

GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

- 1 ERSTER VORTRAG Dornach, 23. Dezember 1921
- 2 ZWEITER VORTRAG Dornach, 24. Dezember 1921
- 3 DRITTER VORTRAG Dornach, 25. Dezember 1921
- 4 VIERTER VORTRAG Dornach, 26. Dezember 1921
- 5 FÜNFTER VORTRAG Dornach, 27. Dezember 1921
- 6 SECHSTER VORTRAG Dornach, 28. Dezember 1921
- 7 SIEBENTER VORTRAG Dornach, 29. Dezember 1921
- 8 ACHTER VORTRAG Dornach, 30. Dezember 1921
- 9 NEUNTER VORTRAG Dornach, 31. Dezember 1921
- 10 ZEHNTER VORTRAG Dornach, 1. Januar 1922
- 11 ELFTER VORTRAG Dornach, 2. Januar 1922
- 12 ZWÖLFTER VORTRAG Dornach, 3. Januar 1922
- 13 DREIZEHNTER VORTRAG Dornach, 4. Januar 1922
- 14 VIERZEHNTER VORTRAG Dornach, 5. Januar 1922
- 15 FÜNFZEHNTER VORTRAG Dornach, 6. Januar 1922
- 16 SECHZEHNTER VORTRAG Dornach, 7. Januar 1922
- 17 FRAGENBEANTWORTUNGEN Aus der Diskussion vom 1. Januar 1922
- 18 HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=197:ga-303-die-gesunde-entwicklung-des-menschwesens&Itemid=14&layout=default

ERSTER VORTRAG

Dornach, 23. Dezember 1921

Das erste Wort, das ich ausspreche, soll ein Wort der herzlichen Freude und der innigen Befriedigung sein über Ihren Besuch, meine Damen und Herren. Derjenige, welcher für die Bewegung, welche von dem Goetheanum hier ihren Ausgangspunkt nehmen möchte, am intensivsten enthusiastisch ist, der muß gegenüber einem Interesse, das sich in einer so außerordentlichen Weise durch Ihren Besuch zeigt, eben tiefst erfreut und innigst befriedigt sein. Und aus dieser Freude und dieser Befriedigung heraus gestatten Sie mir, daß ich Sie hier heute im Beginne dieses einleitenden Vortrages in der herzlichsten Weise begrüße.

Insbesondere darf ich Frau Professor Mackenzie begrüßen, deren Bemühungen es gelungen ist, diesen Kursus zu inaugurieren, und der ich deswegen im Namen der anthroposophischen Bewegung ganz besonderen Dank schulde. Aber Sie alle begrüße ich auf das herzlichste aus dem ganzen Geist und dem Sinn unserer Bewegung heraus. Und, meine Damen und Herren, es ist ja hier so, daß nicht nur eine einzelne Persönlichkeit Sie begrüßt, sondern daß Sie vor allen Dingen hier der Bau, das Goetheanum selber begrüßt.

Es ist mir durchaus begreiflich, daß der eine oder der andere von Ihnen an diesem Goetheanum als Bau, als Kunstwerk, manches auszusetzen haben wird. Allein, alles dasjenige, was in dieser Weise in die Welt tritt, unterliegt selbstverständlich der Kritik, und jeder Widerspruch, der aus guter Meinung heraus kommt, wird insbesondere mir selbst durchaus willkommen sein. Aber dennoch begrüßt Sie dieses Goetheanum, dessen Form und dessen künstlerische Ausgestaltung Sie ja darauf hinweisen wird, daß es sich hier nicht allein darum handelt, ein einzelnes Gebiet der menschlichen Lebenspraxis zu inaugurieren, auch nicht etwa in einseitiger Weise bloß das erzieherische Unterrichts-gebiet. Der ganze Geist dieses Baues und das Dasein dieses Baues kann Ihnen anzeigen, daß es sich hier um eine aus dem Geist unserer Zeit heraus gedachte und heraus gewollte Bewegung für unsere ganze Zivilisation handelt. Und insofern Erziehung und Unterricht wesentliche Teile der menschlichen Zivilisation sind, müssen insbesondere auch Erziehung und Unterricht von hier aus ihre besondere Pflege finden.

Die intimen Beziehungen zwischen dem anthroposophischen Willen und den Erziehungs- und Unterrichtsfragen werden uns ja in den nächsten Tagen in ausführlicher Weise vor die Seele treten können. Heute aber gestatten Sie mir, daß ich zu dem herzlichsten Gruße, den ich Ihnen darbringe, etwas hinzufüge, was gewissermaßen auf dem Boden einer ja auch gesellschaftlichen Bewegung sich in gewissem Sinne selbst versteht.

Sie sind gewissermaßen hierhergekommen, um sich zu informieren, wie es steht mit den Bewegungen, die vom Goetheanum in Dornach ausgehen. Indem ich Sie in herzlicher Weise in diesem Goetheanum als willkommene Gäste begrüße, fühle ich mich aber verpflichtet, wie das ja sonst auch im gesellschaftlichen Verkehre der Menschen durchaus in ähnlichem Falle Pflicht ist, Ihnen vor allen Dingen die Bewegung, die von hier aus ihren Ausgangspunkt findet, einmal vorzustellen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Dasjenige, was mit dieser anthroposophischen Bewegung schon seit ihrem Anfang vor zwanzig Jahren gewollt worden ist, das kommt eigentlich erst jetzt langsam zur Offenbarung. Im Grunde genommen - Sie werden das aus den folgenden Vorträgen ersehen - war diese Bewegung von vorneherein als dasjenige gedacht, als was sie heute im zustimmenden Sinne, und vor allen Dingen auch im ablehnenden Sinne, von der Welt genommen wird. Heute erst beginnt man von dieser anthroposophischen Bewegung so zu sprechen, wie sie ursprünglich gedacht war. Allein diese anthroposophische Bewegung hat die verschiedensten Phasen durchgemacht, und an diesen Phasen werde ich Ihnen am leichtesten diese Bewegung zunächst einmal rein äußerlich vorstellen können.

Zunächst wurde die anthroposophische Bewegung von dem kleinen Kreise, der sich zu ihr bekannte, wie eine Art im engeren Sinne religiöser Weltanschauung genommen. Menschen, die sich wenig bekümmerten um wissenschaftliche Fundierung, die sich wenig bekümmerten um künstlerische Ausgestaltungen und um die Konsequenzen der anthroposophischen Lebenspraxis für das gesamte soziale Leben, solche Menschen kamen zunächst an diese anthroposophische Bewegung heran. Menschen, die vor allen Dingen sich unbefriedigt fühlten innerhalb der gegenwärtigen traditionell religiösen Bekenntnisse, Menschen, die dasjenige suchten, was aus den tiefsten menschlichen Sehnsüchten heraus kommt in bezug auf die großen Fragen der menschlichen Seele und des menschlichen Geistes, Menschen, die sich in bezug auf diese Fragen von den traditionellen Vorstellungen vorhandener Religionsbekenntnisse tief unbefriedigt fühlten, kamen an diese Bewegung heran, und sie nahmen zunächst diese Bewegung auf mit ihrem Gefühl, mit ihrer Empfindung.

Für mich selbst war es oftmals erstaunlich, zu sehen, wie dasjenige, was ich über Anthroposophie auszusprechen hatte, eigentlich in bezug auf seine Fundierung auch von den Anhängern durchaus nicht durchschaut worden ist, wie aber dieser anthroposophischen Bewegung aus schlichten und elementaren menschlichen Empfindungen Sympathie und Anhängerschaft entgegengebracht worden ist. Aus dem, was von Anfang an im Grunde genommen eine wissenschaftliche Orientierung hatte, hörten diese ersten Anhänger dasjenige heraus, was zu ihren Herzen sprach, was zu ihrem unmittelbaren Gefühle, zu ihrer Empfindung sprach. Und man kann sagen, es war dieses die ruhigste Zeit - obwohl Ruhe nach dieser Richtung nicht immer erwünscht ist -, es war dieses die ruhigste Zeit der anthroposophischen Bewegung.

Weil dies so war, konnte diese anthroposophische Bewegung in ihrer ersten Phase durchaus zunächst aufgenommen werden und mitgehen - rein äußerlich allerdings, in bezug auf das bloß administrative Mitgehen - mit derjenigen Bewegung, die Sie vielleicht kennen als die Bewegung der Theosophischen Gesellschaft.

Menschen, welche in der geschilderten Art aus ihrem schlichten Herzen heraus nach den Fragen des Ewigen in der menschlichen Natur suchen, sie finden zuletzt, wenn sie manches Wesentliche und Fundamentale eben übersehen, gleichmäßig ihre Befriedigung in der theosophischen Bewegung und in der anthroposophischen Bewegung. Allein die theosophische Bewegung war von vorneherein nach einer gewissen bloß theoretischen Seite hin orientiert. Die theosophische Bewegung will eine Lehre sein, wie sie sich in Worten ausspricht, welche eine Kosmologie, eine Philosophie und eine Religion umfaßt, und insofern man die Kosmologie, Philosophie und Religion durch Worte verkündigen kann, will sich die theosophische Bewegung ausleben. Menschen, die in bezug auf die übrigen Verhältnisse des Lebens eigentlich in ihrer Lebenstage zufrieden sind und nur etwas anderes über die Fragen des Ewigen hören wollen, als die traditionellen Religionsbekenntnisse liefern können, solche Menschen finden in gleicher Weise oftmals ihre Befriedigung in der einen und in der anderen Bewegung. Und erst als sich zeigte, trotzdem es damals wenig bemerkt worden ist, daß Anthroposophie etwas sein will, was nicht bloß theoretisch sich ergeben will über Kosmologie, Philosophie und Religion, sondern was gemäß den Forderungen des gegenwärtigen Zeitgeistes in die wirkliche Lebenspraxis auf allen Gebieten einzugreifen hat, da stellte sich allmählich durch innere Gründe die Unmöglichkeit heraus, daß anthroposophische Bewegung weiter zusammen wirke mit der theosophischen Bewegung. Denn heute - auch das wird sich uns in den weiteren Vorträgen zeigen - artet jede Art von Bewegung, die sich auf diese drei Gebiete, auf Kosmologie, auf Philosophie und Religion in einem mehr theoretischen Sinne beschränkt, es artet jede solche Bewegung in ein zuletzt unerträgliches Dogmengezanke aus. Und ein Dogmengezanke, das sich im Grunde genommen in Nichtigkeiten bewegte, war es, was dann äußerlich die Abtrennung der anthroposophischen Bewegung von der theosophischen bewirkte.

Es ist selbstverständlich für jeden vernünftigen, mit der Bildung der abendländischen Welt ausgerüsteten Menschen, dasjenige, was dazumal als Dogmen auftrat innerhalb der Theosophischen Gesellschaft, als die Anthroposophische Gesellschaft von ihr abgetrennt wurde, es ist ein solches Dogmengezanke über die Präponderanz indischer Weltanschauung oder abendländischer Weltanschauung, eine Diskussion, die so geführt wird, wie sie damals geführt wurde, und vor allen Dingen der Dogmenstreit über einen Inderknaben als zukünftigen Christus, etwas, was nicht ernst zu nehmen ist, was durchaus keinen seriösen Charakter tragen kann, sondern im Grunde genommen auf Nichtigkeiten hinausläuft.

Anthroposophische Bewegung aber ist ihren ursprünglichen Anlagen nach nicht dazu angetan, in theoretischen Streitigkeiten sich zu erschöpfen, sondern sie will unmittelbar in das Leben eintreten, sie will im Leben wirken. Und daher ergab sich die innerliche Trennung von der Theosophischen Gesellschaft, als die Notwendigkeit auftrat, aus den Grundbedingungen anthroposophischer Bewegung heraus allmählich zu künstlerischer, zu sozialer, zu wissenschaftlicher und vor allen Dingen auch zu pädagogischer Wirksamkeit überzugehen. Nicht gleich trat das hervor; aber im Grunde genommen war alles dasjenige, was innerhalb der anthroposophischen Bewegung nach dem Jahre 1912 geschehen ist, nur Dokument dafür, daß diese Bewegung sich ihre selbständige Stellung in der Welt als eine lebenspraktische Bewegung erringen mußte.

Das erste wichtige Aperçu, das sich mir ergab für eine Unmöglichkeit eines innerlichen Zusammengehens mit einer bloßen theosophischen Bewegung, das war mir 1907 vor Augen getreten, als von der Theosophischen Gesellschaft ein Kongreß in München veranstaltet worden ist. Die Dinge festzustellen, die zum Programm dieses Kongresses gehörten, das oblag ja dazumal mir und meinen Freunden von der Deutschen Sektion der theosophischen Bewegung. Wir fügten den traditionellen Programmen, die innerhalb der theosophischen Bewegung figurierten, ein eine Vorstellung eines Mysterienspiels von Edouard Schuré:

«Das heilige Drama von Eleusis». Damit vollzogen wir den Übergang von einer bloßen theoretisch-religiösen Bewegung zu einer umfassenderen Weltbewegung, die auch das Künstlerische als einen notwendigen Faktor in sich aufnehmen muß.

Wir hatten, das stellte sich sehr bald heraus, insofern wir auf anthroposophischem Boden standen, die Aufführung des Dramas von Eleusis als etwas Künstlerisches genommen. Von den Persönlichkeiten, welche innerhalb der Bewegung nur die Befriedigung religiöser Gefühle, die manchmal sehr egoistisch sein können, suchten, wurde auch dasjenige, was als ein erster künstlerischer Versuch auftrat, nur im Sinne einer Vorlage für theoretische Interpretation genommen. Man fragte sich daher: Was bedeutet die eine Persönlichkeit des Dramas? Was bedeutet die andere Persönlichkeit? Und man brachte das ganze Drama, man war froh, wenn man das konnte, zuletzt auf eine Art bloßer Terminologie.

Nun, eine Bewegung, die sich in so einseitiger Weise entwickelt, daß sie nicht die volle Lebenspraxis in sich aufnehmen kann, und die sich auf das charakterisierte Gebiet erstreckt, muß notwendigerweise durch sich selbst eine sektiererische Bewegung werden, muß eine Sektenbewegung werden. Anthroposophische Bewegung war vom Anfang an eben nicht dazu veranlagt, eine Sektenbewegung zu werden, denn in ihren Anlagen liegt alles, was zum Gegenteil einer Sektenbewegung führen muß. In ihrer Anlage liegt alles dasjenige, was diese Bewegung zu einer ganz allgemeinen menschlich lebenspraktischen machen muß. Und im Grunde genommen war es das Herausarbeiten aus dem Sektiererischen, was nun mit der zweiten Phase der anthroposophischen Bewegung eintrat, die ich das Hineinarbeiten in das Künstlerische nennen möchte.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Allmählich kam es dann dazu, daß bei einer größeren Anzahl der nun hinzukommenden Anhänger das Bedürfnis entstand, dasjenige, was nur gedacht wird als Philosophie, als Kosmologie, als religiöser Inhalt, auch vor der unmittelbaren Anschauung zu haben. Das kann aber nur, wenn es letztlich befriedigend auftreten soll, in künstlerischer Weise geschehen. Und so trat denn an mich die Notwendigkeit heran, in meinen Mysteriendramen auf künstlerische Weise, zunächst dichterisch, dasjenige zum Ausdruck zu bringen, was man eigentlich innerhalb solcher Bewegungen bis dahin nur theoretisch zu hören gewöhnt war.

Diese Mysteriendramen dürfen nicht abstrakt theoretisch interpretiert werden. Sie gelten der unmittelbaren künstlerischen Anschauung. Und um diese unmittelbare künstlerische Anschauung unter unseren Anthroposophen zu pflegen, wurden diese Mysterien vom Jahre 1910 bis zum Jahr 1913 in München in der Umrahmung von gewöhnlichen Theatern aufgeführt. Aus alldem heraus entstand dann das Bedürfnis, der anthroposophischen Bewegung ein eigenes Haus zu bauen. Und die verschiedenen Verhältnisse, die es dann untunlich erscheinen ließen, dieses Haus in München aufzuführen, brachten uns zuletzt hier herauf auf den Dornacher Hügel, wo dieses Goetheanum erstand, um allmählich eine der anthroposophischen Bewegung entsprechende Stätte zu werden.

Aber gerade dabei zeigte sich, wie diese anthroposophische Bewegung ihrer ganzen Anlage nach als etwas Allgemein-Menschliches aufgefaßt und gewollt werden muß. Was wäre geschehen, wenn irgendeine andere, theoretische religiöse Bewegung genötigt gewesen wäre, sich ein eigenes Haus zu bauen? Diese Bewegung, das kann man ja in einem solchen Falle leider nicht umgehen, hätte selbstverständlich zunächst Gelder gesammelt bei ihren Freunden, dann hätte man sich an einen Baumeister gewandt, der im antiken oder im Renaissance-, im gotischen oder im Barockstil oder in einem ähnlichen Baustil, der eben traditionell gewesen wäre, einen Bau ausgeführt hätte.

Dies erschien mir in dem Augenblicke, als die anthroposophische Bewegung so glücklich war, zu einem eigenen Haus zu kommen, eine völlige Unmöglichkeit. Denn dasjenige, was innerlich organisch lebensvoll ist, setzt sich niemals aus zwei heterogenen oder aus mehreren heterogenen Stücken zusammen. Was hätte das Wort, das aus anthroposophischem Geiste heraus gesprochen worden wäre, in einem Barock-, in einem antiken oder einem Renaissancebau mit den Formen zu tun gehabt, welche einen dann ringsherum umgeben hätten? Eine theoretische Bewegung ist eben nur imstande, sich durch Ideen, durch Abstraktionen auszusprechen. Eine lebensvolle Bewegung wirkt in alle Zweige des Lebens mit ihren charakteristischen Impulsen hinein. Und was Anthroposophie als Lebens-, Seelen- und Geistespraxis ist, das erfordert, daß die Form, die einem bei der Umhüllung entgegentritt, daß das Malerische, das einem von der Wand entgegenleuchtet, daß die Säulen, die einem entgegentreten, daß alle diese Formen und Farben dieselbe Sprache sprechen, welche theoretisch in Ideen, in abstrakten Gedanken gesprochen wird. Jede solche lebensfähige Bewegung, die in der Welt auftrat, war in dieser Weise umfassend. Die antike Baukunst steht nicht als etwas der antiken Kultur Fremdes gegenüber. Sie ist herausgewachsen aus demjenigen, was im übrigen Theorie und Lebenspraxis war. Ebenso die Renaissance, und ganz besonders zum Beispiel die Gotik, auch das Barock.

Sollte die Anthroposophie nicht etwas Sektiererisches, etwas Theoretisches bleiben, so mußte sie zu ihrem eigenen Bau-, zu ihrem eigenen Kunststil kommen. Diesen Bau-, diesen Kunststil, ich sagte es schon, man kann ihn heute noch ungenügend finden oder vielleicht sogar paradox, aber die Tatsache besteht, daß Anthroposophie ihrer ganzen Veranlagung nach nicht anders konnte, als sich ihre eigene, für sie charakteristische Umhüllung schaffen. Lassen Sie mich einen Vergleich gebrauchen, der scheinbar trivial ist, der aber das Wesentliche ausspricht. Nehmen Sie eine Nuß. Sie haben den Kern der Nuß, Sie haben die Schale. Es ist unmöglich, daß bei dem organischen Gebilde der Nuß die Schale aus anderen Kräften hervorgehe als der Kern. Dieselben Kräfte, die den Kern bilden, sie bilden auch die Schale, denn Schale und Kern sind ein Ganzes. So aber wäre es gewesen, wenn von einem fremden Baustile das anthroposophische Wollen eingehüllt worden wäre. Es wäre, wie wenn die Nuß in einer ihr fremden Schale auftreten würde. Dasjenige, was naturhaft ist, und das ist anthroposophische Anschauungsweise, das bringt Kern und Schale hervor, und beides spricht das gleiche aus. So mußte es hier geschehen. So mußte unmittelbar, nicht in eine Symbolik, nicht in eine Allegorie, sondern in unmittelbares künstlerisches Schaffen das anthroposophische Wollen einfließen. Wenn hier in Gedanken gesprochen wird, so sollen diese Gedanken keinen anderen Stil haben als dasjenige, was als Bau- und Kunststil am Goetheanum vorhanden ist. So wuchs wie von selbst anthroposophische Bewegung in künstlerische Bestrebungen hinein.

Es war dies nicht ganz leicht, denn ganz stark machen sich die sektiererischen Tendenzen gerade heute geltend, gerade bei dem nach religiösen Aufschlüssen verlangenden Menschenherzen. Jene innere Freiheit und Offenheit der Seele, die es als selbstverständlich findet, den Übergang zu suchen von demjenigen, was der Seelenorganismus als religiöse Befriedigung anstrebt, zur äußeren, auch künstlerischen Offenbarung des Geistigen und Seelischen, diese Gesinnung ist vielleicht gerade bei denen wenig zu finden, die in ganz aufrichtiger und inniger Weise in der charakterisierten Art ihre Seelenbefriedigung suchen. Aber anthroposophische Bewegung richtet sich nicht nach den Sympathien und Antipathien dieser oder jener Menschen, sondern anthroposophische Bewegung kann sich nur nach dem richten, was in ihren eigenen Anlagen liegt, die aber allerdings innig zusammenhängen mit den Bedürfnissen und Sehnsüchten des Zeitgeistes, wie wir wohl auch in den nächsten Tagen näher sehen werden.

Und so waren wir daran, in dasjenige praktische Gebiet Anthroposophie hineinzuführen, das uns zunächst zugänglich war. Ich habe in der Zeit, in der wir uns also in die Kunst hineinarbeiteten, manchmal innerhalb des Kreises der Anhänger der anthroposophischen Bewegung ein paradoxes Wort ausgesprochen. Ich habe gesagt: Anthroposophie will auf allen Gebieten in das praktische Leben hinein. - Man läßt uns heute zunächst nicht in die Welt hinein mit der Lebenspraxis, sondern nur in diejenigen Gebiete, die die Welt bedeuten, auf die Bühne oder höchstens in die Kunst, obwohl man da auch viele Türen zuschließt. Aber ich sagte: Am liebsten würde ich aus anthroposophischem Geiste heraus Banken gründen. - Das mag paradox geklungen haben; es sollte nur in seiner paradoxen Art andeuten, wie mir Anthroposophie als das erschien, was nicht nur theoretische oder einseitig religiöse sektiererische Bewegung sein soll, sondern was in alle Gebiete des Lebens befruchtend hineinwirken soll und nach meiner Überzeugung auch kann.

Damit wären wir an diejenige Zeit herangekommen, welche aus dem allgemeinen katastrophalen Menschenchaos heraus ganz besondere Bedürfnisse für die gegenwärtige Menschheit zeitigte, wir waren herangelangt bis zu der furchtbaren Kriegskatastrophe. 1913, im September, hatten wir den Grundstein zu diesem Bau gelegt. 1914 waren wir mit seinem Anfange beschäftigt, als die Kriegskatastrophe über die Menschheit hereinbrach. In diesem Zusammenhange will ich nur sagen, daß in der Zeit, in der Europa in nationale Aspirationen gespalten war, die wenig und immer weniger Berührungspunkte miteinander hatten, daß es uns in dieser Zeit hier in Dornach gelungen ist, immerdar während des ganzen Kriegsverlaufes eine Stätte zu haben, in der sich Persönlichkeiten aller Nationalitäten begegnen konnten und in ausgiebigem Maße auch wirklich zum Zusammenwirken in Frieden und im Geiste sich zusammenfanden. Das war etwas, was von einem gewissen Gesichtspunkte aus mit tiefer Befriedigung erfüllen konnte, daß hier im Goetheanum eine Stätte war, wo, während die Nationen sich sonst zerfleischten und verbluteten, sich Angehörige aus allen europäischen Nationen zu friedwärtigem geistigem Zusammenarbeiten fanden. Damit habe ich Ihnen die zweite Phase unserer anthroposophischen Bewegung charakterisiert.

Während der Kriegsdauer war ja das äußere Wirken der anthroposophischen Bewegung vielfach gelähmt. So viel innerhalb ihrer geleistet werden konnte, wurde aber versucht. Ganz abgesehen aber von diesen äußeren Vorgängen konnte man durch die ganze Kriegsdauer hindurch sehen, wie innerhalb weiter Menschheitskreise das Bedürfnis nach solchen Erkenntnissen wuchs, wie sie nach meiner Überzeugung durch die Anthroposophie gegeben werden können. Und man kann sagen, nachdem die Kriegskatastrophe zunächst 1918 einen äußerlichen Abschluß gefunden hatte, war in einem unbegrenzten Maße das Interesse für eine solche Bewegung, wie sie die anthroposophische sein will, gewachsen. Dann aber, als der Herbst 1918 hereinbrach und das Frühjahr 1919, da kamen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

zunächst eine Anzahl von Freunden aus Deutschland zu mir, speziell aus Stuttgart, und die Aspirationen dieser Freunde leiteten eigentlich die dritte Phase unserer anthroposophischen Bewegung ein. Denn aus diesen Aspirationen heraus war die anthroposophische Bewegung genötigt, gewissermaßen ihre Impulse nun auch in das soziale Leben der Menschheit im weitesten Umfange hineinzustrahlen.

Ein anderes Gebiet als Deutschland und speziell Süddeutschland, Württemberg, war ja der anthroposophischen Bewegung in diesem Zeitraume nicht zugänglich. Aber man wollte innerhalb desjenigen Gebietes wirken, innerhalb dessen sich eben wirken ließ. Und dieses Wirken hatte selbstverständlich in der Zeit seines Auftretens auf sozialem Gebiete eine gewisse Farbnuance angenommen von dem, was gerade in Süddeutschland das damals Maßgebliche war. Und dieses Maßgebliche war eigentlich das soziale Chaos. Man kann schon sagen, ein unbeschreibliches Elend auch in physisch-materieller Beziehung lastete dazumal über Mitteleuropa. Aber selbst dieses unermeßlich große physisch-materielle Elend war eigentlich für den, der solche Dinge unbefangen zu beobachten vermag, klein gegenüber der seelischen Not. Diese seelische Not hatte ja auch die Menschheit gerade in bezug auf das soziale Wollen in eine Art von Chaos auf diesem Gebiete geworfen. Man fühlte, in bezug auf das soziale Leben war die Menschheit vor die allerursprünglichsten Fragen der Menschheitsentwicklung überhaupt gestellt. Die Fragen, die einst Rousseau aufgeworfen hat, die Fragen, welche dann eine äußere Gestaltung in der Französischen Revolution erfahren haben, sie rührten nicht so stark an die ursprünglichsten, elementarsten menschlichen Sehnsuchten und Bedürfnisse, wie die Fragen, die eigentlich im Jahre 1919 auf den Gebieten da waren, auf gerade wir gerade zu wirken hatten.

Alles, was seit Jahrhunderten den sozialen Organismus, wie er sich aus den verschiedenen Völkerschaften heraus gebildet hat, konstituierte, das kam in Frage. Und aus dieser Stimmung heraus entstand sowohl mein kurzer «Aufruf» über die Dreigliederung des sozialen Organismus «an das deutsche Volk und an die Kulturwelt», wie auch mein Buch «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft», und aus dieser Stimmung heraus entstand dann alles dasjenige, was zunächst innerhalb Süddeutschlands an Behandlung der sozialen Frage unternommen worden ist. Damals war es im Grunde genommen notwendig, aber ungeheuer schwierig, an die Elementarsehnsuchten der menschlichen Herzen zu rühren. Die Menschen mußten aus physischem und seelischem Elend heraus abstrakt nach einem Größten suchen, und nach der Verfassung der Zeit waren sie unfähig dazu. Und gar mancher sagte mir am Schlusse dieser oder jener Rede, die ich gehalten habe: Das mag alles schön sein, aber es beschäftigt sich ja damit, wie es in der Zukunft unter den Menschen ausschauen soll; wir sind so oft dem Tode gegenübergestanden in den letzten Jahren, daß uns das Denken über die Zukunft gleichgültig geworden ist. Warum sollten wir jetzt mehr Interesse der Zukunft entgegenbringen, als wir ihr entgegenbringen durften, als die Kanonen auf unsere Leiber gerichtet waren! - So ungefähr charakterisierte man immer wiederum die durch das Elend und die Not gegebene Interesselosigkeit gegenüber dem Notwendigsten in der Menschheitsentwicklung.

Aus dem, was dazumal meiner Freunde Herzen und Seelen bewegte, entstand dann, ich möchte es nennen ein Spezialgebiet sozialen Wirkens, indem man sich sagte: Für die Zukunft kann man vielleicht nur in der wirksamen Weise vorarbeiten, wenn man sich an die Jugend, wenn man sich an die Kindheit der Menschheit wendet. - Und unser Freund Emil Molt in Stuttgart, der selbst Fabrikant und Unternehmer ist, trat in den Dienst gerade eines solchen Wollens. Er begründete zunächst mit den Kindern seiner Waldorf-Astoria-Fabrik die Waldorfschule in Stuttgart, und mir wurde zunächst die pädagogisch-didaktische Durchführung des Waldorfschul-Planes übertragen.

Man hatte in der Zeit, die der Kriegskatastrophe vorangegangen ist, viel erlebt an allerlei Erziehungs- und pädagogischen Versuchen. Hier handelte es sich nicht um die Begründung von Landerziehungsheimen, nicht um die Begründung irgendwelcher, aus Partialwünschen hervorgehender Sonderschulbestrebungen, hier handelte es sich um etwas, was im ganzen Rahmen des sozialen Menschheitsstrebens gelegen ist. Wir werden ja über all diese Grundlagen einer Waldorfschul-Pädagogik in den nächsten Tagen zu sprechen haben. Hier will ich nur so viel andeuten, daß Anthroposophie, wie sonst, so auch hier genötigt war, mit der Realität, mit der vollen Realität zu rechnen. Wir konnten nicht irgendwo in der schönen freien Waldnatur draußen ein Landerziehungsheim gründen, wo man alles dasjenige machen kann, was einem gefällt; wir hatten ganz bestimmte reale Verhältnisse zunächst. Wir hatten die Kinder einer Kleinstadt, mußten eine Schule in der Kleinstadt begründen, waren angewiesen darauf, dasjenige, was durch diese Schule auch vielleicht mit den sozial höchsten Zielen geleistet werden sollte, aus rein pädagogisch-didaktischer Fundierung heraus zu leisten. Wir konnten uns weder Lokalität noch Schüler aussuchen etwa nach Ständen oder Klassen. Wir hatten fest gegebene Verhältnisse und waren angewiesen darauf, dasjenige, was wir tun konnten, aus dem Geiste heraus zu tun. So entstand als eine ganz notwendige Konsequenz der anthroposophischen Bewegung ihr Wirken auf pädagogisch-didaktischem Gebiete, das uns ja in den nächsten Tagen ganz besonders beschäftigen soll.

Die Waldorfschule in Stuttgart, die nun längst nicht mehr das ist, was sie im Anfang war, nämlich eine Schulanstalt für die Kinder der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, diese Waldorfschule ist schnell eine Schule für alle Stände geworden, und von überallher strebt man heute schon darnach, die Kinder in diese Waldorfschule zu bringen. Von hundertvierzig Kindern, mit denen wir die Schule begründet haben, ist sie jetzt angewachsen zu sechshundert Kindern, und die Anmeldungen stellen sich jedesmal in erhöhter Zahl ein. Wir haben in den letzten Tagen den Grundstein zu einem Neubau für diese Schule legen müssen und hoffen, daß wir sie trotz aller Schwierigkeiten, die heute gerade einem solchen Wirken gegenüberstehen, immerhin doch zu gewissen Entfaltungsmöglichkeiten bringen können.

Aber betonen muß ich, daß das Wesentliche dieser Schule in dem Pädagogisch-Didaktischen liegt, in der Anpassung dieses Pädagogisch-Didaktischen an die gegebenen realen Verhältnisse des Lebens, in dem Sich-Halten an die unmittelbare Lebenspraxis. Wenn man sich die Klasse auswählen kann, aus der man die Schüler nimmt, wenn man sich die Lokalität der Schule auswählen kann, so ist es eben ein leichtes, damit eine eingebildete oder vielleicht auch eine wirkliche Schulreform durchzuführen; es stellt aber eben Aufgaben, welche wiederum zusammenhängen mit den Urimpulsen alles Menschlichen, wenn aus rein pädagogisch-didaktischer Fundierung eine solche Schule gegründet und weitergeführt werden soll.

Damit aber war während der dritten Phase unserer anthroposophischen Bewegung diese Bewegung ausgedehnt worden auf das soziale und das pädagogische Gebiet. Und wegen dieses letzteren sind Sie ja hierher gekommen, und dieses pädagogische Gebiet wird uns in den nächsten Tagen ganz besonders zu beschäftigen haben. Es ist tatsächlich erst der Anfang gemacht worden damit, in der äußeren Wirklichkeit auszubauen, was der anthroposophischen Bewegung durch ihre Anlagen von allem Anfange an als ihr Fundament gegeben war.

Zu dem, was dann hinzugekommen ist, gehört, daß eine große Anzahl von Menschen in den letzten Jahren mit wissenschaftlicher Bildung und mit wissenschaftlichen Aspirationen sich gefunden haben, welche einsahen, daß die anthroposophische Bewegung auch das unmittelbar wissenschaftliche Leben der Neuzeit befruchten kann. Mediziner fanden sich, welche durchdrungen waren davon, daß die an die äußere Beobachtung und an das äußere Experiment allein sich haltende Naturwissenschaft den gesunden und kranken menschlichen Organismus nicht in seiner Totalität zu begreifen vermag. Ärzte fanden sich, welche die zu überwindenden Grenzen der heute geltenden Medizin in dieser Art tief empfanden, vor allen Dingen die Kluft tief empfanden, welche heute für die anerkannte Medizin besteht zwischen der Pathologie und Therapie. Pathologie und Therapie stehen heute wie unvermittelt nebeneinander. Anthroposophie, die ihre Erkenntnisse nicht nur durch das äußere Experiment, durch die Beobachtung und den kombinierenden Verstand sucht, sondern mit denjenigen Mitteln, die ich in den nächsten Tagen charakterisieren werde, sie betrachtet den Menschen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

nach Leib, Seele und Geist, und faßt den Geist in seiner Lebendigkeit, nicht in seiner Abstraktion als eine Summe von Gedanken, wie das in der neueren Zeit üblich geworden ist. Damit aber konnte Anthroposophie den Aspirationen gerade solcher Menschen entgegenkommen, die zum Beispiel aus der Medizin heraus eine Befruchtung ihres Gebietes heute dringend suchen. Und so kam es, daß ich zwei Lehrkurse für akademische Mediziner und praktizierende Ärzte hier in Dornach zu halten hatte über dasjenige, was Anthroposophie für Pathologie und Therapie zu leisten imstande ist. Sowohl hier in Dornach, in Arlesheim drüben, wie auch in Stuttgart, sind medizinisch-therapeutische Institute entstanden, welche mit eigenen Heilmitteln arbeiten, welche vor allen Dingen das praktisch fruchtbar zu machen versuchen, was aus Anthroposophie für die Menschenheilung, für Menschengesundheit und Krankheit kommen kann.

Und auch von anderer Seite haben die einzelnen Wissenschaften die Befruchtung gesucht durch die Anthroposophie. Physikalische, astronomische Kurse mußten gehalten werden. Nach den verschiedensten wissenschaftlichen Gebieten hin mußte von der Anthroposophie heraus das geleistet werden, was eben aus einer wirklichen Geist-Erkenntnis für die heutige Wissenschaft geleistet werden kann.

Diese dritte Phase der anthroposophischen Bewegung charakterisiert sich gerade dadurch, daß man da, wo man streng wissenschaftliche Fundierung fordert, allmählich, wenn das auch heute noch vielfach angefochten ist, dennoch findet, daß diejenige Geisteswissenschaft, wie sie hier gepflegt wird, jeder wissenschaftlichen Forderung nach Fundierung genügen kann, daß die Anthroposophie, die hier gemeint ist, mit voller Strenge und im vollen Einklange mit jedem wissenschaftlichen Ernste arbeiten kann. Indem dieses immer mehr und mehr wird eingesehen werden, wird man verstehen, was in der anthroposophischen Bewegung eigentlich von vornherein vor zwanzig Jahren wenigstens veranlagt war.

Daß die verschiedensten Gebiete befruchtet werden können durch Anthroposophie, es zeigt sich ja auch dadurch, daß wir in der Lage waren, in unserer Eurythmie eine besondere Bewegungskunst zu begründen, eine Kunst, welche sich des Menschen selber als ihres Ausdrucksmittels, als ihres Instrumentes bedient, und welche gerade dadurch zu ihren besonderen Wirkungen zu kommen sucht. - So versuchen wir auch auf anderen Gebieten, ich werde davon noch zu reden haben im Laufe der nächsten Tage, zum Beispiel auf dem Gebiete der Rezitations- und Deklamationskunst eine Befruchtung herbeizuführen durch dasjenige, was genannt werden darf nicht anthroposophische Theorie, sondern anthroposophisches Leben.

Und so ist vielleicht doch diese letzte Phase der anthroposophischen Bewegung mit ihrem pädagogischen, medizinischen, ihrem künstlerischen Einschlage dasjenige, was am meisten für Anthroposophie charakteristisch ist. Anhänger hat die Anthroposophie gefunden; Gegner, wütende Gegner hat sie gefunden; aber sie ist einmal in der Gegenwart in dasjenige Stadium ihres Wirkens eingetreten, das sie eigentlich suchen muß. Und so war es für mich befriedigend, daß es während meines Aufenthaltes in Kristiania vom 23. November bis zum 4. Dezember dieses Jahres möglich war, das anthroposophische Leben zur Sprache zu bringen innerhalb pädagogischer Gesellschaften, innerhalb staatsökonomischer Gesellschaften, innerhalb der Studentenschaft Norwegens und auch innerhalb weitester Kreise, solcher Kreise, die durchaus gewillt sind, nicht bloß eine Theorie, ein religiöses Sektierisches entgegenzunehmen, sondern schon dasjenige, was aus dem unmittelbaren Geist unserer Zeit als eine große Menschheitsforderung heute innerhalb der Welt sich offenbaren will.

Diese drei Phasen hat die anthroposophische Bewegung in ihrer Entwicklung aufzuweisen. Indem ich sie kurz vor Ihnen skizzierte, meine Damen und Herren, habe ich vielleicht in einer ausführlicheren Weise zunächst nur den Namen genannt für die anthroposophische Bewegung. Allein das ist es ja, was ich wollte. Ich wollte Ihnen diese anthroposophische Bewegung heute zunächst einleitungsweise vorstellen, das heißt, vor Ihnen ihren Namen nennen, und ich werde mir erlauben, auf unser eigentliches Thema von morgen ab vor Ihnen einzutreten. Diese anthroposophische Bewegung als solche, insbesondere aber mit ihren pädagogisch-didaktischen Konsequenzen, sie ist es, welche Ihnen aus tiefbefriedigter Seele über Ihren Besuch heute den ersten Gruß entgegenbringen wollte.

ZWEITER VORTRAG

Dornach, 24. Dezember 1921

Die Erziehungs- und Unterrichtskunst, von der hier in diesen Vorträgen gesprochen werden wird, beruht ganz und gar auf Menschenerkenntnis. Eine Menschenerkenntnis im durchgreifenden Sinne ist aber nur möglich aus einer umfassenden Welterkenntnis heraus, denn der Mensch wurzelt mit allen seinen Fähigkeiten, mit all den Kräften, die er in sich trägt, in der Welt im allgemeinen, und es kann im Grunde genommen eine wirkliche Menschenerkenntnis nur geben, wenn sie aus einer Welterkenntnis heraus entspringt. Man wird daher auch immer sagen, daß ein Zeitalter über das Erziehungs- und Unterrichtswesen diejenigen Ansichten und Ideen hat, welche sich aus seiner Welterkenntnis heraus ergeben. Man wird daher auch nur dasjenige, was man über Erziehungs- und Unterrichtskunst in der Gegenwart zu sagen hat, in der richtigen Weise beurteilen können, wenn man die Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen der Gegenwart an der allgemeinen Welterkenntnis der Gegenwart prüft. Und da muß es bedeutsam sein, den Blick gerade auf einen Repräsentanten der Gegenwarts-idee hinzurichten, auf eine Persönlichkeit, welche ganz drinnensteht in dem Vorstellungsleben, in der Weltansicht, wie sie sich im Laufe der letzten Jahrhunderte herausgebildet hat, wie sie der Menschheit in der Gegenwart zu eigen geworden ist. Nun ist es ja außer allem Zweifel, daß die Menschheit bis in die Gegenwart herein ganz besonders stolz war und zum großen Teile auch heute noch ist auf das, was sich unter dem Einfluß des Intellektualismus, wenn wir es so nennen dürfen, in der neueren Zeit ergeben hat.

Die gebildete Menschheit ist im Grunde genommen, wenn sie es auch nicht immer zugestehen will, ganz intellektualistisch geworden. Alles wird durch das Instrument des Intellektes in der Welt betrachtet. Und gerade wenn man den Blick auf diejenigen Namen hinwendet, die einem einfallen, wenn man von dem ersten Aufgang der neuzeitlichen Denkweise spricht, so wird man auf Persönlichkeiten hingelenkt, welche durch den Glauben an den Intellekt die neuzeitliche Philosophie und die neuzeitliche Lebensansicht begründet haben. Man wird auf Namen wie Galilei, Kopernikus, Giordano Bruno und andere gelenkt, und kommt dadurch auf Vorstellungen, von denen man heute zwar oftmals meint, sie leben nur in den wissenschaftlichen Kreisen; allein, das ist nicht richtig.

Wer heute wirklich mit unbefangenen Blicke zu beobachten vermag, was in den weitesten Kreisen der Menschheit an maßgebenden Lebensimpulsen vorhanden ist, der wird finden, daß überall eine Nuance naturwissenschaftlichen Denkens darinnen ist; und in diesem naturwissenschaftlichen Denken lebt doch wiederum der Intellektualismus. Man meint, daß man in Beziehung auf moralische Vorstellungen und Impulse, in bezug auf religiöse Ideen und Gefühle unabhängig sein könne von dem, was man naturwissenschaftlich denkt und empfindet. Man wird aber sehr bald sehen, daß man, indem man sich in der Gegenwart einfach dem überläßt, was durch alle Zeitungen und populären Werke von der Bildungsschichte in die breite Menschheit strömt, man mit alledem sich doch Vorstellungen hingibt, welche so gestimmt sind, daß der Ton einer naturwissenschaftlich gestimmten Saite immer hineinklingt.

Wer nicht durchgreifend versteht, daß sich der heutige Mensch mit naturwissenschaftlichen Vorstellungen des Morgens zum Frühstückstisch hinsetzt und des Abend mit naturwissenschaftlichen Vorstellungen zu Bette geht, daß er seine Geschäfte mit naturwissenschaftlichen Vorstellungen verrichtet, daß er seine Kinder mit naturwissenschaftlichen Vorstellungen erzieht, der versteht

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

das Leben nicht, denn er glaubt, daß er ganz unabhängig vom naturwissenschaftlichen Denken dastehe im Leben. Es ist aber nicht der Fall. Wir gehen sogar in die Kirche mit naturwissenschaftlichen Vorstellungen, und wenn uns die ältesten, konservativsten Ansichten von der Kanzel herab verkündet werden, wir hören sie an mit einem Ohr, das naturwissenschaftlich gestimmt ist. Die Naturwissenschaft aber lebt vom Intellektualismus.

Zwar betont sie bei jeder Gelegenheit, daß sie alles auf Beobachtung, auf das Experiment und die äußere Erfahrung aufbaue. Aber das seelische Instrument, dessen man sich bedient, indem man das Teleskop nach den Sternen lenkt, das Instrument, dessen man sich bedient, wenn man im Laboratorium Versuche macht über Chemie, über Physik, das ist ein Instrument, das eben das intellektualistische der menschlichen Seele ist. Und dasjenige, was der Mensch aus der Natur macht, macht er durch seinen Intellekt.

Nun liegt die Sache so, daß die Menschheit des gebildeten Abendlandes gerade in der neuesten Zeit ganz besonders entzückt geworden ist von all den Ergebnissen, die für die allgemeine Zivilisation durch den Intellektualismus heraufgekommen sind. Man hat gelernt, nunmehr so zu denken: Frühere Epochen der Menschheit waren mehr oder weniger unintelligent, sie ergaben sich kindlichen Vorstellungen über die Welt. Jetzt sind wir vorgeschritten zu einer intelligenten Auffassung der Welt. - Und man ist dazu gelangt, diese intelligente Auffassung der Welt als das anzusehen, was allein einen festen Boden hat. Man ist in die Furcht verfallen, daß man ins Phantastische hineinkommt, wenn man den Boden des Intellektualismus verläßt.

Derjenige, der im Geist der gegenwärtigen Zeit denkt, der der Geist namentlich auch der letzten Jahrhunderte war, der sagt sich: Zu einer wirklichen Erfassung des Lebens komme ich nur, wenn ich mich an das Intellektuelle halte; sonst laufe ich Gefahr, mich phantastischen Ideen über die Natur und über das Leben hinzugeben. - Das ist auf der einen Seite als eine feste Idee heraufgekommen in der neuesten Zeit.

Nun liegt etwas sehr Bemerkenswertes vor. Dasjenige, was man auf der einen Seite als das Wertvollste anschaut, als das Bedeutsamste für die ganze neuere Zivilisation, es ist auf der anderen Seite gerade in der unmittelbaren Gegenwart zu einer Frage geworden, und am meisten zu einer Frage derjenigen, die es mit der Erziehung und mit der Unterrichtskunst der Menschen ernst meinen. Man hat auf der einen Seite hinzuschauen, wie die Menschheit groß geworden ist durch den Intellektualismus, und man sieht andererseits heute die Erziehungs-, die Unterrichtsergebnisse des Intellektualismus und erklärt: Wenn man die Kinder nur intellektualistisch erzieht, verkümmern ihre Fähigkeiten, verkümmern ihre menschlichen Kräfte. - Und man sehnt sich darnach, gerade in Erziehungs- und Unterrichtskunst etwas anderes an die Stelle des Intellektualismus zu setzen. Man appelliert an das Gemüt, an den Instinkt, man appelliert an die Moralimpulse, an die religiösen Impulse des Kindes. Man will etwas haben, was abliegt vom Intellekt. Aber was brauchte man, um das zu finden, was man da haben will? Man brauchte eben eine durchgreifende Menschenkenntnis, die wiederum nur sein kann die Konsequenz einer durchgreifenden Welterkenntnis. Wie die gegenwärtige Welterkenntnis über die Erziehung denkt, das kann man eben, wie ich eingangs bemerkte, bei einer repräsentativen Persönlichkeit ganz besonders ersehen. Und eine solche repräsentative Persönlichkeit scheint, wenn man alles erwägt, was dabei in Betracht kommt, Herbert Spencer zu sein.

Ich führe Herbert Spencer nicht etwa deshalb an, weil ich glaube, daß seine Erziehungsansichten in erster Linie für den Pädagogen heute in Betracht kommen; ich weiß, wieviel man gegen sie einwenden kann, und wie sehr man sie, indem sie einem gewissermaßen als etwas Laienhaftes erscheinen, ausbauen muß. Aber auf der anderen Seite ist Herbert Spencer eine Persönlichkeit, die mit ihrem ganzen Vorstellungsleben in all dem fußt, was im Laufe der letzten Jahrhunderte an allgemeiner Menschheitsbildung heraufgekommen ist. Wenn Emerson von repräsentativen Persönlichkeiten gesprochen hat, und eine Reihe solcher für die Entwicklung der Menschheit repräsentativen Persönlichkeiten angeführt hat, in Swedenborg, in Shakespeare, in Goethe und Dante, so muß man sagen, für die Gegenwart, für dasjenige, was die Gegenwart fühlt, empfindet und denkt, ist gerade Herbert Spencer in allererster Linie der repräsentative Mensch. Und wenn auch bei denjenigen Menschen, die im Sinne der modernen Zivilisation denken, dieses Denken je nach der Nationalität, eine französische, eine italienische, eine russische Nuance hat: über diese Nuancen hinausgehend ist dasjenige, was man bei Herbert Spencer an Art des Denkens findet maßgebend für die ganze Gegenwart. Weniger sind die Ergebnisse maßgebend, zu denen Herbert Spencer in seinen vielen Büchern für die meisten Gebiete des Lebens gekommen ist, aber die Art, wie er denkt die lebt in einem ganz unermeßlichen Grade im Grunde genommen in allen Gebildeten der Gegenwart, die von Wissenschaft beeinflusst sind und die das Leben nach der Wissenschaft einrichten möchten. Deshalb muß dem, der nicht vom eingeschränkten Schulstandpunkte aus, sondern vom weltmännischen Standpunkte aus die Stellung der heutigen Gebildeten zu Pädagogik und Didaktik beurteilen will, Herbert Spencers Urteil als besonders maßgebend erscheinen.

Es wächst ja alles bei ihm heraus aus intellektualistischer Naturwissenschaft. Und welche Urteile wachsen aus dieser intellektualistischen Naturwissenschaft bei ihm heraus? Herbert Spencer, der natürlich den Blick vor allen Dingen darauf gerichtet hält, wie sich aus niederen Lebewesen allmählich der Mensch herausgebildet hat, wie der Mensch nun in seinem fertigen Zustande zu den niederen Lebewesen steht, er fragt sich: Erzieht man heute die Kinder, die Jünglinge und Jungfrauen im Sinne dieser naturwissenschaftlichen Denkungsarten? - Und diese Frage beantwortet er sich mit nein.

Er hat in seinem Essay über das Erziehungs- und Unterrichtswesen die wichtigsten Fragen der heutigen Pädagogik berührt, zum Beispiel die Frage: Welche Erkenntnis ist die wertvollste? - Er stellt die Frage nach der intellektuellen Bildung, nach der moralischen Bildung, die Frage nach der physischen Entwicklung der Menschen. Aber wie im Zentrum all dieser Betrachtungen steht eines, zu dem man, möchte ich sagen, eigentlich nur als ein ganz im Sinne der Gegenwart denkender Mensch kommen konnte. Er sagt: Wir erziehen heute unsere Kinder so, daß sie ihren Körper in entsprechender Weise benutzen lernen, daß sie ihn im Sinne seiner Einrichtungen im Leben benützen können. Wir erziehen die Menschen so, daß sie in ihr Gewerbe, in ihren Beruf hineinpassen. Wir erziehen sie so, daß sie gute Staatsbürger sein können. Wir erziehen sie vielleicht auch nach unseren Anschauungen zu sittlichen, zu religiösen Menschen, aber wir erziehen sie zu einem nicht: wir erziehen sie nicht selber zu Erziehern.

Und das ist es, was Herbert Spencer an aller Pädagogik und Didaktik heute vermißt: daß im Grunde genommen die Menschen nicht zur Kunst der Erziehung erzogen werden. Das drückt er so aus, daß er sagt: Wir erziehen die Menschen dazu, daß sie sich physisch ihres Leibes bedienen können, daß sie ihren Beruf ausfüllen können, daß sie im Staate ein wichtiges Glied sein können; aber wir erziehen sie nicht zu Eltern und Erziehern.

Nun sagt er als echter naturwissenschaftlicher Denker: wie in der natürlichen Entwicklung des Menschen der Abschluß dieser ist, daß der Mensch Nachkommen erhält, daß er fortpflanzungsfähig wird, so müßte auch in der Erziehung der Abschluß der sein, daß der Mensch die Fähigkeit erlangt, die aufwachsenden Kinder in der richtigen Weise zu erziehen und anzuleiten. - Das ist im Sinne eines Gegenwartsmenschen ganz richtig gedacht.

Aber zu welchen Urteilen kommt nun Herbert Spencer, indem er den Blick auf die Erziehungspraxis der Gegenwart hinlenkt? Er drückt das durch ein drastisches Bild aus, von dem ich glaube, daß es sehr gut ist. Er sagt: Wir haben großartige Erziehungsforderungen, Erziehungsideale - und Herbert Spencer wird diesen Erziehungsidealen, diesen Erziehungsforderungen, diesen Regeln voll gerecht; er wird zum Beispiel auch Pestalozzi voll gerecht -, aber er fragt nun nicht: Sind theoretisch diese Erziehungsprinzipien, diese Erziehungsmaximen schön, sympathisch? - Sondern er fragt: Wie ist die Erziehungspraxis, wie geht es in der Schule zu? - Und dafür findet er nun ein drastisches Bild. Er sagt: Man nehme nun einmal einen zukünftigen, sagen wir, in fünf bis sechs Jahrhunderten lebenden Archäologen, der das, was in unserer Gegenwart geschieht, aus den Dokumenten, Archiven ausgräbt, wie unsere Archäologen gewohnt sind, das auszugraben, was in früheren Epochen war; diesem Archäologen käme eine Beschreibung der

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschseins

heutigen Schulpraxis in die Hände. Er wird da sehen: Ja, die Kinder werden durch die Grammatik angeleitet, in die Sprache sich hineinzuleben. Aber was sie in der Grammatik lernen, das sieht man ja, das trägt gar nichts dazu bei, die Sprache im Leben zu handhaben. Und dann findet man: eine große Anzahl dieser Kinder muß Griechisch und Latein lernen, muß andere Sprachen lernen, die längst tot sind. Also ist das Erziehungsreglement eines Volkes, das keine eigene Literatur hat, das nicht viel lernen kann und erfahren kann, wenn es sich mit der eigenen Literatur befaßt; es muß sich daher mit alten Literaturen befassen. Und wenn auch viel geredet wird, daß die Erziehung ins Leben führen soll, man sieht an allem, was in der Schule getrieben wird, wie wenig diese Schule für das Leben eigentlich vorbereitet. Ah - denkt sich dieser Archäologe -, das kann nicht die allgemeine Schulpraxis dieser Generation gewesen sein! Da ist mir zufällig - dem Archäologen fallen ja natürlich die Dokumente zufällig von dem einen oder dem anderen in die Hände -, da ist mir zufällig die Schulpraxis für einen heranzubildenden Mönchsorden in die Hände gefallen!

So drastisch drückt sich immerhin ein Weltmann der Gegenwart über dasjenige aus, was ihm als Eindruck kommt, wenn er die Schulpraxis ins Auge faßt. Und er sagt, natürlich von seinem Gesichtspunkte aus, daß sich nun die also gebildeten Menschen dann, wenn sie erwachsen sind, dem Leben gegenüber nicht wie lebensfremde Mönche benehmen, das rührt einzig und allein davon her, daß das Leben eben seine grausamen Forderungen stellt. Aber ungeschickt benehmen sie sich doch in ihm, weil sie eigentlich als Mönche erzogen sind und nun in der Welt zurechtkommen sollen. Man kann da schon hineinblicken in den Eindruck, den nun die Lehr- und die Erziehungspraxis gerade auf ein solches weltmännisches Menschenwesen macht.

Man kann auf das, was unsere moderne Anschauung, auf die wir so stolz geworden sind, dem Menschen für seine eigene Erkenntnis geben kann, am besten kommen, wenn man sich die Frage eben lebenspraktisch beantwortet, wenn man sich fragt: Was kommt nun für den Menschen zustande in bezug auf die Auffassung seines eigenen Lebenswertes, wenn er allüberall von Vorstellungen umgeben ist, die aus der intellektualistisch-naturwissenschaftlichen Erfassung des Lebens hervorgehen? -Man braucht sich ja nur einmal vor die Seele zu führen, welche Welterkenntnis dadurch zustande kommt, und man wird fühlen und empfinden, welche Menschenkenntnis dadurch zustande kommen kann.

Wir können in großartiger Weise das, was in der leblosen Natur vorhanden ist, durch unsere Naturgesetze zusammenfassen. Wir geben uns ja wohl auch den Illusionen hin, daß wir dadurch auch Verständnis gewinnen für das Lebendige, für den Organismus. Nun, ich will heute nicht über diese Illusionen sprechen; aber das gilt, daß wir eigentlich in Gemäßheit der heutigen Zivilisation uns vorzugsweise Vorstellungen hingeben, welche über das Aufschluß geben, was außerhalb des Menschen liegt. Wir bilden uns großartige physikalisch-chemische Vorstellungen, und wir können dann doch nicht anders, als diese Vorstellungen auszudehnen, wenn auch zunächst nur hypothetisch, über die ganze Welt. Gewiß, es gibt heute schon viele Menschen, welche die Berechtigung bestreiten, das, was wir im Laboratorium lernen, was uns durch das Teleskop überliefert wird und durch das Mikroskop, für eine allgemeine Weltvorstellung anzuwenden. Aber der Mensch kann eben nicht anders, als zu einer solchen Anwendung kommen. Und er kann auch nicht anders, als eine solche Anwendung dann auf sein Gefühl, auf seine Empfindungen wirken zu lassen. Und dehnt man dann, wenn auch, wie gesagt, nur hypothetisch, die im Laboratorium und auf der Sternwarte gewonnenen Vorstellungen auf Erden- und Weltenanfang, auf Erden- und Weltenende aus, wozu kommt man?

Nun, wenn auch heute die sogenannte Kant-Laplacesche Theorie vielfach modifiziert ist, das Allgemeine gilt doch: man kommt zu einem Anfangszustand von Erde und Welt, der in dem bekannten Urnebel besteht. Der Urnebel läßt sich aber doch nur nach aeromechanischen Gesetzen begreifen. Und wir verfahren ja auch so. Wir sehen auf einen Anfangszustand der Welt oder der Erde hin, der sich nur begreifen läßt nach dem, was wir durch die Aeromechanik gelernt haben. Da ist nichts Seelisches, da ist nichts Geistiges darinnen. Wenn dann Menschen nach ihren Herzens- und Seelenbedürfnissen sich etwas anderes vorstellen müssen, dann kommen sie zu allerlei seelisch-göttlichen, geistig-göttlichen Wesen, welche auch noch da waren außer dem, was aeromechanisch angenommen wird, und welche eine, ich möchte sagen, kosmische Geschicklichkeit besitzen, um dasjenige plastisch zu gestalten, oder in anderer Weise zu formen, was da als ein Urnebel vorhanden ist. Der Mensch, namentlich der Mensch mit seinen seelisch-geistigen Kräften und Fähigkeiten, ist nicht in diesem Urnebel drinnen enthalten, er wird gewissermaßen aus dem herausgeworfen, was mit dieser Weltanschauung und Weltphilosophie umfaßt wird. Derjenige, der sich dann ganz eingewöhnt hat in den Gedanken, daß nur die intellektualistische Naturwissenschaft Gewißheit gibt, wird natürlich doch in herbe Zweifel hineinkommen, wenn er außer dem, wozu er sich nach den Gesetzen der Aeromechanik berechtigt glaubt, noch Seelen- oder Geisteswesen in den Beginn des Erdenanfangs oder des Weltenanfangs setzen muß.

Wenn der Mensch also hypothetisch auf Erdenende und Weltenende hinblickt dann muß er nach den physikalischen Gesetzen verfahren. Und da tritt vor seine Seele hin der sogenannte zweite Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie, der besagt, daß alle lebendigen Kräfte ineinander umgewandelt werden, daß aber, wenn sie in Wärme umgewandelt werden, oder Wärme in sie umgewandelt wird, der Gesamtvorgang immer der ist, daß Wärme übrigbleibt, so daß zuletzt für die gesamten Prozesse der Erde sich der Zustand ergeben muß, daß alles, was sonst an lebendigen Kräften vorhanden ist, sich in Wärme-kräften umgewandelt hat. Es wird nichts mehr an Kräften bleiben, als:

Differenzen von Wärmezuständen. Der sogenannte Wärmetod wird alles ergreifen. Wir schauen dann auf das Erdenende hin als auf einen großen Friedhof, in dem alles begraben liegt, was die Menschen jemals aus ihrem Seelischen hervorgebracht haben an intellektuellen, an moralischen Idealen, an religiösen Impulsen. Das alles enthüllt sich als Illusion, die wie ein Nebel, ja weniger als ein Nebel auftaucht in dem Menschen, der hineingestellt ist zwischen einen Erdenanfang, der nichts Menschliches enthält, und ein Erdenende, das wiederum nichts Menschliches enthält. Es enthüllt sich alles dasjenige, was der Mensch ist, vor diesem intellektualistisch-naturwissenschaftlichen Blicke als eine Illusion.

Nun, in der Theorie nimmt sich dieses ja zunächst so aus, als ob man darüber hinwegkommen könnte, als ob man sich sagen könnte:

Das ist eben Theorie. - Allein, wenn auch die Menschen heute noch nicht alle Etappen durchmachen, die von dieser Theorie zu den Lebensempfindungen hin vorhanden sind, in den allgemeinen Lebensempfindungen der heutigen Menschheit lebt doch die Konsequenz dieser Voraussetzungen. Wir denken über das Leben so, als wenn die Erde mit dem menschenleeren Urnebel begonnen hätte, als ob sie dem Zustand des Wärmetodes entgegenginge, wo wiederum alles Menschliche begraben sein wird. Man hat nicht den Mut, sich klarzumachen, wo der Anfang dieser heutigen Empfindungen liegt. Aber diese Empfindungen sind es, die auch für den einfachsten Menschen heute dadurch maßgebend werden, daß sie durch unsere Journal- und Buchliteratur auf manchmal recht undefinierbarem Wege bis in die breiteste Menschheit hineinfließen.

Und aus diesem Empfinden heraus erziehen wir unsere Kinder. Wir erziehen sie ja allerdings auch zuweilen durch religiöse Vorstellungen, aber da kommen wir erst recht an einen Abgrund heran. Denn wenn wir gegenüber dem Anfang, den wir in der Vorstellung über das Leben haben müssen, der auch in unseren Empfindungen weiterlebt, wenn wir neben diesem Anfang nun mit religiösen Vorstellungen kommen, dann werden wir ja unwahr, und das Unwahre rächt sich nicht etwa bloß auf eine Weise, die man äußerlich intellektualistisch begreifen kann, das Unwahre rächt sich durch seine eigene Innenkraft. Eine Unwahrheit, auch wenn sie nicht zutage tritt, wenn sie sich nicht offenbaren kann, wenn sie auch nur im Unbewußten bleibt, wirkt zerstörend auf das Leben.

Wir kommen in die Unwahrheit hinein, wenn wir nicht darangehen, uns völlige Klarheit über diesen Anfang unserer heutigen Empfindungen zu verschaffen. Diese Klarheit liefert uns nichts anderes, als daß wir mit den modernen Vorstellungen eine Welterkenntnis gewinnen können, in der der Mensch keinen Platz hat.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Sehen wir auf dasjenige, was uns ja mit Recht als naturwissenschaftliche Erkenntnis stolz macht: Wir verfolgen die Entwicklungsreihe der Lebewesen von dem einfachsten, unvollkommensten durch vollkommenere bis herauf zum Menschen, den wir als das Vollkommenste ansehen. Aber wenn wir uns dann die Frage stellen: Was ist der Mensch seinem Wesen nach? - so beantworten wir uns diese Frage damit, daß wir uns sagen: Der Mensch ist eben der Schlußpunkt der Tier-reihe, er ist das vollkommenste Tier. Wir gehen nicht ein auf das Wesen des Menschen. Wir antworten nur: Inwiefern ist der Mensch das vollkommenste Tier? - Und gerade in der Anerkennung solcher Einsichten hat es die moderne Menschheit am allerweitesten gebracht. Von diesen Einsichten hat sie ihre Empfindungen am tiefsten beeinflussen lassen.

Wiederum darf ich auf diesem Gebiete Herbert Spencer anführen, weil sein ganzes Empfinden charakteristisch ist für das, was man überall auf dem Erziehungs-, auf dem pädagogischen Gebiete gerade dann wirksam sieht, wenn die Leute heute anfangen, im Sinne der modernen Gedanken reformieren zu wollen. Sie reformieren ja in der Regel aus diesen Vorstellungen heraus, die menschenfremd sind. Herbert Spencer

#SE303-033

ist da wiederum repräsentativ für dasjenige, was die Lebenspraxis uns heute auf Schritt und Tritt liefert. Herbert Spencer sagt zum Beispiel:

Man müßte die heute übliche Beeinflussung der Kinder durch die Erwachsenen, durch Eltern oder Erzieher abschaffen. Aus älteren Zeiten sei uns die Unart geblieben, daß, wenn ein Kind etwas Unrechtes tut, wir zornig werden, wir es strafen, wir ihm bemerklich machen, daß wir uns darüber ärgern. Mit einem Worte: wir tun etwas, was in gar keinem Zusammenhange steht mit dem, was das Kind getan hat. Das Kind hat sich vielleicht dazu herbeigelassen, im Zimmer alle möglichen Gegenstände herumliegen zu lassen. Wir sehen das als Erzieher, werden zornig, wir prügeln vielleicht das Kind, ich will gleich das Drastische sagen. Welcher Kausalzusammenhang - und der Naturforscher muß ja nach dem Kausalzusammenhang fragen -, welcher Kausalzusammenhang besteht zwischen den Prügelein, die hier als eine Wirkung auftreten, und dem Unordnungmachen? Nicht der geringste!

Herbert Spencer sagt daher: Wir müssen uns zu Missionaren der kausalen Naturvorgänge machen, wenn wir Kinder in der richtigen Weise erziehen wollen. Wir müssen zum Beispiel, wenn wir einen Knaben sehen, der neugierig ist, wie kleine Papierschnitzelchen an einer Flamme brennen, wir müssen uns dann sagen: dieser Kabe ist wißbegierig. Wir dürfen uns nicht darüber ärgern, daß er eventuell sich selbst beschädigt, oder uns vielleicht das ganze Zimmer anzündet, sondern wir müssen uns zunächst klar darüber werden, daß er wißbegierig ist, und müssen versuchen, ihn möglichst gelinde dazu zu bringen, daß er sich einmal verbrennt; dann wird er in dem, was er erlebt, den richtigen Kausalzusammenhang haben. So sollen wir überall sorgen, daß der richtige Kausalzusammenhang eintritt und uns zu Missionaren des Kausalzusammenhanges in der Natur machen.

Man wird heute überall hören, gerade wo man reformieren will, daß diese Maxime die einzig mögliche ist. Und derjenige, der unbefangen ist, wird sagen: Ja, sie ist die einzig mögliche, wenn unsere intellektualistisch-naturwissenschaftliche Grundempfindung die einzig richtige ist. Es gibt gar keine andere Möglichkeit, als so zu denken über das Erziehen und Unterrichten, wenn die naturwissenschaftlich-intellektualistische Richtung das Wahre ist.

#SE303-034

Aber wozu kommt man dann mit aller Erziehungs- und Unterrichtskunst, wenn man bis ins Extrem hin so vorgeht, wenn man ganz wahr wird in diesem Erziehen und Unterrichten? Man spannt ja den Menschen ganz und gar ein mit all seinem Empfinden, mit all seinem Denken in dasjenige, was im Laufe der Natur sich vollzieht. Und, was er denkt und empfindet, das ist gewissermaßen nichts weiter mehr als dasjenige, was in der Natur geschieht, was ganz von selbst geschieht, was geschieht, wenn der Mensch eben möglichst unbewußt an der Natur sich nur beteiligt. Der Mensch wird dadurch in die äußere Natur ganz eingespannt, er wird nicht herausgehoben aus der äußeren Natur, er wird gewissermaßen zu einem Gliede in der Kette der Naturnotwendigkeiten gemacht.

Da sehen Sie das Umgekehrte von dem, was ich vorhin zu erwähnen hatte. Ich habe vorhin gesagt, der Mensch wird durch die moderne Naturphilosophie aus der Welt herausgeworfen. Man kennt ihn nur noch als das letzte Glied der Naturentwicklung, aber nicht mehr als Menschen. Er wird herausgeworfen, weil man nichts über ihn weiß; weil man nichts über ihn selber aussagen kann, stellt man ihn wiederum hinein in die Natur. Und er soll auch praktisch nicht aus der Natur herausgehoben werden, er soll in die Naturordnung, in die Naturnotwendigkeit hineingefügt werden. Er soll ganz und gar zu einem solchen Wesen werden, welches den Kausalzusammenhang verwirklicht.

Die Anschauung, die Gedanken über die Natur werfen den Menschen heraus. Die Erziehungs- und Unterrichtskunst stellt den Menschen in das Außermenschliche hinein. Man verliert ganz und gar den Menschen. Man macht sich das nur nicht klar, weil man nicht den Mut dazu hat. Aber wir sind heute an einem Weltenwendepunkte, wo man den Mut dazu haben muß, bis in diese Urimpulse der Menschheitsentwicklung hineinzuschauen, denn der Mensch muß dasjenige, was er vorstellt, zuletzt auch empfinden.

Nun ist das ja heute eine Tatsache, daß uns Menschen entgegentreten, welche mit gläubigem Gemüte auf dasjenige hinschauen, was naturwissenschaftliche Voraussetzung ist, und sich sagen: Man darf eben einfach über die Welt keine anderen Vorstellungen haben als diese:

Erdenanfang = durch Aeromechanik zu begreifender Nebel; Erdenende

#SE303-035

= Wärmetod, Friedhof. In der Mitte: der Mensch, der zu seiner eigenen Illusion herauswächst aus dem Außermenschlichen, in dem aufsteigen, um ihn zu betrügen, die Illusionen von moralischen Ideen, von religiösen Impulsen, von allerlei sonstigen Idealen, und der sich zuletzt um all dieses betrogen sieht, weil alles das doch auslaufen muß in den allgemeinen Friedhof.

Eine tragische Stimmung kommt dann über solche Menschen. Sie sind aber nur diejenigen, die das in besonders drastischer Weise aus-leben müssen, was eigentlich im Unterbewußten im größten Teil der heutigen Menschheit abgelagert ist. Und aus dieser Stimmung heraus erwächst dasjenige, was wir heute in der allgemeinen Zivilisation sehen.

Mit dieser Stimmung können wir nicht erziehen, denn diese Stimmung ermangelt einer Welterkenntnis, die so stark in sich ist, daß sie zur Menschenerkenntnis vorschreiten kann, zu einer solchen Menschen-erkenntnis, in der der Mensch seinen Wert und sein Wesen findet, so wie er es empfinden muß, wenn er sich wirklich in der Welt als Mensch wissen soll. Wir können heute den Menschen nach Naturnotwendigkeit erziehen. Wir können ihn aber dann nicht zum freien, zum wirklich freien Menschen machen. Wenn wir ihn zum wirklich freien Menschen heranwachsen sehen, so geschieht das, im Grunde genommen, trotzdem wir ihn falsch ausbilden, nicht weil wir ihn richtig ausbilden.

Man kann heute nicht über die Welt nur denken. Man muß heute so über die Welt denken, daß das Denken allmählich übergeht in eine allgemeine Weltempfindung. Denn aus Empfindungen heraus entstehen die Impulse zur Reform, zum Weiterarbeiten. Anthroposophie will eine solche Welterkenntnis sein, die nicht im Abstrakten bleibt, die in die Empfindung sich hineinlebt und die dadurch zu einer Grundlage für Pädagogik und Didaktik werden kann.

Was wir im Vorstellungsleben durch lange Zeiten begründet haben, tritt uns im äußeren Leben gegenwärtig bereits historisch entgegen. Der Mensch ist durch die Ideen über die Welt, durch seine Welterklärung, aus der Welt herausgeworfen worden. Auf dasjenige, was

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

sich da als Vorstellung in den Oberschichten der menschlichen Zivilisation herausgebildet hat, antwortet heute das Echo aus den Impulsen von Millionen und aber Millionen des Proletariatsvolkes. Und die zivilisierte Welt

#SE303-036

will nicht einsehen den Zusammenhang zwischen dem, was sie denkt, und dem, was heute aus den Gemütern der Proletarier darauf antwortet. Dasjenige, was als eine Empfindung in dem einzelnen Menschen wie eine tragische Stimmung leben kann, daß er sich sagt: Was aus dem Menschen herauskommt an moralischen Idealen, an religiösen Impulsen, das sind im Grunde genommen Illusionen, eingezwängt zwischen dem nebulösen Erdenanfang und dem Wärmetod der Erde, das tritt uns in der Lebensphilosophie von Millionen und Millionen Proletariern heute entgegen. In dieser Lebensphilosophie wird als das einzige Reale dasjenige aufgefaßt, was der Mensch im wirtschaftlichen Leben arbeitet und erfährt.

Wie durch die verschiedenen Epochen der Menschheitsentwicklung hindurch gewirtschaftet worden ist, wie gearbeitet worden ist im wirtschaftlichen Leben, wie produziert worden ist, wie gekauft, verkauft worden ist, wie durch dieses Produzieren, durch dieses Kaufen und Verkaufen die Lebensbedürfnisse befriedigt worden sind, das soll nach dieser proletarischen Weltanschauung, nach dieser proletarischen Weltphilosophie die einzige Wirklichkeit sein. Dagegen alles dasjenige, was im wirtschaftenden Menschen aufsteigt als moralische Anschauung, als religiöse Ideale, als künstlerische Impulse, als Staatsideale, das ist eine Ideologie, das ist etwas im Grunde Illusionäres, das ist ein unwirklicher Überbau über dem einzig Wirklichen der Produktionsprozesse. In dieser Form ist das, was sich in den Oberschichten der Menschen mehr wie eine theoretische, höchstens noch wie eine religiöse Überzeugung erhalten hat, in den proletarischen Schichten praktische Lebensweisheit nicht nur, sondern Lebensrealität geworden; das ist dasjenige geworden, wonach gehandelt wird.

In dieses Leben ist der Mensch hineingestellt. Aus diesem Leben heraus will er erziehen und muß er erziehen. Aber er muß dieses Leben, wenn er erziehen will, wenn er unterrichten will, unbefangen anschauen können.

Es ist ein Eigentümliches, daß gerade der Intellektualismus mit seinem Gefolge der naturalistischen Lebensauffassung eigentlich den Menschen nicht tiefer in die Wirklichkeit hineingebracht hat, sondern aus

#SE303-037

der Wirklichkeit herausgebracht hat. Verfolgen Sie frühere Lebensphilosophien von diesem Gesichtspunkte aus: Sie werden überall Lebensgedanken finden, die geeignet sind, an das Leben irgendwo anzuknüpfen, denen gegenüber es dem Menschen ja nicht einfallen würde, sie als bloße Ideologie anzusehen. Die Menschen wurzelten eben im Leben, und sie konnten deshalb nicht daran denken, daß ihre Gedanken nur wie ein Rauch wären, der aus dem Leben aufsteigt. Heute ist diese Anschauung über einen großen Teil der gebildeten Welt hin Lebenspraxis geworden. Und die Menschheit seufzt unter den Folgen desjenigen, was da geworden ist. Aber die Menschheit will noch nicht einsehen, daß, was in Rußland geschieht und immer weiter geschehen wird in der Welt, das Ergebnis dessen ist, was an unseren Universitäten gelehrt, was in unseren Schulen herangezogen wird. Es wird gelehrt, es wird herangezogen - in der einen Lokalität hat man nicht den Mut, die Konsequenzen zu ziehen, in der anderen Lokalität geht man bis zu den äußersten Konsequenzen. Man wird das rollende Rad nicht aufhalten können, wenn man nicht bis zur Klarheit gerade auf diesem Gebiet drängt, hier wirklich Ursache und Wirkung einzusehen, wenn man nicht einsieht, daß der Mensch in eine Wirklichkeit hineingestellt ist, innerhalb welcher er sich unmöglich wird bewegen können, wenn er sie bloß intellektualistisch erfaßt. Der Intellektualismus hat als ein Instrument keine Kraft, in die Wirklichkeit einzugreifen.

Ich kannte einmal einen Dichter, der sich schon vor Jahrzehnten die bittersten Vorstellungen gemacht hat über das, was aus dem Menschen werden müsse, wenn er nur immer mehr in den Intellektualismus hineintreibt. In der Gegend, in der dieser Dichter lebte, hat man eine drastische Vorstellung von intelligenten, intellektualistischen Leuten. Man nennt sie dort nämlich «großkopfet», das heißt, man meint, sie haben große Köpfe, geistig aufgefaßt. Dieser Dichter setzte sich das in ein recht drastisches Bild um. Er sagte: Die Menschheitsentwicklung läuft intellektualistisch; das muß dazu kommen, daß die Menschen endlich immer größere und größere Köpfe bekommen und die andere Leiblichkeit nur noch wie rudimentäre Organe daran hängt, rudimentäre Arme, ganz kleine Händchen, rudimentäre Beine, ganz kleine Füßchen, und dann werden die Menschen so fortrollen. Man hat es mit

#SE303-038

großen Kugeln zu tun, an denen Bein- und Armsätze als rudimentäre Organe sein werden. - In recht pessimistische Stimmung kam dieser Dichter über dasjenige, wozu es die Menschen bringen müssen, wenn sie weiter auf der Bahn des Intellektualismus so bis zum Rollen sich fortbewegen.

Man kann sagen, das, was da als Intellektualismus uns erscheint, es entfernt den Menschen von sich selbst, es stellt eben den Menschen aus der Wirklichkeit heraus. Daher wird ihm zu der einzigen Wirklichkeit dasjenige, was der Proletarier als solche anerkennt, dasjenige, was man nicht hinwegleugnen kann, weil man entweder darauf stößt und dann nach unserem Erziehungssystem, auch wenn es reformistisch sein will, die Folge trägt im Kausalzusammenhang und sich Beulen schlägt, oder aber man wird hungrig - wiederum trägt man die Folge im Kausalzusammenhang. Da sieht man, spürt man, empfindet man das Reale genau. Aber man dringt nicht mehr in dieses Reale hinein.

Und der Mensch wird merkwürdigerweise in sich immer robuster, indem er sich immer mehr von der Wirklichkeit entfernt. Er wird schon, wenn auch bildlich gesprochen, so ist das doch wahr, diese rollende Kugel. Man wird einsehen müssen, wie man auf Universitäten und in Schulen dasjenige züchtet, wovon man zurückbebt, wenn es dann als Lebenswirklichkeit, als Lebenspraxis einem entgegentritt, wie das heute schon in hohem Maße der Fall ist. Die Menschen kritisieren dasjenige, was ihnen entgegentritt, sie wissen aber nicht, daß sie es gepflanzt haben. Die westlichen Menschen sehen auf Rußland hin und finden es furchtbar. Sie wissen nicht, daß ihre Lehrer im Westen das erst gepflanzt haben.

Der Intellektualismus, sagte ich, ist kein Instrument, mit dem man die Wirklichkeit anfassen kann. Im Erziehen muß man die Wirklichkeit des Menschen anfassen. Wenn der Intellektualismus kein Instrument ist, womit man die Wirklichkeit anfassen kann, so entsteht die große Frage: Können wir überhaupt auf intellektualistische Weise in der Erziehung etwas anfangen?

Diese große Frage steht am Ausgangspunkte unseres Vortragskurses vor uns. Wir müssen nach anderen Mitteln greifen als nach denen, die uns der Intellektualismus in die Hand gibt. Und dazu können wir

#SE303-039

uns doch am besten aufschwingen, wenn wir wiederum das einzelne Gebiet aus dem ganzen Lebenszusammenhang heraus erfassen.

Worinnen ist denn eigentlich die heutige Menschheit besonders groß, und wovon ist sie am meisten entzückt? Nun, von Kongressen im öffentlichen Leben. Nicht davon, ruhig sich mit dem Wesen einer Sache bekanntzumachen, sondern auf Kongresse zu gehen und dort über die Dinge zu diskutieren. Denn zum Diskutieren gehört zuletzt der Intellektualismus. Man geht nicht ein auf das Wesen. Man hat das Wesen schon und diskutiert darüber. Man kommt zusammen und diskutiert über alles mögliche. Die Kongreßsance, die diskutieren muß, das ist das, was aus dem Intellektualismus folgt, und was auf der anderen Seite zur Weltfremdheit führt. Und so kann man schon das Gefühl haben, daß im Grunde genommen unsere Kongresse alle als etwas Illusorisches über der Wirklichkeit schweben. Da unten im Leben, da geht allerlei vor, und auf Kongressen wird schön darüber gesprochen, auch geistreich darüber

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

gesprochen. Ich kritisiere die Kongresse gar nicht im abfälligen Sinn. Ich finde, auf den Kongressen ist es so, daß sehr viel außerordentlich Geistreiches gesprochen wird. Es ist in der Regel so, daß man mit dem, was der A sagt, einverstanden sein kann und mit dem, was der B sagt, einverstanden sein kann, auch wenn es das Entgegengesetzte ist, man kann von einem gewissen Gesichtspunkte aus wiederum damit einverstanden sein. Ebenso mit dem C. Man kann eigentlich immer auf Kongressen von einem gewissen Gesichtspunkte aus mit allem einverstanden sein. Warum? Weil alles im Intellektualismus schwingt und der Intellektualismus nichts über die Wirklichkeit aussagt. Und so könnte eigentlich unsere heutige Wirklichkeit so verlaufen, wie sie verläuft, auch ohne daß Kongresse da sind. Man könnte durchaus entbehren, was auf Kongressen geredet wird, trotzdem man seine aufrichtigste, wahrhaftigste Freude haben kann an all der Geistreichigkeit, die da entfaltet wird, denn alles ist im Grunde genommen gut.

Wir haben im Laufe der letzten fünfzig bis sechzig Jahre auf den verschiedensten Gebieten die großartigsten theoretischen Ausführungen erlebt und haben oftmals mit unbefangenen Sinn das Leben überblicken können und sehen können, wie dieses Leben im entgegengesetzten

#SE303-040

Sinne verlaufen ist. Zum Beispiel: als in einzelnen Ländern vor einiger Zeit die Frage nach der Goldwährung flüssig geworden ist, da wurde wirklich über die Goldwährung Wunderbares geredet. Man kann nur sagen, in Handelskammern, in Parlamenten, ich rede wirklich nicht ironisch, ich meine es ganz ernst, wurden die allgereschei. testen Reden gehalten über die heilsamen Folgen der Goldwährung. Insbesondere haben ganz riesig scharfsinnige, gescheite Leute und auch Praktiker bewiesen: wenn die Goldwährung kommt, muß der Freihandel kommen; das eine ist die Konsequenz des anderen. Und siehe da: in den meisten Ländern, wo die Goldwährung gekommen ist, ist ein unerträgliches Wesen von Zollschranken, das heißt, die Unfreiheit des Handels gekommen! Das hat die Wirklichkeit, das Leben gesagt. Die Gescheitheit, die aus der Intellektualität hervorgewachsen ist, die hat, aber jetzt auf gescheite Weise, ohne es jetzt ironisch zu meinen, das Gegenteil gesagt. Man muß sich eben klar sein, daß der Intellektualismus aus dem Leben herauswächst, den Menschen großkopfig macht.

Das ist dasjenige, was aus der Menschenerkenntnis hinausführt, was uns dem Menschen entfremdet, und was daher niemals die Grundlage für eine Pädagogik und Didaktik abgeben kann. Denn das pädagogische, das didaktische Verhältnis ist doch ein menschliches Verhältnis, das Verhältnis des Lehrers, des Erziehers zum Kinde, zum Schüler. Aus diesem menschlichen Verhältnisse heraus muß Pädagogik und Didaktik gewonnen werden. Das kann nur durch eine wirkliche Menschen-erkenntnis geschehen, und eine solche wirkliche Menschenerkenntnis möchte Anthroposophie geben.

DRITTER VORTRAG

Dornach, 25. Dezember 1921

#TX

Wenn man die Betrachtungen, von denen ich gestern hier gesprochen habe, immer mehr und mehr ausdehnt, so wird man bemerken, daß in der Tat die moderne Welterklärung vor dem menschlichen Wesen stillstehen muß, daß sie ohnmächtig wird gegenüber der Erklärung des Menschenwesens selber. Und man wird das, was ich ja hier nur andeuten konnte, gerade durch eine Verfolgung ins einzelne hinein über-all bestätigt finden. Man wird gerade dann, wenn man auf die einzelnen Lebensfragen ganz besonders exakt eingeht, immer mehr finden, wie das gilt, was ich in dieser Weise habe aussprechen müssen.

Nun steht aber dieser eigentümlichen Tatsache, daß die gegenwärtige Welterklärung an den Menschen nicht herankommen kann, diese Welterklärung selber in einer eigenartigen Weise gegenüber; sie will sich diese Tatsache nicht in ihrer vollen Bedeutung gestehen. Sie will nicht zugeben, daß auf diesem Gebiete eine Unvollkommenheit der modernen Weltanschauung vorliegt. Aber gerade in der Einsicht in diese Unvollkommenheit gewinnt man auch die Einsicht in die Berechtigung der anthroposophischen Forschung.

Besonders charakteristisch tritt uns das, was ich sagte, dann entgegen, wenn wir repräsentative Beispiele betrachten. Ich habe nicht, um etwas zu beweisen, aber um die Denkweise der Gegenwart zu veranschaulichen, Herbert Spencer angeführt.

Nun, Herbert Spencer hatte seine wichtigsten, seine grundlegenden Ideen bereits ausgebildet, bevor der eigentliche Darwinismus aufgetreten war. Man sieht aber gerade an dem Auftreten dieses eigentlichen Darwinismus, wie naturwissenschaftlich-intellektualistische Vorstellungsart sich denjenigen Fragen und Problemen gegenüberstellt, die doch einer tiefen Sehnsucht des menschlichen Gemütes ihren Ursprung verdanken.

Man kann schon sagen, daß mit dem Werke von Charles Darwin, das 1859 erschienen ist, «Die Entstehung der Arten», etwas maßgebliches innerhalb des modernen Geisteslebens getan war. Die ganze Art

#SE303-042

und Weise, wie beobachtet worden ist, wie die Beobachtungen durch Schlußfolgerungen verknüpft worden sind, wie dann das Ganze, Beobachten und in Schlußfolgerungen sich ergehen, in das Werk über «Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl» gebracht worden ist, das ist für die moderne Vorstellungsart mustergültig. Man kann sagen, außerordentlich treu ist Charles Darwin in bezug auf sinnliche Beobachtungen, und in einem ganz hervorragenden Maße sucht er innerhalb dessen, was er sinnlich beobachtet, Gesetze, welche die Beobachtungen miteinander verknüpfen. Er sucht so nach Gesetzen, wie man das tut, wenn man alles das berücksichtigt, was uns die Beobachtung selbst für unseren Verstand lehrt. Er tut es so, wie man es zu tun gewöhnt wird, wenn man sich nicht durch allerlei Subjektives verleiten läßt, über die Außenwelt zu denken, sondern wenn man in der Außenwelt selber lernt für sein Verstandes-leh; für die Art und Weise, wie der Verstand, der Intellekt im Leben wirken soll.

Durch eine solche Art der Lebensbetrachtung kommt Darwin wirklich in mustergültiger Weise darauf, eine Verbindung zu schaffen zwischen den einfachsten, unvollkommensten Organismen und dem höchsten Erdenorganismus, dem Menschen. Die ganze Reihe, vom ersten bis zum letzten, wird in intellektualistisch-naturwissenschaftlicher Art durchsichtig betrachtet. Aber es ist das Außermenschliche, was da betrachtet wird. Es ist dasjenige, worinnen weder das Wesen des Menschen selber schon beschlossen ist, noch auch dasjenige, was der Mensch als seine Sehnsucht nach dem Übersinnlichen erlebt.

Es ist außerordentlich charakteristisch, wie Darwin bis an eine Grenze gelangt, und besonders, wie er sich an dieser Grenze verhält. Er sagt nämlich, nachdem er die ausgezeichneten Schlußfolgerungen in seinem Buche angeführt hat: Warum sollte es dem göttlichen Schöpfer-wesen weniger gefallen haben, einmal eine kleine Anzahl verhältnismäßig unvollkommener Urformen des Organischen zu schaffen und sie dann nach und nach in immer Vollkommenere umzuwandeln, oder sich umzuwandeln zu lassen, als gleich im Beginne die ganze Fülle und Mannigfaltigkeit der organischen Formen in die Welt hineinzu zaubern?

Was bedeutet ein solches Stehenbleiben an einer gewissen Grenze? Es bedeutet, daß man die intellektualistisch-naturalistischen Gedanken

#SE303-043

in sich aufnimmt, sie so weit führt, als ein inneres Gefühl, eine innere Empfindung einem das gestattet, und daß man dann an einer gewissen Grenze stehenbleibt, nicht weiter grübelt, ob man eine Grenze hat, oder ob man eventuell diese Grenze auch überschreiten

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

könne, sondern wie selbstverständlich an dieser Grenze stehenbleibt und an dieser Grenze dasjenige aufnimmt, was von alten Zeiten traditionell sich erhalten hat.

Man führt also innerhalb des außermenschlichen Gebietes die moderne intellektualistisch-naturalistische Forschungsweise durch, und an der Grenze, zu der man da kommt, nimmt man das Traditionelle, das alte Religionsbekenntnisse geben, herein. Diese Art der Weltbetrachtung ist auch nicht viel anders geworden in dem Werke, das dann Darwin hat nachfolgen lassen, und das den Titel trägt: «Die Abstammung des Menschen». In bezug auf das eben Charakterisierte ist eigentlich bei Darwin selbst nichts dazugekommen.

Nun ist das, was ich eben angeführt habe, nicht nur an sich charakteristisch, sondern es ist auch charakteristisch durch die Art, wie es je nach den verschiedenen nationalen Gesichtspunkten mehr von den westlichen, namentlich den anglo-amerikanischen Völkern aufgenommen wird und wie in Mitteleuropa. Man kann, wenn man das moderne Dasein lebensvoll betrachten will, gerade auch in Beziehung auf diese nationalen Nuancen viel lernen.

Man hat es in Deutschland gesehen, daß man dem Darwinismus enthusiastisch entgegengekommen ist. Aber in zweierlei Art hat man den Darwinismus aufgenommen. Da war erstens vor allen Dingen Ernst Haeckel, der sich mit jugendlicher Begeisterung die ganze Anschauungsweise Darwins angeeignet hat, aber aus der national-deutschen Nuance heraus nicht in so selbstverständlicher Weise an der Grenze stehen blieb wie Darwin; der nicht halt machte vor den traditionellen Religionsbekenntnissen und von einem Schöpfer sprechen wollte, der einige unvollkommene Urformen geschaffen hat. Ernst Haeckel nahm vielmehr dasjenige, was in so ausgezeichnete Weise für das Außer-menschliche gilt, auf und konstruierte daraus auch eine neue Religion, dehnte dasjenige, was sich als so prägnant erwiesen hat für das außer-menschliche Gebiet, auch auf das Menschliche und Göttliche aus. Er

#SE303-044

machte also nicht halt an der Grenze, sondern er überschritt diese Grenze, aber mit denselben Mitteln, mit denen Darwin nur innerhalb des außermenschlichen Gebietes arbeiten wollte.

In einer anderen Weise hat Du Bois-Reymond den Darwinismus aufgegriffen. Er sagte: Es ist so, daß man mit der naturalistisch-intellektualistischen Denkweise nur innerhalb des außermenschlichen Gebietes stehen kann. Aber man muß da auch stehenbleiben. Er machte nicht in einer selbstverständlich gefühlsmäßigen Weise halt, sondern das Haltmachen selber machte er zur Theorie. Da wo, ich möchte sagen, ein unbestimmtes Auslaufen da war bei Darwin, dahin setzte Du Bois-Reymond ein aut-aut, ein Entweder-Oder, und er konstatierte seinerseits: Ja, es ist so: wenn wir in die Außenwelt hineinschauen, da tritt uns die Materie entgegen. In das Wesen der Materie können wir nicht eindringen - eine Grenze unseres Erkennens. Wenn wir in das eigene Innere hineinschauen, da tritt uns das Bewußtsein entgegen. Wir können mit der gewöhnlichen naturalistisch-intellektualistischen Anschauungsweise das Bewußtsein nicht erkennen - die andere Grenze. Wir können also nicht zu einem Übersinnlichen aufsteigen. - Das macht Du Bois-Reymond zu einer Theorie. Er sagt: Man müßte aufsteigen zu dem Supranaturalismus. Allein, wo der Supranaturalismus anfängt, hört Wissenschaft auf. Daher überläßt er alles dasjenige, was über das sinnliche Gebiet hinausgeht, den Religionen, spricht aber alldem, wozu man da kommen kann, die Wissenschaftlichkeit ab und gestattet es dem Menschen bloß, in freier, mystisch-phantastischer Weise, oder auch durch Aufnahme desjenigen, was uns traditionell überkommen ist, sich sein Erkenntnisgebiet durch das Glaubensgebiet zu ergänzen.

Es ist überhaupt der charakteristische Unterschied zwischen den mitteleuropäischen Menschen und den westländischen Menschen, daß die westländischen Menschen das allerdings mehr praktische Gebaren haben, die Gedanken so zu fassen, daß sie in einer gewissen Weise ins Unbestimmte auslaufen, wie das Leben selbst ins Unbestimmte ausläuft. In Mitteleuropa ist man mehr zu dem Unpraktischen, aber theoretisch Konsequenteren veranlagt, die Gedanken bis zu dem Entweder-Oder zu bringen. Und das sehen wir ganz besonders da, wo solche Lebensgrundlagen

#SE303-045

sich geltend machen mit Bezug auf die höchsten Fragen des menschlichen Daseins.

Nun aber liegt von Darwin noch ein drittes Buch vor, das dem, der sich im Ernste mit Seelenfragen befaßt, eigentlich viel bedeutungsvoller erscheint als sowohl «Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl» wie auch «Die Abstammung des Menschen». Und das ist das Werk über die Gemütsbewegungen. Wenn man dieses Werk mit seinen feinen Beobachtungen über den Ausdruck menschlicher Seelenregungen, menschlicher Gemütsbewegungen auf sich wirken läßt, dann geht man eigentlich von diesem Werk sehr befriedigt fort, und man sagt sich zuletzt: Durch dasjenige, was man sich durch die Beobachtung, die im naturalistisch-intellektualistischen Sinne gehalten ist, heranschult, kommt man schon zu Fähigkeiten, die sehr geeignet sind, auch das menschliche Seelen- und Geistesleben zu beobachten. Darwin kam selbstverständlich nur so weit, als ihm das durch seine Instinkte gegeben war. Aber gerade die Feinsinnigkeit dieser Beobachtung liefert den Beweis, daß es jener Gewöhnung, jener Schulung, die man sich aneignet an den naturwissenschaftlichen und intellektualistischen Beobachtungen, gelingt, auch in das Seelenleben einzudringen.

Und auf dieser Tatsache beruht nun die Hoffnung der anthroposophischen Forschung. Diese anthroposophische Forschung möchte bei keinem ihrer Schritte die streng exakte Schulung durch die moderne naturalistisch-intellektualistische Denkungsart verleugnen. Aber sie möchte zu gleicher Zeit zeigen, wie man diese Vorstellungsart weiter ausbilden und dadurch dazu kommen kann, die Grenze, welche von Darwin in mehr praktischer Weise statuiert, von Haeckel kühnlichst mit dem Naturalismus überschritten, von Du Bois-Reymond theoretisch festgelegt worden ist, in sachlich exakter Weise zu überschreiten und wie man in eine übersinnliche Welt hineingelangen kann, damit auf diese Weise eine wirkliche Menschenkenntnis zustande kommt.

Der erste Schritt nun, der in dieser Beziehung gemacht wird, ist nicht gleich auf dem Gebiet gelegen, das uns in den nächsten Tagen vorzugsweise beschäftigen wird, sondern er ist bemüht, von den gewöhnlichen modernen Vorstellungen und Empfindungen eine Brücke zu schlagen zu der übersinnlichen Erkenntnis. Und diese Brücke kann

#SE303-046

geschlagen werden, wenn man bloß mit den Mitteln zunächst, die gar nicht auf dem Gebiete übersinnlicher Forschung liegen, sich klarmacht, worinnen das Wesen der naturalistisch-sensualistischen Ansicht von der Welt eigentlich beruht.

Um von diesem Wesen sprechen zu können, möchte ich zweierlei hypothetisch vor Ihre Seele hinstellen. Nehmen Sie einmal an, wir wüchsen von Kindheit auf so heran, daß das ganze Gebiet des materiellen Daseins lichtvoll vor uns aufgeschlossen wird. Nehmen Sie an, die Materie wäre außer uns nicht als etwas Dunkles gelegen, bis zu dem unser Blick dringt, das wir aber nicht durchschauen können, sondern alles materielle Dasein wäre für den äußeren Blick und den kombinierenden Verstand restlos zu durchschauen, so daß wir uns durch die bloße naturalistisch-intellektualistische Anschauung von der Welt dazu bringen könnten, daß wir Gedanken haben von alledem, was innerlichst die Materie ist. Nehmen wir also an, die Materie läge nicht undurchsichtig vor uns, sondern ganz durchsichtig. Wir würden das, was uns als Materielles im Mineral entgegentritt, wie ganz von innerem Gedankenlicht durchdrungen, voll verstehen können. Wir würden dann aber auch alles das voll verstehen können, was uns zum Beispiel als Mensch materiell vor Augen steht. Wir würden in dem Menschenwesen nicht ein unbestimmtes Materielles vor unserem sinnlichen Auge haben, sondern wir würden voll hineinschauen in das ganz durchsichtige Menschenwesen, insofern es materiell ist.

Wenn Sie einen Augenblick hypothetisch annehmen, daß Ihnen die Welt so entgegentritt, dann müssen Sie sich etwas hinwegdenken, ohne das das Leben, in dem unser gewöhnliches Bewußtsein sich entwickelt, gar nicht gedacht werden kann, Sie müssen sich aus

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

diesem Leben alles dasjenige hinwegdenken, was wir mit dem Worte Liebe umfassen. Denn worauf beruht die Liebe, die wir zu einem anderen Menschen, auch nur in allgemeiner Menschenliebe vielleicht, oder zu noch anderen Wesen in der Welt haben? Sie beruht darauf, daß wir zunächst noch mit anderen Kräften, als den durchsichtig machenden Gedanken, uns dem anderen Menschen, dem anderen Wesen gegenüberstellen. Wenn in demselben Augenblicke, wo wir uns dem anderen Wesen gegenüberstellen, sogleich der abstrakte, helle Gedanke aufleuchten

#SE303-047

würde, der uns dieses Wesen voll durchsichtig machte - jede Liebe erstürbe schon in ihrem allerersten Keime; wir könnten nicht lieben. Sie brauchen sich nur zu erinnern, wie für das gewöhnliche Leben die Liebe aufhört, wenn der abstrakte Gedanke in seiner Helligkeit beginnt. Sie brauchen sich nur daran zu erinnern, wie berechtigt es ist, von der Kälte der abstrakten Gedankenwelt zu sprechen, wie alle innere Wärme aufhört, wenn wir uns dem Gedanken nähern. So würde diese Wärme, die in der Liebe sich offenbart, gar nicht entstehen können, wenn wir dem äußeren materiellen Leben mit vollem intellektualistischen Verständnisse gegenüberstehen könnten. Es wäre also die Liebe ausgelöscht aus unserer Welt.

Und jetzt nehmen Sie für einen Augenblick hypothetisch an, daß Sie ganz hineinschauen könnten in das eigene menschliche Wesen, daß Sie dann, wenn Sie den Blick von der Außenwelt abwenden und ihn zurückwenden nach dem eigenen Inneren, gewissermaßen die Kräfte und Stoffe des eigenen Inneren heraufleuchten sehen würden, so wie Ihnen die Erscheinungen der Außenwelt entgegenleuchten in den Farben, entgegentönen in den Tönen. In dem Augenblicke, wo das der Fall wäre, würden Sie ja immer das eigene innere Wesen gegenwärtig haben können. Allein Sie müßten sich wiederum etwas wegdenken, ohne das das persönliche menschliche Wesen in der gewöhnlichen Welt gar nicht bestehen könnte. Denn, was leuchtet Ihnen denn da in der gewöhnlichen Welt aus dem Inneren entgegen, wenn Sie diese Selbstschau suchen? Da leuchten Ihnen die erinnerungsgemäßen Vorstellungen an das entgegen, was sie in der Außenwelt durchgemacht haben. Da leuchtet Ihnen gar nicht das Wesen Ihres eigenen Inneren entgegen, sondern die Spiegelbilder, die Erinnerungsbilder desjenigen, was äußeres Erlebnis ist, das leuchtet Ihnen entgegen.

Wenn Sie bedenken, daß ohne dieses Erinnerungsvermögen, ohne dieses Gedächtnis das persönliche Leben gar nicht möglich wäre, daß Sie sich dieses Erinnerungsmäßige hinwegdenken müßten, wenn Sie die volle Selbstschau hätten im gewöhnlichen Leben, dann werden Sie sich sagen: Hier kommen wir in einer Weise an eine höhere Grenze, die sich einfach aus der Notwendigkeit der menschlichen Organisation heraus erklärt. - Eine Erkenntnis, welche das Wesen der Materie immer mehr

#SE303-048

enthüllt hätte, setzte einen Menschen voraus, der liebelos wäre. Eine Erkenntnis, welche das innere Wesen fortwährend enthüllen würde, setzte einen Menschen voraus, der sein Erinnerungsvermögen nicht als eine ureigene menschliche Fähigkeit ausgebildet hätte.

Und so gehen wir davon aus, zu erkennen, daß für das gewöhnliche Leben und gewöhnliche Erkennen, das ja in diesem Leben stehenbleiben will, diese beiden Grenzen einfach durch die menschliche Natur notwendig sind. Weil Liebe sein muß für das soziale Außenleben, weil Erinnerung sein muß für das persönliche Innenleben, müssen zwei Grenzen des Erkennens da sein. Und die Frage ist nur diese, ob man in der Lage sein kann, ein Gebiet zu betreten, welches uns zwar in die übersinnliche Welt hineinführt, welches aber nicht das soziale und das persönliche Leben zerstört.

Anthroposophie hat den Mut, zu gestehen, daß man eben mit naturalistisch-intellektualistischer Erkenntnis nicht zum Übersinnlichen kommt. Aber sie hat auch den Mut, danach zu fragen, ob es Mittel gibt, welche mit ebensolcher Strenge, wie die intellektualistisch-naturalistischen Mittel in die Sinnenwelt hineinführen, hinaufführen in die übersinnliche Welt. Anthroposophie will den Mut haben, nicht zu sagen: Wo Supranaturalismus anfängt, hört Wissenschaft auf -, sondern sie will die Wege eröffnen, welche uns auf ebenso exakte Weise, wie man durch naturalistische, intellektualistische Anschauungsweise in die Sinneswelt eindringt, in die übersinnliche Welt eindringen lassen. Dadurch ist Anthroposophie in Wahrheit eine echte Fortsetzerin des modernen Weges, des ganzen modernen Lebens. Sie will nicht ein Rebell sein, sie will gerade dasjenige geben, was dieses moderne Leben aus seiner eigenen Grundlage heraus braucht, aber mit den eigenen Mitteln sich nicht geben kann.

Dasjenige, was man an Ansicht gewinnen kann über das notwendige Aufsteigen in eine übersinnliche Welt aus solchen Betrachtungen heraus, wie sie eben angestellt worden sind, kann aber nun ergänzt werden durch zwei andere, wie mir scheint, bedeutungsvolle Gesichtspunkte, die sich aus dem modernen Leben heraus ergeben, und die auch ein bedeutsames Schlaglicht gerade auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen werfen.

#SE303-049

Man muß nämlich sagen, daß die intellektualistisch-naturalistische Denkweise des modernen Lebens, so sehr sie darnach strebt, lichtvolle Klarheit in den Zusammenhang der sinnlichen Erscheinungen zu bringen, doch auf der anderen Seite wiederum in viel Unbewußtes hinein-führt, das in diesem modernen Leben vorhanden ist. Ich möchte an zwei Beispielen dieses Hineinsegeln in das Ungewisse, in das InstinkLive des modernen Lebens veranschaulichen.

Man könnte ja sagen, wenn man in solcher Weise zu Darwin hin-blickt, wie wir das eben getan haben: Nun ja, wenn es eben so sein muß, daß man mit der sicheren Wissenschaftlichkeit stehenbleibt auf dem physisch-sinnlichen Gebiete, und wenn man an das Übersinnliche herankommen will, zu dem Traditionellen des Glaubens fortschreiten muß, dann müsse das eben hingenommen werden, dann könne man eben nichts dagegen machen. Aber man müßte ja dann etwas hinnehmen, was ganz und gar nicht zum Heile der Menschheit wäre. Derjenige, der mit ein wenig psychologischem Blick die Geschichte verfolgt, der findet nämlich, daß in alten Zeiten die religiösen Vorstellungen nicht als Glaubensvorstellungen gegolten haben, das sind sie erst in der neueren Zeit geworden, sondern durchaus als Erkenntnis, die ebenso wissenschaftlich genommen wurde, wie die Erkenntnis der äußeren Sinneswelt. Nur die neuere Zeit hat das Wissen eingeschränkt auf die Sinneswelt. Daher kommt es, daß sie kein Wissen über die übersinnliche Welt erreicht; sie nahm das übersinnliche Wissen in der alten traditionellen Form herüber und erzeugte kein neues. Und aus der Illusion, in der man in dieser Richtung lebt, entstand die Meinung, daß man dem Übersinnlichen gegenüber überhaupt nur zu Glaubensvorstellungen kommen kann. Aber wenn man die Art überblickt, wie das Übersinnliche in den alten Religionen gelebt hat, dann sieht man zugleich, daß diese Art des inneren Erfassens des Übersinnlichen eine Stärkung des Menschen bedeutet, daß im religiösen Leben erkenntnis-mäßig drinnenstehen den Menschen innerlich bis ins Physische mit Kraft durchtränkt; und man sieht, daß die moderne Zivilisation dem Menschen diese Kraft, die aus dem Religiösen in der alten Art an den Menschen herankam, nicht geben kann. Denn wenn das Religiöse zur Glaubensvorstellung herabgedämpft wird, dann ist es keine starke

#SE303-050

Kraft mehr, dann wirkt es nicht bis in das Physische hinein. Das wird wohl instinktiv gefühlt in der neueren Zeit, aber nicht in seiner ganzen Bedeutung durchschaut. Und aus dem instinktiven Fühlen dieser Sache ist die Hinleitung der modernen Menschheit zu etwas entstanden, das man instinktiv sucht, dessen Hineinstellen in die moderne Zivilisation man eigentlich gar nicht versteht, und das ist alles dasjenige, was mit dem Sport zusammenhängt.

Die Religion hat die innerliche Kraft, das Physische des Menschen zu stärken, verloren. Daher ist der Instinkt entstanden, auf äußerliche Weise sich diese Kraft zuzuführen. Und wie alles im Leben polarisch wirkt, so haben wir hier die Tatsache, daß, was der Mensch auf dem Gebiete der Religion verloren hat, er sich instinktiv auf äußerliche Weise zuführen will. Nun, ich will ganz sicher keine

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Philippika gegen das Sportwesen halten, will gar nicht das Geringste gegen die Berechtigung des Sportwesens sagen, bin auch überzeugt davon, daß es sich schon in gesunder Weise weiterentwickeln wird. Aber es wird in der Zukunft eine andere Stelle im Menschenleben einnehmen, während es heute ein Religionersatz ist. Solche Dinge erscheinen einem paradox, wenn sie heute ausgesprochen werden. Aber gerade die Wahrheit erscheint heute paradox, weil wir in so vieles in der modernen Zivilisation hineingeraten sind.

Und ein anderes ist es noch, was als ein Charakteristisches auftritt in der naturalistisch-intellektualistischen Zivilisation, das ist, daß sie überall nicht ins Lebensvolle, sondern in Widersprüche hineinführt, die das Leben zerstören. Der Intellektualismus verstrickt sich, kommt zu allerlei Gedankennetzen, deren Verstricktheit, deren Verworrenheit, deren chaotische Beschaffenheit er nicht durchschaut. Er wird einfach nicht darauf aufmerksam.

So steht der moderne naturalistische Intellektualismus bewundernd vor der Tatsache, daß das Kind heute gewissermaßen die Wiederholung des wilden, barbarischen Zustandes der gesamten Menschheit ist. Die Menschheit ist vorgeschritten aus älteren Zeiten zu den jetzigen, von der Wildheit, der Barbarei zu der Zivilisation. Das Kind wiederholt in seinem ganzen Wesen wiederum etwas von der Barbarei, von der Wildheit. Der moderne naturalistische Denker sieht das Kind ja nur so

#SE303-051

an: er sieht die Nase des Kindes an mit den etwas aufgestülpten Nasen-löchern, die Augenstellung - die Augen sind noch weiter auseinander als im späteren Leben -, er sieht die Stirnbildung an mit ihrer eigentümlichen Wölbung, die Mundbildung: alles erinnert ihn an den wilden, barbarischen Zustand. Das Kind ist ein Barbar, ein Wilder.

Aber auf der anderen Seite rumort in einem sehr eigenen Widerspruche mit dem eben Angeführten doch wiederum etwas Rousseausches in dem modernen Zivilisationsmenschen. Er möchte den Menschen wiederum zu dem Naturgemäßen in der physischen, in der moralischen Erziehung bringen. Aber er steckt doch im Intellektualismus drinnen, dieser moderne Mensch. Und dieser Intellektualismus, er führt im Denken zur Logik. Nun sieht der moderne Mensch viel Unlogisches in der Erziehung, und er will nun die Logik in die Erziehung hineinbringen. Er will die Erziehung logisch gestalten. Das greift nicht an gegenüber dem Kindeswesen. Er findet es naturgemäß, daß die Dinge logisch sich entwickeln. Es greift nicht an beim Kindeswesen. Und doch, wenn er in die barbarische Zeit, in die wilde Zeit zurückblickt, deren Wiederholung sich im Kinde darstellen soll, dann kann man nicht sagen, daß uns die Archäologen lehren, daß die Barbaren, die Wilden in unserem Sinne besonders logisch denken

Und so glaubt der moderne Mensch Äm Naturgemäßen zu kommen, indem er gerade etwas an das Kind heranbringen will, was das Kind nicht haben kann, wenn es ein wirklicher Wilder, ein wirklicher Barbar ist. Der Rousseauismus kommt in einen merkwürdigen Widerspruch mit dem Intellektualismus. Das Streben nach Natur läßt sich nicht ganz anpassen der Richtung zum Intellektualismus. Und erst wenn es zu der Willenserziehung kommt, dann findet sich der moderne intellektualistische Denker erst recht nicht zurecht. Da findet er aus seiner Denkweise heraus, der Mensch müsse vor allen Dingen nach dem Nützlichen streben. Das Kind schon müsse zum Nützlichen erzogen werden. Und nicht müde wird dieser moderne intellektualistische Denker, zu finden, daß die Menschen sich unbequeme Kleider anziehen, die nicht nützlich sind, daß sie sich allerlei Verrichtungen im Leben hingeben, die nicht nützlich sind. Er findet, man muß, um zum Naturgemäßen zu kommen, das Nützliche so recht heranerziehen. Insbesondere

#SE303-052

die Mädchenerziehung wird von den pädagogischen Reformisten gerade von diesem Gesichtspunkte aus ganz besonders getadelt.

Nun steht man aber wiederum vor dem Rätsel: die Wilden, die Barbaren, die in den Kindern sich wiederholen sollen - haben die das Nützliche angestrebt? Ganz gewiß nicht. Der moderne intellektuelle Denker sieht sich auf der einen Seite gedrängt, in den Vorstellungen nach dem Logischen hinzustreben, nach der anderen Seite auf dem Gebiete des Willens nach dem Nützlichen. Und die Barbaren, die Wilden, deren Wiederholung doch die Kinder sein sollen, die haben, wie uns die Archäologie lehrt, bei ihrem Denken wenig um Logik, wenig um das Nützliche gestrebt, das sie, soweit es nur allernotdürftigst für sie war, aus den Instinkten heraus befriedigten.

Aber nach was haben sie gestrebt? Nach dem Schmuck. Die Kleidung ist nicht aus dem Befriedigen der Bedürfnisse des Menschen entstanden, sondern aus der Sehnsucht, sich zu schmücken. Alles das, was sich der Wilde anzieht, oder namentlich, was er sich nicht anzieht, was er sich nur aufmalt auf den Körper, was ja ebenfalls gerade nicht zu dem Nützlichen gerechnet werden kann: alles das zeigt, daß man nicht von dem Logisch-Wahren oder dem Logisch-Richtigen, nicht von dem Nützlichen, sondern von dem Schmückenden, von dem Schönen eigentlich in dem Sinne, wie es verstanden wird, ausgegangen ist.

Das sieht man im Grunde eigentlich auch bei den Kindern. Da kommt man dann, wenn man einerseits intellektualistisch denkt, wodurch man zu dem Logisch-Richtigen und zu dem Lebensvoll-Nützlichen gedrängt wird, und wenn man nun auf der anderen Seite rousseauisch fühlt und zurück will zur Natur, da kommt man in einen seltsamen Widerspruch hinein. Man will eigentlich das dem Kind aufdrängen, was man als Erwachsener in seinem Intellektualismus als das Logische, Nützliche, Richtige hat. Die Kinder, die streben aber tatsächlich, nur in einer anderen Weise als in der rousseauischen Weise zurück, nämlich zu dem Schmücken, zu dem, was für sie weder der Ausdruck des Guten auf der einen Seite noch des Nützlichen auf der anderen Seite, sondern das Schöne ist.

Wer das Unvollkommene und auch Widerspruchsvolle des modernen Lebens in dieser Art durchschaut, der wird schon dazu getrieben

#SE303-053

werden können, die Frage aufzuwerfen: Woran liegt denn eigentlich dieses Unvollkommene und dieses Widerspruchsvolle? - Wenn wir auf diese Frage unbefangen hinschauen, werden wir immer mehr und mehr dazu getrieben, einzusehen, wie einseitig die intellektualistisch-naturalistische Denkweise den Menschen selbst betrachten muß. Sie betrachtet ja wirklich nicht den ganzen Menschen, das ganze Menschenleben, sondern nur eine Seite des menschlichen Lebens. Sie betrachtet nämlich nur das wache Tagesleben und kommt nicht dazu, einzusehen, daß das ganze menschliche Leben in der Tat ebenso dasjenige umfaßt, was vom Einschlafen bis zum Aufwachen geschieht, wie dasjenige, was vom Aufwachen bis zum Einschlafen geschieht. Man kann ja allerdings sagen, die moderne intellektualistisch-naturalistische Denkweise betrachte auch das Schlafesleben, und es gibt mancherlei interessante Hypothesen über das Wesen des Schlafes, über das Wesen des Traumes; aber das alles ist ja nur vom Gesichtspunkte des Wachenden erkannt.

Der Mensch, indem er wacht, erkennt ja nicht nur, er erlebt, er steht im Dasein drinnen. Im Schlafesleben steht der Mensch zunächst nicht bewußt darinnen. Er kann es in der Perspektive betrachten, in der es in das wache Leben hereinscheint; aber er kann nicht unmittelbar mit dem gewöhnlichen Bewußtsein drinnenstehen. Eine völlige Lebensbetrachtung erfordert, daß man nicht nur etwas abstrakt erkennt, sondern daß man in dem Erkannten voll darinnenstehen kann. Und so steht man als moderner intellektualistischer Denker vor dem Schlafes-leben, daß einem, wenn man unbefangen und seriös genug dazu ist, allerdings viel Verwunderungswürdiges und Erstaunenerregendes aus diesem Schlafesleben entgegenleuchtet, daß man aber über das Erstaunen und die Verwunderung nicht in der Art hinauskommt, wie es die griechische Philosophie zum Beispiel für eine Lebensanschauung überhaupt gefordert hat. Alles in der Lebensanschauung, so sagte die griechische Philosophie, beginnt mit der Verwunderung über die Welt, mit dem Erstaunen über die Tatsachen, die einem entgegentreten. Aber es muß dann eben weitergehen. Man muß vorschreiten von Verwunderung und Erstaunen zum Erkennen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Das kann zunächst der moderne Mensch mit seinen Mitteln gegenüber

#SE303-054

dem Schlafes- und Traumleben nicht. Und der erste Schritt, der in die übersinnliche Welt hinein gemacht werden soll, darf nicht darin bestehen, daß man gleich die übersinnliche Erkenntnis selbst anstrebt, sondern daß man eben eine Brücke baut von der gewöhnlichen sinnlich-physischen Erkenntnis hinüber zu der übersinnlichen Erkenntnis. Das kann dadurch erreicht werden, daß man die Schulung, die man sich durch die Beobachtung der sinnlich-physischen Welt angeeignet hat, lebensvoll ausdehnt über dasjenige, was aus Schlaf und Traum in das gewöhnliche Leben hereinragt. Beobachten kann allerdings der moderne Mensch; aber das Beobachten allein macht es nicht aus, sondern es kommt darauf an, daß man nach gewissen Richtungen hin beobachtet, wenn sich einem das Wesen der Dinge ergeben soll. Es kommt auf das an, wie man beobachtet.

Einige Beispiele sollen Ihnen zeigen, wie man die Beobachtung veranlassen soll gegenüber dieser anderen Seite des Lebens, die in das Tag-leben hereinragt, die aber nicht von demselben Gesichtspunkte aus gewöhnlich beobachtet wird wie das gewöhnliche, wache Alltagsleben.

Es gibt Menschen, die nehmen den Unterschied zwischen dem wachen Alltagsleben und dem Schlafleben allerdings wahr, aber nur in einer ganz beschränkten Weise. Aber man kann doch sagen, in manchem naiven Gemüte ist ein Bewußtsein vorhanden, daß der Mensch etwas anderes ist im wachen Tagesleben als im Schlafleben. Deshalb sagen solche naiven Gemüter oftmals, wenn man ihnen die Wertlosigkeit zum Beispiel des Schlafes darlegen will, daß es faul sei, träge vom Menschen, wenn er zuviel verschläft: Solange man schläft, sündigt man nicht, man ist da kein sündiger Mensch. - Und damit wollen sie ausdrücken, daß der Mensch das, was er vom Aufwachen bis zum Einschlafen ist, ein sündiges Wesen, radikal nicht ist vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Es liegt ein sehr guter Instinkt in dieser naiven Anschauung drinnen.

Aber dasjenige, was eigentlich auf diesem Gebiete vorliegt, wird man doch nur kennenlernen, wenn man die Beobachtung in entsprechender Weise ausbildet. Und da möchte ich zum Beispiel das Folgende sagen: Es wird gewiß einige unter Ihnen geben, vielleicht sind es alle, die Träume von der Art gehabt haben, welche ihrem Inhalte nach

#SE303-055

deutlich Reminiszenzen des äußerlich physisch-sinnlichen Lebens darstellen. Man kann zum Beispiel träumen, man werde an einen Fluß geführt, man müsse hinüber über diesen Fluß. Man sucht sich im Traume ein Boot. Man hat die ganze Mühe des Bootsuchens im Traume. Dann hat man das Boot gefunden - man kann das alles träumen -, man muß sich nun anstrengen, jeden einzelnen Ruderschlag zu machen. Man fühlt während des Träumens die Anstrengung, die man mit den Ruder-schlägen macht, und endlich kommt man mit aller Mühe hinüber, wie man es im Alltagsleben etwa auch tun würde.

Viele solcher Träume sind vorhanden. Sie stellen sich als Träume dar, die wenigstens ihrem Inhalte nach klare Reminiszenzen des physisch-sinnlichen Lebens sind. Andere Träume stellen sich nicht als solche Reminiszenzen des physisch-sinnlichen Lebens dar. Auch solche Träume werden Sie kennen. Es kann zum Beispiel jemand träumen, er werde an einen Fluß geführt, er soll hinüber; er überlegt sich das im Traume, kurz und gut, er breitet seine Flügel aus, fliegt hinüber und kommt am anderen Ufer an. Man kann nicht sagen, daß das eine Reminiszenz aus dem physisch-sinnlichen Leben ist, denn so viel mir bekannt ist, pflegen die allermeisten Menschen nicht auf diese Art im physisch-sinnlichen Leben einen Fluß zu übersetzen; wir haben es also da im Traum mit etwas zu tun, was der Mensch im physisch-sinnlichen Leben wirklich nicht ausführt.

Nun tritt aber etwas Sehr Eigentümliches ein, das einem erst auf-fällt, wenn man den Zusammenhang wirklich betrachtet zwischen dem Schlafesleben, dem Traumleben und dem äußerlich sinnlich-wirklichen Leben im Wachzustande. Wer auf diesem Gebiete exakt beobachtet, würde nämlich das Folgende sehen. Er würde wahrnehmen, wenn er einen solchen Traum oder solche Träume gehabt hat, die ihm all die Plackerei und Mühen des Alltagslebens im Traume auferlegen, die Reminiszenzen des physisch-sinnlichen Lebens sind, daß er ermüdet aufwacht. Die Glieder sind schwer, wenn er aufwacht, und er bleibt den ganzen Tag in dieser ermüdeten Stimmung. Man wach also so auf aus einem Traume, der der sinnlich-physischen Wirklichkeit nachgebildet ist, daß man im Alltagsleben, im Wachleben, geschwächt ist. Beobachten Sie, wie ein Traum wirkt, der nicht eine Reminiszenz des physisch-sinnlichen

#SE303-056

Lebens ist: wenn Sie einmal geflogen sind, so mit rechter Begeisterung, mit Leichtigkeit geflogen sind im Traume, kurz und gut mit Ihren Flügeln, die Sie ja im physischen Leben gar nicht haben, einen Fluß übersetzt haben, wachen Sie frisch und munter auf, Ihre Glieder sind leicht. Solche Unterschiede in der Wirkung des Traum-es-lebens und des Wachlebens muß man exakt beobachten, wie man sonst gewöhnt ist, in der Mathematik oder Physik zu beobachten. Würde man da nicht exakt beobachten, käme man auch nicht zu Resultaten. Aber in dieser Weise stellt man eben auf den besprochenen Gebieten die Beobachtungen nicht an; daher kommt man eben auch nicht zu Ergebnissen, die einen befriedigen können, noch zu Impulsen für ein weiter-gehendes Erkennen und Leben.

Und es ist nicht etwa so, daß man nur einzelne Aperçus hinstellen kann, die dann das, was ich eben angedeutet habe, scheinbar bestätigen, sondern je weiter man auf die Tatsachen eingeht, desto mehr zeigt sich, daß ein solcher Zusammenhang, den man ja ahnen kann, zwischen dem, was vorgeht im Schlafesleben und dem wachen Leben, besteht. Es gibt ja Träume, die verlaufen zum Beispiel so, daß man recht sympathische Speisen vor sich hat und im Traume ißt, mit riesigem Appetit und viel. Sie werden nun in der Regel wahrnehmen, wenn Sie im Traume gegessen haben, daß Sie appetitlos aufwachen, daß Sie irgendwie einen verdorbenen Magen haben, daß Sie den ganzen Tag nicht recht essen können. Haben Sie aber im Traume mit einem Engel gesprochen, und haben Sie sich so recht hineinversetzt in diese Sprache mit dem Engel, dann werden Sie sehen, daß das in außerordentlich anregender Weise auf ihren Appetit während des Tages wirkt. Ich brauche wohl nicht ausdrücklich zu sagen, oder etwa sogar einen exakten Beweis zu liefern, daß das Essen im Traume eine Reminiszenz an das physisch-sinnliche Leben ist, denn in der übersinnlichen Welt ißt man und trinkt man nicht. Das werden Sie mir wohl auch ohne Beweise zugeben. Es ist also, wenn man im Traume ißt und trinkt, der Trauminhalt Reminiszenz an das physisch-sinnliche Leben, und es ist, wenn man mit einem Engel spricht - das kommt ja auch für die wenigsten Menschen im physisch-sinnlichen Leben vor -, ein Ereignis, das seinem Inhalte nach nicht eine Reminiszenz aus dem physisch-sinnlichen Leben sein kann,

#SE303-057

Schon wenn man mehr abstrakt denkt, sieht man daraus, daß mit dem Menschen irgend etwas zunächst ganz Unbekanntes vorgeht zwischen dem Einschlafen und Aufwachen, was herüberspielt in das wache Gebiet, in das Leben zwischen dem Aufwachen und Einschlafen. Und man kann nicht sagen, daß man nicht eigentlich ganz differenzierte Vorstellungen auf diesem Gebiete gewinnen könnte. Denn es ist doch etwas ganz Differenziertes, wenn man sagen muß: Träumen wir von dem, was im physisch-sinnlichen Leben die Wirklichkeit ist, wird der Traum zu dem, was eine Zeitlang die naturalistischen Dichter oder naturalistischen Künstler anstrebten, die nur immer das Leben nachahmen wollten, die nicht irgend etwas aus dem Übersinnlichen heraus in das Leben hineinstellen wollten -, wird der Traum solch ein Natura-list, dann wirkt er auf das wache Leben ungesund ein. Er wirkt Krankheit erzeugend. Wenn man also das gewöhnliche Sinnesleben im Traume heraus trägt in den Schlaf hinein, so wirkt es krankmachend, ungesund zurück. Und auf der anderen Seite, wenn man dasjenige, was nicht real ist in der physisch-sinnlichen Welt, was der steife Philister für Phantastisches hält, für ein Mystisches, für ein Zeug, das ein vernünftiger Mensch, ein richtiger Intellektualist nicht geistig auffassen möchte, wenn es im

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Traume auftritt, so ist es gerade dasjenige, was einen dann munter, frisch und gesund macht. - So kann man ein eigentümliches Hereinspielen desjenigen beobachten, was zwischen dem Einschlafen und Aufwachen mit dem Menschen vorgeht, in das gewöhnliche wache Leben.

Und da die Dinge differenziert sind, so kann man schon sagen: es muß etwas mit dem Menschen geschehen, was unabhängig ist von der Leiblichkeit, denn es drückt sich in seiner Wirkung in der Leiblichkeit aus, während der Mensch schläft. Und der Traum ist dasjenige, was zunächst für das gewöhnliche Bewußtsein zur Verwunderung und zum Erstaunen hereinspielt, dasjenige, was da der Mensch in einem außergewöhnlichen Zustande für sein gewöhnliches Bewußtsein nicht erlebt, sondern unbewußt durchmacht. Je mehr Sie versuchen werden, Beispiele zu sammeln, desto mehr werden Sie finden, daß in der Tat ein solcher realer Zusammenhang zwischen dem Wach- und Schlafleben existiert.

#SE303-058

Aber sehen Sie sich jetzt den Traum einmal an. Er unterscheidet sich ganz wesentlich von dem Seeleninhalte des wachen Tageslebens. Dem wachen Tagesleben stehen wir so gegenüber, daß wir durch unseren Willen Vorstellung mit Vorstellung verbinden, Vorstellung von Vorstellung trennen. Das alles können wir im Traume nicht. Das Bild des Traumes webt sich, wie sich objektive Erscheinungen weben, ohne unseren Willen. Die Aktivität der Seele, die im wachen Tagesleben sich betätigt, ist herabgelähmt, sie geht in eine Passivität über gegenüber dem Traum.

Und wenn wir dann den Traum von einem ganz besonderen Gesichtspunkte aus studieren, wird er wiederum ein merkwürdiger Verräter geheimer Seiten unseres Menschenwesens. Beobachten Sie nur, wie Sie manchmal einem Menschen im Leben gegenüberstehen, den Sie beurteilen, nun, aus den Rücksichten des Lebens heraus. Sie gestatten sich nicht, Ihre ganze volle Innerlichkeit in dieses Urteil einfließen zu lassen. Sie urteilen so, daß Sie noch immer darauf Rücksicht nehmen, daß der Betreffende zum Beispiel einen Titel hat, daß derjenige, der einen solchen Titel hat, gewöhnlich in einer gewissen Art angesehen werden muß, oder daß er sonst irgendwie im gesellschaftlichen Leben drinnensteht, kurz, Sie kommen zu einem gewissen Urteil im wachen Tagesleben. Im Schlafesleben passiert Ihnen zuweilen aber das Folgende: Sie sehen sich diesem Menschen gegenüber und fangen an, ihn tüchtig durchzuprügeln, was von dem Urteil abweicht, das Sie im wachen Tagesleben ausgebildet haben, was Sie aber hinweist auf tiefer in Ihnen liegende Sympathien und Antipathien, die Sie sich im wachen Tagesleben nicht gestatten und die der Traum im Bilde vor Ihre Seele zaubert. Also etwas, was der Mensch sich nicht gesteht im wachen Tagesleben, was er aber in sich trägt, das wird in bildhafter Weise durch unterbewußte Imagination durch das Traumleben vor die Seele hingestellt. Das ist noch verhältnismäßig leichter zu beachten. Aber würde man auf der anderen Seite auf manches, was im wachen Tagesleben an Verstimmungen, an Launen oder auch an einer unerklärlichen Munterkeit, die aus den Erscheinungen des Lebens heraus nicht zu verstehen sind, eingehen, so würde man finden, wenn man die Träume nicht vergessen hätte, die da waren: sie haben einen entweder

#SE303-059

zu dieser Verstimmung oder zu dieser Munterkeit gebracht; ins Unbewußte, ins Stimmungsgemäße schiebt sich dasjenige hinein, was vom Einschlafen bis zum Aufwachen erlebt wird und was der Traum enthüllen kann. Man kann überhaupt das Leben in seiner Totalität nicht verstehen, wenn man diese andere Seite des Lebens, die zwischen dem Einschlafen und Aufwachen verläuft, nicht in exakter Weise in Rechnung zieht.

Aber das alles verläuft ja ohne das menschliche Zutun. Man kann nun aber auch dasjenige, was da auf unbewußte Weise unwillkürlich verläuft, zu einer vollbewußten Tätigkeit erheben, zu einer so vollbewußten Tätigkeit, wie nur die Tätigkeit ist zum Beispiel im Mathematisieren, im wissenschaftlichen Forschen. Und wenn man das tut, steigt man auf von dem Unbestimmten, das man anschauen kann, wenn man das Schlafesleben auf das wache Leben bezieht, zu dem, was einem dann an bewußt ausgebildeter Imagination, Inspiration und Intuition entgegen treten kann.

Durch diese aber wird dann erst wahre Menschenerkenntnis möglich. Dasjenige, worauf also, ich möchte sagen, die Welt stammelnd hindeutet, indem sie uns das Schlafesleben vorführt, das wird in bewußter Weise in den Methoden ausgebildet, welche zu einer wirklichen Welt- und Menschenerkenntnis durch Anthroposophie angestrebt werden.

VIERTER VORTRAG

Dornach, 26. Dezember 1921

#TX

Bei allen gegenwärtigen Betrachtungen, die ja dann ihren Ausdruck auf dem Erkenntnisgebiete und auch in der Lebenspraxis durch die intellektualistisch-naturalistische Weiterklärung finden, legt man eigentlich eine Beobachtung desjenigen zugrunde, was dem Menschen im gegenwärtigen Augenblicke vorliegt. Aus Äußerlichkeiten könnte das anders erscheinen. Allein im weiteren Verlaufe dieser Darstellungen wird schon ersichtlich sein, daß es sich da eben doch um Äußerlichkeiten handelt. Wir untersuchen den Menschen seiner Organisation nach durch die gewöhnliche Methode der Biologie, der Physiologie, der Anatomie, und wir machen uns da eigentlich immer mit demjenigen zu tun, was uns der gegenwärtige Augenblick bedeutet. Allerdings, es sieht zunächst anders aus. Wir untersuchen zum Beispiel die Lunge eines Kindes, die Lunge eines reifen Menschen, die Lunge eines Greises und stellen den augenblicklichen Befund fest. Dann ziehen wir unsere Schlußfolgerungen für den menschlichen Lebenslauf. Aus den Veränderungen der Lunge von der Kindheit bis zur Greisenhaftigkeit schließen wir etwas über die menschliche Entwicklung. Aber dasjenige, was wir da für den eigentlichen Verlauf tun, ist nicht ein Hineinleben in den zeitlichen Verlauf, sondern es ist doch ein Stehenbleiben bei dem Räumlichen, und den zeitlichen Verlauf schließen wir nur aus den räumlichen Veränderungen. Wir machen es ja so, wie wir es etwa bei unserer Beobachtung der Uhr machen. Wir beobachten die Uhr, sagen wir am Morgen, in ihrer Zeigerstellung und orientieren uns aus einem Räumlichen über die Zeit. Wir beobachten die Uhr dann am Mittag, orientieren uns wiederum aus einem Räumlichen über die Zeit. Wir schließen vom Räumlichen auf die Zeit. Diese Art, sich ins Leben hin-einzustellen, ist überhaupt unsere gewöhnliche geworden. Wir beobachten den Augenblick, den wir erleben. Wir erleben ihn an dem Räumlichen. Aber nicht in der gleichen Weise erleben wir das innere Werden der Zeit. Nur dadurch kann man das Wesen des menschlichen Lebenslaufes zwischen Geburt und Tod richtig beurteilen, daß man sich ebenso

#SE303-061

lebendig in die Zeit versetzen kann, wie wir es gewohnt worden sind, uns in den Raum zu versetzen. Ich will das durch einige Beispiele erläutern, gerade mit Bezug auf das Menschenleben, was ich soeben theoretisch ausgesprochen habe. Denn gerade für denjenigen, der Erziehungs- und Unterrichtskunst üben will, ist dieses Sich-Einleben in den zeitlichen Verlauf von ganz besonderer Wichtigkeit. Das sieht man aus solchen Beispielen.

Man nehme an, ein Kind entwickle eine ganz besondere Ehrfurcht für Erwachsene. Ein gesundes Empfinden wird gerade das beim Kind als etwas Gesundes ansehen, was eben das Kind zu einer solchen selbstverständlichen Ehrfurcht vor dem Erwachsenen führt, wenn diese Ehrfurcht durch die Eigenschaft des Erwachsenen berechtigt ist, und das soll ja so sein. Wir werden davon in den weiteren Vorträgen gerade im Sinne einer Erziehungs- und Unterrichtskunst zu sprechen haben. Jetzt will ich das nur als Beispiel anführen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Nun beschränkt man sich gewöhnlich darauf, daß man sagt: Es gibt Kinder, die entwickeln eine solche Ehrfurcht. - Man schreibt das gewissen Eigentümlichkeiten gewisser kindlicher Wesen zu, und man begnügt sich mit dem Augenblick. Man gelangt niemals zu einer Erkenntnis der ganzen Bedeutung dieser Ehrfurcht, wenn man nicht das ganze menschliche Leben betrachtet. Man wird dann allmählich in die Lage kommen, den oder jenen Menschen in einem späten, vielleicht sehr späten Lebensalter zu beobachten, und man wird finden, daß es Menschen gibt, welche die Eigentümlichkeit haben, in selbstverständlicher Art andere, die einen Trost brauchen, zu trösten, anderen, die eine Erbauung brauchen aus der Not des Lebens heraus, eine solche Erbauung zu geben. Oftmals ist es wahrhaftig nicht einmal der Inhalt desjenigen, was solche tröstenden, erhebenden Menschen sagen; es liegt im Timbre, im Klang der Stimme; es ist die Art und Weise, wie sie sprechen. Geht man dann im Lebenslaufe solcher Menschen auf das Kindesalter zurück, dann findet man: das sind Menschen, die in ihrem Kindesalter ganz besonders der Ehrfurcht befallen waren, der Hochachtung vor dem Erwachsenen. Dieses ehrfürchtige Sich-Verhalten zu den Erwachsenen, das verschwindet dann im Laufe der Zeit, lebt in den Untergründen des Lebenslaufes und tritt

#SE303-062

im reifen Alter in der Gabe, Erbauung, Erhebung zu bieten, wiederum auf.

Man kann das in einer gewissen Weise Geschilderte auch in der folgenden Art aussprechen. Man kann sagen: Wenn ein Kind so richtig aus dem Inneren heraus hat beten lernen, die Betstimmung hat entwickeln lernen, so geht diese Betstimmung in der angedeuteten Weise während des mittleren Stadiums des Lebens in die Untergründe des Lebens hinein und kommt in sehr späten Lebensaltern wieder heraus und äußert sich dann als eine gewisse Gabe des Segnens, die von anderen Menschen empfunden wird. Aber gerade bei solchen Menschen, deren Dasein im späteren Alter segnend wirkt für den Mitmenschen, wird man wiederum finden: sie haben die betende Stimmung in ihrer Kindheit zu eigen gehabt. - Solche Dinge findet man nur, wenn man ebenso mit der Zeit leben lernt, wie wir das mit dem Raume gewohnt geworden sind. Und es muß schon ein Wissen geben, das in der Zeit ebenso lebt wie im Raume, nämlich unmittelbar, nicht durch Schlußfolgerungen aus dem Räumlichen, wie wir es mit der Uhr machen.

Das, was ich Ihnen da, ich möchte sagen, für das moralisch-innerliche Leben durch ein paar Beispiele veranschaulicht habe, das muß aber, wenn es zu einer wirklichen Erziehungs- und Unterrichtskunst kommen soll, schon in den Anfängen der allgemeinen Menschenbetrachtung durchaus auch angewendet werden. Und das kann in der folgenden Weise geschehen.

Wenn wir den Menschen, wie er uns als Ganzes im Leben entgegentritt, mit dem Tiere vergleichen, dann finden wir, daß das Tier, insbesondere das höhere Tier, gleich so geboren wird, daß es die ihm im Leben notwendigen Geschicklichkeiten besitzt. Das auskriechende Hühnchen ist schon ganz seiner Umgebung angepaßt, braucht nicht mehr zu lernen; seine Organe besitzen eine so feststehende Plastizität, wie das betreffende Tier nach seiner besonderen Art sie eben nötig hat. Das ist beim Menschen ja nicht der Fall. Der Mensch wird hilflos geboren, er muß erst durch die Außenwelt seine besondere Geschicklichkeit auf gewissen Gebieten erwerben. Das verdankt der Mensch dem Umstande, daß das Wichtigste in seinem irdischen Lebenslaufe eine mittlere Etappe ist zwischen der Kindheit und dem Greisenalter

#SE303-063

im weiteren Sinne. Diese mittlere Etappe, diese Zeit der Reife ist für das Leben des Menschen auf der Erde hier das Allerwichtigste. Da paßt er seine Organisation durch Erwerbung der Geschicklichkeit dem äußeren Leben an. Da tritt er mit der äußeren Welt in erfahrungsgemäße Beziehung. Diese mittlere Etappe, in der die Organe noch ihre labile Plastizität haben, fehlt eigentlich dem Tier vollständig. Das Tier wird schon so in das Leben hineingeboren, wie wir Menschen im Grunde erst als Greise werden, wo unsere Formen fest werden, wo unseren Formen eine feststehende Plastizität eigen ist. Will man die Animalität verstehen in ihrer Beziehung zur Welt, so versteht man sie eigentlich nur richtig, wenn man sie mit der menschlichen Greisenhaftigkeit vergleicht.

Es kann aber dann die Frage auftauchen: Äußert sich nicht das Tier auch in seinen seelischen Eigenschaften sogleich in Greisenhaftigkeit? - Das ist nicht der Fall, weil ein anderer Pol noch da ist im Tiere, der diesem Greisigen entgegenwirkt, und das ist die Fortpflanzungsfähigkeit. Die Fortpflanzungsfähigkeit ist zugleich für den Menschen, der sie trägt oder für das Wesen, das sie trägt, ein Verjüngendes. Und indem das Tier auf der einen Seite die Greisenhaftigkeit entwickelt, auf der anderen Seite aber in diese Greisenhaftigkeit die Fortpflanzungsfähigkeit hineinfließt, bleibt es in einer gewissen Weise doch bewahrt vor dem zu frühen Ergreifen, bis es fortpflanzungsfähig wird.

Können Sie aber ein Tier oder eine Tierart unbefangen betrachten, dann werden Sie sich sagen: in dem Momente, wo das Tier bei der Fähigkeit anlangt, Nachkommenschaft zu erzeugen, ist es eigentlich schon in die Greisenhaftigkeit hineingekommen. Das ist gerade das Eigentümliche beim Menschen, daß sowohl Greisenhaftigkeit wie Kindhaftigkeit - denn während der Kindhaftigkeit entwickelt sich langsam die Fortpflanzungsfähigkeit - an die Enden des Lebens gestellt sind, und in der Mitte die organisch-plastische Etappe drinnen liegt, die sich durch die Beziehung mit der Außenwelt an diese Außenwelt anpassen kann. Und man kann es in einem gewissen Sinne das Normale des Menschenlebens nennen, daß diese mittlere Etappe in der richtigen Weise bei dem Menschen vorhanden ist. Dann werden gewissermaßen in der richtigen Zeit die Menschen Kinder sein, aufhören in der richtigen

#SE303-064

Zeit, Kinder zu sein, ins Reifealter eintreten, und sie werden auch in der richtigen Zeit aus dem Reifealter in das Greisenalter eintreten.

Wenn man diesen ganzen Lebensweg des Menschen mit einem SichHineinversetzen in das Zeitliche betrachtet, dann kommt man gerade von da aus auch zu der Betrachtung der Abnormitäten. Man kann nämlich bei gewissen menschlichen Individuen sehen, wie sie es, wenn ich so sagen darf, nicht verstehen, die Greisenhaftigkeit lange genug zurück-zuhalten. Ich denke jetzt gar nicht an diejenige Greisenhaftigkeit, die gleich graue Haare oder frühzeitig kahlen Schädel bekommt, diese Greisenhaftigkeit meine ich nicht, denn man kann lange, wenn man einen kahlen Schädel bekommen hat, noch ein Kindskopf geblieben sein, aber ich meine diejenige Greisenhaftigkeit, die sich mehr innerlich, organisch äußert, und die auch nur einer inneren Lebensbeobachtung, einer intimen Lebensbeobachtung gegenüber sichtbar wird:

die seelische, wenn wir sie so nennen dürfen, Greisenhaftigkeit, die dann in das Leben hereinspielt, wenn dieses Leben äußerlich durchaus in der plastischen Etappe ist.

Es kann aber auch das Umgekehrte eintreten: der Mensch kann in seinem Lebenslauf nicht in der rechten Zeit die Kindhaftigkeit verlassen. Dann spielt die Kindhaftigkeit in das mittlere Lebensalter hinein; dann trägt er dasjenige, was er eigentlich nur innerlich-seelisch als Kind haben sollte, in das mittlere Alter hinein. Und durch dieses entsteht im menschlichen Lebenslaufe ganz besonders Eigentümliches, das wir heute skizzenhaft zu betrachten haben werden.

Betrachtet man das menschliche Leben von diesem Gesichtspunkte aus in seinem zeitlichen Verlaufe, so kann man von dem sogenannten normalen Menschenleben zu den verschiedenen Abnormitäten dieses Menschenlebens kommen. Indem wir als Mensch der Greisenhaftigkeit entgegengehen, verliert ja insbesondere unsere Kopf-, unsere Hauptes-Organisation die innere Beweglichkeit, die bewegliche Plastik. Wir werden steifer, unplastischer in bezug auf die Hauptesorganisation, wenn es gegen das Lebensende zugeht. Und alle diejenigen Fähigkeiten, die wir uns im Leben erworben haben, werden im Greisenalter seelischer, geistiger. Aber das geschieht auf Kosten einer Animalisierung unserer Hauptesorganisation. Wir werden physisch so, wie das Tier

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-065

vom Anfange an ist. Wir werden gewissermaßen animalisiert. Dadurch erkaufen wir uns dasjenige, was wir, wenn die Erziehung richtig ist, vielleicht für das ganze Leben noch haben können an geistig-seelischem Zusammenhang mit dem Leben, wir erkaufen uns das dadurch, daß in diesem späteren Lebensalter gewissermaßen das, was wir geistig-seelisch mit der Welt erleben, nicht mehr so recht in unsere Organisation hineingeht. Der Schädel ist zu steif, plastisch zu fest geworden. Wir hantieren in dem Greisenalter daher mehr mit dem, was uns seelisch-geistig mit der Außenwelt verbindet. Wir nehmen nicht mehr in gleich starkem Maße wie früher dasjenige, was wir an der Außenwelt erfahren, in unsere Innerlichkeit hinein. Eine Animalisierung unserer oberen Organisation tritt ein.

Diese Animalisierung unserer oberen Organisation, die kann nun tatsächlich deplaciert schon in dem frühen Reifealter eintreten, in der innerlichen Weise, wie ich das auseinandergesetzt habe. Weil aber der Mensch selbstverständlich noch immer Mensch bleibt, also auch, wenn er gewissermaßen seiner Kopfororganisation nach animalisiert ist, doch Mensch ist, so tritt uns das, was hier in Betracht kommt, nicht in äußerlichen Merkmalen entgegen, sondern eben in innerlich-seelischen Eigentümlichkeiten. Das geschieht so: Wenn diese besondere Art, mit der Außenwelt in Verbindung zu kommen, die der Greis oder die Greisin hat, zu früh eintritt, sie kann sogar schon im Kindesalter eintreten, so tritt diese - weil ja dann doch natürlich die Plastizität im übrigen Menschen noch überwiegt - zurück in die physische Organisation und man erlebt dasjenige, was man in einem gesunden Verhältnis zur Außenwelt erlebt, wenn man verstanden hat, in der richtigen Zeit Greis zu werden, auf innerliche Art früher. Man verbindet es mit seinem Physischen. Man nimmt es auf in seine physische Organisation, und es kommen dadurch Eigenschaften zustande, die dem Animalischen, dem Tierhaften ähnlicher werden, als sie sonst bei normalen Menschen sind.

Das Tier hat, man kann sagen, wenn man will, vor dem Menschen einen gewissen Instinkt voraus, der es mit Seiner Umgebung in einem höheren Maße verbindet, als der Mensch im normalen Zustande mit seiner Umgebung verbunden ist. Es ist keineswegs eine Legende, sondern entspricht durchaus den Eigentümlichkeiten des tierischen Lebens,

#SE303-066

daß gewisse Tiere, wenn Naturereignisse herannahen, die ihrem Leben gefährlich werden, von diesen Orten, wo die Gefahr eintreten könnte, wegziehen. Tiere haben eine gewisse instinktive, prophetische Gabe, wenn es sich um die Bewahrung ihres Lebens handelt. Es ist auch durchaus richtig geschildert, wenn man sagt, das Tier empfinde in einem viel höheren Maße als der Mensch den Lauf der Jahreszeiten mit. Das Tier empfindet das Herannahen jener Zeit, in der es fort-fliegen muß, wenn es ein Wandertier ist, um andere Orte aufzusuchen. Das Tier hat also eine intime instinktive Beziehung zur Umgebung. Und könnte man in das hineinschauen, was da im tierischen Seelen-leben vor sich geht, so würde man, zwar ganz eingekleidet in das Unbewußte, aber doch sehen, wie das Tier eine instinktive Lebensweisheit hat, die sich als ein Zusammenleben mit dem ganzen Naturverlaufe äußert.

Wenn der Mensch in der angedeuteten Weise frühzeitig die Greisenhaftigkeit in sein Leben hereinbekommt, dann tritt, nun allerdings nicht gleich wie beim Tier, weil beim Menschen alles in das Menschliche heraufgehoben wird, aber es tritt doch dieses instinktive Erleben der Umwelt auf. Und dasjenige, was man heute kennt, vielfach richtig, vielfach auch falsch beschreibt als niederes Hellsehen, als Telepathie, als Teleplastie, als Telekinesie, Dinge also, die abnorm im Menschenleben auftreten, das ist nichts anderes als ein Hereinspielen der Greisenhaftigkeit in das frühere Erleben des Menschen. Man kann die Greisenhaftigkeit eben zur richtigen Zeit erleben, dann erlebt man sie als gesunder Mensch. Wenn man die Greisenhaftigkeit schon mit zwanzig Jahren erlebt, wird man im niederen Sinne ein Hellseher. Es äußern sich eben die Dinge, die als Offenbarung der frühzeitigen Greisenhaftigkeit auftreten und Abnormitäten des Lebens darstellen, nicht so sehr in den äußeren als in den inneren Merkmalen. Man würde in das, was als niederes Hellsehen, als Telepathie, Telekinesie, Teleplastie vorhanden ist, was ja bis zu gewissen Graden schon sehr gut erforscht ist, viel tiefere Blicke hinein tun, wenn man den Gesichtspunkt in der richtigen Weise würdigen könnte, daß man es da mit einem frühzeitigen innerlichen Vergreisen zu tun hat.

Aber man muß dann zu einer wirklichen Lebeusbetrachtung vorschreiten.

#SE303-067

Man muß im gegenwärtigen Augenblicke nicht nur dasjenige sehen, was räumlich vor einem steht, sondern man muß ihn so interpretieren können, daß man weiß: wenn man den Menschen im gegenwärtigen Augenblicke betrachtet und er diese und jene Eigentümlichkeiten zeigt, so rührt das davon her, daß dasjenige, was eigentlich später sein soll, in ein Früheres hereinspielt.

Wir werden in den nächsten Tagen sehen, wie gerade Heilprozesse durch ein solches Hineinschauen in die menschliche Natur in einer exakten Weise zustande kommen können. Es ist durchaus also eine Art Animalisierung des Menschen möglich, die sich dann aber nicht in einem äußerlichen Greisenhaftwerden äußert, sondern dadurch, daß die sonst im tierischen Instinkt auf tierhafte Art auftretenden Beziehungen zur Umwelt ins Menschliche, aber ins Niedrig-Menschliche herauf übersetzt werden.

Für die unbefangene Weltbetrachtung verlieren ja natürlich die Eigentümlichkeiten der Telepathie, Telekinesie, Teleplastie nicht das Bedeutungsvolle, wenn man sie in dieser Weise nicht als eine Äußerung eines Übersinnlichen betrachtet, sondern als dasjenige, was sich ergibt durch das Hereinspielen eines Späteren in das frühere menschliche Leben. Man lernt dadurch gerade auch die menschliche Wesenheit in ihrem Grundcharakter erkennen, daß man sie so zeitlich betrachtet; denn zeitlich betrachten heißt eben: nicht aus den verschiedenen Augenblicken des Lebens Schlüsse ziehen über Lebensverläufe, sondern innerlich mitleben mit der Zeit und auch sehen können, wie das Spätere, statt später zum Vorschein zu kommen, sich früher auslebt. Zeitlich anschauen, heißt: die Zeit überblicken in der Anschauung, und im gegenwärtigen Augenblicke Vergangenheit und Zukunft sehen können.

Sie werden selber fühlen, wie eigentlich unserer gegenwärtigen Betrachtung, wenn das auch äußerlich anders aussieht, diese innerliche, der Zeit und ihrem Verlauf gemäße Anschauungsweise durchaus fern-liegt. Daher kommen dann die ungenügenden Interpretationen desjenigen, was im Leben auftritt. Und von diesen ungenügenden Interpretationen ist ja heute das sogenannte wissenschaftliche Erkennen und die Wirkung des wissenschaftlichen Erkennens auf das Leben voll.

Aber auch der umgekehrte Fall kann eintreten: es kann das Kindhafte

#SE303-068

in das spätere, reife Leben des Menschen hineinspielen. Das Kindhafte besteht darinnen, daß nicht nur in instinktiver Weise durch die Kopfororganisation die Verhältnisse der Umwelt erlebt werden, sondern die Kopfororganisation lebt im Stoffwechsel intensiv dasjenige mit, was sein Verhältnis zur Außenwelt ist. Wenn das Kind Farben sieht, so geschehen in ihm lebhaft Stoffwechselvorgänge. Das Kind konsumiert gewissermaßen die äußeren Eindrücke auch bis in seinen Stoffwechsel hinein. Man kann durchaus sagen, ohne bildlich, sondern ganz real zu sprechen: die Magenfunktion des Kindes richtet sich nicht nur nach den Speisen wegen des Geschmacks und ihrer Verdaulichkeit, sondern auch nach den Farbeindrücken der Umgebung. Sie richtet sich nach dem, was das Kind aus der Umgebung herein erlebt. So daß man sagen kann: Bei dem Greise haben wir eine Animalisierung des Lebens in physischer Beziehung; bei dem Kinde haben wir das ganze Leben erfüllt von einer Sensitivität des vegetativ-organischen Prozesses.

Der vegetativ-organische Prozeß, nicht der animalisch-organische, sondern der vegetativ-organische Prozeß erlebt bei dem Kinde mit alles, was es in der Außenwelt erfährt. Das geht eben durchaus bis in die seelischen Eigenschaften hinein. So daß wir bei dem Kinde niemals zu einer vollständigen Erkenntnis kommen, wenn wir uns nicht auch fragen: Wie konsumiert das Kind bis in seinen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Stoffwechsel hinein seine Eindrücke? - Darin besteht ja das sogenannte normale Menschenleben, daß der Mensch dann im späteren, reifen Alter seinen Stoffwechsel mehr sich selbst überläßt, daß er das Leben mit der Außenwelt wiederum in einer selbstständigeren Weise erlebt, daß der Mensch dasjenige, was er seelisch-geistig mit der Außenwelt erlebt, nicht so wie das Kind hinunterläßt in den Stoffwechsel, daß nicht immer von einer so lebendigen, innerlichen Drüsenabsonderung, wie es beim Kinde der Fall ist, alle äußeren Beziehungen zur Außenwelt begleitet werden.

Das Kind konsumiert dasjenige, was es in der Außenwelt erlebt, ich möchte sagen, wie eine Nahrung. Und der spätere, reife Mensch überläßt seinen Stoffwechsel sich selber. Er ist nur dadurch eben ein reifer Mensch im normalen Leben, daß die Dinge nicht so tief in seine vegetativ-organischen Prozesse hineingehen. Aber es kann das bei gewissen

#SE303-069

Individuen bleiben. Gewisse Individuen können die Kindhaftigkeit in das spätere Leben hineinragen. Dann behalten sie eben diese Eigenschaft, daß sie das äußere Erleben mit ihren organischen Prozessen verbinden, daß sie auch Seelisches noch mit ihren organisch-vegetativen Prozessen verbinden.

Nehmen wir ein Beispiel: Jemand, der schon ein gewisses Reifealter erlangt hat, entfaltet eine besondere Liebe, nun, sagen wir, zu einem Hund. Solche intensive Hundeliebe gibt es ja. Und gerade solche Lieben sind oftmals mit einer starken Intensität des Erlebens verbunden. Wenn dann bei einem solchen Menschen das vorliegt, daß er etwas von der Kindhaftigkeit in das spätere reife Alter hineingetragen hat, oder auch, daß er in der Kindheit die Kindhaftigkeit in einem gesteigerten Maße erlebt, dann bleibt es bei dieser Liebe nicht allein bei dem seelischen Bezug zur Außenwelt, sondern diese Liebe ruft organische, vegetative Prozesse hervor. Der Organismus erlebt diese Liebe mit. Es geschieht immer etwas, wenn diese Liebe lebhaft empfunden wird, auch in den Stoffwechselvorgängen. Die Stoffwechselvorgänge gewöhnen sich dann, nicht nur dem normalen Verdauen, dem normalen Herumgehen in der Welt, dem sonstigen normalen Leben zu dienen, sondern ein gewisses Gebiet, eine gewisse Provinz des Stoffwechsels gewöhnt sich auch daran, solche Absonderungen und wiederum Regenerationen zu haben, wie es diesem besonderen Falle der lebhaften Empfindung dieser Hundeliebe entspricht. Eine gewisse Provinz der Organisation bedarf dieser besonderen Veränderung, die da innerlich rein organisch-vegetativ eintritt im Gefolge der Hundeliebe.

Und nun nehmen Sie an, der Hund stirbt. Die äußere Lebensbeziehung kann sich nicht mehr entwickeln, sie ist nicht mehr da. Der Hund ist gestorben; aber eine innere Provinz des Vegetativ-Organischen hat sich gewöhnt, solche Prozesse zu entwickeln. Es kommt beim Menschen dazu, daß dieser Organprozeß, der jetzt nicht mehr seine Befriedigung hat, dem die äußere Anschauung fehlt, weiter funktioniert, aber eben nicht mehr befriedigt wird, weil sein äußeres Korrelat nicht mehr da ist. Solche organische Prozesse haben ihre innere Trägheit; sie setzen sich fort. Das rumort im Inneren des Menschen. Und es können die sonderbarsten Störungen zurückbleiben, wenn zum Beispiel

#SE303-070

eine Hundeliebe so in die Organ-Vegetativprozesse aufgenommen ist und der Hund dann stirbt.

Ist ein vernünftiger Mensch da, der auch einige Lebenspraxis hat, was wird dieser Mensch tun? Nun, er wird sich wahrscheinlich darum bemühen, daß ein anderer Hund gekauft wird und dann Sorge dafür tragen, daß der betreffende frühere Hundebesitzer diesen neuen Hund ebenso lieb gewinnen kann. Wenn er das erreicht hat, dann hat er eigentlich eine heilsame Handlung vollzogen; denn jetzt kann sich der innere organische Prozeß wiederum an dem äußeren Erleben befriedigen. Wir werden allerdings im Laufe dieser Vorträge sehen, daß es auch noch gescheiterte Behandlungsmethoden gibt, aber ich meine, ein mittelvernünftiger Mensch wird so ungefähr handeln.

Nun gibt es ja aber allerdings solche Erlebnisse der Außenwelt, die nicht so drastisch sind wie gerade eine Hundeliebe. Unzähliges können wir an der Außenwelt erleben. Und wenn dann das erlebende Individuum die Kindhaftigkeit, das heißt, dieses Konsumieren der Außenwelt in sich lebendig erhalten hat, dann wird bei einem solchen Individuum etwas vom Rumoren im vegetativen Organismus zurückbleiben, wenn ihm das Erleben entzogen wird, wenn es also das, woran sich innere Prozesse entwickelt haben, nicht mehr äußerlich erleben kann. Diese Dinge gibt es im menschlichen Leben, wo man aufsuchen muß, woher ein solcher innerer Zustand kommt, der unerklärlich aus den menschlichen Tiefen aufsteigt. Der Mensch wird dadurch unbefriedigt, moros, hypochondrisch, bekommt alle möglichen Folgezustände. Geht man dem nach, so findet man, daß ihm irgend etwas durch das Leben oder durch Sonstiges entzogen ist, was eigentlich schon in den vegetativ-organischen Prozessen sein Korrelat gefunden hat. Wenn ein solcher Mensch mit seinem Bewußtsein auf die Außenwelt hinschaut, kann er sich nicht mehr die Befriedigung verschaffen für das, was in seinem Organismus drinnen rumort. Es geht etwas in seinem Organismus vor, was eigentlich außen angeschaut oder wenigstens gedacht sein will, und was er nicht denken kann, weil die Veranlassung dazu nicht da ist.

Wiederum finden wir lebenspraktische Leute, die haben die Eigentümlichkeit, daß sie instinktiv solche Dinge aus dem Menschen herauswittern,

#SE303-071

wenn er sie hat, und dann finden sie die Möglichkeit, allerlei zu ihm zu sprechen, was diese Dinge aus den unbestimmten Tiefen des Vegetativ-Organischen heraufbringt und sie ins Gedankenleben, ins Vorstellungsleben erhebt, so daß der Mensch das denken kann, vorstellen kann, was er eigentlich zu denken, vorzustellen begehrt. Wer das Leben beobachten kann, wird unzählige solche Zusprüche im Leben finden, wo einfach ein vegetativ-organischer Inhalt, der aus früherer Enttäuschung, aus einem früheren Entziehen eines Lebensinhaltes herrührt, dadurch geheilt, abgeleitet wird, daß man wenigstens in dem Eindringlichen der menschlichen Zuspache an den Menschen herantritt und auch in sein Bewußtseinsleben einführt, was er braucht.

Da es in der Gegenwart durch die besondere Artung unserer Zivilisation wirklich recht viele Individuen gibt, welche ihr Kindhaftes in ihr Reifealter hereinspielen haben, so hat man das, was ich jetzt anführte, in leichten und schweren Fällen viel bemerkt. Während man im gewöhnlichen Leben nicht viel Aufsehens damit macht, von Zuspruch spricht, der in liebevoller Hingabe der einen Person an die andere manches Heilsame bewirken kann, hat man das auch einfließen lassen, in vieler Beziehung mit Recht einfließen lassen in die wissenschaftlich-psychologische Betrachtungsweise. Man hat solche Menschen vor sich, die ein solches innerliches Rumoren haben. Wir wissen jetzt, es rührt dieses innerliche Rumoren von zurückgebliebenen, aus Lebens-enttäuschungen und dergleichen zurückgebliebenen vegetativ-organischen Prozessen her. Man hat solche Menschen vor sich. Man muß sich dann, wenn man die Sache ins wissenschaftliche Gebiet überführt, natürlich auch wissenschaftlich ausdrücken. Man untersucht dann den betreffenden Menschen. Und aus seinem bisherigen Lebenslauf, den man durch Beichten oder durch die Träume, die er hat, oder durch sonst etwas auskundschaftet, findet man, was nötig ist, um dem Menschen dasjenige ins Bewußtsein überzuführen, was eben vom unterbewußten Vegetativ-Organischen begehrt wird. Man nennt das dann analytische Psychologie oder Psychoanalyse. Man spricht dann, selbstverständlich wissenschaftlich sich ausdrückend, von «verborgenen Seelenprovinzen». Es sind nicht «verborgene Seelenprovinzen», sondern es sind vegetativ-organische Prozesse, die in der geschilderten Weise zurückbleiben,

#SE303-072

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

die nach Erfüllung von außen begehren. Und man sucht nach dem, was man dem Menschen als eine solche Erfüllung bieten kann. Man sagt: Man sorgt für die Abreagierung solcher verhaltener Prozesse. - Sehen Sie, in dem, was ich eben angedeutet habe, liegt das Berechtigte der sogenannten analytischen Psychologie oder der Psychoanalyse.

Anthroposophie ist immer solchen Dingen gegenüber, die ja auf ihrem Gebiete durchaus als berechtigt auftreten, in einer besonderen Lage. Anthroposophie ist eigentlich gar nicht von sich aus streitsüchtig. Sie anerkennt gern all das, was innerhalb desjenigen Horizontes auftritt, in dem es berechtigt ist. So wird sie innerhalb des Horizontes, in dem sie berechtigt ist, selbstverständlich auch die Psychoanalyse anerkennen. Aber Anthroposophie muß die Dinge aus der menschlichen Voll-natur und aus einer totalen Weiterklärung heraus suchen, muß also gewissermaßen die kleinen Kreise, die in etwas dilettantenhafter, laienhafter Art auch heute von Wissenschaftlern getrieben werden, in größere Kreise einbeziehen. Sie hat deshalb keine Veranlassung zu streiten. Sie schließt nur das, was einseitig erklärt wird, in den großen Kreis ein. Sie fängt daher in der Regel von sich aus nicht zu streiten an. Aber die anderen streiten, denn die wollen bei ihrem kleinen Kreise bleiben. Die sehen in ihrer Art nur das, was in diesem kleinen Kreise ist. Und weil sie dasjenige, was von einem größeren Horizont ist und sie eigentlich im Grunde genommen fördert, gar nicht besonders verlockt, weisen sie es wütend ab. So daß in der Regel Anthroposophie nur genötigt ist, sich gegen die Einseitigkeiten zu wehren, die sie attackieren. Das ist etwas, was besonders gegenüber solchen Zeitströmungen, wie der psycho-analytischen, gesagt werden muß.

Das besonders Eigentümliche ist ja dieses, daß wir also sehen: wenn der Mensch dazu kommt, sein Lebensende zu stark in die mittlere Lebensetappe hereinziehen, dann entstehen die abnormen Beziehungen zu der Außenwelt, Telepathie, Hellsehen im niederen Sinne. Der Mensch erweitert in instinktiver Weise seinen Horizont über seine Lebenskreise hinaus. Wenn der Mensch nach der umgekehrten Richtung geht, wenn er das, was an seinen Lebensanfang in die Kindhaftigkeit hineingehört, in die späteren Lebensepochen hineinschiebt, dann dringt

#SE303-073

er mit seinem Wesen zu tief in sein Organisches hinein, dann wirft das Organische Wogen herauf, dann entstehen Abnormitäten nach dem Inneren; er tritt gewissermaßen mit seinem eigenen organischen Inneren in eine zu nahe Beziehung. Und diese Beziehungen stellen sich eben dann so heraus, wie sie von der analytischen Psychologie beschrieben werden, die aber eigentlich hinuntergehen müßte in die Organologie, damit sie wirklich erfaßt werden.

Zu einer vollständigen Menschenerkenntnis ist eben durchaus das Hereinziehen des zeitlichen Lebensverlaufes zwischen Geburt und Tod notwendig. Und eine solche vollständige Menschenerkenntnis ist daher darauf angewiesen, gerade alles Augenmerk auf den zeitlichen Verlauf des Lebens hinzulenken, den zeitlichen Verlauf des Lebens mitzuerleben. Gerade deshalb muß Anthroposophie, indem sie durch ihre besondere Methode ins Übersinnliche und dadurch in eine vollständige Menschenerkenntnis eindringen will, sie muß sich an das Einleben im Zeitlichen halten können. Der Mensch beachtet eben im Sinne der heutigen Zivilisation dieses Zeitliche nicht. Imagination, Inspiration, Intuition, welches die besonderen Erkenntnismethoden der Anthroposophie sind, müssen durchaus auf einem zeitlichen Erleben des Daseins aufgebaut sein.

Imagination, Inspiration und Intuition soll nun nicht etwas sein, was sich als ein ganz Fremdes ins Menschenleben hineinstellt und als Fremdes zur übersinnlichen Erkenntnis führen soll, sondern etwas, was durchaus in der Fortsetzung der gewöhnlichen menschlichen Fähigkeiten liegt. Es wird also von Anthroposophie nicht behauptet, daß irgendwelche besondere Begnadigungen vorliegen müßten, um zu Imagination, Inspiration, Intuition zu kommen, sondern daß der Mensch sich gewisser tiefer in ihm liegenden Fähigkeiten bewußt werden könne, die er ganz sachgemäß entwickeln kann. Aufgestiegen werden muß durchaus von jener Art von Erkenntnis, die wir uns im gewöhnlichen Leben im heutigen wissenschaftlichen Erkennen und in der heutigen Lebenspraxis aneignen.

Wie verfahren wir denn da eigentlich, indem wir erkennende Menschen werden? Ich meine jetzt erkennende Menschen eben nicht nur als wissenschaftlich erkennende Menschen, sondern erkennende Menschen

#SE303-074

durchaus nur in dem Sinne, wie wir es sein müssen, um unser Leben in praktischer Weise durchzuführen. Wir haben dasjenige um uns herum, was wir nennen möchten den Sinnesteppich: die Farben-welt, die Tonwelt, die Welt der Wärmeverhältnisse und so weiter, alles dasjenige, was auf unsere Sinnesorgane Eindruck macht. Wir geben uns diesem Sinneseindrucke hin und verweben diese Sinneseindrücke mit demjenigen, was wir denken, mit den Gedanken. Wenn Sie sich überlegen, was, wenn Sie sich Ihrem eigenen inneren Leben etwas erinnernd hingeben, was da den Inhalt dieses Seelenlebens ausmacht: es sind Sinneseindrücke, die in die Gedanken hineingewoben sind. Wir leben ganz und gar dadurch, daß wir in unser Seelisches ein solches Gewebe von Sinneseindrücken und Gedanken hereinnehmen.

Was geht da eigentlich vor? Nun, betrachten Sie in dieser schematischen Zeichnung diese Linie a bis b als den Sinnesteppich, als die sich um uns herum ausbreitenden Farben, Töne, Gerüche und so weiter. Der Mensch gibt sich seiner Beobachtung, diesem Sinnesteppich hin, und er verwebt die Eindrücke durch seine Gedanken, die ich hier als die rote Schlangenlinie zeichne. Der Mensch verbindet, indem er sich dem Sinnesleben hingibt, gedanklich alles, was er

#Bild s. 74

in dieser Sinneswelt erlebt. Er interpretiert die Sinneswelt durch seine Gedanken. Dadurch, daß er gewissermaßen alles, was er an Gedanken entwickelt, in diese Sinneswelt hineinlegt, bildet diese Sinneswelt für

#SE303-075

ihn eine Grenze, eine Wand, durch die er nicht durchkommen kann. Er zeichnet gewissermaßen alle seine Gedanken auf dieser Wand auf, aber er durchstößt die Wand nicht im heutigen normalen Bewußtsein. Die Gedanken machen halt an dieser Wand und zeichnen auf dieser Wand.

Hinaus kommt man über dieses Haltmachen an der Wand dadurch, daß man zunächst die imaginative Erkenntnis ausbildet durch das, was man Meditation in systematisch-regelmäßiger Weise nennen kann. Diese Meditation kann als eine innerliche Forschungsmethode ebenso ausgebildet werden, wie die äußerliche chemische oder astronomische Versuchsmethode ausgebildet werden kann. Sie können sich aus meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» und aus dem zweiten Teil meiner «Geheimwissenschaft im Umriß» sogar überzeugen, daß die Methoden, sich in dieser Meditation zu bewegen, keineswegs einfach und weniger langwierig sind, als die Methoden, die man sich aneignen muß, um ein Astronom oder ein Chemiker zu werden, wenn man bis zu den letzten Konsequenzen eben kommen will. Es ist allerdings ein verhältnismäßig leichtes, die Lektüre solcher Werke zu pflegen, welche Anleitungen zu den entsprechenden Übungen geben, und dann so weit zu kommen, daß man mit Zuhilfenahme des gesunden Menschenverstandes auch wirklich sich innerlich von der Wahrheit dessen überzeugen kann, was von anthroposophischen Forschungen gesagt wird. Man braucht es nicht auf Autorität hinzunehmen. Auch wenn man es nicht selber erforschen kann, so kann man es prüfen, wenn man nur auf die Eigentümlichkeit der Forschungsmethode eingeht.

Nun, dieses ganze Üben beruht ja darauf, daß man von einem Eingehen auf die Sinneseindrücke absieht. Den Sinneseindrücken gibt man sich nicht hin im Meditieren, man gibt sich allein dem Gedankenleben hin. Dieses Gedankenleben aber muß, durch ein festes Ruhen auf gewissen leicht überschaubaren Gedanken, zu einer solchen Lebendigkeit, zu einer solchen Intensität gebracht werden, wie

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

es sonst nur das äußere Sinnesleben hat. Sie wissen ja, es ist etwas ganz anderes, wenn wir den äußeren Sinneseindrücken hingegeben sind, als wenn wir mit dem gewöhnlichen Bewußtsein nur unserer blassen, unlebendigen Gedankenwelt

#SE303-076

hingegeben sind. Die Sinneseindrücke wirken lebendig, intensiv auf uns. Wir sind an sie hingegeben. Die Gedanken verblassen, sie werden abstrakt, sie werden kalt. Aber darin besteht gerade das Wesen des Meditierens, daß wir es durch Übung dahin bringen, in dem bloßen Gedankenweben mit einer solchen Intensität und Lebhaftigkeit darinnen zu leben wie sonst im äußeren Sinnesleben. Wenn man einen Meditationsgedanken in einer solchen inneren Lebendigkeit erfassen kann, wie sie sonst vorhanden ist, wenn man sich einer Farbe hingibt, dann hat man den Meditationsgedanken in der richtigen Weise ins Leben hereingestellt. Alles das aber muß mit einer solchen inneren Freiheit geschehen, wie eben das normale Gedankenweben und das sinnliche Wahrnehmen geschieht. Wie wir uns da nicht nebulösen Stimmungen, mystischen Verträuinheiten hingeben, wenn wir die äußere Welt beobachten, wie wir da nicht zum Schwärmer werden, so dürfen wir es auch nicht, wenn wir in dieser Weise richtig meditieren. Genau dieselbe Stimmung muß in diesem Meditieren enthalten sein, wie sonst im äußerlichen, sinnlichen Wahrnehmen.

Das ist das Eigentümliche der anthroposophischen Methode, daß sie die Sinneswahrnehmung geradezu zum Muster nimmt. Sonstige nebulöse Mystiker findet man ja, die sagen: Sinneswahrnehmungen - etwas sehr Minderwertiges! Die muß man verlassen. Man muß ins Traumhafte, ins Mystische, ins Sinnesabgewandte sich versetzen! - Dadurch kommt natürlich nur ein halber Schlaf zustande, nicht ein wirkliches Meditieren. Die Anthroposophie verfolgt den entgegengesetzten Weg:

Sie nimmt sich das Sinneswahrnehmen geradezu zum Muster in bezug auf seine Qualität, Intensität, in bezug auf seine Lebhaftigkeit. So daß sich der Mensch in diesem Meditieren so frei bewegt, wie er sich in der Sinneswahrnehmung sonst bewegt. Er fürchtet sich dabei gar nicht, daß er zum trockenen Nüchterling wird. Die Dinge, die er auf diese Weise in aller Objektivität erlebt, die halten ihn schon von der trockenen Philistosität ab und er hat nicht nötig, wegen der Objekte, die er erlebt, um der Überwindung der Alltäglichkeit willen sich in traumhafte Nebulositäten zu erheben.

Indem der Mensch also richtig meditiert, gelangt er dazu, sich in Gedanken frei zu bewegen. Dadurch aber werden die Gedanken selber

#SE303-077

befreit von ihrem vorherigen abstrakten Charakter, sie werden bildhaft. Und das tritt jetzt beim vollen Wachbewußtsein ein, mitten unter dem anderen gesunden Denken. Das darf man nämlich nicht verlieren. Der Halluzinant, der Schwärmer, der ist in dem Momente, wo er halluziniert, schwärmt, ganz Halluzinant, ganz Schwärmer, da setzt er den gesunden Menschenverstand ganz weg; das darf derjenige, der die hier beschriebenen Methoden befolgt, nicht. Der hat immer den gesunden Menschenverstand neben sich. Den nimmt er durch all dasjenige mit, was er da im bildhaften Gedankenleben erlebt. Und was tritt dadurch ein? Ja, sehen Sie: bei vollem Wachzustande tritt dasjenige ein, was sonst nur das unbewußte Leben formt an der Bildhaftigkeit des Traumes. Aber das ist gerade der Unterschied der Imagination gegenüber dem Traume: beim Traume wird alles in uns gemacht; dann dringt es aus unerkannten Tiefen herein in das Wachleben, und wir können es nur hinterher beobachten. Bei der Imagination, bei der Vorbereitung zur Imagination, beim meditativen Inhalt machen wir das selbst, was sonst in uns gemacht wird. Wir werfen uns auf zu Schöpfen von Bildern, die nicht bloße Phantasiebilder sind, sondern an Intensität, an Lebendigkeit sich von den Phantasiebildern ebenso unterscheiden wie die Traumbilder von den bloßen Phantasiebildern. Aber wir machen das alles selbst, und darauf kommt es an. Und indem wir es selbst machen, sind wir auch von einer gründlichen Illusion befreit, die nämlich darinnen besteht, daß man dasjenige, was man so selber macht, als eine Kundgebung aus der objektiven Außenwelt ansehen könnte. Das wird man nie, denn man ist sich bewußt, daß man dieses ganze Bildgewebe selber macht. Der Halluzinant, der hält seine Halluzinationen für Wirklichkeit. Er hält Bilder für Wirklichkeit, weil er sie ja nicht selber macht, weil er weiß, daß sie gemacht werden. Dadurch entsteht für ihn die Täuschung, daß sie Wirklichkeit seien. Derjenige, der sich durch Meditation für die Imagination vorbereitet, kann gar nicht in den Fall kommen, das, was er da selber ausbildet, für wirkliche Bilder zu halten. Eine erste Stufe zur übersinnlichen Erkenntnis wird gerade darinnen bestehen, daß man illusionsfrei wird dadurch, daß man das ganze Gewebe, das man jetzt als die innere Fähigkeit, Bilder von solcher Lebendigkeit, wie sonst die Traumbilder sind, hervorzurufen,

#SE303-078

daß man das in völlig freier Willkür gestaltet. Und man müßte selbstverständlich ja jetzt verrückt sein, wenn man das für Wirklichkeit hielte!

Nun, die nächste Etappe in diesem Meditieren besteht darinnen, daß man sich wiederum die Fähigkeit erwirbt, diese Bilder, die etwas Faszinierendes haben, und die, wenn der Mensch sie nicht in vollständiger Freiheit wie beim Meditieren entwickelt, tatsächlich sich wie die Parasiten festsetzen, daß man diese Bilder aus dem Bewußtsein wiederum ganz verschwinden lassen kann, daß man auch die innere Willkür erhält, diese Bilder, wenn man will, wiederum völlig verschwinden zu lassen. Diese zweite Etappe ist so notwendig wie die erste. So wie im Leben gegenüber dem Erinnern das Vergessen notwendig ist - sonst würden wir immer mit der ganzen Summe unserer Erinnerungen her-umgehen - so ist auf dieser ersten Stufe des Erkennens das Abwerfen der imaginativen Bilder so notwendig als das Weben, das Gestalten dieser imaginativen Bilder.

Aber, indem man das alles durchgemacht hat, durchgeübt hat, hat man etwas mit dem Seelischen vollzogen, was man vergleichen könnte damit, wenn man einen Muskel immerfort gebraucht, wenn man ihn immerfort übt, so wird er stark. Man hat jetzt eine Übung in der Seele dadurch vollzogen, daß man Bilder weben, Bilder gestalten lernt, und sie wiederum unterdrückt, und daß das alles vollständig in dem Bereich unseres freien Willens steht. Sehen Sie, man ist dadurch, daß man die Imagination ausgebildet hat, zu der bewußten Fähigkeit gekommen, Bilder zu gestalten, wie sie sonst das unbewußte Leben des Traums gestaltet, da drüben in der Welt, die man sonst mit seinem gewöhnlichen Bewußtsein nicht überblickt, die in die Zustände zwischen dem Einschlafen und Aufwachen hineinverlegt sind. Jetzt entfaltet man diese selbe Tätigkeit bewußt herüber. Man entfaltet also in jener Meditation, die abzielt auf das imaginative Erkennen, den Willen, die Fähigkeit zu erringen, bewußt Bilder zu schaffen, und wiederum die Fähigkeit, bewußt Bilder aus dem Bewußtsein wegzuschaffen. Dadurch kommt eine andere Fähigkeit.

Diese Fähigkeit ist eine solche, die sonst unwillkürlich vorhanden ist nicht während des Schlafens, sondern im Momente des Aufwachens

#SE303-079

und Einschlafens. Der Moment des Aufwachens und Einschlafens kann sich so gestalten, daß man das, was man vom Einschlafen bis zum Aufwachen erlebt hat, in den Traumresten herübernimmt, dann von dorthin dasjenige, was drüben ist, beurteilt. Es kann uns aber auch dasjenige, dem wir uns öffnen beim Aufwachen, gleich so überraschen, daß alle Erinnerung an den Traum hinuntersinkt. Im allgemeinen kann man sagen: In den Träumen ragt etwas Chaotisches, etwas wie erratische Gebilde von einem außer dem gewöhnlichen Wachleben Liegenden in das Wachleben herein. Es ragt dadurch herein, daß der Mensch während des Schlafens die bildhafte, die Imaginationen schaffende Tätigkeit entwickelt. Entwickelt er im Wachleben die Imaginationen schaffende Tätigkeit und die Imaginationen wegschaffende Tätigkeit, kann er also aus seiner Vorbereitung zur Imagination zu einem bewußtseinsleeren Zustand kommen: dann ist es so wie ein Aufwachen, und dann dringen von jenseits des Sinnesteppeichs - was ich jetzt hier in der Zeichnung mit einem roten Kreis bezeichnet habe -, da dringen dann auf den durch die Meditation entwickelten Gedaukenbahnen diejenigen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Wesenhaftigkeiten durch den Sinnest Teppich durch in uns ein, die jenseits dieses Sinnest Teppichs sind. Wir durchstoßen den Sinnest Teppich, wenn wir nach den gemachten Bildern mit leerem Bewußtsein verharren; dann kommen die Bilder herein durch Inspiration aus dem Jenseits der Sinneswelt. Wir treten in diejenige Welt ein, die jenseits der Sinneswelt liegt. Wir bereiten uns durch das imaginative Leben zur Inspiration vor. Und die Inspiration besteht darinnen, daß wir bewußt so etwas erleben können wie sonst unbewußt den Moment des Aufwachens. Wie im Moment des Aufwachens in unser waches Seelen-leben etwas von jenseits des wachen Seelenlebens hereinkommt, so kommt dann, wenn wir durch die Imagination unser Seelenleben so ausgebildet haben, wie ich es geschildert habe, etwas von jenseits des Bewußtseins des Sinnest Teppichs herein.

Wir erleben auf diese Weise die geistige Welt, die hinter der Sinnes-welt ist. Es ist durchaus das, was als solche Fähigkeiten zur übersinnlichen Erkenntnis angeeignet wird, eine Fortsetzung desjenigen, was der Mensch schon im gewöhnlichen Leben als Fähigkeit hat. Und darauf beruht Anthroposophie, daß solche Fähigkeiten weiter ausgebildet

#SE303-080

werden. Sie muß sich aber dabei ganz und gar auf dasjenige stützen, was sich der Mensch durch ein zeitliches Erfassen der Lebens- und Daseinsläufe aneignet.

Wenn Sie daher das durchlesen, was Sie als vorbereitende Übungen für Imagination, Inspiration und Intuition in meinem Buche: «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» oder in meiner «Geheimwissenschaft» finden und mit unbefangenen Blicke betrachten, so werden Sie sehen, daß alles das auf eines hinausläuft, darauf hinausläuft, den Zeitenverlauf erleben zu können. Der Mensch lebt sonst in seinem Leben nacheinander im kindlichen Erfassen der Welt, im reifen Erfassen der Welt, im greisenhaften Erfassen der Welt, oder er erlebt abnorm das Hereindringen des einen oder des anderen. Nicht die Imagination selbst, aber dasjenige, was in regelrechter Weise dazu vorbereitet, das muß darauf hinarbeiten, daß alles Leben aus dem vollen Menschen herauskommt; daß der Mensch aus dem ganzen Lebenslauf heraus sich der Welt hingibt; daß also dasjenige harmonisiert wird, was an dem Kinde besonders für die Welt geeignet ist, was im Reife-alter besonders für die Welt geeignet ist, und dasjenige, was im Greisenalter besonders für die Welt geeignet ist; das muß in der Weltanschauung, die zum Übersinnlichen kommt, zusammenfließen und muß harmonisiert werden. Der ganze Mensch auch als Zeitorganismus muß gegenüber der Welt wirken. Der Mensch muß gewissermaßen die Frische und Munterkeit des Kindesalters für die übersinnliche Anschauung mitbringen; er muß die Klarheit der Gedanken des reifen Alters mitbringen, und er muß die ja in einem richtigen Menschenleben im Greisenalter erlangte Hingabe an das Leben, die liebevolle Hingabe an das Leben mitbringen. Und das alles: Frische und Munterkeit in der Auffassung, Klarheit in der Beurteilung und liebevolle Hingabe an die Erscheinungen, das muß der Mensch als Vorbereitung mitbringen, damit sich Imagination, Inspiration und Intuition in entsprechender Weise entwickeln können.

FÜNFTER VORTRAG

Dornach, 27. Dezember 1921

#TX

Nach den Schilderungen, die ich bisher gegeben habe, wird die sogenannte imaginative Erkenntnis dadurch erlangt, daß man dasjenige, was im Traume unterbewußt als unwillkürliche Tätigkeit ausgeübt wird, in das volle Bewußtsein heraufhebt. Wenn ich mich also genauer ausdrücken soll, so muß ich dann sagen: nicht das Träumen mit seinem Traum Inhalte wird heraufgehoben in das Bewußtsein - dadurch würde man ja nur zu Unwirklichem kommen -, sondern die Tätigkeit, die etwas weiter jetzt nicht zu Definierendes auf unbewußte Art ausübt, wenn wir träumen, die wird heraufgehoben zu einer voll willkürlichen Tätigkeit, die im Lichte des Bewußtseins ausgeübt wird und die dadurch zur Grundlage wird für die imaginative Erkenntnis. Diese Tätigkeit unterscheidet sich ganz wesentlich von der bloßen Traumtätigkeit. Bei der bloßen Traumtätigkeit halten wir ja dasjenige, was vor unser Bewußtsein hintritt, für äußere Wirklichkeit, weil wir eben nicht aktiv in der Tätigkeit drinnenstecken. Wenn wir aber die traumerzeugende Tätigkeit ins Bewußtsein heraufholen, dann wissen wir zunächst, daß das erste, zu dem wir gelangen, von uns selbst gemachte Bilder sind. Wir werden sie also, wie ich schon angedeutet habe, niemals in dieser Form für eine Wirklichkeit halten, sonst würden wir nicht anthroposophische Forscher, sondern Halluzinanten sein. Es muß nun zu dieser als Meditation ausgeübten Tätigkeit, die dazu führt, in solchen Bildern zu leben, die andere kommen, die nun diese Bilder wiederum unterdrücken kann, die also das Bewußtsein von diesen Bildern leer machen muß. Eignet man sich diese Tätigkeit an und gelangt man, nachdem man im Bildergestalten und im Bildervernichten die Seelenkräfte gesteigert hat, dazu, dann mit vollem Bewußtsein zu leben, dann steht man eben in der geistigen Welt drinnen. Man übt eine Tätigkeit, welche geistig-seelisch ist, unabhängig vom Leibe aus. Man nimmt also nicht durch Leibesorgane wahr. Man denkt nicht mit dem Leib, man denkt mit dem Geistig-Seelischen und hat doch einen Bewußtseinsinhalt; der ist dann ein geistiger.

#SE303-082

Ich habe gestern gesagt, daß das Vorbild für die geistige Wahrnehmung des anthroposophischen Forschers nicht die träumerischen Erlebnisse des Bewußtseins sind, sondern geradezu die freien, von der Willkür durchdrungenen Erlebnisse der Sinneswahrnehmungen. Allerdings, im übersinnlichen Erkennen nehmen wir nicht durch die Sinne wahr; aber wir betrachten die Freiheit, mit der wir uns innerhalb des Sinneswahrnehmens bewegen, die Unabhängigkeit von unserer Persönlichkeit in der Sinneswahrnehmung, die betrachten wir als eine Fähigkeit. Und das kann uns insbesondere vor die Seele treten, wenn man gerade auf konkretes einzelnes eingeht.

Betrachten Sie dasjenige Organ der Sinneswahrnehmung, das am charakteristischsten die Sinneswahrnehmungsfähigkeit darstellt, das Auge. Dieses Auge kündigt Ihnen zunächst seine verhältnismäßige organische Selbständigkeit schon dadurch an, daß es wie ein in sich Abgeschlossenes, nur durch geringfügige Brücken mit dem übrigen Organismus Verbundenes in der Augenhöhle drinnensitzt. Wir können also gewissermaßen im Auge schon dem äußeren räumlichen Anblicke nach etwas verhältnismäßig Selbständiges im menschlichen Organismus erblicken.

Sehen wir zunächst von dem Inneren der Sinneswahrnehmung beim Auge ab und halten wir uns an etwas scheinbar Äußerliches. Das Auge hat in seiner Nachbarschaft die Tränenrüsen. Diese Tränenrüsen sondern fortwährend die Flüssigkeit ab, die im wesentlichen aus Wasser und Salz besteht. Diese Tränenflüssigkeit wird fortwährend abgesondert, wenn wir wachen. Sie umfließt das Auge, sie umfließt auch denjenigen Teil, der bei auseinandergepannten Augenlidern sich der Außenwelt exponiert. Dadurch wird das Auge fortwährend durch die Tränenflüssigkeit abgewaschen. Der Staub, der sich dem Auge von außen nähert, wird durch diese Tränenflüssigkeit abgewaschen. Und wenn die Tränenflüssigkeit diese hygienische Aufgabe absolviert hat, wenn sie das Auge abgewaschen hat, dann ergießt sie sich durch die feinen Tränenkanälchen in die Nase und wird auf diese Weise abgesondert. Das ist etwas, was zu der normalen Betätigung des Augen-Organismus gehört. Aber Sie werden zugeben, daß man im gewöhnlichen Leben von dieser hygienischen Betätigung innerhalb des Auges

#SE303-083

nicht viel Bewußtsein hat, daß sich das ganz im Unbewußten vollzieht. Man hat es also mit einer rein organischen Tätigkeit zu tun, die sinnvoll, weisheitsvoll ist, die aber eine rein unbewußte organische Tätigkeit ist.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Nun kann aber diese Tätigkeit gesteigert werden. Das kann dadurch geschehen, daß, sagen wir, ein Stoß auf das Auge ausgeübt wird, daß Kälte das Auge reizt. Es kann auch sogar dadurch herbeigeführt werden, daß das Auge selbst oder der ganze übrige Organismus ermüdet ist; dann wird reichlicher Tränenflüssigkeit abgesondert. Wenn Sie sich überlegen, was da stattfindet, so müssen Sie sich sagen, da wird schon der Reiz, der diese Tränenflüssigkeit absondert, mehr ins Bewußtsein heraufgehoben, da werden Sie schon etwas von dem Reiz gewahr und auch etwas von den Folgen des Reizes, von der Absonderung der Tränenflüssigkeit. Aber es kann diese ganze Tätigkeit noch gesteigert werden, und das geschieht in dem Falle, wo sich der Mensch bewußt wird seines persönlichen Verhältnisses zu der Welt. Das geschieht dann, wenn Moralisch-Seelisches, Trauriges, Schmerzhafes vom Menschen erlebt wird und er dadurch zum Weinen kommt, dann wird diese Tränenflüssigkeit durch Moralisch-Seelisches abgesondert. Sie sehen, es ist eine Steigerung herauf ins Bewußtsein. Eine Tätigkeit, die Absonderung der Tränenflüssigkeit, geschieht zuerst ganz in der Sphäre des Unbewußten, sie wird dann immer mehr in die Sphäre des Bewußten heraufgehoben, man möchte sagen, in die Sphäre des Seelisch-Moralischen.

An dieser einfachen Tatsache, die sich an einem relativ selbständigen Teil des menschlichen Organismus abspielt, kann man sich veranschaulichen, was geschieht, wenn man sich durch Meditation zu leibfreiem Seelen- und Geistesleben aufschwingt. Wenn Sie weinen, weil Sie einen Brief bekommen, der sie traurig macht, so werden Sie sich sagen müssen: Dasjenige, was da erlebt wird durch den Brief, das ist ziemlich außerhalb der Organisation des Auges, das steht zunächst nicht irgendwie innerlich mit der Organisation des Auges in Zusammenhang. Dennoch wird eine Wirkung auf das Auge hervorgebracht. - Daß die Tränen nicht bloß vom Lesen zu kommen brauchen, das können Sie ja daraus ersehen, daß Sie ebenso Tränen vergießen, wenn Sie sich den

#SE303-084

Brief vorlesen lassen. Also es handelt sich wirklich darum, daß man nachweisen kann: hier ist etwas, was äußerlich vor sich geht und was in einer von außen her geschehenden Wirkung einen organischen Prozeß hervorruft. Allerdings, dieser organische Prozeß ist immer noch so, daß etwas außer ihm Stehendes ihn bewirkt.

Aber Sie können sich die Sache noch gesteigert denken. Sie können sich nämlich folgendes denken: Sie hätten sich trainiert, geübt, nicht immer gleich tränenselig zu sein, schwere Noterlebnisse das Daseins so zu erleben, daß Ihr seelischer Schmerz nicht geringer ist als bei denjenigen, denen gleich die Tränen überquellen, aber daß dieser seelische Schmerz rein in der Seele erlebt wird und es nicht zu Tränen kommt. Sie brauchen deswegen wahrhaftig nicht kälter zu sein, aber sie erleben auf eine geistig-seelischere Art, bei der sich dasjenige, was eben in der Seele vorgeht, von dem physischen Organismus absondert. Es drückt sich das, was in der Seele vorgeht, nicht gleich in den Organismus hinein.

Wenn Sie das, was Sie hier an einem Beispiel aus dem Leben gewinnen können, auf das gesamte Erleben im imaginierenden, im inspirierten Bewußtsein sich ausgedehnt denken, wenn Sie sich ein solches selbständiges geistseelisches Erleben denken, das gar nicht einen Eindruck auf den Organismus macht, das ganz außerhalb des Organismus verläuft - wie der Schmerz der Seele erlebt wird ohne Tränen, ohne Überfließen in den Augenorganismus -, dann haben Sie ein Bild desjenigen Erlebens, das Sie in die geistige Welt hineinstellt. Sie sehen daraus: Man kann, wenn man richtig vorgeht, das Erleben in der geistigen Welt, in der Welt jenseits des Sinnestepichs so schildern, daß klar sich zeigt: dieses Erleben ist nur eine Fortsetzung desjenigen, was in irgendeiner Weise schon beim normalen, gewöhnlichen Menschen vorhanden ist. Es müssen nur eben seelisch-geistige Übungen gemacht werden, um in dieser Weise zur Unabhängigkeit vom Leiblichen zu kommen.

Wenn Sie nun die Übungsrichtung so weit fortsetzen, daß Sie es bis zur Unterdrückung der selbstgemachten Imagination gebracht haben, bis zur Leerheit des Bewußtseins und dennoch realen geistig-seelischen Inhalt erleben, dann wird das erste sein, was Sie erleben, ein Tableau

#SE303-085

Ihres bisherigen Erdenlebens so ungefähr bis zur Geburt hin. Den physischen Leib sehen Sie dabei nicht. Der physische Leib entswindet einem, wenn man also zum leibfreien Wahrnehmen kommt. Aber alles das bleibt vor der Seele stehen, was man erlebt hat, was sonst unbewußte Erinnerungsströmung ist, aus der die einzelnen Erinnerungen auftauchen. Das tritt jetzt vor die Seele hin, aber nicht so wie in der gewöhnlichen Erinnerung, sondern so, daß es auf einmal da ist, daß es gewissermaßen ein Zeitorganismus ist, ein in sich beweglicher Zeitorganismus.

Der Raumesorganismus, den wir an uns tragen, ist dadurch ein Organismus, daß er in seinen einzelnen Gliedern Wechselwirkungen hat und seine einzelnen Glieder voneinander abhängig sind, daß das Ganze sich zu einer Totalität zusammenfügt. Wie es im Magen zugeht, davon hängt ab, wie es im Kopfe zugeht, und wie es im Kopfe zugeht, davon hängt ab, wie es im Magen zugeht. Im Organismus ist alles voneinander abhängig. So ist es auch in diesem Zeitorganismus: das Spätere, das der Mensch erlebt hat, gliedert sich organisch zusammen mit dem Vorhergehenden. Ein totales Tableau steht auf einmal vor unserer Seele.

Wenn man jetzt durch die Steigerung derjenigen Kraft, durch die man früher selbstgemachte Imaginationen unterdrückt hat, es dahin bringt, nun auch dieses Erinnerungstableau zu unterdrücken, also nicht nur seinen eigenen Leib nicht mehr zu sehen, sondern das ganze Tableau sich innerlich unsichtbar zu machen und dabei doch im Wachzustande zu verharren, dann kommt man zu der Stufe der Erkenntnis, die einem das Geistig-Seelische enthüllt, das man vor der Geburt, oder sagen wir vor der Konzeption, durchgemacht hat. Die geistig-seelische Welt, in der man war, bevor man heruntergestiegen ist in das Erdendasein, die trägt man während des Erdendaseins in sich. Sie wirkt und lebt in uns, aber sie wirkt und lebt so in uns, wie der Wasserstoff im Sauerstoff, wenn Wasser da ist. Man kann gar nicht während des Erdenlebens zwischen der Geburt und dem Tod das Geistig-Seelische an sich untersuchen, so wenig man den Wasserstoff untersuchen kann, wenn er mit dem Sauerstoff zusammen im Wasser gebunden ist. Es muß der Sauerstoff erst herauskommen aus dem Wasser; so muß das Geistig-Seelische

#SE303-086

herauskommen. Dann versetzt es einen aber nicht in die Gegenwart, sondern es versetzt einen gerade in das präexistente Dasein. Man nimmt also dasjenige wirklich wahr, was sich zur irdischen Daseinsform herunterbegeben hat. Man bekommt auf diese Weise eine Anschauung von demjenigen, in dem man gelebt hat, bevor man zur Erde gekommen ist.

Nun kann man ja natürlich sagen, man wolle nicht Anstalten machen, auf diese Weise das Ewige im Menschen zu erforschen. Gewiß, dem Menschen steht es frei, solches auch nicht zu wollen. Dann aber irgendwie zu glauben, daß man das Geistig-Seelische durch die gewöhnliche Erkenntnis erfassen könne, das käme dem naiven Glauben gleich, daß man den Wasserstoff erforschen könne, wenn er ans Wasser gebunden ist, ohne daß man ihn erst absondert. Man wird schon zugeben müssen, daß eben mit dem gewöhnlichen Bewußtsein das Geistig-Seelische einfach nicht zu erlangen ist. Will man also die Ergebnisse der Geistesforschung nicht aufnehmen, so gibt es nichts anderes als Schweigen über das Geistig-Seelische und sich bloß mit der materiellen Seite des Daseins zu beschäftigen. Das mag manchen heutigen Menschen verstimmen, aber es gibt eben Lebensnotwendigkeiten, denen man sich fügen muß.

So gelangen wir allmählich in das inspirierte Erkennen hinein. Denn es ist ein inspiriertes Erkennen bereits, ein Inspiriertwerden von etwas, das sonst nicht in unser Bewußtsein hineintritt, das uns aber so durchorganisiert wie bei der Respiration oder durch die Respiration der Sauerstoff, den wir auf materielle Weise aus der äußeren Luft aufnehmen. Wir werden gewissermaßen von dieser

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

inspirierten Erkenntnis erfüllt, bewußt erfüllt von dem Inhalte unseres vorgeburtlichen, unseres präexistenten Daseins, wie wir bei der Respiration von dem materiellen Sauerstoff erfüllt werden. Wir atmen unser Geistig-Seelisches ein. Wir erheben uns zur Inspiration. Der Name ist nicht willkürlich, sondern durchaus aus den Eigentümlichkeiten heraus gewählt, die eben diese Erkenntnis hat.

Nun hat diese Erkenntnis aber noch ein Charakteristikon. Sie werden auch darüber in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» Aufschlüsse finden. Man muß sich nämlich noch etwas aneignen, wenn man zu dieser inspirierten Erkenntnis kommen

#SE303-087

will. Das ist Geistesgegenwart. Geistesgegenwart hat man, wenn man, in irgendeine Lebenssituation gebracht, schnell handeln kann, nicht erst nachklappt mit seinem Urteil, bis die Gelegenheit zum Handeln schon vorüber ist. Man muß gerade durch solche Dinge sich üben, die einem notwendig machen, schnell zu handeln, schnell zuzugreifen, weil nämlich dasjenige, was durch Inspiration auftritt, schnell vorüberhuscht; im Status nascendi, im Momente des Entstehens entschwindet es auch schon. Man muß die Aufmerksamkeit schnell darauf werfen können.

Sie sehen daraus: wenn man der gewöhnlichen äußeren Sinneswelt gegenübersteht, ist sie räumlich ausgedehnt. Steht man dem nächsten, was einem entgegentritt, gegenüber, dem eigenen Lebenstableau, dann hat man die Zeit auf einmal vor sich, und jetzt, im inspirierten Erkennen, ist man aus der Zeit heraus. Man ist angewiesen, im Augenblick wahrzunehmen. Man ist ganz heraus aus der Zeit. Die Zeit hat für dasjenige, was in inspirierter Erkenntnis gewonnen wird, gar keine innere Bedeutung mehr.

Wenn man sich in dieses Lebeustableau hineinlebt, dann findet man:

in diesem Lebenstableau ist etwas viel realer als in der bloßen Erinnerung. Die Erinnerungsvorstellungen sind neutrale, die keine innere Kraft haben, die gewissermaßen daliegen, die wir aufnehmen können, die aber keine innere Kraft haben. Dasjenige, was im Lebenstableau enthalten ist, hat innere Kraft und enthält zugleich diejenigen Kräfte, die den Menschen bilden, die innerlich bildend wirken, die zum Beispiel beim Kinde, wo das Gehirn zunächst noch nicht seine vollständige plastische Ausgestaltung hat, sondern erst im Laufe der ersten Lebensjahre ausgestaltet wird, als übersinnliche Bildekkräfte wirken. Diese übersinnlichen Bildekkräfte lernt man jetzt kennen, indem sie in diesem Lebenstableau drinnen enthalten sind. Man ergreift also nicht etwas bloß abstrakt Vorstellungsmäßiges, sondern man ergreift eine Realität, einen Zeitlauf, der krafterfüllt ist: und das ist der feinere Leib, von dem wir sprechen, Ätherleib, auch Bildekkräfteleib genannt, der ein abgeschlossenes Bild im Raume nur gibt als ein augenblicklich Festgehaltenes in einem fortwährenden Strömen. Dieser Ätherleib ist in fortwährender Bewegung. Und wenn man versucht, ihn zu malen, so malt man eigentlich etwas Unwirkliches auf, etwas, was nur einen Augenblick

#SE303-088

dauern könnte, denn der nächste Zustand ist schon gleich wieder ein anderer und der frühere war ein anderer. Es ist eben durchaus ein Zeitenleib, der aber als Kräfteleib, als Bildekkräfteleib dem Wachstum und auch dem Stoffwechsel des menschlichen Organismus zugrunde liegt, von dem wir als von einem feineren, ätherischen Leibe sprechen. Das Wort ätherisch darf uns dabei nicht an das erinnern, wie es in der Physik gebraucht wird, sondern nur an dasjenige, was eben vorhin charakterisiert und so genannt worden ist.

Wenn man nun in der imaginativen Erkenntnis so weit kommt, daß man in der geistig-seelischen Außenwelt drinnensteht und zunächst es bis dahin gebracht hat, das eigene Lebenstableau, also den Äther- oder den Bildekkräfteleib wahrzunehmen, dann hat man eine gewisse Umänderung, eine Transformation des Erkenntnislebens erfahren. Was man da im Erkennen dieses ätherischen Wesens ausführt, das ist ähnlich und doch wiederum sehr unähnlich nicht der gewöhnlich naturalistisch-abstrakten Erkenntnisweise, sondern der künstlerischen Betätigung. Man muß vielmehr ein gestaltendes Denken entwickeln, ein Denken, das in einer gewissen Beziehung schon an die besondere Vorstellungsweise des Künstlers erinnert. Allerdings, es ist auch wiederum der künstlerischen Vorstellungsweise sehr unähnlich. Denn dasjenige, was der Künstler bildet, bleibt innerhalb des Wesens der Phantasie stehen. Die phantasievoll bildende Tätigkeit ist im eminentesten Sinne an die Leiblichkeit, an die Körperlichkeit gebunden, ist nicht eine Tätigkeit frei von der Leiblichkeit. Die Tätigkeit, die man in der imaginativen Erkenntnis ausübt, ist frei von der Leiblichkeit, und deswegen ergreift sie auch ein Reales. Die Schöpfungen des Künstlers sind nicht so, daß sie sich als Reales in die Welt hineinstellen können. Sie werden noch niemals die Vorstellung gehabt haben von der Venus von Milo, daß sie anfängt weiterzuschreiten und auf Sie zuzukommen. Dasjenige, was der Künstler bildet, ist doch nicht Realität. Ebensovienig werden Sie, wenn Sie auf einem Gemälde einen Teufel gesehen haben, die Befürchtung haben hegen können, daß der Teufel, der da gemalt ist, Sie holen könnte. Es ist die Art und Weise, wie der Künstler sich in die Realität hineinstellt, an die menschliche physische Realität gebunden, taucht

#SE303-089

aber nicht in die geistig-seelische Realität hinein. Dasjenige, was in imaginativer Erkenntnis erobert wird, das taucht in eine wirkliche Realität, in ein Geschehen ein.

Nun kann man ja allerdings sagen, man könne logisch, erkenntnistheoretisch beweisen, daß das Erkennen überhaupt nicht bis zur künstlerischen Betätigung aufsteigen solle. Denn Erkennen heißt, mit Hilfe der diskursiven Begriffe von einem Begriff zum anderen logisch fortschreiten; und wenn man eben ins Künstlerische übergeht, so überschreitet man das Gebiet der erlaubten Erkenntnis. Man kann lange genug, lange gut in dieser Art philosophieren, wie Erkenntnis beschaffen sein solle oder nicht: wenn die Natur, wenn die Welt eine Künstlerin ist, so wird sie sich eben einem bloß logischen Erkennen nicht ergeben. Man gelangt nicht an sie heran; sie entzieht sich einem bloß logischen Erkennen. Daher kann es noch so bloß logisch gerechtfertigt sein, daß das Erkennen nicht künstlerisch sein soll: mit einem nicht-künstlerischen Erkennen taucht man eben nicht in die ätherische Wirklichkeit hinunter. Es kommt darauf an, wie die Welt ist, nicht wie das Erkennen sein soll, nicht daß wir aus irgendwelchen logisch richtigen Voraussetzungen etwas anerkennen. So muß man sagen: Es tritt ein künstlerisches Moment ein, wenn wir uns von der gewöhnlichen, gegenständlichen Erkenntnis zu der imaginativen heraufheben.

Und wenn wir uns zur inspirierten heraufheben, dann werden die Inspirationen, die wir in unserem Bewußtsein tragen, so sein, daß wir sie wieder Erlebnissen vergleichen können, die ihnen ähnlich und doch wiederum unähnlich sind; und das sind die moralischen Erlebnisse und ist das Auffassen moralischer Ideen. Ähnlich sind die Inspirationen aus der geistigen Welt den moralischen Ideen dadurch, daß man qualitativ dasselbe tut, wenn man die inspirierten Vorstellungen erlebt, wie man tut, wenn man moralische Ideen und Ideale in seinem Bewußtsein anwesend sein läßt. Diesem Qualitativen des innerlichen Erlebens nach sind auch die Inspirationen dem moralischen Ideale-Erleben ähnlich; aber sie sind wiederum total verschieden dadurch, daß ja das moralische Ideal, das wir fassen, nicht die innerliche Aktivität hat, sich durch eigene Kraft zu verwirklichen. Unser moralisches Ideal ist zunächst machtlos, ohnmächtig in der Welt. Wir müssen es

#SE303-090

durch unsere physische Persönlichkeit verwirklichen. Wir müssen es auf dem Umwege durch unsere physische Persönlichkeit in die Welt hineinstellen. An sich bleibt das moralische Ideal ein bloßer Gedanke. Das ist die Inspiration nicht. Wir vollziehen sie so, daß sie qualitativ ähnlich ist dem moralischen Vorstellen, dem moralischen Impuls; aber sie erweist sich durch ihr Drinnenstehen in der Welt als ein Reales, als ein Mächtiges, als dasjenige, was so wirkt, wie Naturkräfte wirken. Man taucht also in eine Welt ein, die man so zu denken hat, wie man die moralische denkt, die aber eine von vornherein durch ihre eigene Kraft reale ist.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Und wenn man in der Inspiration so weit gekommen ist, daß man nun darinnensteht in einer geistig-seelischen Welt, daß einem die geistig-seelische Welt einen Inhalt gibt, dann ist zum vollen Erleben dieser geistig-seelischen Welt noch etwas notwendig. Dann muß man in diese geistig-seelische Welt etwas hineinbringen, was eben durchaus nicht in unserer abstrakten Gedankenwelt ist. Man muß hineinbringen die Hingabe an das Objekt. Man lernt doch eine Wesenheit oder eine Kraft in der geistig-seelischen Welt nicht voll kennen, wenn man nicht mit dem eigenen Wesen in Liebe ganz hinübergehen, ganz einströmen kann in das, was sich einem in der Inspiration darbietet. Die Inspiration ist gewissermaßen zunächst nur eine Offenbarung des Geistig-Seelischen. Das innere Wesen enthüllt sich einem, wenn man sich selber in liebe-voller Hingabe in dasjenige ausgießt, wovon man inspiriert wird. Und indem man in dieser Weise, lebensvoll erhöht, die geistig-seelische Realität erlebt, ist man in der Intuition darinnen.

Das ist die intuitive Erkenntnis. Schatten von der Intuition sind ja auch schon im gewöhnlichen Leben vorhanden, und die Schatten der Intuition leben sich im religiösen Empfinden, im religiösen Fühlen aus. Dasjenige, was im religiösen Fühlen nur innerlich ist, ohne daß man in einer besonderen Welt darinnensteht, das ist in der geistigen Intuition voll erfüllt mit Realität. So daß die geistige Intuition ähnlich und wiederum ganz verschieden ist von dem bloß religiösen Empfinden. Das bloß religiöse Empfinden bleibt subjektiv. Bei der geistigen Intuition strömt das Innenwesen in die Objektivität hinüber, lebt in der geistig-seelischen Realität darinnen, so daß man sagen kann: Ähnlich

#SE303-091

und unähnlich dem religiösen Vorstellen ist die intuitive Art der übersinnlichen Erkenntnis.

Will man also in einer gewissen Systematik diese Stufen der höheren Erkenntnis aneinanderreihen, so kann man sagen: Wir haben zuerst die im gewöhnlichen Leben stehende gegenständliche Erkenntnis; die ist naturalistisch. Wir kommen dann zu der Erkenntnis durch Imagination; die ist künstlerisch. Wir kommen dann zu der Erkenntnis durch Inspiration; die ist moralisch. Und wir kommen dann zu der Erkenntnis durch Intuition; die ist religiös, in dem Sinne also, wie ich das charakterisiert habe.

Sie sehen: das, was da in Wirklichkeit zu ergreifen ist durch kunstähnliche Vorstellungen, moralähnliche, religionsähnliche Vorstellungen, das wirkt ja im Menschen, das ist in ihm darinnen. Es entzieht sich nur dem gewöhnlichen Bewußtsein. Daher kann man gerade dadurch, daß man diese Erlebnisse des übersinnlichen Bewußtseins kennenlernt, den vollen Menschen auffassen. Insbesondere, da ja dasjenige, was aus der geistigen Welt sich in die physische Welt hereinlebt, im Kinde mächtig wirkt, kann man gerade die kindliche Natur kennenlernen, wenn man die höheren Glieder der menschlichen Wesenheit kennt:

dasjenige, was durch Imagination, durch Inspiration, durch Intuition am Menschen erkennbar ist. Aber man muß sich in das richtige Verhältnis zu dem versetzen, wie dieses Übersinnliche zu dem Physisch-Leiblichen steht.

Man kann das an dem Beispiel des Gedächtnisses, der Erinnerung, ganz besonders gut. Die Erinnerung ergreift ja in ihrer Tätigkeit durchaus das Leiblich-Physische. Der Leib, der Körper ist an unserer Erinnerungstätigkeit beteiligt. Das kann schon durch die ganz gewöhnliche Erfahrung nachgewiesen werden. Wenn wir heute eine Rolle oder ein Gedicht lernen, und es will durchaus nicht recht in uns hinein und wir schlafen dann eine Nacht darüber, dann geht es am nächsten Tage schnell, kommt wie von selbst. Der Leib hat sich durch seine Regeneration zubereitet, die Arbeit auszuführen, die eben als eine leibliche im Erinnern ausgeführt werden muß.

Aber auch sonst kann man ja durch unsere gewöhnliche Anatomie, Physiologie wirklich im einzelnen nachweisen, wie gewisse Provinzen

#SE303-092

des Nervensystems gelähmt, abgetrennt sein können, und wie dadurch auch gewisse Provinzen des Gedächtnisses auslöschen. Kurz, man kann durchaus die Gebundenheit des Gedächtnisses an die leibliche Organisation durchschauen. Der Leib übt eine Tätigkeit aus, wenn Gedächtnistätigkeit ausgeübt wird. Diese Gedächtnistätigkeit aber, diese Erinnerungsfähigkeit ist nun, wie schon daraus hervorgeht, durchaus verschieden von dem, was da in Imagination, in Inspiration, im höheren Bewußtsein erlebt wird; denn das ist unabhängig von der Leiblichkeit. Das darf nicht in die Leiblichkeit eingreifen, was da übersinnlich erlebt wird. Und das zeigt sich bei diesen Erlebnissen auch: sie können nämlich nicht in der gewöhnlichen Weise erinnert werden, sie prägen sich der gewöhnlichen Erinnerung nicht ein.

Bei demjenigen, der auf anthroposophische Weise forscht, muß immer die gewöhnliche Erinnerung an die sonstigen Erlebnisse ganz nebenherlaufen; sie muß intakt sein. Er muß gewissermaßen diese zweite Persönlichkeit, die er im alltäglichen Leben ist, immer neben sich haben. Aber er weiß ganz gut: er lebt außerdem in den übersinnlichen Erkenntnissen, und die prägen sich der gewöhnlichen Erinnerung gar nicht ein. Geredesowenig wie Sie einen Fisch, den Sie anschauen, seiner Wirklichkeit nach in der Erinnerung mittragen: Sie tragen ihn bildlich in sich; Sie müssen zum Fisch wieder zurückgehen, wenn Sie ihn als Wahrnehmung haben wollen. Mit den übersinnlichen Erlebnissen hat man Wahrnehmungen, nicht Vorstellungen, daher muß man immer wieder zu ihnen zurückkehren. Man kann sich aber an das erinnern, wie man es gemacht hat, daß man zu der übersinnlichen Anschauung gekommen ist. Wenn man das wieder macht, dann taucht sie wieder auf, aber passiv; in der Erinnerung wirkt sie nicht fort. Sie ist daher nur in der Aktivität wiederum zu erreichen. Dieses der Erinnerung Entrücktsein, das ist ein besonderes Kennzeichen dessen, was übersinnliche Erkenntnisse sind. Man kann sie wieder haben, aber man muß sie eben erst wiederum auf dieselbe Weise herbeiführen, wie man sie das erste Mal herbeigeführt hat. An den Weg, wie man sie herbeigeführt hat, kann man sich erinnern, aber nicht einfach an das übersinnliche Erlebnis.

Gerade dadurch zeigt sich, wie das übersinnliche Erlebnis etwas anderes ist als dasjenige, was in dem gewöhnlichen Erleben beschlossen

#SE303-093

wird. Dabei ist durchaus immer festzuhalten, daß die gesunde menschliche Erinnerungskraft allem richtigen übersinnlichen Erleben parallel gehen muß. Derjenige, der in übersinnlichen Erlebnissen den gewöhnlichen Strom seiner Erinnerungen verlieren würde, der würde seine ganze Persönlichkeit in das übersinnliche Erleben hineingießen. Er wäre kein anthroposophischer Forscher, er wäre ein Halluzinant, der ganz in seinen Visionen, in seinen Bildern, in seinen Halluzinationen lebt.

Das ist es aber gerade, auf was es ankommt, daß alles bloß Halluzinatorische ausgeschlossen ist, daß alles im Übersinnlichen Erlebte neben dem steht, was der gesunde Standort der Seele sonst im Leben ist. Dieses muß durchaus festgehalten werden, wenn man die übersinnliche Erkenntnis in der richtigen Weise beurteilen will. Wer einwendet, es könnten die Imaginationen und Inspirationen, die in der Anthroposophie gegeben werden, auch nur Halluzinationen sein, wer das sagt, kennt eben die charakteristischen Eigentümlichkeiten des anthroposophischen Weges noch nicht, und redet dann von dem, was er nicht kennt.

Diese Beziehung von einem Übersinnlichen zu dem Gedächtnis zu durchschauen ist wichtig. Denn, sehen Sie, das alles sind Realitäten im Menschenleben. Dieses Übersinnliche, das wir durch Imagination, Inspiration vor unsere Seele hinstellen, das ist ja vorhanden. Wir rufen es nur in unser Bewußtsein herein. Dasjenige aber, was Erinnerung ist, daran arbeiten wir nicht allein aktiv, sondern da arbeitet unser Unbewußtes mit. Dasjenige also, was wir in der Imagination erleben, bleibt in der geistigen Welt, tritt gewissermaßen nur an den Menschen heran, vereinigt sich mit ihm; dasjenige, was Erinnerung wird, strömt in ihn unter, ergreift die physische Organisation und veranlaßt die physische Organisation zu einer Mittätigkeit. Es dringt hinunter in die physische Organisation. Man kann gerade an dem

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Vergleich des Imaginativen mit der Erinnerung genau den Unterschied merken zwischen dem, was verbleibt und dem, was fortdauernd, auch zwischen Geburt und Tod, als Übersinnliches in uns lebt, was sich aber dem gewöhnlichen Bewußtsein entzieht und daher durch anthroposophische Forschung enthüllt werden muß.

#SE303-094

Gerade wenn man sich in dieses Zusammenwirken hineinversteht, das nur im Übersinnlichen zu erlebenden Menschenwesens mit dem leiblich-physischen Menschen, lernt man ja erst den vollen, ganzen Menschen kennen, und man lernt an dem Sich-Hineinleben in das, was übersinnliche Erkenntnis enthüllt, auch das Kind, den werdenden Menschen so kennen, daß man ihn wirklich durch Erziehungs- und Unterrichtskunst entsprechend behandeln kann. Gerade an einem solchen konkreten Beispiel wie der Beziehung der übersinnlichen Wesenheit zu dem, was im Gedächtnis, was in der Erinnerung wirkt, kann man manches anschaulich machen.

Nehmen wir einmal an, man hätte in irgendeiner Schulklasse ein Kind, das man von einem gewissen Punkte an zu unterrichten beginnt. Man geht zunächst in einer allgemeineren Weise vor und glaubt, das Richtige zu tun. Man merkt aber von einem gewissen Momente ab, daß ein bestimmtes, individuelles Kind immer blässer und blässer wird. Es braucht nicht gleich eine ganz robust auffallende Blässe zu sein, sondern es kann eine solche Bläßheit vielleicht eben nur für denjenigen bemerkbar sein, der sich für solches Bemerkendes besonders eingeschult hat. Aber das muß ja durchaus bei dem Lehrer und Erzieher sein, daß er sich auf ein feineres Bemerkendes und Beobachten des Lebens einstellt.

Nun, selbstverständlich sind solche Dinge, wie ich sie jetzt charakterisieren werde, von dem allermannigfaltigsten abhängig; aber derjenige, der eben gerade durch die Erkenntnis des anthroposophisch-übersinnlichen Weges sich auch in Menschenerkenntnis hineinfindet, wird als Lehrer, als Erzieher durch diese lebensvolle Erkenntnis des Menschenwesens, vertiefend, steigend auf seine ganz natürlich elementaren Erziehungs- und Unterrichtsinstitute wirken. Eine Pädagogik und Didaktik, die ihre Regeln in abstrakte Gesetze faßt, ist eigentlich für den praktischen Erzieher und Unterrichtsleiter wirklich etwas, was ihn allmählich in eine Lebenssituation bringt, wie wenn er sich fortwährend selber auf die Füße treten würde und dabei gehen wollte; sie bringt einen um alle Unbefangenheit. Wenn man immer nachdenken sollte:

Wie soll eigentlich erzogen werden? Welche Regeln schreibt Pädagogik und Didaktik vor? - dann verliert man eben die Unbefangenheit, dann

#SE303-095

verliert man das Berechtigte des Instinktiven. Nicht so wirkt eine Pädagogik und Didaktik, die auf anthroposophischer Grundlage erbaut ist; die zieht sich viel intimer in das ganze menschliche Leben hinein, und es werden einem nicht die elementaren Erziehungsinstitute untergraben, sondern sie werden gerade angefeuert, belebt, durchwärmt, erkräftet. Man verliert nicht die Unbefangenheit, sondern man vertieft, man belebt sie. Das ist dasjenige, was anthroposophische Pädagogik und Didaktik für den Lehrer, für den Erzieher anstrebt. Daher mögen noch so sehr, wie im Leben alles mannigfaltig ist, die Verhältnisse mannigfaltig sein: wenn man ein solches blaßwerdendes Kind vor sich hat - wenn es aus anderen Gründen, als die ich jetzt anführe, blaß geworden ist, wird das der Lehrer, der Erzieher aus seinem naturgemäßen Instinkte heraus schon bemerken, aber es kann durchaus der Fall eintreten, den ich jetzt charakterisiere -, ein Kind wird immer blässer und blässer. Berücksichtige ich dann alles aus den pädagogischen Instinkten heraus, die durch anthroposophische Einsicht vertieft sind, so werde ich vielleicht darauf kommen: dieses Kind habe ich mit Erinnerungstoff, mit Gedächtnisstoff überfüttert; ich habe seinem Gedächtnisse, seiner Erinnerung zuviel zugemutet.

Sehen Sie, darum ist es der Anthroposophie zu tun, dieses Ineinanderwirken von Seelisch-Geistigem und Physisch-Leiblichem vor die Aufmerksamkeit hinstellen. Nicht in irgendeiner Weise dem Menschen bloß eine Kunde von dem Geistigen bringen will Anthroposophie, sondern das lebendige Wirken des Geistigen auch im Materiellen verstehen können, das will sie. Und das allein kann ja lebenspraktisch machen; das allein kann den Menschen stark hereinstellen in die Welt, in der er schon einmal seine Aufgabe zu erfüllen hat.

Nun wird man bemerken können, wenn so etwas nicht zur rechten Zeit erfaßt wird, daß man ein Kind durch Überwiegen des Gedächtnisstoffes blaß gemacht hat, daß sich das dann steigert. Wenn man fortfährt, das Kind mit Gedächtnisstoff zu überfüttern, wird die nächste Stufe dann eine Seelenoffenbarung sein: das Kind wird zu allerlei Ängstlichkeiten, zu Angst- und Furchtzuständen kommen. Auch diese brauchen wiederum nicht robust für eine oberflächliche Beobachtung hervorzutreten, sondern eben nur für das feinere Beobachten, das

#SE303-096

sich der Erziehungs- und Unterrichtskünstler eben aneignen muß. Und die letzte Stufe, wenn man fortfährt, aus irgendwelchen theoretischen Vorurteilen heraus immer mehr und mehr Gedächtnisstoff in das Kind hineinzustopfen, sind Wachstumsstörungen. Das Kind bleibt auf irgendeine Weise sogar im Wachstum zurück.

Da sieht man das Ineinanderwirken von Geistig-Seelischem und Physisch-Leiblichem. Da lernt man einsehen, wie notwendig es ist für den Unterrichts- und Erziehungskünstler, eine Vorstellung zu gewinnen, wie die menschlichen Neigungen zum Gesunden und zum Kranken zu behandeln sind. Die groben Krankheitsfälle werden natürlich dem Arzt überlassen bleiben, aber man hat es in der Erziehung fortwährend mit einem Ausleben der feineren Neigungen zur Gesundheit und zur Erkrankung zu tun. Die müssen durchaus dem Bewußtsein des Lehrenden, des Erziehenden immer gegenwärtig, immer zugänglich sein. Immer muß der Lehrende, der Erziehende wissen, wie die menschliche Natur durch ihre Totalität dahin neigt, durch dies zur Gesundheit zu kommen, durch jenes zum Erkranken; wie Krankheitsursachen entstehen zum Beispiel in dem Falle, den ich Ihnen jetzt angeführt habe. Durch ein so geartetes Bewußtsein wird man es dahin bringen, in der richtigen Weise einzuhalten mit der Überfütterung des Gedächtnisses und in anderer Weise an das Kind heranzutreten. Und man wird sehen, das Kind wird wiederum eine gesündere Lebensfarbe bekommen, wenn man in der Folgezeit nicht zu stark an seine Erinnerung appelliert, sondern mehr an dasjenige, was erlebt wird. Sagen wir, man führt ihm an dem einen Tag etwas Schönes vor, an dem es eine unmittelbare Freude hat, und am nächsten Tag etwas anderes Schönes oder das frühere in einer Variante. Man appelliert also in der nächsten Zeit nicht an sein Erinnerungsvermögen.

Oder man habe einen Knaben vor sich, den man wiederum von einem gewissen Punkte an unterrichtet hat. Der zeigt für ein feineres Bemerkendes nach einiger Zeit, daß er leise errötet. Nicht Schamröte kommt ihm, sondern ein mit seinen ganzen Gesundheitsverhältnissen zusammenhängendes Erröten kann man bemerken. Das braucht nicht robust aufzutreten, sondern in intimer Beobachtung enthüllt sich: der Knabe ist einfach jetzt von rötlicherer Hautfarbe, als er sie vorher

#SE303-097

gehabt hat. Natürlich können wieder alle möglichen Veranlassungen dazu da sein; aber das wird sich ja für eine gesunde Erziehungs- und Unterrichtskunst im einzelnen herausstellen. Aber es kann der Fall vorliegen, daß ich gerade diesem Knaben in bezug auf das Erinnerungsvermögen zuwenig zugemutet habe, daß ich zuwenig appelliert habe an sein Erinnerungsvermögen. Dadurch ist er zum Erröten gekommen, und ich muß das nach einer anderen Seite ausbessern, indem ich nun an-fange, seine Erinnerungsfähigkeit in Anspruch zu nehmen. Und wieder gibt es eine Steigerung desjenigen, was einem da entgegentritt im, ich möchte sagen, milden Erröten. Das nächste ist nämlich ein Seelisches:

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

der Knabe bekommt leise, aber als Anlage schon bedeutende Zornanwandlungen, Wutanwandlungen. Es ist durchaus ein Zusammenhang möglich, daß aus einem Leerbleiben der Erinnerungsfähigkeit ein Kind zu Zornanwandlungen, zu krankhaften leisen Wutausbrüchen kommt, die wiederum in schädlicher Weise auf den Organismus zurückwirken; denn das Geistig-Seelische ist beim Menschen zwischen der Geburt und dem Tode fortwährend in Wechselwirkung mit dem Physisch-Leiblichen. Und die höchste Steigerung, die dadurch kommen kann, ist diese, daß das betreffende Kind zu einer Steigerung, zu einem Unregelmäßigwerden seiner Atmung, seiner Blutzirkulation kommt. Ich kann sogar nach dieser Richtung hin ganz schlimme Anlagen in das Kind versetzen, wenn ich mich nicht zurechtfinde in dem, was sich da zunächst im Rötlicherwerden der Hautfarbe, nachher in den leisen Zorn- und Wutanwandlungen, und dann in einem leise gesteigerten Atmungs- und Zirkulationsprozesse ausdrückt. - Manche Anlagen, die in dem Menschen stecken und erst nach Jahren, wenn andere auslösende Ursachen da sind, vielleicht zu sehr schweren Krankheitsfällen führen, die haben ihren Grund in den Vorhaben einer verfehlten Erziehungs- und Unterrichtskunst.

So muß derjenige, der Erzieher und Unterrichtskünstler sein will, durchaus eine Erkenntnis davon haben, wie die Wege der menschlichen Natur sind zur Gesundung hin oder zum Krankwerden, zum Bekommen von Krankheitsanlagen. Wie gesagt, die extremen Fälle mögen dem Arzte gehören, aber im Entwickeln des Menschen werden fortwährend die Wege zur Gesundungs-, zur Krankheitsanlage betreten.

#SE303-098

Die muß der Erziehungs-, der Unterrichtskünstler kennen. Er muß sie sogar in ihrer feineren Manifestation beobachten können. Das sind Dinge, die in allererster Linie der Erziehende, der Unterrichtende vom Gesund- und Krankwerden des Menschen wissen muß.

Um das noch anschaulicher zu machen, werde ich ein drastisches Beispiel gebrauchen, das ja anfechtbar ist, aber im Leben kann ja alles die mannigfaltigste Gestalt annehmen. Daher kann auch dasjenige, was ich anführe, in anderen Fällen selbstverständlich wiederum von ganz anderem kommen. Man gewöhnt sich daran, wenn man sich in anthroposophische Pädagogik und Didaktik hineinlebt, für dasjenige, was auftritt, eben die mannigfaltigsten Ursachen zu suchen; aber der Zusammenhang kann durchaus der folgende sein, den ich jetzt darstellen will.

Nehmen wir einmal an, ein Knabe oder ein Mädchen sitzt da in der Klasse. Es war lange Zeit hindurch ganz normal aufmerksam, ich war mit seiner Aufmerksamkeit durchaus zufrieden. Nun fängt es an, so leise blasirt zu werden, nicht mehr genügend aufmerksam zu sein. Gewisse Dinge, die ich vorbringe, gehen an ihm vorüber. Vielleicht kann es dann vorkommen, daß ein nicht geschulter Erziehungskünstler, je nach seiner Weltanschauung, zum Prügeln greift oder zu einer anderen Strafe, um das Kind wieder aufmerksamer zu machen. Derjenige, der mit dem Zusammenhange zwischen dem Geistig-Seelischen und dem Leiblich-Physischen des Menschen in bezug auf die Wege von Gesundheit und Krankheit bekannt ist, wird zu etwas ganz anderem greifen. Er wird dem Jungen oder dem Mädchen sagen: Du mußt dir zur rechten Zeit die Fingernägel oder die Fußnägel schneiden; du wartest zulange, bis du dir die Finger- oder die Fußnägel abschneidest. - Denn dasjenige, was sich da als Wachstumskraft äußert, in das menschliche Werden übergeht, in das Wachsen der Fingernägel und der Fußnägel, das ist ja auch durchseelt, durchgeistet. Und wenn die Fingernägel oder die Fußnägel zu lang werden, dann staut sich diese Wachstumskraft, dann kann diese Wachstumskraft sich nicht in die Finger- und in die Fuß-nägel hinein ergießen, wird zurückgehalten. Und dieses Stauen des Wachstums, das erst wiederum frei wird, wenn man die Nägel abschneidet, wenn also wiederum die freie kleine Oberfläche daliegt, dieses

#SE303-099

Stauen, das staut auch auf der anderen Seite das Geistig-Seelische der Aufmerksamkeit zurück. Denn die Aufmerksamkeit kann sich nur bei einem vollen, freien, ungehemmten Leben, das durch den Organismus fließt, entwickeln. In den meisten Fällen wird man bei Kindern, die man dazu angeleitet hat, die Fingernägel und die Fußnägel in der richtigen Weise zu schneiden, solche Wandlungen, solche Metamorphosen in der Aufmerksamkeit eben nicht bemerken.

Ich führe ein solches Beispiel nur an, damit Sie sehen, daß anthroposophische Pädagogik und Didaktik nicht darauf ausgeht, das Physische zu vernachlässigen und nur in das Nebulos-Geistige hinaufzusteigen, sondern daß gerade das Geistige ins Auge gefaßt wird, um das Leben in der richtigen Weise zu verstehen und zu behandeln.

So wird der Lehrende, der Erziehende dadurch, daß er sich in dieser Weise in die menschliche Natur erkennend hineinversetzen lernt, gerade in bezug auf die Wege des Menschen zur Gesundheit, zur Krankheit für seinen Beruf auf das Richtige kommen.

SECHSTER VORTRAG

Dornach, 28. Dezember 1921

#TX

In den Betrachtungen von gestern und heute will ich nicht etwa schon etwas Spezielles über Gesundheits- und Krankheitslehre sagen, sondern zunächst nur dasjenige, was die Notwendigkeit darlegen wird, daß sich der Lehrende und Unterrichtende auf Wege begeben muß, die ihn zu einem Durchschauen des Gesundenden und Krankmachenden im Menschen führen. Der Unterrichts- und Erziehungskünstler muß ja vor allen anderen Dingen wirklich in die menschliche Gesamtorganisation hineinschauen können, und er darf sich nicht den unbefangenen, man möchte sagen, instinktiv-intuitiven Blick für diese menschliche Gesamtorganisation stören lassen durch allerlei abstrakte pädagogische und didaktische Regeln. Die machen ihn dem Kinde gegenüber nur befangen. Er muß ganz frei dem Kinde gegenüberstehen.

Nun hört man ja besonders in Mitteleuropa, ich weiß nicht, ob es in Westeuropa auch so ist, sehr häufig den Satz anführen: es gäbe nur eine Gesundheit und sehr, sehr viele Krankheiten. Dieser Ausspruch, an den vielfach geglaubt wird, kann aber doch einer wirklichen Menschenerkenntnis gegenüber nicht bestehen, denn der Mensch ist so individuell, so als besonderes Wesen gestaltet, daß eigentlich im Grunde genommen jeder und auch schon jedes Kind seine eigene Gesundheit hat, eine ganz besonders modifizierte Gesundheit. Und man kann sagen: So viele Menschen es gibt, so viele Gesundheitsverhältnisse und Krankheitsverhältnisse gibt es. - Das schon weist uns darauf hin, wie wir unser Augenmerk immer darauf lenken müssen, die besondere individuelle Natur des Menschen zu erkennen.

Davon aber kann nur dann die Rede sein, wenn der Mensch imstande sein wird, dasjenige, was er im anderen Menschen vor sich hat, wirklich seiner Ganzheit, seiner Totalität nach zu betrachten. In dem Menschen, dem wir im Leben gegenüberstehen, haben wir ein Ineinanderwirken von Geistig-Seelischem und Physisch-Leiblichem vor uns, gerade so, wie wir im Wasser Sauerstoff und Wasserstoff vor uns haben. Und in dem, was als Mensch vor uns steht, kann das Geistig-Seelische

#SE303-101

und das Physisch-Leibliche unmittelbar ebensowenig angeschaut werden wie im Wasser der Wasserstoff und der Sauerstoff.

Man muß, um die beiden Wesensglieder des Menschen richtig zusammenzuschauen, sie eben erst kennen. Und man kann sie nicht aus der gewöhnlichen Lebenskenntnis heraus erkennen. Heute betrachtet man ja den Menschen auf der einen Seite so, daß man ihn in der Physiologie und Anatomie so betrachtet, wie er als leibliches Wesen vor uns steht, und man liebt es ganz besonders, die

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Physiologie und die Anatomie nach dem aufzubauen, was man nun nicht mehr als den konkreten Menschen vor sich hat, sondern als den Leichnam, wo das Geistig-Seelische weg ist.

Und auf der anderen Seite betrachtet man den Menschen nach dem, was er in seinem Inneren erleben kann. Aber in unserer naturalistisch-intellektualistischen Zeitperiode bemerkt ja der Mensch, indem er in sein Inneres hineinschaut, eigentlich nur noch Abstraktionen, nur noch ganz dünne, kalte Vorstellungen. Er wird nur warm, wenn er auf eine ihm unerklärliche Weise dann zum Fühlen und zu den Willensimpulsen kommt. Die durchschaut er aber wieder nicht. Die dringen als unbestimmte Wogen aus seinem Inneren herauf. Beim Hineinschauen in das Innere wird er nur die ganz dünnen, kalten Gedanken gewahr.

Sehen Sie, daß der Mensch, wenn er durch Innenschau diese kalten, blassen, dünnen Gedanken wahrnimmt, ja kein Wirklichkeitsgefühl bekommen kann, kein Realitätsgefühl, das ist eigentlich ganz selbstverständlich. Und ich werde jetzt etwas aussprechen, was der heutigen Lebensauffassung etwas paradox erscheint, aber was doch eben durchaus der Wahrheit entspricht. Man wird nämlich materialistisch gestimmt heute wegen einer zu hohen, nämlich einer zu dünnen Geistigkeit, weil dasjenige, was man im Inneren sieht, wirklich keinen Realitätscharakter mehr hat. Und gerade diejenigen Menschen unserer Kulturperiode sind ja die stärksten Materialisten geworden, die in den abstraktesten Gedanken leben. Man wird gerade durch die heutige Geistigkeit zum Materialisten. Und umgekehrt, diejenigen Menschen, welche wenig angekränkt sind von des Gedankens Blässe, wie er in unserer Zeit hervorgebracht wird, die sich wenig einleben in die gegenwärtige Art des schulmäßigen, des wissenschaftlichen Denkens, die sich

#SE303-102

mehr an die äußeren, materiellen Vorgänge halten, die ahnen in diesen äußeren materiellen Vorgängen Geheimnisvolles genug. In unseren Gedanken ist nicht viel Geheimnisvolles heute. Die sind recht dünn, durchsichtig, vor allen Dingen ganz abscheulich klar, deshalb aber auch nicht in der Wirklichkeit stehend. Die materiellen Vorgänge draußen, die sind aber schon geheimnisvoll; die kann man nicht nur in Klarheit anschauen, sondern man kann sie auch bewundern, an die kann sich auch das Gefühl anheften. Daher werden diejenigen, die wenig angekränkt sind von unserem heutigen Gedankenleben, die es sich nicht so unbequem gemacht haben, die Wissenschaft der heutigen Zeit zu studieren, sich mehr an das Materielle, an das geheimnisvoll Materielle halten. Und wenn sie dann doch die Sehnsucht haben, etwas vom Geist zu erkennen, dann wollen sie diesen Geist auch als etwas Materielles hinstellen. Und die werden Spiritisten. Man wird aus der heutigen abstrakten naturwissenschaftlichen Erkenntnis heraus nicht Spiritist, sondern Materialist; man wird aber gerade aus dem Hinneigen zum Materiellen heute Spiritist. Das ist das Eigentümliche, Paradoxe unserer Zeit, daß die am Materialismus hängenden Menschen, wenn sie noch Sehnsucht haben nach dem Geiste, Spiritisten werden. Sie wollen den Geist auch in materieller Form, in materiellen Erscheinungen hinstellen. Und diejenigen, welche sich in die Wissenschaft der heutigen Zeit einleben, die werden Materialisten. Aber man kann weder mit Materialismus noch mit Spiritismus den Menschen erkennen, sondern man kann den Menschen nur erkennen, wenn man in dem, was vor uns steht, das Geistig-Seelische und das Physisch-Leibliche ineinanderschauen kann, wenn man in jedem Organ und im ganzen Menschen immer die innige Durchdringung von Physisch-Leiblichem und Seelisch-Geistigem sieht.

Der Mensch spricht heute von der Seele und vom Geist, gewiß; er spricht vom Leib und vom Körper. Und dann stellt er große Philosophien an, welches Verhältnis zwischen der Seele und zwischen dem Leibe besteht. Da werden von den gescheitesten Menschen ausführliche Theorien aufgestellt. Die Theorien sind sehr gescheit, sehr scharfsinnig, aber sie können ja nicht die Wirklichkeit berühren, aus dem einfachen Grunde, weil sich die Wirklichkeit nur ergibt, wenn man in dem

#SE303-103

vollen Menschen, in dem ganzen Menschen, in unmittelbarer Anschauung das Geistig-Seelische und das Physisch-Leibliche sich durchdringend, durchschauen kann. Und wer die Menschenkenntnis von heute recht betrachtet, der wird ja auch finden, wie grau und nebulos sowohl die äußere Menschenkenntnis wie auch die innere ist.

Wenn der Mensch heute den Menschen betrachtet, der vor ihm steht, dann sagt er: Das ist ein Ganzes. - Man betrachtet ihn als ein Ganzes, weil er durch die Haut schön abgeschlossen ist. Aber man berücksichtigt wenig, wie ja diese Einheit eigentlich nur dadurch eine Einheit ist, daß die mannigfaltigsten Organe in dieser Einheit Zusammenwirken. Man kann ja die Einheit nur erfassen, wenn man sieht, wie die mannigfaltigsten Organe zu dieser Einheit zusammenwirken. Und wenn heute jemand spricht, daß der Mensch doch nicht so von vornherein als eine Einheit angesehen werden kann, dann kommen die Gegner und sagen: Ja, ihr zerstört die Einheit des Menschen; man muß ihn als eine Einheit betrachten. - Aber diese Einheit bleibt ja ein ganz abstrakter Gedanke, wenn man sie in der eigenen Vorstellung nicht selber aus den konkreten Gliedern, die im Menschen enthalten sind, aufbauen, harmonisieren kann.

Und wiederum, wenn der Mensch nach innen schaut, faßt er dasjenige, was in ihm lebt, zusammen, indem er zu sich «Ich» sagt. Leute von größter Kapazität, wie John Stuart Mill, mußten sich alle Mühe geben, Theorien darüber zu finden, was eigentlich da in diesem innerlichen Zusammengefühl enthalten ist, das sich als Ich ausdrückt. Der Mensch soll nur einmal recht achtgeben darauf, wie nebulos diese punktuelle Vorstellung «Ich» ist, was er damit eigentlich hat. Er wird schon sehen, daß er nicht mehr etwas Konkretes erfaßt in dem, was er mit dem Worte Ich bezeichnet. Im Deutschen - drei Buchstaben sind es in der Regel, und über die Buchstaben kommt der Mensch nicht hinaus. Im Englischen sollen es sogar noch weniger sein, was man mit dem Ich umfaßt, nicht einmal drei Buchstaben. Sie sehen also: nebulos beim Hineinschauen ins Innere, nebulos beim Hinausschauen in die äußere Leiblichkeit wird die heutige Menschenkenntnis.

Gerade dieses Zusammenschauen des Geistigen mit dem Physischen, das ist es, was die Anschauungsweise des Menschen befruchtet. Die

#SE303-104

Menschen fühlen sich heute ungeheuer wohl, wenn ihnen das Goethesche Wort entgegenklingt: Materie in Geist, Geist in Materie. - Es ist schön, daß sich die Leute wohl fühlen dabei, denn es entspricht ja das wirklich einer Realität. Aber für denjenigen, der gewöhnt wird, überall das Geistige und das Physische zusammenzuschauen, für den kann das ebenso eine Trivialität sein, wenn man ihn noch zur Anerkennung dieser Selbstverständlichkeit auffordert. Und daß sich die Leute so wohl fühlen, wenn so etwas theoretisch vor sie hingestellt wird, das ist eben ein Beweis dafür, daß sie es in der Praxis nicht haben. Sehr dezidierte Theorien sind in der Regel ein Beweis dafür, daß man das Betreffende in der Praxis nicht hat, wie die Geschichte zeigt. Die Leute haben erst über das heilige Abendmahl in Theorien zu diskutieren angefangen, als sie in der Praxis der Sache nicht mehr die nötige Empfindung entgegenbrachten. Theorien stellt man in der Regel auf für das, was man nicht hat, nicht für das, was man im Leben hat.

Gerade mit dieser Gesinnung kann nun derjenige, der ein wirklicher Erziehungs- und Unterrichtskünstler sein will, an eine Menschenkenntnis herangehen. Dann wird er aber dazu geführt, die Gliedhaftigkeit des Menschen in der Konkretheit zu erfassen, nicht ein verschwommenes Einheitsgebilde; die Einheit tritt zuletzt auch auf, aber aus dem Zusammenhang der Gliedhaftigkeit. Und da kann man dann nicht anders, als zunächst zu dem geführt werden, was ich zuerst in meinem Buche «Von Seelenrätselfn» angedeutet habe, zu der Gliederung des Menschen in drei ihrer Organisation nach verschiedene Wesensteile. Schon äußerlich zeigt sich die Kopfororganisation ganz anders als, sagen wir, die Organisation, die wir sehen als die Gliedmaßen-Stoffwechselorganisation. Ich spreche von Gliedmaßen-Stoffwechselorganisation, weil der Stoffwechsel dann charakteristisch hervortritt, wenn der Mensch durch seine Gliedmaßen in Tätigkeit ist. Der Stoffwechsel ist ja auch morphologisch gewissermaßen die Fortsetzung nicht des ruhenden,

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

sondern des bewegten Menschen nach innen; daher ist er reger, wenn der Mensch bewegt ist. Es ist ein innerer Zusammenhang, den man auch ganz im einzelnen nachweisen kann - ich will ihn hier nur andeuten - zwischen dem Gliedmaßenorganismus und dem Stoffwechselorganismus,

#SE303-105

so daß ich da zunächst von einer Einheit spreche: Gliedmaßen-Stoffwechselorganismus. Aber an sich stellen diese beiden einander entgegengesetzte Organisationen dar.

Nehmen Sie schon das Äußerliche, rein der Gestalt nach. Der Kopf ist, wenn wir von den Haaren absehen, die aber nach außen gehen und eigentlich etwas sind, was sich der lebendigen Organisation entzieht, die etwas Totes sind - es ist interessant, die Haare zu betrachten, aber es würde uns im gegenwärtigen Augenblicke zu weit führen -, der Kopf ist von einer Skelettkapsel umgeben, und die ist an der Peripherie am mächtigsten ausgebildet; während dasjenige, was das Weiche, Lebendige des Hauptes, des Kopfes ist, im Inneren liegt. Sehen Sie sich dagegen die Organisation des Menschen am entgegengesetzten Pole an, sehen Sie sich die Gliedmaßenorganisation an: Sie haben den Röhren-knochen, innerhalb desselben das gewöhnlich kaum bemerkte Mark, dem man für den Gesamtorganismus nicht eine solche Bedeutung zuschreibt wie dem Inneren des Kopfes; dagegen sehen Sie dasjenige, was wichtig ist für den Organismus, äußerlich angehängt. Also gerade den Gegensatz sehen wir hier ausgebildet. Und dieser Gegensatz ist durch die ganze menschliche Natur bedingt. So daß wir von zwei entgegengesetzten Naturen sprechen können: von der Nerven-Sinnesorganisation, die hauptsächlich, ich sage hauptsächlich, nicht ausschließlich, im Kopfe lokalisiert ist, und von der Stoffwechseltätigkeits-Organisation, die im Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus lokalisiert ist. Natürlich ist der Mensch in Wirklichkeit doch eine Einheit. Und wir dürfen nicht vergessen, daß wir nicht, einer gewissen schematisierenden Neigung entsprechend, jetzt wiederum drei Teile hinstellen und diese fein definieren dürfen: Nerven-Sinnesorganisation, die andere werden wir gleich kennenlernen, Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation, und dann feine Definitionen hinstellen, als ob das so getrennt wäre. So getrennt ist es nicht. Es findet ein fortwährender Stoffwechsel und auch eine Bewegungstätigkeit in den Muskeln des Kopfes statt und im Kopfe; aber es ist der Kopf hauptsächlich Nerven-Sinnesorganisation; und es findet auch ein Durchdringen des Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus mit Gedankenkräften statt. Aber es ist der Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus eben hauptsächlich Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus.

#SE303-106

Und zwischen drinnen steht alles dasjenige, was man nennen kann den rhythmischen Organismus des Menschen. Er ist lokalisiert im Brustorganismus. Da haben wir die hauptsächlichsten Rhythmen, Atmungsrythmus, Zirkulationsrythmus voneinander differenziert; der Atmungsrythmus langsam, der Zirkulationsrythmus schneller; der Atmungsrythmus in den Atemzügen bemerkbar, der Zirkulationsrythmus im Pulsschlag. Das ist das Vermittelnde, das steht zwischen den beiden anderen Polen drinnen, das gleicht aus. Es wäre reizvoll, das alles im einzelnen durchzuführen, allein das kann man nicht immer, wenn man zu einem besonderen Zweck, wie hier zu dem pädagogisch-didaktischen, die Dinge auseinanderlegt. Wenn Sie sich aber einen Sinn dafür aneignen, die Brustorganisation zu betrachten, dann werden Sie in der Skelettgestaltung, in der Gestaltung der Organe, überall den Übergang finden von der Gestalt der Kopforgane zu der Gestalt der Gliedmaßenorgane, der Stoffwechselorgane. Es steht das alles, was in der Brustorganisation ist, auch seiner Form nach, in der Mitte drinnen zwischen diesen beiden Polen der menschlichen Organisation. Zu dieser Betrachtungsweise werden wir geführt, wenn wir uns auf den Weg begeben, den Menschen nun tatsächlich seiner inneren Konfiguration nach anzuschauen und nicht einfach das nebulöse Gebilde des Einheitsmenschen vor uns hinstellen.

Aber das geht viel weiter. Das geht auch in die Betätigungsweise des ganzen Menschen hinein. Und dafür möchte ich Ihnen auch ein Beispiel anführen. Man könnte unzählige solcher Beispiele anführen, aber gerade aus einem solchen Beispiel werden Sie sehen, wie notwendig es ist, daß gerade der Unterrichts- und Erziehungskünstler sich auf einen solchen Weg begibt, wie ich ihn hier darstelle. Nehmen Sie einmal an, Sie haben einen Menschen vor sich, der an Zornanwandlungen leidet. Zornanwandlungen, Zornmütigkeit beim Menschen können schon im Kinde auftreten. Man muß damit fertig werden als Erzieher, als Unterrichtskünstler. Nun, wenn man mit der heutigen Physiologie und Anatomie den Menschen betrachtet, so wird man ja allerdings noch auf der einen Seite abstrakt untersuchen, wie die Seele sich auslebt, wenn sie zornig wird, wie der Gewohnheitszorn sich äußert; das steht auf der einen Seite. Auf der anderen Seite wird man vielleicht

#SE303-107

auch wiederum dazu kommen, sich zu sagen: beim zornmütigen Menschen sondert sich Galle ab im abnormen Maße. Aber man schaut diese zwei Dinge nicht zusammen. Man schaut nicht das Geistig-Seelische des Zorns, des Ärgers, und das Leiblich-Physische, die Gallenabsonderung als eine Einheit zusammen. Nun, im normalen Menschen ist es notwendig, daß er die Gallenabsonderung hat, weil sich der Gallsaft vermischen muß mit den Stoffen, die sich seinem Organismus durch die Ernährung einverleiben. Von dem, was ganz in der Ordnung ist im normalen Organismus, von dem tut der Zornmütige zuviel, er sondert zuviel Galle ab. Und wenn er in diesem Zustande verbleibt, wird er zuletzt die Gelbsucht bekommen, wie Sie wissen.

Wir sehen durch ein Zusammenschauen des Geistig-Seelischen mit dem Physisch-Leiblichen eine Krankheitsneigung entstehen. Das allein aber genügt nicht, um die Menschennatur zu beurteilen. Während im Stoffwechselorganismus die Galle abgesondert wird, geschieht immer im Kopforganismus ein polarisch entgegengesetzter dazugehöriger Vorgang. Man betrachtet überhaupt die menschliche Natur nicht vollständig, wenn man nun wiederum nur die Aufmerksamkeit auf die Galle und auf ihre Absonderung richtet, wenn man nicht weiß: während im Stoffwechselorganismus Galle abgesondert wird, geschieht im Kopforganismus gerade das polarisch Entgegengesetzte. Da findet eine Aufnahme einer aus dem übrigen Organismus zubereiteten milchsäureähnlichen Flüssigkeit statt. Während also im abnormen Maße im Stoffwechselorganismus Gallenflüssigkeit abgesondert wird, entnimmt der Kopf aus dem übrigen Organismus, indem er sie aufsaugt, eine milchsäureähnliche Flüssigkeit. Dadurch entwickelt der Zornmütige einen Hang, seinen Kopf mit dem auszustaffieren; allerdings, wenn die Zorn-anwandlung vorüber ist, dann fühlt er so etwas, wie wenn sein Kopf zerspringen würde. Und während ihm einerseits durch die Gallenabsonderung etwas gegeben werden kann in der milchsäureähnlichen Flüssigkeit, zeigt sich andererseits, wenn der Zorn im Abfluten ist, daß er durch dasjenige, was sich in seinem Kopf ansammelte, ganz blau wird. - Wir sehen also, auch wenn wir nicht bloß auf die Form, sondern auch auf die Vorgänge schauen, eine Polarität zwischen der Kopf-oder Nerven-Sinnesorganisation und der Gliedmaßen-Stoffwechselorganisation.

#SE303-108

Zwischen beiden ist die rhythmisch-regulierende Organisation, eben die rhythmische Organisation. die in Atmung und Zirkulation besteht.

So steht gewissermaßen in der Mitte der menschlichen Natur die rhythmische Organisation in Atmungsrythmus, in Zirkulationsrythmus. Wenn man nun versucht, seine Menschenerkenntnis nicht so bequem auszugestalten, daß man sie nach den ruhenden Organen richtet, und diese möglichst in scharfen Konturen aufzeichnen will, sondern wenn man seine Menschenerkenntnis innerlich beweglich macht, so wird man vor allen Dingen von der Beziehung, dem Verhältnis gefangenommen werden, das zwischen den drei angeführten Gliedern der menschlichen Natur besteht. Man wird sehen, wenn man den Blick zu der rhythmischen Atmungstätigkeit hinwendet, wie beim Einatmen gewissermaßen der Atmungsstoß bis zu jener Flüssigkeit geführt wird, die den Rückenmarkskanal ausfüllt. Diese Flüssigkeit setzt, indem sie den Atmungsrythmus empfängt, diesen Atmungsrythmus bis in die Flüssigkeit des Gehirns hinein fort, welche die verschiedenen Hirnhöhlen ausfüllt, und durch das Anschlagen dieser Atmung an das

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Gehirn wird fortwährend dasjenige aus der Atmung heraus angeregt, was den Menschen bereit macht, durch seine Nerven-Sinnesorganisation, durch die Kopforganisation zu wirken. Es ist wie eine Umsetzung des Atmungsprozesses durch den Rückenmarkskanal mit Hilfe der Rückenmarks- und Gehirnflüssigkeit in den Kopf hinein, was von diesem mittleren Gliede, von dem Atmungs-gliede an Reizen fortwährend in den Kopf hinein will.

Und wiederum, wenn wir nach unten gehen, wenn wir sehen, wie der Atmungsrythmus sich gewissermaßen mehr erregt zum Pulsrythmus, wie er in den Zirkulationsrythmus übergeht, so lernen wir darauf blicken, wie nun wiederum bei der Ausatmung, wenn die Gehirnflüssigkeit und Rückenmarksflüssigkeit nach unten stößt, der Zirkulationsrythmus auf die Stoffwechseltätigkeit wirkt, und wir sehen den Zirkulationsrythmus ineinanderwirken mit dem Sinnes-Nervenorganismus und dem Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus auf dem Umwege durch eine lebendige, plastisch-künstlerische Betrachtung der Atmungs-Zirkulationsorganisation. Wir sehen, wie sie sich polarisch

#SE303-109

nach der einen Seite hin in das Gehirn, in die Kopforganisation erstreckt, auf der anderen Seite ganz anders, polarisch entgegengesetzt in dem Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus sich äußert. Aber wenn man sich einmal auf den Weg begibt, der in dieser Art den Menschen lebendig auffaßt, dann kommt man weiter. Dann wendet man den Blick auf den Atmungs-Zirkulationsrythmus hin und verschafft sich Vorstellungen, die sich gewissermaßen mit dem Atmungs-Zirkulationsrythmus decken. Diese Vorstellungen sind ja nicht so bequem, daß man sie aufzeichnen kann, aber dieses Aufzeichnen und Einteilen, das ist überhaupt etwas Mißliches gegenüber der immer beweglichen Menschennatur.

Als wir uns, lassen Sie mich das einschalten, noch innerhalb der Theosophischen Gesellschaft bewegten mit der anthroposophischen Erkenntnis und Lebenspraxis, da traf man überall, wenn man in die Zweige kam, Tabellen, ein, zwei, drei, vier, fünf, manchmal ganz ungeheuer viele Zahlen und überall zu diesen Zahlen Termini dazu. Da war alles gegliedert. Man hatte so eine schematische Leiter. An dieser hätte man hinaufsteigen können in die höchsten Regionen des Daseins. Manche stellten sich auch so etwas wie ein Kletterturnen vor von der physischen Welt hinauf in die höchsten Regionen des Daseins. Es war alles so hübsch eingekapselt. Das kann für denjenigen, der weiß, daß man die bewegliche Menschennatur übersinnlich wirklich nur so erfassen kann, daß man sich sein Vorstellungsleben beweglich erhält, das kann so werden - ja, es zuckte einem furchtbar in den Gliedern, wenn man in diese Zweige hineinkam, man konnte es gar nicht aushalten, man hätte immer gleich hinauslaufen mögen, bloß wegen dieser Denk-gewohnheiten. Nun, das ist es eben, worauf es ankommt, daß man zu einer wirklichen Menschenerkenntnis den Weg suchen muß durch Beweglichmachen seiner Vorstellungen. Dadurch gelangt man aber von dem, was ich schon angeführt habe, dann noch um einen Schritt weiter.

Wenn man versucht, Vorstellungen zu gewinnen über diesen Atmungs-Zirkulationsrythmus, wie er sich nach oben modifiziert und metamorphosiert, dann kommt man dazu, sich zu sagen, indem man jetzt nicht schematisch, sondern nur andeutend zeichnet (es wird gezeichnet):

#SE303-110

man hat hier etwas wie Vorstellungsstränge, durch die man sich in einer ziemlich robusten Art vorstellt, was durch die Atmungswege, Zirkulationswege sich für Prozesse abspielen, und man erfaßt dann das, was da materiell ist in der Blutflüssigkeit, in der viel feineren imponderablen Nerven-Ätherflüssigkeit, könnte man sagen. Aber wenn man nun den Menschen weiter vorstellt, indem man den Blick von der Brustorganisation im Menschen nach aufwärts wendet, so sieht man sich gedrängt, seine Vorstellungen selber zu zerfasern, sie netzförmig zu gestalten. Und dadurch kommt man dazu, etwas, was äußerlich real, wirklich ist, tatsächlich durch seine nach oben hin modifizierten Vorstellungen zu erfassen. Man kommt dazu, diese robusten,

#SE303-111

dicken Stränge zu zerfasern, und man kommt allmählich durch das Vorstellen dieses Prozesses in dasjenige hinein, was die sogenannte weiße, faserige Hirnsubstanz ist, die unter der grauen Masse liegt. Man wird mit seinen Vorstellungen so beweglich, wie die menschliche Natur selber beweglich ist.

Und wiederum, wenn man dem Menschen die Ehre antut, ihn nicht einfach so robust anzuschauen: er ist eine Einheit, sondern, wenn man auf seine Brust schaut, hier diese robusten Vorstellungen hat, dann, indem man sich dem Kopf nähert, die Vorstellungen zerfasert, kommt man gerade dadurch, indem die Vorstellungen sich zerfasern, in das materielle Leben hinein, was einem dann in den Nervenfasern und in ihren Verwebungen abgebildet wird.

Wenn man nun mit seinem Vorstellen nach abwärts geht, dann kommt man dazu, das nicht zu können, die Vorstellungen zu zerfasern, so daß sie ein Gewebe bilden, das man dann im Nervensystem wiederfindet, sondern dann kommt man dazu, indem man versucht, die robusten Stränge nach unten fortzusetzen, daß man sie verliert. Sie hören auf, sie wollen sich nicht fortsetzen, sie hören auf. Man kommt in ein Vorstellen hinein, das sich nicht mehr recht mit einem Materiellen decken will, weil einem das Materielle flüssig wird. Sehen Sie, wenn Sie sich das Gehirn anschauen, wie es sich im Rückenmark durch die zwölf Brustwirbel, Lendenwirbel, Kreuzwirbel und so weiter fortsetzt, so lösen sich die Nervenmassen, die jetzt außen weiß und innen grau sind, gegen das Stoffwechselgebiet hin auf. Gewissermaßen verliert sich die Möglichkeit in diesem Gefühl, sich das materiell vorzustellen. Man kann nicht mit gleichartig bleibenden Vorstellungen den ganzen Menschen umfassen. Man muß sein Vorstellungsleben innerlich beweglich machen. Indem man beim Menschen hinaufschaut, werden die Vorstellungen zu etwas anderem, als wenn man beim Menschen herunterschaut. Es ist eine Art Nachschaffen desjenigen möglich, was beim Menschen beweglich geworden ist. - Sie sehen, es ist ein Anfang zu einer künstlerischen Tätigkeit, die dann gewissermaßen den Erkennenden in dasjenige hineinstellt, was man als materielles Gebiet wirklich draußen am Menschen in der Welt sieht. Man hat, möchte man sagen, nicht auf der einen Seite die derbmaterielle konkrete Welt und dann das abstrakte

#SE303-112

Vorstellen, sondern man taucht unter in die menschliche Natur. Und das, was man in den Vorstellungen hat, das wird selber so, daß es lebendig wird und das menschliche Leben mitlebt. Auf eine andere Weise kann man insbesondere das, was man als Erziehungs- und Unterrichtskünstler nötig hat, am Menschen gar nicht erkennen. Man muß in dieser Weise selber beweglich werden, um den Menschen wirklich zu erkennen. Dann wird man aber auch richtig herausfinden, wie diese drei Glieder der menschlichen Organisation zusammenwirken müssen, um das menschliche gesunde Gleichgewicht zu erzeugen. Und man wird auf dasjenige aufmerksam werden können, was in gestörtem Gleichgewicht die Neigungen zu allerlei Krankhaftem hervorbringt. Man wird eine lebendige Anschauung von dem Wege zum Gesunden und dem Erkrankenden im Menschen gewinnen.

Das wird namentlich dann wichtig, wenn man den menschlichen Lebenslauf ins Auge faßt. Denn in einer anderen Weise wirken im Kinde, in einer anderen Weise im reifen Alter und in einer noch anderen Weise im Greisenalter diese drei Glieder des menschlichen Organismus zusammen. Beim Kinde ist es so, daß die geistig-seelische Wesenheit in einer ganz anderen Art in die physisch-leibliche hineinwirkt, so daß zwischen diesen drei Gliedern ein ganz anderes Zusammenwirken zustande kommt als beim reifen Menschen und beim Greise. Und auf dieses verschiedene Wirken wird man hinschauen müssen. Wenn man überhaupt den Weg zu einem solchen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Vorstellen nimmt, wird man es allmählich dazu bringen, auch den menschlichen Lebenslauf in einer anderen Weise zu erfassen, als man das gewöhnt ist.

Man hat es mir besonders übelgenommen, daß ich in meinem Buche «Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit» darauf aufmerksam gemacht habe, wie das Kind eine Weisheit besitzt, die der Erwachsene eigentlich gar nicht mehr hat. Gewiß, ich will ja der Weisheit, der Gescheitheit unserer erwachsenen Leute nicht nahetreten; aber denken Sie nur einmal, wenn Sie all diese Weisheit im späteren Leben aufbringen müßten, die imstande ist, aus der verhältnismäßigen Unbestimmtheit der Gehirnmasse, des übrigen Organismus weisheitsvoll den ganzen Organismus zu durchdringen, wie wir es im Kindheitsalter instinktiv machen, wir würden schlecht damit fahren. Allerdings bleibt

#SE303-113

das beim Kinde alles im Unbewußten stecken, wie es das Gehirn plastisch herausgestaltet, wie es das übrige plastisch herausgestaltet; aber es ist doch vorhanden, und man sieht, daß es vorhanden ist, wenn man mit den Mitteln des Erkennens, die ich Ihnen in den letzten Tagen geschildert habe, herangeht, den ganzen Lebenslauf zu betrachten; wenn man namentlich ein wirkliches Organ entwickelt für die kindlichen Träume. Die Erwachsenen weisen sie ja heute meistens als unsinnig zurück; aber diese kindlichen Träume, in ihrer Wesenheit betrachtet, sind außerordentlich interessant, sind ganz anders als die Träume des Erwachsenen. Sie sind so, daß das Kind tatsächlich vielfach von dem träumt -es kann es nur nicht ausdrücken, aber wir können dahin kommen, das Kind nach dieser Richtung zu verstehen -, daß das Kind in Gestalten von jener Weisheit träumt, durch die es sich sein Gehirn und seinen übrigen Organismus plastisch gestaltet. Würde man manchen Kindes-traum mit einer inneren Liebe nach dieser Richtung hin verfolgen, man würde schon sehen, wie das Kind, ich möchte sagen, Urweisheit träumt, die da waltet. Von diesem Gesichtspunkte aus, verzeihen Sie den harten Ausdruck, ist das Kind viel weiser, viel gescheiter als der erwachsene Mensch. Und der Erziehende sollte sich eigentlich bewußt sein, wenn er über die Schwelle der Schultüre schreitet, daß das Kind nach dieser Richtung viel mehr Weisheit hat als er. Er hat es ja schon abgelegt und ausgebildet; was er nun als die mittlerweile errungene Erfahrungsweisheit, Erfahrungsgescheitheit hat, läßt sich doch nicht gut mit dem vergleichen, was er damals als Weisheit hatte. Wenn man daher die menschlichen Träume des späteren Alters nimmt, enthalten sie nicht mehr das, was das kindliche Träumen hat, sondern dasjenige, was der Mensch von dem äußeren Leben in das Träumen hineinträgt. Ich habe darüber von einem anderen Gesichtspunkte aus gesprochen. Träumt der erwachsene Mensch, trägt er seine Tagesweisheit auch in das Nachtleben hinein; die wirkt wiederum auf ihn zurück, während auf das Kind eine viel höhere Weisheit wirkt. Die hat das Kind nicht im Bewußtsein, aber im Unbewußten empfindet das Kind diese Weisheit, und wenn es in der Schule sitzt, so hat es ein unbewußtes Gefühl, daß es diese Weisheit in sich hat, die der Lehrer nicht hat, die er schon abgelegt hat. Der Lehrer hält sich äußerlich für viel weiser als das Kind.

#SE303-114

Es ist natürlich, er würde sich ja sonst nicht recht als Lehrer fühlen können; aber er hat seine Weisheit eben im Bewußtsein. Das hat er ja vor dem Kinde voraus. Aber sie ist nicht so umfassend, nicht so großartig wie die Weisheit des Kindes. Würde man dasjenige, was das Kind unbewußt als Weisheit in sich trägt, aussprechen, und würde man dasjenige, was der Lehrer verloren hat, auch wiederum in Worte kleiden, so würde etwas sehr Sonderbares herauskommen, das aber eine große Wichtigkeit hat für das wirklich imponierbare Leben in der Schule. Da würde man nämlich auf das Folgende kommen: Wenn der Lehrer mit seiner in der Welt erworbenen Gescheitheit die Schule betritt, ist er durch diese abstrakte Gescheitheit von heute, das kommt vor, ein ziemlich trockener, philiströser Mensch geworden, der das auch zuweilen schon im Äußeren zeigt. Das Kind hat ja noch all die Munterkeit, die aus jener Weisheit kommt, von der ich gesprochen habe. Man verbietet ihm natürlich, seine Empfindung auszudrücken. Und so kommt das zustande, daß in der Schule das Lehrerurteil waltet: Der Lehrer ist gescheit, das Kind ist dumm. - Aber im Unterbewußten ist es anders. Und wenn in den Träumen erst gesprochen würde, so wäre es wieder anders. Im Unterbewußten kommt das zustande, daß die Kinder unbewußt denken: Wie ist doch der Lehrer dumm - und der Lehrer denkt unbewußt: Wie sind doch die Kinder gescheit! - In dem ganzen Ensemble spielt dasjenige, was da waltet in einer Schulklasse, eben eine außerordentlich große Rolle.

Man muß sich durchaus klar darüber sein, daß eigentlich das Kind, indem es sich so verhält, wie ich es geschildert habe, immer ein wenig in einer Art von innerem Hochmut, der aber unbewußt bleibt, in einer Belustigungsstimmung dem Lehrer auf ganz naturgemäße Weise, gegenüberstehen muß; denn es kann ja nicht anders, als empfinden im Hintergrunde seiner kindlichen Natur das weisheitsvolle, den Menschen aufbauende Wesen, und das andere - wie wenig eigentlich dann daraus geworden ist, wie man ja sieht; so urteilt dann ja die unbewußte Natur des Kindes -, wenn der Lehrer hereintritt mit seiner Steifigkeit, mit seiner durch abstrakt-intellektualistische Begriffe moros gewordenen Signatur, mit dem Rock, der in der Bibliothek so staubig geworden

#SE303-115

ist, daß man ihn gar niemals genügend ausbürsten kann, da, nicht wahr, empfindet das Kind in der allerintensivsten Weise dasjenige, was ich ein belustigendes Erkennen nennen möchte.

Das ist dasjenige, was man dem Kinde gegenüber tatsächlich immer empfinden muß, und was in einer gewissen Weise aus der menschlichen Natur heraus durchaus berechtigt ist. Das Kind rettet sich ja eigentlich seine Gesundheit dadurch; denn es ist ganz sicher, das Kind träumt nicht in erhebender Weise von Lehrern, sondern es träumt von jener Weisheit, die ich geschildert habe, die es durchwebt, durchströmt. Beim Lehrer entwickelt sich etwas Entgegengesetztes im Unterbewußtsein, das auch eine Möglichkeit in den Imponderabilien der Schulstube ist. Aber es ist deutlich da. Beim Kinde ist es mehr, ich möchte sagen, ein Erkenntnisverhältnis. Beim Lehrer wird es zu etwas Begehrlichem, wird es zu etwas, was im Begehrungsvermögen sich äußert. Der Lehrer denkt in seinem Unterbewußtsein und träumt auch davon - was er sich natürlich vermöge seiner schulmäßigen Zivilisation im Oberbewußtsein ganz und gar nicht gesteht -, er träumt eigentlich davon, etwas von dem zu haben, was an Kräften der kindlichen Natur eigen ist. Man würde schon sehen, wenn man gerade daraufhin manchmal mit etwas mehr Geist, als es heute geschieht, die menschlichen Seelen psychoanalysieren würde, welche Rolle im unterbewußten Leben des Lehrers diese munteren, frischen Wachstumskräfte und sonstigen menschlichen Kräfte des Kindes spielen.

Das aber wirkt alles im imponierbaren Leben, das sind Kräfte, die sich wirklich in der Schulstube entwickeln. Und man kann schon sagen, sieht man etwas hinter die Kulissen des gewöhnlichen kindlichen Daseins, dann wirkt das Kind in der Schulstube so, daß es sein Interesse von dem Lehrer wegwendet und fragt: Was ist denn in diesem Individuum aus all dem geworden, was wir in uns haben? - Aber beim Lehrer wirkt das auf das Begehrungsvermögen. Er beginnt im Unterbewußten die Kinder zu vampyrisieren. Unter dem Bewußtsein will er sich die Kräfte der Kinder aneignen. Und würde man genauer zusehen, so würde man sehen, wie stark oft dieses Vampyrisieren hinter den Kulissen des physischen Daseins wirkt. Man würde sehen, woher die Schwächlichkeit mancher Kinder - allerdings müssen die Dinge

#SE303-116

wiederum intim betrachtet werden - und die krankhafte Veranlagung der Kinder dieser oder jener Schulstube kommen. Man würde sich nur, wenn man freien, offenen Blick dazu hat, die Figuration des Lehrers oder der Lehrerin anzuschauen brauchen, dann würde man manchen Einblick in die gesunden und kranken Neigungen der Kinder in der Schulstube bekommen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Wir können so etwas als Erziehungs- und Unterrichtskünstler nicht anders überwinden, als wenn wir uns von einer Menschenerkenntnis erfüllen, die - weil sie innerlich beweglich ist, weil sie selber geistigseelisch ein Organismus ist, der dem Menschenorganismus nachgebildet ist in der Art, wie ich das gezeigt habe -, die sich zugleich mit Menschenliebe, mit wahrer Menschenliebe verbindet, die die verschiedenen einseitigen Kräfte der menschlichen Natur eben überwindet und harmonisiert. Dadurch, daß man sich eine solche Menschenerkenntnis aneignet, kommt man auch darauf, wie nicht nur die menschliche Natur sich in verschiedener Weise in verschiedenen menschlichen Individuen ausspricht, sondern wie sich die menschliche Natur in ganz anderer Weise in der Kindheit, im reifen Alter, im Greisenalter ausspricht. Die drei Glieder der Menschennatur wirken eben ganz verschieden ineinander, und sie müssen aufeinander abgestimmt werden.

Das wird zum Beispiel sehr real, wenn wir daran denken müssen, die Zeit die wir zum Unterrichten und Erziehen zur Verfügung haben, in der richtigen Weise einzuteilen. Wir müssen ja selbstverständlich den ganzen Menschen in das Erziehungs- und Unterrichtswesen hineinstellen, also sowohl seine Kopfnatur wie auch seine Gliedmaßen-Stoffwechselnatur, und da ja wiederum in jedem einzelnen Gliede die anderen Prozesse der anderen Glieder auch vor sich gehen, müssen wir das berücksichtigen. Im Kopfe finden natürlich auch fortwährend Stoffwechselvorgänge statt.

Haben wir es nun nötig, für gewisse unterrichtliche, erzieherische Formalia das Kind ruhig sitzen zu haben in der Klasse, wir werden davon noch sprechen, auch auf den hygienisch eingerichteten Bänken, dann behandeln wir das Kind aber immerhin so, daß es still sitzt, daß also nicht im Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus die Tätigkeit wirkt, sondern daß alles dasjenige, was wirkt, aus dem Kopf herausgeholt

#SE303-117

werden muß. Das ist eine Einseitigkeit, in die wir das Kind versetzen. Wir gleichen das wiederum aus, indem wir nachher, mit Recht nach-her, den Kopf entlasten von seiner Tätigkeit und den GliedmaßenStoffwechselorganismus in Regsamkeit bringen, indem wir das Kind zur Gymnastik bringen.

Wenn man sich bewußt ist, wie polarisch entgegengesetzt die Prozesse im Kopforganismus und im Gliedmaßen-Stoffwechselorganismus sind, wird man gar wohl begreifen, wie wichtig es ist, daß man auch in dieser Weise in der rechten Art abwechselt. Aber wenn wir dann die Kinder haben turnen, springen lassen, alle möglichen Übungen haben machen lassen und sie dann wiederum zurücknehmen in die Klasse und in der Klasse weiter unterrichten, ja, wie ist es denn dann?

Sehen Sie, während der Mensch seinen Stoffwechsel-GliedmaßenOrganismus in Regsamkeit hat, da sind allerdings diejenigen Gedanken, die künstlich zwischen Geburt und Tod in den Kopf hineingebracht werden, aus dem Kopf draußen. Das Kind springt herum, bewegt sich, bringt den Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus in Bewegung. Die während des physischen Erdenlebens eingepflanzten Gedanken, die gehen zurück. Aber dasjenige, was sonst in den Träumen figuriert, diese übersinnliche Weisheit ist jetzt auf unbewußte Art im Kopfe drinnen, macht sich gerade im Kopfe geltend. Führen wir daher das Kind nach der Gymnastik wiederum zurück in die Schulstube, dann setzen wir ihm etwas, was im Unterbewußten für das Kind minderwertig ist, an die Stelle desjenigen, was es vorher gehabt hat während der gymnastischen Übungen. Denn während der gymnastischen Übungen wirkt nicht nur das Sinnliche auf das Kind erziehend, sondern auch das Übersinnliche, das während der gymnastischen Übungen ganz besonderen Anlaß hat. Daher wird das Kind in der folgenden Stunde innerlich unwillig. Es äußert vielleicht den Unwillen nicht so stark, aber es wird innerlich unwillig. Und wir verderben es, wir veranlassen in ihm Krankheitsneigungen dadurch, daß wir wiederum auf die gymnastischen Übungen den gewöhnlichen Unterricht hinaufpfropfen.

Es ist das ja eine Tatsache, die sogar häufig schon äußerlich bemerkt worden ist, wie mir ein Physiologe versicherte. Aber hier haben Sie aus anthroposophischer Geistesforschung die Gründe dafür, daß

#SE303-118

wir sehen können, wie wir allerdings die Neigungen zum Gesunden dadurch fördern können, daß wir uns als Lehrer und Erziehungskünstler in der richtigen Weise Menschenerkenntnis erwerben. Natürlich, wenn wir es nicht in der richtigen Weise machen, erzeugen wir allerlei Krankheitsanlagen. Das müssen wir durchaus bedenken. Denn, Sie haben ja bemerkt, ich will nicht in Glorifizierung desjenigen verfallen, was der Mensch sich als seine Lebensweisheit aneignet; sie würde ja nicht ausreichen, um die menschliche Organisation im künftigen Alter plastisch zu gestalten. Aber würden wir nicht im späteren, reifen Alter in der Organisation schon so versteift sein, daß dasjenige, was wir da in den Kopf hineinbringen als äußerliche Weisheit, die auf naturalistisch-intellektualistische Art erworben wird, würde das nicht alles in der richtigen Weise als Erinnerungsvorstellung zurückstrahlen, so würde es später in den übrigen Organismus hinunterströmen. Und dasjenige, so paradox es wiederum klingt, was nach der normalen Organisation des Menschen im Kopforganismus bleiben soll, wenn es in den GliedmaßenStoffwechselorganismus hinunterströmt, macht es den Menschen krank, ist wie Gift. Verstandesweisheit ist in der Tat eine Art von Gift, sobald sie an den unrichtigen Ort kommt, sobald sie wenigstens in den Stoffwechselorganismus hineinkommt. Wir können nur dadurch mit der Verstandesweisheit leben, daß dieses Gift - in ganz technischem Sinne, nicht in moralischer Beurteilung sage ich das -, daß dieses Gift nicht in unseren Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus hinunterdringt. Da wirkt es furchtbar zerstörerisch.

Aber beim Kinde ist diese Versteiftheit nicht da. Wenn wir da mit unserer heutigen reifen Weisheit kommen, so dringt dieses Gift hinunter und vergiftet in der Tat den Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus. Sie sehen, es ist notwendig, aus der unmittelbaren Lebenspraxis heraus wissen zu lernen, wieviel man diesem Kinderhaupte zumuten darf, damit man nicht zuviel hineinpreßt, was dann nicht mehr aufgehalten wird und was dann in den Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus hinuntergeht.

Man hat es also als Lehrer und Erziehungskünstler in der Hand, entweder gesundend oder krankmachend auf den Kindesorganismus zu wirken. Und will man ein Kind nach der heutigen Lebensweisheit

#SE303-119

ganz besonders gescheit machen, setzt man es also immer hin und pfropft soviel als irgend möglich in es hinein beim Sitzen, dann tritt das andere ein: dann verhindert man im Kind, daß die unbewußte Weisheit in ihm wirkt. Denn diese unbewußte Weisheit wirkt ja gerade, wenn es sich tummelt, wenn es mehr oder weniger rhythmische Bewegungen macht; denn der Rhythmus fördert das Sich-Verbinden des Organismus mit der unbewußten Weisheit durch die eigentümliche Mittelstellung, die dieser rhythmische Organismus zwischen Kopforganisation und Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation angenommen hat. So daß sich schon das herausstellt, wenn wir diese Klostererziehung anwenden, von der Herbert Spencer spricht, um die Kinder und jungen Leute ganz besonders gescheit zu machen, dann machen wir sie dadurch so, daß wir sie mit Krankheitsneigungen ausstatten, durch die sie im späteren Leben mit der Weisheit, die wir ihnen beibringen, gar nichts mehr anzufangen wissen.

Das sind alles Dinge, die wahrhaftig nicht mit der Waage abgewogen werden können, sondern nur vor einer beweglichen Vorstellungsart sich enthüllen, die sich immer ans Leben anpaßt, wie sie eben durch anthroposophische Schulung erworben werden kann. Und damit sei im allgemeinen darauf hingedeutet, wie der Lehrer und Erziehungskünstler sich bekanntmachen muß mit den großen Grundsätzen des Gesunden und Krankens im Menschen.

Und da ist es von wesentlicher Bedeutung, zu bemerken, wie das Streben, mit seiner Anschauung, mit seinem Welterkennen nicht an dem Äußerlichen, Unbeweglichen, Fixen hängen zu bleiben, sondern zu einer inneren Beweglichkeit des Denkens aufzusteigen, wie das

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

mit der Erkenntnis all der labilen Zustände zusammenhängt, in denen die menschliche Natur sich nach der gesunden und kranken Seite äußert, und die als etwas, was er zu behandeln hat, dem Lehrer in der Schule entgegentritt.

Auf die Einzelheiten werden wir eingehen, wenn wir nun das Kind, den werdenden Menschen in den aufeinanderfolgenden Lebensaltern betrachten.

SIEBENTER VORTRAG

Dornach, 29. Dezember 1921

#TX

Gerade wenn man an das ganz kleine Kind in der Eigenschaft eines erziehenden Führers durch Elternschaft oder durch anderes Verhältnis heranzutreten hat, dann fühlt man gegenüber dem ganz kleinen Kinde in einem außerordentlich starken Grade die Verpflichtung, auf den ganzen menschlichen Lebenslauf verstehend eingehen zu können. Es ist mir daher ein immer ganz besonderer Schmerz gewesen, daß wir für die Stuttgarter Waldorfschule erst Kinder bekommen können, die schon das in Mitteleuropa als schulpflichtig bezeichnete Alter erreicht haben.

Es wäre mir eine tiefe Befriedigung, wenn auch schon das jüngere Kind in die Freie Waldorfschule hereingenommen werden könnte. Aber abgesehen von sonstigen Schwierigkeiten, stellt sich ja der Errichtung einer Art Kleinkinderschule auch das hauptsächlich entgegen, daß wir ja auf allen Gebieten unserer anthroposophischen Bewegung an einem außerordentlich starken Überfluß an Geldmangel leiden, und dieser starke Überfluß an Geldmangel läßt uns höchstens hoffen, daß, wenn man der Waldorfschule in der Zukunft nicht allzu feindlich gegenüberstehen wird, wir auch noch dazu kommen, das jüngere Kind in diese Waldorfschule hereinzunehmen.

Das jüngere Kind ist ja derjenige Mensch, der zunächst für die Außenwelt, auch für dasjenige, was wir als außenstehende Menschen gegenüber dem Kinde versuchen, am wenigsten zugänglich ist. Und insbesondere im allerersten Lebensalter schließt es gewissermaßen die Tore seines Seelenlebens ganz und gar noch gegen die Außenwelt ab, namentlich vermöge dessen, was es in den allerersten Lebensjahren entwickelt gegen alles, was aus dem Willen der außenstehenden Persönlichkeiten mit dem Kinde vorgenommen werden soll. In der allerersten Zeit seines Lebens vollbringt der Mensch - man kann das ganz ohne Einschränkung sagen - einfach dasjenige, was er will. Wenn der Erwachsene sich es nur recht eingesteht, muß er das einsehen, er ist gegenüber dem, was das Kind will, in einem hohen Grade machtlos, namentlich

#SE303-121

in bezug auf alles dasjenige, was aus dem Kinde wird im späteren, manchmal noch im spätesten menschlichen Lebenslauf.

Sie wissen vielleicht, daß ich längere Zeit, bevor ich im engeren Sinne daran gegangen bin, anthroposophische Literatur zu veröffentlichen, meine «Philosophie der Freiheit» im Beginne der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts veröffentlicht habe. Diese «Philosophie der Freiheit» will sein eine wirkliche Betrachtung gerade desjenigen im Menschenleben, auch in sozialer Beziehung, was sich im Menschen zum Impuls der Freiheit, zum Impuls der ganzen, der vollen menschlichen Persönlichkeit entwickelt.

Gerade wenn man von solchen Voraussetzungen ausgeht, wird einem der Blick so recht darauf hingelenkt, wie man dem ganz kleinen Kinde eigentlich so gegenübersteht, daß man schon die Freiheitsfrage aufwerfen muß und auf der anderen Seite die Schicksalsfrage. Man kann schon sagen, wenn man so recht ins menschliche Herz hinein-sieht, so kündigt sich einem schon an, wie von dem Bewußtsein, das der Mensch von Freiheit in seiner eigenen Brust haben kann, der größte Teil seines irdischen Lebensglückes, seines Gefühles für seinen Menschenwert und für seine Menschenwürde abhängt. Und anthroposophische Erkenntnis zeigt uns ja, daß der Zweck des irdischen Lebens gerade darinnen besteht, zu den mancherlei Eigenschaften, die der Mensch auch entwickelt, wenn er sich vor der Geburt oder vor der Konzeption in der geistig-seelischen Welt aufbaut, und die er wiederum nach dem Tode durchlebt, daß der Mensch zu all diesen Eigenschaften gerade während seines Erdenlebens, und nur während dieses, durch den Gebrauch seiner Leiblichkeit, durch das Untertauchen in seine Leiblichkeit den Freiheitsimpuls auslebt. Ein freies Wesen kann der Mensch nur auf der Erde werden, und nach anderen Welten kann der Mensch nur so viel Freiheit mitbringen, als er auf der Erde sich aneignet. Wenn man mit diesem Gefühl - und Gefühle sind ja die wichtigsten Kräfte für den Erziehungs- und Unterrichtskünstler -, wenn man mit diesem Gefühl an das ganz kleine Kind herantritt, dann fragt man sich schon: Wie hat man sich zu verhalten, daß das ganz kleine Kind später einmal in den vollen Besitz seines Freiheitsbewußtseins gelangen kann? - Und auf der anderen Seite werden wir leicht, schon durch das

#SE303-122

äußere Leben, wenn man nur unbefangen genug ist, dasjenige einsehen, was dann anthroposophische Einsicht zur vollen Gewißheit erhebt, daß der Mensch trotz seiner Freiheit ein Schicksal hat, dasjenige hat, was man mit einem orientalischen Namen «Karma» nennt.

Nehmen wir einmal für das spätere Leben an, wie der Mensch einer Persönlichkeit entgegentritt, die er vorher gar nicht gekannt hat, die dann in sein Schicksal tief eingreift, mit der er sich im besonderen zu einer Lebensgemeinschaft vielleicht verbindet. Es sieht das zunächst aus, als ob einen die Zufälle des Lebens zu dieser Persönlichkeit hingeführt hätten. Wenn man aber dann, selbst ganz ohne anthroposophische Geisteswissenschaft das Leben rückwärts betrachtet, wird man merkwürdigerweise finden, wie man vorher alle möglichen Schritte angestellt hat, die sich in Harmonie stellen zu dem, was einem da scheinbar ganz zufällig geworden ist. Es nimmt sich tatsächlich hinterher aus, als ob man den Weg zu dieser Persönlichkeit planvoll gesucht hätte. Und Goethes alter Freund Knebel hat rückschauend auf sein Leben aus späterem Alter aus tiefster Seele heraus die Bemerkung gemacht:

Wenn man im späteren Alter auf sein Leben zurückschaut, dann nimmt sich eigentlich alles wie von einem Plan getragen aus. Es paßt alles zusammen. - Und da unser Wille in unsere einzelnen Handlungen hinein-verwoben ist, so kann man eigentlich überall sehen, wie das Leben schicksalsgemäß an uns herantritt. Man könnte noch viele andere Persönlichkeiten anführen außer Knebel, die durch rein äußerliche Betrachtungen des Lebens zu einer solchen Überzeugung kommen. Man wird dann sehen, daß sich die äußerlichen Lebensbetrachtungen auch in bezug auf solche abliegenden Wahrheiten, wie die Karmawahrheit ist, durchaus bestätigend ausnehmen. Aber gerade wenn man von diesem Gesichtspunkte ausgeht, dann muß man sich ja als der erziehende Führer des ganz kleinen Kindes doch die Frage vorlegen: Bist du es gerade -und insbesondere, wenn man ein Kinderheim hat, so wird einem diese Frage vor die Seele treten, denn man müßte es dann für alle möglichen Kinder sein, die einem da gebracht werden -, bist du es gerade, der vom Schicksal zu einem so wichtigen Verhältnis, zu einer so wichtigen Beziehung ausersehen worden ist, wie diejenige des erziehenden Führers es ist? - Und man wird hineingestellt in die Alternative: Was kann

#SE303-123

man tun, um sich so stark als möglich auszulöschen, damit unser Persönliches möglichst wenig auf das Kind einfließt, damit wir dem Kind sein Schicksal nicht verderben, sondern es heranziehen zu einem freien Menschen im Leben?

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschseins

Wie tief aber der Mensch gerade beim ganz kleinen Kinde in das Menschenwesen eingreifen kann, das zeigt sich, wenn man zunächst die ganze Eigentümlichkeit des ersten größeren Lebensabschnittes des Menschen ins Auge faßt, der geht von der Geburt - wenn wir jetzt absehen vom Embryonalleben, worauf wir später noch zu sprechen kommen - bis zum Zahnwechsel, annähernd um das siebente Jahr herum. Der Zahnwechsel macht einen tiefen Einschnitt in das ganze menschliche Leben. Und derjenige, der voll zu beobachten vermag, wird sehen, daß eine gewisse Konfiguration von Denken, von Fühlen und Wollen nach dem siebenten Jahre beim Kinde so auftritt, wie sie eben vorher nicht vorhanden war. Wir sind gewohnt worden im äußeren Betrachten des Materiellen, gewisse Vorstellungen, die wir noch in einer geistgemäßen Weise entwickelt haben, auch in der Lebenspraxis auf das menschliche Leben anzuwenden. Wenn wir gewisse materielle Vorgänge sehen, die an einem bestimmten Punkte äußerlich wahrnehmbare Wärme entwickeln, die vorher nicht wahrnehmbar war, die auch nicht von außen zugeführt ist, dann sagen wir; diese Wärme war vorher latent in dem Materiellen und ist dann freie Wärme geworden. Wir sind ja ganz gewohnt worden, von solchen Dingen in der Betrachtung von äußeren materiellen Vorgängen zu sprechen. - Nun, gerade wie durch einen materiellen Vorgang Wärme frei werden kann, die vorher latent war, so werden um das siebente Jahr herum im Denken, Fühlen und Wollen des Kindes Kräfte frei, die vorher in dem kindlichen Organismus drinnengesteckt haben, die vorher nicht abgesondert seelisch tätig waren. Sie sind jetzt nach dem siebenten Jahre abgesondert seelisch tätig. Vorher waren sie organisch tätig, sie waren verbunden mit den Wachstums-, mit den Ernährungsvorgängen. Aus denen heraus sind sie frei geworden; sie sind Seelisches geworden.

Heute betrachtet eine abstrakte Wissenschaft immer das Verhältnis von Leib und Seele, macht sich einen abstrakten Begriff von Seele, von Leib, und dann wird von Einwirkung des Leibes auf die Seele, von

#SE303-124

Einwirkung der Seele auf den Leib, von psychophysischem Parallelismus und wie die schönen Dinge alle heißen, gesprochen, dann wird spintisiert darüber, wie die Seele auf den Leib wirke. Man beobachtet nicht auf diesem Gebiete, man spintisiert, man philosophiert. Aber man kann lange in einer solchen Richtung philosophieren, dabei kommt gar nichts zustande; denn wenn man in das Gebiet des Menschenwesens eindringen will, muß man gerade so beobachten, wie man in der äußeren Natur beobachten will. Und für das Leben von der Geburt bis ungefähr um das siebente Jahr herum erweist sich für ein Zusammen-schauen des Geistig-Seelischen und des Physisch-Leiblichen die Sache so, daß die Kräfte unbemerkt im Organismus drinnen sind, die später als seelische Kräfte, vom siebenten Jahre an im Verhältnis, im Verkehr mit der Außenwelt zutage treten.

Will man also die Frage beantworten: Wie schaut die Seele in dem kindlichen Alter bis zum siebenten Jahre aus? - so schau man die seelische Entwicklung vom siebenten Jahre bis später an. Da ist das als Seelisches zu beobachten, was vorher im Organismus drinnengesteckt hat und organisch tätig war. Wenn man dies aber ins Auge faßt, wird man einsehen, daß diese besondere innere organische Tätigkeit des Kindes in der plastischen Ausgestaltung des Gehirnes, in der Heran-bildung der übrigen Organisation etwas ganz Besonderes bedeutet. Das Kind trägt dasjenige, was es durch die Geburt oder Konzeption von geistig-seelischen Welten heruntergetragen hat, in die körperlich-physische Organisation hinein. Es ist in dieser Organisation beschäftigt. Es tut, was es will aus diesem Organisieren heraus, schließt noch die Tore vor der Außenwelt. Und wir dürfen nicht unpraktisch hineintapen in das, was da das Kind so vollzieht, daß es eben tut, was es will, daß es namentlich dem Willen der Außenwelt nicht zugänglich ist.

Und wenn wir wiederum bedenken, daß alles, was wir in der Nähe des Kindes tun, auf das Kind einen Eindruck macht, trotzdem einen Eindruck macht, wir werden das noch genauer schildern, und uns überlegen, daß ja dasjenige, was später seelisch ist, beim Kinde noch organisch wirkt, daß also, wenn das Kind irgendeine Vorstellung aufnimmt, diese Vorstellung in ihrer besonderen Eigenart auf Lunge, Magen, Leber, auf alles mögliche wirkt, dann werden wir sehen, daß nach den

#SE303-125

Eindrücken, die das Kind von uns bekommt, weil sein Seelisches noch nicht frei geworden ist vom Organismus, sondern an dessen Organisation mitarbeitet, daß wir daher die ganze Gesundheits- oder Krankheitsanlage eines Kindes durch unser eigenes Verhalten in diesem Lebensalter bestimmen.

Sie können sagen, hier wird im allgemeinen über Erziehungsgrundsätze gesprochen. Aber diese Erziehungsgrundsätze sind ja gerade, wenn sie richtig praktisch gehandhabt sind, das wesentlich Praktische. Denn dasjenige, was am meisten in der Erziehung in Betracht kommt, sind die Gefühle über das Wesen des Menschen, mit denen wir neben dem Menschen stehen. Und wenn wir uns durch eine Einsicht in die menschliche Natur in der richtigen Weise neben den werdenden Menschen hinstellen, dann sind wir gute Erziehungskünstler. Ja, es darf sogar das Paradoxe behauptet werden: es mag der einzelne im einzelnen machen, was er will - das wird jeder einrichten nach dem, was er gerade selber als Erzieher im Leben gelernt hat -, mag der einzelne die Dinge einrichten, wie er will, wenn er nur dasjenige mitbringt, was sich in sein Herz ablagert durch eine richtige Einsicht in die menschliche Natur, wird er auf die eine Art und auf die andere Art das Richtige machen können. - Wenn ich als der geistige Leiter der Waldorfschule in unsere Parallelklassen komme - wir haben wegen der Überfülle von Schülern in der Waldorfschule schon Parallelklassen -, wenn ich dann in die einzelnen Klassen komme, und sehe, wie der eine ganz denselben Lehrstoff auf die eine Art behandelt, und ganz verschieden denselben Lehrstoff der andere, so wird mir nie einfallen zu sagen: da müssen bestimmte Verrichtungen nur getrieben werden. Sondern dasjenige, was ganz entgegengesetzt aussieht, kann durchaus jedes in seiner Art absolut richtig sein. Ja, wenn es der eine Lehrer dem anderen nachmachen würde, so könnte das gerade das Falsche werden. Daher ist es eben so, daß die Waldorfschule ihren Namen «Freie Schule» nicht etwa bloß aus einer Äußerlichkeit trägt, sondern aus der innersten, freiesten Konstitution ihres ganzen Wesens.

Ich habe an den vorangehenden Tagen darauf aufmerksam gemacht, daß uns eine übersinnliche Menschenbetrachtung darauf führt, außer

#SE303-126

dem physischen Leib einen feineren Leib anzuerkennen, den wir Äther-leib, Bildekräfteleib genannt haben. Dieser Bildekräfteleib, der ja auf der einen Seite die Kräfte enthält für Wachstum, für Ernährung, aber auch für Gedächtnis, für Erinnerung, für Vorstellungsbildung, dieser Bildekräfteleib wird eigentlich erst mit dem Zahnwechsel in einer ähnlichen Weise aus der ganzen menschlichen Wesenheit heraus geboren, wie der menschliche physische Leib aus der Mutter geboren wird, wenn der Mensch eben ins physische Dasein eintritt. Das heißt, die besonderen, nach außen wirkenden Kräfte dieses Bildekräfteleibes, dieses Ätherleibes, werden bis zum Zahnwechsel in ihrem hauptsächlichsten Inhalt in den organischen Wirkungen drinnen zu suchen sein, nachher nur zum großen Teile noch; aber ein Gebiet wird ihnen entnommen sein und wird im Vorstellen, in Erinnerungen und in den sonstigen Seelennuancen wirken, welche das Kind mit dem Zahnwechsel entwickelt.

Daß das Kind die zweiten Zähne bekommt, geschieht ja nur einmal; dritte bekommt es nicht mehr. Diejenigen Kräfte im Organismus, die die zweiten Zähne austreiben, können da sein, bevor diese zweiten Zähne da sind; nachher werden sie nicht mehr gebraucht im Organismus. Sind die zweiten Zähne einmal herausgetrieben, dann wird diejenige Tätigkeit des Ätherleibes, die gerade so etwas bewirkt wie das Heraustreiben der zweiten Zähne, nicht mehr im Organismus notwendig sein. Dann tritt sie frei heraus. Aber dieser Schlußpunkt des zweiten Zähnebekommens drückt ja nur das ganz deutlich aus, was auch sonst unten an Kräften im Organismus wirkt. Eine ganze Summe von solchen Kräften wird eben am Ende dieses ersten Lebensabschnittes seelisch-geistig frei. Man kann den gesamten menschlichen Lebenslauf in solche Abschnitte gliedern, und der erste, approximativ, ist eben bis zum siebenten Jahre hin.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Aber jeder solche Lebensabschnitt gliedert sich wiederum in drei deutlich voneinander unterscheidbare Teile. Und wir können, wenn wir dieses allmähliche Freiwerden gewisser Kräfte des Ätherleibes von der Geburt bis ungefähr zum siebenten Jahr betrachten, sehen, wie durch zweieinhalb Jahre ungefähr von der Geburt an dieser Ätherleib für den Kopf frei wird, wie er dann vom zweieinhalften Jahre bis gegen das fünfte Jahr zu für die Brust frei wird, und

#SE303-127

dann für den Stoffwechsel-Gliedmaßenmenschen bis zum Zahnwechsel. So daß wir drei Etappen in diesem Freiwerden gewisser Kräfte des Bildekräfteleibes zu unterscheiden haben. Es ist deshalb schon so, daß man deutlich bemerken kann: der auch für den Kopfteil des Menschen noch ganz innerhalb erscheinende Bildekräfteleib weist den äußeren Willen der Erziehenden zurück.

Nun ist das gerade der Lebensabschnitt, wo wir Allerwichtigstes lernen, was wir also ganz durch innere Arbeit lernen aus dem heraus, was wir uns aus dem präexistenten Leben mitgebracht haben. Bedenken Sie, daß man in den ersten zweieinhalb Jahren sprechen lernt, gehen lernt, dasjenige also, was am intimsten mit der Selbstbehauptung des Menschen für sich und im sozialen Leben zusammenhängt. Dieses Wichtigste eignet man sich an, während die Kräfte des ätherischen Leibes noch am Gehirn arbeiten, hineinstrahlen in den ganzen übrigen Organismus. Wenn sie zu stark in den übrigen Organismus hinein-strahlen, so daß sie dort die noch zarten Stoffwechselverrichtungen oder die noch zarten Atmungs-errichtungen, Blutumlaufverrichtungen zu stark stören, wenn sie also zu stark hinuntertoren in den kindlichen Organismus, dann gibt es schon im kindlichen Alter gern Scharlach und ähnliche Kinderkrankheiten. Das, was da arbeitet, ist im Grunde genommen für ein von außen kommendes, bewußtes, willkürliches Einwirken unzugänglich, schließt die Tore. Das Kind will im Inneren an sich arbeiten.

Und das ist gerade beim Kinde in diesen zweieinhalb ersten Lebensjahren von ganz besonderer Bedeutung, daß es nicht für den fremden Willen zugänglich ist, aber daß es ein feines, instinktives Wahrnehmungsvermögen hat für alles das, was in seiner Umgebung vorgeht, insbesondere für das, was in den Personen vorgeht - wozu ja die Erzieher im ganz besonderen Maße gehören -, mit denen es in einem gewissen seelischen Rapport steht. Nicht etwa, daß der äußere Blick schon ganz besonders geschärft wäre, das ist nicht der Fall; nicht das ausgesprochene Sehen macht es aus, sondern ein Gesamtwahrnehmen intimster Art richtet sich nach dem, was in der Außenwelt um das Kind herum vorgeht, und was nicht mit der Absicht vorgeht, daß auf das Kind besonders eingewirkt werden soll. Das Kind wehrt sich ganz

#SE303-128

unwillkürlich gegen dasjenige, was bewußt auf es einwirken will, besonders in den ersten zweieinhalb Lebensjahren.

Daraus folgt aber, daß wir diese Empfänglichkeit, die noch die Wahrnehmung ganz in das Gefühl untergetaucht hat, berücksichtigen müssen. Man macht sich vielleicht anschaulich, was diese Empfänglichkeit bedeutet, wenn man zu dem nächstniedrigen Wesen heruntergeht, zum Tiere. Das Tier hat nämlich diese Empfänglichkeit ganz besonders. Das widerspricht dem nicht, was ich über die Geiselnhaftigkeit sagte. Man muß eben da durchaus auf Beobachtung gehen. Das Tier hat diese Empfänglichkeit für die Umgebung ganz besonders. Ich weiß nicht, ob Sie in England und in den anderen europäischen Ländern etwas gehört haben von dem Aufsehen, das einmal da war, einige Jahre vor dem Kriege, wegen der sogenannten rechnenden Pferde: in Berlin das bekannte Pferd des Herrn von Osten, in Elberfeld die rechnenden Pferde. Nun, ich kann nichts sagen über die rechnenden Pferde in Elberfeld, aber das Pferd des Herrn von Osten in Berlin habe ich ganz gut kennengelernt, daher auch jene Beziehung, welche zwischen dem Herrn von Osten, dem erzieherischen Führer und diesem Pferde bestand. Das Pferd stampfte ganz brav: drei mal drei ist neun mit seinen Beinen, rechnete immerhin für ein Pferd recht respektabel.

Nun sind alle möglichen Theorien aufgestellt worden, wie denn eigentlich dieses Pferd dazu kommt, auf die Fragen des Herrn von Osten in dieser Weise zu reagieren. Unter anderem gab es einen Privatdozenten. Das sind gescheite Leute. Der schrieb sogar ein Buch über dieses Pferd des Herrn von Osten, und er sagte: Natürlich, rechnen kann das Pferd nicht, aber wenn Herr von Osten sagt: drei mal drei, dann macht er immer ganz leise Bewegungen dazu. Er hat ein Mienenspiel. Und wenn er dann sagt: neun, dann ist das Mienenspiel so, daß das Pferd eben mit seinem Fuß stampft. Dieses Mienenspiel, das kann das Pferd beobachten. - Es war eine sehr gelehrte Schrift, die dieser Privatdozent verfaßte. Er sagte dann: Ja, ich selber - nämlich der Privatdozent - habe dieses Mienenspiel nicht beobachten können; ich kann es also nicht konstatieren, daß es wirklich da ist, aber es muß schon da sein, und das Pferd hat das beobachten können. - Für mich, ich kann nichts dafür, hat dieses Buch nur gezeigt, daß ein Beweis geliefert werden

#SE303-129

sollte, daß dieser Privatdozent das Pferd für beobachtungsfähiger hält als sich selber, daß also ein Pferd dasjenige kann, was immerhin ein Privatdozent nach seinem eigenen Eingeständnis nicht kann. Nun aber, für mich lag das Wichtigste an der ganzen Prozedur in dem Verhältnis des Herrn von Osten und dem Pferde, daß Herr von Osten, der große Taschen hatte, fortwährend, während er mit dem Pferde in Rapport stand, dem Pferde Süßigkeiten verabreichte, so daß ein fortwährender Austausch von Empfindungen da war, die Dankbarkeit des Pferdes für die Süßigkeit. Es war ein intimes Verhältnis zwischen diesem Pferde und dem Herrn von Osten; es tauchte alles das, was da stattfand, in Liebe ein. Es war also das ganze Verhältnis zu diesem Führer ins Gefühlsmäßige umgesetzt. Das gibt nämlich bei der Tier-natur etwas, was in einem hohen Grade, nicht etwa für die geheimnisvollen Mienen, sondern für die Gedanken, für das Innere des Seelenlebens empfänglich macht. Und die ganzen Rechnungsvorgänge, die in Herrn von Osten waren, die übertrugen sich auf dem Umwege durch die Süßigkeiten in einer ganz ausgesprochenen Suggestion auf das Pferd. - Die Erscheinung ist deshalb nicht weniger interessant, daß sie so ist. Sie lehrt uns vieles kennen über die Beziehungen von Wesen. Aber sie ist eben nicht auf rationalistische Weise zu erklären durch die Beobachtung eines Mienenspiels, das zwar ein Pferd, nicht aber ein Privatdozent beobachten kann, und das er nur hypothetisch annimmt.

Und so steht in ähnlicher Weise in den ersten zweieinhalb Lebensjahren auch das Kind, wenn sich der erziehende Führer richtig benimmt, in einer Art von seelischem Wahrnehmungsrapport zu diesem Führer, und es wird das Kind in allerausgesprochenstem Maße ein Nachahmer, ein Imitator. Uns erwächst dann die Aufgabe, nicht durch unseren Willen allerlei dem Kinde beibringen zu wollen, sondern in einer etwas unbequemen Weise so zu sein in seiner Nähe, daß das Kind die betreffende Sache nachmachen kann; denn das Kind ist empfänglich für alles, was wir tun, wie wir uns bewegen. Das alles ahmt es entweder wirklich nach, das vielleicht erst später, aber es entwickelt in sich die Nachahmungstendenzen und preßt diese durch die organisch-seelischen Kräfte in seine Körperlichkeit hinein. Und es ist auch

#SE303-130

empfänglich für unsere Gefühle, für unsere Gedanken. So daß die Erziehung in diesen ersten zweieinhalb Lebensjahren sich lediglich darauf beziehen kann, daß wir uns selbst so weit erziehen, daß wir in der Nähe des Kindes das denken, fühlen und wollen, was das Kind anschauen kann. Es erhält sich das manchmal noch, weil die Nachahmung im wesentlichen bis zum Zahnwechsel hingeht, für die späteren Lebensjahre. Man erfährt da, wenn man wirklich praktisch im Leben drinnensteht, gar manches von dieser Art.

Zu mir kam zum Beispiel einmal ein Elternpaar ganz trostlos und sagte: Unser Kind war immer ein braves Kind, jetzt hat es gestohlen! - Nun, hat es wirklich gestohlen? Na ja, es hat ja gestohlen, denn es hat einfach aus dem Schrank, wo seine Mutter das Geld immer liegen hat, Geld herausgenommen, hat Süßigkeiten gekauft, nicht einmal für sich selber immer verwendet, sondern sogar mit anderen Kindern geteilt. Ich sagte, das Kind hat gar nicht gestohlen. Es ist gar keine Rede davon, daß das Kind gestohlen hat! Das Kind hat

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

jeden Tag gesehen, wie die Mutter zu diesem Schrank geht, dort Geld herausnimmt; von der Vorstellung des Stehlens ist nichts in dem Kinde vorhanden. Aber ein Nachahmer ist das Kind, und es macht dasselbe, was die Mutter macht. Es geht also auch an den Schrank und kauft etwas. Das hat gar noch nichts zu tun mit dem Begriff des Stehlens oder Nichtstehlens. Und will man vermeiden, daß das Kind das tut, so muß man sich eben in einer anderen Weise in seiner Umgebung verhalten.

Alles läuft darauf heraus, daß namentlich für die ersten zweieinhalb Lebensjahre das Kind so wird, wie wir selbst in seiner Umgebung sind. Und das bedingt, daß wir, indem das Kind zum Beispiel sprechen lernt, ihm nicht irgend etwas in der Sprache aufdrängen, vor allen Dingen nicht durch unseren Willen herankommen wollen, um zu bewirken, daß es so oder so sagt; sondern wir müssen in seiner Umgebung so sprechen, wie uns der Schnabel gewachsen ist, damit es Gelegenheit hat zu hören, und müssen nur dafür sorgen, daß er uns moralisch gewachsen ist. Das Kind nimmt das auf und führt sich selbst in diese Bahn hinein.

Und wenn man genauer zusieht, das Kind lernt auch niemals gehen dadurch, daß wir alle möglichen Stehveruche und so weiter machen.

#SE303-131

Beim späteren Gymnastikunterricht ist das am Platze. Beim Gehenlernen können wir sehr leicht mit einem solchen Tapsen erreichen, wenn wir viel zu früh so etwas wie Steh- und Gehversuche anfangen, daß wir dann das Kind in seinem Nervenprozeß für das ganze Leben hindurch ruinieren. Wir lassen das Kind beobachten, daß der Erwachsene aufgerichtet ist. Als Nachahmer schiebt es sich zur richtigen Zeit selbst in diese Lage. Wir müssen eben den Menschen bei seinem Eintritt in das Leben durchaus als ein imitierendes, als ein nachahmendes Wesen auffassen und darnach gerade die Erziehung einrichten.

Gewiß erwächst daraus manche Unbequemlichkeit, und Sie werden einwenden: es gibt ja doch Kinder, mit denen sich gar nichts anfangen läßt, die einem den ganzen Tag die Ohren so vollbrüllen, daß einem das Trommelfell zerspringt, oder die nach anderer Richtung hin manche sogenannte Ungezogenheiten haben. Nun gewiß, die Außerlichkeiten des Lebens bringen es mit sich, daß man auch wiederum äußerliche Maßnahmen treffen muß, damit das Kind nicht gerade durch seine Ungezogenheiten Schaden anrichtet. Aber zum Erziehen gehört das eigentlich im Grunde genommen nicht. Es ist ja unbequem, wenn das Kind uns den ganzen Tag die Ohren vollbrüllt, aber wenn wir daneben nur dennoch in seiner Umgebung uns so verhalten, wie ich es eben charakterisiert habe, dann wird unser Verhalten in seinen tieferen geistig-seelischen Kräften, die noch verwandt sind mit den organischen Kräften, aufgenommen, und später kommt das zum Ausdruck. Dasjenige, was da in seinem Brüllen oder in etwas anderem enthalten ist, entpuppt sich für den unbefangenen Beobachter als Folge der Organisation. Das kommt aus etwas, was mit dem kindlichen Alter vorübergeht, allerdings nicht die intensiven Kräfte des Brüllens, aber die Neigung, gerade diese Kräfte durch das Brüllen zu äußern. Denn es ist wahr, das, was zum Beispiel im kindlichen Alter sich als Brüllkräfte äußert, hat eine gewisse Intensität. Erziehen wir das Kind durch das, was wir selber sind, zu moralischen Wesen, so äußern sich diese Brüllkräfte seines ersten kindlichen Alters später als intensiv moralische Kräfte. Der spätere Mensch hat eine starke moralische Intensität, die im kindlichen Alter als intensives Brüllen sich auslebte. Wenn wir allerdings unmoralisch sind in seiner Umgebung, auch nur in Gedanken,

#SE303-132

dann äußern sich eben diese Brüllkräfte später in unmoralischer Intensität.

Aber dasjenige, worauf es ankommt, wird man schon nach dieser Auseinandersetzung in der richtigen Weise würdigen können. Und das ist das Wesentliche, daß wir uns zum Beispiel nicht verleiten lassen von einem falschen Instinkt - es ist eigentlich nicht einmal ein Instinkt, sondern es ist etwas durch gewisse Vorurteile Anerzogenes -, wie es unerzogene, wenn ich mich so ausdrücken darf, Ammen und Kindermädchen tun, das dem Kinde vorzumachen, was es eigentlich gar nicht nachmachen soll, daß wir versuchen, selbst recht kindisch zu sein und in seiner Nähe auch so zu sprechen, möglichst ins Kindische gekleidet. Diese Übersetzung macht das Kind nach seinem Vermögen schon selbst. Wir tun ein Unrecht an dem Kinde, wenn wir unsere Sprache zum Beispiel besonders herrichten; denn das Kind will nachahmen den, der in seiner Nähe ist und mit dem es in einem bestimmten Rapport steht in demjenigen, was er seiner Natur nach tut. Das Kind lehnt aber im Grunde genommen alles innerlich ab, was durch den Willen des Erziehenden eingerichtet ist, wie zum Beispiel die kindliche, naive Sprache, die wir in seiner Nähe annehmen. Es ist gezwungen, sich diese Sprache gefallen zu lassen, hat aber eine tiefe innerliche Antipathie dagegen, die im Grunde genommen eine für das ganze spätere Leben wirkende schwache Verdauung zum Beispiel bewirkt. So daß manches, was man im späteren Leben als schwache Verdauung diagnostizieren kann, seinen Ursachen nach richtig herausgefunden wird dadurch, daß man erfährt: dieser Mensch hat als ganz kleines Kind ein sich zu kindlich machendes Kindermädchen gehabt.

Das sind so Maximen, die für das erste Drittel des ersten großen Lebensabschnittes, für die ersten zweieinhalb Jahre des kindlichen Alters notwendig sind.

Wenn das Kind dann etwa zweieinhalb Jahre alt geworden ist, dann ist seine Kopforganisation so weit, daß der Teil des Bildekräfteleibes, des Atherleibes, der in den ersten Kinderjahren diese Kopfplastik besorgt, frei wird. Und diese Befreiung trifft dann auf ein weiteres Freiwerden, das nach und nach in bezug auf den Atherleib der Brust

#SE303-133

sich vollzieht bis gegen das fünfte Jahr hinein. Das Atmen, der Blutkreislauf werden dann von den in ihnen noch liegenden Atherkräften bis zu einem gewissen Grade befreit. Und es wirkt also in dem Kinde, das dann sprechen gelernt hat, das gehen gelernt hat, dasjenige zusammen, was als seelisch-geistige Kräfte aus dem Kopforganismus heraus frei geworden ist, und das dann zusammenschwingt mit demjenigen, was sich nach und nach befreit im Brustorganismus. Und das erscheint als die besondere Heranbildung dieses lebendigen kindlichen Gedächtnisses, das man ja gerade sich heranentwickeln sieht zwischen dem zweieinhalften und gegen das fünfte Jahr hin, und namentlich in dem wirkt, was ich Ihnen eben geschildert habe als die Heranbildung, die Heranentwicklung der eigentümlichen kindlichen Phantasie.

Dieses beiderseitige Wirken auf der einen Seite des sich seelisch gestaltenden Gedächtnisses, der sich seelisch gestaltenden Phantasie, das muß in diesem Lebensabschnitte von dem erziehenden Führer ganz besonders berücksichtigt werden. Immer bleibt ja das Kind ein nachahmendes Wesen. Und insbesondere in bezug auf das sich heranbildende Gedächtnis, die Erinnerungsfähigkeit, muß man sich klar sein, daß man das Kind wiederum möglichst sich selbst überlassen muß, daß man nicht gut tut, in diesem Lebensabschnitte dem Kinde etwas beizubringen, wobei man darauf rechnet, daß es sich erinnert. Es soll dasjenige aufnehmen in vollständig freiem Sich-Heranbegeben an das, was es behalten will, woran es sich erinnern will. Ja nicht irgendwie etwas nach Gedächtnisübungen Ausschauendes mit dem Kinde in diesem Lebensalter machen! Wer einem Kinde für die Merk-, für die Erinnerungsfähigkeit zwischen dem zweiten und fünften Jahre etwas aufdrängt, der beachtet dasjenige nicht, was sich eben beobachten läßt, wenn man den ganzen menschlichen Lebenslauf wiederum ins Auge faßt.

Man kann ja manche Menschen kennenlernen, die erklären einem, wenn sie vierzig Jahre alt geworden sind oder noch später: sie haben Gliederreißen, Rheumatismus. Nun gewiß, das kann ja von allem möglichen herrühren; aber es gibt durchaus diejenigen Fälle, in denen man, wenn man die Untersuchung nur weit genug treibt, durchaus darauf kommt, daß der Rheumatismus, das Gliederreißen von einem

#SE303-134

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Überfüttern mit Gedächtnismaterial in diesem früheren Lebensalter der Kinder herrührt. Ja, die Lebenszusammenhänge sind eben durchaus kompliziert, und nur derjenige, der sich darauf einläßt, diese Lebenszusammenhänge kennenzulernen, kann für das Erziehen und überhaupt für die ganze Führung des werdenden Menschen auch die rechte Liebe in sich entwickeln, die doch allein nur das beste Erziehungsmittel ist.

Aber der kindlichen Phantasie, ihr muß man allerdings schon entgegenkommen, denn sie will sich am Äußeren betätigen, nämlich an Spielzeug und am sonstigen Spiel mit anderen Kindern. Alles dasjenige, was da das Kind vollziehen will im Spiel, das ist die Betätigung dieser besonderen Phantasieform zwischen dem zweieinhalbten und fünften Jahre. Derjenige, der für so etwas Beobachtungsgabe hat, der weiß schon an den besonderen Neigungen, die das Kind am Spiel entwickelt, vieles vorauszusehen für seine spätere Seelenverfassung, für seinen Charakter und so weiter; inwiefern der Mensch nach der einen oder der anderen Richtung tüchtig werden kann, man kann es an der Art und Weise ablesen, wie das Kind spielt. Nur handelt es sich darum, daß man sich wirklich ein Verständnis dafür erwirbt, was man eigentlich der kindlichen Phantasie entgegenbringen soll. Das tun ja schon die verschiedenen Zeitalter nach ihrem besonderen Verständnis.

Ich weiß nicht, ob es im Westen auch so ist, in Mitteleuropa kam zu einer bestimmten Zeit eine wahre Epidemie herauf, alle Kinder mit Baukasten, besonders auch zur Weihnachtszeit, zu beschenken. Da mußten sie aus einzelnen Würfelformen, parallelepipedartig geformten einzelnen Stücken irgendeine architektonische Scheußlichkeit zusammensetzen. Das ist etwas, was durchaus tief auf das Kind wirkt, gerade auf die Entwicklung der Phantasietätigkeit in diesen Jahren, denn es entwickelt den atomistisch-materialistischen Sinn, es entwickelt den Sinn, aus einzelnen Stücken ein Ganzes zusammenzusetzen, während man dem eigentlichen Leben praktisch entgegenkommt, wenn man nicht das Verstandesvermögen, das zusammensetzende Vermögen, das aus Atomen aufbauende Vermögen in dieser Zeit fördert, sondern die innerlich lebendige, regsame kindliche Phantasie, die sich eben losgelöst hat aus dem, was eine so regsame, innerlich lebendige Arbeit ist:

die plastische Ausbildung des Gehirnes. Man muß daher auch womöglich

#SE303-135

wenig diese Phantasie in starre, fertige Konturen hereinzubringen versuchen.

Nehmen wir an, es sind zwei Erzieherinnen, die haben zweieinhalb bis fünfjährige Kinder zu erziehen. Die eine, sie kann das Kind sehr gern haben, gibt dem Kinde, wenn es nun gerade ein Mädchen ist, eine Puppe, eine «schöne Puppe», womöglich nicht nur mit herausgemalten Wangen oder Haaren, sondern noch mit beweglichen Augen, mit einem beweglichen Kopf; ich glaube, manche Puppen können sogar sprechen. Das gibt sie also dem Kinde. Das Kind hat aus seiner nach Beweglichem lechzenden Phantasie gar nichts mehr hervorzubringen. Man spannt diese ganze Phantasie in die spanischen Stiefel noch dazu einer plastischen Scheußlichkeit ein. Die andere Erzieherin, die vielleicht etwas verständiger ist, nimmt ein altes Tuch, das man zu nichts anderem mehr gebrauchen kann, bindet oben einen Faden herum, so daß etwas wie ein Kopf entsteht, und läßt womöglich von dem Kinde selbst zwei schwarze Punkte oder noch mehr Punkte darauf machen, die Augen und Nase und Mund bedeuten, und das Kind hat innerlich -weil das seine Phantasie anregt, weil es damit noch etwas machen kann, weil das seine Phantasie nicht in bestimmte Formen, Konturen hinein-nimmt - viel regeres Leben, viel intimeres noch als an der sogenannten schönen Puppe. Die Spielzeuge sollen womöglich der Phantasie freien Spielraum lassen. Und da der Verstand, der Intellekt nicht Phantasie ist, so ist eben das Zusammensetzen von allerlei Dingen nicht gerade dasjenige, was der besonderen Artung der kindlichen Phantasie in diesem Alter entgegenkommt.

Dasjenige, was das Gefühl innerer Lebendigkeit hervorruft, ist immer besser. Ein Bilderbuch zum Beispiel, das ausgeschnittene, nicht gerade scheußlich, sondern geschmackvoll gemalte Figuren hat, die unten an Fäden zu ziehen sind, so daß diese Figuren ganze Handlungen ausführen, sich kosen und prügeln, und das Kind ganze Dramen dadurch für sich hervorrufen kann aus dem, was es da sieht, das ist ein außerordentlich gutes Spielmittel für ein Kind. Und in ähnlicher Weise sollen die freien Spiele im freien Verkehre mit anderen Kindern nicht allzu-stark abgezirkelt sein, sondern möglichst der freien Phantasie des Kindes entgegenkommen. Das folgt eben, wie Sie sehen, aus einer wirklichen

#SE303-136

Menschenkenntnis heraus, und man eignet sich das, was notwendig ist, auch für die Lebenspraxis an, wenn man in einem wirklichen Erziehen und Unterrichten drinnensteht,

Wenn es dann gegen das fünfte Jahr zugeht, dann ist von dem Ätherleib das frei geworden, was die Atmungsorganisation, die Blutzirkulation versorgt. Und es ringt sich allmählich bis zum Zahnwechsel hin dasjenige los, was von dem Bildekräfteleib aus dem StoffwechselGliedermaßenorganismus heraus frei werden kann. Da werden dann geistig-seelisch allmählich schon diejenigen Kräfte rege, die eigentlich erst voll herauskommen nach dem siebenten Jahre, die wir daher erst später besonders besprechen werden. Aber sie leuchten schon in diesen letzten, den dritten Lebensabschnitt der ersten großen Lebensperiode herein. Das Kind wird ja durch dasjenige, was gerade an seelisch-geistigen Kräften aus seiner Brust heraus frei wird, empfänglich für Ermahnungen, für dasjenige, was aus der Autorität heraus kommt, was man glauben muß. Vorher glaubt das Kind nicht, hat für das Sollen nicht einen Sinn, sondern nur für das Nachahmen.

Man kann nun erst gegen das fünfte Jahr hin anfangen, das Sollen an das Kind heranzubringen. Wenn wir also ins Auge fassen, daß das Kind in diesem ganzen großen Lebensabschnitt bis zum Zahnwechsel ein nachahmendes Wesen ist und sich nach und nach herausarbeitet zu einem leisen Gebrauch von Phantasie und Gedächtnis, von einem moralischen Glauben, von einem Autoritätsgefühl gegenüber dem Erwachsenen, namentlich dem Erzieher, mit dem es in Rapport steht, dann werden wir aus dieser Gesinnung heraus, die wir durch solche Einsicht gewinnen können, in der richtigen Weise erziehen, und in diesem Lebensalter jedenfalls noch nicht unterrichten. Es ist mir immer auch wiederum ein großer Schmerz, daß man schon das sechste Lebensjahr der Kinder als das schulpflichtige Alter einführt. Sie sollen eigentlich erst im siebenten Lebensjahre in die Schule geführt werden. Ich war immer wirklich ganz besonders befriedigt - Sie mögen mir das meinestwillen als barbarisch auslegen -, wenn in anthroposophischen Familien die Kinder mit acht Jahren wirklich noch nichts vom Schreiben verstanden haben und vom Lesen; denn dasjenige, was man nach den vorhandenen Kräften erst später bewältigen kann, ohne daß man sich die

#SE303-137

physische Organisation zerstört, das soll nicht in ein früheres Lebensalter hineingefropft werden.

Wie wir versuchen, ohne daß der Mensch dabei Schaden nimmt, die Kinder nun zu behandeln, wenn sie zu uns in die Waldorfschule kommen, davon will ich dann in den nächsten Tagen sprechen, morgen damit beginnend, Ihnen gewissermaßen als Einleitung den Schauplatz der Waldorfschule vorzustellen, natürlich nur mit Worten.

ACHTER VORTRAG

Dornach, 30. Dezember 1921

#TX

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Ich möchte bemerken, daß ich durch den ganzen Gang unserer Betrachtungen mich genötigt sehe, heute etwas von dem fortlaufenden Programm abzugehen und Ihnen zunächst von der mehr äußerlichen Einrichtung der Waldorfschule zu sprechen. Sie werden ja aus den Betrachtungen, die wir bisher gepflogen haben, entnommen haben, daß der Waldorfschul-Gedanke so ist, daß im strengsten Sinne des Wortes Lehrplan, Lehrziel, überhaupt die ganze Einrichtung der Schule gewissermaßen von dem abgelesen wird, was im menschlichen Lebenslauf an leiblichen, seelischen und geistigen Kräften des Menschenwesens in Erscheinung tritt. Das erfordert eine ganz besondere Einrichtung der Waldorfschule, und diese Einrichtung weicht in mancher Beziehung von dem, was man heute gewöhnt ist, ab.

Zunächst kommt es ja darauf an, in dem Sinne zu unterrichten und zu erziehen, den ich den seelisch-ökonomischen nennen möchte. Heute, im gewöhnlichen Erziehungs- und Unterrichtswesen, zersplittert man den Unterricht sehr stark, und dadurch wirkt er nicht konzentriert genug auf das heranwachsende Kind ein. Es handelt sich um folgendes. Nehmen Sie einmal an, man will irgend etwas in der Schule mit dem Kinde durchführen, das für das Kind dann einen bleibenden Besitz des Lebens bedeuten soll. Nun, ich will jetzt etwas herausgreifen, was auch im gewöhnlichen Unterrichtsplan liegt, und zwar etwas aus dem Geschichtlichen. Man nehme einmal an, man wollte mit den Kindern das Zeitalter der Königin Elisabeth durchführen mit allem, was dazugehört und was gewöhnlich im Zusammenhang mit diesem Zeitalter an die Kinder herangebracht wird. Sie werden zugeben, daß man das so tun kann, daß man in den historischen Stunden durch ein halbes Jahr hindurch die Einzelheiten dieses Zeitalters der Elisabeth bespricht. Man kann es aber auch noch anders machen. Man kann es so machen, daß man zunächst als Lehrer in einer wohlgeordneten Vorbereitung sich ein feines Gefühl von den Tatsachen aneignet, die für dieses Zeitalter in Betracht kommen. Da haben die einen ein gewisses Schwergewicht;

#SE303-139

kennt man sie, läßt man sie auf die Seele wirken, dann prägen sie sich in leichter Weise der Seele ein, und die anderen Tatsachen kommen dann wie von selber dazu. Und man kann unter Umständen, wenn man wirklich mit einer freien Beherrschung als Lehrer diesen Stoff in die Schule hineinträgt, es ist nicht einmal übertrieben, in drei, vier Stunden nicht nur dasjenige an die Kinder heranzubringen, was man sonst in einem halben Jahr an die Kinder heranbringt, sondern man kann es sogar besser heranzubringen, so daß die Kinder dann davon für das ganze Leben einen bleibenden Eindruck haben.

Wer sich jemals einen Überblick darüber verschafft hat, was alles unsere Kinder lernen sollen, der wird ohne weiteres zugeben, was ich eben angedeutet habe. Denn das, was unter unseren heutigen Zivilisationsverhältnissen unsere Kinder in dem vierzehnten Jahre schon gelernt haben sollten, das ist, so wie man es gewöhnlich in der Form des angehäuften Stoffes hat, etwas, was ja ohnedies nicht bewältigt wird. Es wird ja nirgends bewältigt, aber es wird so getan, als ob, und es werden vor allen Dingen die Lehrpläne und Lehrziele so aufgestellt, als ob man es bewältigen könnte und sollte.

Es handelt sich darum, daß im Sinne des Waldorfschul-Gedankens der ganze Unterricht so veranlagt werde, daß in der möglichst kürzesten Zeit möglichst viel mit den allereinfachsten Mitteln an die Kinder herangebracht werde, so daß dem Kinde nirgends die innere seelische, nicht einmal die verstandesmäßige, meine ich hier, sondern die innere seelische, empfindungsgemäße Überschau verlorengelht.

Sie begreifen, daß das gerade an die Lehrerschaft besondere Anforderungen stellt. Und ich habe zum Beispiel aus dem, was ich seelisch-ökonomischen Unterricht nenne, die Überzeugung gewonnen, die ich dezidiert - sie ist ja vielleicht nicht immer so dezidiert realisiert -, die ich aber so dezidiert aussprechen möchte, daß ich sage: Will man in einer halben Stunde in der richtigen ökonomischen Weise, so daß das Kind keinen Schaden erleidet, irgend etwas an das Kind heranzubringen, so braucht man dazu mindestens eine Vorbereitung als Lehrer von zwei bis drei Stunden, um das Ganze in einen solchen lebendigen inneren organischen Zusammenhang zu bringen, den man dann durch die Schultüre in die Klasse hineinzutragen hat. - Es stellt also an die Lehrerschaft

#SE303-140

ein solches Erziehungsprinzip allerdings große Anforderungen. Aber diese großen Anforderungen werden von der Sache selbst gestellt, und sie müssen einfach, so gut es geht, befriedigt werden.

Nun erfordert das aber eine ganz besondere Einrichtung und Verteilung des Unterrichtens und des Erziehens in dem Falle, wo man diesen pädagogisch-didaktischen Grundgedanken in die Realität umsetzen will, wenn so etwas an einen herantritt, wie die Einrichtung der Stuttgarter Waldorfschule war. Ich möchte Ihnen diese Einrichtung nun in großen Zügen schildern, nicht die Einzelheiten heute schon rechtfertigen - das wird der Gegenstand eben der nächstfolgenden Betrachtungen sein -, aber ich möchte Ihnen zunächst sozusagen einen allgemeinen Umriß geben, wie es eigentlich in der Waldorfschule zugeht.

Der Lehrer also betritt, in der gekennzeichneten Weise vorbereitet, am Morgen das Schulgebäude. Die Kinder erscheinen etwas früher in der Sommerszeit, um acht Uhr, etwas später im Winter, und nachdem sie sich in den Klassen versammelt haben, werden sie zunächst dadurch gesammelt, daß jeder Lehrer, jede Lehrerin in ihrer Klasse mit einem möglichst an das allgemein Menschliche und auch Religiöse herangehenden Spruch beginnt, der entweder in Sprach- oder Gesangsform, aber zugleich mit einer Art Gebetscharakter von der ganzen Klasse im Chore vorgebracht wird. Ein wirkliches Gebet kann sich dann daran-schließen. Die Einzelheiten sind ja in unserer Freien Waldorfschule immer ganz der Individualität des betreffenden Lehrers überlassen.

Dann beginnt der sogenannte Hauptunterricht, jener Hauptunterricht, der ja nach den gewöhnlichen Lehrplänen vielfach zerschnitten ist. Gerade das seelisch-ökonomische Prinzip, auf das ich aufmerksam machte, macht nötig, wenn man es zu Ende denkt, daß man sich von dem, was man gewöhnlich Stundenplan nennt, gründlich abwendet. Im gewöhnlichen Sinne haben wir für den Hauptunterricht keinen Stundenplan, sondern das Kind wird, je nachdem ein Gebiet so oder so abgeschlossen werden kann, durch vier bis sechs Wochen in den ersten zwei Stunden, zwischen denen eine Pause liegen kann, für die kleineren Kinder auch liegen muß, in seiner Klasse unterrichtet. Also vier bis sechs Wochen lang nimmt man ein geographisches Gebiet oder

#SE303-141

ein Rechengebiet durch. Sind diese vier bis sechs Wochen vorüber, dann wird ein anderes Gebiet begonnen, das wiederum seine entsprechende Zeit hat, das aber nicht fortwährend stundenplanmäßig von irgend etwas anderem durchbrochen wird.

So wird zeitraummäßig das Jahr hindurch dasjenige, was der Lehrplan nach den entsprechenden Grundsätzen enthalten soll, an das Kind in seelisch-ökonomischer Weise herangebracht, so daß nicht große Anforderungen nach der Richtung hin gestellt werden, daß das Kind in irgendeinem Augenblick das Gefühl hat, es habe Mühe, mitzukommen. Dieses Gefühl soll es nie bekommen. Es soll das Innere des Unterrichtens so eingerichtet werden, daß das Kind nie das Gefühl hat, es bereite ihm Schwierigkeiten, vorwärtszukommen, sondern es soll immer die Sehnsucht haben, wirklich von dem einen zu dem anderen zu kommen. Und niemals ist das Kind dadurch eigentlich versucht, etwas als abgebrochen zu betrachten, sondern überall ist Anschluß zu erreichen.

Es ist ja wiederum selbstverständlich, daß dann, wenn der Jahresschluß vor den Ferien herannaht, in einer Art Rekapitulation alles das wiederum an die Seele des Kindes herangebracht wird - man kann das in einem hübschen Zusammenhang tun -, was in den verschiedenen Zeiträumen während des Jahres dem Kinde, wie man sagt, beigebracht worden ist.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Alles das also, was eigentlicher Hauptunterricht ist, fällt in diese Kategorie hinein. Und es wird immer darauf gesehen, daß in solchen vier bis sechs Wochen dem Kinde etwas Ganzes überliefert werden kann, was gerade deshalb, weil es ein Ganzes ist, ihm dann etwas gibt, was es ins Leben mitnimmt, wie es die Dinge ins Leben mitnehmen soll.

Denken Sie doch nur einmal, wenn wir die Gliedmaßen der Kinder ordentlich pflegen wollen, so werden wir es vermeiden, sie in solche Bekleidungen zu stecken, durch die sie in ihrem Wachstum behindert werden. Wir wollen die äußere Leiblichkeit des Kindes so pflegen, daß der Mensch sich nach den in ihm liegenden Wachstumsprinzipien bis ins späteste Alter hinein frei entwickeln kann. Dasselbe muß auch mit allem Seelischen und Geistigen gemacht werden. Geben wir dem Kinde fertige, scharf umrissene Vorstellungen, so können die ja nicht mitwachsen mit dem zunehmenden menschlichen Leben. Die Vorstellungen,

#SE303-142

die Empfindungen, die Willensimpulse, die wir ihm mitgeben, die müssen so behandelt werden wie menschliche Glieder. Sie müssen nicht in steif-abstrakte Definitionen gekleidet werden, die dann behalten werden, so daß man im fünfundvierzigsten Jahre noch denselben Begriff hat von einer Sache, die man im achten Jahre vermittelt erhalten hat, geradesowenig wie man seinen kleinen Finger im fünfundvierzigsten Jahr noch in der Konstitution hätte, wie man ihn im achten Jahre hatte! Es handelt sich darum, daß wir den kindlichen Organismus auch seelisch so aufbauen, daß seine einzelnen Glieder wirklich wachsen können, daß wir ihm also nicht etwas so Steifes, Festes beibringen, daß wir im fünfundvierzigsten Jahre noch so über die Sache denken und empfinden, wie man im achten, neunten Jahre gedacht und empfunden hat. Das ist aber nur möglich, wenn wir in der angedeuteten seelisch-ökonomischen Weise die Dinge an die Kinder heranbringen.

Der weitere Vormittag ist dann den freieren Gegenständen gewidmet. - Es ist mir zwar ein Greuel, den Ausdruck Gegenstand zu verwenden, aber er ist nun schon einmal üblich geworden. - Da spielen vor allen Dingen die modernen fremden Sprachen die größte Rolle. Diese modernen fremden Sprachen werden, weil sie sich wirklich praktisch einleben sollen in das kindliche Leben, vom Eintritt der Kinder mit dem sechsten, siebenten Jahre an gepflegt, und sie werden so gepflegt, daß das Kind sich wirklich einleben kann in die fremde Sprache, daß also beim Erlernen der fremden Sprache die Vermittlung durch die Muttersprache vermieden wird.

Es muß ja natürlich, weil man jetzt ältere Kinder vor sich hat als damals, da sie ihre Muttersprache gelernt haben, der Unterricht in einer anderen Sprache etwas anders eingerichtet werden. Gerade wenn man auf die Lebensalter sieht, so muß das sein. Aber die Kinder müssen doch die Sprache so mit sich vereinigen, daß sie nicht, indem sie irgend etwas in der fremden Sprache zum Ausdruck bringen, im geheimen immer übersetzen. Dieses Übersetzungsprinzip, das soll vollständig vermieden werden. Wenn also dem Kind ein Wort oder eine Wortfolge beigebracht wird, sagen wir im einfachsten Falle: Tisch, Fenster -, so wird dieses «Tisch» nicht an das deutsche Wort angeknüpft, sondern an

#SE303-143

den wirklichen Tisch, oder das «Fenster» an das wirkliche Fenster. Unmittelbar in Heranbringung an die Sache, an die Gegenstände, wird die fremde Sprache beigebracht, so daß das Kind zunächst sprechen und dann übersetzen lernt, wenn das letztere sich überhaupt als irgend etwas Wünschenswertes in dem einen oder anderen Fall herausstellt.

Man kann durchaus bemerken, daß mit der Vermeidung der gewöhnlichen Grammatik und so weiter da etwas erreicht wird, was die Kinder in ganz lebendigem Sinn aufnehmen. - Das einzelne wird dann bei der Besprechung der einzelnen Lebensalter ja Gegenstand der Betrachtungen der nächsten Tage sein. Ich will jetzt mehr nur einen allgemeinen Überblick über die äußeren Einrichtungen geben.

In diese Zeit fällt dann auch noch dasjenige hinein, was als besonders wichtig gehalten werden muß: der Handarbeitsunterricht; auch zum Teil dasjenige, was man gewöhnlich als den Handfertigkeitsunterricht bezeichnet. Der Handarbeitsunterricht wird gemäß dem Prinzip der Waldorfschule, das ja in einer Klasse Knaben und Mädchen vereinigt, auch für Knaben und Mädchen gleichmäßig getrieben. Und es ist im Handarbeitsunterricht eine große Freude für einen, wenn die Knaben und Mädchen zusammen stricken, häkeln und andere ähnliche Arbeiten machen. Man kann durchaus aus der Schulpraxis heraus die Versicherung geben, obgleich der Knabe etwas anderes hat von dem Stricken als das Mädchen, daß dennoch der Knabe auch viel hat davon, und daß er es vor allen Dingen mit großer Freude tut. Es ist dieses Zusammenarbeiten für die Gesamtentwicklung eines Menschen, wie sich bisher gezeigt hat - ich werde auch das in den Einzelheiten noch besprechen -, von einem ganz besonderen Vorteile. In dem Handfertigkeitsunterricht müssen dann wiederum die Mädchen genau dasselbe mitmachen, was die Knaben machen, schwerere Arbeiten, so daß überall auf die Geschicklichkeit, auf das Geschickwerden des Menschen hingesehen werden kann.

Dann fällt in diese Zeit der späteren Vormittagsstunden auch noch dasjenige herein, was man den eigentlichen Weltanschauungsunterricht nennen kann. Sehen Sie, die Waldorfschule, und überhaupt jede Schule, die aus anthroposophischer Bewegung hervorgehen würde, legt natürlich keinen Wert darauf, etwa Anthroposophie den Kindern beizubringen,

#SE303-144

in der Form wie sie heute da ist. Sie würde das sogar für das Allerverkehrteste betrachten, zu dem man sich wenden könnte. Denn Anthroposophie, wie sie heute vorliegt, hat man ja zunächst mit den Erwachsenen, manchmal schon mit recht grau gewordenen Menschen zu besprechen. Sie ist daher auch so eingerichtet in ihrer Literatur und in der Art und Weise, wie sie an den Menschen herantritt, daß sie die Form hat, wie man zu Erwachsenen spricht und wie man Erwachsene eben anredet. Ich würde es daher für das Allerverkehrteste ansehen müssen, wenn man dasjenige, was in meiner «Theosophie» steht oder in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», irgendwie dem Kinde vermitteln wollte. Das kann niemals der Fall sein, denn man würde das Kind, verzeihen Sie den etwas trivialen Ausdruck, dadurch, daß man etwas ganz Ungeeignetes für dieses Alter an es heranbringt, zum - man sagt im Deutschen - Aus-der-Haut-Fahren bringen. Das kann es dann nicht ausführen, aber es steckt in ihm diese Sehnsucht, aus der Haut zu fahren.

Nicht darauf kommt es also an, in die Schule als solche etwas hin-einzutragen, was heute anthroposophischer Inhalt ist, sondern darauf kommt es an, daß Anthroposophie ja nicht eine Theorie, nicht eine theoretische, in Ideen bloß sich ergehende Weltanschauung ist, sondern Lebenssystem ist, den ganzen Menschen in Anspruch nimmt. Wenn also der Lehrer als Anthroposoph in die Schule kommt, so ist er ein geschickter Mensch geworden, und er handhabt eine pädago-gisch-didaktische Kunst, und auf diese pädagogisch-didaktische Kunst kommt es an.

Also eine methodische Schule soll gerade die Waldorfschule sein, und das Methodische soll herausgeholt werden aus der anthroposophischen Weltanschauung. Es ist schon so, wenn man eine solche le-benspraktische Weltanschauung in sich aufnimmt, dann wird man dadurch nicht ein weltabgekehrter Theoretiker, sondern ein geschickter Mensch. Nun will ich nicht behaupten, daß schon alle diejenigen, die sich innerhalb der anthroposophischen Bewegung befinden, in dieser Richtung alle Ideale erfüllen. Es ist nicht der Fall. Ich kenne noch immer Männer innerhalb der anthroposophischen Bewegung, die nicht in der Lage sind, wenn ihnen ein Hosenknopf, verzeihen Sie den harten

#SE303-145

Ausdruck, abreißt, ihn auch selbständig nach allen Regeln der Kunst wieder anzunähen. Man ist natürlich kein vollständiger Mensch, wenn man das nicht kann. Und vor allen Dingen, die Gesinnung fehlt noch vielfach, die sich mit dem Worte ausspricht: Man kann kein

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Philosoph sein, wenn man nicht in der Lage ist, wenn es nötig ist, sich auch die Stiefel selbst zu flicken. - Es ist natürlich etwas im Extrem ausgedrückt, aber es sagt dasjenige, was Sie ja verstehen werden.

Derjenige, der irgend etwas Theoretisches behaupten will, muß viel mehr im Leben drinnenstehen als derjenige, der zum Beispiel Schneider oder Schuster oder Ingenieur oder dergleichen ist. Ich möchte sagen:

man kann es einem nur verzeihen, daß er etwas Theoretisches äußert, wenn der Betreffende auch ein Lebenspraktiker ist. Sonst wird alles Aussprechen in Gedanken gleich etwas, was mit dem Leben eigentlich nicht mehr viel zu tun hat. Dadurch, daß in dieser Art die Lehrer anthroposophische Lebenspraxis in die Schule hineinbringen, dadurch sollen sie als Künstler geeignet werden, immer das Richtige zu finden, was nach den Äußerungen des Kindes eben vorgenommen werden muß. Da übt ja dann das Beste im einzelnen Fall der Instinkt aus, wenn man den ganzen Duktus eines Erziehungs- und Unterrichtskünstlers in die Schule hineinbringt. Das ist heute im äußeren Leben nicht im weitesten Maße eigentlich erfüllt.

Bitte, betrachten Sie das, was ich sage, nicht als etwas, was dem einen oder dem anderen nahetreten will. Derjenige, der heute in die Schule hineingestellt wird, muß das ja am allermeisten selbst empfinden, was ich sage; er muß sich mehr als ein Opfer seiner Zeit betrachten, weil er eben nicht anders kann. Er kann schon dadurch nicht anders, daß er durch das Martyrium des Gymnasiums und der Hochschule durchgegangen ist. Aber beim praktischen Handhaben des Unterrichts kommt es ja darauf an, daß man in jedem Augenblicke etwas anderes tun kann, je nachdem das Kind es einem sagt, was man zu tun hat. Aber erzieht man denn in der weiten Welt so? In der weiten Welt erzieht man so, daß man von vornherein weiß: das hat zu geschehen, das hat man an das Kind heranzubringen. Auf mich macht es oftmals den Eindruck, daß das Kind von diesem Erziehungsstandpunkte aus gar nicht dabei zu sein braucht bei dem, was da eigentlich vollzogen wird.

#SE303-146

Man könnte ganz gut nach den heutigen Schulprinzipien Abdrücke aus Papiermaché von den Kindern machen lassen, wenn sie in die Schule aufgenommen werden, und dann hat man dasselbe, es ist ja von vornherein bestimmt, ganz dasselbe an den Abdrücken vorzunehmen, was man jetzt an den wirklichen Kindern von Fall zu Fall vornimmt.

Also eine Weltanschauungsschule wollten wir ganz gewiß nicht schaffen, wie man leicht denken könnte, wenn man äußerlich hört: da haben die Anthroposophen eine Schule begründet; sondern es handelt sich darum, Anthroposophie in die pädagogische Praxis hineinzutragen.

Daher war es mir auch verhältnismäßig gleichgültig, den Gipfelpunkt des Weltanschauungslebens, die religiöse Weltanschauung, einfach den entsprechenden Vertretern der traditionellen Religionsbe-kenntnisse zu überlassen. Und so wurde denn der katholische Religionsunterricht ruhig dem katholischen Pfarrer, der evangelische dem evangelischen Pfarrer zur Verfügung gestellt. Wir hatten keine Angst, daß nicht dasjenige, was sie verderben, wieder gutgemacht werden kann durch ein anderes. Aber es stellte sich dabei die Sache so heraus, daß, als unser Freund Emil Molt die Waldorfschule in Stuttgart begründete, zunächst das Hauptkontingent der Kinder die Proletariatskinder seiner Fabrik waren. Es waren zum großen Teil Dissidentenkinder, Kinder die, wenn sie in eine andere Schule gegangen wären, eben an gar keinem Religionsunterricht teilgenommen hätten, die religionslos aufgewachsen wären. Für die stellte sich sowohl bei den Kindern selbst in der Art, wie das eben bei Kindern in Erscheinung treten kann, wie bei den Eltern der Kinder das Bedürfnis ein, nun doch so etwas zu haben, und da mußten wir doch unseren freien Religionsunterricht für die Kinder einrichten. Er wird dann, genauso wie der evangelische Unterricht vom evangelischen Pfarrer, der katholische Unterricht von einem katholischen Priester erteilt wird, von unseren Lehrern erteilt, die sich dann auch als gegenüber dem übrigen Lehrplan zugelassene Religionslehrer betrachten. So wird dann anthroposophischer Religionsunterricht erteilt. Und wir haben es dazu gebracht, daß dieser freie, anthroposophische Religionsunterricht, heute schon für viele andere Kinder auch, aber gerade sehr Vielversprechendes für Proletariatskinder bedeutet.

Da tritt nun eine besondere Schwierigkeit auf; denn wir haben eine

#SE303-147

Anthroposophie für Erwachsene, und der Lehrer hat heute, wenn er seinen anthroposophischen Religionsunterricht erteilt, nun damit zu ringen, für dasjenige, was er da mit den Kindern durchzunehmen hat, Inhalte zu schaffen. Es ist dasjenige, was anthroposophische Weltanschauung ist, erst in die Form zu gießen, in der es an das Kind heran-gebracht werden kann. Und an dieser Bearbeitung, nun einer modernen, dem Menschengenossen entsprechenden Weltanschauung für das Kind, arbeiten wir vielfach. Da ist es in der Tat notwendig, tief einzugehen, wie weit zum Beispiel Symbole, die man gebrauchen muß, auf das Kind wirken, und wie da Imponderabilien in Betracht kommen. Nun, davon werden wir gleich sprechen.

Sie werden begreifen, daß eine solche Schule wie die Waldorfschule, wenn sie auch im allgemeinen den Grundsatz verfolgen muß, Lehrplan, Lehrziele von dem abzulesen, was als Menschenkenntnis vorhanden ist, dennoch heute nicht im Sinne eines Ideals eingerichtet werden kann. Man muß die mannigfaltigsten Kompromisse schließen, denn es ist ja unmöglich, daß man heute etwa ein Kind ganz so erzieht und unterrichtet, wie man es nach einem abstrakten Ideal, etwa als Waldorfschulgedanke unterrichten könnte. Es würde so in das Leben hineingestellt werden, daß es sich einfach in das Leben nicht hineinfinden würde. Es ist verhältnismäßig leicht, über das Leben in der heutigen Gegenwart die mannigfaltigste Kritik zu sagen. Vieles kann einem da nicht gefallen, und man kann sich ergehen in sehr scharfsinnigen, geistreichen Kritiken, wie alles anders sein soll. Aber man kann nicht Menschen erziehen, die dann, wenn sie aus der Schule ins Leben hinaustreten, bloß Sinn für eine Kritik haben für den sinnlosen Sinn des Lebens. Mag das Leben noch so unvollkommen sein vor einer abstrakten Verstandeskritik, man muß im Leben drinnenstehen. Die Waldorfkinder müssen allerdings ins Leben hinaus entlassen werden - sonst würde die Waldorfschule keinen Sinn haben -, indem auf ihre Menschlichkeit mehr Rücksicht genommen ist, als das sonst in unserem heutigen Zeitalter der Fall ist; aber sie dürfen nicht in dem Sinne zu lebens-fremden Menschen ihres Zeitalters gemacht werden, daß sie sich nur als lebensfremde Kritiker hinstellen. Das will ich andeuten. Und

#SE303-148

daher mußten gleich im Anfange die mannigfaltigsten Kompromisse geschlossen werden auch in bezug auf Lehrplan und Lehrziel. Man konnte nur das Mögliche ansetzen. Ich habe daher gleich bei Begründung ein Memorandum ausgearbeitet, welches dann der hohen Schulbehörde vorgelegt wurde und welches ungefähr das Folgende besagt:

Von dem Eintritt des Kindes in die Schule, vom sechsten, siebenten Lebensjahr bis zum vollendeten neunten Jahre, also bis zur Vollendung der dritten Klasse etwa, wird das Kind in den einzelnen Jahren möglichst frei nach dem, was man für das Richtige hält, unterrichtet. Da steht Verteilung des Lehrstoffes, Festsetzung der Lehrziele frei im Ermessen des Lehrers beziehungsweise Lehrerkollegiums, das in ganz repräsentativer Weise eingerichtet ist und wirkt. Es wird überhaupt ein großer Wert darauf gelegt, daß der einzelne Lehrer nicht bloß seine Kinder kennt, sondern daß zwischen dem Lehrerkollegium und den Kindern ein entsprechendes Verhältnis angebahnt werden kann, das sich dann auch auf die Zwischenstunden erstreckt, daß diese oder jene Kinder auch bei dem Lehrer, der ihnen gerade gefällt, ihre Ratschläge suchen und so weiter. Es ist eine wahre Freude, wenn man in die Waldorfschule hineinkommt, wie zudem sich die einzelnen Kinder zu den Lehrern verhalten in den Zwischenstunden und auch dann, wenn kein Unterricht erteilt wird.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Also in dieser Zeit, etwa vom sechsten, siebenten Lebensjahr bis zum neunten, zehnten Lebensjahre wird der Unterricht nach dem Prinzip erteilt. Aber es wird zu gleicher Zeit angestrebt, daß nach Vollendung der dritten Klasse jedes Kind so weit ist, daß es auch in die vierte Klasse einer anderen Schule eintreten kann. So daß also das Kind nicht herausgenommen wird aus dem Leben, sondern daß ihm etwas gegeben wird, was es vor den übrigen voraus hat, aber doch nicht etwa sich nicht wiederum an das übrige Leben anschließen kann.

Ebenso wird darauf gehalten, daß vom vollendeten neunten Jahre, der dritten Klasse, bis zum zwölften Jahre, der vollendeten sechsten Klasse, der Unterricht streng nach dem Prinzip verläuft, daß das Kind nach dem vollendeten zwölften Jahre wiederum in der Lage ist, in einer anderen Schule, in die siebente Klasse etwa, eintreten zu können und dann gut mitkommt. Solche Kompromisse mußten geschlossen

#SE303-149

werden, weil wir nicht Fanatiker sein wollen, sondern eben lebens-praktische Menschen gegenüber den Bestrebungen der Waldorfschule sein wollten. Und wenn die Volksschule mit dem vierzehnten Jahre absolviert ist, soll das Kind eintreten können in die entsprechenden Klassen der Realschule, Gymnasium und so weiter, wie alle die schönen Dinge heißen, die da sind, so daß alles dasjenige wirklich befolgt wird, was ich eben angedeutet habe.

Nun sind wir ja bestrebt, die Waldorfschule so auszubauen - wir setzen jedes Jahr, nachdem wir erst eine vollständige Volksschule begründet hatten, wo Kinder bis zum vollendeten vierzehnten Jahre drinnen waren, eine neue Klasse daraufhin an -, daß wir wirklich zunächst so weit kommen, wie die jungen Leute kommen, wenn sie das Gymnasium oder die Realschule vollendet haben, also an eine Universität oder eine Hochschule gehen wollen.

Da müssen wir natürlich auch die gesamte Erziehung und den Unterricht so einrichten, daß dann die jungen Leute, wie man in Österreich sagt, ihre Maturitätsprüfung oder, wie man in Deutschland sagt, ihr Abiturium ablegen können. In anderen Ländern werden solche schönen Dinge ja noch anders genannt. Jedenfalls aber, die Kinder sollen so weit gebracht werden, daß sie dann in eine Hochschule aufsteigen können. Wir haben ja noch nicht die Möglichkeit, eigene Hochschulen zu begründen, denn, was wir nach dieser Richtung auch tun, hat durchaus überall einen privaten Charakter. Es würde uns ja kein Staat gestatten, irgendwie an selbstgegründeten Hochschulen gültige Zeugnisse über die nicht stattgefundenen Examina auszustellen; denn natürlich würden wir keine Prüfungen abhalten.

Nun, so sind wir eben genötigt, durchaus den realen WaldorfschulPlan in einer kompromißartigen Weise auszubauen, und wir wollen das auch durchaus nicht verleugnen. Dasjenige, um was es sich handelt, ist aber, daß nun in diesem Rahmen so viel von dem Geist, den ich vorhin charakterisiert habe, hineingebracht werde, als nur irgend möglich ist. Wir haben, als wir die Waldorfschule begründeten, weil wir sie gleich als vollständige Schule begründeten, natürlich Kinder bekommen, die von allen möglichen Schulklassen entlassen worden sind. Wir haben ja reichlich Gelegenheit gehabt, die Früchte der ja so strengen

#SE303-150

Disziplin in den Schulen an unseren Waldorfschul-Kindern noch zu sehen. Jetzt haben wir etwas mehr als zwei Jahre Waldorfschul-Disziplin hinter uns. Ich werde über die Einzelheiten auch der Schuldisziplin noch sprechen. Wir haben diese Waldorfschul-Disziplin hinter uns, die größtenteils ja darinnen besteht, daß wir die Disziplin abgeschafft haben, und wir haben doch zum Beispiel so etwas zu verzeichnen, wie das, was ich wie symptomatisch erwähnen möchte.

Vor einigen Wochen erst hatten wir - wir waren ja durchaus noch in provisorischen Räumen - den Grundstein für ein größeres Schulgebäude zu legen. Diese Grundsteinlegung erforderte für mein Gefühl, daß auch die sämtlichen Kinder dieser Grundsteinlegung beiwohnten. Nun, im Leben geht es halt so, es dauert alles länger, als man sich es gewöhnlich vornimmt, und so waren alle Kinder schon da in der Zeit, als wir erst anfangen, die vorbereitenden Schritte zu machen für diese Grundsteinlegung. Ich mußte zunächst mit dem Lehrerkollegium und einigen anderen Leuten zusammensein. Nun waren aber schon alle Kinder da. Wir mußten uns zusammensetzen im sogenannten Konferenzzimmer, im Lehrerzimmer. Was mit den Kindern tun? Der Verwalter der Schule sagte einfach: Wir tun die Kinder in die Klassen. Sie sind jetzt so weit, daß wir sie ruhig in die Klassen tun können, da werden sie schon ordentlich sein und das tun, was uns nicht stört.

Also, wir waren immerhin mit der sehr anfechtbaren Disziplin, die uns hereingebracht worden ist, nach unserer Art der Abschaffung der Disziplin so weit, daß wir die Kinder in die Klassen tun durften, und sie störten uns gar nicht. Das ist natürlich etwas ephemär zu nehmen; für nervöse Ohren würde es ja vielleicht auch noch jetzt stören, aber das schadet ja auch nichts. Kinder, die nervöse Ohren nicht stören, sind ja in der Regel nicht gerade von einer guten Disziplin. Nun, es stellt sich überhaupt heraus durch die imponderable Einwirkung einer solchen Schulhaltung, daß sich manches verändert, was sonst selbstverständlich da ist und auch gehandhabt wird in der Schulpraxis.

Man soll ja, wie sie vielleicht auch schon gehört haben, in der gewöhnlichen Schulpraxis manche Art von Strafen haben. Natürlich mußte anfangs auch manches herumexperimentiert werden, um erst daraufzukommen, wie man vorzugehen hat. Und so hat denn einer der

#SE303-151

Lehrer einmal, als eine solche Sache zur Diskussion gekommen ist, eine recht schöne Auskunft geben können, die ich Ihnen hier wiederholen will. Er hat probieren wollen zunächst, was Strafen einer bestimmten Art auf die Kinder für einen Eindruck machen; es war, als die Kinder schon einiges der Waldorfschul-Disziplin mitgemacht hatten, gerade in einer Klasse, in der ganz furchtbare Rangen sind. Diese Rangen -so nennt man ganz besondere Nichtsnutze in Deutschland -, diese Nichtsnutze, die haben nun etwas schlecht gemacht und sollten bestraft werden, so ein bißchen nach dem Muster, wie man das in anderen Schulen auch macht. Sie sollten nachsitzen, wie man sagt, etwas nachbleiben und da Rechnungen machen während der Zeit. Und als diese Strafe nun über einzelne Mitglieder der Klasse verhängt worden war, siehe, da kamen alle anderen und sagten, sie wollten nun auch da bleiben und rechnen, denn das Rechnen wäre etwas so Schönes.

Sie sehen, der Begriff der Strafe hatte eine vollständige Metamorphose durchgemacht. Er war etwas ganz anderes geworden, etwas sehr Begehrtes für die ganze Klasse. Das sind in der Tat Dinge, die man nicht erreicht, wenn man sie, ich möchte sagen, in direkter Weise beabsichtigt, sondern sie stellen sich ein als eine Folge, wenn das andere selber in der richtigen Weise gepflegt wird. Ich weiß, daß über manche Art der disziplinarischen Handhabung man im äußeren Leben heute sich ganz besondere Gedanken machen würde.

So war ich einmal in der Lage, ganz stark zu beobachten, wieviel davon abhängt, wie der naturgemäße, durch die verschiedenen charakterologischen Beschaffenheiten von Schülern und Lehrern, Erziehern herbeigeführte Kontakt zwischen dem Lehrer und dem Schüler ist. Man kann ja in der Tat sagen, von der Art, wie aus dem ganzen Geiste der Schulpraxis heraus der Lehrer des Morgens die Schule betritt, ob ihm die Kinder Sympathien entgegenströmen lassen oder Antipathien, davon hängt das ab, ob sie überhaupt etwas profitieren oder nicht. Und man kann sogar diskutieren darüber, ob ein schlampiger Lehrer, der gar keine richtigen Prinzipien handhabt, mehr nützt, oder ein Lehrer, der furchtbar gute, aber abstrakte, nicht in die Lebenspraxis übergehende, ausgezeichnete pädagogisch-didaktische Prinzipien handhaben will. Solche Prinzipien gibt es ja heute zur Genüge. Ich spotte auch

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-152

gar nicht, wenn ich sie sehr geistreich nenne, es kann ja darüber diskutiert werden; aber wenn ein schlampiger, ein nachlässiger Lehrer in die Klasse hineinkommt, der aber doch durch sein ganzes Wesen etwas von Liebe ausstrahlt auf seine Klasse, dann werden die Kinder zwar auch nicht ganz besonders ordentlich, aber für das Leben nehmen sie noch mehr Nützliches mit, als wenn ein Lehrer, der durch sein ganzes Wesen Antipathie hervorruft, mit ausgezeichneten Erziehungsgrundsätzen in die Klasse hineinkommt und dann seine Dinge an die Kinder heran-bringt. Da kann man erleben, daß gerade durch ausgezeichnete Erziehungsprinzipien, wenn das Leben des Lehrers Antipathie hervorruft, die Kinder eine furchtbare, wie man es heute nennt, Nervosität sich ins spätere Leben hinein mitbringen.

Diese Dinge können alle diskutiert werden und müssen diskutiert werden, wenn man es mit Lehr- und Erziehungskunst seriös meint. Und deshalb war ich einmal in einem besonderen Fall, der natürlich wie etwas Greuliches von mancher Seite beurteilt werden wird. Es wurde mir erzählt, als ich eben wiederum einmal in der Schule war, daß ein Junge einer Klasse absolut nicht zurechtzubringen sei, alle möglichen Schlechtigkeiten verübt hatte, und die Lehrerschaft der Klasse wußte nichts mit ihm anzufangen. Ich ließ mir den Jungen kommen und wollte sehen, wie es eigentlich mit dem Jungen steht. Sie werden zugeben, in vielen Schulen gäbe es tüchtige Prügel in einem solchen Fall oder vielleicht gelindere Strafen oder so etwas dergleichen. Nun, ich prüfte den Jungen ganz genau, und das Ergebnis meiner Prüfung war dieses, daß ich ihn aus der einen Klasse, in der er war, in die nächsthöhere hinauf-versetzte; das war seine Strafe. Nun, ich habe seither nicht klagen hören. Sein Lehrer bestätigt, daß er jetzt sogar ein Musterjunge ist. Es ist ja wohl jetzt alles in Ordnung und darauf kommt es doch eigentlich an.

Sie sehen, es kommt auf das richtige Hineinschauen in das kindliche Gemüt und auf die ganze kindliche Natur an. Es war einfach kein Kontakt zu bekommen zwischen diesem Jungen und der entsprechenden Lehrkraft, und da der Junge durch seine Intelligenz zuließ, ihn in die nächste Klasse hinaufzusetzen, eine Parallelklasse war nicht da, so mußte man gerade dieses tun. Man hätte ihn gründlich verdorben, wenn man ihn in die nächstniedere Klasse hinunter versetzt hätte.

#SE303-153

Wenn man also bei all diesen Dingen Menschenwohl und Menschen-entwicklung im Auge hat, dann gibt das eben die richtige Unterrichts- und Erziehungspraxis. Und deshalb muß man immer, ich möchte sagen, in symptomatischer Weise das einzelne anführen. Die Waldorfschule, das wollen wir durchaus nicht verleugnen, ist in vieler Beziehung durchaus auf Kompromissen aufgebaut; aber soviel als heute möglich ist, wird im Sinne einer wirklichen Menschenerkenntnis erzogen und unterrichtet.

So also wird der Vormittag in der Weise ausgefüllt, wie ich es Ihnen schon angedeutet habe, und es muß ja manches, zum Beispiel auch der Unterricht in den antiken Sprachen, aus dem Grunde eingefügt werden, der auch daraus hervorgeht, daß wir eben die Schüler und Schülerinnen bis zur Hochschule bringen müssen. Es wird gerade bei diesem Unterricht notwendig sein, das ganz besonders zu berücksichtigen, was seelische Ökonomie ist. Auch dieser lateinische und griechische Unterricht fällt dann in die Vormittagsstunden.

Die Nachmittagsstunden sind dann dem gewidmet, was sich auf das Leiblich-Physische bezieht: auf Gymnastisches, auf das Eurythmische, auf dasjenige, was zum Künstlerischen im Speziellen gehört. In einzelnen Fällen wollen wir dies in den nächsten Tagen besprechen. Gerade das Künstlerische also spielt in unserem Gesamtunterricht in der Waldorfschule eine sehr ausschlaggebende Rolle.

Es kommt durchaus in Betracht, daß alles dasjenige, was sozusagen Kopferziehung und Kopfunterricht ist, in den Vormittagsstunden mit den Kindern bewältigt werden soll, und erst nachdem dieses eben absolviert ist, werden die Kinder an das Leiblich-Physische nachmittags, insofern sie es nicht austoben in den Zwischenstunden am Vormittag, geführt. Und nachdem diese mehr physisch-gymnastische Erziehung Platz gegriffen hat, wird das Kind nicht wiederum zum Kopfunterricht zurückgeführt. Ich habe es ja schon angedeutet, daß das zerstörerisch wirkt auf das Leben; denn während die Kinder gerade dasjenige pflegen, was sich auf das Leiblich-Physische bezieht - die Details werden wir in den nächsten Tagen ausführen -, arbeitet ein unbewußtes Übersinnliches in dem Kinde, und der Kopf ist nicht mehr in der Lage, nachdem er sich dieser leiblich-physischen Erziehung hingegeben hat,

#SE303-154

nach dieser Betätigung wiederum zur Kopfarbeit zurückzukehren. Etwa eine Turnstunde mitten in den übrigen Unterricht hineinzuschieben, auch wenn es nicht gerade eine ganze Stunde ist, und sich dem Glauben hingeben, daß dadurch für den Unterricht durch Abwechslung etwas erzielt werde, ist durchaus falsch. Der einheitliche Charakter, den dadurch der Vormittags- und Nachmittagsunterricht erhalten, erweist sich als etwas durchaus Förderliches für die Entwicklung des Menschen. Gerade wenn in einer solchen Weise überall auf das Menschliche Bezug genommen wird, stellen sich ja auch die menschlichen Affinitäten, diese menschlichen inneren Neigungen in der allerbesten Weise bei den zu erziehenden Menschen ein.

Ich habe gesagt, wie wir selber genötigt waren, auch eine Art anthroposophischen Religionsunterrichtes für die Kinder zu geben. Aber sehr bald stellte sich gerade zu diesem anthroposophischen Religionsunterricht hinzu ein anderes Bedürfnis ein, und wir mußten dazu übergehen, eine Sonntagshandlung einzuführen, die etwas Kultartiges hat und an der die Kinder mit einer großen religiösen Inbrunst teilnehmen. Das Kultmäßige, das im Bilde an den Menschen herantritt, ist ja wirklich etwas, was von der Seite der Anschauung her in das Gemüt, in die religiöse Empfindung sich hineinzieht. Und so übt diese kleine Kultushandlung, die an jedem Sonntagvormittag mit den Kindern vorgenommen wird, auch einen außerordentlich vertiefenden Einfluß auf das Kindergemüt aus.

Das mußte ja beim Schulabgang erweitert werden. Im übrigen Deutschland ist man gewohnt, daß ja die Kinder zur Konfirmation gebracht werden, das ist eine Art Firmung, ein Reifwerden für das Leben durch eine zeremoniell unterrichtliche Handlung. Auch wir haben etwas Ähnliches eingerichtet für die Kinder, welche die Volksschule absolviert haben, und auch das hat einen außerordentlichen und vor allen Dingen einen bleibenden Eindruck auf die Kinder hervorgerufen, wie auch schon konstatiert werden konnte.

Es ist so, daß sich durch eine solche, auf Menschenerkenntnis beruhende Unterrichts- und Erziehungspraxis manches als notwendig einstellt, was sonst nicht bemerkt wird. Zum Beispiel: es ist in Deutschland so, daß die Kinder am Ende des Schuljahres Zeugnisse bekommen.

#SE303-155

Nun, Zeugnisse muß man ihnen schon geben, damit sie irgend etwas in die Ferien nach Hause tragen können. Aber gegenüber diesen Zeugnissen waren wir doch auch genötigt, eine ganz besondere Stellung einzunehmen. Ich muß gestehen, daß es mir außerordentlich schwer werden würde, zurechtzukommen in der Waldorfschule, wenn ich die in Deutschland übliche Zeugnismode mitmachen müßte. Ich könnte es nicht gut, aus dem einfachen Grunde: ich konnte mir nie einen Unterschied aneignen zwischen dem, was eine «befriedigende», «fast befriedigende», «genügende», «fast genügende», «kaum genügende» und so weiter Leistung in der Schule ist, was dann noch in Ziffern gebracht wird, so daß dann in Deutschland manche Schulzeugnisse so ausschauen, da stehen einerseits die Gegenstände, dann folgt daneben: 4/2, 3, 3-4 und so weiter. Für diese okkulten Zusammenhänge hatte ich nie im Leben ein Verständnis entwickeln können! Und so mußten wir die Schulzeugnisse eben anders einrichten.

Das Kind bekommt, wenn es am Schluß des Jahres in die Ferien geht, allerdings ein Zeugnis. Da steht aber eine Art vom Lehrer ganz individuell für das Kind verfaßtes Spiegelbild drinnen, etwas Biographisches über das Jahr, und es hat sich überall gezeigt, die Kinder

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

nehmen das mit einer großen Befriedigung auf. Sie lesen da ihr Bild, das man entwirft mit einem entsprechenden Wohlwollen, aber durchaus nicht gefärbt, nicht etwa, daß man etwa irgendwelche Schönfärberei dabei übt. Sie nehmen das mit einer großen Befriedigung hin. Und dann lassen wir einen Spruch folgen, ganz individualisiert für jedes Kind, den jedes Kind in sein Zeugnis hineingeschrieben bekommt. Und dieser Spruch bildet dann für das nächste Jahr eine Art Lebensgeleitspruch. Das ist etwas, was sich, wie ich glaube, schon bewährt hat und auch später noch bewähren wird, mag man es auch sonst nach einem in den letzten Jahren in Deutschland beliebt gewordenen Ausdrucke einen «Zeugnisersatz» nennen.

Nun, die Kinder sind unter dem Einflusse dieser WaldorfschulPraxis eigentlich gern in der Schule, und es kann immerhin als ein Symptom, wie gern sie in der Schule sind, gelten - ich erzähle gern Einzelheiten, um durch Symptome zu charakterisieren -, daß mir zum Beispiel eine Mutter sagte: Mein Junge hat sich im Leben gar nicht angewöhnt

#SE303-156

gehabt, irgendwie mit mir zärtlich zu sein; er konnte nicht zärtlich werden. Er ist nun in die Waldorfschule gekommen, hat das Schuljahr mitgemacht, ist in die Ferien gegangen; die Ferien gingen zu Ende, und siehe da, als die Ferien zu Ende gingen und dem Jungen, der noch ziemlich jung ist, gesagt wurde, er dürfe wieder in die Schule gehen, da war es das erste Mal, daß mich der Junge geküßt hat. - Immerhin ein Symptom für dasjenige, was sich in das Gemüt derjenigen Kinder hineinschiebt, die aus Menschenerkenntnis in Menschenfreundlichkeit erzogen und auch durch Zeugnisgebung und so weiter darinnen gehalten werden.

Diese Dinge, die, ich möchte sagen, mit der Außeneinrichtung der Waldorfschule zusammenhängen, wollte ich Ihnen, bevor ich in der Schilderung der Einzelheiten weitergehe, heute vorbringen, Ihnen gewissermaßen die Waldorfschule als solche vorstellen. Ich hielt das für notwendig, und in diesem Punkte mußte ich abgehen von dem ursprünglich aufgestellten Programm, nach dem auf die heutige Stunde die Schilderung des kindlichen Alters, das unmittelbar auf den Zahnwechsel folgt, hätte entfallen sollen. Das wird morgen nachgeholt werden. Aber ich wollte schon einmal eben die folgende Schilderung in dasjenige hineinstellen können, was sich als ein äußerer, praktischer Rahmen für die Waldorfschule ergeben hat.

NEUNTER VORTRAG

Dornach, 31. Dezember 1921

#TX

Es ist ein bedeutsamer Wechsel, welcher mit dem Menschen vor sich geht, wenn er in den Zahnwechsel eintritt. Nicht nur ist dieser Zahnwechsel ein physisches Ereignis im menschlichen Leben, sondern der Gesamtmensch erfährt eine Metamorphose. Derjenige, welcher Erziehungs- und Unterrichtskünstler sein will, muß durchaus auf diese Metamorphose sachkundig eingehen können. Dasjenige, was ich in den vorangehenden Betrachtungen den ätherischen, den feineren Bildekräfteleib genannt habe, das wird mit Bezug auf gewisse seiner Verrichtungen frei in der Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife des Menschen. Das funktioniert vorher organisch-physisch und beginnt von diesem Zeitpunkte an seelisch zu funktionieren. Dadurch aber wird auch das Leibliche des Menschen in einer ganz anderen Weise von innen heraus ergriffen als früher. Vorher war eigentlich für den Menschen die Sache so, daß gewissermaßen die materialistische Betrachtung im Rechte ist. Diese materialistische Betrachtung sieht in dem Menschen eine Summe von materiellen Vorgängen und in dem Geistig-Seelischen etwas, was aus diesem Physisch-Leiblichen hervorgeht, mit ihm zusammenhängt, wie die Flamme aus der Kerze. Das ist auch ungefähr richtig für das ganz kleine Kind bis zum Zahnwechsel hin. Da wirkt alles Seelisch-Geistige so, daß es eigentlich in physisch-leiblichen Prozessen besteht, und alle physisch-leiblichen Prozesse sind zugleich seelisch-geistige; das Ganze wird beim Kinde in bezug auf die plastische Ausgestaltung des eigenen Leibes vom Kopfe aus dirigiert. Seinen Abschluß findet es, wenn im Kopfe das Hervorstößen der zweiten Zähne beginnt. Da müssen die Kräfte im Kopfe, die vorher tätig waren, aufhören in einem ausgesprochenen Maße tätig zu sein; da zieht sich die seelisch-geistige Tätigkeit mehr in untere Regionen des Leiblichen hinunter und geht über in den Atmungs- und in den Herzrhythmus. Vorher strömen gewissermaßen die Kräfte von ihrer ausgiebigsten Tätigkeit in der plastischen Gestaltung des Gehirnes immer hinunter in den übrigen Organismus, und sie wirken plastisch

#SE303-158

gestaltend, sie greifen direkt ein in das Substantielle, in das Stoffliche des Menschen. Sie bewirken dort Stoffprozesse.

Das wird anders mit dem Zahnwechsel. Da werden gewisse Kräfte mehr geistig-seelisch, und sie greifen jetzt nur ein in die Bewegungen, die sich im Herz-, im Atmungsrythmus äußern. Sie wirken nicht mehr in demselben Maße in den stofflichen Vorgängen wie früher, dagegen abgetrennt von dem Körperlichen in das Atmungs- und Zirkulationssystem. Man kann das auch leiblich bemerken, indem der Atmungsrythmus, der Zirkulationsschlag stärker wird in diesem Lebensalter. Das Kind hat in diesem Lebensalter einen inneren Drang, einen inneren Trieb, dasjenige, was es allmählich als selbständiges Geistig-Seelisches hat, zu erleben, allerdings unbewußt, instinkartig, als Rhythmus, als Takt, aber als Rhythmus und Takt, die sich zunächst im eignen Leib abspielen. Und es hat eine Sehnsucht nach diesem Abspielen von Rhythmus und Taktmäßigem in der eigenen Organisation. Es ist notwendig, zu berücksichtigen, daß man alles, was man an das Kind nach dem Zahnwechsel heranbringt, in einer solchen taktmäßigen, rhythmischen Weise gestaltet, damit es sich in dasjenige eingliedert, was das Kind eigentlich haben will. Man muß gewissermaßen als Lehrer und Erziehungskünstler in einem taktmäßigen, rhythmischen Elemente leben können, damit das an das Kind heranschlägt und das Kind sich in seinem Elemente fühlt.

Damit beginnt aber auch ein anderes. Wenn der Atmungs- und Zirkulationsrythmus in diesem Lebensalter nicht in der richtigen Weise behandelt wird, dann zerstört man ihn in einer gewissen Weise für das ganze spätere Leben, und manche schwachen, krankhaften Zustände, die gerade in den Atmungs- und in den Zirkulationsrythmus-Organen sich finden, die rühren von einer falschen Erziehung in dem schulpflichtigen Alter her. Das Kind bildet sich ja in dieser Zeit durch die andersartige Wirkung seines Äther- oder Bildekräfteleibes auch so aus, daß sich die Gliedmaßen in dieser Zeit stark verlängern, daß das Muskel- und Knochenleben, das Skelettleben in dieser Zeit eine besondere Rolle spielt und sich dem Atmungs-, dem Zirkulationsleben anpassen will. Das Kind wächst in dieser Zeit so, daß die Muskeln mitvibrieren, zum Teil in besonders hervorragendem Maße mit dem Atmungs-, mit

#SE303-159

dem Zirkulationsrythmus, daß das ganze Wesen des Kindes einen musikalischen Charakter annehmen will. Während das Kind vorher plastisch tätig war an seinem eigenen Leibe, fängt es jetzt an, ein Musiker zu werden, ein unbewußter, der nach dem Inneren hineinarbeitet. Und das ist das Wesentliche gerade bei dem Kinde, das man in die Schule hereinkommt, daß man weiß, man hat es mit einem unbewußten Musiker in dem Kinde zu tun. Und man muß dem Triebe in dem Kinde entgegenkommen, daß es seine eigene Organisation so behandeln will, wie etwa unter dem Einfluß eines Geigenspielers eine neue Violine sich verhält, daß sie sich mit ihrer eigenen Organisation in die Wellenberge und Wellentäler hineinfindet. Nur ist das beim Menschen natürlich alles Wachstum; die Geige kann man höchstens ruinieren ein für allemal; aber dem Menschen kann man falsche Wachstumsprinzipien einverleiben, die sich dann fortwährend vergrößern und verstärken und im ganzen Leben ruinös wirken können.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Wenn man sich einmal auf diese Bahn einer für die Pädagogik und Didaktik wirksamen Menschenerkenntnis begeben hat, dann wird man finden, daß dieser allgemeine Charakter, den ich jetzt angegeben habe, sich durch das schulpflichtige Alter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife hindurchzieht, daß aber auch dieser Lebensabschnitt wiederum in drei voneinander deutlich unterscheidbare, einzelne Perioden zerfällt. Die erste dauert vom Zahnwechsel bis ungefähr um das vollendete neunte Lebensjahr herum, die zweite bis gegen das zwölfte Lebensjahr, und die dritte dann vom dreizehnten Jahr etwa bis zur Geschlechtsreife hin.

Gerade an dem, was das Kind innerlich musikalisch erlebt, kann man Einsichten bekommen, wie sich diese drei kindlichen Lebensperioden voneinander unterscheiden. In der ersten Lebensperiode, bis etwa zum vollendeten neunten Jahre hin, will das Kind alles, was an es herandrängt, in innerlichen Rhythmen, in innerlich Taktmäßigem aus-leben, das sich mit seinem Atmungs- und Herzrhythmus zusammen-fügt, und dadurch mittelbar wiederum mit dem, wie die Muskeln, wie die Knochen sich gestalten. Und wenn es sich nicht zusammenfügt, wenn das eine gewissermaßen nicht in das andere übergeht, so entwickelt sich der Mensch eben, nicht gleich äußerlich sichtbar, aber doch

#SE303-160

als eine Art innerlicher Krüppel. Das Kind hat bis zum neunten Jahre hin durchaus das Bestreben, alles rhythmisch, taktmäßig im Inneren auszuleben. Wenn das Kind - das kann man durchaus durch einen schauenden Blick, der auf die innere seelische Organisation des Kindes eingehen kann, erkennen -, wenn das Kind in diesem Lebensalter Musik hört, dann setzt es eigentlich das ganze Musikalische in inneres Taktmäßiges, Rhythmisches um. Es vibriert mit. Es bildet innerlich dasjenige nach, was es äußerlich wahrnimmt.

Das Kind ist nämlich in diesem Lebensalter noch etwas von dem, was es vorher war. Vorher, bis zum Zahnwechsel, war es ja im ausgiebigsten Maße eigentlich Sinnesorgan; nicht ein Sinnesorgan, das in bewußter Weise wirkt, aber ein Sinnesorgan, das, wie ja schließlich auch die anderen Sinnesorgane, unbewußt die Außenwelt nachbildet; das Kind ist bis zum Zahnwechsel durchaus, wie ich auseinanderzusetzen habe, ein Nachahmer. - Wenn Sie das menschliche Auge betrachten und davon absehen, was durch das menschliche Auge in das Vorstellungsleben hereingenommen wird, so äußert sich ja im eigentlichen Sinne die Augenorganisation auch darin, daß die Umwelt innerlich nachgebildet wird. Dieser Nachbilder bemächtigt sich dann erst das Vorstellungsleben. Da schließt sich das Vorstellungsleben an das Sinnesleben. Das ganz kleine Kind ist ganz unbewußt Sinnesorgan. Es bildet innerlich dasjenige nach, was es namentlich an Menschen seiner Umgebung wahrnimmt. Aber diese innerlichen Bilder sind nicht bloße Bilder, sie sind zugleich Kräfte, die es innerlich stofflich, plastisch organisieren.

Jetzt, wenn der Zahnwechsel kommt, gehen diese Nachbilder eben nur in das Bewegungssystem, in das rhythmische System hinein, wollen nur da hineingehen. Es bleibt allerdings als plastische Bildung noch etwas zurück, aber es tritt eben zu ihr das andere hinzu, was vorher nicht in demselben Maße da war. Es ist ein Unterschied zwischen der Art und Weise, wie sich das Kind gerade zu Rhythmus und Takt vor dem Zahnwechsel und nach dem Zahnwechsel verhält. Vorher wurde auch Rhythmus und Takt zu etwas, was das Kind allerdings nachahmt, was aber in Plastik umgesetzt wird. Nachher wird es in ein innerlich musikalisches Element umgesetzt.

#SE303-161

Und hat das Kind etwa das neunte Lebensjahr vollendet, dann bekommt es bis zum zwölften Lebensjahre hin erst ein Verständnis für Rhythmus und Takt an sich, für das Melodiöse an sich. Es will jetzt nicht mehr so stark das Rhythmische, das Taktmäßige im Inneren nach-bilden; es faßt es als solches, als Gebilde, das außer ihm steht, auf. Vorher erlebt das Kind Rhythmus und Takt; nachher fängt es an, Verständnis, Auffassungsgabe dafür zu entwickeln. Das dauert, nicht nur dem Musikalischen, sondern allem gegenüber, was ihm in der Welt entgegentritt, bis gegen das zwölfte Jahr hin.

Gegen das zwölfte Jahr, schon etwas früher, beginnt dann beim Kinde erst die Fähigkeit, dasjenige, was vorher nur phantasiegemäß musikalisch, rhythmisch, taktmäßig erlebt sein will, in das bloß Gedankenmäßige überzuführen.

Man kann für alles, was seelisch erschaut wird, durch den schauenden Blick auch die äußeren leiblich-physischen Mitwirkungen sehen. Ich habe vorhin davon gesprochen, daß das Kind die Muskeln, die Knochen demjenigen nachbilden will, was da innerlich in ihm ist. Jetzt, gegen das zwölfte Jahr hin, beginnt das Kind nicht mehr bloß in Rhythmus und Takt leben zu wollen, sondern das Rhythmus- und Taktgefühl in Abstrakt-Gedankliches auslaufen zu lassen, so wie in dieser Zeit allmählich sich immer mehr und mehr der Teil des Muskels verstärkt, der in die bloße Sehne ausläuft. Vorher ist alles Bewegen mehr auf den Muskel als solchen gerichtet, nachher auf dasjenige, was in die bloße Sehne ausläuft. Alles, was im Seelisch-Geistigen vor sich geht, findet man im Leiblich-Physischen wieder. Und dieses Einbeziehen des Sehnenlebens, der Verbindung von Knochen und Muskel, das ist der äußere, physische Ausdruck für das Hineinsegeln aus dem bloß gefühlsmäßigen rhythmischen, taktmäßigen Elemente in dasjenige, was nun logisch ist, was nun nicht mehr Rhythmus und Takt hat. Dem, was man da durch Menschenerkenntnis sich erwirbt, muß man aber durchaus in der Erziehungs- und Unterrichtskunst entgegenkommen.

Es ist schon so, daß gegenwärtig eben die meisten Erwachsenen, wenn sie etwas im Zusammenhang, nicht im einzelnen, aber im Zusammenhang - wie Sie es an die Kinder ja auch dann im Zusammenhang heranbringen müssen als Lehrer -, wenn sie etwas wie Pflanzen,

#SE303-162

wie Tiere im Sinne haben, sich dann an das erinnern, was sie selber schon in einem späteren Lebensalter als Botanik, als Zoologie gelernt haben. Nun ist dasjenige, was in unseren Botanik- oder Zoologiebüchern steht, das allerschlechteste Unterrichtsmaterial, das man in die Schule hereintragen kann. Das mag noch so großen wissenschaftlichen Wert haben, meistens hat es ihn ja auch nicht, aber in die Schule für dieses Lebensalter taugt es nicht hinein.

Wir müssen durchaus alles, was wir dem Kinde beibringen über Pflanzliches, über Tiere, so beibringen, daß wir eigentlich dabei als Künstler wirken, daß wir auf die harmonische Gestaltung des Pflanzen-wesens und auf die harmonische Beziehung der einzelnen Pflanzenart zu der anderen, auf dieses, was auch da rhythmisch-harmonisch-gefühlsmäßig ist, einen viel größeren Wert legen als auf das, was in den Botanikbüchern steht. Gerade bei einer Pflanze ist es ja ohnedies so, daß uns die Systematik der Pflanzen, dieses Einteilen der Pflanzenwelt, so, wie sie auftritt, im Grund genommen am widerlichsten ist; am meisten Sympathie kann man noch haben für den Linné, der die Pflanzenwelt nur da, wo sie nach oben aufhört, noch Pflanze zu sein, und ihre Kräfte ins allgemeine Weltenleben hineinstreckt, der nur die Blüte bei der Gestaltung der Pflanze betrachtet; aber jede Art gerade von Pflanzensystematik kann in der Schule gar nicht verwendet werden. Wir werden in den späteren Betrachtungen schon sehen, was da zu verwenden ist.

Überhaupt, ein Lehrer, der mit dem Buche in der Hand, worin ja heute in der Regel der Absud des Wissenschaftlichen steht, etwa gar in die Klasse hineintritt und demgemäß, was er selber in Botanik und Zoologie gelernt hat, in der Volksschule unterrichtet, der ist unter allen Umständen ein schrecklicher Lehrer. Eine schreckliche Lehrergestalt ist ja derjenige, der nun gar dieses Buch mitträgt und vor den ersten Bänken auf und ab geht und selber erst, während er es an das Kind heranbringt, sich erinnert, indem er sich die Vorstellungen, die er in einem viel späteren Lebensalter aufgenommen hat - und das, was er da hat, das taugt zudem ja gar nichts -, indem er sich diese Vorstellungen auffrischt.

Es ist eben durchaus notwendig, daß wir über Pflanzen, über Tiere

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-163

so reden lernen, wie es einer künstlerischen Anschauung entspricht. Dadurch allein bringen wir auch das mit einem musikalischen Duktus in das ganze kindliche Wesen hinein. Das ist eben etwas, was wir berücksichtigen müssen, daß der Unterricht vom künstlerischen Element ausgehen müsse, nicht von dem gedanklichen Element, auch nicht von einem abstrakten Anschauen, sondern von einem von Kunst und künstlerischer Lebensempfindung durchdrungenen Elemente. Dieses verlangt das Kind.

Wenn wir das Kind in die Schule hereinbekommen und uns nun aufgetragen ist, das Kind muß so schnell wie möglich zum Beispiel schreiben lernen, so könnte man ja versucht sein, die Buchstaben-formen - die sich nun einmal innerhalb der heutigen Zivilisation aus dem Handgelenk der Menschen loslösen, wenn sie etwas fixieren wollen für den Mitmenschen -, so wie sie sind, an das Kind heranzubringen.

Ja, aber diese Buchstabenformen sind ja etwas, wozu das Kind, wenn es den Zahnwechsel begonnen hat und in die Volksschule hereinkommt, nicht die allergeringste menschliche Beziehung hat. Als noch menschliche Beziehungen zum Schreiben waren, wie war es denn da? Man sehe nur zurück in ältere Kulturperioden: als zum Schreiben noch menschliche Beziehungen waren, da hatten die Alten auf den Täfelchen oder Pergamenten Bildchen fixiert, die noch etwas Ähnliches hatten mit dem, was man angesehen hat. Da war eine menschliche Beziehung zwischen dem, was man da aus dem Bilde herausgestalten mußte, und demjenigen, was in der Umgebung war. Die Entwicklung der menschlichen Zivilisation hat das durchgemacht, daß diese noch aus der menschlichen Natur herauskommenden Formen allmählich durch alle möglichen Übergangsformen zu dem geworden sind, was heute ein A oder ein B oder ein E ist, zu denen es gar keinen menschlichen Bezug mehr gibt.

Das Kind, das uns in seinen Neigungen in vieler Beziehung dasjenige zeigt, was frühere Kulturstufen dargeboten haben, verlangt einen menschlichen Bezug zu dem, was man von seinem Willen verlangt. Wir dürfen ihm nicht die abstrakten Formen beibringen, die die Buchstaben zum Beispiel angenommen haben. Wir müssen Menschliches in

#SE303-164

künstlerischer Weise gerade dann an das Kind heranbringen, wenn es uns beim beginnenden Zahnwechsel zur Schule übergeben wird.

Will man in einer menschlichen Art das Schreiben an das Kind heranbringen, dann hat man durchaus von demjenigen auszugehen, was das Kind erleben kann als Zusammenhang des Gesehenen und dem durch den Willen hervorgebrachten Gesehenen - wir nennen das die Schrift. Das ist dasjenige, was das Kind nun triebhaft entgegenbringt als Bedürfnis, aus dem Willen heraus zu erleben. Das Kind bringt einem nun einmal diese künstlerischen Tendenzen in die Schule herein, und es muß diesen künstlerischen Tendenzen zum Beispiel dadurch Rechnung getragen werden, daß man ein Kind, sagen wir zunächst, herumlaufen läßt in dieser Kurve (siehe Zeichnung). Dann bringt man ein

#Bild s. 164a

Gefühl davon hervor, was bei einem so gearteten Herumlaufen innerlich erlebt wird. Man geht dann dazu über, das Kind aufmerksam zu machen, daß es da diese Linie am Fußboden beschrieben hat. Man kann es dann überleiten, diese Linie entsprechend mit der Hand nachzumachen. Nun läßt man es dann so laufen, daß es so seinen Weg

#Bild s. 164b

vollführt, läßt es auch das wiederum mit der Hand nachahmen. Was so der ganze Körper in der künstlerischen Erziehung aus dem ganzen

#SE303-165

Organismus gebildet hat, läßt man nun einseitig mit der Hand nachformen. Und dann leitet man es dazu hin, Worte auszusprechen, die mit L beginnen. Man leitet es dahin, daß dasjenige, was solch ein Wort, das mit L beginnt, als Laut zunächst hat, in dem, was man aus dem Zeichnen, nicht aus dem abstrakten Nachbilden unserer L-Form her-ausgeholt hat, daß es das in dem hat.

Man kann auf diese Weise aus dem innerlich als Bewegung Erlebten zu dem Zeichnen der Buchstaben kommen. Man kann es auch anders machen. Das Kind ist ja nicht nur durch den Zahnwechsel ein innerlicher Musiker, es ist auch von früher her ein Plastiker. Nun kann man das Folgende machen: Man versucht, dem Kind ein Bild des Fisches zu geben; man geht dann allmählich künstlerisch über zu einem solchen Verlauf dieser Form: und man leitet das Kind von dem Worte

#Bild s. 165

Fisch zu dem F, nach dem Gehör, und bringt ihm diesen Zusammenhang lebendig vor Augen zwischen dem F und dem Bilde, das man vom Fisch herausgebildet hat. Man hat da sogar in einer gewissen Weise den Gang nachgebildet, wie in der Menschheitsentwicklung das F aus dem Worte Fisch heraus entstanden ist.

Es braucht nicht immer der Fall zu sein, daß wir in dieser Weise gerade just das treffen, was die Menschheitsentwicklung selber durchgemacht hat. Wir können durchaus unsere freie Imagination spielen lassen; denn es kommt nicht darauf an, daß das Kind wirkliche Kulturgeschichte wiederholt, sondern daß es in der Art, die einmal sich abgespielt hat, nun auch von dem Künstlerischen, dem Zeichnerisch-Bildhaften in die abstrakte Schriftform hineinkommt. Man macht das

#SE303-166

Kind aufmerksam, wie Wasser Wellen aufwirft. Man bringt es zu diesem Bilde,

#Bild s. 166a

verwandelt dann langsam, allmählich dieses Bild in das,

#Bild s. 166b

leitet über in das Wort Welle, Woge, zu W und bringt Welle, Woge, es woget, es wellet, mit dem Zeichnen in Zusammenhang. So holt man aus dem unmittelbaren Leben heraus dasjenige, was zunächst zeichnerisch vorhanden sein kann, und leitet es über zu den Buchstaben-formen.

Man wird ja natürlich dadurch das Kind nicht so früh beim Schreiben haben, wie man es sonst hat. - Wir haben in der Waldorfschule Elternabende eingerichtet, wo die Eltern der Kinder zusammenkommen, ohne die Kinder, und da wird manches, was dann die Eltern als Folge der Waldorfschul-Erziehung bemerken, besprochen. Dann kommen manche Eltern mit ihrem Kummer und finden, ihr achtjähriges Kind kann noch immer nicht ordentlich schreiben. Man muß dann den Eltern die Auskunft geben, daß das ein Glück ist für das Kind, denn es verweilt dadurch diese ganze Kunst des Schreibens eben mehr mit seinem Wesen, daß es in dem richtigen Lebensalter in das Schreiben hineinkommt und auf eine menschlichere Art, als dann, wenn etwas ganz Fremdes an das Kind herangebracht wird, was das Ergebnis einer menschlichen Zivilisation ist, und ganz gewiß gar keine innerliche Beziehung zu dem Kinde hat, wenn man nicht erst die innerliche Beziehung schafft. Wir müssen natürlich die Kinder immer weiter unterrichten; aber wir müssen das auf menschliche Art tun.

Das ist ja überhaupt dasjenige, was im allgemeinen heute unterlassen wird: irgendein Gebiet des Lebens in die Totalität des Lebens

#SE303-167

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

hineinzustellen. In unserer vorgerückten Zivilisation hat sich ja alles spezialisiert; wir sehen, wie die einzelnen Dinge in Spezialismen hinein-läufen. Gewiß, das mußte eine Zeitlang die Menschen in die verschiedenen Einseitigkeiten hineinführen. Aber wir sind jetzt in dem Auseinandertreiben in Spezialismen eben so weit gekommen, daß wir notwendig haben, diese einzelnen Spezialismen zum Heile der Menschheit wiederum mit dem Gesamtleben zu verbinden.

Dazu ist einmal eine Menschenerkenntnis notwendig, welche die Ergebnisse der Geistesforschung nicht ausnimmt. Man versteht dasjenige, was innerhalb der anthroposophischen Bewegung nach dieser Richtung zum Ausdruck kommt, sehr falsch, wenn man glaubt, daß gegen irgendwelche neueren Errungenschaften unserer Zivilisation Sturm gelaufen wird in reaktionärer Weise. Das ist nicht der Fall. Aber es muß auf der anderen Seite überall der Lebenszusammenhang gesehen werden. Ich werde gewiß nicht im geringsten etwas dagegen einwenden, daß es heute Schreibmaschinen gibt. Das Schreibmaschinen-schreiben ist natürlich noch viel unmenschlicher als das Schreiben aus dem Handgelenk heraus, aber, wie gesagt, ich bin kein Agitator gegen das Schreibmaschinens Schreiben, aber die Tätigkeit, die da entfaltet wird, muß man kennenlernen, weil alles dasjenige, was im Leben abläuft, in polarischer Weise abläuft. Und vielleicht verzeihen Sie es mir, wenn ich etwas aus dem höheren Gebiete des anthroposophischen Schauens gerade mit Bezug auf die Schreibmaschine vorbringe, nur um etwas zu veranschaulichen. Wer das nicht als etwas hinnehmen will, was eben auch der Realität des Lebens angehört, der kann es ja als eine Art Narretei betrachten und es ablehnen. Aber ich rede durchaus von einer Wirklichkeit.

Sehen Sie, wenn man mit dem Anschauen der geistigen Vorgänge vertraut ist, die ja wie die physischen immer um uns sind, dann macht das Schreibmaschinens Schreiben einen ganz besonderen Eindruck. Ich erzähle Ihnen durchaus Erlebtes, wenn ich Ihnen sage: wenn ich an einem Tage mit der Schreibmaschine geschrieben habe - Sie sehen, ich agitiere nicht gegen das Schreibmaschinens Schreiben, sondern ich bin froh, wenn ich selber einmal an das Maschinens Schreiben komme -, wenn ich an einem Tage mit der Schreibmaschine geschrieben habe, so

#SE303-168

geht mir das lange nach. Nicht als ob das irgend etwas wäre, was mich selbst störte, aber es geht mir lange nach. Und wenn ich dann in die Ruhe komme, verwandelt sich ja bei dem imaginativen Sehen eine solche Tätigkeit in Selbstanschauung, und diese Selbstanschauung stellt sich innerlich vor den Menschen hin. Man sieht dasjenige, was sich innerlich abspielt, durchaus in der Außenwelt. Das alles muß sich bei vollem Bewußtsein abspielen, und man muß sehen, wie dasjenige, was in der äußeren Imagination auftritt, eben durchaus die Projektion desjenigen ist, was vielleicht viel früher innerlich als organische Tätigkeit sich abgespielt hat. Man kann dasjenige, was im Inneren des Menschen geschieht, besonders anschaulich vor Augen haben, wenn man es dann im helllichten Imaginieren vor sich hingestellt findet: jeder Druck auf eine Taste wird zu einem Blitzschlag in diesem objektiven Anschauen des Subjektiven. Und dasjenige, was hingestellt ist als das menschliche Herz, das wird fortwährend von diesen Blitzschlägen durchstoßen. Und nun ist ja auf der Schreibmaschine nicht gerade nach einem spirituellen Prinzip eine Taste neben die andere gestellt, sondern nach dem reinen Utilitätsprinzip die Buchstaben, welche man öfter notwendig hat, so daß man schnell schreiben kann. Das alles bewirkt, daß dadrin nicht gerade viel Spirituelles ist. So daß das Fahren des Fingers von einer Taste auf die andere die Blitzschläge nicht nur als Blitzschläge erscheinen läßt, sondern noch dazu in Unordnung bringt. Kurz, es ist ein fürchterliches Gewitter, in dem sich ein Schreibmaschinens Schreiben objektiviert.

Was bedeutet das? Das bedeutet nichts anderes, als daß man eine Erklärung dafür hat, warum im Leben so viele Menschen, bei denen sich gegen das Schreibmaschinens Schreiben nicht das polarische Gegenmittel einfindet, mit einem schwachen Herzen herumgehen, insbesondere wenn sie zu früh an die Schreibmaschine herangebracht werden, wo das Herz noch im weitesten Umfange zerstörungsfähig ist. Und man wird schon sehen, wenn die Schreibmaschinens Schreiberei zunimmt, wie immer mehr und mehr die Herzschwächen und Herzkrankheiten sich vermehren werden.

Diese Zusammenhänge gibt es im Leben. Es soll nicht in reaktionärer Weise gegen irgendein Kulturmittel Sturm gelaufen werden, aber

#SE303-169

man soll sich ein Wissen erwerben von den Bedürfnissen und Anforderungen des Gesamtlebens. Man soll erkennen, was man auf der anderen Seite zu tun hat, wenn man zu irgendeinem Kulturmittel greift. Solche Dinge sind für den praktischen Erzieher von ganz besonderer Bedeutung, weil er die Erziehung in das Leben hineinstellen muß; es kommt ja nicht allein darauf an, was wir innerhalb der Schule oder in ihrer Nähe mit den Kindern machen, sondern es kommt darauf an, daß sich die Schule, überhaupt alles, was sich auf Erziehung bezieht, in der richtigen Weise in das Leben hineinstellt; daher muß man ein Lebenskenner sein, wenn man ein Erziehungs- oder Unterrichtskünstler sein will. - In Deutschland zum Beispiel, da ist, 1835 war es, die erste Eisenbahn gebaut worden zwischen Fürth und Nürnberg. Man hat dazumal dem erleuchteten bayrischen Medizinalkollegium die Frage vorgelegt, ob es sich vom medizinischen Standpunkte aus empfiehlt oder nicht, Eisenbahnen zu bauen. Im Anfange solcher Zivilisationsbestrebungen fordert man ja natürlich immer Gutachten ein. Da hat das bayrische Medizinalkollegium - die Sache ist dokumentarisch festgehalten - folgendes Gutachten abgegeben: Man sollte eigentlich keine Eisenbahnen bauen, denn das Nervensystem der Menschen würde außerordentlich leiden, wenn sie auf der Eisenbahn fahren. Wenn aber dennoch durchaus Eisenbahnen gebaut werden sollten, so soll man sie wenigstens links und rechts mit hohen Bretterwänden umgeben, weil sonst die Bauern, an denen die Eisenbahnen vorüberfahren, leicht eine Gehirnerschütterung erleiden.

Dieses ist ein Gutachten einer gelehrten Körperschaft. Man lacht natürlich darüber, denn viele solche Gutachten von gelehrten Körperschaften sind ja schon abgegeben worden, und man könnte dieses Beispiel sehr, sehr stark vermehren durch Beispiele von demselben Stil. Nun aber, jegliches Ding hat zwei Seiten, und man könnte ja ebensogut diesem bayrischen Medizinalkollegium, dessen Gutachten ja gar nicht so weit hinter uns liegt, noch nicht einmal ein Jahrhundert, in einem feineren Sinne nicht bloß allein Unrecht geben, sondern man könnte ihm sogar Recht geben von einem gewissen Gesichtspunkte aus: die Menschen sind nämlich wirklich nervöser geworden, seit sie in den Eisenbahnen fahren. Und wenn wir einen Menschen beobachten und

#SE303-170

uns die Mittel verschaffen, die Menschen nach dem Bau der Eisenbahnen zu vergleichen mit denen, die noch in der alten, ehrwürdigen, philiströsen Postkutsche gefahren sind - sie sind anderer Natur. Das Nervensystem nimmt sich anders aus! Das bayrische Medizinalkollegium hat sich zwar lächerlich gemacht, aber es hat in einer gewissen Beziehung sogar Recht gehabt.

Es handelt sich durchaus darum, daß für gewisse Dinge, die in der Zivilisation auftreten, zu gleicher Zeit die Gegenmittel gefunden werden müssen, daß der Mensch, indem er von außen herein geschwächt wird, innerlich stärker gemacht wird. Und das kann eben nur geschehen, wenn wir unserer immer spezialisierter werdenden Zivilisation eine in sich geschlossene, im Sinne einer wahren Menschenerkenntnis gehaltene Erziehungskunst entgegensetzen.

Es kann nur frommen, wenn das Kind zuerst schreiben lernt auf die Weise, wie ich es zum Ausdrucke gebracht habe. Denn alle Entwicklung des Kindes geht vom Willen aus, und dieser Trieb zum Rhythmischen, zum Taktmäßigen geht aus dem Willen hervor, und diesem Willensdrängen des Kindes muß man entgegenkommen. Ihm kommt man entgegen zunächst mit der Betätigung, nicht mit dem Anschauen, nicht mit dem Vorstellen. Daher ist es unrecht, zuerst das Lesen dem Kinde zu übermitteln und dann das Schreiben. Das Lesen ist schon ein Übergang vom Willensmäßigen zum abstrakten Anschauen. Erst auf künstlerische Weise das Schreiben

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

beibringen, und dann übergehen zuerst zum Lesen von Geschriebenem und dann allmählich zum Lesen, da es schon sein muß, von Gedrucktem.

Sie sehen, ringt man sich zu einer wirklichen Menschenerkenntnis durch und kann man diese anwenden auf die Entwicklung des Kindes, so kann man auch die Aufeinanderfolge der Gebiete, die man in die Erziehung hereinbeziehen will oder muß, dieser Entwicklung des Kindes ablesen.

Für das Rechnen ist in der Tat das Kind ohne weiteres geeignet, wenn es das schulpflichtige Alter betritt. Nur handelt es sich darum, daß man auch mit dem Rechnen auf die inneren Bedürfnisse der kindlichen Organisation eingehen muß. Das Kind ist nach dieser Richtung auf

#SE303-171

Rhythmus, Takt, auf das empfindende Ergreifen eines Harmonisierenden veranlagt. Dem entspricht nicht, wenn man, wie ich es nennen möchte, die additive Art an das Kind heranträgt und es zum zählenden Rechnen bringt.

Natürlich muß das Kind zählen lernen, aber das zunächst additive zählende Rechnen, das ist nichts, was sich vereinigen kann mit den inneren Organisationskräften des Kindes. Wir sind ja im Verlaufe der Zivilisation allmählich dazu gekommen, das Arbeiten mit Zahlen in einer gewissen synthetischen Weise zu behandeln. Wir haben eine Einheit, eine zweite Einheit, eine dritte Einheit, und wir bemühen uns, im Abzählen, im additiven Elemente das eine zu dem anderen hinzuzufügen, so daß dann das eine neben dem anderen liegt, indem wir zählen. Dafür bringt uns, wie man sich wird überzeugen können, das Kind nicht ein äußerliches Wiederholen der Einheit, sondern sie lag in der wiederum nicht das elementar Menschliche zum Zählen hin entwickelt. Das Zählen ging allerdings aus von der Einheit; die Zwei war aber nicht ein äußerliches Wiederholen der Einheit, sondern sie lag in der Einheit darinnen. Die Eins gibt die Zwei, und die Zwei sind in der Eins drinnen. Die Eins geteilt, gibt die Drei, und die Drei sind in der Eins darinnen. Fing man an zu schreiben ins Moderne umgesetzt: eins, so kam man aus der Einheit nicht heraus, indem man zur Zwei kam. Es war ein innerlich organisches Bilden, indem man zur Zwei kam, und die Zwei war in der Einheit drinnen; ebenso die Drei und so weiter. Die Einheit umfaßte alles, und die Zahlen waren organische Gliederungen der Einheit.

Das so zu empfinden, hat auch das Musikalisch-Rhythmische in der kindlichen Anlage den Trieb, und man wird daher, statt in pedantischer Weise mit einer Art Addieren zu beginnen, lieber die Sache so anfangen, daß man sich ein Kind herausruft. Man gibt nicht da drei Äpfel und vier Äpfel und zwei Äpfel und veranlaßt das Kind, das Zusammenzählen zu lernen, sondern man gibt einen Haufen Äpfel -es kann ja natürlich, wenn man Äpfel nicht hat, auch etwas anderes sein -, man gibt einen Haufen Äpfel. Da ist dasjenige, was das Kind zunächst einmal hat. Nun ruft man zwei andere Kinder zu dem einen heraus, sagt dem Kinde: da hast du einen Haufen Äpfel, du sollst etwas

#SE303-172

davon dem ersten Kind geben, dem zweiten Kind und dann für dich selbst behalten, und es soll jeder so viel haben wie der andere. Man bringt das Kind zum Auffassen dieser Prozedur, und dadurch bringt man es allmählich dahin, in das Drittel dieses Haufens Äpfel hinein-zukommen. Man geht von einem Ganzen aus und geht zu dem divisionalen Prinzip; man beginnt nicht mit dem Additiven. Dadurch kommt man wirklich an das Verständnis des Kindes heran. Wir behandeln in der Waldorfschule aus Menschenerkenntnis heraus nicht zuerst die Addition, sondern zuerst die Division oder die Subtraktion und gehen dann erst zu der Addition oder Multiplikation über, indem wir den naturgemäßen Prozeß, den wir beim Divisiblen oder beim Subtraktiven durchmachten, wieder zurücklaufen; so wie das frühere Divisionelle, das Zahlenmäßige, auch nicht ein Synthetisches, sondern ein Analytisches war, ein Vordringen vom Ganzen zu dem Einen.

Das sind so Beispiele, wie man aus der Entwicklung des Kindes ablesen kann, was man in einem bestimmten Lebensalter eigentlich machen soll. Das Atmungs-, das Zirkulationssystem, also das ganze rhythmische System des Menschen, der mittlere Mensch, der ist ebenso der leiblich-physische Repräsentant für das Fühlen, wie der Kopf der Repräsentant ist für das Vorstellen, für das Denken. Dieses Fühlen, das gefühlsmäßige Element, wird insbesondere mit dem Zahnwechsel in dem Kinde frei. Daher nimmt auch das seelische Wesen etwas an, dem man nur durch das Gefühlsmäßige beikommt. Es ist durchaus auf dem Umwege durch das kunstgemäß gestaltete Fühlen in diesem Lebensalter dem Kinde beizukommen. Man kann das sogar ganz radikal in der Weise ausdrücken, daß man sagt: Die anderen Menschen, die das Kind vor dem Zahnwechsel in ihren Bewegungen, in der Sprache, selbst in den Empfindungen auf inponderable Weise nachahmt, die sind vom Kind noch nicht so empfunden, daß es auf deren eigenes Wesen, auf deren inneres Wesen hinschauen kann. Das Kind bis zum siebenten Jahre empfindet eigentlich den anderen Menschen in Wahrheit noch gar nicht ordentlich als anderen Menschen, sondern als etwas, mit dem es wie mit seinen Armen oder mit seinen Beinen verbunden ist. Es sondert sich noch nicht heraus aus der Welt.

Mit dem Zahnwechsel, mit dem selbständig durch Atmung, Zirkulation

#SE303-173

wirkenden Gefühlssystem, sondert sich das Kind ab von dem anderen, und daher wird ihm der andere Mensch ein Wesen mit einer Innerlichkeit. Und das verlangt beim Kinde, daß es in scheuer Ehrfurcht zu dem Erwachsenen, der groß ist, hinaufschaut, daß es sich gefühlsmäßig nach ihm richten lernt. Das bloße Nachahmungsprinzip, das sich auf die Äußerungen bezog, wird nach dem Zahnwechsel zu einem anderen; rein aus den Bedürfnissen der menschlichen Natur heraus muß sich das Autoritätsprinzip entwickeln.

Sie werden mir, der ich als junger Mensch im Beginn der neunziger Jahre meine «Philosophie der Freiheit» geschrieben habe, nicht zumuten, daß ich aus besonderer Sympathie für den allgemeinen Gehorsam für dieses autoritative Wesen zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife eintrete. Aber es muß dafür eingetreten werden, weil die menschliche Wesenheit in diesem Lebensalter verlangt, daß das Autoritative eine Rolle spielt.

Wir kommen nur zum richtigen Gebrauche unserer Freiheit im späteren Leben, wenn wir scheue Ehrfurcht und Autoritätsgefühl kennengelernt haben zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Da liegt wieder ein Gebiet, an dem man so recht sehen kann, wie man das Erziehungswesen als etwas im sozialen Leben im allgemeinen Drinnenstehendes anschauen und betrachten muß. Wenn wir heute zurückblicken, wie stolz die Menschheit auf ihr modernes Erziehungswesen gewesen ist, wie sehr man das gerühmt hat, so kommen wir manchmal zu eigentümlichen Gefühlen. Nach Österreich herüber, wo ich meine halbe Lebenszeit verbracht habe, haben wir ja öfter nach dem Jahre 1866 gehört, der preußische Schulmeister habe dazumal den Sieg davongetragen. Österreich war in seinem Schulwesen nach damaliger Auffassung noch zurück und hat seine Schulgesetzgebung erst später bekommen. Der preußische Schulmeister wurde gerühmt als derjenige, der dazumal den Sieg erfochten hat. Seit 1918 habe ich von diesem Gesichtspunkte aus nicht so häufig auf den preußischen Schulmeister hinweisen hören! Aber es ist das nur ein Beispiel, wie das moderne Schulwesen auf den verschiedensten Gebieten mit Stolz gerühmt worden ist.

Nun, heute sehen wir doch etwas von den Früchten: Das chaotische soziale Leben, das immer chaotischer und chaotischer zu werden droht,

#SE303-174

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

das vor allen Dingen dadurch chaotisch ist, daß die Menschen den Freiheitsinstinkt an die Stelle des Freiheitswillens und Freiheitsgemütes setzen und eigentlich den Wert der inneren Freiheit in der richtigen Weise zu gebrauchen verlernt haben. Derjenige, der das Leben beobachten kann, kann durchaus einen Zusammenhang sehen zwischen dem sozialen Chaos in der Gegenwart und zwischen denjenigen Erziehungsprinzipien, die zwar das intellektualistisch-naturalistische Bedürfnis in hohem Grade befriedigen konnten, die aber den Vollmenschen nicht auf die rechten Wege bringen werden. Man muß eben durchaus wissen, daß das Leben sich in der Form des Seelenlebens, das er jetzt erst abgesondert von sich empfinden kann, als die erzieherische Autorität entgegenzutreten. Der Erzieher ist die Welt für dieses Lebensalter. Man muß die Welt zunächst als Inhalt des Lebens des Erziehers kennenlernen, um im späteren Leben zum wirklichen, wahren Gebrauche der Freiheit zu kommen. Daher müssen wir sagen:

Von der Geburt bis zum Zahnwechsel = Nachahmungstrieb;

vom Zahnwechsel zur Geschlechtsreife = Prinzip der Autorität; der selbstverständlichen Autorität, nicht der erzwungenen, jener Autorität, die durch die Imponderabilien, die den richtigen Rapport hervorrufen zwischen dem Kinde und dem Erzieher, bewirkt wird.

Da walten wirklich Imponderabilien. Ich möchte Ihnen an einem Beispiel symptomatisch zeigen, wie Imponderabilien arbeiten. Nehmen wir einmal an, wir wollen einem Kinde, was viel schwieriger ist als man gewöhnlich meint, einen Begriff, eine Vorstellung von der Unsterblichkeit der Seele beibringen. Wir können in dem Lebensalter, wo das Kind vorzugsweise für das Künstlerische in der Erziehung veranlagt ist, solche Dinge nicht mit abstrakten Begriffen, mit Vorstellungen

#SE303-175

in ideenhafter Form an das Kind heranbringen. Wir müssen es in bildhafter Weise heranbringen. Und wie wird denn ein Erziehungskünstler, der für das Intellektualistisch-Naturalistische eine gewisse Schwäche hat, wie wird der dem Kinde in bildhafter Form die Unsterblichkeit beibringen? Er wird sich, wenn auch nicht ganz explicite, aber in seinem Unterbewußten sagen: Ich bin sehr gescheit, das Kind ist sehr dumm; darum werde ich ein Bild ausdenken, um dem Kinde die Unsterblichkeitsidee beizubringen. Die Puppe, aus der der Schmetterling auskriecht, ist ein gutes Bild. In der Puppe ist der Schmetterling verborgen. Im menschlichen Leib ist die Seele. Der Schmetterling fliegt heraus. Das ist auf sichtbarem Boden dasjenige, was mit dem Tode geschieht, indem die übersinnliche Seele den Leib verläßt und hinaus-flattert in die Geisteswelt. Ich kann das so beibringen, daß ich es als ein ganz gescheiter intellektualistischer Mensch ausgedacht habe, und es dann an das Kind übermittle. Wenn ich diese Gesinnung habe, wird es nicht sehr einschlagen in das Kind. Das Kind wird das Bild aufnehmen, vergißt es auch wieder. Es dringt nicht tief genug in das Gemüt des Kindes ein. Ich kann aber dieses Bild auch in einer anderen Weise gebrauchen.

Ich kann ja gar nicht sagen: Ich bin besonders gescheit, das Kind ist besonders dumm. - Wir haben ja im Laufe der Betrachtung gesehen, daß das Kind auf einem anderen Gebiete gescheit ist und der Lehrer dumm. Ich kann mir das in irgendeiner Weise vor Augen halten und kann an dieses Bild selber glauben. Und eine geistgemäße Weltanschauung lehrt mich, an dieses Bild selber zu glauben, mir zu sagen: dasjenige, was auf einer höheren Stufe der Prozeß des Austrittes der Seele aus dem Organismus ist, das ist auf der niederen Stufe dasselbe, nur einfacher und sinnlich anschaulich. Das, was mit Puppe und Schmetterling wirklich geschieht, ist nicht von mir ausgedacht, das ist in die Schöpfung durch die Urweltweisheit hineingelegt, und ich habe auch draußen in der Natur in dem Ausfliegen des Schmetterlings ein Bild desjenigen zu sehen, was auf einer höheren Stufe auch geschieht, im Verlassen des Leibes durch die Seele. Da komme ich dazu, an mein Bild selber inbrünstig zu glauben, es für ein wahres zu halten. Da wirkt dann etwas, was ich durchaus in das Gebiet der Seelenimponderabilien

#SE303-176

rechnen muß, hinüber auf das Kind. Bringe ich aus der Wärme und aus der Innigkeit dieses eigenen Glaubens an mein Bild das dem Kinde bei, dann bleibt es, dann gestaltet es sich hinein in den ganzen Menschen. Man kann das Wirken der selbstverständlichen Autorität in solcher Weise anschauen. Dann wird diese Autorität, dieses Hinführen zum Gehorsam, zum innerlichsten Gehorsam eben in seiner heilsamen und wohlthätigen Wirkung durchschaut werden und nicht etwa von einem falschen Freiheitsprinzip her angefochten werden.

Und so weist uns alles darauf hin, daß der Lehrer, der erziehende Künstler dem Kinde eben als ein wirklicher Lebenskünstler gegenüber-zustehen habe, denn ihm kommt nach dem Zahnwechsel das Kind entgegen als ein plastischer Künstler nach innen, als ein musikalischer Künstler nach innen.

Diese Fähigkeiten entwickeln sich bei einzelnen Menschen dann, die Genies oder Virtuosen werden, in besonderer Weise. Sie bleiben. Aber nach innen unbewußt ist das Kind ein großer Plastiker. Das bringt es sich aus dem Lebensalter vor dem Zahnwechsel mit und dann verwebt sich das musikalische Wirken nach innen mit dem plastischen Wirken nach innen, und wir selbst müssen in einer lebendigen Weise diesem innerlichen künstlerisch-plastischen, künstlerisch-musikalischen Gestalten als Lehrer, als Erzieher entgegenkommen.

Nur wenn wir so verfahren, werden wir in der Lage sein, den Menschen nicht innerlich verwuchern zu lassen, sondern ihn nach allen Seiten zu einer gewissen Vollkommenheit, die in seinen Anlagen liegt, auszubilden.

ZEHNTER VORTRAG

Dornach, 1. Januar 1922

#TX

Wenn das Kind das neunte Lebensjahr vollendet hat, folgt ein wichtiger Entwicklungsmoment im Zeitpunkte zwischen dem neunten und dem zehnten Lebensjahr. Dieser Entwicklungsmoment kann dadurch charakterisiert werden, daß man darauf aufmerksam macht, wie das ja mit dem Zahnwechsel eintretende Autoritätsbedürfnis des Kindes gewissermaßen bis zu dem vollendeten neunten Lebensjahr undifferenziert ist. Das Kind individualisiert nicht gegenüber der Autorität. Es nimmt dasjenige, was autoritativ gegeben wird, als solches hin und hat ein Bedürfnis, sich darnach zu richten. Mit dem vollendeten neunten Jahre tritt bei dem Kinde etwas ganz Besonderes auf. Es will gewissermaßen von diesem Zeitpunkte an die Autorität in einer gewissen Weise begründet haben.

Mißverstehen Sie mich nicht. Das Kind stellt nicht etwa verstandesmäßig die Erwägungen an: ist die Autorität begründet oder nicht? Aber im ganzen Empfindungsleben des Kindes liegt etwas, was so wirken muß, daß sich die Autorität durch ihre eigene Qualität, durch ihr Darinnenstehen im Leben, durch die eigene Sicherheit bewährt. Dafür hat das Kind von diesem Zeitpunkte an ein besonders feines Gefühl, und das äußert sich eben dadurch, daß auch objektiv in diesem Zeitpunkt eine Wendung im Leben des Kindes eintritt, die absolut berücksichtigt werden muß, wenn die Erziehung und der Unterricht gesund sein sollen. Bis zu diesem Zeitpunkt unterscheidet sich eben das Kind wenig von seiner Umgebung. Die Welt und es selber gehören für seine Empfindung zusammen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Man muß, wenn man diese Dinge charakterisiert, sich etwas radikal ausdrücken; aber ich bitte Sie, dieses radikale Ausdrücken eben auch in dem richtigen Sinne zu nehmen. Man muß zum Beispiel sagen:

vor dem Abschlusse des neunten Lebensjahres gibt es für das Kind im vollendeten Sinne nicht Menschen, Tiere, Pflanzen, Mineralien, sondern Wesen im allgemeinen. Nun ist das natürlich, wenn es so radikal ausgesprochen wird, nicht so, daß man jetzt das Dogma verkünden

#SE303-178

darf, das Kind unterscheide nicht Menschen von Lilien; aber in einer gewissen Beziehung gilt das, was ich gesagt habe, und in einer gewissen Beziehung ist durchaus in der Erziehungs- und Unterrichtskunst darauf Rücksicht zu nehmen, daß solche Dinge, die in radikaler Art hingestellt werden, nicht dogmatisch genommen werden. Dafür sorgt schon das Leben, das alles bestimmt, und das nichts mit den scharfen Konturen erscheinen läßt, mit denen es der Pedant gern nehmen möchte.

Mit dem vollendeten neunten Jahre hört zum Beispiel in einer deutlichen Weise das auf, was von einer kindlichen Wissenschaft immer in ganz falschem Lichte dargestellt wird. Man sieht darauf hin, daß das Kind, wenn es sich an einer Tischecke stößt, die Tischecke schlägt. Aber dann sagt die Wissenschaft: das Kind personifiziert den Tisch, es macht ihn zum lebendigen Wesen, das es strafen muß. Es zeigt wenig ein tieferes Eingehen auf die Gemütsverfassung des Kindes, wenn man so etwas ausspricht, denn es ist das durchaus nicht der Fall, daß das Kind den Tisch personifiziert. Es hat nur noch nicht das tote Wesen von dem lebendigen Wesen unterscheiden gelernt. Der Vorgang des Personifizierens spielt sich gar nicht ab im kindlichen Leben, sondern es behandelt eben die Außenwelt noch ganz im allgemeinen, und sich selber stellt es in diese Außenwelt so hinein, daß es sich von dieser Außenwelt recht wenig unterscheidet. Und der Zeitpunkt nach dem vollendeten neunten Lebensjahre wird deshalb ganz besonders wichtig, weil eben da wie an einem bedeutsamen Lebenswendepunkte aus dem Kinde heraus Fragen aufschließen, man möchte sagen, ganze Berge von Fragen, die alle sich darauf beziehen, empfindungsgemäß sich von der Umgebung zu unterscheiden, sich auch zu unterscheiden von dem Führer, von dem Erzieher.

Bis dahin hat das Kind wenig Gefühl dafür gehabt, ob der Lehrer oder Erzieher ein ungeschickter Kerl ist, der selbst überall da oder dort mal anstößt, der die Kreide fallen läßt, wenn er sie in die Hand bekommt und dergleichen. Es hat wenig Gefühl dafür, so etwas zu bemerken, wie jener Prediger entwickelt hat, der nach jedem Satze sich einmal an die Nase gefaßt hat, was seine Gemeinde mit einer Lachhaftigkeit erfüllt hat. Das Kind bemerkt solche Sachen schon auch vor dem vollendeten neunten Lebensjahre, aber es bemerkt sie so, daß sie

#SE303-179

an seinem Gemüte vorübergehen, daß sie keinen tieferen Eindruck machen. Wer also glauben würde, daß es sie gar nicht bemerkt, der irrt sich. Aber nach dem vollendeten neunten Jahre beginnt das Kind scharf gerade auf solche Dinge zu achten. Es achtet sogar später im zehnten, elften Jahre wieder weniger darauf. Es achtet darauf, und es hüllt sich das nur ein in das gesamte Fragesystem, was in diesem Lebenspunkte auf der Seele des Kindes lastet. Diese Fragen brauchen nicht ausgesprochen zu sein, aber sie sind da. Das Kind fragt empfindungsgemäß, ob sich der Lehrer geschickt verhält im Leben, ob der Lehrer vor allen Dingen sicher im Leben drinnensteht, ob der Lehrer weiß, was er will, und es hat vor allen Dingen eine feine Empfindung für die Gesamtseelensituation des Lehrers.

Ein Skeptiker wirkt ganz anders auf das Kind als ein im richtigen Sinne gläubiger Mensch. Es tönt eben etwas ganz anderes durch die Stimme eines Skeptikers als durch die Stimme eines gläubigen Menschen. Und um solche Dinge kümmert sich das Kind zwischen dem neunten und dem zehnten Lebensjahre. Es ist hier vieles Individuelle, das im Menschenleben liegt, zu berücksichtigen. Ein evangelisch orthodoxer Lehrer wirkt ganz anders gerade in diesem Lebenspunkte auf das Kind, als ein katholisch gestimmter Lehrer, einfach durch die andersartige Seelensituation.

Und hier kommt auch in Betracht, daß dieser Lebenspunkt bei den verschiedenen Rassen, Nationalitäten, in der allerverschiedensten Weise zum Ausdruck kommt, sogar bei der einen Nationalität etwas früher, bei der anderen etwas später. Er kommt bei jedem Kinde individuell zum Ausdruck, bei dem einen früher, bei dem anderen später, und man kann daher im allgemeinen nicht viel sagen, sondern nur: aus dem Gesamtakt des Lehrers muß sich das ergeben, daß er diesen Wendepunkt in der Entwicklung des Kindes wirklich sehen kann, wie überhaupt in der Erziehung unendlich viel darauf ankommt, daß man auf den Zögling die richtige, eindringliche Aufmerksamkeit wenden kann.

Bei uns in der Waldorfschule wird gerade darauf ein großer Wert gelegt. In den Konferenzen, die wir haben, wird gewissermaßen jedes einzelne Kind durchgesprochen, und es wird, soweit das möglich ist - natürlich, wenn sich die Schule immer vergrößert, wird das noch andere

#SE303-180

Einrichtungen notwendig machen, als die schon da sind -, es wird versucht, möglichst viel an der besonderen Individualität des Kindes zu lernen. Und man kann schon viel lernen, insbesondere wenn man darangeht, die Imponderabilien des wachsenden Menschen zu studieren.

Diese Imponderabilien ergeben manchmal etwas recht Überraschendes. So zum Beispiel bin ich darauf ausgegangen, eine Zeitlang sorgfältig zu beobachten, wie es in unseren die beiden Geschlechter vereinigenden Klassen wirkt, wenn in einer Klasse mehr Mädchen als Knaben sind, gleichviel Mädchen und Knaben sind, oder mehr Knaben als Mädchen sind; ganz abgesehen von den äußeren Dingen, die mit dem Verstande zu erfassen sind, und die auf dem Verkehr der Kinder beruhen, ist eine Klasse, in der die Mädchen in der Majorität sind, etwas ganz anderes, als eine Klasse, in der Knaben in der Majorität sind. Hier wirken die Imponderabilien im Zusammenhang der Menschen in ganz besonders starker Weise. Man darf nur aus solchen Voraussetzungen nun nicht die bequemsten Schlüsse ziehen. Die bequemsten Schlüsse wären natürlich diese, wenn man sagen würde: Nun, dann taugt ja das Zusammenhalten von Knaben und Mädchen nichts, man muß sie trennen. - Damit würde man wiederum viel größeren Schaden anrichten; sondern man muß lernen, wie man nun, trotzdem das eine oder das andere auftritt, die Klasse zu behandeln hat.

Es kommt also schon wesentlich auf die Art der Aufmerksamkeit an, die man auf das einzelne Kind und die man auf die Gesamtklasse richtet. Es treten dabei außerordentlich tief philosophische Fragen auf. Zum Beispiel konnten wir sehr gut bemerken, daß die Lehrer am meisten lernen, wenn sie sich in der richtigen Weise in den Unterricht einfügen, und daß der Unterricht eines Lehrers selbstverständlich nach einiger Zeit etwas ganz anderes ist, als er vor einiger Zeit war. Auch da spielen aber unbewußte und unterbewußte Momente eine außerordentlich große Rolle.

Aus alledem heraus, was ich geschildert habe, kommt ganz unweigerlich in diesem Zeitpunkt das Kind an den Führer, an den Lehrer heran und stellt allerlei Fragen. Es kommt gar nicht so sehr auf den Inhalt der Fragen an, und es kommt gar nicht so sehr auf den Inhalt

#SE303-181

der Antwort an, die der Lehrer nun gibt, sondern es kommt darauf an, daß durch das, ich möchte sagen, Undefinierbare, das sich gerade in diesem Lebenspunkte zwischen Führer und Kind entwickeln muß, das Kind eine empfindungsgemäße Anschauung darüber in sein Gemüt eingesetzt bekommt: Ich habe bisher zu meinem Lehrer aufschauend gestanden; jetzt kann ich es nicht mehr, ohne daß ich weiß, daß der Lehrer zu irgend etwas aufschaut, das im Leben auf irgendeine Weise drinnen begründet ist. - Besonders neugierige

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Kinder verfolgen dann den Lehrer auch außerhalb der Schule, bemerken allerlei, was er außerhalb der Schule tut. Das alles zu berücksichtigen, ist von einer ungeheuren Wichtigkeit. Aber dasjenige, wovon alles abhängt, ist, daß man diesen Zeitpunkt merkt, daß man weiß, jetzt tritt das Kind so an einen heran, daß das, was sich zwischen Führer und Kind abspielt, Vertrauen, immer mehr bewußtes Vertrauen fordert. Denn, wie man sich in diesem Zeitpunkt zu dem Kinde verhält, davon hängt für das ganze spätere Leben unendlich vieles ab; ob das Kind ein haltloser Mensch wird, oder ob das Kind ein sicher im Leben stehender Mensch ist, das hängt manchmal daran, ob der Lehrer die genügend sichere Art findet, in diesem Zeitpunkte sich zu dem Kinde zu stellen.

Man könnte ja allerdings fragen: Wie ist dann eigentlich der Mensch von seiner Umgebung abhängig, wenn er zwischen dem neunten und zehnten Jahre in einer so außerordentlichen Art darauf angewiesen ist, daß sich der Lehrer und der Führer in einer gewissen Art benimmt? -Aber diese Dinge können nicht beleuchtet werden, ohne auf die mit dem Schicksal des Menschen tief zusammenhängenden Fragen, die karmischen Fragen, einzugehen, und das wird uns ja insbesondere in den letzten Stunden hier zu beschäftigen haben. Für das Denken, das in der richtigen Weise sich dem Erziehenden und Unterrichtenden gegenüber verhält, ist aber dasjenige, was ich gesagt habe, ganz unbedingt richtig. Es handelt sich in diesem Zeitpunkte darum, daß das Kind irgend jemanden findet - ob das eine Person oder mehrere sind, ist von einer geringeren Bedeutung -, der in gewisser Weise als Bild bleibt für das ganze spätere Leben.

Wenige Menschen bemerken dasjenige, was ich jetzt sagen werde, aber es tritt immer wieder und wiederum, und zwar in bestimmten

#SE303-182

Perioden des Lebens, die Wirkung des Kindesalters in dem Menschen auf, und eine ganz hervorragende, ausgezeichnete Bedeutung hat das Bild, das gerade aus diesem Lebenswendepunkte immer wieder auftritt. Ob das im späteren Leben, ob im Traume oder im Wachen, verschwommen auftritt, ganz sympathisch oder ganz antipathisch betrachtet werden kann, das ist außerordentlich wichtig, nicht die Sympathie und Antipathie als solche, sondern daß im Gemüte des Kindes etwas ist, was in dem einen Falle zur Sympathie und im anderen zur Antipathie wird. Und ich will gar nicht einmal behaupten, daß der ganze Vorgang, den ich hier schildere, diese Reminiszenz an dem Lebenswendepunkte zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr ganz expliziert im Bewußtsein heraußen steht; manchmal kann es fast ganz im Unterbewußten liegen, aber vorgehen muß das Entsprechende. Es findet sich immer. Lebhaft träumende Menschen werden in fast periodisch verlaufenden Zwischenräumen im Traume irgendeine Szene herauftauchen sehen oder die Persönlichkeit selbst, den Führer, der da helfend, mahnend, vertrauenerweckend, ein persönliches Verhältnis erweckend, dem Kinde zur Seite getreten ist. Das braucht das Kind zwischen dem neunten und zehnten Jahre, und das hängt zusammen mit der objektiven Wendung in dem Kinde, daß es sich eigentlich bis dahin von der Welt draußen, von der Umwelt nicht unterschieden hat, und daß es jetzt das Bedürfnis bekommt, innerlich ein Mensch zu sein, ein abgeschlossenes Individuum, und sich der Außenwelt gegenüberzustellen.

In Gemäßheit dessen, was eben gesagt worden ist, ist es nötig, den Erziehungsstoff in dieser Lebenszeit des Kindes zu verteilen. Man wird in unserer heutigen Zeit ganz besonders aus einer tieferen Einsicht in diese Dinge heraus das Erziehungs- und Unterrichtswesen behandeln müssen. Bedenken Sie nur, wie viele Menschen heute die Möglichkeit haben, in ihrem Lebensalter, das unmittelbar an den Zahnwechsel sich schließt, allerlei Lokomotiven, Tramwaywaggons und so weiter zu sehen. Ich darf sagen, daß ich auf diesem Gebiete Beobachtungen ganz persönlichster Art habe machen können, denn ich habe mein Leben in diesem kindlichen Alter in einer kleinen Eisenbahnstation zugebracht und habe richtig viele Lokomotiven jeden Tag vorbeifahren sehen. Man

#SE303-183

muß nämlich sagen: das Schlimmste, was einem Kinde vor dem vollendeten neunten Lebensjahre passieren kann, ist, wenn es ein mechanisches Verständnis einer Lokomotive oder eines Tramwaywagens oder dergleichen gewinnt. Daß solche Dinge in die Gesamtkonstitution bis ins physische Leben hineinfließen können, werden Sie verstehen, wenn Sie auf andere Lebenserscheinungen hinblicken. Bedenken Sie doch nur zum Beispiel, was es im Leben einer Anzahl von Generationen bedeutet, wenn ein Volk eine Sprache, die es bis zu einem gewissen Zeitpunkte hin nicht gesprochen hat, annimmt. Warum sind denn zum Beispiel die Bulgaren ein slawisches Volk? Rassegemäß sind sie es nicht. Rassegemäß sind sie verwandt mit den Finnen, den Hunnen. Sie sind eine Art mongolisch-tartarischen Volkstums. Aber sie haben frühzeitig ein slawisches Jdiom angenommen und sind dadurch zu einem slawischen Volk geworden. Das, was sie mit der Sprache, mit der äußeren Kultur angenommen haben, ist durchaus in ihre Organisation hineingegangen. Und ich habe Leute kennengelernt, die betrachten das bulgarische Element geradezu als eins der reinsten slawischen Elemente, was es anthropologisch, historisch eben ganz und gar nicht ist. Man verschafft sich sehr häufig nicht ein tieferes Verständnis dafür, wie eingreifend bis in die physische Organisation dasjenige ist, was geistig-seelisch namentlich an die Kinder herangebracht wird.

Und da muß man sagen: das Kind, wenn es den Zahnwechsel eben vollendet hat, würde es als etwas wie Spieße in seine Organisation Eindringendes empfinden, wenn man es in begriffsmäßiges Denken, namentlich über dasjenige einführen wollte, was aus dem Unlebendigen, aus dem Unorganischen heraufgekommen ist. Schon durch das Kind fremdartig berührt, was aus dem Unbeseelten herauf-genommen wird. Daher muß man den künstlerischen Sinn in sich haben, wenn man ein Kind in diesem Lebensalter zu erziehen hat, alles wirklich noch zu beleben. Der Lehrer muß beleben; der Lehrer muß die Pflanzen sprechen lassen, die Tiere moralisch handeln lassen, der Lehrer muß in der Lage sein, alles ins Märchen, in die Fabel, in die Legende zu verwandeln. Und hier zeigt sich etwas, was ganz besonders wichtig ist zu berücksichtigen.

Bequeme Lehrer und Erzieher, was werden denn die tun, wenn

#SE303-184

man diese pädagogische Forderung vor sie hinstellt? Sie gehen in die Bibliotheken, sammeln sich Bücher, wo Legenden, Sagen, Tiergeschichten und ähnliches drinnenstehen, lernen das, und bringen es dann in der Klasse vor. Man muß ja im Leben überall Surrogate haben, aber das Ideal ist das nicht. Das Ideal ist, daß, wenn der Lehrer so gut vorbereitet ist - denn dazu muß man ganz besonders gut vorbereitet sein -, daß aus ihm selber heraus als seine individuellste Gestaltung dasjenige entsteht, was Gespräch dieser mit jener Pflanze ist, daß das Märchen zwischen der Lilie und der Rose von dem Lehrer selber ersonnen ist und an die Kinder herangebracht wird, daß das Gespräch der Sonne mit dem Monde ganz individuell von dem Lehrer ersonnen wird und vor den Kindern ausgebreitet wird. Warum ist das so? Ja, ich möchte mich dabei im Bilde ausdrücken. Sagt man das zu dem Kinde, was man aus Büchern gelernt hat, dann redet man so wie ein vertrockneter Mensch, wenn man auch noch so lebendig ist sonst, man redet doch auf imponierbare Weise wie ein vertrockneter Mensch; so ungefähr, wie wenn man nicht lebendige Haut hätte, sondern mit Pergament bedeckt wäre, denn man trägt immer etwas in sich vom Rest des auf rein historische Weise Gelernten. Dagegen hat dasjenige, was man selbst ersinnt, noch Wachstumskraft in sich, noch das frische Leben in sich; das wirkt auf das Kind.

Daher muß der Drang, die ganze Pflanzen-, Tierwelt, die Sonnen-und Sternenwelt im Märchen lebendig umzudeuten, im Lehrer selber vorhanden sein, der ein Erzieher dieses kindlichen Alters sein will. Und er wird eigentlich günstig auf das Kind wirken, wenn er schon des Morgens über dem, was er da eben erst ersonnen hat in einer Arbeit, die immerhin anstrengend ist, so zur Schule geht, daß man schon seinem Schritte ansieht, es drängt ihn, das nun vor seiner Kinderschar auszubreiten. Es ist das so, daß die von ihm ausgedachte Geschichte noch gar nicht fertig ist, bevor sie ihren Abschluß dadurch erlangt hat, daß er die befriedigten und sich freuenden Gesichter der Kinder sich entgegenleuchten gesehen hat.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Alles, was das Kind von Pflanze, Tier, Mineralien, von Sonne, Mond, von Bergen, Flüssen lernt, soll eigentlich bis zum vollendeten neunten Lebensjahre in diese Form hineingegossen sein; denn das Kind

#SE303-185

verbindet sich mit der Welt. Welt und Kind, Kind und Welt ist eines für diese Lebensjahre.

Aber mit dem gekennzeichneten starken Umschwung tritt eben ein anderes ein. Da wird das Kind für sich selber ein eigenes Wesen. Es lernt sich von der Welt unterscheiden, und man bekommt dadurch die Möglichkeit und auch Notwendigkeit, das Kind nun heranzuführen an die Natur, an die Umwelt. Da tritt das auf, was man als den durchgreifenden Unterschied charakterisieren muß zwischen dem Heranzuführen an die Pflanzenwelt und an die Tierwelt. An diese beiden Naturreiche will der Mensch in einer ganz verschiedenartigen Weise herangeführt werden. Allerdings, sowohl an die Pflanzenwelt wie an die Tierwelt kann man das Kind so vom zehnten bis zwölften Jahre heranzuführen; aber in verschiedener Art an die Pflanzenwelt und in verschiedener Art an die Tierwelt.

Die Pflanze in diesem Lebensalter als ein abgesondertes, von der Erde ausgerissenes Wesen an das Kind heranzubringen, ist eigentlich etwas Schreckliches. Es muß durchaus eine Empfindung bestehen, daß die Pflanze für sich, aus dem Boden herausgerissen, gar kein selbständiges Wesen ist. Man muß die gesamte Pflanzenwelt so empfinden, wie zum Beispiel ein Menschenhaar im Zusammenhange mit der ganzen menschlichen Organisation betrachtet und empfunden werden muß. Ein Menschenhaar, das ausgerissen daliegt, ist ja ein Unsinn, ist ja keine Realität; das kann durch die Kräfte, die in ihm liegen, nie bestehen. Ebenso ist eine Pflanze etwas, das nicht zu bestehen vermag, wenn sie aus dem Boden herausgerissen wird und für sich da ist. Die Pflanze gehört zum Antlitz der Erde. Pflanze und Erde gehören zunächst zusammen. Daß noch etwas anderes stattfindet, werden wir gleich sehen, aber Pflanze und Erde gehören zunächst zusammen. Daher ist es auch notwendig, daß man womöglich eine empfindungsgemäße Betrachtung vor den Kindern entrollt, die Pflanze und Erde zusammengehörig betrachtet, so daß man ein Empfinden davon erweckt, wie das Wurzelhafte zum Boden und seiner Eigentümlichkeit gehört. Das Kind muß allerdings nicht abstrakt verstandesgemäß, aber empfindungsgemäß eine Vorstellung haben, wie das Wurzelhafte anders wird in einem trockenen Boden. in einem feuchten Boden, anders, wenn in der Nähe

#SE303-186

des Pflanzenwachstums Felsen sich auftürmen, oder wenn das Meer in der Nähe ist. Das Kind muß zunächst das Pflanzenhafte durchaus im Zusammenhange mit dem Erdboden betrachten lernen. Und alle Vegetation muß ein Stück desjenigen sein, was da aus der Erde herauf-kommt.

Und man muß ein Empfinden hervorrufen aus der Anschauung für den Gegensatz des Wurzelhaften, das zur Erde gehört, und des Blütenhaften und Fruchtenden, das von der Sonne hervorgetrieben wird. Man muß das Kind von der Erde zur Sonne führen, indem man dem Kinde das Blütenhafte vorhält. Das Kind muß ein Gefühl dafür bekommen, wie das Blütenhafte durch das wärmende Umfassen des Sonnenhaften sich entfaltet, wie im Blühenden und Fruchtenden allmählich die Pflanze sich tatsächlich vom Erdboden emanzipiert. Erde, Pflanzenwachstum, Einwirkung des Sonnenhaften auf die Erde gehören durchaus zusammen, und sie müssen in der Betrachtung zusammenwachsen. Man möchte sagen, das Kind muß eine solche empfindungsgemäße Vorstellung von dem Pflanzenhaften haben, daß, wenn man ihm eine Pflanze beschreibt ohne Beziehung zu Boden und Sonne, es ein innerliches Leidwesen ungefähr so empfindet wie beim Ausreißen der Pflanze.

Man darf auch in dieser Beziehung das Erziehungswesen durchaus nicht als etwas Abstraktes für sich betrachten, sondern als hineingestellt in den ganzen sozialen Organismus. Man muß schon ein Empfinden dafür haben, was es für die Entwicklung der Menschheit bedeutet, daß seit langer Zeit eine große Anzahl von Menschen in die Stadt hin-eingeführt wird, daß da Generation nach Generation Großstadtjugend so heranwächst - man kann das erfahren von in die Stadt gezogenen Menschen -, daß sie den Roggen von dem Weizen nicht mehr unterscheiden kann.

Es mag sich grotesk ausnehmen, aber man muß immer wiederum behaupten: ein Mensch, der nicht gelernt hat, einen Roggen von einem Weizen zu unterscheiden, ist kein ganzer Mensch. Und man kann sogar noch weitergehen: ein Mensch, der nur in der Stadt gelernt hat aus der Beschaffenheit der Ähre, aus den Roggen- und Weizenkörnern Roggen von Weizen zu unterscheiden der hat auch noch nicht das Ideal

#SE303-187

erreicht. Erst derjenige, der auf dem Boden gestanden hat, wo Roggen und Weizen wächst, und an der Stelle den Roggen vom Weizen hat unterscheiden lernen, erst der hat eigentlich das Richtige erlebt. Wir sollten es vermeiden als Lehrer, botanisieren zu gehen und dann mit der Botanisiertrommel in die Klasse zu gehen und die Pflanzen auszubreiten. Wir sollten vielmehr die Kinder hinausführen und womöglich wirklich im realen Zusammenhang mit der Erde und mit den Sonnenstrahlen und mit dem Leben die Kinder zum Verständnis des Pflanzlichen bringen. Dadurch können wir in ganz naiver Weise den Übergang zu etwas anderem finden, was außerordentlich wichtig ist.

Wenn das Kind eine Vorstellung bekommt, was eine Kartoffel eigentlich ist, so bedeutet das außerordentlich viel. Die Kartoffel ist ja keine Wurzel, die Kartoffel ist ein verknollter Stamm, ein verknollter Stengel. Der trockene Boden, auf den die Kartoffel angewiesen ist, der zieht dasjenige, was ins Kraut schießen soll, zurück in die Erde hinein. Aus dem Kraut soll man erkennen, wie lange die Pflanze in ihrem Heraufwachsen dem Boden verwandt bleibt, wie lange der Boden seine Impulse auf die Pflanze geltend macht. Man soll dieses plebejische Hineinwachsen der Kartoffel in den trockenen Boden verspüren können. Und wiederum soll man verspüren können, wie in der Tat der etwas feuchtliche Boden im Zusammenhange mit den schon nach abwärts sich senkenden Sonnenstrahlen die Herbstzeitlose, Colchicum autumnale, gestaltet.

Wenn man in dieser Weise dasjenige betrachtet, was da aus der Erde als aus einem Organismus herauswächst, natürlich differenziert nach den verschiedenen Differenzierungen des Antlitzes der Erde, dann findet man in naiver Art den Übergang zu einer naturgemäßen Geographie. Die wächst von selber heraus. Und die anderen Dinge, die dann in der Geographie noch in Betracht kommen, schließen sich an dasjenige, was das Pflanzenleben ist, an. Wie spricht der heutige Mensch manchmal von der Erde? Der heutige Mensch spricht manchmal so von der Erde, als ob sie überhaupt keine Pflanzen hervorbringen würde. Er denkt sich die Erde als eine im Weltenraume befindliche Kugel; die Schwerkkräfte wirken so, daß die Intensität im Quadrat der Entfernung abnimmt, und so wirken die Weltkörper aufeinander. Ganz mathematisch-mechanisch

#SE303-188

wirkt das. Aber wer hat denn ein Recht, dieses Mathematisch-Dynamische der Schwerkraft abstrakt von dem abzusondern, was gerade so in die Erde hineingestellt ist: die sich entfaltende Pflanzenwelt! Wenn man von dem kosmischen Drinnenstehen der Erde spricht, dann muß man dasjenige, was sie beim Wurzelhaften der Pflanze gibt, ebenso zur Empfindung bringen wie die rein mathematisch-mechanischen Beziehungen der Gravitation und so weiter.

Daß in dieser Beziehung die lebendige Fülle im Unterricht lebt, darauf kommt es ganz besonders an. Wie man nun die Pflanzenwelt in Beziehung setzen muß zu dem Irdischen, so die Tierwelt in Beziehung zu dem Menschen. Man wird bemerken, indem man bei den Kindern Vorstellungen über das Pflanzliche hervorruft, wie ich sie geschildert habe, daß die Kinder gerade an dem Pflanzlichen die

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Frage nach dem Warum und Wie der Welt entwickeln. Es ist wirklich viel gesunder für das kindliche Gemüt, wenn es die Frage nach dem Warum und Wie an dem Pflanzlichen entwickelt, als etwa an dem Mineralischen und dem Maschinenartigen. Wie man sozusagen das Kausalgefühl, das Ursachengefühl an der an die Erde gebundenen Pflanze entwickeln soll, so den Vergleich, die Analogie, die immer eine entsprechende Stellung im Leben einnehmen soll, an der Tierwelt.

Nun möchte ich, damit wir uns richtig verstehen, einen gewissen Gedanken so ausführen, wie er nur für uns Erwachsene gemeint ist, der dann in allerlei Weise in der Schule umgesetzt, dem kindlichen Verständnis zwischen dem zehnten und zwölften Jahre angepaßt werden muß, aber wie er heute eigentlich viel zu wenig gepflegt wird.

Wenn man den Menschen, ich möchte sagen, morphologisch, physiologisch und so weiter betrachtet, so kann einem zunächst das Folgende auffallen. Betrachten wir das menschliche Haupt, schon seiner äußeren Form nach: es ist kugelig. Gehen wir dann in das Innere, finden wir die graue Gehirnmasse, wenig herausgebildet in ihrer Differenzierung von dem, was noch zellige Ganglien sind, und weiter nach innen erst die faserige weiße Masse. - Wir sehen diese menschliche Kopfbildung an, und wir können sie vergleichen mit der Tierwelt. Aber wo müssen wir das suchen, was wir in der tierischen Welt mit der menschlichen Kopfbildung vergleichen können? Wir müssen es bei den ganzen niederen

#SE303-189

Tieren suchen. Am menschlichen Kopfe ist allerdings alles differenziert. Aber die Hauptsache, worauf es beim menschlichen Kopf auch ankommt: innerlich weiche Masse, von einer Schale umgeben, das ist bei den niederen Tieren noch in seinem undifferenzierten Zustand vorhanden. Derjenige, der die Natur unbefangen betrachtet, wird gerade bei dem Schalentier das Einfache, das Primitive für den menschlichen Kopf finden, und er wird die menschliche Hauptesbildung zu den niederen Tieren in eine Beziehung bringen. Innerlich betrachtet, steht eine Auster dem menschlichen Kopf viel näher als ein Affe. Wenn Sie ein schleimiges Tier, umgeben von einer Schale betrachten, so ist das eigentlich die einfachste Form für einen menschlichen Kopf.

Gehen wir jetzt zu den menschlichen Brustorganen über, zu demjenigen, was vorzugsweise unter der Herrschaft des Rückgrates steht, so werden wir schon zu höheren Tieren geführt, zum Beispiel zum Fisch. Beim Fisch, was ist denn da vorhanden? Der Kopf ist da kaum etwas anderes als eine ein klein wenig differenzierte Fortsetzung desjenigen, was überall sich an das Rückgrat anschließt. Der ganze Fisch ist ein Rückgrattier. Und gehen wir auf die Organisation des Fisches, als auf eines in der mittleren Lage der Tierreihe liegenden Wesens ein, so müssen wir es mit der menschlichen Lymphorganisation, mit dem mittleren Menschen vergleichen.

Und gehen wir zu den höheren Tieren herauf, dann können wir nicht anders, als das, was an den höheren Tieren sich entwickelt, mit dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem des Menschen vergleichen. Sehen Sie sich den Löwen, sehen Sie sich das Kamel an: alles ist da beherrscht von der besonderen Organisation des Gliedmaßen-Stoffwechselleibes. So daß wir eine merkwürdige Gliederung des Tierreiches in bezug auf die menschliche Organisation bekommen:

Kopforganisation - niedere Tiere

rhythmische Organisation - mittlere Tiere

Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation - höhere Tiere

Eine solche Einsicht gibt erst einen richtigen Blick über die Evolution. Die menschliche Entwicklung ist von etwas ausgegangen, was dann

#SE303-190

später Kopf geworden ist. Aber in sehr frühen Zeiten, wo in der Umwelt andere Verhältnisse waren, hat sich das entwickelt, was später beim Menschen zum Kopf geworden ist, und der Mensch hat reichlich Gelegenheit gehabt, von der Zeit, wo er, einer Auster ähnlich, angewiesen war auf die Impulse seiner Umgebung, sich dahin zu entwickeln, wo der Kopf als ein Parasit auf dem ganzen übrigen Organismus sitzt und dasjenige, was die Auster noch aus ihrer Umgebung ziehen muß, aus dem übrigen Teil seines Organismus anzieht. Er hat die anderen Teile herausgesetzt. Er hat sich die Erdenumgebung ersetzt durch seinen Kopf, den er angesetzt hat. Sie können das in der Embryologie heute noch verfolgen. Wenn man auf die Embryologie des Menschen sieht, muß man sagen, der Mensch hat in bezug auf seinen Kopf eine lange Evolution durchgemacht. Diese Kopforganisation ist von einem Punkt ausgegangen, auf dem heute noch die niederen Schalentiere stehen; nur haben sich die in der Evolution verspätet. Sie müssen unter ungünstigeren äußeren Verhältnissen sich entwickeln. Sie kommen daher nicht bis zu der Dichte des Kopfes; sie bleiben bei dem schleimigen Leib und der schaligen Umgebung stehen. Sie stellen heute unter ganz anderen Erdenverhältnissen dasjenige dar, was unter früheren Verhältnissen in seiner Kopforganisation der Mensch selbst noch war. Und die Fischorganisation, sie trat später in der Erdenentwicklung auf als die Menschenorganisation und traf schon eine andere äußere Umgebung. Der Mensch war schon so weit, daß er Impulse, die der Fisch aus seiner Umgebung ziehen muß, aus seinem eigenen rhythmischen Organismus ziehen konnte. Es kam also zu der Menschheitsevolution, die bis zu einem gewissen Punkte heraufgekommen war, die Organisation der mittleren Tiere hinzu. Und zuletzt, als der Mensch schon seinen Gliedmaßen-Stoffwechselorganismus im heutigen Sinne angesetzt hatte, so daß sich der Stoffwechsel differenziert hat, daß der Stoffwechsel nur seine Reste zurückgelassen hat in den Kopf- und Brustorganen, da kamen die höheren Tiere dazu.

Man wird auf diese Weise einsehen, daß die Deszendenztheorie für den Menschen richtig ist, aber nur, wenn man seinen Kopf betrachtet. Er stammt in physischer Beziehung seiner Kopforganisation nach von Vorfahren ab, die eine entfernte Ähnlichkeit haben mit den heutigen

#SE303-191

niedersten Tieren, aber doch wiederum verschieden sind, weil sich diese niederen Tiere unter anderen Verhältnissen heute entwickeln. Er stammt seiner mittleren Organisation nach von Wesen ab, die durchaus schon auf dem Wege zum Menschen waren, die Ähnlichkeit haben mit der Fischorganisation. Aber die Fische sind zu spät gekommen. Die mußten den Kopf schon ganz unentwickelt lassen; weil sie ihn früher nicht entwickelt haben, da ging es nicht mehr, den Kopf in entsprechender Weise zu entwickeln, insbesondere nicht, weil sie auf das flüssige Element sich beschränkt haben. Und so kommt man zu einer Überschau, man kommt auf eine Deszendenztheorie, die dann der Realität entspricht; während, wenn man den ganzen Menschen nimmt, ohne seine Dreigliederung zu beachten, kommt man zu einer einseitigen Deszendenztheorie, die sehr geistvoll, sehr scharfsinnig ist, aber eben vor einer durchgreifenden Beobachtung nicht standhält. So daß man sagen kann:

Was wir in der Tierreihe draußen finden, ist überall die einseitige Ausbildung irgendeines menschlichen Organsystems. Die Auster sind einseitige Kopftiere, die Fische sind einseitige Brusttiere, die höheren Säugetiere namentlich sind einseitige Stoffwechsel-Gliedmaßentiere. Jede Tierform verstehen wir, wenn wir sie als eine einseitige Ausbildung eines menschlichen Organsystems betrachten.

Man hat einmal für eine solche Sache eine Empfindung gehabt, am Übergang des 18. zum 19. Jahrhundert; aber nur die Empfindung war richtig. Man hat zu wenig Kenntnisse gehabt, um diese Dinge nun wirklich real auszubilden. Einer von den vielverachteten deutschen Naturphilosophen, Oken, der aber ein sehr geistreicher Mann war, tat einen grotesken Ausspruch, über den heute zu lachen leicht ist, aber der aus einer gewissen richtigen Empfindung hervorgegangen ist: die Zunge des Menschen sei ein Tintenfisch. Ja,

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

gewiß, die Zunge ist kein Tintenfisch. Man kann darüber sehr leicht ein Urteil haben. Aber die allgemeine Empfindung, daß man zu den niederen Tieren hinuntergehen müsse, wenn man die Formen der menschlichen Kopfglieder erkennen will, lag in dieser Behauptung.

Nun, dasjenige, was ich Ihnen hier auseinandergesetzt habe, ist eben zu unserer Orientierung. Man kann das aber durchaus auf dasjenige übertragen, was für das Kind verständlich ist. Man kann vor dem

#SE303-192

Kinde morphologisch, der Form gemäß, allerlei an dem Menschen betrachten und es dann überführen in die Analogie mit der oder jener Tierform, und man kann durchaus in dem Kinde die Empfindung entstehen lassen: Das ganze Tierreich ist ein ausgebreiteter Mensch; der Mensch ist ein Kompendium des ganzen Tierreiches. - So bringt man das Tierreich an den Menschen heran, wie man das Pflanzenreich an die Erde herangebracht hat, und man erweckt gerade dadurch in dem Kinde ein gesundes Weltgefühl, daß man gewissermaßen auf die Niveaulinie Rücksicht nimmt zwischen Tier und Pflanze, bei der Pflanze hinuntergeht zur Erde, beim Tier herauf zum Menschen. Dadurch stellt sich die Seele empfindungsgemäß in richtiger Art zu ihrer Umgebung ein, von der sie sich zu unterscheiden gelernt hat mit dem vollendeten neunten Jahre. Und nicht darauf kommt es ja eigentlich an, daß man dem Kinde allerlei Kenntnisse übermittelt, sondern daß man ihm die Vorbereitung gibt zu einer richtigen Weltempfindung.

Was tun wir denn eigentlich manchmal heute im Leben, nicht bloß für Kinder, sondern auch für die Erzieher selbst? Schreckliches. Denken Sie nur einmal, daß man ja bei den Prüfungen von den Lehrern Dinge verlangt, die man eigentlich alle nicht verlangen sollte, weil sie im Grunde genommen unnötig sind, mit sich herumzuschleppen. Meistens wird ja heute das geprüft, was der Lehrer, da es heute ein Konversationslexikon gibt, aus der Stollage herunternehmen und es nachschlagen kann, wenn er den betreffenden Band nimmt. Das ist nicht wichtig, daß man solches prüfungsmäßig fordert. Wichtig ist hingegen, daß man sich die Überzeugung verschafft: das ist ein Mensch, der so in die Schule hineintreten kann, wie das aus wirklicher Menschenerkenntnis heraus geschehen muß.

Von besonderer Bedeutung ist es, daß man für das kindliche Alter die richtige Stellung gewinne zur Entwicklung des Gedächtnisses. Wir müssen nicht vergessen, daß bis zum Zahnwechsel hin das Gedächtnis, das Erinnerungsvermögen im engsten mit der organischen Entwicklung gebunden, verbunden ist. Was das Kind in dieser Zeit dann in leichter Weise erinnert, das wirkt durch Kräfte, die zu gleicher Zeit im Wachstum, in der Ernährung wirken. Es ist einmal das Kind in bezug

#SE303-193

auf die geistig-seelischen Kräfte und die physisch-leiblichen Kräfte bis zum Zahnwechsel eine Einheit. Wir können daher auch die größten Fehler machen, wenn wir für das Kind vor dem Zahnwechsel versuchen, allerlei zu veranstalten, um das Gedächtnis künstlich stärker zu machen.

In solcher Beziehung müssen wir uns darüber klar sein, daß eben auch für die Entwicklung des Gedächtnisses vor dem Zahnwechsel das Kind ein nachahmendes Wesen ist, daß wir das Richtige in seiner Umgebung tun müssen, allerdings eben das Richtige, dann wird das Kind, je nach seinen Wachstumsanlagen, nach seinen Ernährungsanlagen, auch im vollsten Sinne des Wortes sein Gedächtnis heranentwickeln. Leibliche Pflege, von der wir noch zu sprechen haben werden, Pflege der körperlichen Gesundheit sind in dieser Zeit auch die beste Pflege für das Gedächtnis, für das Erinnerungsvermögen.

Das Charakteristische unseres materialistischen Zeitalters ist, daß die Menschen womöglich früh schon anfangen möchten, in künstlicher Form allerlei Erziehungsmäßiges an den Menschen heranzubringen. So möchten sie auch auf eine seelisch-geistige Weise schon vor dem siebenten Jahre das Gedächtnis pflegen. Sie möchten sogar noch weitergehen, und das zeigt, auf welchem falschen Wege gerade ein materialistisches Zeitalter in dieser Beziehung ist. Es gibt Mütter, ich kann Ihnen das aus Erfahrung sagen, die fragen einen nicht nur, wie soll man in einer Weise, die erst für ein späteres Lebensalter in Betracht kommt, das Kind vor dem Zahnwechsel erziehen, sondern die fragen einen, wie soll man das Kind vor der Geburt erziehen im embryonalen Zustande? Da möchten die Menschen allerlei Anweisungen haben. Man kann ihnen nur sagen: Schau auf dich selbst als Mutter, behandle dich ordentlich, dann wird das Kind, dessen Bildekräfte du doch noch dem Schöpfer überlassen mußt, schon in der richtigen Weise gedeihen.

Das ist dasjenige, was allerdings auch radikal ausgesprochen ist, aber was durchaus berechtigt erscheint gegenüber gewissen sophistischen Fragen nach gewissen Erziehungsprinzipien, die erst in das spätere Alter hineingehören. Dagegen muß man sich klar darüber sein, daß mit dem Eintreten des Zahnwechsels das Seelisch-Geistige sich so weit emanzipiert, daß man schon auch für das, was ja nun mitemanzipiert

#SE303-194

ist, das Erinnerungsvermögen, das Gedächtnis, Erziehungsgrundsätze entwickeln muß. Man muß sich nämlich klar sein darüber, daß man im schulpflichtigen Alter etwas tun muß, damit das Gedächtnis immer stärker und stärker wird. Da muß man es planmäßig entwickeln. Entwickelt man das Gedächtnis so, daß es überlastet wird, beziehungsweise durch Überlastung gestärkt werden soll, so wird es eben schwächer und schwächer. Dann erzieht man einen steifen Menschen, der sich für das Leben gewisse Vorurteile aneignet und über diese nicht hinaus kann. Erzieht man den Menschen so, daß man gar keine Rücksicht nimmt auf die Entwicklung seines Gedächtnisses, so gibt man ihm etwas nicht mit, was in gewissem Sinne kräftigend auf seinen Leib wirkt. Bei einem Menschen, bei dem man im schulpflichtigen Alter gar keine Rücksicht auf die Entwicklung des Gedächtnisses nimmt, wird man die Neigung zu allerlei entzündlichen Zuständen im späteren Jünglings- und Jungfrauenalter heranziehen. Man wird dann die Neigung hervorrufen, daß ein solcher Mensch leicht Entzündungen und überhaupt Erkältungen ausgesetzt ist.

Diese Dinge hängen schon einmal so zusammen, daß man das Leiblich-Physische und das Geistig-Seelische zusammenschauen muß. Deshalb ist die Entwicklung des Gedächtnisses an einen ganz besonderen Erziehungstakt gebunden. Man darf in dieser Richtung nicht zu viel und nicht zu wenig tun. Man darf das Kind nicht in beliebiger Weise auswendiglernen lassen, um sein Gedächtnis zu stärken; man darf aber das Auswendiglernen auch nicht ganz übersehen. Und in der Tat, man kann ja in dieser Beziehung, ohne dem lebendigen Verständnis, das man im Kinde heranentwickeln will, zu schaden, noch auf die Ausbildung des Gedächtnisses Rücksicht nehmen.

Sehen wir zum Beispiel wie uns gewisse Dinge dazu die Handhabe geben. Wir können mit dem Kinde die ersten Zahlenverhältnisse in der im letzten Vortrag geschilderten Weise durchnehmen; wir können es so in die Beziehungen, in die subtraktiven, divisiven, additiven, multiplikativen Verhältnisse der Zahlen einführen, daß ihm die Sache durchsichtig ist, daß es also ein gewisses Verständnis dafür hat, in der Art, wie das gestern geschildert worden ist. Aber wir haben ja noch immer Gelegenheit, auch gedächtnismäßig das Kind das Einmaleins lernen

#SE303-195

zu lassen. Für die späteren komplizierten Zahlenzusammenhänge gibt es noch immer die Möglichkeit des Memorierens des Einmaleins, wenn man es nur richtig zu den Zahlenverhältnissen in Beziehung bringt.

In dieser Beziehung kann man wirklich durch sogenannten Anschauungsunterricht viel sündigen. Man hat die Rechenmaschine eingeführt. Ich will nicht fanatisch sein nach irgendeiner Richtung, sie mag auch ihr Gutes haben; schließlich hat ja alles im Leben von einem gewissen Punkte seine Berechtigung. Aber vieles von dem, was man durch ausgedachte Rechenmaschinen erreichen kann, kann man ebensogut auch an den zehn Fingern erreichen und an der Zahl der Schüler, die in der Klasse sind, ohne daß man zu den

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

komplizierten Rechenmaschinen übergeht. Nehmen Sie es mir nicht übel, wenn ich in eine Schule hineinkomme und die Rechenmaschine sehe, dann komme ich mir gegenüber dem Geistig-Seelischen doch so vor wie in einer Folterkammer des Mittelalters gegenüber dem Leiblich-Physischen! Es handelt sich wirklich darum, daß wir diese Dinge nicht ins Äußerlich-Mechanische überführen, um von dem scheinbar innerlich Mechanischen des Memorierens abzukommen.

Nun, in dieser Beziehung ist uns ja in der Waldorfschule eine besonders schwierige Aufgabe dadurch gestellt, daß wir wirklich in seelisch-ökonomischer Weise erziehen wollen, daß wir also das eigentlich Unterrichtliche in die Schule verlegen wollen und dem Kinde möglichst wenig Schulmäßiges noch außer der Schulzeit zum Arbeiten lassen wollen. Das kommt aus einer anderen Maxime her. Gewiß, man soll bei dem Kinde das Pflichtgefühl entwickeln. Wir werden noch davon sprechen, wie es entwickelt werden kann. Aber es ist von besonderem Schaden, wenn es in der Schule so zugeht, daß der Lehrer etwas von dem Schüler haben will und der Schüler das nicht tut. Dazu verleiten die Hausaufgaben zu stark, überhaupt das hausmäßige Lernen.

Eltern beschwerten sich, beklagen sich bei uns öfters darüber, daß die Kinder so gar nichts zu tun haben außerhalb der Schulzeit. Aber da muß schon einmal - für den, der unbefangenen Seelenerfahrungen machen kann, zeigt sich das ganz klar - darauf Rücksicht genommen werden, daß das Zuviel der häuslichen Aufgaben eben das hervorruft, daß eine Anzahl von Kindern vielleicht sich übernimmt an der Arbeit,

#SE303-196

andere aber einfach zum Schlendrian kommen und die Dinge nicht machen. Manchmal können ja auch die Kinder nicht alles das machen, was man von ihnen in der Schule verlangt! Das Schlimmste aber ist in der Schule, wenn dasjenige, was der Lehrer haben will, von den Schülern nicht ausgeführt wird. Daher soll man lieber sparen mit dem, was man von den Kindern haben will, als daß man riskiert, daß sie das nicht ausführen, was man haben will. Nach dieser Richtung hin muß das, was man in bezug auf die Ausbildung des Gedächtnisses und auch in anderer Beziehung an Hausaufgaben verlangt, besonders mit Takt behandelt werden. Das Entwickeln des Gedächtnisses hängt von einem außerordentlich feinen Erziehungstakt ab und ist in besonderem Maße daran beteiligt, das richtige Verhältnis zwischen dem Erzieher und der zu erziehenden Schulklasse zu entwickeln.

Wie wir uns verhalten gegenüber dem Überladen des Gedächtnisses und dem zu lässigen Behandeln der Gedächtnisentwicklung, werden wir morgen noch besonders besprechen.

ELFTER VORTRAG

Dornach, 2. Januar 1922

#TX

Gestern habe ich zuletzt versucht, über die Entwicklung des Gedächtnisses zu sprechen. Gerade gegenüber dieser Gedächtnisentwicklung wird man bemerken können, daß heute der Mensch bei seinen Maximen über das Erziehungs- und Unterrichtswesen recht wenig auf das Rücksicht nimmt, was sich einer wirklichen Menschenerkenntnis als die Fortsetzung und Umwandlung gewisser Impulse in das spätere menschliche Leben hinein ergibt. Es ist ja heute sogar vielfach so, daß der Erwachsene die Art und Weise, wie sein Organismus ist, wie sein Seelen-leben ist, sich klarzumachen versucht, und von dem, was ihm als das Bequeme, als das Richtige für sich als Erwachsenen erscheint, setzt er dann auch ganz unbewußt voraus - ich behaupte gar nicht, daß das mit vollem Bewußtsein geschieht -, daß das auch gegenüber dem Kindesalter unternommen werden müsse.

Aber gerade dadurch kommt man dem Kinde gegenüber in schiefe Lagen. Bedenken Sie nur einmal das Folgende: das Kind ist ja so zu behandeln, wie es seinen inneren Entwicklungskräften gemäß ist; es erfordert schon einmal während seines Kindesalters gewisse Dinge, zum Beispiel gerade dasjenige im umfassendsten Sinne, was ich als Autoritätsgefühl geschildert habe; das Kind erfordert schon einmal durch seine Natur das, was unmittelbar und in seinem speziellen Wachstum angesehen werden muß. Nehmen Sie einmal den Fall an, irgend jemand kommt in seinem vierzigsten Lebensjahre dazu, daß ihm etwas aus der Seele heraufzieht. Durch die äußeren Erlebnisse verbreitet sich ihm plötzlich Licht über dasjenige, was da aus seiner Seele heraufzieht. Und was da aus seiner Seele heraufzieht, das hat er vielleicht auf die Autorität des von ihm geliebten Lehrers und Erziehers im achten oder neunten Lebensjahr aufgenommen. Damals konnte er es nicht anders als gedächtnismäßig annehmen, denn das innere Verständnis für eine solche Sache ist vielleicht erst mit dem vierzigsten Lebensjahr vorhanden - obwohl man heute nicht daran glaubt. Man kann aber mit dem Erwerben solcher Dinge nicht bis zum vierzigsten Jahre warten; deshalb

#SE303-198

entwickelt man ja die Sehnsucht nach Autorität im richtigen Lebensalter. Aber wenn das eingetreten ist, daß, was man im achten Lebensjahre auf Autorität hin aufgenommen hat den Erlebnissen der Außenwelt gegenüber, im vierzigsten Jahre heraufschießt und dadurch ein neues Licht bekommt, dann wirkt dieser Vorgang, verknüpft mit einem Empfinden eines inneren Lebensgefühles, erfrischend auf den ganzen Menschen. Eine innere Kraft entwickelt sich an einem solchen Vorgang, die man gar sehr im späteren Leben braucht. Und wenn man recht viel von dieser Art hat, was man auf das Autoritätsgefühl hin aufgenommen hat, und was dann in dieser Weise durch die späteren Lebensverhältnisse aus dem Organismus heraufschießen kann, dann hat man das ganze folgende Leben hindurch viele Lebenserfrischungsquellen in sich. Manche Menschen altern seelisch und leiblich heute so früh, weil ihnen gerade diese Erfrischungsquelle fehlt, da es schon zu lange her ist, daß man darauf nicht gesehen hat, in einer vernünftigen, ich sage also in einer vernünftigen Weise, auch auf die Ausbildung desjenigen zu achten, was im schulmäßigen Alter nur dem Gedächtnis überwiesen werden kann, da es auf Treu und Glauben, auf das Autoritätsgefühl hin aufgenommen werden muß.

Man hat, wie ich schon gestern sagte, wirklich noch viele Gelegenheit, auch die Verständnissfähigkeiten zu pflegen neben dem, was man dem Gedächtnis anvertraut. Aber es ist zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife für das kindliche Alter durchaus notwendig, daß man sich in eine rationelle Methode der Entwicklung auch des Gedächtnisses hineinfindet, denn man entbehrt sonst viel zu viel im späteren Leben, wenn man diese Entwicklung des Gedächtnisses nicht durchgemacht hat.

Wenn ich von dem Gesichtspunkte aus sprechen würde, durch meine Rede bloß irgendwelchen Gefallen hervorzurufen, so würde ich manches anders sagen müssen. Aber ich will eben nur die Dinge sagen, die sich aus einer Menschenerkenntnis, die durch jahrzehntelange anthroposophische Forschung gewonnen worden ist, ergeben, und deshalb muß manches gegenüber sehr verbreiteten Anschauungen der Gegenwart eben paradox klingen. Manches wird vielleicht den Eindruck des Veralteten machen, manches den Eindruck des allzu Neuen. Um alles

#SE303-199

das kann es sich nicht handeln, sondern lediglich, ob die Dinge vor einer wirklichen Menschenerkenntnis Bestand haben oder nicht. Wenn man der Gegenwart gegenübersteht, muß man ja in bezug auf diese Menschenerkenntnis der Gegenwart sagen, sie ist eigentlich so gewonnen, als ob man eine Uhr kennenlernen wollte, die man nur von außen anschaut. Man kann ja lernen, die Zeit anzugeben nach dieser Uhr; man kann auch erkennen lernen, ob sie aus Gold oder Silber ist, man kann aber nicht Uhrmacher dadurch werden. Nun, auch dasjenige, was wir heute Biologie, Physiologie, Anatomie nennen, ist ja nur eine Anschauung des Menschen von außen. Ein wirkliches Durchsichtig-werden der menschlichen Natur entsteht erst dann, wenn der Mensch nach Leib, Seele und Geist durchschaut

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

wird. Aber erst eine solche Erkenntnis nach Leib, Seele und Geist gibt die Möglichkeit, den Menschen auch in entsprechender Weise zu behandeln. Und so ergibt sich auch erst vor einer wirklichen Menschenerkenntnis ein richtiges Urteil über eine Frage, die erst im Zusammenhange eine Beleuchtung in rechter Beziehung erfahren kann: die Frage der Ermüdung des Schülers.

Man wirft heute die Frage so auf, daß man Versuche darüber macht, wie das Kind durch das eine oder das andere ermüdet, und man möchte dann den Unterricht so einrichten, daß man nach diesen Ergebnissen geht und versucht, dasjenige zu überwinden, was den Schüler eben zu stark ermüden kann. Diese Frage ist aber über die ganze Welt hin heute eigentlich falsch gestellt. Man kann gar nicht so fragen, wenn man wirkliche Menschenerkenntnis hat. Denn bedenken Sie nur, was wir gerade in den letzten Tagen hervorgehoben haben: für das schulmäßige Alter soll der ganze Unterricht und die Erziehung so orientiert werden, daß sie auf das Rhythmische, auf das Musikalische gehen, daß sie also vorzugsweise Atmungs- und Zirkulationssystem in Anspruch nehmen.

Nun frage ich Sie: liegt im Atmungs- und im Zirkulationssystem, also im mittleren Menschen, der für das schulmäßige Alter vorzugsweise in Betracht kommt, liegt da der Quell der Ermüdung? Nein, Sie atmen durch das ganze Schlafen durch, Sie atmen von der Geburt bis zum Tode, Sie haben Ihre Zirkulation von der Geburt bis zum Tode. Das wird nie durch Ermüdung unterbrochen, denn es wäre schlimm, wenn das durch Ermüdung unterbrochen würde. Man appelliert also in einer

#SE303-200

wirklichen Erziehungskunst gerade an diejenigen Organe, die der Ermüdung gar nicht unterworfen sind, und damit wird diese Ermüdungsfrage durch eine auf Menschenerkenntnis beruhende Methodik überhaupt auf eine ganz andere Grundlage gestellt.

Wo liegen eigentlich die Quellen der Ermüdung für den Menschen? Sie liegen im Kopfsystem und im Gliedmaßensystem. Auf diese muß man hinschauen, wenn man die Ermüdung in ihrem Wesen kennenlernen will. Und sie ist ganz verschiedener Art, je nach dem Kopfsystem, je nach dem Gliedmaßensystem.

Dasjenige, was vom Kopfsystem aus in den ganzen Organismus hin-einwirkt, wirkt so auf ihn, daß es die Ablagerung von Stoffwechselprodukten fördert, daß es den Menschen mit allerlei salzartigen Ablagerungen durchdringen will. Das ist etwas, was in das Atmungs- und Zirkulationssystem eingreift, was aber deshalb der Ermüdung unterworfen ist, weil es mit der Außenwelt in Beziehung steht, weil es in einer nicht-rhythmischen, in einer nichtmusikalischen Weise von der Außenwelt abhängig ist; während der Atmungs- und Zirkulationsrhythmus so fest an die Organisation gebunden sind, daß sie ein Gleichgewicht für sich in ihren eigenen Gesetzen haben. Dasjenige, was für sich ein abgeschlossenes System ist, kann nicht ermüden, wenigstens nicht in erheblichem Maße. Man kann durch falsche Maßnahmen, die für das Kind oder auch für den Erwachsenen den Rhythmus zerstören, erkrankend wirken. Aber dessen muß man sich voll bewußt sein, daß dasjenige System, das für eine der Menschennatur entsprechende Erziehungskunst vor allen Dingen in Betracht kommt, überhaupt nicht ermüdet.

Das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem ermüdet. Sie können das beobachten, wenn Sie eine Schlange anschauen, nachdem sie gefressen hat. Das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem ermüdet, hat wenigstens den Quell der Ermüdung für den ganzen Menschen in sich. Es ermüdet auf andere Weise als das Kopfsystem. Das Kopfsystem wirkt Salze ablagernd, mineralische Einschlüsse im Organismus ablagernd. Das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem wirkt so auf den Menschen, daß es ihn eigentlich durch Wärme fortwährend auflösen will. Es wirkt nach der entgegengesetzten Richtung, aber wiederum so, daß die Art, wie es

#SE303-201

wirkt, nicht vom inneren Rhythmus abhängt, sondern von dem, was ich in der Außenwelt mit meinen Gliedmaßen vornehme und was ich mit meinem inneren Stoffwechselsystem vornehme, indem ich esse und trinke. Das vollziehe ich ja auch oftmals in Unregelmäßigkeit, denn die wenigsten Menschen geben sich einem vollständigen Rhythmus in bezug auf Essen und Trinken hin. Da wirkt, ich möchte sagen, der polarische Gegensatz ermüdend auf den Menschen.

Was folgt also aus diesem? Daß die ganze Ermüdungsfrage auf eine andere Basis gestellt werden muß, daß gefragt werden muß: Wenn nun das Kind zu früh ermüdet, was hat man denn da falsch gemacht? -Man soll nicht einfach a priori voraussetzen: der Unterricht ist richtig. Und jetzt notiert man: nach einer halben Stunde macht das Kind in einer Zeile so und so viel mehr Fehler als vor der halben Stunde; oder man notiert: das Kind merkt sich jetzt nach einer halben Stunde sinnlos hingeworfene Worte in einer geringeren Zahl als vor einer halben Stunde. Auf diese Weise kann man nie dem nahekomen, was die wirkliche Menschennatur ist, sondern allein dadurch, daß man versteht, an das Leben die richtigen Fragen zu stellen. Die richtige Frage mit Bezug auf die Ermüdung ist diese: Wenn die Ermüdung zu früh eintritt, hat man entweder das Kopfsystem oder das Gliedmaßensystem überlastet; man muß nun allerdings damit einsetzen, es nicht zu überlasten. Aber man muß nun nicht glauben, daß dies lediglich durch Verteilung des Lehrstoffes zu erreichen wäre, denn die Gymnastik kann nicht recht auf den Kopf wirken und wiederum wirkt das Rechnen nicht unmittelbar auf den Stoffwechsel, wohl aber in mittelbarer Weise. Es handelt sich deshalb nicht darum, daß man dies durch eine Verteilung nach dem Stundenplan bewirkt, sondern durch ein künstlerisches Gestalten des ganzen Unterrichts- und Erziehungswesens im schulpflichtigen Alter, so daß man in der Tat an das nicht ermüdende System anknüpft - in der Weise, wie ich es angedeutet habe -, und dadurch auch die anderen Systeme, das Kopfsystem und das System des Stoffwechsels und der Gliedmaßen, in der richtigen Weise mitzieht.

Also Sie sehen, dasjenige, was sehr häufig gerade aus dem Vorurteil der Gegenwart heraus gefragt werden kann über irgendeine bestimmte Erziehungsmethode, das kann eigentlich gegenüber der Waldorfschul-Pädagogik

#SE303-202

nicht gefragt werden, weil sie eben auf einer wirklichen Menschenerkenntnis in ihrem ganzen Umfange beruht. Und weil sie auch über das Geistige und Seelische des Menschen versucht Licht zu schaffen, kann sie auch Behandlungsmethoden, die auf den ganzen Menschen gehen, wirklich ergründen.

So handelt es sich darum zum Beispiel einzusehen, daß das Haupt-, das Kopfsystem des Menschen im Grunde genommen dasjenige in sich trägt, was, am meisten in der Kindheit, dann immer weniger, an Kräften plastizierend, gestaltend den ganzen menschlichen Organismus durchdringt, durchknetet. Dasjenige, was dadrin wirkt als die dirigierenden Gedanken, hat sich eigentlich der Mensch mit seinen Anlagen durch die Geburt oder Empfängnis mit in die Welt gebracht. Das ist so weit gekommen, daß es darauf hinorganisiert ist, den Menschen zu gestalten. Würde der Kopf nicht mit der Außenwelt in Berührung treten, würde dadurch nicht der Rhythmus im Menschen gestört werden, dann wäre, wenn ich mich so ausdrücken darf, dasjenige, was da im Kopfe durch die Geburt angekommen ist, mit der materiellen Organisation des Menschen zufrieden. Der Mensch würde in seine materielle Organisation ausfließen. Die würde ihn ganz in Anspruch nehmen, in der würde er ganz aufgehen, und er würde nicht den Anschluß finden an die übersinnlich-geistige Welt. Sein Inneres würde immer künstlicher und künstlicher werden, aber er würde getrennt werden von der geistigen Welt. Und wiederum, wenn der Mensch durch sein Gliedmaßen-Stoffwechselsystem nicht zusammenhängen würde mit der äußeren Welt, würde er die Erwärmung, die Durchglühung desjenigen, was vom Kopfsystem aus immer vollkommener und vollkommener, künstlicher und künstlicher sein würde, nicht erreichen.

Das sind zwei polarische Gegensätze. Der Kopf schließt uns eigentlich fortwährend aus von der geistigen Welt, weil er unseren Leib so gestaltet, daß wir aus diesem Leibe heraus kein rechtes Verhältnis zur geistigen Welt gewinnen können; denn der Kopf mit seinem Inhalte hat im vorgeburtlichen Dasein seine Entwicklung abgeschlossen, und dasjenige, was der Kopf an uns materialisiert, das wird

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

fortwährend entmaterialisiert durch dasjenige, was in den Kräften des StoffwechselGliedermaßensmenschen liegt. Dadurch wird in unserem materiellen System

#SE303-203

das Gleichgewicht hervorgerufen. Und dazwischen liegt dasjenige drinnen, was wie ein in sich selbst gebautes System ist, das rhythmische System, das Atmungssystem, das Zirkulationssystem, wie eine abgeschlossene Welt in sich, wie ein wirklicher Mikrokosmos, das aber dessen bedarf, daß der Kopf nicht etwa im Extrem so wirkt, wie das unter gewissen Voraussetzungen geschehen kann, wo dann die Lunge mit allerlei unrichtigen Organisationsprinzipien durchzogen wird. Das verspüren wir dann in den Verhärtungen der Lunge, in den Neubildungen der Lunge bei lungenkranken Leuten.

Und wiederum auf der anderen Seite braucht der Mensch diesen polarischen Gegensatz, der von seinem Stoffwechsel-Gliedermaßenorganismus herkommt, und der eigentlich dasjenige auflöst, was sich vom Kopfe her verhärten will. Das ist auch in der Medizin wichtig; denn wenn man den Zusammenhang erkennt zwischen dem, was vom Kopfe kommt und dem, was vom Stoffwechsel kommt, so wird man zum Beispiel manches, was an Krankheitserscheinungen im Kehlkopf, in der Luftröhre oder auch in der Lunge auftritt, obgleich es vom Kopfe herrührt, vom Stoffwechselsystem aus kurieren. Die Leute sind dann erstaunt, wenn insbesondere bei Kinderkrankheiten sich in den oberen Organen irgend etwas zeigt, und man die ganze Geschichte dadurch kuriert, daß man den Stoffwechsel verändert und dann eine wirkliche Heilung eintritt. Der Mensch ist eben ein Ganzes und muß als ein Ganzes behandelt werden. Das macht sich auf allen Gebieten geltend, sowohl auf dem Gebiete einer wirklich rationellen Therapie wie auch auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtskunst.

Ich bitte Sie, zu beachten, daß wir ja trotz der großen Fortschritte, die wir im Laufe der letzten Jahrhunderte in der Erkenntnis haben, gerade in der Menschenerkenntnis nichts Erhebliches haben leisten können, weil die Methoden der modernen Erkenntnis im Grunde genommen nur auf das Leiblich-Physische, auf das Außerliche gehen. Nun ist es ganz besonders wichtig, um Erziehungskunst treiben zu können, gerade für das Kindesalter, das sich an den wichtigen Lebenswendepunkt zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr anschließt, für das kindliche Lebensalter zwischen dem zehnten Jahre und der Geschlechtsreife,

#SE303-204

wirklich in den Menschen praktisch hineinzuschauen, zu sehen, welches die leiblichen, die seelischen, die geistigen Bedingungen der Entwicklung sind.

Wenn wir das Kind mit einer wirklichen Menschenerkenntnis beobachten, dann zeigt sich, daß von dem Zeitpunkte, der zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre bis gegen das zehnte Lebensjahr hin liegt, das Kind alles das, was es seelisch verarbeitet, so verarbeitet, daß vorzugsweise das Muskelsystem in seinen Wachstumskräften überall mitarbeitet. Es geht in dieser Zeit im Kinde eben nichts anderes vor, als daß mit dem Seelischen das Muskelsystem mitarbeitet, und zwar in seinen intimeren Wachstumskräften mitarbeitet. Das innere Schwellen, Längerwerden der Muskeln, ist im wesentlichen davon abhängig, wie die Seelenkräfte sich entwickeln. Und das Eigentümliche im kindlichen Alter zwischen dem zehnten und zwölften Jahre ist dieses, daß die Muskeln ein intimes Verhältnis zum Atmungs- und Zirkulationssystem haben; sie neigen zum Atmungs- und Zirkulationssystem hinüber. Und an das appellieren wir ja gerade in einer wirklich kunstgemäßen Erziehung. Also wir greifen auf dem Umwege durch das Atmungs- und Zirkulationssystem in das Muskelsystem ein.

Gegen das zwölfte Jahr hin tritt beim Kinde etwas ganz anderes ein. Da wenden sich die Muskeln von ihrem intimen Verhältnis zum Atmungs- und Zirkulationssystem ab und wenden sich zum Knochen-system, zum Skelett hin, entwickeln sich so, daß sie sich von da ab an das Skelett anpassen. Während sie sich vorher in ihren Wachstums-prinzipien an Atmungs- und Blutumlauf angepaßt haben, passen sie sich jetzt an die Dynamik des Skeletts an. Sie machen in ihren Wachstumskräften alles das mit, was wir im Gehen, Greifen, Springen, überhaupt im Gliedmaßensystem, im Knochensystem abwickeln. Der Muskel wendet sich von seiner Intimität zum Atmungs- und Zirkulationssystem herüber zu einer Intimität mit dem Skelett- und Knochen-system. Dadurch paßt sich der ganze Mensch in einer sehr starken Weise an die Außenwelt an, noch in einer stärkeren Weise vom zwölften Jahre ab, als es früher war. Früher war er ja in seinem Muskelsystem nach innen gerichtet. Er ließ seine Muskeln wachsen, wie es das im Inneren abgeschlossene rhythmische System vermag. Er bewegte sich

#SE303-205

im Appell an das Muskelsystem, und er schleppte die Knochenform bloß mit. Jetzt, gegen das zwölfte Jahr hin, wird es ganz anders; jetzt stellt er sich mit seinem Muskeiwachstum in die Mechanik, Dynamik des Knochensystems hinein.

Wer einen wirklichen Blick dafür hat, was da zwischen dem elften und zwölften Jahre mit dem Kinde vor sich geht, wie es bis gegen diese Zeit hin sein Muskelsystem behandelt und die Knochen mitschleppt, wie es dann anfängt, sich in das Knochensystem, also in die äußere Welt sich hineinzusetzen, der hat einen tiefen Einblick getan in die ganze Entwicklung der menschlichen Natur.

Solche Dinge führen eben heraus aus jener abstrakten, intellektualistischen Betrachtung, die wir heute anwenden, und die wir auch ganz unbewußt in die Erziehung hineinragen. Sie führen dazu, den Menschen als Erzieher menschlich dem Kinde gegenüberzustellen. Wenn man sich mit solchen Empfindungen dem Kinde gegenüberstellt, macht man mit ihm wahrhaftig nicht die Prozedur, die etwa mit dem Marsyas gemacht worden ist. Die Leute könnten natürlich zurückschrecken vor einer solchen, zu durchsichtig gemachten Menschenerkenntnis, weil sie glauben, man tranchiere dann den Menschen, man schneide seelisch in ihn hinein. Aber das ist nicht der Fall. Diese Anschauung ist zugleich künstlerisch und Erkenntnistat. Es wird alles künstlerisch in der Anschauung, und das ist es, was notwendig ist, wenn man gerade dieses Lebensalter bis zu der Geschlechtsreife hin ordentlich ins Auge fassen will, diesen Übergang von der Intimität der Muskeln und des AtmungsZirkulationssystems bis zum zwölften Jahre und die Intimität von Muskeln und Knochen vom zwölften Jahre bis zur Geschlechtsreife.

Bemerken Sie, wie der Mensch sich eigentlich an die Welt anpaßt:

Beim ganz kleinen Kind sitzen die plastizierenden, gestaltenden Kräfte im Gehirn; die strahlen von da aus. Dann geht die Sache an die Muskeln über. Und wenn der Mensch im zwölften Jahr angekommen ist, setzt er seinen ganzen Menschen ins Skelett hinein, und dann geht es heraus in die Welt, dann erst geht es heraus. Der Mensch geht durch sich durch und kommt dann in eine Beziehung zu der ganzen Welt. Zuerst Kräfte des Kopfes; diese Kräfte des Kopfes werden dann später in die Muskeln hineingossen, dann in die Knochen hinein; der Mensch

#SE303-206

setzt sich in die Knochen hinein, und wenn er geschlechtsreif geworden ist, setzt er sich in die ganze Welt hinein. Da steht er erst in der Welt in Wirklichkeit drinnen.

Diese Sache muß beachtet werden, wenn man die richtige Verteilung des Unterrichts- und Erziehungsstoffes gerade für dieses Lebensalter des Kindes finden will. Aber wir sind eben heute wirklich nicht gesegnet mit einer gründlichen Menschenerkenntnis. Und jetzt verzeihen Sie mir, wenn ich ein arges Paradoxon vor Sie hinstellen muß. Das bin ich ja oft genötigt, weil ich schon einmal dasjenige, was anthroposophische Wahrheit ist, bekennen muß. Es ist eine arge Ketzerei und ein Greuel für die heutige Physiologie, Biologie und Anatomie, aber es ist nun einmal so.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Sehen Sie, heute hat sich ja alles, möchte ich sagen, was der Mensch über den Menschen denkt, nach dem Kopfe hin geschlagen, und obwohl uns der Kopf selber fortwährend in das Materielle hineindrängt, eigentlich uns jeden Tag tötet, wendet sich alle Menschenbetrachtung heute im Grunde genommen dem Kopfe zu. Das ist das Ungesunde der heutigen Menschenbetrachtung. Sie geht eigentlich von der Wissenschaft aus, diese Menschenbetrachtung, denn man denkt sich: im Kopfe ist das Gehirn, alles wird vom Gehirn aus dirigiert. Nun weiß ich nicht, wie man es gemacht hätte, wenn man diese Theorie in einem Zeitalter ausgebildet hätte, wo es noch keine Telegraphen gegeben hat, wo man also nicht von Telegraphenleitungen die Analogie hat hernehmen können. Aber das braucht uns ja auch nicht weiter zu interessieren. Die Theorie von dem Nervensystem ist ja ausgebildet worden, nachdem man die Telegraphenleitungen als einen Anhaltspunkt hatte, um eine Analogie zu bilden. Und so hat man denn das Gehirn als eine Art Zentralstation, sagen wir, London. (Es wird gezeichnet.) Dann hat man, wenn das das Zentrum ist, dann hat man vielleicht da Oxford, da Dover. Und nun, indem man London als das Zentrum betrachtet, sagt man sich: es geht eine Leitung von Oxford nach London; da wird umgeschaltet, und das geht dann weiter nach Dover. Man kann sich das ja unter gewissen Fällen so vorstellen.

Nun, so stellt man sich das Gehirn vor. Der Nerv geht zu dem Sinnesorgan hin, die Sensation tritt auf, wird bis zum Gehirn geleitet;

#SE303-207

da im Gehirn ist die Zentralstation, das menschliche London. Dann geht der motorische Nerv vom Gehirn zu den Bewegungsorganen hin und treibt in Gemäßheit der Gedanken, die da irgendwie dazwischen sitzen, das Wollen, die Bewegung hervor.

Man kann, wenn man eine solche Theorie ausgesonnen hat, sogar die Tatsachen so registrieren, daß sie diese Theorie zu bestätigen scheinen. Sie können ja heute jedes Physiologiebuch in die Hand nehmen und Sie werden, wenn Sie nicht sehr vorurteilsvoll sind - denn die Dinge schauen alle sehr plausibel aus -, da einfach sehen, wie die Experimente mit dem Nerven zerschneiden gemacht werden, wie die Konklusionen gezogen werden aus der Reaktion und so weiter, und alles stimmt wunderbar. Es stimmt nur nicht vor einer eindringlichen Menschenkenntnis. Da ist es schließlich nicht so.

Ich will ganz absehen davon, daß ja schließlich die sensitiven von den motorischen Nerven anatomisch fast gar nicht zu unterscheiden sind; die einen sind höchstens etwas dicker als die anderen; aber in bezug auf die Struktur ist wirklich ein wesentlicher Unterschied nicht vorhanden. Was anthroposophische Forschung in dieser Beziehung lehrt - ich kann das nur andeuten, nur Ergebnisse mitteilen, ich müßte sonst anthroposophische Physiologie vortragen -, das ist dieses, daß die Nerven durchaus einheitliche Organe sind, daß es ein Unding ist, von zweierlei Nerven, von sensitiven und motorischen Nerven zu sprechen. Da im Seelischen das Willensmäßige und Empfindungsmäßige überall durchgebildet ist, stelle ich es jedem frei, motorisch oder sensitiv zu sagen, aber er muß einheitlich werten, denn sie sind absolut einheitlich, es gibt keinen Unterschied. Der Unterschied liegt nämlich nur in der Richtung der Funktion. Wenn der sensitive Nerv nach dem Auge hingeht, so öffnet er sich den Eindrücken des Lichtes, und es wirkt wiederum dasjenige, was an der Peripherie des Menschen liegt, auf einen anderen Nerv, den die heutige Physiologie als einen motorischen Nerv anspricht. Wenn er nun vom Gehirn ausgeht nach dem übrigen Organismus, so ist dieser Nerv dazu da, daß er dasjenige wahrnimmt, was bei einer Bewegung vorgeht. Eine richtige Behandlung der Tabes gibt schon auch durchaus Bestätigung dieses Resultates.

Der Nerv also, der motorische Nerv genannt ist, der ist dazu da,

#SE303-208

um die Bewegungsimpulse, das, was da während der Bewegung vorgeht, wahrzunehmen, nicht um der Bewegung den Impuls zu geben. Nerven sind überall die Vermittlungsorgane für die Wahrnehmungen, die sensitiven Nerven für die Wahrnehmungen nach außen, die sogenannten motorischen Nerven, die auch sensitive Nerven sind, für die Wahrnehmungen nach innen. Es gibt nur einen Nerv. Und nur eine materialistischwissenschaftsgesinnung hat diese Telegraphengeschichte als Analogon erfunden.

Diese materialistische Wissenschaftsgesinnung glaubt nämlich, ebenso wie sie für die Sensation, für die Empfindung, für die Wahrnehmung der Vermittlung der Nerven bedarf, bedürfe sie auch der Vermittlung des Nervs für die Willensimpulse. Das ist aber nicht der Fall. Der Willensimpuls geht von dem Geistig-Seelischen aus. Da beginnt er, und er wirkt im Leibe, unmittelbar, nicht auf dem Umweg des Nervs, unmittelbar auf das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem. Und der Nerv, der in das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem hineingeht, vermittelt nur die Wahrnehmung desjenigen, was das Geistig-Seelische an dem ganzen Menschen in bezug auf sein Gliedmaßen-Stoffwechselsystem tut. Wir nehmen dasjenige wahr, was eine Folge ist seelisch-geistiger Willensprozesse in der Blutzirkulation, im übrigen Stoffwechsel und auch in der mechanischen Bewegung der Glieder; wir nehmen das wahr. Die sogenannten motorischen Nerven sind keine motorischen Nerven, die sind bloß dasjenige, was die Außerungen, den Impuls des Willens wahrnimmt. Ehe man diesen Zusammenhang nicht einsehen wird, eher wird man nicht zu einer durchsichtigen Menschenkenntnis kommen. Wenn Sie aber diesen Zusammenhang voll einsehen, dann werden Sie es auch begreiflich finden, daß ich nun eben ein Paradoxon, eine Ketzerei vor Sie hinstellen muß: denn dann wirkt das Geistig-Seelische ja eben auf den ganzen übrigen Menschen.

Beim Kinde also bis gegen das zwölfte Jahr hin äußern sich die Wirkungen nach Maßgabe des eben Geschilderten in den Muskelkräften, die ein intimes Verhältnis zur Atmung und zum Zirkulationssystem haben. Beim Kinde vom zwölften Jahre an bis zur Geschlechtsreife nach denjenigen Kräften hin, die gegen das Skelett gehen. So daß wir also vor dem zwölften Jahre mehr dasjenige, was noch in unseren Muskeln

#SE303-209

liegt, mit dem sogenannten motorischen Nerv wahrnehmen, nach dem zwölften Jahre nehmen wir mit diesem sogenannten motorischen Nerv mehr dasjenige wahr, was in unseren Muskeln und Knochen vorgeht. Nun, wenn Sie bedenken, daß in allem Denken etwas Willensmäßiges liegt - es ist ja Wille, was da wirkt, wenn ich Vorstellungen synthetisch zusammenfasse oder analytisch trenne, es ist überall Wille darinnen-, so müssen Sie diesen Willen auch im Organismus aufsuchen. Und gerade dieser Wille in der seelischen Funktion des Denkens ist in dieser Art angeschlossen, wie ich es jetzt geschildert habe. Indem wir ins zwölfte Jahr eintreten, lernen wir ein solches Denken, das nach der Willensnatur seine Vorgänge in den Knochen, in der Skelettdynamik hat. Wir machen da den wichtigen Übergang vom weichen System des Menschen zum ganz harten System, das sich, ich möchte sagen, wie ein objektives Hebelsystem in die Welt hineinstellt.

Das ist die Ketzerei, das Paradoxon, das ich vor Sie hinstellen muß, daß der Mensch, wenn er seine Gedanken über die unbelebte äußerliche Natur faßt, das nicht in unmittelbarer Weise mit dem Kopfe, mit dem Gehirn tut, sondern daß er es mit dem Skelett tut. Selbstverständlich, man kann darüber lachen, wenn man in der heutigen Physiologie drinnensteckt, daß da einer in Dornach ist, der behauptet, daß die Menschen mit den Knochen abstrakt denken; aber die Sache ist eben so. Es wäre bequemer, das nicht auszusprechen, aber es muß eben ausgesprochen werden, denn wir brauchen eine wirkliche Menschenkenntnis. Was wir an Gedanken im Gehirn haben, das sind nur Bilder dessen, was sich im wirklichen Gedankenprozeß abspielt. Dasjenige, wofür das Gehirn das Werkzeug ist, das sind die passiven Bilder für die wirklichen Prozesse, die sich beim Denken abspielen. Daß das Denken zum Bewußtsein kommt, das ist von diesen Bildern abhängig; aber in diesen Bildern liegt nicht die innere Kraft, die im Denken wirkt, liegt nicht das Willensgemäße des Denkens. Dasjenige, was das Wesen-hafte des Denkens ist, das hat mit diesen Bildern, die das Gehirn zur Voraussetzung haben, nicht mehr zu tun als ein Bild, das Sie dort auf der Wand sehen würden von Herrn X, mit dem wirklichen Herrn X zu tun hätte. Sie müssen das Bild von Herrn X von dem wirklichen Herrn X unterscheiden. So unterscheidet sich der reale Prozeß, der sich während

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-210

des Denkens abspielt, von den Bildern. Während des Denkens über die physische Natur waltet eigentlich der Prozeß im ganzen, im vollen Menschen, und zwar gerade für das Denken im Skelett. Wir setzen uns auch mit unserem Denken in das Skelett hinein mit unserem zwölften Jahre. Das ist dasjenige, was uns einen wirklichen inneren Anhaltspunkt bietet für das, was wir zu tun haben in der Überleitung des Unterrichts zu dem, was ich gestern charakterisierte: das Kennenlernen der Pflanzenwelt im Zusammenhang mit der Erde, das Kennenlernen der Tierwelt im Zusammenhang mit dem Menschen bis zu dem zwölften Jahre, bis zu der Geschlechtsreife.

Mit dieser Aufmerksamkeit in der Richtung der seelisch-geistigen Organisation muß dasjenige zusammenhängen, was in der Reihenfolge der Unterrichts- und Erziehungsinhalte gegliedert wird. Gerade dieses Teilnehmen des Muskelsystems, das innerlich weich ist, im Zusammenhänge mit dem Atmungs- und Zirkulationssystem, das veranlaßt, wenn man alle Dinge durchschaut, dazu, zu finden, daß das Kind vom zehnten bis zum zwölften Lebensjahre so das Pflanzliche, das Tierische kennenlernen muß, wie es geschildert wurde, also dasjenige, was noch mit dem Inneren des Menschen verwandter ist als das Außermenschliche, das Mineralische, das Dynamische, das Physische und so weiter, das nicht mehr zum Menschlichen gehört. Es muß daher der Unterricht, wenn es gegen das zwölfte Jahr hingeht, an dasjenige im Menschen appellieren, was sich jetzt als seine besondere Wesenheit herausstellt. Jetzt muß man beginnen, dasjenige, was man zuerst im Bildhaften gehalten hat, was man dann in das lebendig Pflanzliche, in das empfindend Tierische übergeführt hat, in das Begreifen, in das verstandesmäßig-intellektualistische Begreifen der unorganischen Natur überzuführen.

Jetzt sind wir erst an dem Punkt, wo sich der Mensch selber als ein physisches Wesen mit Dynamik, Mechanik in die Welt hineinstellt und als solches erlebt. Jetzt ist erst die Möglichkeit geboten, daß man mit dem, was Physik, Chemie auch in ihrem einfachsten Elemente ist, was als Erde der Chemie, Dynamik unterworfen ist, was Mineralogie, Mineralkenntnis ist, an den Menschen herankommt. Wenn man das

#SE303-211

Mineralische, das Dynamische, das Physikalische, das Chemische vorher an den Menschen heranbringt, greift man, unbewußt, schädigend in die menschliche Natur ein. Auf der anderen Seite ist dasjenige, was Erfassen der sogenannten geschichtlichen Zusammenhänge, der Überschau über die Geschichte ist, was Erfassen der treibenden Impulse im Geschichtlichen, im sozialen Werden ist, nur ein polarischer Gegensatz zu dem Erfassen des Physischen, des Mineralischen. Dafür werden die Kinder auch erst reif, wenn es gegen das zwölfte Jahr hingeht. Dasjenige, was die historischen Ideen sind, die Impulse, die durch das geschichtliche Leben durchgehen, die in soziale Gestaltungen eingreifen, die sind, obwohl sie wiederum etwas ganz anderes sind auf geschichtlichem Gebiete, dennoch gleichsam das Skelett der Geschichte, während das Fleisch, während die lebendigen Menschen sind mit ihren Biographien und die unmittelbaren konkreten Ereignisse im Geschichtlichen. Daher müssen wir in der Geschichtsbehandlung, die wir auch schon zwischen dem zehnten und zwölften Lebensjahre einfügen müssen, so vorgehen, daß wir abgeschlossene Bilder, an denen sich das Gefühl erwärmen kann, zu denen das Gefühl hinaufschauen kann, erzählen, Biographisches, Charakteristiken abgeschlossener Ereignisse, nicht abstrakte durchgehende Impulse. Die kommen an das Kind heran, wenn das zwölfte Jahr herangekommen ist, wo dasjenige eintritt, was eben dann durch das Stehen des Menschen in der Außenwelt bedingt ist - er geht ja ganz von innen nach außen; nun kann er auch dasjenige erfassen lernen, was als geschichtliche Impulse von außen her die einzelnen Menschen ergreift.

Das muß durchaus beachtet werden, sonst geht man von dem, was man an dem erwachsenen Menschen, an sich selbst erlebt, durch gewisse Symptome zum Kinde hinunter. Und man sagt dann: Nun ja, es ist in der Wissenschaft so, zuerst begreift man das einfache Physikalische, Chemische, nachher steigt man zu dem anderen herauf; so muß es auch der Unterricht machen. Aber das entspricht nicht der kindlichen Wesenheit. Was in dieser Beziehung das Einfachste ist, die abstrakten Linien, die durch das Dasein gehen, die sich ja im Mineralisch-Physischen erschöpfen, die werden erst wirklich von dem Kinde verstanden, wenn das Kind auf sein Skelett gestellt ist und mit seinem ganzen Menschen

#SE303-212

dynamisch-physisch, wie nach einem Hebelgesetze, nach dynamischen Gesetzen sich in der Außenwelt herum bewegt. Wir haben einmal in unsere Weltauffassung die Anschauung aufgenommen, daß wir immer mehr und mehr übergehen müssen, alles nach und nach in eine Art Naturgesetz zu verwandeln. Und so sehen wir, wie Historiker bemüht sind, das soziale Element in der Geschichte dadurch zu behandeln, daß sie die Impulse der Geschichte möglichst nahe an die Naturgesetze her-anrücken.

Dieser Hang entsteht dann schon im Kinde, wenn man die physikalisch-chemischen Gesetze vor dem zwölften Lebensjahr behandelt, und wenn man das Organische oder das Menschliche erst nachher behandelt. Weil man die Dinge an die falsche Stelle gesetzt hat, trägt dann das Kind dasjenige, was es an den bloßen Naturgesetzen empfunden hat, auch in das soziale Leben und in die Geschichte hinein. Und weil das in die Erziehung untergetaucht ist, deshalb hat man für die Anschauung, daß überall Naturgesetze gesucht werden sollen, daß man nicht von historischen Impulsen, die unmittelbar spirituell, geistig sind, sprechen soll, ein großes Publikum; und das beeinflusst allerdings wiederum die Erziehungsprinzipien. Man richtet sich das Kind schon so her, daß es einen starken Glauben an das bloße Physikalische und Chemische bekommt, und den dann in die gesamte Weltauffassung hineinträgt.

Von Amerika kommt das her, was ich hier aufgeschrieben habe:

«Nature's proceeding in the social phenomena.» Es ist das geradezu ein Schlagwort geworden gerade für einen gewissen Erziehungsgrundsatz, daß man sagt: Man soll das Kind so erziehen, daß es Naturprozesse empfindet in den sozialen Vorgängen, daß es gewissermaßen nur wie eine Art Naturlehre empfindet, was im sozialen Leben lebt.

Es kommen immer wiederum Leute zu mir und sagen: Man sagt im Englischen anders, man sagt: progress of nature - oder so etwas. Aber so gut aus dem Sprachgebrauche heraus diese Kritik sein mag - es ist nur ein Zitat, und es ist tatsächlich dieses als ein Schlagwort vorhanden, gerade mit Bezug auf die Erziehungswissenschaft! Also das muß schon dabei berücksichtigt werden, daß da an dem vielleicht etwas verbessert werden könnte. Ich möchte es auch, und zwar im Weltensinne

#SE303-213

verbessern! Aber mit der sprachlichen Verbesserung ist es dabei eigentlich nicht getan, denn es drückt ja das aus, daß man eigentlich natürliche Impulse in den sozialen Impulsen sehen will. Dazu richten wir uns die Kinder her. Das ist aber dasjenige, was wir gerade beginnen müssen, daß wir das Natürliche im Sinne der Naturgesetze und das Soziale im Sinne der höheren sozialen Gesetze erleben; das können wir nicht. - Wir verderben uns unsere ganze Weltanschauung, wenn wir in ein falsches Lebensalter die Behandlung des Chemischen, Mineralischen, Mineralogischen, des Physikalischen, des Dynamischen und so weiter hineinstellen. Man muß schon - das habe ich ja jetzt schon sehr häufig erwähnt - unser ganzes Kulturmilieu ins Auge fassen, wenn man verstehen will, wo die Impulse für die Erziehungs- und Unterrichts-kunst einsetzen sollen. Verzeihen Sie, daß ich Ihnen hier wiederum mit einer Art Einwurf, aber doch gerechtfertigtem Einwurf gekommen bin.

Sehen Sie, wenn man mit dieser Erkenntnis, mit diesem Schauen, wie sie in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» geschildert sind, an die heutige wissenschaftliche Weltanschauung herantritt, dann bekommt man den Eindruck, daß die Welten, die die Wissenschaften heute beschreiben, und die eigentlich alles auf das Mineralisch-Physische zurückführen, gar nicht

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

die Welten sind, in denen wir als Menschen mit Fleisch und Blut leben. Es sind andere Welten. Denn wenn man in solche Welten, wie sie der heutige Naturwissenschaftler beschreibt, und wie sie auch auf den Menschen einwirken sollen, mit der nötigen imaginativen Anschauung hineinschaut, da sind keine Menschen mit Fleisch und Blut! Da wandeln nämlich lauter Skelette herum, lauter Knochenmännlein und Knochenweiblein wandeln da herum. Es ist eine merkwürdige Welt. Ich habe das Experiment einmal angestellt, indem ich die Schilderung genommen habe, die ein richtiger Denker der neueren Zeit, der Schweizer Vogt - die Jüngerer erinnern sich nicht mehr an den sogenannten «dicken Vogt», der in den fünfziger Jahren aus dem robusten Materialismus heraus eine Weltanschauung gezimmert hat, die aber überall spukt, in allen möglichen Weltanschauungen der Gegenwart -, ich habe das Experiment gemacht: ich habe versucht, zu schauen, was entstehen würde, wenn in diese Welt, in der normalerweise eigentlich nur wandelnde Skelette

#SE303-214

drinnen sein könnten, wenn in diese Welt sich einmal ein wirklicher Mensch mit einigem Fleisch und Blut verlieren würde. Einer, der mit normalem Fleisch und Blut ausgestattet ist, kann es da nicht aushalten darinnen. Aber wenn ein Mensch mit etwas Fleisch und Blut sich hineinverirren würde, was geschähe dem? Sehen Sie, durch all die Einwirkungen, die da geschildert werden, und die auch auf den Menschen so sein sollen, wie es eben im Sinne dieser materiell gedachten Welt ist, würde er zugleich im allerschlimmsten Sinne neurasthenisch und hysterisch zusammen werden. Er könnte sich gar nicht frei machen von all-dem, was da in ihn hineinwirkt. Im Grunde genommen beschreibt die Naturwissenschaft heute eine Welt, an der wir neurasthenisch und hysterisch werden könnten. Und das Gute ist nur das, daß diese Welt, die da beschrieben ist, eben nicht unsere wirkliche ist, und daß unsere wirkliche eben noch andere Kräfte hat als diejenige, die da beschrieben wird.

Nun, das haben wir aber schon nötig, daß wir aus der vereinheitlichten Welt, aus der illusionären Welt, aus der wir heute fast alles auch für unsere Gesamtzivilisation nehmen, herauskommen und zu einer wirklichen Menschenerkenntnis kommen; denn dadurch allein können wir auch zu einer wirklichen Pädagogik und Didaktik kommen.

ZWÖLFTER VORTRAG

Dornach, 3. Januar 1922

#TX

Es dürfte meine Schilderung in den letzten Tagen auf Sie den Eindruck gemacht haben, daß gerade die auf anthroposophische Menschenerkenntnis begründete Erziehungs- und Unterrichtskunst in allererster Linie das physisch-leibliche Element im Menschen berücksichtigt. Denn Sie werden bemerkt haben, daß ich mich bemühte, zu zeigen: wie kommen wir mit unserer Erziehungskunst am besten der freien Entfaltung der vom Haupte des Menschen ausgehenden, am eigenen Organismus arbeitenden plastischen Kräfte zu Hilfe? Wie kommen wir gerade bei der schulmäßigen Erziehung dem Atmungs-, dem Zirkulationssystem entgegen? Wie können wir berücksichtigen, daß sich die Muskelkräfte in der freiesten Weise ausbilden? Wie können wir berücksichtigen, daß sich in einer richtigen Weise die Muskeln an die Knochen ansetzen und der Mensch so in einer entsprechenden Weise physisch-leiblich in die Außenwelt hineingestellt ist?

Es sieht so aus, als ob alles dasjenige, was von dieser hier besprochenen pädagogischen Kunst ausgeht, insofern es seelische, geistige Maßnahmen sind, so orientiert würde, daß man die möglichst gesunde und normale physisch-leibliche Entwicklung des Menschen zustande bringt. Und das ist auch so. Tatsächlich ist das vollbewußte Ziel desjenigen, was hier als gesunde Pädagogik und Didaktik angesehen werden muß: in der freiesten Weise das Physisch-Leibliche des Menschen zu entwickeln und dem Geistig-Seelischen gewissermaßen die Möglichkeit zu bieten, sich aus sich selbst heraus zu entfalten; dem Geistig-Seelischen gerade dadurch die Möglichkeit zu bieten, aus sich selbst heraus sich zu entfalten, daß man mit dem Geistig-Seelischen gerade während des schulmäßigen Alters den wenigsten Schaden anrichtet; nicht daß man sagt, der Mensch sollte so oder so werden. Man wendet gewissermaßen alles, was man im Unterricht anwendet, so an, daß man lernt, wie der Mensch am besten gesund ist. Da man eben im Unterricht auch das Geistig-Seelische berücksichtigen muß, da das Leibliche ein Ausdruck, eine Offenbarung des Geistig-Seelischen werden

#SE303-216

muß, so muß eben auf die Handhabung des Geistig-Seelischen so hin-geschaut werden, wie es der gesunden Entwicklung des menschlichen Wesens entspricht.

Welcher obersten Erziehungsmaxime entspringt denn gerade eine solche Anschauung? Sie entspringt nämlich dem absoluten Hingegeben-sein an die menschliche Freiheit, an menschliches Freisein. Sie entspringt dem Ideal, den Menschen so in die Welt hineinzustellen, daß er seine individuelle Freiheit entfalten kann, daß er an der Entfaltung dieser individuellen Freiheit in seinem Leibe kein Hindernis hat.

Was wir also durch diese auf das Leiblich-Physische hin orientierte Erziehungs- und Unterrichtskunst ganz besonders anstreben, das ist, daß der Mensch sein Leiblich-Physisches in der richtigen Weise gebrauchen lernt im späteren Leben. Denn es beruht diese Erziehungskunst ebensosehr auf Erkenntnis wie auf einem gewissen Vertrauen, daß das Leben, gerade wenn es sich in freier Weise gesund entwickelt, am besten sich entfaltet. Natürlich sind diese Dinge alle im relativen Sinn zu nehmen, aber dieser relative Sinn kann schon verstanden werden.

Ein Mensch, der während seines schulmäßigen Alters dazu getrieben wird, sein Atmungssystem, sein Sehnen- und Knochensystem nicht in richtiger Weise gebrauchen zu können, der wird ein unfreier Mensch im Leben. Und ein Mensch, den man so dressiert, daß man sich sagt, er soll diese oder jene Begriffe, diese oder jene Vorstellung für das Leben erwerben, der wird ein unfreier Mensch. Allein derjenige wird ein freier Mensch, den man so erzieht, daß man die Erziehung von den Anforderungen der physisch-leiblichen Entwicklungsnotwendigkeit des Menschen abliest. Vom Menschen selbst muß alles abgelesen werden, was geistig-seelisch mit ihm im schulmäßigen Alter vorgenommen werden soll.

Gerade dadurch will sich anthroposophische Weltanschauung für das Leben bewähren, daß sie nicht zu einem falschen Idealismus führt, sondern gerade zu einer richtig praktischen Handhabung desjenigen, was im Leben vorhanden ist, insofern sich dieses Leben uns Menschen zeigt, die sich im Leibe zwischen Geburt und Tod entwickeln, und die in diesem Leibe dasjenige entwickelt haben müssen, was ihr Geistig-Seelisches ist.

#SE303-217

Sehen Sie, wenn wir auch wollten, wir hätten ja auf die eigentliche Entwicklung des Geistig-Seelischen als Lehrer und Erzieher gar keinen Einfluß. Das Geistig-Seelische ist in seinem ihm angemessenen Zustande nur vom Einschlafen bis zum Aufwachen vorhanden. Dieses Geistig-Seelische müßten wir nämlich eigentlich im Schlafe erziehen, wenn wir es erziehen wollten. Wir können es gar nicht erziehen. Und das ist das, was uns in einer Zeit, wie es die unsere ist, so stark entgegentritt, daß man glaubt, man müsse das Geistig-Seelische erziehen, man müsse den Menschen zu der Auffassung von dem oder jenem hinbringen, während man ihn nur zu der freien Benützung seiner physischen Leiblichkeit durch das Geistig-Seelische hinzubringen hat.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Man kann das Erziehungswesen - ich habe das oftmals angeführt - nicht ohne Zusammenhang mit der ganzen Zivilisation einer Zeit behandeln, überhaupt mit dem ganzen Milieu, in das es hineingestellt ist. Ich werde mich ganz gewiß enthalten, irgend etwas, was nicht zu unserem Gegenstande gehört, in diese Betrachtung hineinzufügen. Allein das Folgende gehört im eminentesten Sinne zu der Betrachtung unseres Gegenstandes, allerdings aus der Zeit heraus.

Wir hören jetzt, daß im europäischen Osten für die erwachsenen Menschen, die dort allein gelten gelassen werden, nämlich diejenigen, die der radikal-sozialistischen Partei angehören, eine Pädagogik ausgearbeitet wird; denn alles dasjenige, was bisher gegolten hat, betrachtet man ja dort nicht mehr als richtig, und so wird eine neue Pädagogik ausgearbeitet. Rein nach äußeren Maßnahmen wird pädagogisch vorgegangen. Und wie? Wir hören, wie eine der führenden Persönlichkeiten Rußlands gegenwärtig ausersehen ist, eine Geschichte der kommunistischen Partei zu schreiben. Er soll sich mit diesem Schreiben der Geschichte der kommunistischen Partei einen Monat beschäftigen. Das ist ihm staatsmäßig zugeschrieben. Er soll nach einem Monat fertig sein. Während dieses Monats soll er sich zu gleicher Zeit in der Moskauer Zentrale auch noch etwas praktisch beschäftigen. Dadurch soll er ein Buch zustande bringen, und daran sollen dann alle diejenigen gebildet werden, die im heutigen Sinne richtige Russen sind. Ein zweiter Mann ist damit beauftragt worden, eine Geschichte der Arbeiterbewegung des Westens und eine Geschichte der Internationale zu schreiben. Diesem Mann ist

#SE303-218

der Auftrag gegeben worden, während dieser Zeit zugleich noch etwas anderes zu machen - nach anderthalb Monaten hat er fertig zu sein, dann hat sich wiederum jeder echte Russe mit diesem Buche zu beschäftigen; verzeihen Sie, ich glaube, es sind ihm zwei Monate Zeit gelassen. Der dritte Mann ist damit beauftragt, die Theorie des Marxismus zu schreiben. Er hat anderthalb Monate dazu zu gebrauchen und hat dann ein Buch zu liefern, mit dem sich wiederum jeder, der in würdiger Weise hineinzuwachsen hat in die Verhältnisse des Ostens, zu beschäftigen hat. In solcher Weise sind etliche Menschen beauftragt, die nächstkünftige russische Literatur zu schaffen. Jedem ist vorgeschrieben, wieviel Wochen er dazu zu gebrauchen hat, auch was er mittlerweile sonst zu tun hat; derjenige, der über den Marxismus schreiben soll, soll in der Zeit zugleich die «Prawda» mitredigieren.

Warum führe ich das an? Weil es im Grunde genommen die letzte Konsequenz desjenigen ist, was in uns allen als gegenwärtige Zivilisationsmenschens steckt; man will nur nicht zugeben, daß das die letzte Konsequenz ist, die nur in ihrer Absurdität im Osten von Europa ausgebildet wird. Das Absurde geschieht darinnen, daß man eben davon ausgeht, dieses oder jenes Bestimmte müsse der Mensch wissen; daß man nicht davon ausgeht: wie muß der Mensch sein, damit er ein Mensch ist, ein Mensch, der richtig in das Weltengefüge eingegliedert ist?

Die äußerste Ehrfurcht vor dem Geistig-Seelischen muß der Lehrer in seine Schule hineinbringen, und ohne diese äußerste Ehrfurcht ist im Schulmäßigen ebensowenig zurechtzukommen wie ohne eine gewisse künstlerisch-wissenschaftliche Bildung des Lehrers. Daher ist vor allen Dingen die Grundanforderung für den Lehrer, der auf Grundlage einer anthroposophisch orientierten Pädagogik wirken will, daß er Ehrfurcht habe vor den Entwicklungsmöglichkeiten desjenigen, was das Kind als sein Geistig-Seelisches in die Welt hineinträgt, und daß er sich auch dem Kinde als einem freien Wesen gegenüber fühlt, daß er daher die Maximen findet, welche das Kind so erziehen können, daß das Kind, wenn es später zurückschaut auf seine Erziehung, keine Beeinträchtigung seiner Freiheit, auch nicht in den Folgen dieser Erziehung sehen kann.

#SE303-219

Was da gemeint ist, wird uns am besten dadurch ersichtlich sein, daß wir uns die Frage vorlegen: Was wird aus dem Menschen, wenn seine leiblich-physischen Eigentümlichkeiten im kindlichen Alter nicht richtig behandelt werden? Sie bleiben unausgebildet und gehen dann in das spätere Alter hinein. Was sind denn aber die kindlichen Eigenschaften für das spätere Alter? So paradox es klingt, es ist durchaus wahr: die kindlichen Eigenschaften für das spätere Alter sind Krankheitsursachen; das muß man in der seriösesten Gestalt wissen, daß die kindlichen Eigenschaften für das spätere Alter Krankheitsursachen sind. Dann wird man schon den richtigen inneren Impuls für eine Gesundheitslehre bekommen und auch für das Respektieren der menschlichen Freiheit im ganzen.

Denn vergleichen wir einmal, nehmen wir einen Menschen, der bis in die äußerste Faser seines Wesens für die Freiheit des Menschen enthusiastisch ist, und er wird krank, er ruft sich den Arzt. Der Arzt kuriert ihn nach aller richtigen modernen Kunst. Wird er dadurch seine Freiheit beeinträchtigt glauben? Nie und nimmer. Dasjenige, was in dieser Weise an den Menschen herantritt, beeinträchtigt die Freiheit des Menschen nie und nimmer.

Dasselbe Gefühl muß gegenüber der Erziehungs- und Unterrichtskunst vorhanden sein. Man muß das radikal aussprechen, aber wiederum kann das radikal Ausgesprochene eben auf seine richtige Nuance hin gehört werden. Dasselbe muß in bezug auf Erziehungs- und Unterrichtskunst vorhanden sein, daß man die Erziehungs- und Unterrichtskunst in einem gewissen Verhältnisse zur ärztlichen und zur medizinischen Kunst zu denken in der Lage ist. Selbstverständlich ist die Erziehungskunst keine Therapie im wahren Sinne des Wortes. Aber das Verhältnis des Menschen zum Kinde muß in einer solchen Weise angesehen werden, daß der Vergleich mit dem therapeutischen Verhalten durchaus als gerechtfertigt erscheinen kann.

Wenn man das Kind aus der schulmäßigen Erziehung entläßt um die Zeit der Geschlechtsreife - über diesen Lebenswendepunkt werden wir ja in den nächsten Tagen bei der ästhetischen und moralischen Erziehung zu sprechen haben; wir werden jetzt mehr auf die allgemein

#SE303-220

menschlichen Gesichtspunkte eingehen -, wenn man also das Kind aus der eigentlich schulmäßigen Behandlung im vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahre entläßt, hat man ja ganz besonders nötig, darauf zu sehen, ob nun wirklich in der Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife alles dasjenige an dem Kinde getan worden ist, was ihm im späteren Leben förderlich sein kann. Da muß berücksichtigt werden, daß es ja vor allen Dingen der Ätherleib, der Bildekräfteleib ist, mit dessen Kraftzusammenhängen man es in diesem schulmäßigen Alter zu tun hat, und daß dann, wenn das Kind das schulmäßige Alter verläßt, das eigentlich Seelische - von dem wir gleich nachher noch genauer sprechen wollen - erst zur wirklichen Offenbarung kommt. Und zwar ist es so, daß wir nun auf den nächsten menschlichen Lebensabschnitt hinschauen müssen, der mit dem vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahre beginnt, bis in den Beginn der Zwanzigerjahre dauert, und der durch die menschliche Wesenheit selbst an den Menschen die Anforderung stellt, sich dem äußeren Leben immer mehr und mehr anzupassen. Wir haben ja gesehen, wie sich das Kind allmählich seinen Leib erobert, zuletzt sein Knochensystem, und dadurch durch sich selbst mit der äußeren Welt zusammenwächst, sich in die äußere Welt hineinstellt. Es muß sich dann der äußeren Welt anpassen können. Und das geschieht im wesentlichen bis zum Beginn der Zwanzigerjahre.

Dann kommt aber ein ganz besonders wichtiger Lebensabschnitt für den Menschen, ein Lebensabschnitt, in dem wir uns dem Menschen nicht mehr schulmäßig gegenüberstellen. Aber wir haben ungeheuer vieles getan in dem schulmäßigen Lebensabschnitte, was sich gerade in der Zeit der beginnenden Zwanziger- bis zum Abschluß der Zwanzigerjahre beim Menschen zeigt.

Unmittelbar nachdem wir den Menschen aus dem schulpflichtigen Alter entlassen, muß er in dasjenige eintreten, was ihn für diesen oder jenen Beruf vorbereitet. Da muß ihm dasjenige überliefert werden, was nun nicht mehr bloß allein aus der menschlichen Natur gegeben wird, sondern was in der Zivilisation als für diesen oder jenen Beruf geeignet aufgespeichert ist. Da muß der Mensch also an eine Spezialität des Lebens anpassungsfähig sein. Wir versuchen gerade in unserer Pädagogik diesem Hinausgehen in das Leben dadurch gerecht zu werden, daß

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-221

wir bei den Kindern oder jungen Leuten, die eben im vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahre stehen, nun allmählich ganz praktische Unterrichtszweige, Weberei, Spinnerei eintreten lassen, an denen wir das Hineinwachsen in das Leben heranbilden wollen. Denn so etwas zu kennen, namentlich an so etwas einmal herumhantiert zu haben, wie an Weberei, Spinnerei, das ist nicht nur für den wichtig etwa, der ein Spinner, ein Weber werden soll, sondern das ist für jeden Menschen, der lebenspraktisch sein will, von außerordentlicher Bedeutung. Es handelt sich dann nur darum, daß man es trifft, gerade im richtigen Alter die richtigen Dinge zu behandeln.

Dasjenige aber, was im schulmäßigen Alter in dem Äther- oder Bildekräfteleib ausgebildet wird, das kommt im Seelischen dann zwischen den beginnenden und den sich vollendenden Zwanzigerjahren, wenn der Mensch nun wirklich sich zunächst beruflich in das Leben hineinstellen muß, zum Vorschein. Die Art, wie wir ihn in der Schule behandelt haben, macht es ihm in den Zwanzigerjahren möglich, entweder ungeschickt, mit Widerstrebungen, mit Hemmungen sich in das Leben hineinzustellen, oder geschickt, mit einer Kraft, die Hindernisse, die Hemmnisse zu beseitigen. Der Mensch muß durchaus in seinen Zwanzigerjahren erleben, wie das, was wir im schulmäßigen Alter mit ihm gemacht haben, während der Vorbereitung für den Beruf gewissermaßen mehr in den Untergrund getreten ist, dann aber wiederum an die Oberfläche tritt, und zwar jetzt als dasjenige, was der Mensch selber handhabt, wie er sich ins Leben hineinstellt. Wenn man dies weiß, dann wird man gerade in der richtigen Weise auf die großen Abschnitte im menschlichen Leben, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, hinschauen vermögen. Zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre ist jener wichtige Lebenspunkt, von dem ich gesprochen habe. Gegen das zwölfte Jahr hin ist wiederum ein wichtiger Wendepunkt, auf den ich auch hingedeutet habe. Wenn das Kind im sechsten, siebenten Jahre aus dem Hause zu uns in die Schule kommt, dann ist es zunächst dasjenige, was ich ein totales Sinnesorgan genannt habe. Es hat durch Nachahmung vieles aufgenommen. Es hat eine gewisse innere Plastik ausgebildet. Das bringt es uns in die Schule herein. Und alles das, was wir nun bis gegen den Wendepunkt zwischen

#SE303-222

dem neunten und zehnten Lebensjahre anwenden müssen, ist ein gestaltendes Vorgehen, ein so gestaltendes Vorgehen im Erziehen und Unterrichten, daß der Mensch immer bei diesem Gestalten dabei ist. In der Schilderung, die ich gegeben habe über die Art und Weise, wie Lesen, Schreiben, Rechnen an das Kind herangebracht werden soll, drückt sich dies ja schon in der Forderung des künstlerischen Vorgehens gerade für dieses Lebensalter aus. Also das künstlerische Element zu berücksichtigen, ist auch gerade in diesem Lebensalter ganz besonders wichtig.

Derjenige, der weiß, daß das Erziehen im schulmäßigen Alter von dem Willen ausgehen muß und erst allmählich zum Intellekt hinzuführen hat, wird auf die Ausbildung des Willens ein ganz besonderes Augenmerk richten. Er wird sich sagen: Das Kind muß in der richtigen Weise lernen, seinen Willen aus seinem Organismus herauszutreiben. -Dazu muß der Wille in allen seinen Äußerungen in der richtigen Art etwas Gefühlsmäßiges aufnehmen. Wir müssen nicht nur das oder jenes tun, wir müssen auch Sympathie und Antipathie in entsprechender Weise mit dem entwickeln, was wir tun. Und das beste Element, abgesehen von seinem eigenen Werte, was das Kind in diese Strömung hineinbringt, das ist das Musikalische. Daher sollte man sofort, wenn einem das Kind in die Schule hineingebracht wird, das musikalische Element an das Kind heranbringen durch Gesangliches, aber auch durch einfaches Handhaben des Instrumentalen.

Nicht nur, daß das Kind dabei den ästhetischen Sinn pflegt, sondern vor allen Dingen, weil gerade auf diesem Umwege die innere harmonische Ausgestaltung des Willenselementes herbeigeführt wird. Und auch dazu bringt uns das Kind Anlagen mit. Es ist innerlicher Plastiker, und wir können diese innerlichen plastischen Anlagen herausholen, überhaupt die gesamten Anlagen herausholen. Auch dazu bringt uns das Kind Anlagen mit, daß wir es, wenn es auch unbequem ist, mit Farben allerlei auf dem Papier machen lassen, wodurch es in die Geheimnisse der Farbenwelt eingeführt werden kann. Es ist zum Beispiel außerordentlich interessant, wie die Kinder sich in das Farbige hineinfinden, wenn man sie einfach zunächst mit Farbe auf einer weißen Fläche hantieren läßt. Sie bedecken die einzelnen Teile dieser weißen Fläche mit Farben, in denen ja schon durch die naturgemäße Anlage

#SE303-223

des Kindes eine gewisse innere Farbenharmonie liegen wird. Es ist nicht sinnlos, was sie da herumschmieren auf dem Papier, es ist eine gewisse Farbenharmonie. Man muß nur darauf Rücksicht nehmen, daß man nun ja nicht die Kinder jene Farben verwenden läßt, die man als Kinder-Malfarben bekommt, wo sie dann die Farbe von den Farbtabletten direkt aufs Papier aufstreichen. Das ist immer, das ist sogar in der malerischen Kunst von Schaden! Gemalt soll werden aus dem Tiegel, aus der aufgelösten Farbe, aus der im Wasser oder einer sonstigen Flüssigkeit aufgelösten Farbe. Man muß ein inneres intimes Verhältnis entwickeln zur Farbe. Das muß schon das Kind. Wenn man bloß von der Palette heruntergeschmiert, hat man kein intimes Verhältnis zur Farbe, sondern wenn man aus der im Tiegel aufgelösten Farbe heraus malt.

Wenn man dann dem Kinde sagt: Sieh einmal, das ist sehr schön, was du da gemacht hast: da hast du in der Mitte eine rote Fläche angestrichen, und darnach hast du dich dann gerichtet. Alles, was du da drauf hast, das stimmt zu der roten Fläche. Nun mache es einmal gerade umgekehrt, auf dem Platz, auf dem du jetzt eine rote Fläche hast, mach eine blaue, und mach das andere alles entsprechend, wie du es dann machen müßtest, wenn in der Mitte nicht Rot, sondern Blau ist.

Erstens ist das Kind furchtbar angeregt von einer solchen Übung, zweitens wird vielleicht mit einiger Anleitung von seiten des Lehrers und Erziehers das Kind ganz gewiß diese Umsetzung in eine andere farbige Grundtönung so herausarbeiten, daß es in dem inneren Verhältnisse zur Welt ungeheuer viel gewinnt, wenn man eben so etwas machen läßt. Und so unbequem es auch sein mag, kleine plastische Dinge soll man vom Kinde durchaus anfertigen lassen, nun ja, aus dem Material, das Sie irgendwo finden. Es ist ja wahr, daß man nötig hat, die Kinder vor dem Sich-zu-schmutzig-Machen zu bewahren; das ist ja unbequem, aber was die Kinder dabei gewinnen, das ist ungeheuer viel mehr wert, als daß die Kinder sich nicht irgendwie dabei beschmutzen und dergleichen. Kurz, es ist notwendig, das künstlerische Element gerade in der ersten Zeit an das Kind heranzubringen. Alles dasjenige, was aus dem Kinde herauskommen muß, das ist in kindlicher Art an das Kind heranzutragen. Wenn man in dieser Weise Kunst an die Kinder

#SE303-224

heranbringt, dann geht es mit den anderen Fächern viel leichter. Sie lernen zum Beispiel die Sprachen viel leichter, wenn man Kunst an sie heranbringt. Ich habe ja angeführt, daß das Sprachenlernen schon in einem sehr frühen Lebensalter eintreten muß, womöglich wenn die Kinder in die Schule kommen.

Nun, in unserer Zeit sind viele Fanatismen herrschend, und so kann man das, was nach der einen Seite durchaus richtig ist, bis zum Fanatismus getrieben, ins Einseitige ausgebildet finden. So geht es zum Beispiel mit Bezug auf das Sprachliche. Die Muttersprache lernt das Kind zunächst natürlich ganz ohne jegliche Grammatik, und selbstverständlich soll es sie so lernen; auch wenn das Kind in das schulmäßige Alter eintritt und ihm fremde Sprachen beigebracht werden, soll das ganz ohne Grammatik geschehen, gewissermaßen in einer etwas reiferen Nachbildung des Erlernens der Muttersprache.

Aber wenn der erwähnte Wendepunkt im Leben zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre da ist, da ist es einfach durch das eigene Leben des Menschen gefordert, daß etwas von nicht pedantischen grammatischen Erkenntnissen an das Kind herangebracht werde, um der richtigen Entwicklung des Kindes willen, denn es muß das Kind in diesem Lebensalter den Übergang finden zu der Ich-

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Entfaltung. Es muß bewußter alles treiben lernen als früher. Man muß daher an der Sprache, die es schon kann, die es spricht, handhabt, in das bloße gefühlsmäßige sprachliche Element das gedankliche Element durch nicht pedantisch, sondern anregend geübtes Erkennen der Regeln doch hineinbringen. Es muß das Kind schon etwas Grammatisches haben; so daß es zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre, wo dieser wichtige Lebenswendepunkt da ist, sich nicht sagt: Wie soll ich das sagen, wie soll ich das sagen? - ohne daß es irgendeinen logischen Anhaltspunkt hat. Denn man muß sich klar sein, die Sprache hat eben zwei Elemente in sich, die immer ineinanderwirken: ein gedankliches Element und ein gefühlsmäßiges Element.

Ich möchte das anschaulich machen durch einen Satz, den ich Ihnen aus Goethes «Faust» zitiere:

Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,

Und grün des Lebens goldner Baum.

#SE303-225

Ich kann Ihnen als westlichen Menschen nicht zumuten, daß Sie etwa Kommentare über Goethes «Faust», die es gibt - sie sind eine große Bibliothek -, studieren; aber Sie würden, wenn Sie sie studierten, eine merkwürdige Entdeckung machen. Eine gewisse Klasse dieser Kommentare bringt immer wiederum, wenn der Kommentator bei diesem Satz in Goethes «Faust» anlangt, unter dem Strich so eine Bemerkung: oben steht 3526, weil 3525 Erklärungen schon vorangegangen sind; unten steht dann 3526 - etwas über das Unlogische dieses Satzes, das man dem Künstler in seiner künstlerischen Freiheit verzeihen muß, daß aber immerhin es sehr unlogisch ist, denn - ein goldner Baum, ist es ein Orangenbaum, dann ist er wieder nicht grün, und ist es ein anderer Baum, dann ist er entweder nicht golden, oder er ist bloß ein künstlicher Baum. Ein goldener Baum kann jedenfalls nicht grün sein. Und andererseits wiederum: Theorie - ja, sie kann doch nicht grau sein! Sie ist doch etwas, was man gar nicht sieht, also kann sie nicht grau sein. Logisch ist die Sache also nicht.

Es gibt allerdings dann andere Kommentatoren, die sind mehr künstlerische Menschen, die freuen sich darüber, daß es hier nicht so ganz logisch zugeht.

Nun, was liegt da eigentlich zugrunde? Das liegt zugrunde, daß hier in diesem Satze das gefühlsmäßige Element der Sprache auf der einen Seite und das gedanklich-anschauliche Element ganz besonders stark hervortreten. Indem er sagt: Ein goldner Baum -, meint er einen Baum, den man so lieb hat wie das Gold, wobei man bei golden gar nicht mehr auf die Anschauung, sondern eben auf das Gefühl, das man bei diesem eigentümlichen Erglänzen hat, hinschaut. Also ein goldner Baum ist derjenige, den man so fühlt, wie man Gold fühlt. Da ist ganz nur auf das Gefühl Rücksicht genommen. Und mit dem Grün ist eben ein richtiger Baum gemeint, wie man ihn anschauen kann: da ist der Logik Rechnung getragen. - Theorie, sie ist ja nichts, was man sieht, wobei aber schon mancher Mensch berechtigt oder unberechtigt dasjenige empfindet, was Sie empfinden können, wenn es in London gerade Nebel gibt. Nun, dieses Gefühl kann man dann auf das Erleben der Theorie übertragen. Und es ist wiederum in dem Grau das bloß gefühlsmäßige Element der Sprache.

#SE303-226

Aber dieses gefühlsmäßige und gedankenmäßige Element in der Sprache, die mischen sich überall durcheinander. In den heutigen Sprachen ist ja sogar schon vieles abgelähmt; aber in früheren Bildungs-epochen der Sprachen war überall ein tätiges, ein bildendes Element, und es ist so das Gefühlsmäßige in das Gedankenmäßige hineingebracht.

Nun, das Kind hat vor dem neunten Jahre zu der Sprache ein ganz und gar nur gefühlsmäßiges Verhältnis. Aber sein Selbstbewußtsein könnte sich nicht entwickeln, wenn wir nicht etwas das gedankliche Element hineinbrächten. Deshalb ist es so notwendig, das gedankliche Element auf dem Umwege durch vernünftig beigebrachte grammatische Regeln, vor allem an der Muttersprache, dann aber vielleicht auch an der fremden Sprache, wobei die Regeln dem Sprachelernen nachfolgen, an das Kind heranzubringen.

Dabei sollte das Folgende berücksichtigt werden: das Kind soll zwischen dem neunten, zehnten Lebensjahre das Gefühl bekommen, etwas in das Verständnis der Sprache auf diese Weise einzudringen, wie ich das eben ausgedrückt habe. So könnte man dem Kinde ein richtiges grammatisches Gefühl gegenüber der Sprache beibringen.

Gegen das zwölfte Lebensjahr, und darauf müssen wir sehen, soll das Kind ein Gefühl für die Schönheit der Sprache, ein ästhetisches Empfinden gegenüber der Sprache entwickelt haben, und es soll auch sich bemühen, gegen das zwölfte Jahr hin in einem vernünftigen Sinne wieder so zu sprechen, was man nennen könnte «schön sprechen»; von da ab bis zu dem Geschlechtsreifealter sollte das Kind erst dasjenige entwickeln, was dann zur Handhabung der Sprache gehört, um jemand anderen zu überzeugen: das dialektische Element der Sprache. An dieses Element sollte das Kind erst beim Verlassen des schulmäßigen Alters herangeführt werden. So daß man sagen könnte: Dasjenige, was uns nach und nach für die Sprache aufgehen muß, das ist zuerst ein Gefühl für das im Leben selbst liegende Richtige der Sprache, ein Gefühl für die Schönheit der Sprache, dann ein Gefühl für die Macht, die man durch die Sprache im Leben hat. So soll alles dasjenige eingerichtet werden, was zum Sprachunterricht gehört.

Es ist viel wichtiger, daß der Lehrende, der Erziehende sich in solche Dinge hineinfindet, als daß er irgendeinen fertigen Lehrplan mit Zielen

#SE303-227

bekommt. Er wird schon auf diese Weise in die einzelnen Lebensabschnitte das Richtige hineinstellen und auf diese Weise behandeln. Er wird mit Künsten und mit künstlerischer Behandlung bis zum neunten und zehnten Jahre hin zu dem Gestaltenden, woran der Mensch noch selber Anteil hat, hinzutreten lassen - ohne daß das Gestaltende dann vernachlässigt wird - das Beschreibende.

Das ist durchaus möglich, wenn man einen solchen Lehrgang wählt, wie ich ihn in diesen Tagen auseinandergesetzt habe, wo man das Naturkundliche auf der einen Seite an das Irdisch-Geographische anreicht, und dasjenige, was sich auf die Tiere bezieht, an den Menschen heran-bringt. Man wird da insbesondere mit dem zunächst bloß Beschreibenden am meisten ausrichten, wird das Beschreibende so gestalten können, daß es nun nicht mehr den Menschen so ganz in Anspruch nimmt, aber noch das Seelische in Anspruch nimmt. Man wird also viel Wert darauf legen müssen, den Kindern lebendig gestaltet zu erzählen. Und ebenso wird man das Geschichtliche, wie ich schon erwähnt habe, in diesem Lebensabschnitte so behandeln, daß man abgeschlossene Bilder von menschlichen Ereignissen hinstellt.

Dann, wenn es gegen das zwölfte Jahr hingeht, kann zu dem Gestalten und Beschreiben erst das Erklären treten, das Rücksichtnehmen auf Ursache und Wirkung, dasjenige, wo der Verstand angestrengt wird. Dahinein wächst das Kind erst zwischen dem elften und zwölften Jahre.

Nun muß sich über diese ganze Zeit aber etwas ausgießen, das ist die Behandlung des Mathematischen in seinen verschiedensten Gebieten, natürlich dem kindlichen Alter angemessen. Das Mathematische, das Heranbringen von Rechnerischem und Geometrischem an das Kind, das ist etwas, was ganz besondere Schwierigkeiten für den Unterricht und die Erziehung bedeutet. Denn es ist wirklich so, daß die mathematischen Dinge, die man in ihrer einfacheren Art vor dem neunten Lebensjahre - denn das Kind kann in dieser Beziehung, wenn man richtig vorgeht, sehr viel begreifen -, dann in immer weiterer Art weiter kompliziert, das ganze schulmäßige Alter hindurch beibringt, daß man diese zunächst nun auch ganz künstlerisch machen muß, daß man durch alle möglichen Hantierungen das Rechnerische, das Geometrische künstlerisch zunächst an das Kind heranbringt, daß man auch da zwischen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-228

dem neunten und zehnten Lebensjahre zum Beschreiben der Gebiete übergeht.

Das Kind soll durchaus in der beschreibenden Art Winkel, Dreiecke, Vierecke und so weiter betrachten lernen; und zum Beweisen soll man überhaupt erst gegen das zwölfte Jahr übergehen.

Nun ist es gerade bei diesem Unterricht so, daß der langweilige Lehrer ungeheuer wenig oder gar nichts erreicht, daß derjenige Lehrer aber die Mathematik zu dem reizvollsten Unterrichtsgegenstande macht, der mit seinem ganzen Wesen bei dieser Mathematik dabei ist, die uns ja im Grunde genommen wirklich die harmonische Raumesidealität der ganzen Welt erleben läßt. Wenn ein Lehrer begeistert sein kann für den pythagoreischen Lehrsatz, wenn er schwärmen kann für innere Harmonien zwischen Flächen und Körpern, dann wird er gerade in diesen Unterricht etwas hineinbringen, was für das Kind ungeheuer wichtig ist, auch in bezug auf das Entwicklungsmoment des Seelischen. Dann wird er durch dieses Element dem Verwirrenden entgegenwirken, was das Leben ja immer hat.

Sehen Sie, es gäbe keine Sprache, wenn die Sprache nicht so durcheinanderwürfeln würde. Das ist nur ein besonders extrem herausgestellter Satz, aber wir reden eigentlich immer so im Leben, daß wir eigentlich, wenn wir die Sprachen prüfen würden, überall finden würden, wie Gefühl und Gedanke ineinander verschwimmen. Und der Mensch würde durch dieses in der Sprache schon und durch manches andere in ein gewisses Chaos des Lebens hineingeworfen, wenn er nicht jene Festigkeit bekäme, die man gerade durch die Mathematik bekommt. Derjenige, der tiefer hineinschaut in das Leben, weiß, wie viele Menschen vor Neurasthenie, vor Hysterie und noch Schlimmerem nur dadurch bewahrt bleiben, daß sie in der richtigen Weise Dreiecke, Vierecke, Tetraeder und so weiter haben anschauen lernen.

Ich darf vielleicht ein Subjektives einfügen, das nur zur symptomatischen Veranschaulichung da sein soll. Nicht bloß aus objektiven Gründen, sondern in diesem Falle durchaus auch aus subjektiven Gründen liebe ich ganz besonders die Mechanik. Und das ist eben aus dem Grunde, weil - denn solche Dinge setzen sich auch in das spätere Leben fort - ich an der Wiener Hochschule einen Lehrer erlebt habe, der

#SE303-229

die Mechanik so vorgetragen hat, daß er wirklich glühte für das Suchen von Resultierenden aus Komponenten. Es war interessant anzuschauen, wie der Mann mit innerer Begeisterung die Resultierenden aus den Komponenten suchte und wieder die Resultierenden in die Komponenten zerlegte, und wie er, nachdem er fast von einem Ende der Tafel zum anderen gesprungen ist, nur so tänzelte, sich dann immer freute, wenn er etwas sagte von der Art, etwa, daß $c^2 = a^2 + b^2$ ist. Wenn er so ergriffen war von einem solchen Fall, den er auf die Tafel gebracht hatte und sich so umschaute mit der freundlich lächelnden Miene zu dem Auditorium, dann war das wirklich etwas, was auch schon die Begeisterung mitteilen konnte für die analytische Mechanik, die ja sonst den Menschen nicht außerordentlich liegt. - Aber es ist wichtig, daß gerade dieses Mathematische, das eben in der angedeuteten Weise über die verschiedenen Lebensepochen des Schulzeitalters verteilt sein muß, daß diese Mathematik ihr Wesen über den ganzen Menschen ausgießt.

Man hat dann diese zwei Pole in der menschlichen Entwicklung drinnen, auf der einen Seite das Musikalisch-Artistische, auf der anderen Seite das Mathematisch-Ideelle; und so wächst der Mensch nach und nach tatsächlich so in die Welt hinein, daß von innen heraus in der richtigen Weise seine Menschheitstotalität gepflegt wird.

Wenn man sich im Unterrichten und Erziehen dem Lebensalter nähert, in dem das Kind aus der gewöhnlichen Schule zu entlassen ist, fühlt man sich schon gedrängt, in der Unterrichtspraxis selber einen Überblick zu halten über dasjenige, was die wichtigsten Momente sind für die Entwicklung des Kindes in diesem schulpflichtigen Alter. Wir bekommen das Kind, wenn es sechs oder sieben Jahre alt ist, aus dem Hause in die Schule herein. Wir entlassen es gewissermaßen in die Welt, und wir müssen dafür sorgen, daß es dann - wie ich das gerade im Eingang der heutigen Betrachtungen angedeutet habe - die Möglichkeit findet, sich der Welt anzupassen. Indem wir das Kind vom Hause empfangen, ist es ja eine Art großes Sinnesorgan. Es trägt in sich eine Art Abbild, Abdruck der Eltern, anderer Personen seiner Umgebung, seines ganzen sozialen Milieus. Und wir müssen dasjenige, was das Kind zu

#SE303-230

einer Art Spezialmenschen macht - wir bekommen es wirklich als eine Art Spezialmenschen -, wir müssen das in das allgemeine Menschentum überführen. Wir können das insbesondere dadurch, daß wir auf die Atmungs-Zirkulationssysteme, die ja dem menschlich Individuellen entrückt sind, wirken, daß wir an dieses System appellieren. Wir müssen in der Tat in einer gewissen Weise den Spezialmenschen, den wir bekommen, in einen allgemeineren Menschen überführen. Aber auch etwas Individuelles trägt das Kind durchaus in sich, schon wenn es in die Schule hereinkommt. Nicht in der ausgesprochenen Weise, wie wir dies charakteristisch finden, wenn es einseitig beim erwachsenen Menschen im späteren Menschenalter hervortritt, wenn wir von den Temperamenten der einzelnen Menschen reden, wenn wir vom melancholischen, vom sanguinischen, vom phlegmatischen, vom cholerischen Temperament reden; aber das Naturell des Kindes hat durchaus eine solche Färbung, daß wir von melancholisch veranlagten, phlegmatisch veranlagten, sanguinisch veranlagten und cholerisch veranlagten Kindern sprechen können. Und wir müssen uns eigentlich in der Lehr- und Erziehungskunst ein feines Verständnis aneignen für das Bemerken alles dessen, was mit dieser Temperamentsanlage des Kindes verbunden ist, und auch für die Behandlungsweise des Kindes, je nachdem es diese oder jene Temperamentsanlage hat.

Das melancholische Kind ist dasjenige, das besonders von seiner Körperlichkeit abhängig ist, das immer dazu veranlaßt ist, auf sich selbst zurückzuschauen, weil es vermöge seiner ganz besonderen Konstitution von seinem Körper in Anspruch genommen wird. Dadurch ist seine Aufmerksamkeit von der äußeren Welt abgelenkt. Das melancholische Kind braucht nicht ohne weiteres unaufmerksam genannt zu werden. Es ist nur unaufmerksam auf die äußere Welt und auch auf die Eindrücke, die vom Lehrer kommen; aber es ist sehr aufmerksam auf seine eigenen Zustände. Daher ist das melancholische Kind - ich rede immer von Kindern, es kann das nicht ohne weiteres auf erwachsene Menschen übertragen werden -, daher ist das melancholische Kind auch ein launisches Kind, ein Kind, das Stimmungswechseln unterworfen ist.

Das phlegmatische Kind ist so eingegliedert in die Welt, daß es im Unterbewußten eigentlich ganz der Welt hingegeben ist. Und weil die

#SE303-231

Welt groß ist und vieles da ist, es also an vieles hingegeben ist, so interessiert es sich nicht für das Nächste. Das, was ich nun sage, gilt wiederum nicht für den erwachsenen Menschen, denn es könnte sonst leicht scheinen, als ob ich den Phlegmatikern schmeicheln wollte; ich will das ganz gewiß nicht. Aber indem man die Sache etwas radikal ausdrückt, kann man sagen: Wenn das phlegmatisch veranlagte Kind nicht just auf der Erde wäre, sondern im Himmel, in der Welt draußen, so würde es sich für die Umgebung außerordentlich stark interessieren, denn es ist eigentlich für die Peripherie der Welt, für das Große, das nur deshalb wenig Eindruck macht, weil es eben so umfangreich ist, für das ist es veranlagt, nicht für das Nächste.

Das sanguinische Kind ist so veranlagt, daß es in einem gewissen Sinne das Gegenteil vom Melancholischen, das Gegenteil vom Phlegmatischen offenbart. Der junge Melancholiker ist seinem physischen Leib hingegeben, der Phlegmatiker ist deshalb für die große

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Welt, für das Sphärische veranlagt, weil er mit seinem ganzen menschlichen Wesen besonders tief in seinem Äther- oder Bildekräfteleib lebt. Der ist dem ganzen Wesen hingegeben. Er zerstreut sich ja auch gleich in die Welt wenige Tage nach dem Tode.

Das sanguinische Kind lebt in dem, was wir den astralischen Leib oder den Seelenleib nennen. Dieser Seelenleib unterscheidet sich von dem physischen Leib und von dem Ätherleib dadurch, daß er eigentlich kein Interesse für das Zeitliche und für das Räumliche hat. Er ist außerhalb des Zeitlichen und außerhalb des Räumlichen. Der astralische Leib bewirkt, daß wir in jedem Augenblicke unseres Lebens, wenn auch die weiter in der Zeit entfernten Erlebnisse schwächer als die nächsten, aber doch unser ganzes Leben fortwährend in uns haben. Der astralische Leib ist vorzugsweise derjenige, der die Träume dirigiert. Nun wissen Sie, daß die sich auch nicht stark um den zeitlichen Lebenslauf kümmern. Wir träumen etwas, was gestern geschehen ist; da mischen sich Menschen hinein aus der allerersten Kindheit. Der astralische Leib mischt das ganze Leben zusammen, nicht nach der Zeiten- und Raumesfolge, sondern so, wie er die Dinge durcheinanderbringt, wie sie durcheinandergebracht sein sollen, wie etwas, was ganz anders ist als das Zeitlich-Räumliche. An diesen astralischen Leib ist das

#SE303-232

sanguinische Kind besonders hingegeben, und das drückt sich in seinem ganzen Geben aus. Es faßt schon die äußeren Eindrücke so auf, als wenn das Zeitlose und Raumlose durch die Welt selbst uns schon gegeben wäre. Es gibt sich einem Eindruck rasch hin, verarbeitet ihn nicht, weil es nicht für die Zeit sorgt. Es ist dem astralischen Leib hingegeben. Es sorgt nicht dafür, daß der Eindruck bleibt im Wesen des Menschen. Oder auch, es erinnert sich nicht gern an das Frühere; das sanguinische Kind lebt im gegenwärtigen Augenblicke, weil es eben auf die Zeit keine Rücksicht nimmt, sondern im äußeren Leben dasjenige zum Ausdruck bringt, was eigentlich der Astralleib in einer höheren Welt entfalten soll. Das gibt dem sanguinischen Kinde eine gewisse Oberflächlichkeit.

Und das cholerische Kind ist dasjenige, das ganz mit seinem Wesen in seinem Ich oder in seiner Egoität sitzt, wo das ganze Leibliche auch so zu seinem Ausdruck kommt in seiner Willensnatur, das in seiner Egoität sich ausdrückt, daß der Mensch vor allen Dingen aggressiv in das Leben eingreift.

Man muß sich nun als Erziehungs- und Unterrichtskünstler wirklich eine feine Empfindung für die charakteristischen melancholischen, sanguinischen und so weiter Eigenschaften beim heranwachsenden Kinde aneignen. In zweifacher Beziehung muß man versuchen, das Temperamentwesen zu behandeln. Zunächst dadurch, daß man ein gewisses soziales Element in die Schule schon gerade auf dem Umweg der Temperamente hineinträgt. Man verschafft sich einen Überblick in seiner Klasse über die melancholischen Kinder, oder die melancholisch gearteten Kinder - die Temperamente sind auch gemischt, das muß alles berücksichtigt werden -, und setzt irgendwo in der Klasse, wo man es für richtig hält, eine Gruppe melancholischer Kinder, eine Gruppe phlegmatischer Kinder, eine andere Gruppe sanguinischer Kinder und eine Gruppe cholerischer Kinder.

Es ist gut, wenn man die gleichtemperamentierten Kinder zusammenbringt, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil, wenn die melancholischen zusammensitzen, so haben sie in der Nachbarschaft eben auch Melancholiker, so daß sich dann die Temperamente aneinander reiben. Das melancholische Kind sieht an dem anderen, wie es sich

#SE303-233

quält mit allem möglichen, wie es in seinem Körper drinnensteckt. Das sieht es dann auch an sich und es wird von dem Anblick des anderen eine heilsame Wirkung ausgeübt auf das eigene Naturell des melancholischen Kindes.

Wenn die phlegmatischen Kinder zur Nachbarschaft auch Phlegmatiker haben, werden ihnen diese so langweilig sein, daß dann selbst ihr Phlegma aufgeregt wird, und man treibt etwas Aufgeregtes aus dem phlegmatischen Kinde dadurch heraus, daß es mit anderen phlegmatischen Kindern zusammen sein muß, daß die in seiner unmittelbaren Nähe sind.

Die sanguinischen Kinder werden dadurch, daß sie in der Nachbarschaft sind von sanguinischen Kindern, die sie im Extrem von Eindruck zu Eindruck herumflattern sehen, so daß sie bald dies, bald jenes interessiert, sie wegwischen wollen wie Fliegen, welche in der Nachbarschaft flattern, da werden sie selber, indem sie das am anderen Menschen wahrnehmen, was sie selber haben, aufmerksam auf die Oberflächlichkeit ihres sanguinischen Temperamentes.

Und die Choleriker, wenn man die zusammensetzt, puffen sich gegenseitig, und dadurch wird auf ihr cholerisches Temperament in gewissem Sinne eine Art von Heilung ausgeübt; denn diese blauen Flecken, die sie da davontragen, sind etwas, was auf das cholerische Temperament außerordentlich gut wirkt.

Schauen Sie sich diese Dinge an. Sie werden sehen, wenn Sie auf diese Weise eine Art sozialen Elementes in die Schule hineinbringen, so hat das einen außerordentlich heilsamen Einfluß und auch das Verhältnis des Lehrers zu dem einzelnen Temperament kommt in einer gewissen Weise zum Ausdruck. Das melancholische Kind, überhaupt die verschiedenen temperamentbegabten Kinder soll man nicht so behandeln, daß man das Entgegengesetzte tut von dem, wozu sie veranlagt sind; man soll sich gewöhnen, Gleiches mit Gleichem zu behandeln. Wenn man also zum Beispiel ein cholerisches Kind dazu veranlassen würde, festzusitzen, ruhig zu sein, dann sammelt sich so viel von dem Cholerischen an, daß das erst recht vergiftend im Inneren wirkt. Das geht gar nicht. Dagegen wenn man zum Beispiel ein melancholisches Kind so behandelt, daß man auf seine Launen, auf seine Melancholie

#SE303-234

eingeht, sich dafür interessiert, dann wirkt das auf die Dauer dennoch auch sehr heilsam. Dann aber ein phlegmatisches Kind - man behandle es so, daß man zwar innerlich sich für es interessiert, aber äußerlich selber eine Art Phlegma dem phlegmatischen Kinde gegenüber anwendet. Das sanguinische Kind behandle man so, daß man ihm recht viele Eindrücke gibt, so daß man seinen Sanguinismus noch steigert. Dann wird die Intensität, die es entwickelt, noch größer sein, wenn es die Eindrücke alle aufnehmen soll, als es die Eindrücke sonst aufnimmt, und die Folge davon wird sein, daß durch die Zahl der Eindrücke die Intensität erhöht wird. Also gerade indem man Gleichem mit Gleichem beikommt, ist an die Temperamente heranzukommen.

Und die cholerischen Kinder würde ich am liebsten, wenn alle Schulverhältnisse ideal eingerichtet werden könnten, des Nachmittags hinaus in den Garten schicken, würde sie draußen herumlaufen lassen, würde sie bis zur Müdigkeit auf Bäume hinauf- und wieder hinunterklettern lassen. Wenn der eine oben sitzt, würde ich ihn hinüber schreien lassen zu dem zweiten, sie müßten sich gegenseitig anschreien, sie müßten sich ermüden. Dadurch wird in der Tat, gerade durch das Heraus-treiben desjenigen, was das Cholerische herauszutreiben verlangt, der heilsamste Einfluß auf das Cholerische ausgeübt werden.

Man kann also gerade dadurch, daß man die Dinge kennenlernt, in der entsprechenden Weise in der Schule wirken. Zu einer solchen Behandlung muß allerdings der Lehrer in die Schule eines hineinragen, was ungeheuer wichtig ist. Er darf ja wirklich nicht, wenn er sich in diesen Dingen zurechtfinden will, mit einer griesgrämigen Miene hineingehen, die die Altersfalten schon im frühen Zeitalter des Berufes zeigt, sondern er muß mit Humor in der Klasse sich zu verhalten wissen. Er muß einzugehen wissen auf alles dasjenige, was ihm in der Klasse entgegentritt und sein Wesen hinüberfließen lassen können in das Wesen des Kindes.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Dornach, 4. Januar 1922

#TX

Wenn man auf den Zeitpunkt im menschlichen Leben hinblickt, der an das Ende des schulmäßigen Alters fällt, der sich organisch als der Eintritt in die Geschlechtsreife ausdrückt, dann hat man etwas vor sich, was nicht nur durch den Erziehungs- und Unterrichtskünstler aufmerksam und sorgfältig zu betrachten ist, dann, wenn es da ist, sondern auf das schon die ganze vorhergehende Zeit hindurch die Aufmerksamkeit hingeworfen sein muß. Wir müssen uns nur einmal vor Augen stellen, was nach dieser Richtung eigentlich mit dem Menschen vorher und was in dem Zeitpunkte der Geschlechtsreife vor sich geht.

Wir haben ja im Laufe der Betrachtungen gesehen, wie der Mensch bis zum Zahnwechsel ein nachahmendes Wesen ist, wie er in dieser Zeit einer noch nicht getrennten organisch-seelischen Tätigkeit in seinem Inneren hingegeben ist, wie von der Kopforganisation eine geistig-seelische Tätigkeit ausgeht, die noch organische Tätigkeit ist und die den ganzen Organismus erfüllt. Der Mensch lebt also für dieses Lebensalter ganz in seinem Inneren nach seinem geistig-seelischen Inhalte und auch nach seinem physisch-leiblichen Inhalte. Man kann sagen:

Besonders charakteristisch ist für dieses Lebensalter, wie der Mensch lebt.

Und nicht weil ich glaube, daß das nun unbedingt im Verlaufe einer solchen Betrachtung gerade in dieser Weise gesagt werden muß, sondern weil wir uns vielleicht dadurch nach dem Vorangegangenen am besten verstehen können, muß ich wiederum nach der Methode greifen, die sich für das schauende Bewußtsein ergibt, wenn ich Ihnen ganz deutlich charakterisieren will, was da eigentlich vorgeht.

Wenn der Mensch in diesem Lebensalter schläft, ist es äußerlich natürlich auch so, daß beim Einschlafen sein Geistig-Seelisches aus dem Physisch-Leiblichen herausgeht, beim Aufwachen wiederum hinein-geht. Aber es ist noch kein großer Unterschied zwischen dem bewußten Erfahren im Leibe und dem unbewußten Erfahren im Schlafe. Das unbewußte Erfahren im Schlafe, wenn es normal verläuft, wenn nicht

#SE303-236

Reminiszenzen aus dem Tagesleben hineingehen - und das ist beim Kinde noch kaum der Fall -, dieses Schlafesleben bewegt sich durchaus in einer Überwelt gegenüber dem Irdischen, und aus dieser Überwelt heraus wird ja zunächst auch diejenige Aktivität geholt, welche vom Gehirn aus im wachenden Zustande beim Kinde in den ganzen Organismus hineinarbeitet.

Wenn das Kind nun durch den Zahnwechsel hindurchgeht, so werden gewisse geistig-seelische Kräfte so frei, daß sie nicht mehr bloß ihre organische Gestalt annehmen. Sie nehmen schon einen geistig-seelischen Charakter an. Das Kind entwickelt ein freieres Denken, Fühlen und Wollen zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife als vorher. Es ist nicht bloß ein nachahmendes Wesen, es entwickelt den Grad des Bewußtseins, durch den es aus dem Autoritätsgefühl heraus sich an Äußeres anschließen kann. Aber es braucht eben doch dieses Autoritätsgefühl, um sich an Äußeres anzuschließen. Die gewöhnlichen Verhältnisse des Lebens genügen nicht. Der Erwachsene steht dem Erwachsenen anders gegenüber als das Kind mit seinem Autoritätsgefühl. Das Kind muß dieses Positive, das im Autoritätsverhältnis liegt, zu dem Verhältnisse hinzufügen, das der Erwachsene dem Erwachsenen gegenüber betätigt, auch wenn irgend etwas mitgeteilt wird, oder in anderer Weise, ohne die Mitteilung, irgend etwas als eine Suggestion im guten Sinne vom Erwachsenen zum Erwachsenen ausgeübt wird. Das hat dann zur Folge, daß auch während des Schlafzustandes nach und nach schon mehr von dem Wachleben in das seelisch-geistige Leben hineinkommt. Und gerade so viel, als im Schlafzustande von irdischer Welt hineinkommt und nicht mehr drinnen ist von Überwelt, gerade in demselben Maße eröffnet sich uns die Möglichkeit, in dem Lebensalter zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife unterrichtend und erziehend an das Kind heranzukommen.

Mit der Geschlechtsreife tritt etwas ganz Neues ein, und im Grunde genommen ist der Mensch nach der Geschlechtsreife ein anderes Wesen als vorher. Wir können die Sache charakterisieren, indem ich an das anknüpfe, was ich im letzten Teil meiner gestrigen Betrachtung hier vor Ihnen entwickelt habe. Es ist einfach normal für das Menschenleben,

#SE303-237

daß das Kind bis zum Zahnwechsel in seinem physischen Leibe ganz drinnen lebt. Wenn es von diesem Zustande, ganz im physischen Leibe drinnen zu leben, für das spätere Leben zuviel mitnimmt - denn für das spätere Leben ist dieses Erleben des physischen Leibes, wie es im ersten Kindesalter eintritt, nicht mehr das Normale -, wenn also zuviel davon mitgenommen wird für das spätere Leben, dann entsteht eben das, was das auffällig melancholische Temperament ist. Es ist durchaus richtig, daß das Kind im kindlichen Alter einen solchen Zusammenhang zwischen seinem Geistig-Seelischen und seinem Leiblichen haben soll, wie sie der Melancholiker hat; nur ist dasjenige, was für das eine Lebensalter gut ist, für das andere abnorm. Das muß immer berücksichtigt werden.

Wenn das Kind durch den Zahnwechsel geht, dann werden gewisse geistig-seelische Kräfte frei für die organische Tätigkeit und fließen in das aus, was ich den Bildekräfte- oder Äther- oder feinen Leib genannt habe. Der gehört der ganzen Außenwelt an, und das Kind soll in dieser Zeit gerechterweise eben in diesem ätherischen Leibe leben zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Wenn es vor dem Zahnwechsel zuviel davon schon gehabt hat, wenn es in seinem Ätherleibe zu stark auf die und jene Art vor dem Zahnwechsel gelebt hat, dann kommt dieses besonders nuancierte phlegmatische Temperament heraus. Aber in einem gewissen Sinne gibt es ein normales Zusammenleben des Menschen mit seinem Ätherleib. Dieses normale Zusammenleben des Menschen muß gerade da sein zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahr, also zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Wird das dann mit hineingenommen ins spätere Leben, dann entsteht eben beim Erwachsenen das abnorm phlegmatische Temperament.

Dagegen ist das, was dann in normaler Weise selbständig herauskommen kann mit der Geschlechtsreife, was ich gestern den astralischen Leib genannt habe, was nicht mehr in Raum und Zeit eigentlich lebt, dasjenige, was sich vorzugsweise im sanguinischen Temperament auslebt. Und beim Kinde tritt die sanguinische Temperamentsnuance hervor, wenn zuviel hineingenommen wird in die Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife von dem, was erst mit der Geschlechtsreife

#SE303-238

herauskommen soll. Der Mensch wird erst reif für den Sanguinismus, wenn er geschlechtsreif wird.

Alles steht im Leben so, daß es seine normale Periode hat, und die verschiedenen Abnormitäten des Lebens treten dadurch ein, daß dasjenige, was für ein Lebensalter normal ist, eben in ein anderes anormalerweise hineingeschoben wird. Man lernt auf diese Weise den Menschen durch und durch verstehen, wenn man also das Leben überschauen kann.

Nun, was tritt denn aber mit der Geschlechtsreife ein? Das tritt ein, was sich uns wiederum aus den Betrachtungen der vorangehenden Tage ergeben kann. Wir haben gesehen, auch noch mit dem schon bis zu einem gewissen Grade emanzipierten Geistig-Seelischen, das nach dem Zahnwechsel da ist, mit dem arbeitet der Mensch noch innerlich. Er arbeitet sich durch das Atmungs-, durch das Zirkulationssystem bis zum Knochenansatz der Muskeln durch. Er arbeitet sich ganz an seine menschliche Peripherie heran und bricht mit der Geschlechtsreife in die Außenwelt hinein. Er steht erst dann voll in der Außenwelt darinnen.

Dadurch sind wir aber genötigt, uns ganz anders zu verhalten zu dem Jüngling und der Jungfrau, die durch das geschlechtsreife Alter hindurchgegangen sind, als wir uns früher zu dem Knaben und zu dem Mädchen haben verhalten können. Denn im Grunde genommen

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

hat der ganze Prozeß, der sich im Menschen abspielt mit den freigewordenen geistig-seelischen Kräften vor der Geschlechtsreife, mit dem Geschlechte noch gar nichts zu tun. Er ist etwas nuanciert, aber er hat mit dem Geschlechte in Wirklichkeit noch gar nichts zu tun. Dasjenige, was mit dem Geschlechte zu tun hat, entwickelt sich eben erst, wenn der Mensch seinen Durchbruch in die Welt vollzogen hat, wenn er also mit der Welt in Zusammenhang getreten ist.

Dann aber tritt für sein Seelisch-Leibliches wiederum etwas Ähnliches ein wie beim Zahnwechsel. Beim Zahnwechsel sind diejenigen Kräfte freigeworden, die nach dem Denken, Fühlen, Wollen gehen, was sich mehr nach der Erinnerungsseite hin entwickelt. Die Erinnerungskraft wird gewissermaßen frei. Jetzt, bei der Geschlechtsreife, kommt etwas zu freier seelischer Tätigkeit, das vorher in den Rhythmus

#SE303-239

der Atmung hineingegangen ist, was sich von da aus noch bestrebt, Rhythmus in das Muskelsystem, sogar in das Knochensystem hineinzubringen. Dieses Rhythmische wird nun frei, und das wird frei als Empfänglichkeit des Jünglings oder der Jungfrau für ideale Gebilde, für das Phantasiemäßige. Die eigentliche Phantasie wird im Grunde mit der Geschlechtsreife erst aus dem Menschen herausgeboren, denn die eigentliche Phantasie kann erst dann geboren werden, wenn der von Zeit und Raum freie astralische Leib geboren wird, der ebenso wie die Träume Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nach inneren Gesichtspunkten durcheinander gruppieren kann.

Was bringt sich denn der Mensch mit, wenn er da gewissermaßen auf dem Umwege durch das Knochensystem durchbricht in die Welt? Er bringt sich das mit, was vorher in seinem Inneren war, was er aus seinem präexistenten Leben in sein Inneres hereingebracht hat. Er wird gewissermaßen mit der Geschlechtsreife tatsächlich aus der geistig-seelischen Welt herausgeworfen. Man kann das ohne Übertreibung sagen, denn es ist die reine Wahrheit: der Mensch wird mit der Geschlechtsreife aus dem geistig-seelischen Leben der Welt herausgeworfen und hineingeworfen in die äußerliche Welt, die er nur mit seinem physischen Leib, mit seinem ätherischen Leib wahrnehmen kann. Und wenn das auch durchaus nicht klar in das Bewußtsein heraufragt, im Unterbewußten spielt es eine um so größere, eine um so intensivere Rolle. Im Unterbewußten spielt es eine solche Rolle, daß nun der Mensch -wie gesagt, unterbewußt oder halbbewußt - die Welt, die er betritt, vergleicht mit der Welt, die er früher in sich gehabt hat. Er hat sie früher in sich nicht vollbewußt wahrgenommen, aber er fand die Möglichkeit in sich, mit ihr zu arbeiten. Das Innere des Menschen gibt die Möglichkeit, frei mit einer Überwelt zu arbeiten, frei mit einem Geistig-Seelischen zu arbeiten. Die äußere Welt gibt das nicht. Da gibt es alle möglichen Hemmungen, da gibt es die Wünsche, diese Hemmungen zu überwinden. Da gibt es den ganzen Tumult, der in dem Verkehre zwischen Mensch und Welt zwischen dem vierzehnten und fünfzehnten Jahre und dem Beginn der Zwanzigerjahre eintritt.

Dieser Tumult muß da sein, und man muß während der ganzen vorhergehenden Erziehung auf diesen Tumult hinschauen, der notwendigerweise

#SE303-240

entstehen muß. Menschen, die vielleicht übertrieben elegisch veranlagt sind, können glauben, es sei gut, wenn man dem Menschen diesen Tumult erspart. Dadurch wird man aber gerade sein größter Feind. Man soll dem Menschen diesen Tumult nicht ersparen. Man soll die ganze Erziehung vorher so veranlassen, daß sie nun dem innerlichen Arbeiten des Geistig-Seelischen am Menschen zu Hilfe kommt.

Und von der Geschlechtsreife an soll man sich klar sein, daß der Mensch einem ein neues Wesen entgegenbringt, welches aus seinem Verhältnisse zur Welt entsteht, daß das Autoritätsgefühl jetzt keine Rolle mehr spielt, daß er vor allen Dingen, wenn irgend etwas an ihn herangebracht wird, die Gründe dafür verlangt. Wir müssen uns jetzt angewöhnen, dem heranwachsenden Jüngling und der heranwachsenden Jungfrau mit Gründen entgegenzutreten. Wir müssen uns zum Beispiel gewöhnen, wenn der Jüngling oder die Jungfrau, die eben eine Überwelt in die Welt hereingeführt hat, nun toben, daß diese Welt nicht so ist, daß alles so anders sein muß - wenn sie rebellisch werden, muß man sich bemühen, ohne daß man dabei in die Philisterei verfällt, nun zu motivieren, daß dasjenige, was da ist, ja schließlich aus dem Vorhergehenden, aus dem Geschichtlichen geworden ist. Man muß den gescheiterten Menschen spielen, der voll begreift, wie dasjenige, was da ist, geworden ist. Aber man wird mit Autorität gar nichts mehr ausrichten können. Man muß so in der Sache drinnenstehen, daß man jetzt die vollgültigen Gründe für die Dinge anzuführen in der Lage ist. Tritt einem gerade in diesem Lebensalter durch den Menschen eine nichtbegründete Welt von Inhalten entgegen, treten einem Zustände entgegen in der Welt, die unvernünftig empfunden werden und denen gegenüber man so empfindet, daß man sich sagt: Was ich bisher gelebt habe, bevor ich die Welt betreten habe, ist ja eigentlich sinnlos, denn das alles führt mich in eine Welt, die ja unvernünftig ist - findet man da nicht den Anschluß an Menschen, die nun wiederum die Vernünftigkeit der Welt wenigstens bis zu einem gewissen Grade begründen können, dann wird der innere Sturm zu groß, dann verliert der Jüngling oder die Jungfrau den inneren Halt. Denn dieser freigewordene astralische Leib, der ist eben nicht von dieser Welt. Aus seiner Welt ist

#SE303-241

der Mensch herausgeworfen, und er will sich in diese Welt nur hineinstellen, wenn diese Welt es begründen kann, daß sie auch da ist.

Sie werden das gründlich mißverstehen, was ich sage, wenn Sie meinen, daß ich das für das volle Bewußtsein des Menschen schildere. Nein, für das schildere ich es nicht, sondern ich schildere es gerade als im tagwachenden Zustand im Unterbewußten drinnen sich abspielend, in Gefühlen heraufwogend, in sich abstumpfenden Willensimpulsen heraufwogend, sich auslebend in enttäuschten Idealen, in enttäuschten Wünschen, sich auslebend in einem gewissen Stumpfwerden vielleicht gegenüber dem, was sich in der unvernünftigen Außenwelt darstellt.

Denn, wenn in diesem Lebensalter noch erzogen werden soll - und für jeden, der etwas lernen will, muß ja auch erzogen werden -, so muß das zu Lernende in einer entsprechenden Erziehungsform an den Menschen herangebracht werden, so muß ja vorbereitet werden für die Zeit der beginnenden Zwanzigerjahre bis weiter ins Leben hinein. Dafür muß vorgearbeitet werden. Denn, was man erlebt vom fünfzehnten bis zum einundzwanzigsten, zweiundzwanzigsten Jahre - diese Periode grenzt sich selbstverständlich nicht ganz voll ab, besonders in unserer chaotischen Zeit nicht, manchmal geschieht das noch viel später -, was man da erlebt, das muß dazu führen, daß man ausgerüstet mit alledem, was einen gestochen hat aus dem Leben, mit alledem, wo man selbst gestochen hat in das Leben, in den Zwanzigerjahren wieder aufgenommen wird in die Welt, aus der man bei der Geschlechtsreife herausgeworfen worden ist. Man muß wieder aufgenommen werden; man muß wieder einen Anschluß finden, denn ohne diesen Anschluß geht es im Leben nicht. Diesen Anschluß muß man selbstständig finden. Wird er einem durch Autorität aufgezwungen, dann gilt er nichts für den Menschen im Leben.

Wir müssen daher bis zur Geschlechtsreife hin, durch die vom Kinde ersehnte Autorität, das Kind so weit bringen, daß wir unsere Autorität von der Geschlechtsreife an nicht mehr anzuwenden brauchen. Aber wir müssen uns auch selber, ganz besonders als Lehrer und Erzieher, in eine solche Lage bringen, daß wir überall dasjenige begründen können, was wir an das Kind heranbringen wollen.

Das zeigt zunächst vom mehr geistig-seelischen Standpunkte aus

#SE303-242

jene ganz grandiose Metamorphose, die sich mit der Geschlechtsreife für den heranwachsenden Menschen abspielt.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Es ist von der allergrößten Wichtigkeit, festzuhalten, daß das Prinzip der Geschlechter im Menschen erst mit seinem Eintritt in die Welt, wie ich ihn charakterisiert habe, auftritt. Natürlich, da alles im Leben relativ vorhanden ist, so muß auch diese Wahrheit als relative Wahrheit genommen werden. Aber eigentlich muß eingesehen werden, daß der Mensch bis zur Geschlechtsreife als allgemein menschliches Wesen lebt, und daß er dasjenige, was er von der Welt erlebt dadurch, daß er Mann oder Frau ist, erst von dem Eintritt der Geschlechtsreife an erlebt. In dieser Beziehung, in der man ja heute aus unserer allgemeinen intellektuell-naturalistischen Zivilisation heraus nicht sehr einsichtig ist, ergibt sich für denjenigen, der etwas unbefangen gerade für richtige Menschenerkenntnis an die Welt herantritt, erst die wirkliche Einsicht in das Verhältnis der Geschlechter in der Welt und auch in die Bedeutung zum Beispiel der Geschlechtsfrage oder der Frauenfrage in der Gegenwart und für die nächste Zukunft.

Natürlich, wenn gesagt werden muß, daß der Mensch gewissermaßen nur bis zur Geschlechtsreife hin im allgemeinen Mensch ist, so wird das nur vollständig verstanden, wenn man sich klar darüber ist, welche ungeheuer bedeutungsvolle Metamorphose zum Beispiel für das männliche Geschlecht in der Umwandlung der Stimme, der Stimmelage während der Geschlechtsreife stattfindet. Ähnliche Prozesse finden ja auch statt für das weibliche Geschlecht; sie sind nur auf einem etwas anderen Felde gelegen. Dasjenige, was menschliche Stimme im allgemeinen ist mit all ihrer Modulation, mit allem, was sie befähigt zum Laut- und Tongestalten, das rührt von dem Allgemein-Menschlichen her, das ist herausgeboren aus dem Geistig-Seelischen, wie es in dem Menschen bis zur Geschlechtsreife hin arbeitet. Dasjenige, was der Mensch an Verwandlung seiner Stimmelage aufbringt, ist etwas ihm von außen, von der Welt Aufgedrängtes, das ist etwas, wodurch er sich mit seinem innersten Wesen in die äußere Welt hineinstellt. Es ist einfach, daß nun beim Kehlkopf nicht nur die Weichteile nach der Anlehnung an die Knochen hinarbeiten, sondern es ist ein leises Verknöchertwerden

#SE303-243

des Kehlkopfes selber, was da auftritt, und im Grunde genommen dadurch ein Herausgehen des Kehlkopfes aus dem bloßen inneren Menschensein in das Weltsein.

Überhaupt ist es so, daß wir dieses Hineintreten in die Welt als etwas viel Allgemeineres ansehen müssen, als es gewöhnlich angesehen wird. Gewöhnlich schildert man das Eintreten des Menschen in die Periode, in welcher bei ihm die Liebe eine Rolle spielt, so, als ob eben die Liebe, wenn auch im allgemeineren Sinne, nur für das Geschlechts-leben ihre Rolle spielen würde. Es ist nicht so; der Mensch tritt mit dem Durchgang in die Geschlechtsreife in die Kraft des Liebens für alles dasjenige, was in seiner Umgebung ist, ein. Nur eine besondere Nuance, ein Herausgehobenes aus dem allgemeinen Lieben ist die Liebe zwischen Mann und Weib. Nur wenn man sie in dieser Spezialisierung ansieht, dann versteht man sie eigentlich recht, und dann versteht man auch recht ihre Aufgabe in der Welt.

Was tritt denn eigentlich mit der Geschlechtsreife im Menschen auf? Bisher war ihm die Menschheit so gegeben, daß er sie nachahmen konnte, daß er unter ihrer Autorität stehen konnte. Sie wirkte von außen in ihn herein, denn alles dasjenige, was in ihm war, kam ja im Grunde genommen von dem, was er sich schon aus dem prähistorischen Leben mitgebracht hatte. Die Menschheit als Ganzes wirkte vom Ganzen in ihn herein. Zunächst indem er sie nachahmte, dann indem er unter ihrer Autorität stand. Jetzt, nachdem er selber den Weg zur Menschheit gefunden hat, nachdem die Menschheit nicht mehr auf ihn zu wirken braucht in der Weise, wie das früher der Fall war, jetzt tritt Empfindung, Gefühl für das Allgemein-Menschliche in sein Inneres herein, und dieses ist das Gegenstück dazu, daß der Mensch fortpflanzungsfähig wird. Er ist in der Lage, Menschen aus sich hervorzubringen im physischen Sinne; geistig-seelisch kommt er in die Lage, in sich die ganze Menschheit zu erleben.

In diesem Erleben der ganzen Menschheit, da tritt nun stark die Differenzierung nach Mann und Frau auf. Diese Differenzierung nach Mann und Frau tritt so auf, daß nur durch eine vollständige Verständigung durch das soziale Leben selber, durch die Realität des Austausches, auch im Seelisch-Geistigen, zwischen Mann und Frau die

#SE303-244

volle Menschheit auf der Erde sich verwirklichen kann. Die Frau trägt so wie der Mann das volle Menschliche in sich, aber so, daß sie es wie eine Gabe aus dem Außerirdischen ansieht, wie etwas, das im Grunde genommen aus dem Himmlischen herein sich in die Welt ergossen hat. Die Frau sieht die Menschheit so an, daß sie gewissermaßen im Hintergrunde ein Bild hat, wenn auch im Unbewußten, nach dem sie die Menschheit formt. Die Frau sieht die Menschheit so an, daß sie dabei vorzugsweise Werturteile zugrunde legt, daß sie abwertet, abschätzt. Wenn das im heutigen Leben nicht immer zugegeben wird, so rührt das lediglich davon her, daß unser heutiges Leben eben zunächst in der Außenwelt durchaus den Charakter einer Männerzivilisation trägt.

Seit längerer Zeit ist die hauptsächlichste Kraft des Zivilisatorischen ein Männliches, ein von Männern Ausgehendes. So grotesk sich wiederum diese Behauptung ausnimmt, es ist ein tief bedeutsames Symbolum des heutigen Lebens, daß sich mit etwas, wovon die Frauen nichts wissen sollen, die Männer in die Freimaurerlogen zurückziehen. Und wenn dann Logen zusammenkommen, wo Frauen und Männer untereinander sind, dann ist im Grunde genommen das das Freimaurertum schon absolut abgestumpft, ist nicht mehr dasselbe. Wer die Konstitution des Freimaurertums ins Auge faßt, sieht in ihm natürlich eine Spezialerscheinung, mit Recht; aber er sieht in ihm zugleich dasjenige, was in intensiver Weise darauf hindeutet, wie unsere Zivilisation eine männliche ist. Und die Frauen haben eben ungeheuer viel Männliches angenommen und unterdrücken dadurch erst recht das spezifisch Frauenhafte. Daher macht auf Männer manche Strömung in der heutigen Frauenbewegung den Eindruck: das sind Programme, das sind Ideale, aber die unterscheiden sich im Grunde genommen ihrer innerlichen Substanz nach, nicht einmal ihrem Tone nach, nicht von den Idealen und Programmen der Männerbewegung. Gewiß, sie unterscheiden sich dadurch, daß man einmal die Forderungen für die Frauen, das andere Mal für die Männer aufstellt; aber ich meine jetzt, ihrer innerlichen Substanz nach unterscheiden sie sich eigentlich gar nicht.

Dem inneren Wesen nach trägt der Mann die Menschheit so in sich, daß er eigentlich das Menschliche immer wie ein Rätsel empfindet, wie etwas, das er nicht ganz durchdringen kann, das an ihn unsäglich

#SE303-245

Fragen stellt, mit denen er nicht fertig wird. Diese spezielle Männernuance, die dann eben gerade im Freimaurertum in all das Zeremonielle und Geheimnisvolle ausgeflossen ist, das einen männlich trocknen Charakter hat, die ist so in unsere allgemeine Kultur eingedrungen, daß eben die Frau heute darunter seufzt, aber auf der anderen Seite wiederum es verlangt, es begehrt und sich hineinleben möchte.

Wenn man, so sonderbar es klingt, die heutige Medizin nimmt mit ihrem ganz materialistischen Charakter und zu gleicher Zeit mit der Eigenschaft, daß von der menschlichen Natur, gerade von der physischen Natur, wiederum nichts verstanden wird, sondern man höchstens darauf angewiesen ist, daß man ausprobiert - wenn man diese Medizin nimmt -, sie ist in ausgeprägtem Maße ein Männerprodukt' so daß man gar nicht klarer charakterisieren könnte, was aus dem Männerkopf heute eigentlich herkommt, als an der heutigen Medizin.

Wenn man heute oftmals die Wahrheit auseinandersetzt, so nehmen einen die Leute für einen Menschen, der aus Lust das Paradoxe auseinandersetzt; aber dasjenige, was heute real ist, ist ja vielfach eben das Paradoxe. Daher muß man, wenn man die Wahrheit charakterisiert, was unbequem ist, eben paradox wirken.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Während also die Frau die Menschheit mehr im Bilde erlebt, erlebt sie der Mann mehr als Wunsch mit einem Rätselcharakter. Nach einer anderen Seite dringt man in dasjenige, was hier vorliegt und was insbesondere für den Erziehungs- und Unterrichtskünstler von ganz besonderer Wichtigkeit ist, nur ein, wenn man sich klar wird darüber, daß ja in der heutigen Zivilisation ganz im allgemeinen von Liebe gesprochen wird. Liebe, gewiß, man kann auch im allgemeinen von Liebe sprechen, so wie man von Tischzutaten sprechen kann; aber wenn jemand jene abstrakten Spekulationen von den Dingen in die Welt hineinstellt und dann anfängt über sie zu sprechen, dann kommt es mir immer so vor, wie wenn einer rede davon: Salz, Zucker, Pfeffer, das sind Tischzutaten, alles Essenszutaten. Das ist ein Abstraktum. Wenn er dann ins Leben übergehen würde und würde sich in den Kaffee Salz tun statt Zucker, weil alles eine Essenszutat ist, also alles unter dieselbe allgemeine Kategorie fällt, so wird er eben töricht sein, nicht wahr. Im Zivilisationsleben wird man alle Augenblicke so töricht, indem

#SE303-246

man sich in die spekulativen Allgemeinheiten begibt und nicht in die konkreten Realitäten des Lebens.

Die Liebe ist eben etwas ganz anderes bei dem Mann und bei der Frau. Bei der Frau geht durchaus die Liebe von der Phantasie aus und ist immer damit verknüpft, ein Bild zu formen. Die Frau liebt - verzeihen Sie, wenn ich das sage - niemals vollständig bloß einfach den realen Mann, der dasteht im Leben; die Männer sind ja auch gar nicht so, daß man sie, wie sie heute sind, mit einer gesunden Phantasie lieben könnte, sondern es ist immer etwas mehr darinnen, es ist das Bild darinnen, das aus jener Welt heraus ist, die eine Gabe des Himmels ist. Der Mann hingegen liebt mit Wunsch; die Liebe des Mannes trägt einen ausgesprochenen Wunschcharakter. Und dieser Unterschied muß gemacht werden, wie das auch in mehr ideellem, idealem oder realem Sinne dann zum Ausdruck kommt. Das höchste Ideal kann noch ideale Wünsche enthalten; das instinktiv Sinnlichste kann Produkt der Phantasie sein. Aber dieser radikale Unterschied ist zwischen Mannes- und Frauenliebe. Die Frauenliebe ist in Phantasie getaucht; die Männerliebe ist in Wunsch getaucht. Dadurch gerade bilden sie etwas, was im Leben in Harmonie tritt.

Dies aber sollte gerade der Erziehungskünstler voll im Sinne haben, wenn er sich den geschlechtsreifen Menschen gegenübergestellt findet. Er sollte sich klar darüber werden, daß gewisse Dinge, die vorher nicht an den Menschen herangebracht worden sind, eben nicht mehr nachzuholen sind, wenn man in das Geschlechtsreifealter eingetreten ist. Man muß bis zum geschlechtsreifen Alter hin so viel an den Menschen heranbringen, daß es durch alle Folgezeit genügt, daß der Mann nicht einseitig wird und die Frau nicht. Sie werden aber unweigerlich einseitig, wenn nicht in der richtigen Weise bis zum Geschlechtsreifealter hin erzogen wird.

Heute, wo wir glücklicherweise immer mehr und mehr in die Zeit eintreten, wo auch nach dem Geschlechtsreifewerden bei den folgenden Erziehungsgelegenheiten das männliche und das weibliche Geschlecht nebeneinander teilnehmen, um nebeneinander im sozialen Leben zu arbeiten, heute ist es ganz besonders wichtig, dies, was ich eben gesagt habe, voll zu berücksichtigen. Denn gerade dadurch wird auch so etwas

#SE303-247

wie die Frauenbewegung erst auf eine gesunde, auf eine wirklich gesunde Grundlage gestellt werden können.

Wir haben, wenn wir uns dies, was ich jetzt sage, in einem größeren Weltensbilde vor Augen stellen, darauf Rücksicht zu nehmen, daß ja unsere Erdzivilisation einen Grundunterschied aufweist zwischen dem Westen und dem Osten, zwischen Asien auf der einen Seite und Europa, Amerika auf der anderen Seite. Viel größer als alle anderen Differenzierungen, viel größer zum Beispiel als die Differenzierung zwischen Europa und Amerika, ist die Differenzierung zwischen Europa, Amerika auf der einen Seite und Asien auf der anderen Seite. In Asien hat man doch eben etwas, was in eine uralte weisevolle Kultur zurückweist. Sie ist äußerlich in der Dekadenz, vollständig dekadent, aber sie lebt wie eine Erinnerung, sie wird verehrt wie eine Erinnerung. Sie lebt so, daß im Grunde genommen der Asiate dennoch weder den Europäer noch den Amerikaner in der richtigen Weise verstehen kann. Und wer sich darüber täuscht, der täuscht sich eben über das größte historische Weltgeheimnis der Gegenwart, das insbesondere in der Gegenwart wichtig ist, und für die nächste Zeit ganz besonders wichtig werden wird.

Im Westen haben wir trotz aller Nuancierungen ein Gleichmäßiges gegenüber dem Osten. Wir haben das Hineinleben in die irdische Zivilisation, diejenige Zivilisation, die vor allen Dingen ihre Vorstellungen von dem hernimmt, was zwischen Geburt und Tod liegt. Der Osten lebt fast gar nicht mit dem, was zwischen Geburt und Tod liegt, nicht im inneren religiösen Leben, nicht im äußeren, mechanischen Zivilisationsleben. Der Westen aber lebt in diesem Leben, das zwischen Geburt und Tod sich abspielt, auch mit seinen religiösen Empfindungen. Der Ost-mensch fragt: Warum bin ich denn eigentlich geboren, warum bin ich denn in diese physisch-sinnliche Welt hereingekommen? - Der West-mensch nimmt das Leben in der physisch-sinnlichen Welt mehr oder weniger als Selbstverständlichkeit. Selbst wenn er zum Selbstmörder wird, ist das noch so. Er nimmt das Leben als eine Selbstverständlichkeit, und nur, weil dieses physische Leben eine große Enttäuschung wäre, wenn es mit dem Tode abschließen würde, entwickelt er auch eine gewisse Empfänglichkeit für das außerirdische Leben.

#SE303-248

Es ist ein radikaler Unterschied, aber diesen radikalen Unterschied treffen wir nicht, wenn wir jetzt wiederum in abstrakter Weise die Sache charakterisieren, sondern wenn wir in das konkrete Leben eintreten. Je weiter man von dem Osten gegen den Westen kommt, desto mehr findet man, wie trotz allen Bewußtseins in der Frau eine Sehnsucht nach dem Inneren des Ostens lebt. Ganz anders beim Manne des Westens. Er hat auch Sehnsuchten' aber nicht nach etwas, sondern aus dem heraus, was er erlebt. Er steht ganz in dem äußeren Zivilisationsleben drinnen, das sich zwischen Geburt und Tod abspielt. Aber etwas in ihm will doch noch aus diesem heraus. Und das ist in alledem wahrzunehmen, was uns schließlich als äußere Zivilisation umgibt von der Weichsel, durch Deutschland, Frankreich, England, Amerika hindurch bis nach der anderen Seite zum Stillen Ozean. Da ist in dieser Beziehung durchaus ein gemeinsamer Zug. Und diesen gemeinsamen Zug merkt heute zu seiner vielleicht unbewußten Verzweiflung, aber eben im Bewußten, der Erzieher, der dem geschlechtsreifen Menschen entgegentritt. Man muß schon erziehender Philister werden, wenn man das nicht merkt.

Wir haben ja in den verflossenen Betrachtungen angedeutet, wie man eigentlich die Bücher alle wegwerfen sollte in der Schule, wie rein nur das persönliche Verhältnis des Erziehungskünstlers zum Kinde wirken sollte. Wenn man aber nun an die geschlechtsreifen Menschen herantritt, dann werden die Bücher, dann wird fast das ganze äußere Zivilisationsleben überhaupt zu einer Qual. Ich weiß, daß das von vielen nicht wahrgenommen wird, weil sie sich nicht bis zu diesem Grade ins reale, ins wirklich konkrete Leben hineinstellen. Aber unsere ganze äußere Zivilisation hat ja durchaus auch in dieser Beziehung etwas einseitig Männisches. Geschichte, Kulturgeschichte, Anthropologie, alles hat etwas einseitig Männisches. Der Mensch möchte als Abend-länder heraus aus der Welt, in der er eigentlich drinnensteckt. Aber dieses Heraus, das wagt er nicht wirklich zu vollziehen. Er findet nicht die Brücke aus der physisch-sinnlichen Welt zur geistigen Welt. Und so haben wir in unserer äußeren Zivilisation überall die sinnlich-physische Welt charakterisiert eigentlich mit der Sehnsucht: heraus aus ihr, aber wiederum mit dem Nichtherauskönnen aus ihr.

#SE303-249

Es ist durchaus so, daß man ja große Mühe hat, im Konkreten Schuleinrichtungen zu treffen für Kinder bis zum geschlechtsreifen Alter, daß man dann aber für die älteren Kinder in einem gewissen Sinne ganz hilflos wird, weil das, was einem zur Verfügung steht, um den Menschen damit noch etwas zu sein, einfach nicht genügt. Und deshalb mußte im Grunde gerade der Erziehungs- und

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Unterrichtskünst-ler empfinden, wenn er nun dem geschlechtsreifen Alter gegenübersteht: du brauchst, damit du überhaupt nur anfangen kannst mit dem Erziehen und Unterrichten, etwas von wirklicher Menschenerkenntnis. Deshalb wird vielleicht mehr oder weniger leise dem Erzieher des noch nicht geschlechtsreifen Menschen gegenüber heute schon die Sehnsucht nach tieferer Menschenerkenntnis auftauchen können. Aber für jedes gesunde pädagogische Empfinden muß sie wie etwas innerlich Unbesiegeltes auftreten gegenüber der Erziehung des geschlechts-reifen Menschen.

Daß die Frau sich nach dem Osten sehnt, der Mann eigentlich heraus will aus dem Westen, das ist ein Grundzug unserer ganzen gegenwärtigen Zivilisation. Das ist etwas, was uns, weil der Mensch bis zum geschlechtsreifen Alter hin nur im allgemeinen Mensch ist, auf den Erüheren Schulstufen nicht so stark entgegentritt, was uns aber, sobald wir dem geschlechtsreifen Menschen gegenüberstehen, sogleich ganz im Konkreten entgegentritt.

Nehmen Sie einmal an, der Deutschlehrer möchte einem geschlechts-reifen Menschen irgendein Buch empfehlen, das vom deutschen Standpunkte aus Goethe schildert. Er ist absolut in Verlegenheit. Es gibt so etwas innerhalb der gebräuchlichen anerkannten Zivilisation nicht. Und wenn die dazu geschriebenen Bücher verwendet werden, so lernt eben der Deutsche den Goethe aus diesen Dingen gar nicht kennen. Wenn, sagen wir, die Goethe-Biographie von Lewes verwendet wird, lernt der Deutsche zwar mehr nach außen gehende Seiten Goethes gut kennen, besser als aus irgendeinem deutschen Buche, aber er lernt wiederum nicht dasjenige kennen, was in Goethe das spezifisch Deutsche ist. Und so ist es heute überall, einfach aus dem Grunde, weil wir eine für die Erziehung, für den Unterricht des geschlechtsreifen Menschen brauchbare Literatur oder dergleichen überhaupt nicht haben.

#SE303-250

In bezug auf so etwas kommt alles darauf an, daß wir wirklich in das Zeitalter eintreten, wo die Frau mitgestaltend wirkt für das Zivilisationsleben, wo die Frau dasjenige in das Zivilisationsleben hinein-bringt, was sie speziell als Frau bringen kann, wo sie aber nicht dasjenige hineinträgt, was sie aus der bisher männlichen Kultur gelernt hat. - Ich hatte einmal mit einer deutschen Frauenrechtlerin in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ein Gespräch; sie war ganz radikal in ihren Anschauungen, dennoch mußte ich sagen, diese Anschauungen kommen mir doch so vor, als ob die Frau nur in die Männerkultur hineinwachsen wollte, nicht die Welt mit ihrem Frauen-wesen bereichern. Das, was hier gemeint wird, ist nicht in einseitiger oder philiströser Weise gedacht. Ich mußte selbst dieser sehr freien, radikalen Frau gegenüber sagen: Ja, diese Bewegung stellt noch nicht dasjenige dar, was die Welt eigentlich braucht. Die Welt braucht nicht das, daß nun die Frauen sich anziehen - verzeihen Sie -, was man in England nicht aussprechen darf, sondern daß tatsächlich zusammen-wirkt, was Mann und Frau, je nachdem, an sich haben können.

Bei allem, mit dem wir an den werdenden Menschen herantreten, müssen wir auf diese besondere Konfiguration vor und nach der Geschlechtsreife hinarbeiten. Legen wir uns einmal eine konkrete Frage vor. Es gibt das «Verlorene Paradies» von Milton. Es wird ganz gut sein, das auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Wann? Derjenige, der alles das betrachtet, was ich in diesen Dingen auszuführen versucht habe, wird bei richtigem Begreifen des Eintrittes des erzählenden, des beschreibenden Elementes in das Lebensalter nach dem zehnten Lebensjahre finden, daß in dieses Alter Miltons «Verlorenes Paradies» beziehungsweise überhaupt die epische Poesie hineingehört. Auch Homer wird, wenn er zwischen dem zehnten und vierzehnten Jahre vorgebracht wird, in entsprechender Weise am besten aufgenommen werden. Dagegen ist etwas durchaus gegenüber der wirklichen Menschheitsentwicklung Verfrühtes, wenn man erziehungs- oder unterrichtsgemäß in dieses Lebensalter mit Shakespeare hineinfällt; denn um dasjenige, was in der dramatischen Poesie auftritt, in der richtigen Weise als Mensch aufzunehmen, hat man schon wenigstens den Übergang

#SE303-251

ins geschlechtsreife Alter nötig. Das Dramatische vorher aufzunehmen, hieße, aus seinem Menschen etwas heraustreiben, was einem später dann durchaus fehlen wird.

Was ich eben anzudeuten versuchte, das wird man so stark gewahr, wenn man genötigt ist, sowohl für den Jüngling wie für die Jungfrau nach dem Eintritt in die Geschlechtsreife - ich will heute nur ein Beispiel herausheben - zum Beispiel Geschichte vorzuführen. Im wirklichen Gang der menschlichen Geschichtsentwicklung fielen, wenn auch in anderer Form, männliche und weibliche Kräfte durcheinander. Unsere Geschichtsdarstellungen, die uns einzig und allein für das geschlechtsreife Alter zur Verfügung stehen, sind aber durchaus männlicher Natur, wie wenn sie bloß von Epimetheus dargestellt worden wären. Dafür bringen zum Beispiel die Mädchen, die geschlechtsreif geworden sind, gar kein Verständnis entgegen. Den Jungen wird es etwas langweilig, aber es ist noch eher mit ihnen auszukommen mit dem Epimetheischen, mit demjenigen, was vorzugsweise mit dem Urteilen, mit dem unmittelbar Feststellbaren sich befaßt.

Es gibt auch eine Prometheus-artige Darstellung der Geschichte, wo nicht nur dasjenige gezeigt wird, was geschehen ist, sondern, wo dasjenige, was von Ideen in der Gegenwart da steht, in seiner Metamorphose aus Vorangegangenen gezeigt wird, aber so gezeigt wird, wie Impulse da waren, um die Gegenwart weiterzuführen, wie die Gegenwart wieder weitergeführt wird durch Impulse. Dieses Wirken eines Prometheus-Elementes in der Geschichte, das ist dasjenige, was das Frauenelement besonders anzieht.

Es würde durchaus einseitig werden, wenn man die Geschichte in einer Frauenschule in einer Prometheus-artigen Weise, für die Männer in einer Epimetheus-artigen Weise darstellen wollte. Die Männer würden ganz in die Vergangenheit zurückfließen und da noch mehr erstarren als sie es heute sind. Die Mädchen in den Mädchenschulen würden gerade bei den für sie geeigneten Geschichtsdarstellungen gewissermaßen der Zukunft nur entgegenfliegen wollen. Sie würden überall die Impulse empfinden, die durchaus ihrem Verständnis besonders naheliegen. Aber wir gewinnen ein richtiges Wirken für das soziale Zusammenleben nur dann, wenn wir eben zu dem, was wir heute fast

#SE303-252

einzig und allein zur Verfügung haben, zu der Epimetheus-artigen Geschichte, die von Prometheus geschriebene hinzufügen. Dann, wenn beide Elemente in der Geschichtsdarstellung wirken, werden wir tatsächlich für das geschlechtsreife Alter geschichtliche Darstellungen haben, beziehungsweise solche zustande bringen, wenn uns die entsprechende Aufgabe zugefallen ist.

VIERZEHNTER VORTRAG

Dornach, 5. Januar 1922

#TX

Dasjenige, was ich Ihnen als Gliederung der menschlichen Wesenheit dargestellt habe und was dienen kann, eine totale Menschenerkenntnis zu erringen, das kann von den verschiedensten Gesichtspunkten aus dargestellt werden, und gerade wenn es von den verschiedensten Gesichtspunkten aus dargestellt wird, so kommt der Mensch allmählich zu einer wirklichen Erkenntnis desjenigen, was eigentlich dahintersteckt. Ich habe Ihnen von dem astralischen Leibe gesprochen, also von demjenigen Gliede der menschlichen Wesenheit, das sich gewissermaßen über die räumlichen sowohl wie die zeitlichen Zusammenhänge hinwegsetzt, das in freier Weise die räumlichen und die zeitlichen Zusammenhänge braucht. Ich habe versucht zu zeigen, wie dies im Traume mit seinen Bildern zum

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Ausdrucke kommt, indem gezeigt wurde, daß ja der Traum im wesentlichen von dem astralischen Leibe herrührt, und daß der Traum das zeitlich Auseinanderstehende in seinen Bildern ineinander verweht.

Man kann viele Gesichtspunkte wählen, um das zu charakterisieren, was der menschliche astralische Leib ist. Man kann zum Beispiel auch versuchen, einen Einblick zu gewinnen in all diejenigen Eigenschaften und Zustände, die der Mensch mit der Geschlechtsreife aus sich heraus entwickelt, und man wird, indem man auf diese Zustände, auf diese Kräfte sieht, auch ein Bild des Astralleibes gewinnen; denn mit der Geschlechtsreife wird gerade das zur freien Behandlung des Menschen geboren, was der astralische Leib ist.

Augustinus, der mittelalterliche Schriftsteller, sucht nun in einer anderen Art an den astralischen Leib heranzukommen. Ich muß betonen, daß man bei Augustinus durchaus noch die Gliederung des Menschen in dem Sinne findet, wie ich sie hier darstelle, nicht aus der bewußten anthroposophischen Forschung heraus, sondern bei Augustinus wird sie verzeichnet aus dem instinktiven Hellsehen, das die Menschheit einmal gehabt hat. Und die Art, wie Augustinus diese Seite des astralischen Leibes charakterisiert, die mit dem Geschlechtsalter im

#SE303-254

Menschen zur freien Entfaltung kommt, ist für das Leben des Menschen ganz charakteristisch. Augustinus sagt nämlich eigentlich: Durch die Grundeigenschaften des astralischen Leibes mache sich der Mensch mit alledem bekannt, was durch die Menschheit künstlich in die Menschheitsentwicklung hineinwellt. Wenn wir ein Haus bauen, einen Pflug fabrizieren, eine Spinnmaschine konstruieren, so ist das so, daß die Kräfte, die dabei vom Menschen in Betracht kommen, an den astralischen Leib gebunden sind. Der Mensch lernt tatsächlich durch seinen astralischen Leib dasjenige kennen, was ihn in der Außenwelt von dem durch Menschen selbst Hervorgebrachten umgibt.

Daher ist es durchaus auf eine wahre Menschenerkenntnis begründet, wenn wir uns im Erziehungs- und Unterrichtswesen bemühen, den Menschen von dem Zeitpunkte an, wo er durch die Geschlechtsreife hindurchgeht, praktisch in diejenigen Seiten des Lebens einzuführen, die vom Menschen selbst hervorgebracht worden sind. Das ist allerdings heute eine kompliziertere Sache als zur Zeit des heiligen Augustin. Damals war das Leben um den Menschen herum wesentlich einfacher. Heute ist es kompliziert geworden. Aber gerade dem, was ich an den vorhergehenden Tagen seelische Ökonomie im Erziehungs- und Unterrichtswesen genannt habe, dem muß es gelingen, auch heute auf den geschlechtsreifen Menschen so hinzuschauen, daß er in der Zeit vom fünfzehnten bis gegen das zwanzigste Jahr oder noch über das zwanzigste Jahr hinaus nach und nach so erzogen wird, daß er in das ihn umgebende künstliche Menschendasein hineingeführt wird.

Bedenken Sie nur, wieviel unserer ganzen Zivilisation nach dieser Richtung hin eigentlich fehlt. Fragen Sie sich einmal, ob es nicht zahlreiche Menschen gibt, die sich heute des Telefons, des Tramway bedienen, ja man kann sogar sagen, des Dampfschiffes bedienen, ohne eine Vorstellung davon zu haben, was da eigentlich geschieht im Dampfschiff, im Telefon und in der Fortbewegung des Tramwaywagens. Der Mensch ist ja innerhalb unserer Zivilisation ganz umgeben von Dingen, deren Sinn ihm fremd bleibt. Das mag denjenigen als unbedeutend erscheinen, die da glauben, für das Menschenleben habe nur das eine Bedeutung, was sich im bewußten Leben abspielt. Gewiß, im Bewußtsein läßt es sich ganz gut leben, wenn man bloß ein Tramwaybillet

#SE303-255

kauft und bis zu der Station fährt, zu der man fahren will, oder wenn man ein Telegramm empfängt, ohne eine Ahnung zu haben, auf welche Weise es zustande gekommen ist, ohne jemals etwas gesehen zu haben von einem Morseapparat. Für das gewöhnliche Bewußtsein, kann man ja sagen, ist das gleichgültig; aber für dasjenige, was sich in den Tiefen der menschlichen Seele abspielt, ist es eben nicht gleichgültig; der Mensch in einer Welt, deren er sich bedient, und deren Sinn er nicht versteht, ist wie ein Mensch in einem Gefängnis ohne Fenster, durch das er in die freie Natur hinausschauen könnte.

Von dieser Erkenntnis muß Erziehungs- und Unterrichtskunst gründlich durchzogen sein. Indem der Mensch, wie ich gestern charakterisiert habe, in die Differenzierung nach Mann und Frau eintritt, wird er auch reif, in die anderen Differenzierungen des Lebens einzutreten, und er muß eben in das wirkliche Leben eingeführt werden. Daher nehmen wir, wenn das geschlechtsreife Alter bei unseren Waldorfschulkindern herannaht, so etwas wie Spinnerei, Weberei in den Schulplan auf. Natürlich erwächst einem dadurch eine große Aufgabe, und es ist schwierig, den Schulplan zu bearbeiten, wenn man die Tendenz verfolgt, in diesen Schuilplan vom geschlechtsreifen Alter an alles das hineinzubringen, was den Menschen zu einem lebenspraktischen Menschen macht; das heißt, zu einem solchen, der in der Welt mit Verständnis drinnensteht. Wir kämpfen ja natürlich in der Waldorfschule auch mit den äußeren Opportunitäten des heutigen Lebens. Wir müssen ja die Schüler und Schülerinnen dazu bringen, daß sie eventuell eine Universität in dem heutigen Sinne, eine technische Hochschule und dergleichen besuchen können. Wir müssen daher all dasjenige auch in den Lehrplan hineinbringen, was wir vielleicht sonst für unnötig halten würden, was aber aus dem angedeuteten Grunde hinein muß. Gerade für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die das geschlechts-reife Alter erreichen, den Schulplan möglichst seelisch-ökonomisch einzurichten, das ist schon etwas, was einem recht schwere Sorge macht. Es macht viel Mühe, aber man kann es. Man kann es dadurch, daß man eben gerade selber einen Sinn entwickelt für die Hauptsache des Lebens, und diese in möglichst ökonomischer Weise dann an die Schüler und Schülerinnen heranbringt, so daß sie auf die einfachste Weise

#SE303-256

erkennen lernen, was sie eigentlich tun, wenn sie ein Telefongespräch empfangen oder aufgeben, was der Tramway tut mit den ganzen übrigen Einrichtungen und so weiter. Man muß nur in sich die Fähigkeit entwickeln, bis dahin zu kommen, daß alle diese Dinge möglichst auf einfache Formeln gebracht werden; dann kann man diese Dinge durchaus im entsprechenden Lebensalter sinngemäß an die Schüler und Schülerinnen heranbringen. Denn das ist es, was angestrebt werden muß, daß die Schüler und Schülerinnen mit dem Sinn unseres Kulturlebens durchaus bekannt werden. - Man muß nur schon im chemischen, im physikalischen Unterricht alles in der Weise vorbereiten, wie es eben wiederum für das betreffende Lebensalter vor der Geschlechtsreife taugt, damit man wiederum in möglichst ökonomischer Weise die ganz praktischen Seiten des Lebens darauf aufbauen kann, wenn die Geschlechtsreife eingetreten ist.

Da kommt natürlich auch schon das in Betracht, daß ja die Schüler und Schülerinnen nunmehr in das Alter eintreten, wo sie in einer gewissen Weise differenziert werden müssen darnach - natürlich einzelne auch wiederum nach anderen Richtungen -, aber darnach vor allen Dingen, ob sie einen mehr geistigen Beruf oder einen mehr handwerklichen Beruf ergreifen. Dabei muß durchaus berücksichtigt werden, daß eine auf wirkliche Menschenerkenntnis gebaute Erziehungskunst ja wie als etwas Selbstverständliches erkennt, daß die einzelnen Glieder der menschlichen Natur nach Totalität hinstreben. Es muß nur immer eine Einsicht vorhanden sein, wie diese Totalität angestrebt werden soll. Man muß natürlich diejenigen Schüler und Schülerinnen, die ihrer besonderen Begabung nach für mehr geistige Berufe taugen, in diesem Sinne erziehen und unterrichten. Aber dasjenige, was auch in den späteren Lebensaltern einseitig in dem Menschen heranentwickelt wird, muß in gewissem Sinne durch eine andere Entwicklung wiederum zu einer Art Totalität erhoben werden. Wenn wir auf der einen Seite dem Schüler und der Schülerin Willensimpulse beibringen, die nach einer mehr geistigen Seite gehen, dann müssen wir die Erkenntnisseite - denn der astralische Leib verlangt, wenn er seine Willensimpulse nach einer gewissen Seite hin ausbildet, daß die auch in ihm liegenden Erkenntnisimpulse nach der anderen Seite des Lebens auch ausgebildet

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

#SE303-257

werden -, wir müssen die Erkenntnisimpulse dann so ausbilden, daß der Mensch wenigstens eine Einsicht hat und zwar eine anschauliche Einsicht in Gebiete des praktischen Lebens, die ihm einen Sinn beibringen für die Gesamtheit des praktischen Lebens.

Es ist zum Beispiel in unserer Zivilisation durchaus ein Mangel, wenn sich, ich will einen extremen Fall nennen, Statistiker finden, welche in ihre Statistiken einsetzen, wieviel in einem gewissen Territorium an Seife verbraucht wird und keine Ahnung haben, wie man Seife fabriziert. Niemand kann mit einem wirklichen Verständnis den Seifenverbrauch statistisch konstatieren, wenn er nicht eine Ahnung davon hat, wenigstens ganz im allgemeinen, wie man Seife fabriziert.

Sie sehen, weil ja das heutige Leben so kompliziert geworden ist, daß die Dinge, die man zu berücksichtigen hat, fast schier unermesslich sind, wird da ganz besonders das Prinzip des Seelisch-Ökonomischen die größtmögliche Rolle spielen müssen. Das Erziehungsproblem, das auf diesem Gebiete vorliegt, ist eben: in ökonomischer Weise das herauszufinden, was für dieses Lebensalter getan werden muß. Es könnte leicht getan werden, wenn uns nicht immer noch die Schlacken von allen möglichen Erziehungsveranstaltungen im Leibe steckten, die nun traditionell heraufgekommen sind in die Gegenwart und die eigentlich dem gegenwärtigen Leben gegenüber keine Berechtigung haben.

Der Grieche würde ein sonderbares Gesicht gemacht haben, wenn man die jungen Leute zunächst, bevor sie ins griechische Leben hineingestellt worden sind - etwa so ähnlich, wie wir das bei unseren Gymnasiasten tun -, in das Agyptische oder Chaldäische eingeführt hätte. Aber über diese Dinge läßt sich noch gar nicht sprechen, weil wir ja die Opportunitäten des heutigen Lebens eben durchaus berücksichtigen müssen.

Nun handelt es sich darum, in möglichst umfassender Weise denjenigen, der sich einem mehr geistigen Berufe zuwendet, mit den Dingen des äußerlichen handwerklichen Lebens bekanntzumachen, und umgekehrt denjenigen, der sich dem handwerklichen Leben zuwendet, soweit er urteilsfähig wird, in gewissen Grenzen mit dem, was den Menschen als geistiger Beruf zugeführt wird. Dabei muß betont werden, daß es durchaus wenigstens angestrebt werden muß, diese praktische

#SE303-258

Seite des Lebens durch die Schule selbst zu pflegen. Auch das Handwerkliche sollte nicht eigentlich dadurch gepflegt werden, daß man die jungen Leute sogleich unter die Erwachsenen in die Fabrik steckt, sondern man sollte innerhalb des Schulmäßigen selbst die Möglichkeit zur Hand haben, die praktische Seite des Lebens zu berücksichtigen, damit dann der junge Mensch dasjenige, was er in einer kurzen Zeit, ich möchte sagen, bildlich gesprochen, am Modell sich angeeignet hat, in das praktische Leben übersetzen kann. Das Aneignen am Modell kann nämlich so praktisch sein, daß durchaus die betreffende Sache ins praktische Leben hineingetragen werden kann. Ich sehe auch nicht ein, da es doch einmal in unseren Gefängnissen gelungen ist, die Gefangenen so arbeiten zu lassen, daß sie Dinge fabrizieren, die dann im Leben draußen irgendeine Rolle spielen, warum nicht auch in den Schulwerkstätten Dinge sollten fabriziert werden, die dann einfach ans Leben hinaus verkauft werden könnten.

Aber daß der junge Mensch möglichst lange in dem schulmäßigen Milieu bleibt, das allerdings dann gesund sein muß, darauf ist zu sehen; denn es entspricht eben einfach der inneren Wesenheit des Menschen, nach und nach an das Leben heranzutreten und nicht mit einem Stoß in das Leben hineingeführt zu werden. Weil das Alter so wenig verstanden hat, was mit der Jugend anzufangen ist, deshalb haben wir ja heute die wirklich schon im Internationalen drinnenstehende Jugendbewegung, eine Bewegung, welche von den Alten heute am allerwenigsten in ihrer tiefen Berechtigung verstanden wird. Sie hat eine tiefe Berechtigung und müßte durchaus in dieser tiefen Berechtigung verstanden werden. Sie müßte aber auch in die richtigen Wege geleitet werden. Und das kann im Grunde genommen nur dadurch geschehen, daß das Erziehungswesen in die rechten Wege geleitet wird.

Das ist es, was wir vor allen Dingen im Waldorfschul-Prinzip anstreben: möglichst den Menschen an das Leben heranzubringen, damit er im Beginne der Zwanzigerjahre, wenn das eigentliche Ich in freier Handhabe sich in die Welt hineinstellt, auch wirklich das rechte Weltgefühl entwickeln kann, damit er sich dann auch wirklich in einer Welt drinnen fühlen kann, von der er die Empfindung zu empfangen in der Lage ist: Ich habe Mitmenschen, die sind älter als ich, die haben die

#SE303-259

frühere Generation gebildet. Diese früheren Generationen haben alles das hervorgebracht, dessen ich mich nun bediene; aber ich habe eine Gemeinschaft mit diesen früheren Generationen. Ich verstehe dasjenige, was sie in die Welt hineingestellt haben. Ich setze mich nicht bloß auf den Stuhl, den mir mein Vater hingestellt hat, sondern ich lerne verstehen, wie dieser Stuhl zustande gekommen ist.

Es steht heute natürlich manches Vorurteil einer solchen Einführung der jungen Leute in das praktische Leben entgegen. Ich verstehe es aber hier durchaus in einem wahrhaft praktischen Sinne. Denn richtig ist es doch: von allen Zeitaltern, die die Menschheit in ihrer Entwicklung durchgemacht hat, ist das materialistische, in das wir hereingewachsen sind, für den Menschen selbst das allergeistigste, das allerspirituellste. Sehen Sie, ich kann mich darüber vielleicht in der folgenden Weise erklären. Ich habe Theosophen kennengelernt, die streben in das Geistige hinein; aber sie sind die reinsten Materialisten, denn sie reden vom physischen Leib: er hat eine gewisse Dichte; dann reden sie vom Ätherleib: der ist dünner, aber er hat noch immer eine gewisse Dichte und Körperlichkeit; dann reden sie vom astralischen Leib: der ist schon sehr viel dünner, hat aber noch immer eine gewisse Dichte in der Vorstellung. Dann reden sie von allen möglichen anderen schönen Dingen: man kommt ja immer höher und höher hinauf, und da wird die Sache schon so dünn, daß man gar nicht mehr weiß, was man mit dieser Düntheit anfangen soll; aber es bleibt alles doch nach Analogie des Materialismus gedacht, es erhebt sich nicht wirklich ins Spirituelle. - Eigentlich habe ich den größten Materialismus innerhalb der Theosophischen Gesellschaft kennengelernt. Ich habe es ja zum Beispiel ausstehen müssen, daß mir in Paris jemand gesagt hat, nachdem ein Vortrag gehalten worden ist und ich gefragt habe, welchen Eindruck diese Persönlichkeit von diesem Vortrage gehabt habe: Ja, der Vortrag hat so gute Vibrationen zurückgelassen im Zimmer! - So daß man ungefähr die Vorstellung hat, der Eindruck des Vortrages wird gerochen. Es wurde nach und nach alles ins Materielle umgesetzt.

Dagegen sage ich gern denen, die mir zuhören wollen, daß mir ein geistvoll denkender materialistischer Mensch viel lieber ist, als ein also in die geistige Welt nach materieller Weise hinaufsteigender Theosoph;

#SE303-260

aus dem einfachen Grunde, weil der Materialist zwar im Irrtum ist, aber, was er ausdenkt, hat Geist, hat wirklichen Geist; es ist nur eben sehr verdünnter Geist, ein abstrakter Geist, aber Geist ist darinnen, wirklicher Geist, und auf die Wirklichkeit des Lebens muß gegangen werden. Daher finde ich die Materialisten oftmals viel geist-reicher als jene, die auf materialistische Weise aus dem Materialismus herausstreben. Unser Zeitalter ist wirklich darauf angelegt, den Geist so dünn in sich zu verarbeiten, daß es ihn eben nicht mehr merkt. Aber das Geistvollste entwickeln wir schon in unserer modernen Technik. Da ist eigentlich alles, worauf ein Objekt beruht, aus dem Geist hervorgegangen, aus dem menschlichen Geist selber.

Man braucht nicht besonders geistreich zu sein, um einen schönen Blumenstrauß auf den Tisch hinstellen, denn das macht die Natur. Aber man muß schon etwas von geistiger Wirksamkeit in sich haben, wenn man auch nur die einfachste Maschine konstruiert. Der Geist ist schon da, man merkt ihn nur nicht, denn man schaut nicht in der richtigen Weise auf sich selbst zurück. Und so den Geist zu haben, ist nämlich für die unterbewußte Menschennatur außerordentlich schwer erträglich, wenn ihr nicht das nötige Verständnis des

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Objektiven gegeben ist. Diesen Geist, den wir heute als einen abstrakten über die Gegenwart ausgegossen haben, den lernen wir eben allmählich gerade durch das Hineinfinden in die Lebenspraxis ertragen.

Ich kann Ihnen die Versicherung geben: wenn einmal die anthroposophische Erziehungskunst da sein wird, wird sie viel praktischere Leute ins Leben hineinstellen als die mehr materialistische Erziehungskunst von heute, denn sie wird den Geist haben als einen schöpferischen, nicht bloß als einen solchen, den man, nachdem man nur möglichst die Augen zugemacht hat, ein bißchen fortgefliegen ist von der äußeren Wirklichkeit, erträumt. Zum Geist zu kommen, ohne die Lebenspraxis zu verlieren, das ist das, was gerade für die praktische Seite des Lebens dasjenige offenbaren will, was ich anthroposophische Bewegung nenne

Nun, gerade wenn man die Knaben und Mädchen vom geschlechts-reifen Alter an in dieser Art auch unmittelbar praktisch ins praktische

#SE303-261

Leben einführen will, kann man schon als Lehrer manchmal in Verzweiflung geraten über die Ungeschicklichkeit gerade in unserer Zeit. Und man muß fragen: Gibt es einen Weg für das eigentlich schulpflichtige Alter zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife, der geeignet ist, aus dem ganzen Menschen ein geschicktes, ein anstelliges Wesen zu machen? - Und da, wenn man auf das wirkliche Leben, nicht auf Theorien hinsieht - wenn man sich eben vom Leben leiten läßt, nicht von den abstrakten Ideen -, wird man gerade, wenn man die Tendenz verfolgt, den Menschen praktisch zu machen, dazu geführt, in der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife möglichst viel vom Schönen, vom wirklich künstlerischen Erfassen des Lebens an den Menschen heranzubringen. Je mehr man dem Menschen Verständnis beibringt für das Schöne, je mehr er sich durchdringt mit innerem Verständnis für das Schöne, desto besser wird er vorbereitet sein, im geschlechtsreifen Alter an das wirklich Praktische heranzutreten, ohne daß ihm für das ganze weitere Leben Schaden zugefügt wird. Man kann erst dann im Grunde genommen ungefährdet an das Verständnis eines Tramwaywagens, an das Verständnis einer Lokomotive heran-treten, wenn man im richtigen Lebensalter sich das ästhetische Verständnis für ein Gemälde oder eine Plastik angeeignet hat. Das ist es, worauf vor allen Dingen gesehen werden muß. Aber es muß Schönheit als in das Leben hineingehörig betrachtet werden. Es muß überall ein Sinn dafür entwickelt werden, daß die Schönheit nichts für sich Abgeschlossenes, sondern etwas in das Leben Hineingestelltes ist. Und in dieser Beziehung muß unsere heutige Zivilisation gerade für Unterrichts- und Erziehungszwecke manches lernen.

Sie werden an einzelnen Beispielen, die ich möglichst auf das Einfachste reduzieren will, sehen, wie es eigentlich gemeint ist, das Kind in den lebensvollen, lebensgetränkten Schönheitssinn hineinzuführen. Sehen Sie, man kann zu irgendeinem häuslichen, manchmal auch einem schulmäßigen Handarbeitsunterricht hingeführt werden; da sitzen die Mädchen und haben irgendwelche Bänder und sticken auf diese Bänder allerlei Muster drauf, wie man sagt. Sagen wir also, da sticken die Mädchen etwas auf ein Bändchen, etwa dieses (Zeichnung 2) - ich mache es möglichst einfach, nur zur Verdeutlichung. Wenn man dann fragt:

#SE303-262

Wozu ist das? - dann kann man die Antwort bekommen: Das näht man da um den Halsausschnitt herum, um den Gürtel, und auch unten an die Säume des Kleides an. - Das ist zum Davonlaufen, wenn einem so etwas gesagt wird, denn das zeigt ein völliges Unverständnis für die Wirklichkeit des Lebens im Zusammenhange mit dem Schönheitssinn. Wenn man ein ganz lebendiges Empfinden hat für das, was lebens-wirklich ist, und es wird einem ein junges Mädchen oder eine Dame vorgeführt, die solch ein Muster oben, in der Mitte und unten angenäht hat, dann hat man ungefähr dasselbe Gefühl, als wenn sie von oben nach unten zusammengedrückt wäre! Man muß dann die Sache dadurch verbessern, daß man klarmacht, es müssen drei Verteilungen solcher Dinge gestickt werden. Es muß ein Band oben anders gestickt werden, und ein unteres Band wiederum anders.

Bild s. 262

Auf dieses Band (das obere) muß vielleicht dieses Muster gestickt werden (Zeichnung 1), wie gesagt, nur skizziert, und auf dieses Band (das untere), muß dieses Muster gestickt werden (Zeichnung 3). Dann kann diese werteste Persönlichkeit dieses (Zeichnung 1) oben am Hals annähen, denn das besagt, daß drüber der Hals ist, der Kopf. Das (Zeichnung 2) kann dann an den Gürtel genäht werden und das (Zeichnung 3) unten an den Kleidersaum; denn das besagt, daß dies Unten und dies Oben ist. Denn der Mensch hat ein Unten und Oben, und das muß hervortreten, wenn man das künstlerisch Empfundene an das

#SE303-263

Lebendige heranbringen will. Ich habe zum Beispiel einmal die Entdeckung gemacht, daß Kopfkissen mit solchen Dingen versehen worden sind (Zeichnung 4), oder so ungefähr. Ja, da kann man sich doch nicht darauflegen mit seinem Kopfe, denn das in der Mitte sticht einen doch! Da kann man doch nicht liegen darauf! Das drückt doch unmöglich dasjenige aus, was wirklich mit dem Ding geschehen soll.

Bild s. 263

Man hat das natürlich so zu machen (Zeichnung 5); und jetzt, jetzt kann man sich auch nur da drauflegen, daß man mit dem Gesicht nach rechts liegt, und man muß eigentlich bei jedem solcher Kissen auf der anderen Seite liegen, und dasselbe muß man auf der linken Seite haben, wenn man es wirklich künstlerisch ausgestalten will (Zeichnungen 5 und 6).

Nun, in Wirklichkeit macht man das nicht. Die Kunst enthält aber auch den Schein. Und so muß man eine Empfindung dafür haben, daß eigentlich ein Kopfkissen so gemacht sein müsse, daß es wirklich an die Lage des Menschen nach rechts und links angepaßt ist, daß die Fiktion vorausgesetzt ist, man hat das Kissen umgedreht.

Diese Dinge, die führen eben hinein, ich möchte sagen, in die Wirklichkeit der künstlerischen Scheinwelt. Und nur, wenn man in diese Wirklichkeit entsprechend hineingeführt wird, dann wird in einem der Sinn auch ausgebildet, der, ich möchte sagen, der Gegensinn ist für das bloß Praktische, das dann wirklich in der richtigen Weise erlebt wird, wenn man innerlich in den Schönheitssinn, aber in den lebensvollen Schönheitssinn hineingestellt ist.

#SE303-264

Jetzt ist es ja besonders beliebt, Pompadours mit allerlei solchen Ausnähungen zu versehen. Bei einer ganzen Anzahl von solchen Pompadours muß ich fragen: Ja, wo ist denn da oben und unten? - Man muß doch das äußerlich dem, was da als Verzierung dran ist, ansehen, wo etwas hineingesteckt wird, wo unten oder oben ist. Das ist gewöhnlich gar nicht irgendwie berücksichtigt, wie wir es bei unseren Büchern sehr selten so machen, daß man dem Buch ansieht, wo es aufgeschnitten wird. Da wird irgendein Motiv draufgemacht, das eigentlich gebietet, das Buch zuzulassen, es nicht aufzumachen.

Ich will durch diese Beispiele eben, wie gesagt, nur andeuten, wie dasjenige, was Schönheitssinn ist, sich in das Leben wirklich hineinstellen, wie das lebensvoll erfaßt werden muß. Denn nur dann, wenn wir in dieser Weise lebensvoll die Schönheit ausgebildet haben, können wir auch weiter so erzogen werden, daß wir uns in der heute geforderten Weise ins praktische Leben hineinzustellen verstehen.

Nun allerdings, was da in Betracht kommt, ist so, daß das Kind wirklich eingeführt werden muß in einen Realitätssinn. Ich will wiederum an einem Beispiel, das ich konstruiere, in möglichster Einfachheit zeigen, wie man dem Kinde diesen Realitätssinn in der Schönheit

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

beibringen kann. Da kann man sich so helfen: Nehmen wir einmal an, ich zeichne dem Kinde dieses auf (siehe Seite 265). Ich muß nun als Unterrichtskünstler in der Lage sein, in dem Kinde ein Gefühl hervorzurufen - und man wird das bei einer Anzahl immerhin gesund fühlender Kinder bald heraus haben -, daß das Ding so unerträglich ist, weil es nichts Wirkliches hat im unmittelbaren Anschauen, und man das nicht ertragen kann. Und ich werde das bei dem Kinde dahin steigern können, daß ich ihm beibringe - aber alles aus dem Kinde herausholend, nicht von außen etwa es ihm suggerierend: Wenn du das siehst, ist das ja gerade so, als wenn du einen Menschen vor dir hättest, der nur eine linke Gesichtshälfte hat oder nur einen linken Arm oder nur einen linken Fuß. Das kannst du nicht ertragen, was in der Wirklichkeit nicht als ein Wirkliches wirken kann. Man muß dies in den Schönheitssinn hereinbringen, kurz, man muß das Kind dazu bringen, daß es als eine Notwendigkeit ansieht, dazu das andere zu machen, und daß es die Sache nicht für fertig hält, wenn dieses andere nicht da ist. Dann bilde

#SE303-265

Bild s. 265

ich den unmittelbar lebendigen Schönheitssinn aus. Schön ist sprach-verwandt mit Schein. Ich werde aus dem Kinde herausbringen, was wirklich den astralischen Leib in sich beweglich macht, was den astralischen Leib dazu bringt, daß er ein funktionierendes Glied im Menschen ist.

Es ist wichtig, daß wir gerade auch als Erziehungs- und Unterrichtskünstler selber diesen Sinn in uns pflegen; denn wir werden sehen, wie wir die Kinder beleben, wenn wir in einer solchen Weise an sie herankommen. Und wir werden dann auch das andere Künstlerische in der richtigen Weise pflegen, von dem ich ja schon im Verlaufe dieser Vorträge gesprochen habe. Ich sagte, alles müsse, wenn das Kind beim Zahnwechsel in die Schule kommt, in einem gewissen Sinne künstlerisch betrieben werden. Man soll auch das, was man dem Kinde von der Umgebung erzählt, mit künstlerischem Sinn erzählen, sonst kommt man in das hinein, was man Anthropomorphismen nennt, daß man überall nur das Menschliche in die Natur hineinbringt. Indem man alles zum Märchen, zur Legende macht, trägt man das Menschliche hinein, und man kommt dann wirklich in die Gefahr, den Kindern vor-zureden, daß gewisse Bäume aus dem Grunde gewachsen sind, damit der Mensch Korke, Pfropfen bekommen kann. Von dieser Art darf das bildliche Erziehen durchaus nicht durchdrungen sein. Deshalb müssen die Bilder, die wir für dieses Lebensalter gewinnen, in Schönheit erzeugt sein. Das Schöne fordert Anschaulichkeit, unmittelbare Empfindung. Und was unmittelbar in Schönheit an der Natur empfunden

#SE303-266

werden kann, das fordert nicht zu vermenschlichtem Personifizieren, zu Anthropomorphismen und dergleichen auf. sondern das ergeht sich wirklich im Anschaulichen.

Wenn wir das Kind bis zum geschlechtsreifen Alter hin an allen Gegenständen diesen Schönheitssinn entwickeln lassen, dann tritt es eben so in das praktische Leben ein, daß es dieser Lebenspraxis menschlich gegenübersteht, daß sich eine Harmonie herausbildet zwischen der menschlichen Anschauung und dem, was man als lebenspraktische Dinge an das Kind im geschlechtsreifen Alter heranbringt.

Das hat aber auch eine ungeheuer bedeutungsvolle soziale Seite. Die soziale Frage muß in vieler Beziehung von Ecken her in Angriff genommen werden, an die man heute gar nicht denkt. Sehen Sie, es ist durchaus möglich, daß all die Scheusäligkeiten, die uns heute im Zivilisationsleben umgeben - und Sie werden mir doch kaum ableugnen, daß es eine ganz internationale Wahrheit ist, daß in dem Augenblicke, wo wir uns der Großstadt nur nähern, wir in ästhetischer Beziehung von lauter Scheusäligkeiten, zum großen Teil wenigstens, umgeben sind -, daß alle diese Scheusäligkeiten ganz etwas anderes werden würden, wenn einmal ein paar Generationen so erzogen würden, daß wirklich Schönheitssinn da ist!

Wir haben heute den Menschen, wie er sich uns in bezug auf seinen physischen Leib darbietet; den schauen wir von außen an. Und wir haben den anderen Menschen, den wir von innen aus anschauen, seinem Ich nach. Zwischen dem Ich und dem physischen Leib liegt der astralische Leib und der Ätherleib. Sie verkümmern eigentlich bei dem heutigen Menschen. Sie sind eigentlich heute in einer entsprechenden Ausbildung nur beim orientalischen Menschen vorhanden. Bei allen westlichen Menschen verkümmern sie. Sie können sich nicht frei ausbilden. Wir können diese freie Ausbildung fördern, wenn wir ein möglichst umfassendes Empfinden für das Schöne an den Menschen heranbringen. Dazu ist er am empfänglichsten im schulmäßigen Alter. Deshalb müßte eigentlich alles darauf angelegt sein, den Menschen gerade zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife in das Empfinden, in das Erleben der Schönheit hineinzuführen. Dann wird er es für das spätere Lebensalter behalten.

#SE303-267

Von einer ganz besonderen Wichtigkeit wird das Heranbringen des Künstlerischen an den Menschen für die Behandlung des sprachlichen Elementes. Die Sprachen sind ja sämtlich von einem unmittelbar Erlebten ausgegangen. In dem Element des Lautes kann man durchaus überall, wenn man nur mit seiner Empfindung wiederum finden kann, wie das sprachliche Element empfindungsgemäß sich entwickelt hat, den Worten noch diese ihre erlebte oder erlebensfähige Bedeutung anhören. In unserem abstrakten Leben ist uns ja das fast ganz verlorengegangen, und wir halten uns einseitig heute an das Logische, nicht an das Künstlerische der Sprache. Gewiß, das Logische ist in den Sprachen drinnen vorhanden, aber es ist das Skelett der Sprache, und das ist etwas Totes. Das Leben der Sprache, das nur im Zusammenhange mit dem Genius einer Sprache empfunden werden kann, hat noch vieles andere als dieses bloß Logische.

Versuchen Sie einmal von diesem Gesichtspunkte aus an den Worten zu fühlen, wie sie in das Leben hinaus wollen. Man kann durchaus sagen, so etwas ist charakteristisch - ich will ein Beispiel anführen, aber ich denke, Sie werden es verstehen, wenn es auch aus einer älteren Form der deutschen Sprache ist -, wenn zum Beispiel gesagt wird «Sucht», dieses Wort «Sucht», für das Sie ja auch im Englischen schon das Analogon finden können, das bedeutet auf einer früheren Stufe des Deutschen etwas, was mit suchen zusammenhängt. Der Körper hatte eine Sucht, eine Krankheit; er suchte etwas, was er sonst nicht sucht. Und an den äußeren Formen, an dem Spezialisieren erkannte man dann, was er sucht: Gelbsucht, Fallsucht waren bestimmte Krankheitsformen. Man konnte in dem «Sucht» nachfühlen, was da eigentlich im Leben vorgestellt wurde.

Wir haben uns heute, wiederum mit Ausnahme der Orientalen, die dieses Gefühl noch in ihrer Sprache haben, um so mehr von diesem künstlerischen Erfühlen der Sprache entfernt, je weiter wir nach Westen zu gehen. Und es ist von einer großen Wichtigkeit, wiederum wenigstens eine Art Grundlage zu finden für ein solches Leben im Sprach-genius, im Sprachorganismus drinnen. Das hat wiederum eine große, und zwar internationale soziale Bedeutung.

Verzeihen Sie, wenn ich mich über das, was ich hier zum Ausdruck

#SE303-268

bringen möchte, an einem mir naheliegenden Beispiel erkläre. Aber ich bitte Sie, dasjenige, was ich sagen werde, ja nicht irgendwie mißzuverstehen. Sehen Sie, auf Seite 88 der Übersetzung meines Buches «Die Kernpunkte der sozialen Frage», also des Buches «The Threefold State» finde ich den Satz: «The freedom of one cannot prosper without the freedom of all.» Dieser Satz, indem ich ihn mit allen den Gefühlsuntergründen empfinde, die dort in der Sprache sind, er ist - wie gesagt, es darf nicht mißverstanden werden -, er

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

ist ein Unsinn; er kann nicht gesagt werden, denn er besagt etwas ganz anderes, als der korrespondierende deutsche Satz, der bei mir steht: «Die Freiheit des Einen kann nicht ohne die Freiheit des Anderen gedeihen.»

Dieser Satz besagt etwas ganz anderes. Und will man ihn so übersetzen, wie es dem Ideal eines Übersetzens entspricht, dann müßte man ihn ganz umschreiben. Man müßte etwas ganz anderes an die Stelle setzen. Denn eine Übersetzung muß eigentlich so gestaltet sein, daß das betreffende übersetzte Buch aus dem Sprachgenius, aus dem Sprachgebiet des Landes heraus eben auch als solches geschrieben sein könnte. Eine andere Übersetzung ist nicht möglich. Und ich weiß ganz gewiß, daß sich Bentham noch in der astralischen Welt so benehmen würde, daß ihm alle Haare zu Berge stehen, wenn er diesen Satz fände:

«The freedom of one cannot prosper without the freedom of all.» Er ist ganz undenkbar. Und da liegt etwas ganz Besonderes zugrunde. Wenn Sie diesen Satz in einem Buch finden, wenden Sie natürlich ohne weiteres ein, besonders wenn er sich auf das Schulwesen bezieht:

Ja, wir haben ja die Freiheit . . . Du redest da von Verhältnissen, die in England gar nicht anwendbar sind. In dem Originalbuch liegt das nicht, da ist es schon anwendbar. Aber in dieser Übersetzung kann die Sache, die ursprünglich in dem Buche gemeint ist, eigentlich gar nicht verstanden werden. Und worauf beruht das?

Nun will ich Ihnen an einem einzelnen Worte zeigen, worauf das beruht. Sie haben das Wort «freedom». Wollten wir empfindungsgemäß im Deutschen ein entsprechendes Wort dafür haben, so würden wir das Wort «Freitum» bilden müssen. Und hätten wir das Wort «Freitum», dann könnte man einfach lexikographisch ins Englische übersetzen: «freedom», dann würde es unmißverständlich sein. Daß das

#SE303-269

nicht einfach möglich ist, wenn man wirklich auf den Genius der Sprache eingeht, das mag Ihnen zum Beispiel daraus erhellen, daß wir im Deutschen gut das Wort «Irrtum» gebrauchen können. Aber «Irrtum» ist eine konturierte Tatsache, die als eine einmalige Tatsache da-steht. Wollte ich dieses Wort mit «heit» haben, dann müßte man - was im Deutschen durchaus möglich wäre, es wird das Wort gewöhnlich nicht angewendet, aber es ist aus dem Genius der deutschen Sprache heraus durchaus möglich, es anzuwenden -, man müßte dann das Wort «Irreheit» bilden. «Irreheit» führt uns aber gleich in das Innere des Menschen hinein; es ist eine Eigenschaft des Inneren des Menschen. Wir haben im Deutschen keine Worte, die mit «heit» gebildet sind, die nicht auf irgend etwas durch den Menschen Bewegliches hinweisen, die nicht an den Menschen die Sache herantragen. Es ist sogar schade, daß wir das Wort «Freitum» nicht haben, denn dann könnten wir dasjenige auch ohne Umschreibung ausdrücken, was mit dem Worte «freedom» eben speziell empfunden wird.

Gerade so etwas führt einen in die Tiefen der Sprachorganisation, des Sprachgenius hinein. Nun, sehen Sie, ich bemühe mich, wenn ich meine Bücher schreibe, auch wenn ich deutsch schreibe, möglichst so zu schreiben, daß die Sache in die anderen Sprachen übersetzt werden kann. Das nennen dann die Deutschen bei mir einen schlechten Stil! Aber nicht immer kann das gemacht werden. Wo es sich aber darum handelt, ins deutsche Zivilisationsleben ein Buch hineinzusenden, da muß natürlich schon dasjenige, was spezifisch deutsch ist, zuweilen berücksichtigt werden. Und so finden Sie bei mir das Wort «Freiheit», dürften es aber nie übersetzen mit «freedom». Meine «Philosophie der Freiheit» dürfte im Englischen nie den Titel tragen: «Philosophy of freedom», sondern es müßte erst herausgefunden werden, welchen Titel sie zu tragen hätte, wenn es die Sache treffen soll.

Es ist ja ganz interessant, betrachten Sie es nicht als eine Pedanterie, statistische Studien zu machen. Die Dinge, die ich von solchen Gesichtspunkten aus sage, sage ich wahrhaftig nicht gewissenlos, sondern ich sage sie tatsächlich aus sorgfältigen Untersuchungen heraus. Wenn ich ein Erziehungsbuch abfassen würde, so würden Sie bei gewissen Kapiteln immerzu das Wort «Freiheit» finden. Ich habe nun rein

#SE303-270

zur Prüfung ein in englischer Sprache geschriebenes Erziehungsbuch einmal hergenommen und bei den entsprechenden Kapiteln, wo bei mir immer das Wort «Freiheit» sich finden würde, nachgeschaut. Und siehe da, in diesen Kapiteln war das Wort «Freiheit» nicht ein einziges Mal drinnen, nicht ein einziges Mal! Das ist das, was man eben fühlen und empfinden muß, denn das brauchen wir zur internationalen Verständigung. Dem müssen wir wahrhaftig schon in der Schule Rechnung tragen. Ich nehme darauf in meinen Büchern Rücksicht, ich habe es eben angedeutet, und so bin ich außerordentlich vorsichtig im Gebrauch gewisser Worte, denn, gebrauche ich irgendwo in einem Satze das Wort Natur, bin ich sicher: wenn das ins Englische übersetzt wird, wird es mit «nature» übersetzt. Es ist ganz außer Zweifel, daß es mit «nature» übersetzt wird. Und dennoch, der ganze Sinn wird verkehrt, wenn dasjenige, was im Deutschen bei dem Wort Natur gefühlt wird, einfach im Englischen mit «nature» wiedergegeben wird.

Daher werden Sie sehr häufig bei mir Umschreibungen finden, ich möchte sagen, für das Übersetzen präpariert; dasjenige wird umschrieben, wovon ich nicht möchte, daß es eine andere Empfindung hervorruft. Ich muß natürlich auch für gewisse Zwecke das Wort Natur gebrauchen, aber an den Stellen, wo es mir darauf ankommt, daß eine andere adäquate Vorstellung hervorgerufen wird, setze ich dann, namentlich für westliche Sprachen, in meinen Satz nicht Natur hinein, sondern setze hinein: die sinnliche Welt, denn das ist ungefähr, was heute schon die Bedeutung von Natur angenommen hat, so wie das Wort im Deutschen gebraucht wird.

Und das, was ich oft sagen will bei Natur, kann ich dann - für das Internationale vorbereitet - sagen, indem ich hinsetze: die sinnliche Welt. - Ich habe erwartet, daß dann in der Übersetzung das entsprechende Wort stehe, aber siehe da, ich finde, es ist einfach wiederum wörtlich übersetzt. So daß es schon außerordentlich wichtig ist, sich dieses Leben des Sprachgenius gerade für die künstlerische Behandlung der Sprache einmal vor Augen zu führen.

Abgesehen davon - ich will darauf nur nebenbei aufmerksam machen -, daß in der Übersetzung der Sprachgenius nicht festgehalten worden ist, steht ja auch hier, was wiederum lexikographisch übersetzt

#SE303-271

heißen würde: «Die Freiheit des Einen kann nicht gedeihen ohne die Freiheit von allen.» Das hat aber auch wiederum im Deutschen keinen Sinn; es steht auch nicht da. «Die Freiheit des Einen», steht da, «kann nicht ohne die Freiheit des Anderen gedeihen» - nicht: «von allen», sondern «des Anderen» gedeihen, und darauf kommt es an.

Wie gesagt, ich bitte, das nicht mißzuverstehen. Ich habe es nur angeführt als ein mir naheliegendes Beispiel. Und ich wollte darauf hinweisen, wie wir heute schon dabei angelangt sind, nicht die Dinge zu erleben - das könnten wir gerade an der Sprache -, sondern über die Dinge hinwegzuleben. Unsere Zivilisation hat allmählich eine saloppe Gestalt angenommen. Wir müssen wiederum die Möglichkeit gewinnen, uns in die Worte hineinzuleben, mit den Worten mitzuleben. Dann nur werden wir das realisieren können, was ich als eine Anforderung hingestellt habe: daß das Kind, nachdem es zuerst etwas in die Grammatik eingeführt wurde, dann in die Rhetorik, das heißt in die Schönheit, auch in das Künstlerische der Sprache eingeführt wird. Und wir müssen das Kind in das Künstlerische der Sprache einführen. Das hat auch seine internationale Bedeutung, und es ist außerordentlich wichtig, sich heute klarzumachen, daß dasjenige, was die soziale Frage genannt wird, durchaus oftmals von anderen Ecken heraus gesehen werden muß, als man es heute sieht.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

FÜNFZEHNTER VORTRAG

Dornach, 6. Januar 1922

#TX

Was ich heute vorzubringen haben werde, wird sich im wesentlichen auf die physische Entwicklung, auf die physische Erziehung des Kindes beziehen. Es wird ja in der Natur der Sache liegen, daß diese heutigen Betrachtungen aus verschiedenen Gründen heraus aphoristisch gestaltet sein werden. Der Hauptgrund ist ja der, daß auf dem Gebiete der physischen Entwicklung des Menschen gerade in der Gegenwart am meisten das vorherrscht, was nur aus der Persönlichkeit des Menschen heraus geltend gemacht wird. In bezug auf physische Entwicklung hat jeder Mensch seine Sympathien und Antipathien, und aus diesen Sympathien und Antipathien heraus entwickelt er dann seine Theorien, und gerade dasjenige, was aus Sympathien und Antipathien geltend gemacht wird und was am meisten den Charakter des Fanatismus gewinnt, das ist schließlich auch dasjenige, was am fernsten liegen muß, zunächst wenigstens, der Wirksamkeit der anthroposophischen Bewegung. Diese muß einmal so geartet sein, daß sie ganz weit entfernt ist von allem Fanatismus, daß sie durchaus nicht darauf ausgeht, für das einzelne zu agitieren, sondern einfach darauf aufmerksam macht, wie das eine oder das andere im Leben wirkt, und es dann dem Menschen selbst überläßt, seine Sympathien und Antipathien an die Sache zu knüpfen.

Was wird heute für eine Summe von Fanatismus aufgebracht von Vegetariern für, oder von denjenigen, die nicht Vegetarier sind, gegen den Vegetarismus. Man ruft alle möglichen Instanzen der Wissenschaft pro und kontra auf einem solchen Gebiete auf. Man muß aber auch sagen: eigentlich hat niemals gerade der Dilettantismus so geblüht wie bei der heutigen Verteidigung von solchen Dingen. Es ist schon einmal so, daß Anthroposophie nicht die geringste Anlage in sich trägt, nach der einen oder anderen Richtung hin fanatisch zu werden. Sie kann also keine Partei nehmen für die Menschen, die nun etwa, weil sie Vegetarier geworden sind, für diesen Vegetarismus mit einem solchen Fanatismus eintreten, daß sie ihn jedem anderen Menschen aufprägen,

#SE303-273

aufreden möchten, und eigentlich jeden Menschen, der nicht Vegetarier ist, nicht mehr zur Menschheit im vollen Sinne des Wortes rechnen. Wenn auch zuweilen auf dem Gebiete der anthroposophischen Bewegung solche Fanatismen erblühen, so liegt es eben durchaus nicht im Wesen der Anthroposophie.

Nun handelt es sich gerade im Zusammenhang mit diesen Vorträgen auch noch um etwas anderes. Sie werden ja bemerkt haben, daß bei den Erziehungsprinzipien, die hier zur Darstellung gekommen sind, immer das Hauptaugenmerk darauf gelegt worden ist, daß alle seelischen und geistigen Maßnahmen auch so getroffen werden, daß das Leiblich-Physische des Menschen zu seiner naturgemäßen Entfaltung, Entwicklung kommt. So daß man wird sagen können: Es liegt hier ein Erziehungssystem vor, unter dessen Einfluß der Mensch, wenn nur alles richtig berücksichtigt wird, sich auch in gesundheitlicher Beziehung am allerbesten entwickeln wird. - Daher sind ja die allerwichtigsten Grundlagen für die physische Erziehung durchaus schon durch das bisher Gesagte gelegt. Man muß aber natürlich die physische Erziehung doch - wenn auch wegen der Kürze der Zeit nur aphoristisch sein kann, sonst . . . ste man auch darüber einen ganzen Vortragszyklus halten - wenigstens zusammenfassend noch einmal vor die menschliche Seele hinstellen.

In bezug auf die physische Erziehung des Menschen kommt ja vor allen Dingen die Ernährungsweise in Betracht, die Art und Weise, wie wir das Kind in die Wärmeverhältnisse, in die Kälteverhältnisse der Umgebung hineinstellen, und in welcher Weise wir die Bewegungstätigkeit an das Kind heranbringen. Unter diese drei Kategorien läßt sich eigentlich im Grunde genommen alles fassen, was für die körperliche Erziehung eine besondere Wichtigkeit hat.

Nun ist es nicht möglich, mit Hilfe gerade der heutigen Erkenntnisart, die aus intellektualistischer Linie heraus verläuft, die Mannigfaltigkeit des Lebens so zu fassen, daß man aus diesen intellektualistischen Linien heraus die ungeheure Differenzierung des menschlichen Organismus wirklich treffen würde. Es ist schon notwendig, daß sich der Mensch trotz seiner heutigen Wissenschaftlichkeit, auf die er so stolz ist, einen gewissen Instinkt aneignet für das Gesunde und für das

#SE303-274

Krankhafte und auch für alles dasjenige, was dazwischen liegt. Die instinkthafte Anteilnahme an der Welt gerade für diese Dinge ist von einer außerordentlichen Bedeutung. Und man muß ja auch sagen: wir bringen es nach und nach durch die heute anerkannte Wissenschaft zu einer immer mehr und mehr materialistischen Färbung dieser Wissenschaft. Was wissen wir nicht heute alles schon von jenen Geheimnissen der Welt, die erforscht werden können unter dem Mikroskop, die erforscht werden können, wenn wir irgendwelche niederen Tiere zerschneiden und dann die Teile funktionieren lassen. Was haben wir nicht alles für Konklusionen geschlossen aus dem Verhalten der Tierwelt auf den Menschen, ohne zu wissen, daß gerade mit Bezug auf die wichtigste Sache die menschliche Organisation doch radikal von der tierischen verschieden ist. Wenigstens wird das nicht immer ins Auge gefaßt, und das Wesentliche ist ja, daß die heutige Wissenschaft im Grunde genommen darauf angewiesen ist, ein jegliches Ding abgesondert für sich zu betrachten. Ja, bei einem Ding hat man ja nur einen Ausschnitt des Lebens.

Nehmen Sie einmal an, ich möchte das durch einen Vergleich ausdrücken, ich begegne um neun Uhr vormittags zwei Menschen; die sitzen auf einer Bank, und ich rede mit ihnen einiges, mache mir eine Vorstellung über die Gesamtverfassung dieser Menschen. Ich gehe weg. Um drei Uhr nachmittags treffe ich wiederum die zwei Menschen auf der Bank. Nun kann verschiedenes geschehen sein: die beiden Menschen können da gesessen und sich meinetwillen unterhalten haben, oder auch, je nach der Rassenverschiedenheit der Menschen wird das eine oder andere eintreten, sie können stumm nebeneinander gesessen haben. Es kann aber auch das geschehen sein, daß der eine Mensch sitzengeblieben ist, und der andere Mensch, wie ich es nicht mehr bemerkt habe, weggegangen ist und gerade wieder zurückkam, also gerade sich wieder hingesezt hat, bevor ich die beiden Menschen auf der Bank wieder traf und so weiter. Dann werde ich den Tatbestand um neun Uhr und den Tatbestand um drei Uhr nachmittags konstatieren; er ist äußerlich derselbe, aber die beiden Menschen sind durchaus in ihrer Gesamtverfassung voneinander verschieden.

Nirgends kann sich das Leben in seinen Geheimnissen enthüllen,

#SE303-275

wenn man eben nur auf die Beobachtung des unmittelbar Gegenwärtigen sieht. Und wie Sie sich überzeugen können, ist das mehr, als man gewöhnlich meint, der Fall bei den heutigen wissenschaftlichen Methoden. Und so führen sie einen schon einmal dazu, daß man das Entsetzliche erlebt, was ich einmal bei einem Freunde erlebt habe. Ich kannte ihn in der Jugend, ja, ich möchte sagen, als einen naturgemäßen Menschen. Dann sah ich ihn längere Zeit nicht, traf ihn dann wieder einmal, besuchte ihn. Er setzte sich zum Mittagmahl' und es wurde nicht nur das Übliche, was man in einem solchen Fall gewöhnlich ißt, aufgetragen, sondern auch eine Waage, und auf dieser Waage wog er sich das Fleisch zu, wog er sich das Gemüse zu, denn er hatte angefangen nach der Wissenschaft zu leben, die ja weiß, wieviel Gewichtsmengen man von einem jeden Nahrungsmittel aufnehmen muß, wenn man ein richtiger Mensch sein will. Es braucht wohl um erwähnt zu werden, daß alles ganz richtig und geistvoll sein kann, daß aber die natürlichen Instinkte des Lebens durch so etwas auf das Gründlichste untergraben werden. Und natürliche Instinkte für das Gesunde und Krankmachende braucht vor allen Dingen der Erziehungs- und Unterrichtskünstler. Dann wird er alles dasjenige, was im Verlaufe dieser Vorträge schon beleuchtet worden ist, auch mit Bezug auf die physische Erziehung auf seinem Wege weitertragen und es gerade für die physische Erziehung besonders ausbilden können.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Wir haben zum Beispiel gesehen, wie das Kind vorzugsweise vor dem Zahnwechsel ganz in seinem physischen Organismus drinnen lebt. Dieses Leben im physischen Organismus ist nun im höchsten Grade der Fall beim Säugling, und zwar wiederum am hervorstechendsten in bezug auf seine Ernährung. Er genießt ja, wie Sie wissen, zunächst eine außerordentlich einförmige Ernährung, wenn er die Welt betritt. Und wenn der Erwachsene dauernd so einförmig leben müßte, fast ganz von einem einzigen Nahrungsmittel, zum Frühstück, Mittag, sonst, er würde das ja ganz gewiß für seine seelische und auch leibliche Verfassung nicht gerade zuträglich finden. Der Erwachsene will alles durcheinandermischen, er will Abwechslung haben. Der Säugling bekommt diese Abwechslung nicht. Und dennoch machen sich die wenigsten Menschen eine Vorstellung davon, wie groß gerade das Glück des

#SE303-276

Säuglings durch seine Ernährung ist, weil die wenigsten Menschen wissen, mit welcher intensiven Süße der ganze physische Organismus des Säuglings durch die Muttermilch durchzogen wird.

Der Erwachsene hat ja nur noch die Möglichkeit, Geschmacksempfindungen auf seinem Gaumen und dessen Nachbarorganen zu haben. Er hat schon einmal das Malheur, daß alle Geschmacksempfindungen sich nach dem unglückseligen Kopfe hingezogen haben, und dadurch unterscheidet er sich von dem Kinde, das im Säuglingsalter durch und durch Geschmacksorganismus ist, das durch und durch schmeckt. Und mit dem Ende des Säuglingsalters hört dieses durch und durch Schmecken auf. Es wird ja auch später, von den Menschen, die sich nun einmal nur des gewöhnlichen Lebensbewußtseins bedienen, vergessen. Die wissen gar nicht, wie verschieden von ihrer späteren Lebensverfassung das Schmecken während des Säuglingsalters war. Es ist ja das auch für manche Menschen durch das spätere Leben außerordentlich schwierig gemacht. Ich nahm zum Beispiel einmal an einer Unterhaltung teil zwischen einem abstinenter Menschen und einem solchen, der das Gegenteil eines abstinenter Menschen war, und der Abstinenter, der natürlich auch ein Fanatiker war - solche Menschen sind ja immer Fanatiker -, der Abstinenter bearbeitete den anderen; und da sagte der andere - ich will die Geschichte nicht ganz ausführlich erzählen, es ist aus dem Zusammenhang heraus: Aber ich war einmal volle zwei Jahre meines Lebens vollständig Abstinenter! - Da fragte ihn der andere:

Wann? - Ja, die ersten zwei Jahre meines Lebens! - Nun, es war das eine äußerlich geartete Erkenntnis dessen, was sich zugetragen hat. Von innen heraus wissen das ja die wenigsten Menschen in Wirklichkeit.

Das Kind steckt also in seinem physischen Organismus so drinnen, solange es Säugling ist, daß es eigentlich nur ißt mit seinem physischen Organismus, aber auch davon wirklich sehr viel hat. Und darin besteht ja das Entwachsen aus dem Säuglingsalter, daß zunächst dasjenige beginnt, was sich allmählich so stark nach dem Kopfe heraufzieht, daß der Zahnwechsel möglich wird, daß im Kopfe diese starke Kraft entwickelt werden kann, welche die ersten Zähne abstößt, die zweiten herausbringt. Das geschieht natürlich in dieser Weise im ganzen Lebensalter

#SE303-277

von der Geburt bis zum Zahnwechsel hin; und das lebt sich darinnen auf den verschiedensten Gebieten aus. So daß also nach dem Säuglingsalter zunächst der Geschmack nach dem Kopfe heraufzieht, und daß dann das Kind damit beginnt, nicht bloß mit dem Leibe zu essen, sondern mit der Seele zu essen, daß es wenigstens mit der Seele unterscheiden lernt, dann auch die einzelnen Nahrungsmittel differenziert.

Und da müssen wir in der Lage sein, dem Kinde nachgehen zu können. Da müssen wir Verständnis entwickeln können für das Kind. Wir müssen Verständnis entwickeln für das, was dem Kinde schmeckt und nicht schmeckt, denn darinnen liegt noch ein sehr guter Regulator für dasjenige, was beim Kinde auch gesundend und kränkend ist. Allerdings muß man sich zu diesem Zwecke eben eine richtige Anschauung über das Ernähren des Menschen überhaupt erwerben.

Heute sieht man ja hauptsächlich in der Ernährung auf das hin, was das Gewichtartige in den äußeren Nahrungsmitteln ist. Das ist aber nicht das Wesentliche, das Gewichtartige, sondern das Wesentliche besteht darinnen, daß ein Nahrungsmittel, das ein Mensch zu sich nimmt, in der äußeren Welt eine bestimmte Summe von Kräften in sich hat. Jedes Nahrungsmittel hat eine ganz bestimmte Summe von Kräften in sich, durch die es der äußeren Welt angepaßt ist. Und im Inneren des menschlichen Organismus ist alles anders. Dieser menschliche Organismus muß das Nahrungsmittel vollständig metamorphosieren. Er muß die Nahrungsmittelprozesse in diejenigen Prozesse umändern, die in seinem Organismus walten sollen. Und dasjenige, was im menschlichen Organismus vor sich geht, ist nämlich ein fortwährender Kampf, indem wir die Dynamik der Nahrungsmittel umändern, indem wir sie zu etwas ganz anderem machen. Die Reaktion in unserem Inneren gegen die Nahrungsmittel ist es eigentlich, was wir dann als dasjenige empfinden, was uns anregt und was unser Leben unterhält. Daher dürfen wir nicht immer bloß fragen: Müssen wir von diesem oder jenem Stoff so und so viel zufügen? - sondern vor allen Dingen: Was tut der Organismus oftmals mit den kleinsten Mengen von irgendeinem Stoff? Wie reagiert er darauf? - Der Organismus hat eben diese Kräfte notwendig, die Widerstände gegen die äußeren Naturprozesse entwickeln.

#SE303-278

Der menschliche Organismus ist ja so, daß er zunächst in einem bestimmten Gebiete, das, grob gesprochen, etwa vom Mund bis zum Magen reicht, zwar gegenüber der Außenwelt schon etwas modifizierte Prozesse hat, aber doch solche, welche sich mit den Prozessen der Außenwelt noch vergleichen lassen. Dann hat er in all den Prozessen, die sich an die Magenprozesse anschließen, solche Prozesse, die schon stark verschieden sind von denjenigen, die sich in der Außenwelt vollziehen. Und er hat dann in seiner Kopforganisation Prozesse, die das genaue Gegenteil von dem darstellen, was die Naturprozesse in der Außenwelt sind. Es muß also der Gesamtorganismus des Menschen vor allen Dingen durch die Nahrung in der richtigen Weise angeregt werden.

Nun kann ich mich, da ich eben aphoristisch sein muß, nicht auf eine Terminologie einlassen, die vielleicht aus den tieferen Erkenntnissen der Sache selbst genommen ist, ich muß an dasjenige anknüpfen, was die populäre Terminologie ist; aber das genügt auch durchaus für unsere diesmaligen Zwecke. - Sie wissen, es gibt solche Nahrungsmittel, die man im gewöhnlichen Leben nahrhafte Nahrungsmittel nennt, und es gibt solche, die man unnahrhafte nennt. Menschen wachsen sowohl bei unnahrhaften wie bei nahrhaften Nahrungsmitteln auf. Sie brauchen nur zu bedenken, wie viele Menschen etwa bei Brot und Kartoffeln aufwachsen, was in ganz entschiedenem Maße unnahrhafte Nahrung ist. Sie brauchen sich auf der anderen Seite zu erinnern, wieviel besonders bei einer labilen Gesundheit darauf Rücksicht genommen werden muß, daß man das Verdauungssystem nicht durch unnahrhafte Nahrungsmittel überlastet, also ihm nichts zumutet. Bei Brot- und Kartoffelnahrung wird dem Verdauungssystem ungeheuer viel zugemutet, und es wird für die übrigen Funktionen nicht mehr viel übrigbleiben. Daher wird das Wachstum nicht leicht gefördert werden können, gerade bei einer in Brot und Kartoffeln bestehenden Ernährung. Es wird dann darauf gesehen, daß man Nahrungsmittel zusammenstellt, welche das Verdauungssystem nicht überlasten. Dann hat das Verdauungssystem verhältnismäßig wenig zu arbeiten. Wenn man aber das wiederum bis zum Extrem treibt, dann versetzt man das Gehirn in eine übertriebene Tätigkeit. Das entwickelt dann Prozesse, die

#SE303-279

den äußeren Naturprozessen außerordentlich unähnlich sind, und es wirkt wiederum zurück auf die übrige Organisation des Menschen: das Verdauungssystem wird schlaff und so weiter.

Alles das, was da in Betracht kommt, ist außerordentlich kompliziert und es ist außerordentlich schwierig für den Menschen, in alle Verzweigungen desjenigen hineinzudringen, was da in Betracht kommt. Es gehört zu den schwierigsten Aufgaben einer ernsten, nicht einer heute gebräuchlichen, sondern einer ernsten wissenschaftlichen Forschung, zum Beispiel alles das zu erkennen, was geschieht,

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

wenn der Mensch durch seinen Mund eine Kartoffel oder ein Stück Roastbeef befördert. Die beiden Prozesse sind in sich unendlich mannigfaltig, aber grundverschieden, und man muß eine große Menge von Einzelheiten kennen, wenn man auf diese Dinge sachgemäß eingehen will.

Für unseren Zusammenhang wird zum Beispiel schon eine Andeutung genügen von dem, was hier eigentlich stattfindet, wenn ich Ihnen das Folgende sage. Nehmen Sie an, ein Kind verzehrt eine Kartoffel. Diese Kartoffel schmeckt es zunächst im Haupte, also in den Geschmacksorganen, und dieser Geschmack wirkt nun. Obwohl er nicht mehr den ganzen Organismus durchzieht, wirkt er nun doch auf den ganzen Organismus. Nun ist eine Kartoffel nicht besonders, nicht übertrieben schmackhaft. Sie läßt also den Organismus in einer gewissen Weise lässig sein. Er hat keinen außerordentlich starken Anteil an dem, was da mit der Kartoffel im Munde des Menschen geschieht. Dann wird die Kartoffel auf den Wegen, die Sie ja kennen, in den Magen befördert. Der Magen nimmt sie aus dem Grunde nicht mit übertriebenem Interesse auf, weil er nicht darauf vorbereitet worden ist durch anregenden Geschmack. Der anregende Geschmack ist immer die Provokation für den Magen, um mit größerer oder geringerer Sympathie ein Nahrungsmittel aufzunehmen; so daß sich der Magen schon nicht mehr stark anstrengen will, um diese Kartoffel in ihrem dynamischen System dem Organismus zuzuführen. Dann muß das aber doch geschehen. Die Kartoffel kann nicht im Magen liegenbleiben. Hat der Magen dann die nötige Stärke, so nimmt er dasjenige, was die Dynamik der Kartoffel ist, in sich auf, verarbeitet es mit Widerwillen in sich, läßt es in sich hineinrollen, entwickelt auch keine starke Reaktion, empfängt

#SE303-280

keine starke Anregung. Das Ganze geht dann in das weitere Verdauungssystem über und wird in dem weiteren Verdauungssystem widerwillig verarbeitet. Und dasjenige, was von der Kartoffel in die Kopf-Organisation gelangt, ist außerordentlich wenig. So daß also nur in diesen wenigen Andeutungen, die man natürlich jetzt überall vertiefen müßte, Ihnen vor Augen treten kann, wie kompliziert das eigentlich ist, was sich da im menschlichen Organismus abspielt.

Dennoch, der Erziehungs- und Unterrichtskünstler muß über diese Dinge seine praktische Anschauung haben. Ich glaube, es ist, damit man aus einem gewissen Ernste heraus auf diesem Gebiete praktische Anschauung entwickelt, schon notwendig, daß man gerade auf diesem Gebiete das Warum und Weil ein wenig einsieht. Ich könnte mir vorstellen, daß es auch Zuhörer gibt, die sagen: Sage uns nur einmal, was wir dem Kinde zu essen geben sollen und was nicht, dann genügt uns das. - Aber es genügt dieses eben nicht in Wirklichkeit. Man entwickelt gerade in physischer Beziehung die richtige Erziehtätigkeit, wenn man in die Dinge hineinsieht; denn die Dinge sind so mannigfaltig, daß man vor allen Dingen nötig hat, auf den richtigen Weg geführt zu werden, die richtigen Maximen auf diesem Gebiete zu erkennen. Und dazu ist notwendig, daß man gerade auf das hinschaut, was einem nun in einer vereinfachteren Weise vor Augen führen kann, wie das Kind eigentlich ernährt werden soll.

Vielleicht auf keinem Gebiete bemerkt man so sehr, wie weit man mit den Erziehungsmaximen von dem allgemeinen sozialen Leben abgegangen ist, als gerade bei der physischen Erziehung. Wenn man nicht gerade Internate hat, durch die man in leichter Weise befolgen kann, was ich heute andeute, dann wird man nämlich immer genötigt sein, mit den Eltern oder der sonstigen Umgebung des Kindes gerade bei der physischen Erziehung eminent zusammenzuwirken, und das bietet ja nach der mannigfaltigsten Richtung hin, wie Sie wissen, große Schwierigkeiten. Daher wird das, was man für richtig hält, vielleicht sogar nur nach Überwindung großer Hindernisse zu erreichen sein. Ich will von einem Beispiel ausgehen.

Nehmen Sie an, ich bekomme ein Kind in die Schule, das sich in

#SE303-281

übertriebener Weise mit der melancholischen Temperamentsnuance äußert. Wenn so etwas in übertriebener Weise auftritt, kann man immer sicher sein, daß bei dem Kinde eine abnorme physische Organisation nach irgendeiner Richtung vorliegt. Seelische Abnormitäten haben eben immer ihre Grundlage in physischen Abnormitäten nach irgendeiner Richtung hin, denn das Physische ist durchaus ein wirklicher Ausdruck des Seelisch-Geistigen. Nehmen wir also an, in eine Schule, die nicht gerade Internat ist - sonst werde ich natürlich die entsprechenden Maßregeln innerhalb des Hauses treffen -, bekomme ich also ein solches Kind. Was muß ich tun? Ich muß versuchen, mit den Eltern des Kindes in Verbindung zu treten, und, wenn ich mir ganz klargeworden bin, was in diesem Falle eigentlich vorliegt, die Eltern bitten, die Speisen, die das Kind genießt, mindestens anderthalbmal, manchmal doppelt so stark zu versüßen, als das vielleicht bei einem Kinde notwendig ist, das sich sonst normal zeigt. Also, ich muß den Eltern raten, bei diesem Kinde mit dem Zucker als Speisenzusatz' den man ihm vielleicht in Form von Bonbons beibringt, nicht zu sparen.

Was will ich denn da eigentlich? Nun es wird Ihnen vielleicht noch klarer werden, was ich da will, wenn ich noch einen solchen Fall nehme:

Nehmen wir an, ich bekomme ein krankhaft sanguinisches Kind. Ich meine, die Sache muß natürlich bis zur Abnormität gehen, krankhaft sein, wenn das richtig sein soll, was ich jetzt sage. Ich bekomme ein übertrieben sanguinisches Kind. Wiedermal wird eine Abnormität der physischen Organisation vorliegen, und ich werde in einem solchen Fall die Eltern bitten, sie sollen den Süßigkeitsgehalt der Speisen verringern, überhaupt mit dem Zucker etwas sparen dem Kinde gegenüber.

Aus welchem Grunde tue ich das? Man sieht erst ein, in welchem Maße und Grade man so etwas tun muß, wenn man folgendes wirklich durchschaut. Sehen Sie, die Muttermilch am meisten, Milch- und Milchprodukte aber überhaupt, wirken so auf den Menschen, daß sie ihre Wirksamkeit in gleichmäßiger Art auf den ganzen Menschen erstrecken. Alle Organe kommen gewissermaßen in einer gewissen Harmonie zu ihrem Rechte durch Milch und Milchprodukte. Dagegen die anderen Nahrungsmittel haben die Eigentümlichkeit, daß jedes einzelne auf

#SE303-282

ein besonderes Organsystem einen überwiegenden Einfluß hat. Bitte, ich sage nicht, einen ausschließlichen, sondern einen überwiegenden Einfluß hat. Da handelt es sich darum: die Art und Weise, wie ein Kind sich mit seinem Geschmack zu einem Nahrungs- oder auch Genußmittel verhält, oder wie diesem Geschmack entgegengekommen wird, hängt davon ab, wie ein bestimmtes Organsystem des Kindes oder überhaupt des Menschen beschaffen ist; die Genußmittel sind manchmal durchaus bei der Ernährung ebenso wichtig wie die Nahrungsmittel.

Bei der Milch kommt der ganze Mensch in Betracht; bei irgendeinem anderen Nahrungsmittel ein einzelnes Organsystem. Beim Zucker kommt in dem Zusammenhang, den ich jetzt hier ins Auge fasse, ganz besonders die menschliche Leber in Betracht. Nun, was will ich denn also, wenn ich das abnorm melancholisch auftretende Kind mit viel Zucker behandeln lasse? Dann bewirke ich nämlich, daß seine Leber in ihrer Tätigkeit etwas herabgesetzt wird, weil der Zucker so dem Organismus zugeführt wird, daß er in einem gewissen Sinne die Leber-tätigkeit übernimmt, daß also die Lebertätigkeit mehr, ich möchte sagen, auf etwas Äußeres, was ich zuführe, bezogen wird, und als eigene Tätigkeit zurücktritt. Das ist etwas, wodurch ich die melancholische Neigung des Kindes - auch als anämische Neigung erscheinend -, die unter Umständen eben in der Lebertätigkeit des Kindes fußen kann, auf rein ernährungsmäßigem Wege etwas zurücktreiben kann. - Was tue ich, wenn ich die Sparsamkeit in Zucker bei einem übertrieben sanguinischen Kinde anempfehle? Da versuche ich, bei diesem übertrieben sanguinischen Kinde die äußere Tätigkeit des Zuckers einzuschränken und dadurch die Leber aufzufordern, eine regere Tätigkeit aus ihrem Eigenen heraus zu entwickeln, und ich sporne dadurch das Kind an, das ich stärker anzuregen, also dasjenige zu überwinden, was in dem physischen Gefolge des sanguinischen Temperamentes auftritt.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Sie sehen also, man trifft Maßnahmen aus dem Durchschauen der Gesamtorganisation des Menschen heraus. Deshalb kommt es bei diesen Dingen in der physischen Erziehung wirklich auf das Warum und Weil an, daß man Bescheid weiß in dem Warum und Weil; und auch

#SE303-283

da gibt es natürlich wiederum ungeheuer viele Details. Aber es ist schon durchaus möglich, diese Details auf allgemeinere Gesichtspunkte zurückzuführen, und diese allgemeineren Gesichtspunkte bestehen in etwas Polarischem. Allerdings derjenige, der ein ganz guter Erzieher und Unterrichter ist, ein so guter, wie es sie gar nicht gibt, wird in einer gewissen Beziehung durch seine Anteilnahme an dem Kinde schon prophetisch voraus wissen, wie er da oder dort einzugreifen hat. Aber es ist immerhin von außerordentlicher Bedeutung, daß man seine Aufmerksamkeit darauf zu lenken vermag, wenn das Kind in irgendeiner Weise von dem Normalen nach dieser oder jener Richtung hin abweicht, um dann einzugreifen.

Tut man das durch längere Zeit, dann kommt man dazu, überhaupt solche Erkenntnis zu entwickeln, daß man auch schon zu Vorbeugungsmaßregeln kommen kann. Aber das ergibt sich in der Regel erst dann für den wirklichen tätigen Lehrer und Erzieher, wenn er eine Zeitlang die leisen Abweichungen - man darf natürlich nicht warten, bis es ins Extrem geht - zu bemerken in der Lage ist. Es erfordert das allerdings, daß der Lehrer fortwährend die Neigung hat, sich nach dieser Richtung hin zu vertiefen, und daß er da manche menschliche Neigungen überwindet, die dem entgegenstehen, sonst fürchte ich, daß die Lehrer und Erzieher die nötige Gründlichkeit erst in dem Momente haben, wo sie sich pensionieren lassen.

Das, worauf man besonders achtgeben muß, liegt auf der einen Seite in dem Interesse, das das ganze Kind, also nicht bloß das Geistig-Seelische, sondern das Kind als Leib, Seele und Geist sowohl sich selber wie seiner Umwelt entgegenbringt; für das Interesse oder für diese Interesselosigkeit muß man eine instinktive Aufmerksamkeit entwickeln. Das ist der eine Pol. Der andere Pol ist die Ermüdbarkeit des Kindes. Woher kommt die besondere Ausprägung des Interesses? Diese besondere Ausprägung des Interesses kommt aus dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, vorzugsweise aus dem Stoffwechselsystem. Wenn ich sehe, daß ein Kind nach irgendeiner Richtung interesselos wird, sagen wir also zunächst, was das Auffälligste ist, in geistiger Beziehung interesselos wird, oder auch interesselos wird in bezug auf äußere Betätigung: daß es an den Spielen nicht mehr teilnehmen will und dergleichen,

#SE303-284

wenn ich sehe, was beim Kinde unter Umständen sogar das Allerschlimmste sein kann, daß es interesselos wird gegenüber der Leckerheit der Speisen - das Kind soll vor allen Dingen Interesse daran haben, wie die Dinge schmecken, und es soll in seiner Art den Geschmack der einzelnen Dinge differenzieren -, wenn das Kind sogar zur Appetitlosigkeit übergeht, Appetitlosigkeit ist ja Interesselosigkeit in physischer Beziehung, dann weiß ich: die Ernährung ist falsch, die Ernährung ist so, daß sie dem Verdauungssystem zuviel zumutet. Ich habe nachzuforschen, inwiefern gerade diesem Kinde nach seiner Organisation zuviel solche unnährhafte Nahrungsmittel beigebracht werden, die das Verdauungssystem zu stark in Anspruch nehmen. Wie ich das Wetter an dem Barometer merke, so merke ich an der Interesselosigkeit, daß die Ernährung falsch ist. Ich muß mir also klar sein, daß ich das vorhandene Interesse oder die Interesselosigkeit für etwas außerordentlich Wichtiges betrachten muß für die Maßnahmen, die ich in bezug auf die Ernährung zu treffen habe.

Bemerke ich, daß ein Kind leicht ermüdbar ist - es ist ja der gerade entgegengesetzte Pol -, sei es, daß ein Kind durch geistige Beschäftigung oder durch körperliche Betätigung abnorm leicht müde wird, da kommt wiederum beim Kinde ganz besonders das Physische in Betracht, welches sich so ausdrückt, daß das Kind zwar essen kann, aber durch das Essen in eine Art Traumzustand versetzt wird, daß es also nach jedem Essen ein abnormes Bedürfnis hat, sich auszuruhen, sich nach Schlangenart zu benehmen und sich hinzulegen und nicht zurechtkommt in dieser Weise mit der Verdauung, also durch die Verdauungstätigkeit ermüdet wird - merke ich dieses, dann weiß ich, dem Kinde wird zuviel von solchen Nahrungsmitteln beigebracht, die das Verdauungssystem zu wenig in Anspruch nehmen, die daher vorzugsweise mit dem Kopfsystem verarbeitet werden, und die auf diese Weise das Kind zur Ermüdung bringen.

Wenn das Kind zu starke Interesselosigkeit zeigt, muß ich versuchen, solche Nahrungsmittel beizubringen, die zu den sogenannten nahrhaften gehören. Und da braucht man wiederum kein Fanatiker zu sein. Fanatiker des Vegetarismus werden sagen: Ah, sieh einmal, dieses Kind ist interesselos geworden, das hast du mit Fleisch gefüttert, jetzt

#SE303-285

mußt du es an bloße rohe Früchte gewöhnen, dann wird es wiederum an Interesse gewinnen! - Das kann ja durchaus sein. Auf der anderen Seite werden natürlich wiederum die Fleischernährer sagen, wenn ein Kind leicht ermüdbar wird: Ja, das muß man eben mit Fleisch anregen. - Die Dinge sind nämlich, soweit sie auf diesem Gebiete liegen, gar nicht so, daß sie ein so furchtbar intensives Interesse herausfordern, aus dem einfachen Grunde, weil es in der Tat möglich ist, andere Nahrungsmittel so zu kombinieren, daß sie das Fleisch zum Beispiel ersetzen können. Auf der anderen Seite ist es nicht so wichtig, daß man den Menschen ganz und gar zum Vegetarier macht und dergleichen. Aber darum handelt es sich, daß man diese Maxime kennt, daß man in dieser Form eintretende Interesselosigkeit durch Aufbesserung der Ernährung in bezug auf nahrhafte Nahrungsmittel beseitigt, und daß man die Ermüdbarkeit dadurch aufbessern muß, daß man eben nach der anderen Richtung hin wirkt. Das sind die Dinge, die durchaus das allgemeine Wissen, ich möchte sagen, aus dem Intellektuellen, Mannigfaltigen und Unübersehbaren auf das Gebiet des Einfachen herabbringen. Wenn ich zum Beispiel weiß, daß ich ein Kind habe, das leicht ermüdet, so muß ich wissen, es wird sein Verdauungssystem eben zu wenig oder in einer unrichtigen Weise in Anspruch genommen. Ich muß die Nahrung nach dieser Richtung ändern.

So sehen Sie, daß es darauf ankommt, eine Art Symptomatologie des Menschen zu entwickeln, und diese Symptomatologie bringt einen schon auf den Weg, auf dem man dann weiterkommen kann. Es ist nicht nötig, daß durchaus in allen Einzelheiten gesagt wird: Das muß man tun. - Das ist es gerade: wenn man in dieser Weise sich den Überblick über das Leben verschafft, indem man an eine Symptomatologie herantritt, kann man in bezug auf die Ernährung die Maximen auf den Weg mitnehmen, die einen dann durchaus richtig weiterleiten.

Innig verwandt, aber doch wiederum in einem gewissen Sinne entgegengesetzt, ist nun die Wärmung des Kindes. Da handelt es sich darum, daß ja in einer noch deutlicheren Weise die Welt dem Menschen eine Art Richtschnur mitgibt; aber es muß diese Richtschnur nur in der richtigen Weise verstanden werden. Man hat ja auch noch jetzt dasjenige, was im 19. Jahrhundert Schlagwort geworden ist. - Auf der

#SE303-286

einen Seite sind ja Schlagworte immer nur allzu berechtigt in ihrem Inhalt, wenn man ihn versteht. Schlagworte werden sie aber dadurch, daß eben die Sache übertrieben wird. Auf der anderen Seite werden eben dadurch, daß die Sache übertrieben wird, Schädigungen hervorgerufen. - Es ist auch heute noch ein Schlagwort vorhanden und wirksam, das im 19. Jahrhundert immer mehr und mehr um sich gegriffen hat:

Abhärtung. Gewiß, sie kann sehr gut sein, und in bezug auf die Abhärtung ist außerordentlich viel getan worden. Aber sehen Sie, es wird dem, der auf einer wirklichen Menschenerkenntnis fußen kann, doch immer in einem gewissen Sinne angst und bange, wenn er Menschen sieht, die als Kinder sehr im Sinne der Abhärtung erzogen worden sind, und die dann nicht in der Lage sind, weil sie so

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

abgehärtet sind, über einen sonnendurchstrahlten, heißen Platz zu gehen, weil sie anfangen, in einer Weise in eine Seelen- und Körperverfassung zu kommen, daß sie eben dann nicht über den Platz gehen. Die Abhärtung kann nur dann eine richtige sein, wenn sie den Menschen für die verschiedensten Gebiete des Lebens ertragsam macht.

Da muß man allerdings zwei Arten in Betracht ziehen. Das erste ist dieses, daß ja die Welt dem Menschen eine gewisse Richtschnur mitgegeben hat, daß er sich eigentlich nur wohl befindet, wenn er die Wärme- und Kälteverhältnisse seiner Umgebung nicht bemerkt, und daß er eigentlich immer in einer Lage ist, die unter allen Umständen seiner Gesundheit nicht zuträglich ist, wenn er in abnormer Weise die Wärme- und Kälteverhältnisse seiner Umgebung merken muß. Er muß sie natürlich unter Umständen als Sinnesempfindungen merken, aber er soll sie nicht durch seinen ganzen Organismus merken.

Dazu ist also notwendig, daß wir wirklich vor allen Dingen die Bekleidung so einrichten, daß der Mensch in einem neutralen Erlebnis gegenüber den Wärmeverhältnissen sein kann, und da muß tatsächlich alles einzelne berücksichtigt werden. Wir sind durchaus als Menschen so veranlagt, daß, wenn wir zu stark den Kälteverhältnissen ausgesetzt sind, wir dann einfach ein gewisses inneres Funktionieren nicht in der richtigen Weise vollziehen können; und daß, wenn wir zu stark den Wärmeverhältnissen ausgesetzt sind, dieses innere Funktionieren gewisser Organe wiederum übertrieben wird. So können wir sagen:

#SE303-287

Wenn der Mensch in abnormer Weise zu stark Kälteverhältnissen ausgesetzt ist, werden seine Organe allmählich dazu geneigt gemacht, sich innerlich zu verschleimen, und es entstehen dann alle diejenigen Krankheiten, die ich eben mit einem populären Ausdruck bezeichnen will: die innerlichen Verschleimungen. Die Organe werden innerlich mit Stoffwechselabgängen durchkleistert. Es entsteht diese Verschleimung. -Wenn ich den Menschen zu stark der Hitze aussetze, so verdorren die Organe, sie verknöchern, sie verkrusten, und sie werden dann im eminentesten Sinne anämische Organe.

Das ist dasjenige, was durch ein gewisses Hineinschauen in den Organismus einem wiederum den Weg bereitet, um auf diesem Gebiete in der richtigen Weise erziehend vorzugehen. Aus allem muß der Mensch symptomatologisch lernen. Wir Menschen sind zum Beispiel dazu veranlagt, daß wir das Gesicht in einer Weise der Kälte aussetzen können; und dieses menschliche Antlitz ist durch den Anteil, den es an der Gesamtorganisation des Menschen nimmt, eben schon dazu veranlagt, auch größeren Kälteverhältnissen ausgesetzt zu werden als der übrige Organismus. Dadurch, daß es größeren Kälteverhältnissen ausgesetzt ist, hält es fortwährend die anderen Organe vor dem Verdorren zurück, regt die Organe an, und es ist ein Wechselspiel zwischen dem der Kälte sich leichter aussetzenden Gesicht und den anderen Gliedern der menschlichen Organisation. Aber man darf das nicht verwechseln mit einem anderen des Menschen, verzeihen Sie den harten Ausdruck, man darf die Waden des Menschen nicht verwechseln mit dem Gesicht. Das ist ein Unfug, der in der Gegenwart getrieben wird, indem des Menschen Waden verwechselt werden mit seinem Gesicht. Man läßt die Kinder so herumgehen, daß sie nackte Beine haben bis über die Knie herauf, manchmal noch weit über die Knie herauf. Das ist eine Verwechslung des einen Endes des Menschen mit dem anderen. Wenn die Menschen den Zusammenhang einsehen würden, der da besteht, so würden sie eben wissen, wie ungeheuer viel Blinddarmentzündungen im späteren Leben eben einfach zusammenhängen mit dieser Verwechslung des einen Endes des Menschen mit dem anderen Ende.

Es muß allerdings gesagt werden, daß der Mensch eben auch ertragsam gemacht werden muß, daß er nicht bei jedem Temperaturwechsel

#SE303-288

außer sich gerät. Das wird dann wiederum dadurch bewirkt, daß man zum Beispiel weiß: Wenn der Mensch sich schon in der Kindheit zu empfänglich zeigt für einen solchen Temperaturwechsel, dann muß man durch die entsprechende Nahrung wiederum aufhelfen. - Das sind durchaus Dinge, welche uns zeigen, wie Erwärmung und Ernährung zusammenwirken müssen. Nahrung und Wärme, Ernährung und Wärmung stehen durchaus in einem Wechselverhältnisse. Bei demjenigen Menschen, der den Temperaturwechsel zu stark empfindet, muß man dafür sorgen, daß er durch eine mehr oder weniger wärmende Ernährung innerlich fester wird gegen diese Temperaturwechsel.

Sie sehen also, wie eine wirkliche Menschenerkenntnis auch in dieser Beziehung auf den Weg hilft, und wie im Grunde genommen alles im menschlichen Organismus nicht nur zusammenwirken muß, sondern vor allen Dingen beim Erzieher und Unterrichter zusammenwirkend muß gedacht werden können.

Das dritte, worauf Sorgfalt zu verwenden ist in bezug auf die physische Erziehung, das ist die Bewegungsbetätigung' die wir an das Kind heranbringen. Es handelt sich ja da durchaus darum, daß das menschliche Wesen nicht nur seine innere Betätigung auszuführen hat, sondern so organisiert ist, daß in seiner Wesenheit selbst die Mitbetätigung an der äußeren Welt liegt; daß es sich als ein Glied dieser äußeren Welt fühlen muß. Wir können sagen, kein Organ an dem Menschen ist so organisiert, daß wir es in der Ruhe verstehen können. Wir können die Ruhe eines menschlichen Organes nur verstehen, wenn wir es auf die Bewegung beziehen können, die durch das Organ ausgeführt ist, sei es ein äußeres Organ, wo in der Ruheform schon die äußere Bewegungsform angedeutet ist, sei es ein inneres, wo in der Gestalt des Organes eben durchaus ausgedrückt wird, in welcher Weise es in einer innerlichen Rührigkeit ist und dadurch an dem Gesamtprozesse der menschlichen Organe teilnimmt. Dem wird dadurch Rechnung getragen, daß wir die Bewegungsbetätigung in der richtigen Weise an das Kind heranbringen. Aber wir müssen gerade dabei die Gesamtwesenheit des Menschen ins Auge fassen und werden darauf Rücksicht

#SE303-289

nehmen müssen, daß das Leibliche, das Seelische, das Geistige in der gleichen Weise zu seinem Rechte kommt. Das ist zunächst für das Kind nur dann der Fall, wenn wir seine Bewegungsbetätigung in dem richtigen Stil geschehen lassen, in dem Stile, bei dem das Kind dadurch eine Befriedigung hat, daß es die entsprechenden Bewegungsformen aus seinen eigenen Intentionen hervorbringt und mit seinen eigenen Befriedigungen begleiten kann.

Wir müssen daher bei einer auf Menschenerkenntnis beruhenden Erziehung dafür sorgen, daß wir verstehen lernen, in welcher Weise sich das Kind im Spiel frei betätigen will. Alles, was wir an stereotypen, ausgetüftelten Spielformen an das Kind heranbringen, all das spannt ja das Kind in etwas ein, was ihm fremd ist; es unterdrückt dasjenige, was innerlich in dem Kinde rührig sein sollte. Das Kind wird allmählich träge in bezug auf seine eigene innere Tätigkeit, und da man ihm dann äußere Tätigkeit auferlegt' fühlt es sich innerhalb dieser äußeren Betätigung ohne Interesse drinnen.

Man kann sich in diese Dinge besonders dadurch gut Einblick verschaffen, wenn man bemerkt, wie man das Spiel des Kindes, bei dem man ja meist darauf Rücksicht nimmt, was in den Intentionen des Kindes liegen kann, wie man das freie Spiel des Kindes zu sehr aufgehen läßt in der turnerischen Beschäftigung. Wie gesagt, ich will durchaus nicht etwa das Turnen in Grund und Boden verdammen; aber man allgemeinen muß doch gesagt werden, daß die Turnübungen so geformt sind, daß sie in einer gewissen äußerlichen Weise an das Kind herantreten. Daher wird derjenige, der wirkliche Menschenerkenntnis hat, lieber sehen, wenn die Kinder in ihrer freien Weise am Barren, am Reck, an den Strickleitern und so weiter sich frei betätigen, als wenn der Turnlehrer dasteht und die Bewegungen kommandiert, in die sich das Kind dann als in etwas Äußerliches, das es anschaut, mehr hinein-bequemt, als daß sie aus ihm selbst hervorkämen. Nicht so gut wäre es, wenn der Lehrer kommandiert eins! zwei! drei! - und vorschreibt, wie das Kind auf die erste Speiche

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

der Strickleiter, auf die zweite Speiche und so weiter gehen soll, oder in entsprechender Weise am Reck oder Barren sich zu betätigen habe, indem es seinen Körper in stereotype Formen bringt.

#SE303-290

Ich weiß, daß dieses ja schon ein wenig über das hinausgeht, was heute in einer neutralen Weise aufgenommen wird, denn für die eine oder andere gymnastische Zeitbewegung ist ja heute ein jeder etwas fanatisiert, und man trifft insbesondere dann auf Antipathien, wenn man das bloß Gymnastische, das äußerlich dem Kinde beigebracht wird, in das richtige Licht stellt gegenüber dem, was aus dem Kinde selbst an der Entfaltung des freien Spieles hervorgerufen wird.

Dieses freie Spiel ist dasjenige, was man studieren muß! Man muß das Kind kennenlernen, dann wird man auch die Möglichkeit finden, es zu diesem freien Spiel anzuregen. An diesen freien Spielen sollen die Knaben ebenso wie die Mädchen teilnehmen können. Dadurch wird die Möglichkeit herbeigeführt werden, daß durch die Regsamkeit, welche dann das Innere des Menschen mitmacht, während das Kind äußerlich rege ist, die gesamten inneren Funktionen in einer harmonischen Weise zur Betätigung kommen. Und man wird vor allen Dingen in der richtigen Weise dann auf so etwas hinsehen wie, sagen wir, das Eintreten der Anämie, der Bleichsucht bei jungen Mädchen, die ja in den meisten Fällen einfach davon herrührt, daß die jungen Mädchen abgeschlossen werden von den Knaben, daß es so angesehen wird, als ob es bei ihnen nicht artig wäre, wenn sie etwas herumtollen, am freien Spiel mit den Knaben teilnehmen. Nur vielleicht in einer kleinen Weise nuanciert sollen sie in derselben Weise dasjenige ausführen, was die Knaben im freien Spiel ausführen.

Gerade das aber - bitte, es soll durchaus nicht im geringsten eine Anspielung auf irgend etwas sein, das im Leben einmal da ist, es soll nur als eine Terminologie aufgefaßt werden - es ist einmal richtig, daß das gewohnte Ideal, das oftmals in bezug auf kleine Mädchen vorhanden ist, in vieler Beziehung gerade die gesundheitliche Veranlassung ist für das Eintreten der späteren anämischen Zustände, denen wir eben dadurch abhelfen können, daß wir auch das Mädchen in der entsprechenden Weise in das freie Spiel hineinbringen. Wir behüten es in dieser Beziehung davor, daß seine inneren Funktionen allmählich träge werden und es nicht bis dahin bringen, in der richtigen Weise aus der Verdauungstätigkeit heraus das Blut zu bilden.

Bei solchen Dingen ist es ja insbesondere schwierig, in der Gegenwart

#SE303-291

volles Verständnis hervorzurufen, aus dem einfachen Grunde, weil die Art von Erkenntnis, die man heute anerkennt, nicht aus dem eigentlichen inneren Wesen des Menschen heraus forscht, sondern einzelne Tatsachen zusammenträgt, und sich aus diesen einzelnen Tatsachen, wie man sagt, auf induktivem Wege ein allgemeines Wissen zusammenbraut. Dadurch kommt man ja ganz gewiß auf richtige Dinge; aber es kommt im Leben darauf an, daß man immer auf die lebenswichtigen Dinge kommt. So kann es schon geschehen, daß ein für die heutige Wissensart besonders fanatisierter Mensch kommt und sagt: Ja, du erzählst uns jetzt, daß durch eine mangelhafte Betätigung des Bewegungsspieles die Anämie bei jungen Mädchen erzeugt werden kann; aber ich hatte einen Fall - er kann auch fünf meinethwillen beobachtet haben -, wo auf dem Dorfe draußen die Mädchen gar nicht abgehalten worden sind, herumzutollen, und dennoch habe ich dort anämische Fälle gefunden. - Ja, da handelt es sich darum, daß dann eben nachgeforscht werden muß, wo gerade in diesem speziellen Fall die Anämie herkommt. Vielleicht hat einfach das junge Mädchen als Kind, sagen wir, an einer Herbstzeitlose, Colchicum autumnale einmal leise genascht, und dadurch ist die Veranlagung in das Kind gebracht worden, die sich später in anämischen Zuständen auswirkt.

Dasjenige, was dann hier noch besonders in Betracht kommt, ist, daß wir die Gesamtgesundheitsveranlagung des Kindes auch durch geistige Überbürdung beeinträchtigen. Wenn wir das Kind nicht in der richtigen Weise ins Bewegungsspiel hineinbringen, dann versorgen wir in schlechter Weise seinen Stoffwechselorganismus. Wenn wir das Kind namentlich mit denjenigen geistigen Dingen, die sich auf die äußere Welt beziehen, überbürden, dann rufen wir in dem Kinde einen übertriebenen Stoffwechsel im Kopfe selbst hervor. Der Mensch ist zwar ein dreigliedriges Wesen, aber alle einzelnen Betätigungen, die in einem Organsystem überwiegen, sind in einem gewissen Sinne auch in dem anderen Organsystem vorhanden. Und wenn wir den Menschen nicht mit spirituellen Sachen, sondern mit demjenigen, was die äußere Welt an ihrem Inhalte auf physischem Gebiete bietet, überbürden, dann lenken wir in einem gewissen Sinne die reguläre Verdauungstätigkeit von dem Stoffwechselsystem nach dem Kopfsystem ab, und dadurch

#SE303-292

rufen wir auf der anderen Seite wiederum eine Art von anormaler Betätigung des ganzen Verdauungssystems hervor.

Es können dadurch ganz ähnliche Erscheinungen, wiederum anämische Zustände, im geschlechtsreifen Alter eintreten. Und auch da kann man uns wieder kommen und hinausweisen aufs Dorf, wo unter Umständen auch anämische Zustände auftreten, und man gar nicht geltend machen kann, daß solche Kinder etwa geistig überfüttert worden seien. Man wird wiederum nachforschen müssen und wird herausbekommen, daß Anämie vielleicht in diesem Falle dadurch hervorgerufen worden ist, daß in diesem Dorf ein Haus ist, das von sogenanntem wildem Wein umrankt ist; die Beeren des wilden Weines haben vielleicht einmal die Neugierde des Kindes erregt, das kann später eingesehen werden, es hat eine, zwei, drei dieser Beeren in einem überreifen Zustand, wo sie ganz schwarz werden, genascht, und hat dadurch wegen seiner übrigen Konstitution die Anlage zur Anämie gelegt.

Das sind die Dinge, die durchaus berücksichtigt werden müssen: daß ja das ganz richtig sein kann, wenn man einzelne solche Tatsachen zusammenträgt und sich daraus ein allgemeines Wissen zusammenbraut, aber bei einem lebenspraktischen Wissen kommt es darauf an, eben auch das eigentlich Lebenspraktische ins Auge zu fassen, dasjenige, wo man angreifen und eingreifen kann im und am Leben. Und ein solches Wissen liefert dem Unterrichtenden und dem Erziehenden doch nur eine wirkliche Menschenerkenntnis von innen heraus, eine solche Menschenerkenntnis, die ihm dasjenige überliefert, was er in der Hauptsache in seiner Macht haben kann: daß wir in der richtigen Weise das Kind in Bewegungsspiele hineinführen, daß wir das Kind nicht überbürden in geistiger Beziehung. Das haben wir nicht nur in der Hand, sondern das ist unsere erste Aufgabe.

Wir können natürlich nicht in jedem einzelnen Fall ein Kind abhalten, an Colchicum autumnale oder an wildem Wein zu naschen. Aber wir können es in der richtigen Zeit mit solchen Intuitionen versehen, durch die es in der Lage ist, sein Physisches nach allen Seiten hin und in der höheren Regsamkeit auszubilden.

SECHZEHNTER VORTRAG

Dornach, 7. Januar 1922

#TX

Heute möchte ich die Auseinandersetzungen über eine auf Anthroposophie, oder besser gesagt, auf anthroposophische Menschenerkenntnis begründete Pädagogik und Didaktik dadurch abschließen, daß ich einiges Aphoristische vorbringe über die moralische und über die religiöse Erziehung, die ja namentlich innerhalb der Schule und des Erziehungsgebietes überhaupt zusammengehören. Nirgends aber so sehr, als wenn man über dieses Gebiet spricht, fühlt man sich veranlaßt, gerade aus wirklicher Menschenerkenntnis heraus den einheitlichen Geist betonen zu müssen, der durch das ganze Erziehungswesen durchgehen muß. Ich habe gestern über die physische Erziehung gesprochen, spreche heute über ein Gebiet der Erziehung, das im eminentesten Sinne

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

auch aus dem Geist unserer Zivilisation heraus das geistige Gebiet genannt werden muß. Ich möchte aber einleitungsweise betonen, daß diese beiden Gebiete, die aus unserem gegenwärtigen Zivilisationsleben heraus noch ziemlich getrennt behandelt werden, innerhalb der hier gemeinten Pädagogik und Didaktik innig ineinanderfließen werden.

Allerdings wird es zu diesem Innig-Ineinanderfließen noch man-che Zeit brauchen; aber ein Kleines dieses Ineinanderfließens streben wir ja jetzt schon dadurch an, daß wir, wie eine Art geistig-seelischen Turnens, die Eurythmie als obligatorisches Unterrichtsfach in die Waldorfschule eingeführt haben. Diese Eurythmie führt alles, was sie ausführt, im Körperlich-Leiblichen aus; aber sie ist bis ins kleinste hinein in alledem, was sie ausführt, zu gleicher Zeit vom Geistig-Seelischen sinnvoll durchdrungen, so daß bei ihr wirklich dasjenige stattfindet, was in der menschlichen Lautsprache vorhanden ist, bei der wir uns eines physischen Organes bedienen und wo von diesem physischen Organ alles abhängt, was in der physischen Welt von dieser Lautsprache sich äußern kann, bei der aber zu gleicher Zeit alles vom Geiste und von der Seele durchdrungen ist.

Und wie man das Geistige in der Sprache so betrachten kann, daß

#SE303-294

man unmittelbar auch, wenn man feiner nuanciert, auf das Moralische und sogar auf das Religiöse kommt - denn nicht ohne Begründung ist es, daß das Johannes-Evangelium beginnt «Im Urbeginne war das Wort» -, so darf man sagen: Wenn auch noch auf einem weniger auffälligen Gebiete, wenn auch in einem viel instinktiveren Maße, wird das Ineinanderfließen von Geist, Seele und Leib in das Erziehungswesen hineingestellt durch das Pflegen der Eurythmie durch alle Schulklassen hindurch. So daß die Eurythmie eines von den Elementen, allerdings nach dem Leiblichen hingerichteten Elementen ist, welches vielleicht am meisten heute schon zeigt, wie auch im praktischen Sinne auf diese hier gemeinte Vereinheitlichung des Unterrichts- und Erziehungswesens hingearbeitet wird. Es wird manches andere der Eurythmie zur Seite stehen müssen in der Zukunft. Es werden Dinge ihr zur Seite stehen müssen, die nach gewissen Richtungen näher ins Geistig-Seelische noch hinarbeiten in der Eurythmie, von denen heute überhaupt die Menschheit sich noch nichts träumen läßt, die aber auf der weiteren Verfolgung des eben angedeuteten Weges liegen. Dieser Weg ist da. Mag er durch das, was wir an Eurythmie bieten können, noch so unvollkommen als möglich besritten sein, alle jene Einseitigkeiten, denen die materialistischen Strömungen auf dem Gebiete der Gymnastik heute ausgesetzt sind, werden doch einmal durch das eurythmische Prinzip, wenn auch nicht durch die noch in ihrem Anfange, in ihrer Entwicklung befindliche Eurythmie von heute, überwunden werden.

Man fühlt sich gedrängt, wenn es heute auch nur aphoristisch geschehen kann, von der ethischen, von der moralisch-religiösen Erziehungskunst zu reden, man fühlt sich ja gerade dann auf der einen Seite gedrängt, an das Allgemein-Menschliche, das als solches Allgemein-Menschliches über die ganze Erde hin ausgebreitet ist und den Unterschied von Völkern und Rassen nicht kennt, an dieses Allgemein-Menschliche zu appellieren. Man weiß aber auch auf der anderen Seite, daß es schier unmöglich ist, gerade auf diesen Gebieten, die so sehr mit dem Inneren des Menschen zu tun haben, heute schon von einem allgemein menschlichen Gesichtspunkte aus so zu sprechen, daß man von den Angehörigen aller Nationen restlos verstanden werden könnte. Denn man braucht sich es nur an einem Beispiel einmal zu veranschaulichen.

#SE303-295

wie differenziert die Menschen über die Erde hin in bezug auf ihre moralischen Empfindungen und in bezug auf ihre religiösen Lebensauffassungen sind, und man wird schon sehen, wie beengt man sich fühlt, wenn man an irgendeinem Punkte der Erde über das ethisch-religiöse Gebiet sprechen will, weil einfach gerade dieses mit dem Innersten des Menschen so eng zusammenhängende Gebiet nur richtig verstanden werden kann, wenn es aus Volkstum und aus Religionsbekenntnis heraus verstanden wird.

In bezug auf alles, was ich bisher schon vorgebracht habe, konnte ich etwas viel mehr Allgemein-Menschliches sagen, als ich Ihnen heute werde sagen können. Anthroposophische Weltanschauung ist einmal dazu da, um die verschiedensten Brücken zu schlagen über dasjenige hin, was die Menschen in Nationen, in Rassen und so weiter trennt. Sie fühlt sich ihrer tiefsten Anlage nach gedrungen, durchaus international zu sprechen. Und sie fühlt es daher auch ganz besonders, wie schwierig es ist, über die intimsten Gebiete des menschlichen Lebens gerade im Sinne der heutigen Zivilisation der Erde - und das ist ja nun schließlich die Wirklichkeit, mit der wir es in der Gegenwart zu tun haben -, gerade im Sinne der heutigen Zivilisation über die Erde hin zu sprechen. Daher werde ich Sie bitten müssen, dasjenige, was ich heute vorbringe, durchaus von dem eben angedeuteten Gesichtspunkte aus zu fassen. Denn, wie gesagt, man braucht sich nur an einem Beispiel klarzumachen, wie differenziert die Menschen in bezug auf das Charakterisierte sind.

Ich habe schon einmal im Verlauf dieser Vorträge auf Herbert Spencer hingewiesen, der ganz gewiß - man mag sich heute zu ihm stellen wie man will - doch eine repräsentative Persönlichkeit des Westens ist, und ich habe auch darauf hingewiesen, daß Herbert Spencer ganz bestimmte Erziehungsziele geltend macht. Das eine ist das, was er etwa in die Worte faßt: Das menschliche physische Ziel im Erdensein ist, Nachkommenschaft hervorzubringen. Daher ist sein sittliches Ziel auf dem pädagogischen Gebiete: diese Nachkommenschaft in der richtigen Weise erziehen zu können, richtige Eltern und Erzieher heranzubilden. In diesem Sinne, der ausgeht von der physischen Menschenbetrachtung und abzielt auf die physische Menschenbetrachtung,

#SE303-296

ist dasjenige, was Herbert Spencer geltend macht. Er verfolgt die Entwicklung der Menschheit, des Menschen bis zur Nachkommenschaftserzeugung hin und sucht gerade in dieser Tatsache des Nachkommenschaftserzeugens dasjenige, was auch die eigentlichen Erziehungsziele beleuchten kann.

Sehen wir jetzt auf einen etwas später lebenden, aber deshalb doch nicht minder charakteristischen Menschen des Ostens, sehen wir auf Wladimir Solowjow hin. Wladimir Solowjow spricht ja durchaus mit westlicher Terminologie aus, was er vertritt; aber in seiner Lebensauffassung lebt durchaus dasjenige, was russische Volksseelenäußerung ist. Und so sehen wir, daß es ganz anders klingt, wenn das ethisch-religiöse Ziel der Menschheit von Wladimir Solowjow aus dem östlichen Geiste heraus geprägt wird. Wladimir Solowjow sagt: Der Mensch muß einerseits nach Vollkommenheit in der Wahrheit streben, und andererseits muß er teilhaftig werden der Unsterblichkeit. - Er meint da nicht etwa eine irdische Unsterblichkeit durch Ruhm, sondern die echte Seelenunsterblichkeit, wie sie jeder Mensch für sich in Anspruch nimmt. Und er sagt: Ohne das Streben nach Vollkommenheit in der Wahrheit, also ohne ein wirkliches Erlangen einer Erkenntnis wäre das menschliche Leben wertlos. Nur wenn man immer weiter und weiter sich vervollkommen kann, bekommt das menschliche Leben einen Wert. Wenn aber der Mensch nicht unsterblich wäre, dann wäre alle Vollkommenheit, alle Fähigkeit, Vollkommenheit zu erstreben, ein großer Welt-betrug, denn dann würde die Vollkommenheit versinken, und die Menschen wären um dasjenige betrogen, aus dem Weltengrunde heraus, das sie gerade als ihr Wertvollstes anstreben müßten. - Das aber, meint Solowjow, wäre der Fall, wenn man innerhalb der Erdenentwicklung der Menschheit bloß die Erzeugung von Nachkommenschaft als ein letztes hinstellte. Denn da würde man diese Entwicklung so fassen, daß die Menschen bis zur Erzeugung der nächsten Generation kommen, diese Generation wieder bis zur Erzeugung einer nächsten Generation und so weiter. Und man würde zu einem Rollen eines gleichförmigen Rades kommen in bezug auf die Bewertung der Welt. Kurz, Solowjow lehnt, so deutlich und radikal das nur geschehen kann, aus östlichem Geiste heraus das westliche Ideal Herbert Spencers ab.

#SE303-297

Aus dieser Empfindungsnuance heraus ist alles das gefärbt, was auf ethisch-religiösem Gebiete die Menschheit zunächst nach zwei Seiten hin teilt. Und man muß, wenn man für die Menschheit auf der Erde überhaupt Verständnis gewinnen will in bezug auf ihre

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

ethisch-religiösen Ziele, sich auf der einen Seite die Vorurteilslosigkeit aneignen, nicht irgendein Ideal an sich für wertvoller zu halten als das andere, sondern ein jedes nur verstehen zu wollen. Man muß auf der anderen Seite aber auch versuchen, ein jedes zu verstehen. Das, was da an zwei repräsentativen Persönlichkeiten veranschaulicht werden kann, wird ein Hinweis darauf sein können, inwiefern tatsächlich gerade auf dem heute zu besprechenden intimen Gebiete die Menschheit über die Erde hin differenziert ist. Aber gerade das will anthroposophische Weltanschauung, daß die Menschen die Möglichkeit gewinnen, sich über die Erde hin zu verständigen. Sie will daher eine, zwar nicht im physischen Sinne gemeinte, aber doch eine Sprache sprechen, welche auch gegenüber der heutigen, unmittelbar gegenwärtigen Zivilisation überall verstanden werden kann. Das wird heute natürlich nur in eingeschränktem Maße der Fall sein können. Aber gerade dann, wenn wir dieses eingeschränkte Maß beobachten wollen, werden wir zu dem hingeführt werden können, was uns dann die Sache von einem etwas weiteren Gesichtspunkte empfinden läßt. Denn sobald man sich nur einmal das Gesagte klarmacht, tritt einem ja sogleich vor Augen, wie wenig wir eigentlich in ethisch-religiöser Weise erreichen können, wenn wir bestimmte religiöse Inhalte oder sogar ethische Inhalte schon an die Kinder heranbringen. Wir könnten ja höchstens die Kinder zu Christen oder zu Juden oder zu Katholiken und Protestanten erziehen, in dem Sinne, wie wir es selber sind. Das aber muß aus jeder Erziehungskunst ausgeschlossen werden, daß wir das Bestreben haben, die Menschen so zu erziehen, daß sie werden wie wir selber.

Man kann sich das deutlich veranschaulichen, wenn man auf eine gewisse Erziehungstatsache hinblickt, die uns allerdings sehr, sehr an-leitet dazu, des Menschen wirkliche Freiheit schon im Kinde im vollen Umfange des Wortes zu respektieren. Und daß wir das müssen, darauf werden wir von selbst kommen, wenn wir uns sagen: Wir müssen in der Schule den schwachsinnigen, den idiotischen Menschen in derselben

#SE303-298

Weise behandeln wie das Genie. - Was für ein Erziehungsprinzip würde herauskommen, wenn wir unsere Erziehungsmaximen so einrichten wollten, daß ein jedes Kind dasjenige in seine Seele hereinnimmt, was wir selber in der Seele haben. Der Schwachsinnige, der idiotische Mensch wird belastet geboren, mit einer Last durch seine Leiblichkeit; das Genie wird mit Flügeln geboren, mit Flügeln der Seele. Wir müssen uns gestehen, daß wir die Last des Schwachsinnigen mittragen müssen. Wir müssen uns aber auch gestehen, daß wir den Bewegungen der Genie-flügel unter Umständen als Lehrer ja wohl nicht folgen können, denn sonst müßten alle Schulen mit höchsten Genies besetzt werden. Das kann nicht der Fall sein. Es muß die Möglichkeit vorhanden sein, so richtig zu erziehen, daß wir dem Genie nicht die geringsten Hemmnisse in den Weg legen, daß wir seine Flügel nicht in der geringsten Weise beschneiden. Das werden wir nur können, wenn wir die Erziehungskunst so gestalten, daß sie in diejenigen Kräfte, die sich im Menschen frei entwickeln müssen, überhaupt gar nicht eingreift.

Darauf waren alle Auseinandersetzungen gerichtet, welche hier in diesen Tagen gemacht worden sind. Und wenn Sie diese Auseinandersetzungen genauer prüfen, werden Sie finden, daß sie alle so sind und so mn das praktische Leben hineingestellt werden können, daß der Erzieher es eigentlich nur mit demjenigen im Kinde zu tun hat, das in diesem Kinde von ihm auch entwickelt werden kann, selbst wenn er in diesem Kinde für das spätere Leben das größte Genie vor sich hat. Geradeso, wie wenn ich ein Zwerg bin in der Schule als Lehrer, ich nicht durch den Umstand, daß ich ein Zwerg bin, ein Hindernis sein kann dafür, daß irgendeiner meiner Schüler oder eine meiner Schülerinnen sich zum Riesen in körperlicher Beziehung auswächst, geradesowenig, wie ich durch meine physische Zwerghaftigkeit in dasjenige eingreife, was die freien Wachstumsprinzipien des Physischen sind, gerade-sowenig darf ich durch mein Geistig-Seelisches in dasjenige eingreifen, was die Wachstumsprinzipien des Geistig-Seelischen des Kindes sind. Ich bilde in der Schule, wenn ich selber ein Zwerg bin, nicht Zwerge, ich bilde in der Schule, wenn ich selber in einem gewissen Sinne selbst ein beschränkter Mensch bin, nicht lauter beschränkte Menschen aus, sondern wenn die richtigen Erziehungsprinzipien vorhanden sind, dann

#SE303-299

wird von meiner eigenen Seelenverfassung das spätere Leben der Zöglinge gerade deshalb unabhängig sein, weil ich auf Menschenerkenntnis so fuße, daß diese Menschenerkenntnis aus dem ganzen, vollen Menschen so hervorgeht, wie die physischen Wachstumsprinzipien selber.

Daher begrüße ich es als eine ganz besonders befriedigende Tatsache, daß in der Stuttgarter Waldorfschule sich etwas herausgebildet hat, was vielleicht derjenige, der sie heute besucht, nicht gleich bemerken wird, aber was doch deutlich vorhanden ist, und was als etwas ganz Konkretes gewachsen ist: das ist der Waldorfschulgeist, der etwas wirklich Vorhandenes ist, der unabhängig ist von dem, was die einzelnen Lehrer nun unmittelbar als ihre individuelle Seelenauffassung haben. Diese individuelle Seelenauffassung fühlt sich vielleicht gerade am wohlsten, indem sie in diesem allgemeinen Waldorfschulgeist weiter gepflegt wird. Dieser Waldorfschulgeist also ist dasjenige, was immer mehr und mehr streben wird, den Menschen so zu erziehen und zu unterrichten, daß er in einem gewissen Sinne auch noch dann erzogen wird, wenn er als idiotisches Kind schwere Lasten zu tragen hat; daß man lernen wird aus allgemeiner Menschenerkenntnis heraus, diese schweren Lasten zu schleppen, daß man aber auf der anderen Seite zu gleicher Zeit niemals eine Sünde begehen will gegen das freie Entfalten der Flügel der Seele auch für den höchstveranlagten Menschen. Dies ist das Ideal; aber ein Ideal, von dem man nicht sagt, daß es in nebelgrauen Fernen liegt, sondern ein Ideal, das eigentlich an jedem Tage zu verwirklichen versucht wird.

An das Inhaltliche von Weltauffassungen, Religionsbekenntnissen, ethischen Impulsen, werden wir uns also, wenn wir ein ethisch-religiöses Leben wirklich heranerziehen wollen, nicht halten können. Wir werden vielmehr das Innere des Menschen so ergreifen müssen, daß er sich in der Weise, wie es ihm nach seiner Lebenssituation, man möchte sagen, vom Schicksal aufgegeben ist, in einer freien Weise in dasjenige hineinfindet, was er auf diesem Gebiete mit seinen Mitmenschen Gemeinsames haben muß, damit er mit ihnen sozial zusammenwirken kann. Also werden wir, wenn wir eine ethisch-religiöse Erziehung geben wollen, zunächst nicht an die Erkenntnis appellieren müssen; denn die

#SE303-300

Erkenntnis ist ja gerade dasjenige, was uns zwar die Inhalte abgibt, was uns aber keine Möglichkeit gibt, uns in ein intim Seelisches hinein-zuleben. Dennoch aber, indem wir die Erkenntnis, indem wir das Denken von den drei Seelenkräften Denken, Fühlen und Wollen in der Schule werden pflegen müssen, werden wir auch dem Denken gegen-über uns klar sein müssen, daß dieses Denken wird einmünden müssen in ein religiöses, in ein ethisch-sittliches Ziel. Dasjenige, an das wir uns werden halten müssen bei der sittlichen, bei der moralisch-religiösen Erziehung, das wird das menschliche Fühlen sein. Auch das Wollen kann es nicht unmittelbar sein; denn in bezug auf sein Wollen wird der Mensch in die Sozietät hineingestellt, und dasjenige, was er im Wollen vollbringen muß, wird vielfach durch diese Sozietät und ihre Forderungen bestimmt.

Weder an das Denken, das die eindeutige Richtung geben will, noch an das Wollen, welches seine Impulse aus der Sozietät aufnehmen muß, können wir uns wenden, wohl aber besonders an das Fühlen, das in einer gewissen Beziehung jeder Mensch für sich hat. Und wenn wir an das im Unterricht und in der Erziehung appellieren, dann werden wir diejenigen Kräfte in der Menschenseele treffen, die moralisch und religiös zu fassen sind. Aber wir müssen doch den Unterricht über Denken, Fühlen und Wollen ausdehnen. Wir müssen gleichmäßig alle Seelenkräfte ausbilden. Wir können selbstverständlich nicht das Denken nur so ausbilden, daß es eine Sache für sich ist, und auch das Wollen können wir nicht so ausbilden, daß es eine Sache für sich ist, sondern wir werden das Gefühlsleben in das Denken und in das Wollen gerade zum Ziele der Erziehung und des Unterrichts hineintragen müssen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Und da kann uns in bezug auf das Denken nur eine auf anthroposophische Grundlage gestellte Welt- und Menschenerkenntnis entgegenkommen; denn diese, auf solche Grundlage gestellte Welt- und Menschenerkenntnis, darf durchaus auf einer physischen Grundlage aufbauen. Sie darf in unbefangener Weise Physik, Chemie und so weiter pflegen, ohne daß der Mensch diese Dinge so pflegt, daß er von ihnen nicht aufsteigen könnte, indem er sich in den Gedankeninhalt vertieft, der ihm von der Welt gegeben wird, zu einer geistigen, zu einer übersinnlichen

#SE303-301

Welt. Und indem er von der Erkenntnis aus zu der geistig-übersinnlichen Welt kommt, wird eben nicht bloß sein Denken in Anspruch genommen, sondern auch sein Gefühl; denn in demselben Momente, wo wir die Erkenntnis in dieser Art bis zum Übersinnlichen weit genug treiben, beginnen wir ein moralisches Verhältnis zu den Weltengründen, zu den übersinnlichen Wesenheiten zu bekommen.

Und dieses Gefühl, das ist das erste Element unter den drei Seelen-elementen, an das wir für die moralisch-religiöse Erziehung appellieren müssen. Es ist dieses Gefühl das Gefühl der Dankbarkeit. Dieses Gefühl der Dankbarkeit, das in einer gewissen Beziehung in unserem heutigen Erziehungswesen eine ziemlich unbewußte Rolle spielt, ist dasjenige, was wir ganz systematisch in allen seinen Formen vom Beginne der Schulerziehung heranentwickeln müssen in den einzelnen Stücken des konkreten Lebens, wo wir versuchen sollen, schon in dem Kinde allem gegenüber, das ihm gegeben wird, das Dankbarkeitsgefühl zu entwickeln.

Und wenn dieses Dankbarkeitsgefühl in der richtigen Weise entwickelt wird, dann steht es so da im Seelenleben, daß es bis in die höchsten Gebiete der Weltgesetzmäßigkeit die wir durch die Erkenntnis gewinnen, hinaufgehen kann. Dann fühlt der Mensch die Natur um sich herum, lernt deren Gesetze kennen, sieht sich dann als Mensch in diese Natur hineingestellt, lernt wissen, daß dasjenige, was er mit seinen Sinnen von dieser Natur erkennen lernt, ihn niemals zum Menschen machen würde, sondern er lernt eine solche Menschenwissenschaft erkennen, die ihn auf dasjenige hinweist, was über die Natur hinausgeht und doch durch Erkenntnis sich erreichen läßt. Er fühlt als Mensch in sich nicht nur eine alles überschreitende, universelle Gesetzmäßigkeit der Welt, er fühlt ein Wesenhaftes der Welt im Geiste, und seine Erkenntnis beginnt da von selbst in das Dankbarkeitsgefühl überzugehen gegenüber denjenigen Wesen, die ihn in die Welt hereingestellt haben, gegenüber den übersinnlichen Wesen; zu dem Dank gegenüber dem göttlichen Wesen erweitert sich die Erkenntnis. Und keine Erkenntnis ist dem jungen Menschen richtig beigebracht, die nicht zuletzt in Dankbarkeitsgefühle gegenüber der übersinnlichen Welt ausquillt.

#SE303-302

Das erste also, was uns innerhalb der drei Elemente des menschlichen Seelenlebens in das ethisch-religiöse Gebiet hinleitet, das wir heranerziehen müssen, ist das Dankbarkeitsgefühl; das schließt auch sonst im Leben schon die Erkenntnis ein; denn wir müssen eine erkenntnistmäßige Anschauung von dem haben, wofür wir dankbar sein sollen. In Dankesgefühlen umschlingt das Gefühlsleben schon im äußerlich praktischen Leben das Erkenntnisleben. Und so appellieren wir nicht an irgendwelches Übermitteln eines traditionellen Religionsbekenntnisses - das überlassen wir eben dem besonderen Religionsunterricht, der dann aber auch in der richtigen Weise sich in das Leben hineinstellen kann, wenn ihm in dieser Weise vorgearbeitet wird -, wir appellieren zunächst mit Bezug auf das Denken an das Dankbarkeitsgefühl.

Und wenn wir dann an das eigentliche Gefühlsleben herantreten, dann entdecken wir im Gefühlsleben erst in der rechten Weise dasjenige, was nun das menschliche Innenleben aus sich selbst herausführt, das menschliche Innenleben in die äußere Welt hineinführt. Im Dankbarkeitsgefühl stehen wir den anderen Wesen gegenüber. Wenn wir aber mit unserem eigenen Leben uns in das andere Wesen so hineinfinden, daß wir es in einem gewissen Sinne miterleben, dann entwickelt sich für das Gefühlsleben dasjenige, was wir die Liebe nennen in Wirklichkeit. Die Liebe ist das zweite Element, das gepflegt sein will im Hinblick auf das moralisch-religiöse Leben. Die Liebe, die wir in der Schule pflegen können, praktisch dadurch, daß wir alles tun, damit die einzelnen Schulkinder untereinander sich lieben; die Liebe, der wir eine feste Grundlage geben, wenn wir dasjenige, was aus dem Nachahmungsprinzip zum Autoritätsprinzip geworden ist zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre, so übergehen lassen können durch unser ganzes Gebaren in der Schule, daß die Autoritätsempfindung sich ganz allmählich in die Liebe-Empfindung, in die wahre Liebe-Empfindung, die mit Hochachtung verknüpft ist, gegenüber dem Lehrer und Erzieher verwandeln.

Dann begründen wir ein Zweifaches für das Leben. Wir begründen dasjenige, was in einem uralten Wahrspruch enthalten ist: «Liebe deinen Nächsten als dich selbst.» Da wir aber zu gleicher Zeit die Dankbarkeit

#SE303-303

entwickeln, und diese Dankbarkeit uns hinüberweist zur Erkenntnis der Welt, so fügt sich zu diesem: «Liebe deinen Nächsten als dich selbst» hinzu das: «Liebe das göttliche Wesen über alles.»

Solche Wahrsprüche sind heute natürlich jedem geläufig, denn sie klingen aus uralten Jahrhunderten zu uns herüber; aber darauf kommt es nicht an, daß wir sie in theoretischem Denken wiederholen, sondern daß wir aus unserer unmittelbaren Gegenwart heraus - und in jedem Zeitalter wird ja das Leben der Menschheit ein neues - die Mittel finden, sie wiederum praktisch in das Leben hineinzustellen. Das heutige Leben betont immer: «Liebe deinen Nächsten als dich selbst und Gott über alles.» Man kann nicht viel davon sehen! - Gerade das Schulleben wird dazu beitragen müssen, daß diese Dinge nicht bloß besprochen werden, daß sie wiederum belebt werden.

Nun führt lediglich das zu einer sicheren Grundlage des reifen Liebens in der Welt, was sich von Nachahmung durch Autoritätsgefühl naturgemäß in die Liebe hinein entwickelt. Und wenn wir in dieser Weise über die Entwicklung des Menschen auf jene Liebe, die sich ja in diesem Zusammenhange in ihrem Wesen von selber versteht, hinarbeiten, dann sorgen wir in der richtigen Weise dafür vor, daß wir nicht mehr nötig haben, so furchtbar ausführliche Theorien zu erfinden, wie sie heute aus unserer materialistischen Gesinnung heraus erfunden werden, den Kindern in der richtigen Weise das Lieben beizubringen, wenn sie ins geschlechtsreife Alter kommen. Darüber wird ja heute eine Literatur geschrieben. Diese Literatur krankt alle an dem Umstande, daß man nicht weiß, was man mit den Kindern im Momente des geschlechtsreifen Alters anfangen soll, weil man sie nicht in der richtigen Weise vorbereitet hat dazu; weil man nicht weiß, was in jedem einzelnen Lebensabschnitte getan werden muß. Man hat nicht die Schwierigkeiten gegenüber dem Kinde wenn es geschlechtsreif ist, wenn es in der richtigen Weise bis zu dieser Lebensstufe hingeführt worden ist.

Auch in bezug auf das Wollen müssen wir die kindliche Seelen-entwicklung auf den rechten Weg bringen, indem wir das Fühlen in der richtigen Weise in das Wollen hinüberleiten. Das Kind wird ja Mannigfaltiges als Willensimpulse zum Ausdrucke bringen müssen.

#SE303-304

Aber was macht sich denn geltend, indem das Kind will? Wir wären nicht physische Menschen, wenn nicht in demselben Augenblicke, wo das Wollen eintritt, und namentlich dasjenige Wollen eintritt, das in das Licht der Moralität, in das Licht der Religion gestellt werden soll, wenn wir da nicht unsere eigene Leiblichkeit in Anspruch nehmen müßten. Im Lieben ergießen wir uns gewissermaßen in die Welt. Im Wollen kehren wir wiederum zu uns selbst zurück. Und wir finden dann in uns, weil gewollt werden muß im Leben, unsere Instinkte, wir finden unsere Triebe, unsere Emotionen. Und in dem Augenblicke, wo wir zum Ethischen und dann zum Religiösen übergehen wollen, müssen wir uns bewußt werden, daß in die Instinkte, daß in die Triebe, in die Emotionen dasjenige einfließen muß, was uns im wahren Sinne des Wortes zum Menschen macht, dasjenige, was wir schließlich finden, wenn wir erkennend das Weltenall betrachten und den Menschen darinnen finden, dasjenige, was eine alte Tradition ausspricht, indem sie das Wort prägt: «Der Mensch ist ein

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Abbild der Gottheit.» Nur wenn wir eine solche Gesinnung in das Wollen hineinbringen können, daß bis in unsere Instinktimpulse noch erkennbar ist, daß der Mensch das Ebenbild Gottes ist, entsteht ein solches Wollen, das einen ethischen und auch schon religiös gefärbten Charakter trägt. Dann kann der Mensch sich bewußt sein: er bleibt in seinem Wollen wahrhaft Mensch.

Und indem der Mensch seine Willensimpulse so in die Welt hineinsetzt, daß er bis in das Instinktgebiet hinunter so sich der Menschheit vorstellt, daß sie ihn als Menschen anerkennen kann, was tut er dann? Was führt er aus? Ja, er führt dasjenige aus, was nun das dritte Element ist. Er entwickelt ein Fühlen gegenüber seinem Menschlichen, das er ins Handeln, ins Wollen hineingießt. Und dafür habe ich nun kein deutsches Wort. Ich muß also hier, um verständlich zu werden, das Wort «duty» nehmen. Es gibt für «duty» keine deutsche Übersetzung. Das müßte derjenige fühlen, der die Worte in dem Sinne, wie ich das in diesen Tagen auseinandergesetzt habe, als hervorgehend aus dem Volksgeiste empfindet. Denn wollte ich zu diesem Elemente übergehen aus dem deutschen Volksgeiste heraus, dann müßte ich allerdings sagen: dasjenige, was nun der lexikographisch Übersetzende, so oberflächlich über die Dinge hinstreifend, hinschreiben würde, wenn er

#SE303-305

das englische Wort «duty» findet, er würde es mit «Pflicht» übersetzen; aber «Pflicht» hat in seiner Empfindungsnuance gar nichts mit dem zu tun, was ich nun auseinandergesetzt habe, um zu «duty» zu führen. Denn «Pflicht» ist das Substantivum zu «pflegen» und kommt aus einem ganz anderen Lebensgebiete heraus, so daß man die ganze Auseinandersetzung jetzt anders gestalten müßte, als ich sie eben angestellt habe, wenn man dasjenige, was in dem Wort «Pflicht» liegt, auseinandersetzen wollte.

Sie haben hier wiederum ein Beispiel davon, wie differenziert die Menschheit über die Erde hin ist. Derjenige, der gewissenhaft und genau redet, kann nicht in dem Zusammenhange, den ich hier auseinandergesetzt habe, «Pflicht» hinschreiben für «duty», denn er lugt, allerdings nur theoretisch, wenn er als drittes hier «Pflicht» hinschreibt.

1. Dankbarkeit
2. Liebe
3. duty

Und es ist wiederum charakteristisch, daß ich in der Lage bin, «Dankbarkeit» und «Liebe» in deutscher Sprache hinzuschreiben, daß ich aber kein in demselben Sinne deutsches Wort habe, wenn ich das dritte hinschreiben will. Das habe ich nicht. Und es ist deshalb charakteristisch, weil in dem Augenblicke, wo wir aus dem Heraustreten, was uns über die ganze Menschheit hin erkennend verbindet - denn die Erkenntnis fühlt jeder als ein Allgemein-Menschliches in einem gewissen Sinne - in dem Augenblick, wo wir heraustreten aus der Erkenntnis und der Liebe, die noch immer ein Allgemein-Menschliches ist, in das einzelne Tun, und wir an einen bestimmten Platz in der Welt hingestellt werden, müssen wir aus diesem heraus unser Leben entwickeln und uns bewußt werden der Individualität, die in uns ausgebildet wird, indem wir auf einen gewissen Platz in der Welt gestellt werden.

Aber indem in dieser Weise an das Gefühlsleben des Kindes herangetreten wird, und in dieser Art aus all den Grundlagen heraus, die wir betrachtet haben, Nachahmung, Autoritätsgefühl übergehen zu dem, was dann aus dem Autoritätsgefühl zwischen dem neunten und zehnten

#SE303-306

Jahre wird, indem wir auf diesen Grundlagen aufbauen, die sich ganz naturgemäß auf Grundlage einer anthroposophischen Menschenkenntnis ergeben haben, geleiten wir das allgemeine Unterrichten hinüber in ein moralisches und religiöses Erleben. Denn wenn der Mensch fühlt: er muß ganz Mensch sein, er muß sich so in die Welt hineinstellen, daß bis in sein Instinktgebiet hinein sein Nebenmensch ihn anerkennt als Menschen und er sich selber anerkennen kann als Mensch, in dem Augenblick ist der Mensch ein Sendbote, ein Angelos des göttlichen Wesens in der Welt. Und die Sittlichkeit wird durchdrungen sein von den religiösen Empfindungen. Indem man in der rechten Art das Kind an jenen Lebenspunkt annähert, der zwischen dem elften und zwölften Jahre, gegen das zwölfte Jahr hin liegt, wo der Mensch im allgemeinen Unterricht und in der allgemeinen Erziehung heraustritt in das Außermenschliche, so tritt in diesem Augenblick vor das Kind, wenn es richtig erzogen wird, dieses scharf hin: Ja, du trittst in das Außermenschliche ein, indem du die äußere Natur betrachtest, die deinen Sinnen gegeben ist mit den Gesetzen des Leblosen, des Unorganischen. - Wir haben diesen Lebenspunkt charakterisiert, welche Gestalt er im richtig geleiteten Unterrichten und Erziehen annehmen muß. - Aber in diesem Lebenspunkte tritt dann auch vertieft, wenn das Kind in der richtigen Weise erzogen ist, das auf: es will Mensch sein bis in die Natur hinein. Es will Mensch sein bis in diejenige Natur hinein, die im Menschen selbst das Instinkt-, das Triebleben wird. Dann entsteht dasjenige, was das dritte Element ist: duty. Und dann haben wir aus dem Wesen des Menschen selber heraus die Erziehung über die drei Elemente hin gelenkt, die wir natürlich immer schon früher so veranlagt haben müssen, daß wir den Menschen auf eine moralisch-religiöse Bahn gebracht haben.

Wenn in der kindlichen Entwicklung der Lebenspunkt heranrückt, der gegen das zwölfte Lebensjahr hin sich einfindet, dann tritt für dieses kindliche Leben das auf, wo in einer gewissen Beziehung das religiöse Leben unmittelbar Aktualität gewinnt. Ich meine damit, daß dann derjenige Lebenspunkt da ist, der gerade für das religiöse Leben als der wichtigste berücksichtigt werden muß. Man muß natürlich vorher

#SE303-307

alles schon darauf hinleiten, daß gerade in religiöser Beziehung dieser Lebenspunkt in der richtigen Weise vorübergehen kann. Aber jedenfalls dürfen wir diesem Lebenspunkte gegenüber nicht so denken, daß wir uns sagen: die heutige Zivilisation bietet dem Menschen eben Konflikte dar. Wir stehen heute in der Zivilisation so darinnen, daß wir auf der einen Seite das moralisch-ethische Leben haben; es wurzelt so in der menschlichen Seele, daß sich der Mensch sagt, er habe nicht seine volle Menschenwürde und seinen vollen Menschenwert, wenn er nicht seine sittlichen Ideale und seine moralischen Ideale hat. Aber wir haben auf der anderen Seite die Naturgesetze, die vollständig neutral sind gegenüber der sittlichen Weltauffassung, die ohne Kausalzusammenhänge mit dieser Welt wirken, und die auch den Anspruch darauf erheben, daß man nichts Moralischen in sie hineinträgt.

Nun gibt es allerdings heute eine breite Richtung, die möchte das Kind so erziehen, daß es in möglichst bequemer Weise über diesen Konflikt hinwegkommt. Der Konflikt ist in unserer heutigen Zivilisation ein tief tragisch eingreifender. Wenn dieser Konflikt nicht in irgendeiner Weise praktisch doch gelöst ist für das spätere erwachsene Menschenleben, so daß man in einer gewissen Weise einen Weg findet von den moralisch neutralen Naturgesetzen zu der Welt des Moralischen hin, zu den moralischen Idealen, wenn man nicht eine Einheit bilden kann aus der moralischen Weltenordnung und aus der naturalistischen Weltenordnung, dann kommt man dadurch in Konflikte hinein, die schon das Leben zerreißen. Diese Konflikte sind bei fast allen denkenden Menschen der Gegenwart vorhanden, nur bleiben sie im Unterbewußten. Die Menschen gestehen sie sich nicht, sondern sie nehmen traditionelle Religionsbekenntnisse an und überbrücken sich innerlich dasjenige, was zunächst ja unüberbrückbar ist, wenn man nicht eben in dieser Weise vom Naturalistischen zum Geistigen aufsteigt, wie durch Anthroposophie versucht wird. Also für das spätere erwachsene Alter ist der Konflikt tief tragisch. Wird er gar etwa in das kindliche Alter vor dem elften Lebensjahre hineingetragen, erweist er sich direkt als das

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Seelenleben zerstörend. Es darf nichts in das kindliche Leben hineinspielen, was etwa das Kind schon dahin führen würde, sich zu sagen: Ja, ich lerne Zoologie, da finde ich nichts von Gott; ich lerne

#SE303-308

Religion, da finde ich einen Gott, aus dem heraus ich mir die Zoologie nicht erklären kann. - In das kindliche Alter das hineinstellen, ist etwas Furchtbares, denn es bringt das Kind aus allem Lebensgeleise.

Aber eine solche Erziehung, wie ich sie in diesen Tagen geschildert habe, kommt ja gar nicht darauf, einen solchen Zwiespalt in das kindliche Alter hineinzulegen. Eine solche Erziehung berücksichtigt den wichtigen Lebenspunkt zwischen dem elften und zwölften Jahre, und alles dasjenige, was da beginnt und weitergeht. Da ist der richtige Lebenspunkt, wo der Mensch anfangen darf, die Disharmonie zwischen dem bloß naturalistisch Aufgefaßten und dem ethisch, dem moralisch Aufgefaßten zu empfinden. Und wir sollen den Menschen eben nicht so bequem erziehen, daß er nicht wenigstens in seinem Gefühlsleben neben Dankbarkeit, Liebe, duty, etwas mitempfindet von diesem Zwiespalt auf der Welt. Erziehen wir ihn aber so, wie es hier geschildert ist, dann kommt er gerade in diesem Lebensabschnitt in der richtigen Weise, indem er die Disharmonie empfindet, dazu, sie nach und nach in Harmonie aufzulösen. Das gehört zum religiösen Leben dazu, das vertieft erst das religiöse Empfinden, nicht einfach in traditioneller Weise dem Menschen irgend etwas zu überliefern, woran er zu glauben hat, sondern ihm ein wirkliches Lebensgut zu geben, das so in seiner Seele wirkt, daß er weiß: dieses Lebensgut überbrückt einen Konflikt, den er hat erleben können, weil er da ist.

Unsere heutige Zivilisation fordert, daß wir das gerade vom ethisch-religiösen Gesichtspunkte in das Leben hineinragen. Denn wir können uns beim ethisch-religiösen Unterricht nur an die gefühlsmäßigen Entwicklungsmomente halten. Wie wenig wir sonst in der Lage sind, diese Brücke zu schlagen, von der ich eben gesprochen habe, das kann Ihnen anschaulich zeigen ein Ende der achtziger Jahre erschienenen Buch, «Lux mundi», an dem immerhin eine Anzahl von Menschen selbst der hochkirchlichen Richtung mitgearbeitet haben, und in dem versucht wird, dasjenige, was kristallisiert ist in der Kirche, so darzustellen, daß es sich in das soziale Leben der Gegenwart einfügt. Und wirklich, selbst die Mitglieder der Hochkirche - High Church -, die an diesem Buche «Lux mundi» mitgearbeitet haben, welches Ende der achtziger Jahre in London erschienen ist, selbst diese bemühen sich, von ihrem

#SE303-309

Standpunkte aus in die moderne Zivilisation hinüber eine Brücke zu schlagen. Man sieht überall: es diskutieren die Menschen heute über dasjenige, was eigentlich der reale religiöse Inhalt des Lebens werden kann.

Sind wir aber imstande, gerade in das aufwachsende Kind irgend etwas Tragkräftiges zu bringen auf einem Gebiete, wo wir so viel diskutieren? Sind wir imstande, ohne weiteres die Menschen zu Christen zu machen, wenn wir unter den Theologen die Diskussionen breiter und breiter werden sehen über das eigentliche Wesen des Christus? Müssen wir nicht gerade heute einen Weg suchen, welcher an den Menschen unmittelbar selber appelliert, damit sich der Mensch dann in einer freien Weise auch in das Christliche hineinstellen kann? Wir dürfen heute den ethisch-religiösen Unterricht nicht so erteilen, daß wir im allgemeinen Unterrichte schon irgendwelche Formeln oder irgendwelche Dogmen beibringen, sondern wir müssen dasjenige, was als Göttlich-Geistiges in der Menschenseele lebt, eben auch entwickeln lernen, dann werden wir in der freien und richtigen Weise das Kind seinem Religionsbekenntnisse entgegenführen. Dann wird es sich selbst nicht in Zwiespalte hineingestellt finden, wenn es sieht, daß der eine der Hochkirche, der andere dem Puritanismus und so weiter angehört. Und bis zu diesem Auffassen des real-religiösen Elementes müssen wir es bringen. Und ebenso müssen wir es dahin bringen, daß durch die drei Elemente des gefühlsmäßigen Seelenlebens, Dankbarkeit, Liebe und duty, es dahin komme, daß das Ethische aus der Seele herauswächst, nicht als etwas hineingepropft wird mit moralischen Vorschriften.

Das ist zugleich die wichtigste soziale Aufgabe der Gegenwart, und alles übrige Sprechen und Wirken auf dem Gebiete der sozialen Frage hängt davon ab, daß wir in diesem Erziehungsgebiet eine richtige Grundlage schaffen können. Daher ist schon einmal ein großer Teil der heutigen sozialen Frage einfach eine Erziehungs- und Unterrichtsfrage.

Es können ja nur Andeutungen sein, die ich geben konnte, wenigstens über die Maximen, in die sich in bezug auf das ethisch-religiöse Leben dasjenige zusammenfassen läßt, was ich über den allgemeinen Unterricht und über die allgemeine Erziehung in diesen Tagen gesagt

#SE303-310

habe. Wir werden in die Lage kommen, alles dasjenige, was wir sonst in der geschilderten Weise an das Kind heranbringen, als Grundlage für das moralische und für das religiöse Leben zu haben, wenn wir auf der einen Seite wirklich auf reiner Menschenkenntnis fußend unterrichten und erziehen, und auf der anderen Seite wissen, daß wir dem Menschen nicht das Dogma und nicht die Theorie und nicht den Befehl hineinzutragen haben in das ethisch-religiöse Leben.

So müssen die Wege gefunden werden zu einer wirklichen Erziehungs- und Unterrichtskunst, wie sie die gegenwärtige Zivilisation fordert. Vielleicht darf ich hoffen, daß die Ausführungen, die ich geben durfte, davon durchdrungen waren, was erkennen läßt, daß es sich wahrhaftig hier nicht um irgendeine radikale Opposition handelt gegen all dasjenige, was das Erziehungs- und Unterrichtswesen bisher hervorgebracht hat. Wir stehen wahrhaftig im Erziehungs- und Unterrichtswesen ja nicht so da, daß wir in der allgemeinen Menschheitszivilisation nicht im allgemeinen wüßten, welches die richtigen Erziehungs- und Unterrichtsziele sind. In abstrakten Worten sind die so richtig als möglich von den großen Pädagogen des 19. Jahrhunderts aller Erdgebiete, aller Länder und Staaten ausgesprochen worden. Nicht gegen dasjenige, was da gewollt wird, will etwa die anthroposophisch orientierte Pädagogik Opposition machen. Aber sie glaubt zu wissen, daß dasjenige, was da gewollt wird, erst der rechten Mittel bedarf, und daß diese Mittel nur aus einem wirklichen, vertieften Mensch- und Welterlebnis kommen können. Sie möchte im Grunde genommen helfen, das in der richtigen Weise zu erreichen, was alle Menschen heute unbestimmt, abstrakt wollen. Und wenn man das Gefühl hervorrufen kann beim Anhören und beim Betrachten desjenigen, was durch anthroposophische Pädagogik und Didaktik durch die Waldorfschule gewollt wird, wenn man das Gefühl bekommen kann: da wird nach Mitteln gesucht, um das zu erringen, was wir ja alle wollen, dann wird man der Sache ungefähr das richtige Gefühl entgegengebracht haben.

Daß ich aus diesem Geiste heraus vor Ihnen sprechen durfte, meine Damen und Herren, das ist mir von einem besonderen Wert. Denn mir ist es noch wichtiger, daß man versteht, daß ich aus diesem Geiste heraus sprechen möchte, als daß man die Einzelheiten anhört, welche ich

#SE303-311

vorzubringen habe. Die Einzelheiten können unter Umständen so sein, daß sie nach der einen oder der anderen Richtung modifiziert werden müßten. Dasjenige, was die Hauptsache ist, sind nicht diese Einzelheiten. Dasjenige, was die Hauptsache ist, das ist der Geist, aus dem heraus gesprochen worden ist. Und wenn es mir gelungen sein sollte, etwas die Empfindung hervorzurufen, welches dieser nun nicht im passiven, sondern im aktiven Sinne tolerante und humane Geist ist, aus dem gerade aus anthroposophisch orientierter Pädagogik heraus gesprochen werden soll, dann ist vielleicht nicht viel im ganzen, aber doch einiges von dem erreicht, was ich durch diese Vorträge habe vor Ihnen darlegen wollen.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Und indem ich Ihnen diese meine Überzeugung, daß schon einmal zu der gegenwärtigen Zivilisation aus diesem Geiste heraus gesprochen werden muß, am Schlusse noch besonders ausspreche, sage ich Ihnen Dank für das Interesse, das Sie diesen Vorträgen entgegengebracht haben, sage Ihnen Dank, daß Sie die Zeit hier mit dem Anhören dieser Vorträge haben verbringen wollen, sogar Ihre Festeszeit, und ich hoffe, daß Sie hier weggehen mit dem Gefühl, daß vielleicht doch wenigstens einiges war, was es rechtfertigt, daß Sie diese Reise gemacht haben.

Wenn das der Fall ist, dann darf ich Ihnen jetzt am Schluß der Vorträge auch in der herzlichsten Weise den Abschiedsgruß sagen in der Hoffnung auf Wiedersehen, wie ich Ihnen den Anfangsgruß beim Beginn der Vorträge gesagt habe.

FRAGENBEANTWORTUNGEN

Aus der Diskussion vom 1. Januar 1922

#TX

Dr. Steiner: Ich darf vielleicht, da eine Anzahl von Fragen eingelaufen ist, zunächst auf diese Fragen eingehen. Wenn weiteres vorliegt, so können wir uns ja noch in der nächsten Zeit unterhalten und zu einer weiteren solchen Diskussion noch zusammenkommen.

Zur ersten Frage:

Man kann gewiß glauben, daß die Ausdehnung eines einzelnen Unterrichtsgegenstandes über eine längere Zeit gewisse Schattenseiten hat, und man kann ja auch nicht leugnen, daß es schwierig ist, während einer längeren Zeit die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen Gegenstand zu konzentrieren. Es scheint ja auch manches, das nun einmal anerkannt ist in den modernen theoretischen pädagogischen Ansichten, gegen eine solche Ausbreitung des Unterrichtes in einem Fach über einen längeren Zeitraum zu sprechen. Dennoch mußte man sich entschließen, eine solche Methode in der Waldorfschule einzuführen. Es handelt sich darum, daß gerade die Resultate neuerer, mehr experimental-psychologischer Forschung, die ja solche Ansichten hervorruft, darauf beruhen, auf das eigentlich Menschliche, auf das tiefere Menschliche nicht einzugehen.

Warum experimentieren wir denn eigentlich psychologisch? Ich will gar nichts einwenden gegen die Experimentalpsychologie, insofern sie auf ihrem Felde berechtigt ist, und innerhalb gewisser Grenzen will ich diese Berechtigung gerne anerkennen, aber ich muß die Frage stellen: Warum experimentieren wir denn überhaupt in der modernen Zeit über das Seelische?

Wir experimentieren aus dem Grunde über das Seelische, weil wir einmal im Laufe der Menschheitsentwicklung dazu gekommen sind, keine Brücke mehr schlagen zu können, keine unmittelbar elementare

#SE303-313

Brücke mehr schlagen zu können von Seele zu Seele hin. Wir haben nicht mehr die ursprüngliche Einsicht, was im Augenblicke das Kind braucht, wie im Augenblicke das Kind ermüdet und dergleichen, und suchen uns die Kenntnis, die wir nicht mehr in voller Geistesgegenwart, nicht mehr von Mensch zu Mensch haben, auf äußerliche Weise zu erwerben. Wir fragen: Wie ermüdet ein Kind, wenn es sich mit dem oder jenem eine Zeitlang beschäftigt hat? -, machen statistische Aufnahmen und dergleichen. Wie gesagt, dieses ganze Vorgehen, diese Methode haben wir gewissermaßen erfunden, um das auf eine indirekte Weise über den Menschen kennenzulernen, was wir auf eine direkte Weise nicht mehr erkennen.

Nun ist ja für den, der auf dieses direkte Verhältnis von Lehrer-seele zu Kinderseele hinsehen muß, etwas anderes von einer viel größeren Wichtigkeit als etwa die Frage, ob, wenn man längere Zeit ein Unterrichtsfach für die Kinder behandelt, ob da nicht die Aufmerksamkeit zu sehr in Anspruch genommen wird. Wenn ich also die Frage richtig verstanden habe, so könnte der Fragesteller meinen, es würde dadurch, daß man variiert mit dem Unterricht, daß man nach einer verhältnismäßig kurzen Zeit ein Hinlenken der Aufmerksamkeit auf anderes eintreten läßt, es würde dadurch etwas gewonnen. Nun ja, gewiß, es wird auch etwas gewonnen, das ist nicht zu leugnen. Aber die Dinge des Lebens sollen nicht mathematisch berechnet werden, sondern man muß die Möglichkeit haben, durch eine gewisse Intuition zu entscheiden, ob das dadurch Gewonnene das Wertvollere ist in der Gesamtentwicklung des Menschen oder das dadurch Verlorene. Wenn man durch zwei Stunden einen Gegenstand behandelt, ist das ja allerdings nicht so, als wenn man eine Stunde den einen und in der zweiten Stunde einen anderen Gegenstand behandelt, oder sogar durch kürzere Zeiträume die Sache betreibt. Aber trotzdem das Kind in einer gewissen Weise ermüdet und man Rücksicht nehmen muß auf das Ermüden, ist es für die Gesamtentwicklung besser, in dieser konzentrierten Weise vorzugehen, als das ökonomische Bekanntwerden mit irgendeinem Stoffe künstlich abzubrechen und dann die Seele in der nächstfolgenden Zeit mit etwas anderem zu füllen.

Dasjenige, worauf in der Waldorfschule der größte Wert gelegt

#SE303-314

werden muß, ist ja, in ökonomischer Weise, in seelisch-ökonomischer Weise zu unterrichten und zu erziehen. Und wenn man die Sache so einrichtet, daß man tatsächlich durch die ganze Zeit hindurch große Linien gehen läßt, sagen wir, indem man durch zwei Stunden etwas durchnimmt, große Linien gehen läßt, auf welche die Aufmerksamkeit, ohne zu ermüden, oder wenigstens ohne heftig zu ermüden, gerichtet werden kann, und man dann der Möglichkeit zu ermüden dadurch entgegenwirkt, daß man gewissermaßen dem Hauptthema dasjenige parallel gehen läßt, was dieses Hauptthema variiert - all das wird ja für den richtigen Erzieher sich aus dem Gefühl ergeben -, dann erreicht man damit mehr, als wenn man den Unterricht nach einem anderen Gesichtspunkte hin einrichtet und die Vorteile dieses anderen Gesichtspunktes einheimst.

Im Theoretischen läßt sich natürlich über diese Dinge viel für und wider sagen, aber es kann sich durchaus dabei nicht um eine Vorliebe für diese oder jene Theorie handeln, sondern es kann sich nur um die Frage handeln: Was ist für die Gesamtentwicklung des Menschen das bessere?

Und noch etwas kommt dabei in Betracht. Richtig ist es, daß das Kind in einer gewissen Weise ermüdet, wenn es längere Zeit konzentriert wird auf einen Gegenstand. Aber es ist im Grunde genommen heute so wenig Einsicht vorhanden in die gesunden und kranken Neigungen der menschlichen Wesenheit, daß man das überhaupt für einen Fehler ansieht, wenn das Kind nach einer gewissen Richtung hin ermüdet. Ermüden ist durchaus ebenso etwas Gesundes wie Frischsein. Das Leben geht im Rhythmus, und es handelt sich gar nicht darum, daß man das Kind eine halbe Stunde in Anspruch nimmt, dann - wodurch die innerliche Ermüdung doch nicht aufgehoben wird - es vielleicht fünf Minuten sich erholen läßt und dann etwas anderes hineinfropft. Dadurch bildet man sich bloß eine Illusion darüber, daß man die Ermüdung berücksichtigt hat. Man hat die Ermüdung in Wirklichkeit gar nicht berücksichtigt, sondern man hat nur in die doch ermüdete Seele etwas anderes hineingegossen, statt dasjenige abklingen zu lassen, was organisch mit dieser Ermüdung dadurch verbunden ist, daß eben die Ermüdung davon stammt.

#SE303-315

Kurz, man muß schon in viel tiefere Untergründe der Seele hereingehen, als man das heute häufig gewohnt ist, um einzusehen, daß doch die Methode einer längeren Konzentration auf dieselbe Sache für die Gesamtentwicklung des Menschen von einem großen Werte ist.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Man kann durchaus, wie ich sagte, aus gewissen Theorien heraus die Meinung bekommen, daß die Variation des Objekts einen Vorteil bedeutet, aber von einem gewissen Gesichtspunkte aus muß schon einmal vom Leben das absolute Ideal ausgeschlossen werden. Ein absolutes Ideal läßt sich im Leben nirgends verwirklichen, und es handelt sich überall nur darum: welches ist das relativ beste? Und da wird man eben auch das noch sehen, daß man bei den kurzen, stundenplanmäßigen Behandlungen einzelner Gegenstände absolut nicht in der Lage ist, den Kindern etwas zu geben, was sich tief genug mit ihrer ganzen geistigen, seelischen und leiblichen Organisation verbindet.

Ich darf vielleicht noch zu diesem hinzufügen: wenn man zum Beispiel dazu verurteilt wäre, eine Schule im Sinne derjenigen Maximen, die ich in den Vorträgen auseinanderzusetzen versuche, mit einer ganzen Schar von langweiligen Lehrern zu besetzen, dann müßte man ganz zweifellos die Handhabung des Unterrichts nach kleineren Zeiträumen anordnen. Es hängt durchaus die Sache davon ab, daß man eben sagen muß: mit langweiligen Lehrern ist es besser, in kurzen Zeiträumen unterrichten zu lassen; aber mit Lehrern, welche anregend auf die Schüler wirken, ist durchaus der verbreiterte Unterricht der vorteilhafte.

Sie sehen, dasjenige, worauf es mir insbesondere ankommt, ist ja nicht, irgendwie nach irgendeiner Seite fanatisch zu werden, sondern überall die Umstände zu berücksichtigen. Allerdings, es erwächst die Aufgabe, für einen guten Unterricht möglichst nicht gerade langweilige Lehrer zu wählen.

Zur zweiten Frage:

Es mag sein, daß man viele Gründe vorbringen kann dafür, daß Eurythmie eine Umsetzung ist von einer Art des Ausdrucks in eine andere, und nicht eine neue Art des Ausdrucks; aber beim Künstlerischen und

#SE303-316

bei alledem, wo das Künstlerische im Leben in Betracht kommt, handelt es sich darum, doch das Wie ins Auge zu fassen, nicht das Was. Für mein Gefühl zum Beispiel gibt es keinen eindeutigen Sinn, wenn man sagt: Plastik, Musik, Sprache, Rhythmus und so weiter seien Mittel des Ausdrucks, und es ist die Idee, welche alles ausdrückt. Ich meine, es kann sich niemals darum handeln, in dieser Weise bis zum Abstrakten hinzugehen, wenn man es mit dem Leben zu tun hat. Man kann ja allerdings, wenn man abstrahieren will, in abstrakter Art auf die Einheit gehen will, verschiedene Arten, diese Einheit auszudrücken, finden; aber im Leben sind die verschiedenen Arten, eine Sache auszudrücken, eben eigentlich immer etwas Neues, etwas anderes. Es ist so, daß zum Beispiel im Sinne der Goetheschen Metamorphosenlehre das farbige Blumenblatt in abstrakter Einheit dasselbe ist wie das grüne Pflanzenblatt. Das eine ist die Metamorphose des anderen. Aber dennoch, das eine ist von anderen Gesichtspunkten wiederum etwas ganz anderes als das andere. Und ob nun Eurythmie eine neue Art ist des Ausdruckes oder die Umsetzung von einer Art des Ausdruckes in eine andere, darauf kommt es im Grunde genommen gar nicht an. Worauf es ankommt, ist dieses: Im Verlaufe unserer Menschheitsentwicklung gelangen wir mit der Lautsprache und in einer ähnlichen Weise, wenn das auch weniger bemerkbar ist, auch im Gesange dahin, daß Laut, Sprache und Gesang immer mehr und mehr sich konzentrieren, ein Ausdrucksmittel zu sein für dasjenige, was durch den Kopf des Menschen wirkt.

Gewiß ist das, ich möchte sagen, auch wiederum radikal ausgesprochen, aber es trifft dennoch von einem gewissen Gesichtspunkte aus das Richtige. Der ganze Mensch wird heute nicht mehr erfaßt durch das, was durch die Sprache ausgedrückt werden kann. Die Sprache orientiert sich nach dem Gedanken hin, hat in der neuesten Zeit für alle Völker etwas Gedankliches angenommen. Dadurch kommt durch die gewöhnliche Lautsprache dasjenige zum Ausdruck, was der Mensch aus seinem Egoismus heraus offenbart. Die Eurythmie geht wiederum zurück, namentlich zu dem willensartigen Element und dadurch zu dem Gesamtmenschen, zu dem Vollmenschen. Durch die Eurythmie kommt dasjenige heraus was der Mensch offenbart. indem

#SE303-317

er sich hineinstellt in den ganzen Makrokosmos. Und während zum Beispiel in gewissen Urzeiten immer das Gebärdenhafte, das Mimische sich verband, namentlich wenn der Mensch sich künstlerisch angeregt fühlte, mit dem Worte, so daß in gewissen Ursprachen für «Wort» und «Gebärde» überhaupt nur ein einziges Wort vorhanden ist, daß man Wort und Gebärde gar nicht trennen konnte, fällt heute Wort und Gebärde weit auseinander. Und daher ist heute eben ein berechtigtes Bedürfnis vorhanden, den menschlichen Ausdruck wiederum zurückzuführen dazu, daß er eben ein Ausdruck für den Vollmenschen ist, etwas, wo hinein sich wiederum das Willensmäßige und dadurch das Makrokosmische mischt.

Das ist dasjenige, was ich glaube, daß berücksichtigt werden muß, wie mir überhaupt scheint, daß man heute zu sehr in allen Dingen theoretisiert; während es gerade heute dringend notwendig ist, auf die praktischen Seiten des Lebens zu sehen.

Derjenige, der von diesem Gesichtspunkte aus das menschliche Dasein unbefangen betrachtet, weiß, daß es für alles ein Ja und ein Nein gibt. Alles kann man beweisen und widerlegen. Nur, man legt zuletzt auf das Beweisen und Widerlegen, auf das Definieren und Unterscheiden nicht den Hauptwert, sondern auf das Impulsierende, auf dasjenige, was wirklich Leben gibt. Sie mögen in bezug auf das Aufstellen solcher Behauptungen denken, wie Sie wollen, meine sehr verehrten Anwesenden, aber anthroposophisches Forschen gibt eben einen Einblick in die Entwicklung der Menschheit, und die Menschheit tendiert dahin, das verständesmäßige intellektualistische Element nun doch eben zu überwinden und sich mehr dem Seelischen, dem Leben, das nicht in Definitionen, sondern in Gestaltungen abläuft, zu nähern.

Daher ist es ja immer so, daß man sagen kann: Es ist schließlich gleichgültig, ob man Eurythmie als die Umsetzung eines Modus in den anderen ansieht, oder ob man sie als einen neuen Modus ansieht. -Darauf scheint es mir wirklich ebensowenig anzukommen, wie bei dem folgenden: Als ich an die Wiener Universität kam, da hatte man bei den Professoren, die Titel bekommen mußten, einen sehr hohen Titel, sie hießen «Hofrat». Kam man dann nach Deutschland hinüber, so hießen sie «Geheimrat». Man legte bei diesen Unterscheidungen

#SE303-318

einen gewissen Wert darauf. Aber mir kam es darauf an, auf den Menschen zu sehen, und mir war es ganz gleichgültig, was er für eine äußere Vignette trug. Und fast so kommt mir auch - verzeihen Sie, ich will damit gar nicht irgend etwas Böses sagen -, so kommt es mir fast vor, wenn man philosophisch definierend vorgeht und unterscheidet von der Umsetzung von einem Modus in den anderen oder, ich weiß gar nicht, wie man sagen soll, den Begriff eines neuen Modus.

Zur dritten Frage:

Es ist mir nicht ganz durchsichtig, was die Frage bedeuten soll, aber ich meine, man kann sie wahrscheinlich von einer gewissen Nuance eines evangelischen Bewußtseins aus fassen. Es ist mit der Sache so, daß die Disziplin, wie ich schon gesagt habe, am besten doch dadurch gewahrt wird, daß man sie zwischen dem übrigen Handhaben der Schule entstehen läßt. Ich habe es ja erwähnt, wie in

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

der Waldorfschule im Laufe von jetzt mehr als zwei Jahren die Disziplin sich in einer ganz außerordentlichen Weise gebessert hat. Ich habe dafür auch Symptome angeführt. - Es könnte einem scheinen, daß man aus einer gewissen eigenen Neigung für diesen «sense of sin» ein Bestreben hätte, auch beim Kinde sich etwas davon zu versprechen, wenn man dem Kinde so etwas beibringt. Aber gerade dieses - wir wollen das jetzt wirklich ohne religiöses Vorurteil ins Auge fassen -, gerade dieses Beibringen eines solchen Verständnisses für die Sünde würde etwas in die Seele des Kindes gießen, was das ganze Leben hindurch bliebe als eine gewisse Unsicherheit im Leben. Ich möchte sagen, wenn ich mich psychoanalytisch ausdrücken will, eine verborgene Seelenprovinz würde man schaffen, die im wirklichen Leben dann eine Art Vakuum schaffen würde, eine Art Seelenprovinz, die gewissermaßen immer eine Leere in sich hat und eine Schwäche bedeutete gegenüber einem mehr tatkräftigen Zugreifen im Leben.

Wenn ich die Frage richtig verstanden habe, so kann ich eben nur dieses darauf sagen.

#SE303-319

Zur vierten Frage:

Ich meine, daß diese Frage mit demjenigen sich beantwortet, was ich im ersten Teile meines Vortrages von heute morgen gesagt habe. Man kann nicht im allgemeinen sagen, daß Knaben in diesem Alter eine andere Krisis durchmachen als diejenige, von der ich heute morgen gesprochen habe. Es würde viel zu sehr das Leben der Kinder in diesem Alter graduirt sein, wenn man von einem turbulentwerden in diesem Alter bei allen Knaben sprechen würde. Man gibt sich vielleicht auch in dieser Beziehung mancher Täuschung hin. Wenn nämlich jene Umwandlung, von der ich heute morgen gesprochen habe, nicht in der richtigen Weise geleitet wird von dem Lehrer oder Erzieher, dann werden in der Tat die Kinder, und zwar nicht bloß die Knaben, sondern auch die Mädchen, sehr turbulent; sie werden wirklich in einer Weise unruhig, innerlich unwillig, daß es schwer ist, mit ihnen zurechtzukommen.

Dasjenige, was sich in diesem Lebensalter vollzieht, ist ja sehr verschieden je nach dem Temperament der Kinder, muß aber eben beachtet werden. Wenn es beachtet wird, dann kann man eine solche Behauptung, wie sie in dem ersten Satze ist, nicht in dieser Allgemeinheit aufstellen, und man kann auch eben viel eher sagen: werden Kinder in ihrer Gesamtentwicklung nicht geführt, so daß sie innerlich unwillig, haltlos und dergleichen werden, wenn eben die besondere Wendung zwischen dem neunten und zehnten Jahr von dem Lehrer nicht in der richtigen Weise beachtet wird, dann ist das der Fall. Aber diese Wendung muß eben unter allen Umständen von dem entsprechenden Lehrer und Erzieher beachtet werden.

Zur fünften Frage:

Das ist durchaus richtig, und ich glaube, daß nichts weiter notwendig ist, als diese Frage eben einfach zu bejahen. Man wird ja natürlich einen gewissen Takt brauchen im Erziehen und Unterrichten in bezug auf dasjenige, was man in der Zeit zwischen dem zehnten und zwölften

#SE303-320

Jahre dem Kinde in bezug auf den Menschen beibringt. Achtet man darauf, was möglich ist, dem Verständnis des Kindes über die Eigentümlichkeit des Menschen in solchen Beziehungen beizubringen, dann kann es durchaus bejaht werden, daß es notwendig ist, auf das eigene Leben des Menschen in diesen verschiedenen Beziehungen einzugehen.

Zur sechsten Frage:

Darauf möchte ich sagen, daß es so gehalten werden muß in bezug auf diese Frage, daß man mit den Möglichkeiten rechnet, so daß man ja also ohnedies ein gewisses Interesse immer mehr und mehr in der Weltentwicklung haben wird, solche Methoden der einfach eindringlicheren - denn die übersinnliche Menschenbetrachtung ist zugleich eine eindringlichere - Menschenbetrachtung zu entwickeln. Man wird natürlich nicht überall die Möglichkeit haben; aber wo es sein kann, sollte es eigentlich geschehen. Das ist ja nicht nur für den Lehrer und Erzieher ein Gutes, wenn er mehr vom Menschen beobachten kann, als der bloß äußere Anblick darbietet, es ist zum Beispiel von ganz besonderem Vorteile auch für den Arzt, so daß man, ich glaube, ohne sich irgendwelchen Mißverständnissen auszusetzen, sagen muß: Man sollte heute, wo eben die menschliche Natur im Laufe der Menschheits-entwicklung so weit fortgeschritten ist, daß eigentlich nur Vorurteile dagegen sprechen, man sollte heute nach Möglichkeiten solche Methoden ausbilden. Damit aber ist ja auch schon gesagt, daß es wünschenswert natürlich ist. Es ist tatsächlich so, daß man viel mehr erreichen könnte nach dieser Richtung hin, wenn nicht eben sich alte Vorurteile wie Steine in den Weg legen würden, und die Menschen gerade, ich möchte sagen, unter dem Zwange der intellektualistischen Vorurteile abhalten würden, in der richtigen Weise solche Wege einzuschlagen, wie sie ja, in ihren Anfangsstadien allerdings nur, in meinem Buch «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» geschildert werden.

#SE303-321

Zur siebenten Frage:

Mathematik ist in der Waldorfschule durchaus in dasjenige eingereiht, was ich den Hauptunterricht genannt habe und spielt dadrinnen ganz nach der Entwicklung des Kindes eine Rolle. Sie wird durchaus nicht verlegt auf irgendwelche Stunden, die außerhalb des Hauptunterrichtes liegen würden. Die Frage beruht etwas auf einem Mißverständnis.

Aus der Diskussion vom 3. Januar 1922

Dr. Steiner: Meine Damen und Herren, es ist zunächst die praktische Frage, von der gewünscht wird, daß sie wegen verschiedener Abreisen zuerst behandelt werde. Wenn es sich um die praktische Ausgestaltung der in diesem Kursus angeregten Erziehungsfragen handelt, so darf wohl an die Waldorfschule angeknüpft werden. Ich meinerseits möchte aber doch noch an etwas Breiteres anknüpfen. Ich glaube, daß zum praktischen Auswirken desjenigen, was hier gemeint ist, eine wirkliche, aus dem Anblicke der heutigen Zivilisation hervorgehende Kraft und ein gewisser Enthusiasmus gehört.

Mir scheint, daß derjenige, der nicht erst einsieht, daß es notwendig ist, die Erziehungsimpulse nach den Seiten hinüberzuleiten, von denen hier gesprochen worden ist, daß dem es kaum gelingen kann, nach dieser Richtung etwas Durchgreifendes zu unternehmen.

Wenn ich sagen soll, was in dieser Beziehung meine tiefste Überzeugung ist, so ist es dies, daß wirklich für denjenigen, der die Entwicklung der neueren Menschheit innerhalb der zivilisierten Gegenden unbefangen betrachtet, ganz klar sein muß, daß wir in einer

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Niedergangsepoche unserer Kultur darinnenleben, und daß alle Dinge, die man gegen diesen Niedergang vorbringen kann, eigentlich nur auf Scheingründen aufgebaut sind.

Es ist ja wirklich recht unbequem und sieht pessimistisch aus, während es eigentlich optimistisch gemeint ist, wenn man so spricht, wie ich es eben jetzt getan habe; aber es sind so viele auch äußerlich sich zeigende

#SE303-322

Symptome da von niedergehender Zivilisation, daß im Grunde genommen dieser Niedergang schon gesehen werden kann. Und dann geht eigentlich erst im Herzen und in der Seele die Erziehungsfrage im richtigen Sinne auf. Und wenn ich, ich möchte sagen, an dieses Geständnis anknüpfe, dann darf ich auch von der Begründung der Waldorfschule als dem ersten Beispiel für eine praktische Auswirkung der hier gemeinten Erziehungsgrundsätze sprechen.

Warum haben wir denn eine Waldorfschule? Sehen Sie, die Waldorfschule verdankt, das darf schon gesagt werden, ihr Dasein der Geltendmachung dieser Erziehungsprinzipien, dieser rein menschlichen Erziehungsprinzipien. Wie sind denn die Dinge gekommen? Sie sind so gekommen, daß mit dem Jahre 1919 in ganz Mitteleuropa ein absoluter Zusammenbruch da war, ein Zusammenbruch des ökonomischen, des staatlichen, des geistigen Lebens. Man könnte vielleicht auch so sagen: ein Zusammenbruch des ökonomischen und des staatlichen Lebens und ein absoluter Bankrott des geistigen Lebens. Diese Dinge waren 1919 so da, daß eben das allgemeine Bewußtsein davon vorhanden war, durch ein halbes Jahr, möchte ich sagen, das völlige Bewußtsein vorhanden war, daß dies so ist. Etwa bis zur Mitte des Jahres 1919 war das absolute Bewußtsein vorhanden, daß dies so ist.

Nun wird ja viel in der Welt gefaselt davon, daß sich die Menschheit schon wieder erholen wird, auch in Mitteleuropa, daß sie nach einiger Zeit aus den alten Verhältnissen heraus schon wiederum sich hinaufarbeiten wird und so weiter. Solches Gefasel geht hervor aus bequemlicher Denkweise. In Wahrheit sind alle die Dinge, die man nach dieser Richtung sagt, bloße Phrasen. In Wahrheit nimmt der Niedergang stetig zu. Nur ist für Mitteleuropa die Sache einfach so:

1919 war die schiefe Ebene da, auf der es hinuntergeht. Und nun ist es so für Mitteleuropa, wie es für einen Menschen ist, der in besseren Verhältnissen war und sich da Kleider gekauft hat. Er hat diese Kleider, er trägt sie, bis sie vollständig kaputt sind. Die Gründe, daß er sich keine neuen kaufen kann, sind längst da. Aber weil er noch die alten tragen kann, für die er sich keine neuen mehr wird kaufen können, täuscht er sich so lange darüber, daß er sich keine neuen wird kaufen können, als von den alten noch ein Fetzen vorhanden ist. Die

#SE303-323

ganze Welt täuscht sich darüber, daß eben die Gründe, sich aus den alten Verhältnissen keine Kulturkleider mehr kaufen zu können, durchaus vorhanden sind.

Nun, sehen Sie, da war die Stimmung vorhanden im ersten Halbjahr 1919, in ernster Weise zum Menschen zu sprechen, und da wurde zuerst nicht die Waldorfschule begründet, sondern von mir wurden meine volkspädagogischen Vorträge gehalten, die zuerst dasjenige enthielten, wenn auch dazumal in skizzenhafterer Form, was ich jetzt hier auch sagte. Und es leuchtete das einigen Menschen ein. Daraus ging die Waldorfschule hervor.

Ich betone das ausdrücklich aus dem Grunde, weil die Grundvoraussetzung für das praktische Wirken auf diesem Gebiete die Einsicht ist, die Einsicht, die aus wirklicher Erkenntnis der Erziehungsbedingungen hervorgeht. Und bei der Begründung der Waldorfschule sagte ich: Es ist ja schön, daß einmal ein solches Exempel da ist, aber damit ist die Frage nicht gelöst, sondern es handelt sich darum, daß die Frage erst gelöst sein würde, oder daß es wenigstens der Faden ihrer Lösung sein würde, wenn in einem Vierteljahre mindestens ein Dutzend Waldorfschulen begründet würden.

Das ist ja nicht geschehen. Deshalb darf auch das, was bisher auf diesem Gebiete geschehen ist, nicht als ein Erfolg angesehen werden, sondern wir haben nur eine einzige, wie man es im Deutschen nennt, Musterschule. Ein Modell haben wir. Und dieses Modell steht ja heute auch noch durchaus nicht so da, wie man es gern dastehen haben möchte. Ich will ein Beispiel erwähnen.

Wir brauchten neben dem Eurythmiesaal, den wir jetzt endlich haben, für allgemeine gymnastische Übungen einen großen Saal. Den haben wir noch nicht. Also derjenige, der die Waldorfschule besucht und sich dort ansieht, was geschieht, der darf das noch nicht für das Ideal der Waldorfschule halten. Die Waldorfschule hat vor allen Dingen eben kein Geld und steht in finanzieller Beziehung auf außerordentlich schwachen Füßen!

Nun stelle ich mir vor, daß zwei Dinge notwendig sind. Das erste ist die Verbreitung des Gedankens der rein menschlichen, auf wirkliche Menschenkenntnis gebauten Erziehung. Dieser Gedanke muß

#SE303-324

einmal gründlich gefaßt werden. Es müßte alles getan werden, um diesen Gedanken gründlich zu fassen.

Sehen Sie, es nützt nichts, wenn man sich auf einem so ernsten Gebiete gewissermaßen Sand in die Augen streut, und deshalb gestatten Sie mir, daß ich ganz frei und offen nach dieser Richtung spreche. Mir wird oftmals erwidert, wenn über diese Dinge geredet wird, und auch wenn über die ökonomischen Bestrebungen geredet wird: ja, in England muß man das oder jenes machen, damit man die Leute nicht vor den Kopf stößt.

Ja, wenn wir bei diesem Urteil eben stehenbleiben, dann kommen wir nicht weiter. Wir kommen absolut nicht weiter, wenn wir uns nicht dazu entschließen, über dasjenige hinwegzukommen, daß wir zum Beispiel sagen: ja, in England muß alles ins Praktische übersetzt werden. Das haben wir ja durch fünf bis sechs Jahrhunderte überhaupt in der zivilisierten Welt getan, alles nur angenommen, wenn man es irgendwie gleich vor Augen führen konnte. Daran gehen wir ja gerade zugrunde. Und wenn wir das immer geltend machen, dann kommen wir nicht aus dem Chaos heraus.

Also es handelt sich nicht bloß um irgendwelche kleinlichen Dinge, sondern es handelt sich tatsächlich darum, daß man den Mut faßt, einen neuen Impuls zu geben. Man glaubt gewöhnlich, daß ich nicht verstehe, wenn man mir sagt: Ja, in England muß das alles anders gemacht werden. - Ich verstehe das schon ganz gut, aber es trifft das gar nicht den Kern der Frage! Und im Grunde genommen, wenn wir zum Beispiel nicht, ich möchte sagen, das Unglück, für die praktische Begründung der Waldorfschule war es ein Glück, wenn wir nicht das Unglück gehabt hätten, 1919 in einer furchtbaren Lage in Mitteleuropa zu sein und dadurch auf seriöse Gemüter zu treffen, so würden wir in Mitteleuropa aus noch ganz anderen Gründen keine Waldorfschule haben können. Denn in Mitteleuropa ist erst recht ein ganz neuer Impuls notwendig, aus dem einfachen Grunde, weil Mitteleuropa ja, insbesondere Deutschland, nicht den geringsten Sinn für Organisation oder soziales Strukturleben eigentlich hat. Wenn außerhalb Mitteleuropas immerfort von deutscher Organisation geredet wird, so ist das ja nichts weiter als eine Unrichtigkeit. Es gibt gar kein Talent zur

#SE303-325

Organisation. Vor allen Dingen gibt es nicht einen gegliederten Volks-organismus, sondern es gibt ein in einzelnen Individuen lebendes Kulturleben, das aber gar nicht im Allgemeinen lebt. Die deutschen Universitäten zum Beispiel sind nicht im geringsten Ausdruck des wirklichen Deutschums. Die deutschen Universitäten sind ganz abstrakte Gebilde, sind nicht im geringsten irgendwie ein Ausdruck für das Deutschtum. Das Deutschtum lebt überhaupt als Deutschtum nur in einzelnen Individuen. Das ist natürlich nur eine Andeutung,

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

aber es ist zu gleicher Zeit eine Andeutung dafür, daß wenn man in Mitteleuropa heute noch an irgendwelche allgemeine Stimmung und dergleichen appelliert, so stößt man auf nichts, stößt man überall nur darauf, daß solchen Dingen wie denjenigen, die hier geltend gemacht worden sind, Unverstand entgegengebracht wird. Also die Waldorfschule verdankt ihr Dasein einem unglücklichen Glücksfall.

Nun handelt es sich darum, außer diesem, daß zunächst die Einsicht, die wirkliche Einsicht da sein muß für eine notwendige Weiterführung in dem Sinne, wie es hier gemeint ist, daß außerdem das eintreten sollte, daß da, wo ein solcher unglücklicher Glücksfall nicht da ist, wo man wirklich aus der Einsicht heraus, aus der unmittelbarsten menschlichen Initiative so etwas begründen könnte wie die Waldorfschule, daß es da entstünde.

Also wenn zum Beispiel in England so etwas entstehen würde wie die Waldorfschule - sie müßte natürlich jetzt im Individuellen anders gemacht werden, da kommt man dann auf die besonderen Verhältnisse des Landes und des Volksgebietes -, aber wenn sie entstehen würde, dann würde das wahrscheinlich in der Tat ein mächtiger Ruck vorwärts sein.

Nicht wahr, ich habe, als ich gesehen habe, daß es mit der Waldorfschul-Bewegung nicht geht, weil die Waldorfschule allein geblieben ist, dann den Gedanken an den «Weltschulverein» anzuregen versucht, weil ja doch immerhin das eine zu verzeichnen ist: Sehen Sie, wir haben, wenigstens in Mitteleuropa, in den letzten Jahren eine sehr starke Ausbreitung der anthroposophischen Bewegung gehabt. Die anthroposophische Bewegung ist heute ein Faktor in der mitteleuropäischen Welt. Als geistige Bewegung ist sie ein Faktor. Wir haben keine Organisation,

#SE303-326

um diese Bewegung irgendwie zu lenken und zu leiten. Die Anthroposophische Gesellschaft - das muß gesagt werden, denn es ist gut, wenn es erkannt wird -, die Anthroposophische Gesellschaft ist nicht in der Lage, die anthroposophische Bewegung zu tragen. Denn die Anthroposophische Gesellschaft ist so stark durchsetzt von sektiererischen Neigungen, daß sie die anthroposophische Bewegung, wme sie heute ist, wie sie sich herangebildet hat, eben nicht tragen kann. Aber ich wollte doch ein letztes Mal an diejenigen Kräfte appellieren, die vielleicht hätten sein können in der Anthroposophischen Gesellschaft, indem ich die Meinung hatte, vielleicht wird aus diesen Kräften doch eine letzte Anstrengung hervorgehen, um so etwas wie den «Weltschulverein» zu propagieren. Es ist nicht geschehen. Der «Weltschulverein» ist begraben. Denn, nicht wahr, man kann nicht über eine solche Sache bloß reden, sondern das muß praktisch in die Hand genommen werden. Dazu müssen eine Anzahl von Menschen da sein. Also der «Weltschulverein» als solcher ist begraben.

Die Waldorfschule in Stuttgart ist aus der deutschen Revolution hervorgegangen, nicht als eine revolutionäre Schule, aber aus der Revolutionsstimmung. Wenn aber da, wo die Weltsituation überblickt wird, mit vollem Verstandnisse so etwas wie eine Waldorfschule begründet würde, wie in England, dann würden wir ein Stück vorwärtskommen.

Vielleicht kann ich nachher, wenn die Diskussion eine Weile gewaltet hat, noch einiges darüber sagen.

Frau Professor Mackenzie (von Mr. Kaufmann in Kürze übersetzt): Professor Mackenzie führt aus, daß es doch gewisse Persönlichkeiten aus England hier gibt, und zwar Persönlichkeiten, die schon in der Lage sind, etwas in der Richtung zu schaffen und einen Einfluß auszuüben, welche auch aus einer Empfindung der Entwickelung der Menschheitsnotwendigkeiten, der Weltnotwendigkeit heraus etwas in der Richtung dieser Erziehungsimpulse unternehmen wollen. Und als erster Schritt darin hoffen wir, daß es gelingen wird, Herrn Dr. Steiner im Laufe dieses Jahres nach England einzuladen, und auch gelingen wird, in den Vorarbeiten zu einer solchen Einladung wirklich diejenige Stimmung und Einsicht zu schaffen, aus welcher heraus eine Anzahl von Persönlichkeiten, von Erziehern, Herrn Dr. Steiner im richtigen Sinne wird willkommen heißen können.

#SE303-327

Dr. Steiner: Ich möchte hinzufügen, daß so etwas selbstverständlich nur im praktischen Sinne einmal unternommen werden muß, und daß es schädlich sein würde, wenn davon viel geredet würde. Es handelt sich darum, daß diejenigen, die in der Lage sind, in dieser Richtung einen Schritt vorwärts zu unternehmen, die Vorarbeiten schaffen, und daß dann, wenn der richtige Zeitpunkt gekommen ist, in der richtigen Weise vorwärtsgangen wird.

Es wird auch sicher im Sinne der Frau Mackenzie und der anderen sein, wenn Freunde, die aus anderen Ländern hier sind, Vorschläge und Anregungen geben wollen, an einzelne von uns herantreten und die Sache zur Sprache bringen.

Frau K., Haag: Es ist heute sehr viel über England gesprochen worden, und wir freuen uns sehr darüber, halten das für nützlich. Aber wir von unserem kleinen holländischen Lande haben Verschiedenes auf dem Herzen, sind eigentlich gekommen mit einem ganz großen Schuldbewußtsein. Zum ersten Mal ist der Gedanke des «Weltschulvereins» in Holland ausgesprochen worden, und eigentlich hat man das, was wir hätten tun können, nicht getan, teilweise ist es aus Mißverständnis, teilweise aus Mangel an Kräften nicht geschehen. Aber wir sind nicht so untätig gewesen, als man vielleicht glaubt, und ich versichere, daß wir auch in jeder Beziehung furchtbar gern bereit sind, diesen Fehler so viel als möglich wieder gutzumachen. Und ich möchte Herrn Dr. Steiner trotzdem bitten, uns zu sagen, ob der Weg, den er für England vorgeschlagen hat, auch für Holland möglich ist. Und da Herr Dr. Steiner versprochen hat, im April zu uns zu kommen, so mochte ich fragen, ob es viellecht mdglich sein würde, vor einem größeren pädagogischen Kreis zu sprechen über diese Sache.

Dr. Steiner: Für Holland ist ja ein Plan vorhanden, der, so viel ich weiß, eigentlich schon in der Verwirklichung begriffen ist, zunächst vom 5. bis 12. April dieses Jahres einen Hochschulkurs abzuhalten, der ähnlich wie Hochschulkurse, die sonst gehalten werden, auch in Holland in ernster Weise die Anthroposophie zur Geltung bringen soll.

Es ist allerdings ganz sicher etwas Deprimierendes gewesen, daß, nachdem lange Zeit auf die Notwendigkeit hingewiesen war, in Holland für die Anthroposophie etwas zu tun, dann, nachdem Vorträge, Aufführungen dort stattfanden im Februar und Anfang März letzten Jahres, daß dann allerdings sogar - nun nicht wahrscheinlich in bezug

#SE303-328

auf Verständnis der Anthroposophie, denn das kann ich nicht meinen, wohl aber in bezug auf die innere Fassung der Anthroposophischen Gesellschaft in Holland ein Rückgang zu verzeichnen war, der sehr stark wahrzunehmen war. Und daher scheint es mir, daß allerdings es sehr notwendig wäre, daß gerade in Holland die anthroposophische Bewegung neu und frisch in die Hand genommen würde. Von welcher Ecke aus das geschieht, das wird ja dann natürlich von den vorhandenen Bedingungen abhängen, kann natürlich auch von der Seite der pädagogischen Bewegung stattfinden. Gerade mit Bezug darauf ist hier eine Frage gestellt:

X: Das holländische Gesetz läßt die Möglichkeit zu, bei einem ernsten Versuch, eine freie Schule zu gründen. Würde es, wenn wir in Holland auf andere Weise kein Geld bekommen könnten, möglich sein, mit Subsidien des Staates eine freie Schule zu errichten, unter Voraussetzung, daß wir den Unterricht ganz frei in eigener Hand halten können?

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Dr. Steiner: Nun, an dieser Frage ist mir eines nicht ganz verständlich, ein anderes ist mir zweifelhaft. Nicht ganz verständlich ist mir dieses, daß man in Holland für eine wirklich freie Schule kein Geld bekommen sollte! Verzeihen Sie, wenn das vielleicht eine Naivität ist, aber es ist mir nicht verständlich. Denn ich meine allerdings, daß, wenn der Enthusiasmus groß genug ist, dann ist es möglich, wenigstens zunächst anzufangen. Es gehört ja gar nicht so viel Geld dazu, um anzufangen.

Das andere, was mir zweifelhaft ist, das ist, daß es gelingen wird, das mit Subsidien des Staates zu machen. Denn, daß es der Staat sich nicht nehmen lassen wird, eine Schulaufsicht zu üben, wenn er Subsidien gibt, das scheint mir nun eben zweifelhaft. Also ich glaube nicht, daß mit Subsidien, das heißt unter der Aufsicht des Staates, eine wirklich freie Schule gegründet werden könnte.

Es ist ja in Stuttgart auch das, möchte ich sagen, ein Glücksfall gewesen, daß die Waldorfschule gerade noch begründet wurde, bevor die republikanische Nationalversammlung ein Schulgesetz beschlossen hat, unter dessen Agide eine solche Schule nicht begründet werden kann; denn, nicht wahr, wir verlieren ja immer mehr und mehr Freiheit.

#SE303-329

je mehr sich der Liberalismus ausbreitet. Und wahrscheinlich würde eben heute, wo der Fortschritt herrscht in Deutschland, die Waldorfschule in Stuttgart nicht mehr zu begründen möglich sein. Aber sie ist vorher gegründet worden. Und' nun - heute sieht einmal die Welt auf die Waldorfschule, und man wird sie bestehen lassen, bis eben die Bewegung, welche die sogenannte Grundschule geschaffen hat, so mächtig ist, daß man aus irgendeinem Fanatismus heraus ihr ihre vier ersten Klassen wegnehmen wird. Ich hoffe, daß das zu verhindern sein wird, aber wir gehen ja auch in dieser Beziehung ganz furchtbaren Zeiten entgegen. Und das ist es ja, warum von mir so häufig betont wird, daß es notwendig ist, dasjenige, was geschehen soll, bald zu tun; denn es breitet sich über die Welt eine Welle aus, die durchaus nach dem Zwangsstaate hingeht. Und es ist tatsächlich so, daß die abendländische Zivilisation sich der Gefahr aussetzt, einmal von einer in irgendwie gearteter Weise asiatischen Kultur, die dann etwas Spirituelles hat, einfach überflutet zu werden. Das wollen die Menschen nicht sehen, aber dazu wird es kommen.

Nicht wahr, es ist eigentlich mehr oder weniger nur, glaube ich, eine Art Verzögerung der Sache, wenn man glaubt, erst auf Subsidien des Staates Anspruch machen zu sollen. Ich würde mir davon kaum etwas versprechen können. Aber vielleicht ist jemand anderer Meinung. Ich bitte heute nur alle Meinungen sehr frei zu äußern.

X führt aus, daß es im Augenblick nicht möglich sei, in Holland eine Schule zu gründen, ohne daß der Staat sich einmische, daß zum Beispiel verlangt werde, daß ein bestimmtes Pensum erreicht werde und so weiter.

Dr. Steiner: Nicht wahr, wenn diese Dinge nicht wären, dann würde ich ja niemals etwas, was doch nach einer gewissen Theorie hinneigt, wie der Weltschulverein, würde ich mich niemals für den Weltschulverein eigentlich entschieden haben dazumal. Aber gerade weil diese Dinge bestehen, meinte ich, daß der Weltschulverein zunächst etwas Praktisches wäre. Die Sache ist so:

Nehmen Sie also zum Beispiel die kleine Schule, die wir hier an diesem Orte in Dornach gehabt haben. Wir haben es ja wiederum aus dem Grund, den ich schon öfter hier angeführt habe in diesen Tagen,

#SE303-330

aus Überfluß an Geldmangel eben nur zu einer ganz kleinen Schule gebracht. Nun, in dieser kleinen Schule waren Kinder zusammen von unter zehn Jahren und über zehn Jahren. Nun besteht im Staate, man nennt es hier Kanton, Solothurn ein sehr strenges Schulgesetz, das aber nicht sehr viel abweicht von den anderen strengen Schulgesetzen in der Schweiz überhaupt, ein so strenges Schulgesetz, daß, als der Staat Solothurn darauf kam, daß hier Kinder unter vierzehn Jahren unterrichtet werden, er das einfach für eine Unmöglichkeit erklärt hat. Das gibt es nicht. Und da könnte man nun hier machen, was man wollte, man würde niemals dazu kommen können, irgend etwas von Waldorfschul-Gedanken für Kinder unter vierzehn Jahren zu verwirklichen. Und auf Hindernisse stößt die Sache natürlich mindestens auf dem Kontinente fast überall. Wie es in England ist, das wage ich im Augenblicke nicht ganz zu entscheiden; aber sollte es dort möglich sein, eine wirklich ganz freie Schule zu begründen, dann wäre das eine ganz vorzügliche Sache. Und weil eben überall eigentlich, wo man die Schulen praktisch zunächst verwirklichen will, das auf Widerstände stößt, meinte ich, daß der Weltschulverein doch zunächst ein Praktisches ist, denn ich dachte ihn ganz im großen, weil er in der Welt Stimmung machen würde gerade eben für die Möglichkeit, freie Schulen zu schaffen. Das heißt, es müßte gegen die Strömung-ihren Höhepunkt erreicht sie ja gerade im Bolschewismus in Rußland -, gegen diese Strömung, die ihren Höhepunkt also in der absoluten Staatszwangsschule findet, die aber sonst überall ist - man sieht ja eben nicht, daß Lunatscharski nur die letzte Konsequenz desjenigen ist, was ja überall in Europa in der Anlage vorhanden ist; solange es einem paßt, sieht man nicht, daß es vorhanden ist -, also ich meine, es müßte eine Strömung eingeleitet werden, die sich in entgegengesetzter Richtung bewegt: Lunatscharski = absolut nicht den Staat zu einer großen Maschine machend, den Menschen zu einem Glied darinnen. Die andere Strömung müßte dahin gehen, Menschen zu erziehen.

Das ist dasjenige, was notwendig ist. Sehen Sie, in dieser Richtung erlebt man tatsächlich innerhalb der anthroposophischen Bewegung Allerschmerzliches. Wir können ja aus dem Untergrunde der anthroposophischen Bewegung heute auch eine wirkliche medizinische Bewegung

#SE303-331

ins Leben rufen. Alle Antezedenzen sind da. Was aber notwendig wäre, das wäre auch da eine Bewegung, die die Sache vor die Welt hinstellte. Aber überall ist eine andere Bestrebung bei den Menschen vorhanden, nämlich, den einzelnen, der irgendwie etwas von einer rein menschlichen Medizin vertreten kann, zum «Kurfuscher» zu machen, das heißt, von ihm zu verlangen, gegen das Gesetz zu handeln. Ich könnte Ihnen zum Beispiel - ich sage das nur als Beispiel, es bezieht sich das gar nicht auf die medizinische Bewegung der Anthroposophie -, aber ich könnte Ihnen einen Minister nennen, der im deutschen Reichstag ein scharfes Gesetz vertreten hat gegen das, was ja in Deutschland noch vorhanden ist, gegen die Freiheit des Heilgewerbes, und für seine eigene Familie ist er zu undiplomierten Heilern gegangen, um sie heilen zu lassen. Das heißt, er glaubte nicht an die offizielle Heilkunde für seine eigene Familie, sondern an die, die er nun durch das Gesetz als «Kurfuscher» bezeichnen wollte.

Das ist ein Symptom für das sektiererische Bestreben. Nicht sektiererisch ist eine Bewegung, wenn sie darnach strebt, sich frei vor die Welt, und zwar vollrechtlich hinstellen, so daß über die Rechtstitel kein Zweifel sein kann.

Das ist es, was ich gemeint habe, daß der Weltschulverein machen sollte: Stimmung in der Welt hervorrufen für solche Gesetze, die frei gestatten, Schulen aus der pädagogischen Notwendigkeit heraus zu begründen. Schulen können niemals aus Majoritätsbeschlüssen heraus begründet werden. Daher können sie auch nicht Staatsschulen sein.

Also das ist dasjenige, was ich meine, für den ja sonst mir gar nicht sympathischen Weltschulverein sagen zu müssen. Er ist mir nicht sympathisch, weil er ein Verein, eine Propaganda ist; ich habe am liebsten das Wirken ganz aus dem Sachlichen heraus, nicht das Agitieren, nicht das Propagieren. Das sind mir alles entsetzliche Sachen. Aber wenn die Hände gebunden sind, wenn es eben nirgends möglich ist, freie Schulen zu begründen, so muß man eben erst die Stimmung schaffen, die diese freien Schulen möglich macht. Kompromisse können ja natürlich auch auf diesem oder jenem Gebiete berechtigt sein, aber wir leben heute in einer Zeit, wo uns jeder Kompromiß noch mehr ins Unheil hineinführt.

#SE303-332

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Frage: Wie können wir am besten im politischen Leben arbeiten?

Dr. Steiner: ... Ich glaube nun ja, daß wir von dem, um was es sich handelt, zu stark abkommen, wenn wir die tief bedeutungsvollen Fragen, die hier vorliegen, auf das Gebiet der aktuellen Politik bringen, weil ich mir von der heutigen aktuellen Politik kaum etwas versprechen kann, bevor sie aus ganz anderen Untergründen heraus regeneriert ist, als aus denjenigen, die zunächst heute in den mir auf dem physischen Plane bekannten Ländern vorhanden sind. Ich meine, es ist so deutlich gerade auf diesem Gebiete der entschiedene Niedergang zu bemerken, daß man einsehen könnte, warum, ich möchte sagen, wie eine Nebenbewegung der anthroposophischen Bewegung, die Bewegung nach der Dreigliederung des sozialen Organismus notwendig ist.

Wozu hat es denn der nichtdreieggliederte - wenn ich jetzt kurz und daher vielleicht mißverständlich etwas darüber andeuten soll-, wohin hat es denn der nichtdreieggliederte soziale Organismus gebracht? Er hat es dazu gebracht, daß eigentlich die Geschicke der Völker von Parteien bestimmt werden, deren Meinungsinhalt im Grunde genommen die reinste Phrase ist. Es kann gar nicht behauptet werden, daß dasjenige, was heute als Phrase gebraucht wird für diese oder jene Partei, daß sie irgend etwas Reales ist.

Ich habe in diesen Tagen einmal darauf aufmerksam gemacht, wie Bismarck, der im späteren Lebensalter schon durchaus ein Ultramonarchist war - er war in seiner Jugend ein ganz verschämter, maskierter Republikaner, wie er selbst meint, aber er ist dann ein starrer Monarchist geworden -, wie Bismarck dasselbe gesagt hat, was Robespierre gesagt hat. Sagen kann man ja das Verschiedenste. Aber es handelt sich um die Partei, darum, was dann wirklich zutage tritt, wenn das Innere der Parteien, möchte ich sagen, sich entpuppt.

Sehen Sie, ich war durch Jahre Lehrer an der Berliner Arbeiterbildungsschule, die eine rein sozialdemokratische Einrichtung war. Mir war es immer willkommen, die Wahrheit auszusprechen, wo man sie hören wollte. Ich habe daher nie einen Anstoß daran genommen, da oder dort die Wahrheit auszusprechen, wenn auch die Vereinigungen, in denen ich wirkte, nach ihren Programmen oder Parteimeinungen

#SE303-333

so oder so geartet waren. Nun habe ich auch unter diesen Leuten, die ihrer Parteirichtung nach starre Marxisten waren, eine absolut anthroposophische Anschauung sowohl in der Naturwissenschaft wie auch in der Geschichte unterrichtet; sogar im Unterricht, den ich den Leuten gegeben habe in Redeübungen, sogar da konnte ich dasjenige, was meine Überzeugung ist, geltend machen. Und die Schule vergrößerte sich immer mehr und mehr. Und siehe da, es wurden dann die sozialdemokratischen Parteiführer darauf aufmerksam, und es genügte, daß drei oder vier Menschen da waren bei einer entscheidenden Versammlung, wo meine Schüler alle auch da waren, die alle einstimmig dafür waren, daß ich weiter unterrichten sollte; aber ein paar Leute als stramme Parteiführer waren da, die erklärten: solch ein Unterricht dürfe nicht gegeben werden, der untergrabe das Wesen der sozialdemokratischen Partei. Ich sagte: Ja, aber die sozialdemokratische Partei will doch auch für die Zukunft arbeiten, und die Menschheit geht einmal der Freiheit entgegen, und wenn man eine Schule der Zukunft haben will, so muß man doch wirklich auf dem Boden einer freien Schule stehen. Da erhob sich so ein richtiger Parteimann und sagte: Freiheit im Unterricht, das kennen wir nicht, wir kennen nur einen vernünftigen Zwang. - Von da aus ging eben alles weitere, was zu der Unmöglichkeit führte, jenen Unterricht fortzusetzen.

Es ist meine Überzeugung, vielleicht mag das recht albern erscheinen und hochmütig, aber es ist doch meine Überzeugung - da dieser Unterricht von mir gegeben worden ist, und sich die Klassen immer mehr vergrößert haben von Jahr zu Jahr am Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts -, es ist meine feste Überzeugung: wenn diese Bewegung dazumal hätte fortgesetzt werden können, so wären die Verhältnisse in Mitteleuropa anders gewesen im zweiten Jahrzehnt. Nun, wie gesagt, es mag albern erscheinen, aber ich möchte es doch eben sagen.

Also ich habe keine große Meinung von dem, was man auf partei-mäßige Weise erreichen könnte. Mit irgendeiner sozialistischen Partei werden Sie am wenigsten in der Lage sein, irgend etwas von freiem Schulwesen zu begründen. Die sozialistischen Parteien streben in unglaublichster Weise gerade nach dem Untergang jeder Schulfreiheit.

#SE303-334

Die christlichen Parteien sind ja so, daß sie gegenüber dem gegenwärtigen Staate darauf angewiesen sind, nach freien Schulen zu rufen. Aber in dem Augenblicke, wo sie am Ruder wären, würden sie natürlich diese Freiheit nur für sich in Anspruch nehmen. So daß es schon so ist, daß wir in diesem öffentlichen Leben sagen müssen: wir kommen nicht weiter, ohne daß wir erst die Grundlage schaffen in der Dreigliederung des sozialen Organismus, wo wir eben auch das demokratische Element nur im mittleren Teile haben, auf dem Rechtsgebiete. Und dann ist ja ganz von selber praktisch die Möglichkeit eines freien Schulwesens gegeben. Aber auf dem Wege der Wahlen wird man das nicht erreichen.

Z. stellt die Frage, inwiefern, wenn die Kinder der heutigen Generation nach den Prinzipien einer anthroposophischen Erkenntnis erzogen würden, dies genügen würde, um die Kräfte des Verfalls und der Dekadenz von uns abzuleiten, oder ob, angenommen, daß die Kinder dieser Generation im großen und ganzen nach diesen Prinzipien der anthroposophischen Erkenntnis erzogen würden, es nicht doch auch notwendig würde, zu versuchen, sie in die Welt hinauszuschicken mit dem bewußten Vorsatz, die heutige soziale Ordnung umzugestalten und einen neuen sozialen Organismus zu gestalten?

Dr. Steiner: Man sieht kaum ganz, worauf gerade dasjenige basiert, was ich in meinem Buche «Die Kernpunkte der sozialen Frage» über die Dreigliederung des sozialen Organismus auszuführen versuchte; die Gründe, die zu diesem Buch geführt haben, die sind jahrzehntealt... Es ist so gekommen, daß heute die Menschheit in einem Punkte ihrer Entwicklung ist, wo in bezug auf das soziale Leben, in bezug auf soziale Meinungen jemand kommen könnte mit den allerrichtigsten Anschauungen - es würde sich ihm nicht die Möglichkeit ergeben, daß durch irgendeines der Mittel, die einmal vorhanden sind, um Meinungen zu verwirklichen heute, auch eine richtige Meinung verwirklicht würde. Es handelt sich heute darum, daß man zunächst die Menschen in solche Verhältnisse bringt, daß sie im sozialen Zusammenwirken tatsächlich erst das Realisieren von Meinungen, von Einsichten möglich machen.

Daher glaube ich nicht, daß es gut ist, zu fragen, ob, wenn eine Generation so erzogen würde, wie es hier gemeint ist, dann die entsprechenden sozialen Zustände eintreten würden. oder ob dann noch

#SE303-335

eine Umgestaltung der sozialen Ordnung nach dieser oder jener Richtung notwendig wäre, sondern ich möchte sagen, die Sache ist so: wir müssen uns klar sein, das Beste von dem, was wir erreichen können, würde schon dadurch erreicht werden, daß es uns gelänge, möglichst viele Glieder einer Generation in dem Sinne einer allgemeinen menschlichen Erziehung vorwärtszubringen. Und dann würde die zweite Frage eigentlich vom praktischen Gesichtspunkte aus wiederum wegfallen. Denn, was da zu denken wäre über das Umgestalten, das würden eben die so erzogenen Menschen denken. Sie würden, weil sie in andere menschliche Verhältnisse gekommen wären, als sie heute möglich sind, andere Bedingungen für die Realisierung ihrer Meinung haben.

Also ich meine, es kommt wirklich darauf an, daß, wenn wir praktische Menschen sein wollen, wir wirklich praktisch, nicht theoretisch denken sollen. Und praktisch gedacht, heißt, das Mögliche machen, nicht ein Ideal verwirklichen, sondern das Mögliche machen. Das

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Aussichtsvollste ist, möglichst viele Menschen einer Generation zu erziehen in dem Sinne, wie es aus Menschenerkenntnis heraus möglich ist, und darauf zu vertrauen, daß dann diese möglichst richtig erzogenen Menschen auch eine soziale Ordnung herbeiführen, welche wünschenswert ist.

Die zweite Frage, die läßt sich erst mit den dafür gewonnenen Menschen praktisch beantworten, nicht theoretisch. Das ist dasjenige, was ich meine.

Ich darf vielleicht nun eine Frage, die hier schriftlich gegeben worden ist beantworten:

Frage: Wie kann man dasjenige, was wir hier gehört haben, am besten in den Unterricht für sehr schwachsinnige Kinder einfließen lassen?

Dr. Steiner: Ich möchte an ein praktisches Beispiel anknüpfen. Als ich selber etwa dreiundzwanzig oder vierundzwanzig Jahre alt war, wurde ich als Erzieher in eine Familie gerufen, in der vier Buben waren. Drei Buben waren verhältnismäßig leicht zu erziehen; einer davon war mit

#SE303-336

elf Jahren in folgendem Zustande: so im siebenten Jahre sollte er in Volksschulmäßiger Weise, wenn auch privat, unterrichtet werden. Nun

- die Sache war in Österreich -, in Österreich ist es ja möglich gewesen, daß jeder frei unterrichten konnte, weil nichts anderes gefordert wurde, als daß der Unterricht, auf welche Weise er auch immer gegeben wurde, nur dadurch bewiesen würde, daß man die Kinder dann am Ende des Jahres zum Examen führen mußte. Sie konnten irgendwo an einer Schule am Ende des Jahres ihr Examen ablegen; aber unterrichtet konnten sie von Engeln oder von Teufeln werden, das kam nicht darauf an, wenn sie nur das Examen bestehen konnten.

Nun also, unter diesen vier Buben war einer, der hatte nun vier oder fast fünf Jahre Volksschulunterricht hinter sich. Mir wurde das letzte Zeichenheft - er war elf Jahre -, das er von seinem Examen zurück-gebracht hatte, gegeben. In den anderen Lehrfächern hatte er entweder ganz den Mund gehalten oder aber Unsinn geredet, nichts aufs Papier geschrieben. Aber das Zeichenheft hat er wenigstens als das einzige Dokument bei dieser Prüfung abgegeben gehabt, und das bestand darinnen, daß auf der ersten Seite ein großes Loch war. Er hat nämlich nichts getan, als irgend etwas hingemalt und das wieder ausradiert, und so lange, bis ein großes Loch war. Das war also das Ergebnis seines Examens. Im übrigen war er manchmal wochenlang nicht dazu zu bringen, ein Wort zu reden mit jemand. Er hat auch die Gepflogenheit angenommen, eine Zeitlang nicht bei Tisch essen zu wollen, sondern ist in die Küche gegangen und hat aus den Gefäßen gegessen, wo man die Abfälle hingegeben hat, also nicht die richtigen Speisen, sondern die Abfälle.

Ich beschreibe Ihnen diese Symptome, damit Sie sehen, damit man es mit einem Kinde zu tun hatte, das in die Kategorie derjenigen gehörte, die man schon »sehr schwachsinnig« nennen kann.

Nun wurde mir gesagt: mit dem Kind wird ja natürlich nichts anzufangen sein, denn es ist alles versucht worden; und auch der Hausarzt, der übrigens einer der ersten Ärzte der betreffenden Stadt war, ein wirklich angesehener Mann, hatte ihn aufgegeben, und man war sehr unglücklich in der Familie. Man wußte nicht, was man mit ihm anfangen sollte.

#SE303-337

Ich sagte, man solle mir den Buben lassen, geradeso wie die anderen, solle mir nur absolut zugestehen, daß ich die nächsten drei Jahre mit ihm machen könne, was mir für richtig er schien. Ich konnte das bei der Familie nirgends durchdrücken als nur bei der Mutter. Mütter haben aus gewissen Untergründen heraus manchmal ein richtiges Gefühl für solche Dinge. Es wurde mir der Knabe übergeben. Ich habe den Unterricht so eingerichtet, daß er vor allen Dingen darauf beruhte, daß das, was man mit schwachsinnig bezeichnet, ganz von der Seite der Leiblichkeit aus zu behandeln ist, daß also alles, was getan werden soll, von solchen Gesichtspunkten aus geschehen muß, wie ich sie eben auch für gesunde Kinder erörterte. Es handelt sich nur darum, daß man die Möglichkeit gewinnt, in das Innere eines Menschen hereinzuschauen. Es lag ein starker Hydrocephalus vor. Es war also sehr schwierig, das Kind zu behandeln. Aber es mußte ganz wesentlich der Grundsatz durchgefochten werden: die Erziehung muß Heilung sein, sie muß auf eine medizinische Grundlage gestellt werden.

Und nach zweieinhalb Jahren hatte ich den Jungen so weit, daß die Gymnasialstudien mit ihm begonnen werden konnten, weil es nun wirklich gelang, daß in ökonomischer Weise erzogen wurde. Ich habe zuweilen überhaupt Schulgegenstände bei dem Jungen auf eine Viertel-oder höchstens auf eine halbe Stunde im Tag beschränkt, habe mich allerdings, um in diese halbe Stunde das Richtige hineinzubringen, manchmal vier Stunden für eine solche halbe Stunde vorbereiten müssen, um alles in ökonomischer Weise zu gestalten, so daß er absolut nicht angestrengt wurde. Ich habe genau alles gemacht, wie ich es für gut fand. Ich hatte mir ja das vorbehalten, hatte also so viel Musikunterricht eintreten lassen, als ich eben für das Richtige hielt, immer mehr, ich möchte sagen, von Woche zu Woche, habe auch daran festgehalten, wie allmählich sich gerade die körperliche Konstitution um-gestaltete. Und ich habe mir allerdings nichts sagen lassen. Die übrige Familie, außer der Mutter, fand manche Einwände, wenn der Junge immer wieder blaß geworden ist. Ich habe erklärt: Ich habe ihn nun einmal, und ich habe das Recht, ihn blaß werden zu lassen, ganz blaß, er wird schon wiederum rot werden, wenn die Zeit da sein wird.

Nun also, es handelte sich darum, daß der Junge in der Einsicht

#SE303-338

auf die leibliche Entwicklung erzogen wurde, daß alle geistig-seelischen Maßnahmen nach dieser Richtung getroffen wurden.

Das einzelne stellt sich ja, wie ich glaube, für jedes Kind ganz individuell ein. Man muß genau den Menschen kennen. Deshalb sage ich, es kommt auf eine wirkliche Menschenerkenntnis an. Und wenn ich mir die Frage beantworten wollte: Wie alt ist der Junge in Wirklichkeit? Wie habe ich ihn zu behandeln? - so mußte ich sagen, der Junge ist in Wirklichkeit etwa ein Kind - als ich ihn empfangen hatte -, ein Kind im Alter von zweieinviertel Jahren, und er mußte eben so behandelt werden, trotzdem er scheinbar, das heißt im bürgerlichen Geburtsregister, das elfte Jahr vollendet hatte, er mußte so behandelt werden, wie es die Wirklichkeit war. Er konnte aber bei einem seelisch-ökonomischen Unterricht, der zunächst eben absolut auf das Nachahmeprinzip aufgebaut war, so daß systematisch zuerst auf die Nachahmung hingearbeitet worden ist, und dann übergegangen wurde eben zu dem, was ich heute Gestaltung genannt habe - aber alles fortwährend mit Berücksichtigung der Gesundheitsverhältnisse -, in zweieinhalb Jahren so weit gebracht werden, daß er seinen Gymnasialunterricht hat beginnen können. Ich habe ihm dann weiter geholfen, auch noch während er den Gymnasialunterricht durchmachte. Er war dann befreit von jeder weiteren Leitung, konnte die zwei letzten Klassen selbständig durchmachen, ist dann Mediziner geworden, hat lange praktiziert, und ist dann, im vierzigsten Lebensjahre etwa, während des Weltkrieges an einer Infektion, die er sich im Kriege zugezogen hatte, in Polen gestorben.

Das ist ein Fall - ich könnte manchen anderen auch noch anführen -, der eben zeigt, wie sehr es sich gerade für schwachsinnige Kinder darum handelt, auf dieses gerade auch am heutigen Morgen für gesunde Kinder hervorgehobene Prinzip hinzuwirken. Wir haben in

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

der Waldorfschule eine ganze Anzahl von leichten, und, wie es hier heißt, sehr schwach-sinnigen Kindern. Die ganz schwachsinnigen stören natürlich die anderen Kinder in der Klasse. Daher haben wir unter der Leitung von Dr. Schubert eine besondere Klasse für Schwachsinnige eingerichtet, und zwar kommen da die Schwachsinnigen aller Klassen zusammen. Aber ich habe immer, wenn es sich darum handelt, irgendein Kind für

#SE303-339

die Schwachsinnigenklasse zu designieren, ich habe immer, ich möchte sagen, die Freude, einen Kampf bestehen zu müssen mit dem Lehrer der betreffenden Klasse. Kein Lehrer will eigentlich gern ein Kind hergeben, und jeder kämpft um dieses Kind; er bemüht sich bis zum letzten Ende, dieses Kind unter den anderen mitzubekommen, und es gelingt auch häufig. Denn wenn auch unsere Klassen nicht klein sind, dadurch, daß individuell unterrichtet wird, gelingt es, auch solche Kinder mitzubringen. Sehr schwachsinnige Kinder sind also wirklich da beisammen in unserer Schwachsinnigenklasse. Aber notwendig ist es, sie absolut individuell zu erziehen. So daß Dr. Schubert jedes Kind nach dessen eigenen Anforderungen selbst behandelt, und vor allen Dingen bei solchen Kindern keine Lehrziele hat, sondern es sich ganz von der Beschaffenheit des Kindes diktieren läßt und unter Umständen etwas ganz anderes als das gewöhnlich Schulmäßige mit dem Kinde macht. Es handelt sich da darum, daß man nun wirklich die entsprechende, ich möchte sagen, Hilfe für das eine oder das andere Kind findet.

Es gibt zum Beispiel Kinder, die sehr schwachsinnig sind, und man findet heraus, wenn man sich allmählich den Blick dafür aneignet, daß sie einfach mit ihrem Vorstellungsvermögen so langsam arbeiten, daß sie die Vorstellungen verlieren. Sie verlieren die Vorstellungen, sie kommen nicht zum Vorstellen. Es ist das nur ein Fall. Man erreicht schon etwas mit diesen Kindern, mit einer gewissen Sorte von Kindern, wenn man mit ihnen nun gar nichts gewöhnlich Schulmäßiges macht, sondern zum Beispiel nur das, daß man einem Kinde sagt, falls es die Worte auffaßt - wir haben auch solche, die nicht einmal die Worte auffassen, dann muß man es anders machen: Nimm rasch mit dem Daumen und dem Zeigefinger der rechten Hand dein linkes Ohrläppchen! Greife rasch mit deiner linken Hand an den rechten Oberarm! -Läßt man sie auf diese Weise sich an sich selber orientieren, und dann wiederum an der Außenwelt orientieren, dann erreicht man auch manches mit solchen Kindern, wenn man sie rasch etwas erkennen läßt: Was ist das? (Es wird ein Ohr gezeichnet.) Es ist wirklich nicht so leicht herauszukriegen, daß das Kind sagt: Ohr. Aber in dem Rekognoszieren und so weiter liegt es: also es liegt in den verschiedensten Dingen, die man aussinnen muß, und durch die man zunächst das

#SE303-340

Kind weckt. Auf dieses Wecken, auf dieses Aktivwerden kommt bei sehr vielen Kindern etwas an, selbstverständlich nicht bei den tobenden, da muß man dann andere Mittel anwenden. Aber in dieser Richtung liegt es. Es handelt sich um individuelle Behandlung, und die muß auf einer wirklichen Menschenerkenntnis beruhen.

Aus der Diskussion, Dornach, 5. Januar 1922, abends

Dr. Steiner: Es sind eine Anzahl von Fragen hier abgegeben worden, und ich will versuchen, so gut das geht in der kurzen Zeit, die Fragen zu beantworten.

Zur ersten Frage:

Es handelt sich dabei darum, daß ja die Beantwortung der Frage nach der Beziehung der sensitiven und motorischen Nerven zunächst eine Interpretationssache ist, und daß eigentlich, solange man auf dem Standpunkte der bloßen physischen Betrachtung steht, man auch kaum

Bild s. 340

zu einer anderen Beantwortung kommen kann, als die gebräuchliche ist. Diese gebräuchliche Beantwortung ist die, daß, wenn ich schematisch zeichnen soll, man es zu tun habe mit - wollen wir einmal eine einfache Nervenleitung nehmen -, daß man es zu tun hat mit dem Zentralorgan. Es würde also dann von der Peripherie die Sensation zum Zentralorgan geleitet, würde von dem Zentralorgan das Motorische

wiederum nach dem betreffenden Organ abgeleitet.

Nun ist es durchaus möglich - wie gesagt, solange man innerhalb des bloß materiell Tatsächlichen stehenbleibt -, mit dieser Erklärung sich zu befriedigen. Und ich glaube auch nicht, daß eine andere Interpretation angenommen werden kann, wenn man nicht zu dem Tatbestand,

#SE303-341

der sich ergibt als ein übersinnlicher, das heißt als eine wirkliche Beobachtung, wenn man nicht zu diesem Tatbestand übergehen will. Ich sagte in diesen Tagen, als ich diese Frage behandelte: die Verschiedenheit der sogenannten sensitiven und motorischen Nerven in anatomischer und physiologischer Beziehung ist nicht erheblich. Ich sagte nicht, daß kein Unterschied ist, sondern ich sagte nur, die Verschiedenheit ist keine erhebliche, keine große. Die vorhandene Verschiedenheit in anatomischer Beziehung ergibt sich schon auch, wenn man die hier vorgebrachte Erklärung zugrunde legt. Nun ist die Interpretation diese:

Wir haben es nur mit einer Art von Nerven zu tun; die sogenannten sensitiven und die sogenannten motorischen Nerven sind eine Art von Nerven. Es kommt dabei gar nicht darauf an, ob man den Ausdruck sensitive oder motorische Nerven wählt. Es kommt deshalb nicht darauf an, weil die Seelenerscheinungen, für die diese Nerven, die, wenn man so sagen will, Werkzeuge sind, die physischen Werkzeuge sind, nicht strenge voneinander getrennt sind. Wir haben es immer zu tun, wenn wir einen Gedankenprozeß haben, mit einem in diesem Gedankenprozeß zugleich wirkenden Willensprozeß, und wir haben es auch immer zu tun - wenn das auch ein Vorgang ist, der sich zum größten Teil im Unbewußten abspielt -, wenn wir einen Willensprozeß vor-liegend haben, mit dem Hineindringen des Gedankens beziehungsweise des Sensationsrestes in dasjenige, was den Willensimpuls darstellt.

Nun, der Willensimpuls aber, ganz gleichgültig, ob er ein unmittelbarer oder ob er ein Willensimpuls ist, der auf Grundlage eines Gedankens erfolgt, der Willensimpuls geht im tätigen Menschen immer von den oberen Gliedern der menschlichen Wesenheit aus, von dem vereinigten Wirken von Ich und astralischem Leib. Wenn man nun den Willensimpuls und seine Gesamtbetätigung in der menschlichen Wesenheit verfolgt, kommt man durchaus für diesen Willensimpuls nicht auf die Nerven, sondern der Willensimpuls als solcher greift unmittelbar in den Stoffwechsel des Menschen ein, und zwar in alle Glieder des Stoffwechsels. Der Unterschied der Erklärung, die hier gegeben werden muß auf Grundlage der anthroposophischen Forschung von der gewöhnlich anerkannten, besteht darinnen, daß die gewöhnlich anerkannte Forschung annimmt, daß der Willensimpuls zunächst durch

#SE303-342

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

den Nerv vermittelt wird und dann sich erst auf die betreffenden Organe überträgt, die dann etwa die Bewegungen ausführen.

So ist es in Wirklichkeit nicht, sondern es ist eine unmittelbare Wirkung des seelischen Willensimpulses auf Stoffwechselprozesse im Organismus vorhanden. Hat man es nun mit einer Sensation zu tun, also mit einer Sinnesenthüllung, nehmen wir zum Beispiel an - da müßte natürlich der Prozeß kondensierter gezeichnet werden -, nehmen wir also an, wir hätten es mit einer Augempfindung zu tun, dann würde zunächst, wenn man die Sache betrachtet, ein Vorgang innerhalb des Auges vorliegen, ein Vorgang, der sich im Auge abspielt und sich auf den Sehnerv überträgt, also auf dasjenige, was man auch in der gewöhnlichen Wissenschaft als einen sensitiven Nerv ansieht. Dieser Sehnerv ist nun der physische Vermittler des Sehens.

Es muß da schon eine Korrektur eintreten, wenn man die Wahrheit sehen will gegenüber dem, was man gewöhnlich annimmt. Und deshalb hatte ich vorhin nur zögernd von Werkzeugen gesprochen. Der Ausdruck «Werkzeug» für die physisch vorhandenen Organe und Organsysteme im Menschen ist eigentlich nicht völlig richtig, sondern man muß folgendes festhalten: Nehmen Sie einmal an, hier wäre ein weicher Weg (es wird gezeichnet). Es würde ein Wagen über diesen weichen Weg fahren; dann würde der Wagen Spuren, Eindrücke in das Erdreich zurücklassen. Ich würde aus den Spuren genau angeben können, wie der Wagen gefahren ist. Nehmen Sie nun an, es würde jemand kommen und würde diese Spuren, die hier in die Erde eingedrückt sind, erklären wollen und würde sagen: Ja, die erkläre ich so, daß die Erde hier allerlei Kräfte entwickelt, die drücken das Erdreich ein. - Er würde eine vollständige Illusion aussprechen, denn es handelt sich gar nicht darum, daß da die Erde etwas tut, sondern der Erde geschieht etwas; der Wagen fährt darüber, und etwas, was gar nichts mit der Erde zu tun hat, das macht da seine Eindrücke.

So ist es zum Beispiel mit unserem Gehirnnervensystem. Dasjenige, was vorgeht, sind seelisch-geistige Vorgänge - der Wagen. Dasjenige, was zurückgelassen wird, sind Spuren. Die sind zu finden. Aber alles dasjenige, was da im Gehirn wahrgenommen wird, was anatomisch, physiologisch festgehalten werden kann, ist nichts, was mit dem Gehirn

#SE303-343

zusammenhängt, sondern das ist alles ausplastiziert von dem Seelisch-Geistigen. Es ist also gar kein Wunder, daß man alles im Gehirn findet, was im Seelisch-Geistigen vor sich geht; aber das hat nichts zu tun mit dem Gehirn. Man soll also nicht sagen, man habe es mit Werkzeugen zu tun, sondern soll den ganzen Vorgang so auffassen, wie wenn ich gehen muß; mein Gehen hat schließlich nichts mit dem Boden zu tun, der ist nicht mein Werkzeug. Aber wenn er nicht da ist, kann ich nicht gehen. So ist es. Das Denken, der seelische Inhalt, hat gar nichts zu tun mit dem Gehirn; aber das Gehirn ist der Boden, wodurch dieser seelische Inhalt aufgehalten wird. Und dadurch, durch dieses Aufhalten kommt er zum Bewußtsein.

Also es ist durchaus etwas ganz anderes vorliegend, als man gewöhnlich sich vorstellt. Nun, eine solche Widerlage, ein solcher Widerstand muß nun da sein für alles, was sensitiv ist, was Sensation ist, was also eine Empfindung darstellt.

Geradeso nun, wie etwa im Auge ein Prozeß vor sich geht, der mit Hilfe des sogenannten sensitiven Nerven wahrgenommen werden kann (siehe Zeichnung), geht bei den Willensimpulsen, sagen wir zum Beispiel im Bein, ein Prozeß vor sich, und dieser Prozeß wird mit Hilfe des

Bild s. 343

Nerven wahrgenommen. Die sogenannten sensitiven Nerven sind also Wahrnehmungsorgane, die nach außen in die Sinne hinein erstreckt werden.

Die sogenannten motorischen Nerven sind Nerven, die nach innen hinein erstreckt werden, um wahrzunehmen, was da der Wille tut, damit ein Bewußtsein vorhanden sein kann von demjenigen, was der

#SE303-344

Wille unmittelbar durch den Stoffwechselprozeß vollbringt. Wir haben es also nur zu tun mit Sensation nach außen und mit Sensation nach innen hinein. Wenn ich also einen sogenannten motorischen Nerv habe, so ist das ein ganz gleichartiger Nerv wie der sensitive Nerv; der eine ist nur da, um den Prozeß im Sinnesorgan als Gedankenprozeß zu vermitteln, und der andere ist da, um den Prozeß in meinem Inneren, physischen Inneren als Gedankenprozeß zu vermitteln.

Wenn man nämlich die bekannten Versuche, die gewöhnlich ausgeführt werden mit dem Zerschneiden oder mit dem Interpretieren der Tabes, der Rückenmarktabes, wenn man diese Versuche nun wirklich ernsthaft vornimmt, nicht mit den Vorurteilen an sie geht, mit denen gewöhnlich die materialistische Physiologie darangeht, so werden gerade durch diese Interpretation diese Tabeserkrankungen ganz besonders erklärlich. Denn, nehmen Sie also an, Tabes sei vorhanden. Es handelt sich darum, daß der Nerv, ich will ihn jetzt sensitiven Nerv nennen, der den etwa ausgeführten Bewegungsvorgang zur Wahrnehmung bringen könnte, nicht brauchbar ist, dann wird der Bewegungs-vorgang aber auch nicht ausgeführt, denn das ist gerade das Wesentliche der bewußten Vorgänge, daß sie wahrgenommen werden müßten, wenn sie ausgeführt werden sollen. Es handelt sich um folgendes: Denken Sie sich, hier ist ein Stück Kreide. Mit diesem Stück Kreide will ich irgend etwas tun. Ich kann nichts mit ihm ausführen, wenn ich es nicht erst wahrnehme. Ich muß es in irgendeiner Weise wahrnehmen. So muß bei der Tabes der vermittelnde Nerv erst da sein, damit aufgefaßt werden kann; und wenn er verletzt ist, dann ist keine Vermittlung da, und es kann nichts aufgefaßt werden. Deshalb verliert dann der Mensch die Möglichkeit, ihn zu gebrauchen, geradeso wie ich einfach im physischen Leben die Kreide nicht gebrauchen könnte, wenn sie irgendwo liegt, das Zimmer finster ist und ich sie nicht finden kann. Die Tabeskrankheit beruht einfach darauf, daß ich die entsprechenden Organe nicht finden kann mit Hilfe der dort mündenden sensitiven Nerven.

Das ist zunächst approximativ und oberflächlich erklärt, aber es kann auch durchaus im feineren erklärt werden. Das Durchschneiden der Nerven ist gerade dann in allen einzelnen Fällen ein absoluter Beweis für diese Interpretation, wenn man sie in der richtigen Weise faßt.

#SE303-345

Wenn ich Ihnen diese Interpretation gebe, so beruht sie durchaus auf anthroposophischer Forschung, also auf unmittelbarer Anschauung desjenigen, was vorgeht. Es handelt sich nur immer darum, daß man das, was äußerlich vorgeht, als Belege anführen kann; dasjenige aber, was man noch anführen kann, das ist, daß zum Beispiel irgendein sogenannter motorischer Nerv in irgendeiner Gegend verletzt oder durchschnitten sein kann; wenn man ihn nun mit einem sensitiven Nerv verbindet und verheilen läßt, so funktioniert er wiederum so wie früher. Also man kann einfach die entsprechenden Enden von einem sogenannten sensitiven und einem sogenannten motorischen Nerv zusammenbringen und heilen, und es geht ein einheitlicher Prozeß vor sich. Wären die Nerven radikal verschieden, so würde das ja nicht der Fall sein können.

Nun aber kann noch ein anderer Fall auftauchen, das ist dieser. Nehmen wir also den einfachsten Fall an (es wird gezeichnet): einen sogenannten sensitiven Nerv, der zum Rückenmark geht, einen sogenannten motorischen Nerv, der vom Rückenmark abgeht, also ebenfalls einen sensitiven Nerv, so handelt es sich dabei um eine einheitliche Leitung. Eigentlich ist das alles eine einheitliche Leitung. Und wenn man es mit einer bloßen reflektorischen Bewegung zu tun hat, dann geschieht ein einheitlicher Prozeß. Also denken Sie sich einmal eine einfache Reflexionserscheinung: eine Fliege setzt sich auf mein Augenlid.

Bild s. 345

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Durch Reflexionsbewegung jage ich die Fliege fort. Der ganze Vorgang ist ein einheitlicher. Dasjenige, was vorliegt (siehe Zeichnung), ist lediglich hier eine Unterbrechung. Wir haben es also zu tun, wenn ich hier einen Umschalter einschalten würde, mit einer Zuleitung und mit einer Ableitung. Der Prozeß ist eigentlich ein einheitlicher, nur ist er hier unterbrochen (Zeichnung) geradeso wie wenn ich einen elektrischen Strom habe, diesen hier unterbreche und dann der Funke überschlägt. Dann, wenn die Strömung einheitlich ist, dann habe ich hier eben Draht und sehe den Funken nicht; wenn ich den Draht durchbreche, so habe ich hier den Funken, es findet hier eine Durchbrechung der einheitlichen Leitung statt. Diese einheitlichen Leitungen sind auch eben im Gehirn vorhanden. Die vermitteln, weil,

#SE303-346

geradeso wie wenn ich also einen elektrischen Strom durch einen Draht habe, den Draht unterbrochen habe, der Funke überspringt, ich sehe den Funken, so habe ich hier eine Unterbrechung des Nervenstromes (Zeichnung). Es springt gewissermaßen das Nervenfluidum, wenn ich mich jetzt eines groben Ausdruckes bedienen darf, über. Das aber bewirkt die Möglichkeit, daß die Seele den ganzen Vorgang bewußt miterlebt. Würde der einheitliche Nervenstrom ohne Unterbrechung gehen, so würde er einfach durchgehen durch den Menschen, und die Seele würde das nicht miterleben können. Das ist dasjenige, was ich zunächst darüber sagen kann.

Es gibt nicht nach Ländern verschiedene Theorien über diese Sache, sondern dasjenige, was über diese Dinge gesagt wird, ist durchaus überall gesagt, und ich lege sogar, wenn ich solche Dinge erkläre und dann gefragt werde, wo man sich nun äußere Kenntnisse verschaffen kann, immer zugrunde das Huxleysche Lehrbuch der Physiologie.

Nur das eine will ich noch dazu sagen: es ist das ja eine sehr subtile Sache, und die Interpretationen, die dafür angeführt werden, sind eben durchaus verführerisch. Es werden ja zur Interpretation die sogenannten sensitiven Teile des Nervs durchschnitten, und dann die motorischen Teile des Nervs durchschnitten, und man versucht dann, daß dasjenige ausbleibe, was man eben als Sensation oder als Motorisches, als Bewegung interpretiert, was als solche vorliegt. Aber wenn man das ganze, was ich hier gesagt habe, zusammennimmt, und vor allen Dingen hier den Umschalter nimmt, dann wird man gerade, wenn man diese Erklärung zugrunde legt, auch alle Durchschneidungsversuche verstehen.

Frage: Wie kann der Erzieher am besten der Betätigung der Kinder von fünfeinhalb bis sieben Jahren entgegenkommen, wenn sie bitten, etwas zu tun?

Dr. Steiner: Nun, es ist bei Kindern, die etwa dieses Lebensalter erreicht haben, ja das vorhanden, was ich versuchte in den Vorträgen anzudeuten. Es scheint gewissermaßen schon dasjenige herein, was Autoritätsgefühl ist es ist aber im wesentlichen noch die Sehnsucht nach der

#SE303-347

Nachahmung in der Hauptsache vorherrschend. Darnach muß denn auch das eingerichtet werden, was man mit solchen Kindern tut. Es ist gerade bei solchen Kindern auch außerordentlich gut anzuwenden, was ich etwa als die beweglichen Bilderbücher angeführt habe. Dadurch ist ihre erwachende Phantasie schon durchaus gut zu beschäftigen.

Wenn sie verlangen, etwas zu tun, dann würde ich - wir werden ja, sobald wir Gelegenheit haben, selber einen Kindergarten in Stuttgart anlegen und werden dann versuchen, das auszuprobieren -, wenn die Kinder irgend etwas zu tun bekommen wollen, dann werden wir versuchen, die einfachsten Arten gerade zu malen, zu modellieren, so durchzuführen, daß man ihnen die Sache vormacht, sie zuschauen läßt. Nicht wahr, bei Kindern, die dann den Zahnwechsel überschritten haben, macht man die Sache nicht vor, sondern da versucht man, ohne daß man es ihnen vormacht, sie dazu zu bringen, daß sie Eigenes machen. Nur wenn man also dann das Schreiben herausholen will aus dem Zeichnen oder Malen, so muß man auch da natürlich wiederum die Nachahmung zu Hilfe nehmen. Aber im wesentlichen würde man im Kindergarten für fünfeinhalb- bis siebenjährige Kinder versuchen, diese Dinge vorzumachen, die sie dann ihrerseits nachmachen, und man kann ja auf diese Weise eben das Nachahmungsprinzip hinüberleiten zu dem Prinzip des Autoritativen.

Das kann natürlich auch in verschiedener anderer Weise gemacht werden. Es können Kinder durchaus dazu gebracht werden, daß man ihnen die Möglichkeit gibt, zu arbeiten, auch wenn man nicht dabei ist. Ich will also sagen, es ist die Möglichkeit vorhanden, zum Beispiel folgendes zu erfinden: man macht mit dem Kinde zunächst irgend etwas, sagen wir, was es nachzumodellieren hat oder auch nur nachzuzeichnen oder so etwas, man muß das natürlich dann entsprechend finden, und man erklärt jetzt dem Kinde auf irgendeine Weise: das ist erst vollständig, wenn es, sagen wir, fünf oder zehn solcher Dinge gemacht hat, die dann in irgendeiner Weise wieder ein Ganzes geben müssen. Dann hat das Kind natürlich darnach zu tun. Man kann auf diese Weise das Nachahmungsprinzip mit dem Autoritätsprinzip verbinden und muß sich auf diese Weise helfen. Gerade diese Dinge werden reizvoll sein, im Praktischen dann auszuprobieren, wenn wir einmal

#SE303-348

in der Waldorfschule einen Kindergarten haben werden. Es würde aber natürlich ganz angemessen sein, wenn Sie selbst solches ausprobieren würden. Ich würde natürlich viel zu ausführlich werden, wenn ich über diese Andeutungen hinausgehen würde.

Frage: Wird dieser Kurs in englischer Sprache gedruckt werden können?

Dr. Steiner: Solche Dinge sind ja natürlich immer auch Zeitfragen; aber ich möchte selbst gern, daß gerade der Inhalt dieses Kurses möglichst bald fixiert ist nach unseren Stenogrammen, und sobald das geschehen ist, kann ja natürlich auch dann dafür gesorgt werden, daß er im Englischen publiziert werden kann.

Frage: Sollen Kinder Musikinstrumente spielen, und welche?

Dr. Steiner: In der Waldorfschule vertrete ich durchaus das Prinzip, daß nach den technischen Möglichkeiten die Kinder eben nicht nur anfänglich unterrichtet werden nun etwa auf das Anhören des Musikalischen hin, sondern daß wenigstens diejenigen Kinder, die einigermaßen Begabung dazu haben, wirklich ein Musikinstrument lernen. Es sollte nicht die Frage von vorneherein so gestellt werden: Welches Musikinstrument? -, sondern es handelt sich da darum, daß der wirklich gute Musiklehrer herausfinden wird, daß spezifische Begabungen vorhanden sind des einen oder des anderen Kindes, die sich schon unmittelbar, wenn die Kinder zur Schule kommen, äußern für das eine oder das andere Musikinstrument. Es ist das durchaus so, daß man versuchen sollte, da zu individualisieren. Es ist ja natürlich das alles auch in der Waldorfschule in den Anfängen, aber wir haben immerhin es schon dahin gebracht, daß in ganz annehmbarer Weise kleine Orchester und Quartette aus unseren Waldorfkindern zustande gekommen sind auf diese Weise.

#SE303-349

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Frage: Glauben Sie, daß ein wirklicher Fortschritt für die Zukunft der Musik darin liegt, daß man gemäß den von Fräulein Schlesinger entdeckten griechischen Tonarten (Moden) komponiert, und daß man Instrumente wie das Klavier entsprechend stimmen läßt? Ist es gut, daß wir uns an diese Moden gewöhnen?

Dr. Steiner: Nun, ich möchte dazu sagen, daß ich allerdings der Meinung sein muß aus den verschiedenen Voraussetzungen heraus, daß die Musik eine Art von Fortschritt dadurch erfahren wird, daß dasjenige eine immer größere Rolle spielen wird, was ich nennen möchte die intensive Melodie. Die intensive Melodie, die würde darin bestehen, daß man sich gewöhnen wird, den heute als einen Ton aufgefaßten Ton zu empfinden schon wie eine Art von Melodie. Man wird sich also gewöhnen an eine größere Komplikation der Töne, des einen Tones. Man wird dazu kommen; und wenn man dazu kommen wird, dann wird das auch in einem gewissen Sinne eine Modifikation unserer Skala geben, aus dem einfachen Grunde, weil die Intervalle in einer verschiedenen Weise ausgefüllt sein werden, in einer verschiedeneren Weise, als man es bis jetzt angenommen hat. Sie werden konkreter ausgefüllt sein. Und dann wird man gerade, meine ich, auf diesem Wege wiederum einen Anschluß finden an gewisse Elemente dessen, was ich Urmusik nennen möchte, und von dem ich ja in den Entdeckungen der Moden der Miß Schlesinger tatsächlich sehr Wichtiges zu erkennen glaube. Ich glaube allerdings, daß sich da ein Weg eröffnet, um das musikalische Empfinden überhaupt zu bereichern und auf gewisse Dinge zu kommen, die einfach in den ja doch mehr oder weniger, ich möchte sagen, zufälligen Skalen, die wir haben, die das, was dadurch in das Musikalische hineingekommen ist, überwinden werden. Also ich glaube schon, daß es eine gewisse Aussicht hat, wenn diese besondere Entdeckung weiter verfolgt wird und wenn man sich im musikalischen Empfinden an diese Moden gewöhnt.

Frage: Wird man verkrüppelten Kindern Eurythmie geben können? Oder vielleicht Heileurythmie mit Rücksicht auf jedes einzelne Kind?

Dr. Steiner: Das ist ganz gewiß so. Es handelt sich bei dem Eurythmischen nur darum, daß man den Weg findet, es anzuwenden. Es braucht

#SE303-350

ja nur zunächst hingesehen zu werden auf die allgemeinen eurythmischen Formen, und man braucht nur nachzudenken darüber, ob irgendein verkrüppeltes Kind unmittelbar diese Formen machen kann, trotz der besonderen Art seiner Verkrüppelung, oder ob man sie vielleicht modifizieren muß. Das kann man in jedem Fall. Es wird sich also darum handeln, daß man - und insbesondere wird das bei ganz kleinen Kindern respektive bei kleinen Kindern von besonderem Vorteil sein -, daß man die gewöhnliche Kunsteurythmie bei solchen Kindern anwendet. Es könnten sich sogar da ganz überraschende Gesundungsprozesse schon durch die gewöhnliche Eurythmie ergeben.

Die Heileurythmie ist ja zunächst von mir als ein System ausgearbeitet worden beim letzten Ärztekursus hier (1921), wo sie in einem besonderen Kursus angeschlossen worden ist, und diese Heileurythmie ist ja zunächst dazu bestimmt, bei verschiedenen Heilprozessen zu dienen. Es liegt durchaus auch auf ihrem Wege, bei Verkrüppelungen zu dienen. Es wird sich natürlich aber darum handeln, daß für leichtere Verkrüppelungen ja schon in dem, was als Heileurythmie bereits gegeben ist, das Nötige liegt. Bei stärkeren Verkrüppelungen wird es sich natürlich darum handeln, daß unter Umständen die Dinge nach irgendeiner Weise verschärft oder modifiziert werden. Nur, wenn man sehr stark darauf eingehen will auf das Modifizieren, dann handelt es sich darum, große Vorsicht zu üben.

Dasjenige, was Kunsteurythmie ist, also diejenigen Formen, die in der Kunsteurythmie angewendet werden, die schaden keinem Menschen, sondern können ihm nur nützen. Dasjenige, was da als Schaden auftreten kann, das liegt auf ganz demselben Gebiete, auf dem anderes liegt, was der Mensch tut, und wobei er sich etwa auch über-müden kann. Selbstverständlich, geradeso wie man krank werden kann, wenn man zuviel auf Berge steigt, wenn man zuviel läuft, wenn man unter Umständen mit den Armen zuviel arbeitet, so kann man auch durch ein Übermaß von eurythmischen Übungen sich natürlich auch übermüden und kann sich dadurch allerlei Schwächezustände zuziehen. Aber das liegt nicht in der Eurythmie, sondern das kann eben durch alles mögliche andere auch hervorgerufen werden, und die lobenswertesten Beschäftigungen des Menschen können selbstverständlich auch dazu

#SE303-351

führen, daß er sich durch sie krank macht. Also bei der gewöhnlichen Eurythmie ist nicht daran zu denken, daß sie irgend auf jemand einen schädlichen Einfluß haben kann. Geht man aber zu der Heileurythmie über, dann ist schon das zu berücksichtigen, was ich überhaupt als eine Art von Regel gegeben habe, als ich dazumal den Kursus über Heileurythmie abgehalten habe, daß mit Eurythmie als Heileurythmie nur dann operiert werden sollte, wenn die ganze Behandlung unter der Aufsicht und der Anleitung eines Arztes da ist, das heißt, wenn eine ordentliche Diagnose vorliegt, so daß man auf Grundlage einer ordentlichen Diagnose die entsprechenden Dinge macht.

Da handelt es sich denn ganz besonders natürlich darum, daß, wenn man diese Dinge noch verschärft, die in der Heileurythmie in Betracht kommen, daß man dann nur im strengen Sinne medizinisch-chirurgisch vorgehen soll, und daß eben nur der wirkliche Kenner der pathologischen Zustände, der pathologischen Eigentümlichkeiten in dieser Beziehung das Richtige treffen kann. Es ist auch hier nicht anders, als daß man nicht jeden Menschen mit Gift hantieren lassen kann, und ebensowenig kann man jeden Menschen mit Heileurythmie hantieren lassen. Und wenn dann irgendwelche Schädigungen zustande kommen dadurch, daß gefuscht wird, dann ist das wiederum nicht etwas, was etwa der Heileurythmie in die Schuhe geschoben werden darf.

Frage: Im gestrigen Vortrage wurde das abnorme Hinüberwirken dessen, was in einem Lebensabschnitte das Richtige ist, hinein in folgende Epochen behandelt. So entstand das überwiegend melancholische, das überwiegend phlegmatische, das überwiegend sanguinische Temperament. Erstens: Wie entsteht nun das ausgesprochen Cholerische? Zweitens: Woran kann man am jungen Kinde wahrnehmen, daß es diese Hinneigung zum Melancholischen respektive zu den anderen Einseitigkeiten hat? Drittens: Kann dem schon vor dem Zahnwechsel entgegengearbeitet werden?

Dr. Steiner: Das cholerische Temperament, das entsteht im wesentlichen dadurch, daß an irgendeinem der besonderen Lebenspunkte, die da liegen etwa um das zweite Lebensjahr herum, dann wiederum in dem Lebenspunkt, den ich angegeben habe zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr; dann sind aber auch noch spätere ähnliche Punkte,

#SE303-352

aber die zwei ersten kommen hauptsächlich in Betracht, daß da jedesmal das Ich besonders stark wirkt. Nicht wahr, das Ich ist ja nicht etwa so, daß es erst mit dem einundzwanzigsten Jahr vorhanden ist, es wird nur befreit in einem gewissen Lebensalter, es ist natürlich immer im Menschen vorhanden. Von der Geburt beziehungsweise von der dritten Woche nach der Konzeption angefangen, ist es im Menschen vorhanden. - Es kann also das Ich durchaus auch zu einer übergroßen Intensität kommen, und dann wirkt es besonders

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

stark in diesem besonderen Lebenspunkt. Beachten Sie nur einmal, was es mit diesem Lebenspunkt überhaupt für eine Bewandnis hat.

Wir haben zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr ein ganz besonderes Wirken des Ich, dahingehend, daß der Mensch lernt, sich von seiner Umgebung zu unterscheiden. Da ist für den Normalzustand ein besonderer Gleichgewichtszustand notwendig. Dieser besondere Gleichgewichtszustand kann nach außen verschoben werden; dann ist das auch eine der vielen Veranlassungen für das sanguinische Temperament. Ich habe ja, als ich die Sache gestern behandelte, ausdrücklich gesagt, daß da verschiedene Faktoren zusammenwirken, und daß ich eben diejenigen gestern besonders erörtert habe, die für einen gewissen Gesichtspunkt in Betracht kommen.

Nun kann aber auch der Schwerpunkt nach dem Inneren verlegt werden. Das kann aber schon auch dann geschehen, wenn das Kind die Sprache lernt, oder sogar schon dann, wenn das Kind lernt, sich in der Vertikallage zu erhalten, sich aufzustellen. Da ist überall Gelegenheit vorhanden, daß das Ich zu stark wirkt. Darauf muß man auch aufmerksam sein und muß also versuchen, nichts Falsches in diesem Lebenspunkte zu tun. Man tut schon etwas Falsches, wenn man zum Beispiel das Kind zu früh dazu zwingt, frei aufrechtzustehen. Es soll das durchaus als Nachahmerisches so vollziehen, daß es sich aufrichtet, wenn es eben die Fähigkeit hat, die aufrechte Stellung der Erwachsenen nachzuahmen.

Nun kommt man ja dabei vielleicht zu einem besonders intensiven Verständnis, wenn man beachtet, was so etwas wie die aufrechte Stellung des Menschen eigentlich bedeutet. Im wesentlichen - natürlich Ausnahmen abgerechnet aber die können auch dann eben in ihrem

#SE303-353

Ausnahmekarakter erklärt werden -, im wesentlichen ist das Tier ja so konstituiert, daß sein Rückenmark parallel der Erdoberfläche liegt. Der Mensch ist so konstituiert, daß sein Rückenmark für seine normale Stellung die Richtung des Erdradius hat. Das ist der radikale Unterschied zwischen Mensch und Tier. Und in diesem radikalen Unterschied zwischen Mensch und Tier liegt dasjenige, was man einfach zu erwidern hat, wenn die rein darwinistischen Materialisten - ich sage nicht: die Darwinianer, sondern die darwinistischen Materialisten - anführen, ein wesentlicher Unterschied zwischen Menschen- und Tierskelett wäre ja nicht vorhanden: beide haben gleich viel Knochen und so weiter. Schön, das ist ja wahr, aber das Tierskelett hat das Rückgrat horizontal, der Mensch vertikal. In dieser Vertikallage des Rückgrates spricht sich ein Verhältnis zum ganzen Kosmos aus, und dieses Verhältnis bedeutet, daß der Mensch überhaupt der Träger wird für ein Ich. Wenn wir vom Tiere sprechen, sprechen wir nur von den drei Gliedern, von dem physischen Leib, von dem Äther- oder Bildekräfteleib und dem astralischen Leib. Ein Ich ist nur möglich, wenn ein Wesen auf die Vertikale hin organisiert ist.

Ich habe das einmal in einem Vortrage ausgesprochen. Hinterher kam jemand und sagte: Ja, wie ist es denn dann, wenn der Mensch schläft, da ist ja sein Rückgrat horizontal?

Man faßt solche Dinge durchaus nicht so, wie sie gemeint sind. Es handelt sich natürlich nicht darum, daß der Mensch deshalb ein für das Vertikale konstruiertes Rückgrat hat, daß das Rückgrat eben vertikal ist, wenn er steht, sondern es handelt sich da auch um den ganzen Bau des Menschen, es handelt sich darum, daß der Mensch eben alle Verhältnisse, alle gegenseitigen Lagen der Knochen so zueinander hat im ausgewachsenen Zustande, daß also, wenn er geht, das Rückgrat vertikal ist, während es beim Tiere horizontal ist. Also es handelt sich wirklich darum, daß in dieser Vertikalen des Rückgrates wesentlich das Kennzeichen dafür vorhanden ist, daß der Mensch ein Ich-Träger ist.

Nun beobachten Sie einmal, wie die physiognomische Bedeutung gerade in der Vertikallinie sich im menschlichen Charakter in einer merkwürdigen Weise ausspricht. Sie werden ja sehen, wenn nur die rechten Mittel der Beobachtung angewandt werden, daß es Menschen

#SE303-354

gibt, bei denen man konstatieren kann, daß solche Wachstumsabnormalität eintritt, daß zum Beispiel der Mensch durch ein System in seinem organischen Wesen veranlaßt ist, eine bestimmte Größe zu erreichen; aber ein anderes System wirkt dagegen, und er wird zusammenge-drückt. Diese Konstruktion des menschlichen Organismus ist durchaus möglich, daß man durch gewisse Antezedenzen größer sein sollte, als man ist, daß man zusammengedrückt ist durch ein anderes System. So etwas war zum Beispiel bei Fichte vorhanden. Fichtes Statur - ich könnte viele andere anführen, auch bei Napoleon würde das in Betracht kommen zum Beispiel, aber auch bei vielen anderen -, bei Fichte war das gegeben, daß er eigentlich durch einen gewissen Teil seiner Organsysteme hätte größer werden können, als er geworden ist. Nun bleibt er zusammengeschieben. Das drückt sich dann dadurch aus, daß das Ich sich auch bequemen muß, diesem Zusammenschieben sich zu fügen. Und in dem Ich drückt sich das cholerische Temperament aus. Es kann also durchaus auf diese Weise durch eine menschliche Abnormalität das Cholerische verursacht werden.

In bezug auf die Frage: Woran kann man am jungen Kinde wahrnehmen, daß es diese Hinneigung zum Melancholischen respektive zu den anderen Einseitigkeiten hat? - ja, ich glaube, wer Kinder in ausgiebigem Maße beobachtet hat, der wird kaum besondere Kennzeichen brauchen. Das drängt sich ja in ganz ausgesprochenem Maße auf. Und man braucht sozusagen ja nur ein wenig seine menschliche Naivität walten zu lassen, so kann man ein cholerisches Kind von einem melancholischen sehr gut unterscheiden, nicht wahr, so wie man unterscheiden kann, ob ein Kind fortwährend sitzt und mockt und moros ist, von dem, daß es tobt. Man kann in der Schule sehr gut ein Kind unterscheiden, das, nachdem es gerade die Aufmerksamkeit der Tafel zuwendet, sich seinem Nachbarn zuwendet, irgend etwas an diesem Nachbarn bemerkt und dann wiederum zum Fenster hinausguckt. Das ist eben sanguinisch. Es sind das ja Dinge, die durchaus innerhalb der naiven Beobachtungsgabe liegen.

Wenn weiter gefragt wird: Kann dem schon vor dem Zahnwechsel entgegengearbeitet werden? - ist zu antworten: Ja, im Grunde genommen schon dadurch, daß man dieselben Mittel, die man später anwendet

#SE303-355

und die geschildert worden sind, schon vorher anwendet, indem man ihnen einfach den Nachahmungscharakter verleiht.

Also nehmen wir einmal an, man hat ein tobendes Kind im gehörigen Alter, das wird man dann dadurch, daß man versucht, vielleicht auch zu toben, wenn man es gerade will, veranlassen, im Toben sich zu ermüden. Man wird immerhin einiges erreichen.

Im Grunde ist es aber durchaus in diesem Lebensalter nicht notwendig, weil es in den meisten Fällen gut ist, wenn man vor dem Zahnwechsel diese Dinge ausleben läßt. Das ist zuweilen unbequem. Aber hier liegt wirklich etwas vor, worüber eigentlich anders gedacht werden muß, als gewöhnlich gedacht werden kann, als gewöhnlich gedacht wird. Ich möchte Ihnen das lieber durch einen Vergleich klarmachen, weil es vielleicht dadurch leichter eingesehen wird.

Sehen Sie, es gibt gewisse heilende Laien, die keine gründliche Kenntnis von dem menschlichen Organismus haben, aber Abnormalitäten, Krankheitserscheinungen bis zu einem gewissen Grade beurteilen können. Bei denen kann es einem geschehen, daß sie irgendeinen Kranken haben und sie sagen: Ja, der hat eine Abnormalität in der Herzbewegung. Was soll man da tun? - Es kann durchaus der Fall vorkommen, daß man sagt: Lassen Sie dem seine Abnormalität des Herzens; denn wenn Sie die auf die sogenannte normale Tätigkeit zurückführen, dann kann er sie nicht ertragen; für seinen Organismus ist das gerade notwendig. -Und so ist es gerade

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

vielfach beim Kinde notwendig, daß man auch weiß, wie lange irgend etwas bleiben muß und sich austoben muß. Das ist dasjenige, was dabei zu berücksichtigen ist.

Frage: Wie vermeidet die anthroposophische Schulung Lieblosigkeit und Gedächtnis-zerstörung beim Überschreiten der Erkenntnisgrenzen?

Dr. Steiner: Diese Frage beruht wohl darauf, daß dasjenige, was das gewöhnliche Bewußtsein im Leben bewältigen muß, wofür das gewöhnliche Bewußtsein da ist, daß das Liebe und Erinnerungsvermögen braucht. Man könnte im gewöhnlichen Leben ohne dieses Erinnerungsvermögen nicht auskommen; es würde überhaupt ohne die Quelle des

#SE303-356

Erinnerns bis zu einem gewissen Punkte in der Kindheit die Kontinuität des Ich nicht vorhanden sein. Es sind ja genügend Fälle bekannt, wo diese Kontinuität zerstört ist, wo das Erinnerungsvermögen Lücken hat. Das ist eben ein pathologischer Zustand. Und ebenso kann das gewöhnliche Leben sich nicht entfalten, ohne daß die Liebe darinnen vorhanden ist.

Nun muß ja gesagt werden, daß, wenn ein höheres Bewußtsein ausgebildet wird, dieses dann eben andere Inhalte hat als das gewöhnliche Bewußtsein. Nun scheint in dem, was dieser Frage zugrunde liegt, geschlossen zu sein, daß, weil ja die Erkenntnisgrenzen durch das übersinnliche Bewußtsein überschritten werden, man es jenseits der Erkenntnisgrenzen nicht mit der Liebeentfaltung und mit der Erinnerungsentfaltung zu tun hat. Das ist ganz richtig; aber es wird auch immer betont, daß eine richtige Schulung darinnen besteht, daß man diejenigen Eigenschaften, die man für das gewöhnliche Bewußtsein entwickelt hat, neben all den anderen Eigenschaften behält. Ja, es wird sogar, wenn Sie sich die Schulung anschauen, wie ich sie charakterisiere in meinem Buche: «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», darauf gesehen, daß diese gewöhnlichen Lebenseigenschaften verstärkt werden, wenn man in das höhere Bewußtsein hinauf-schreitet. Also es wird nichts genommen von diesen inneren Fähigkeiten des gewöhnlichen Bewußtseins. Man bekommt nur dasjenige hinzu, was das erhöhte Bewußtsein braucht. Ich möchte einen viel-leicht etwas trivialen Vergleich gebrauchen, der ja nicht ganz zutreffend ist. aber der dennoch die Sache vielleicht ein wenig beleuchten kann.

Nicht wahr, wenn ich mich auf dem gewöhnlichen Erdboden gehend bewegen will, dann darf ich das Gleichgewicht nicht verlieren im Gehen, ich muß andere Dinge noch haben, damit ich auf dem gewöhnlichen Erdboden ordentlich gehen kann, nicht umfalle und dergleichen. Nun, von diesen Eigenschaften verliert man ja gar nichts, die einem dienen auf dem gewöhnlichen Erdboden zu gehen, wenn man Seiltanzen lernt. Wenn man Seiltanzen lernt, steht man unter anderen Bedingungen, aber man kann nicht eigentlich die Frage aufwerfen:

Kann einen nun das Seiltanzen verhindern daran, daß man auf dem

#SE303-357

gewöhnlichen Erdboden gehen kann? - Ebensowenig kann einen die Erringung eines anderen Bewußtseins irgendwie verhindern, die Eigenschaften des gewöhnlichen Bewußtseins zu haben - womit ich natürlich durchaus nicht andeuten will, daß ich die Erringung des höheren Bewußtseins mit dem geistigen Seiltanzen vergleichen möchte. Aber die Sache ist doch schon so, daß die Eigenschaften, die man sich erwirbt, im gewöhnlichen Bewußtsein eben voll erhalten bleiben sollen, wenn man in ein gesteigertes Bewußtsein hinaufsteigt.

Nun will ich mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit so rasch als möglich die Fragen, die noch gestellt worden sind, erledigen, und dann eben mit Rücksicht auf die vorgerückte Zeit eine kleine Geschichte erzählen.

Frage: Was ist von der immer stärkeren Verbreitung des Lehrfilms in den Schulen zu halten, und wie kann man seinen Verteidigern am besten klarmachen, daß das Schädigende vom «Lehrreichen» nicht aufgewogen werden kann?

Dr. Steiner: Nun, ich habe versucht, hinter das Geheimnis des Films überhaupt zu kommen und habe allerdings - man mag mir das nun übelnehmen oder nicht, es ist eben eine Tatsache - finden müssen, daß dasjenige, was ich in diesen Vorträgen den Äther- oder Lebensleib genannt habe, insbesondere für die Sinnenorganisation durch das Aufnehmen der Filmproduktionen in einer außerordentlich starken Weise geschädigt wird. Es ist ja tatsächlich so, daß durch die Filmproduktion die ganze seelisch-geistige Konstitution wirklich vermechanisiert wird; sie stellt sich dar als eine äußerliche Art, den Menschen zur materialistischen Gesinnung zu bringen. Ich habe das geprüft; insbesondere während der Kriegszeit, wo in den Films agitiert worden ist für alles mögliche, konnte man sehen, wie gierig die Menschen die Filmproduktionen aufnahmen - ich war nicht darauf aus, sehr die Films zu beobachten, sondern das Publikum zu beobachten, und ich konnte durchaus konstatieren, wie der Film einfach im ganzen Programm der Materialisierung der Menschheit liegt, indem gewissermaßen der Materialismus schon in die Perzeptionsgewohnheiten hineingenommen wird.

#SE303-358

Das ist dasjenige, was natürlich sehr weit ausgeführt werden könnte, aber ich kann ja eben wegen der vorgerückten Zeit nur noch diese Andeutungen machen.

Frage: Wie ist ein Kind zu behandeln, das nach der Aussage der Eltern gut gesungen hat, als es drei Jahre alt war, und welches augenblicklich - sieben Jahre alt - gar kein Gehör mehr hat?

Dr. Steiner: Es wäre erst zu prüfen, ob da nicht irgend etwas vorliegt, wodurch sich das Gehör im Augenblicke maskiert. Aber wenn das Kind wirklich mit drei Jahren gut gesungen hat, wenn das also stimmt, daß das Kind mit drei Jahren gut gesungen hat, dann müßte es doch möglich sein bei einer entsprechenden pädagogischen Behandlung, das Kind wiederum zum Singen zu bringen, und man würde das dadurch erreichen, daß man womöglich studiert, was das Kind in derselben Zeit, in der es gut gesungen hat, sonst für Gewohnheiten gehabt hat, womit es sich beschäftigt hat, was es getan hat, und es dann in das ganze Ensemble seines damaligen Lebens, allerdings mit einer gewissen Modifikation, wieder hineinversetzt und dann mit dem Gesange an das Kind heranrückt. Man muß versuchen, so wie dazumal das Singen in einem bestimmten Komplex darinnen gestanden hat - vielleicht ist auch sogar noch etwas anderes verschwunden, das man leichter heranbringen kann als das Singen -, man muß eben versuchen, das ganze Ensemble des kindlichen Lebens zu der Zeit ganz methodisch wiederum hervorzurufen.

Frage: Wie stellt sich die Anthroposophie zu der Erziehung von Montessori; was für Folgen hat sie in der Zukunft?

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

Dr. Steiner: Es ist mir eigentlich nicht sehr sympathisch, über gewisse zeitgenössische Strömungen, die ja immer das Eigentümliche haben, daß sie mit einem gewissen Fanatismus betrieben werden, zu antworten, so daß ich immer es nicht gern tue, nicht daß ich nicht gern auf Fragen

#SE303-359

antworte, aber ich meine nur, es ist nicht gerade in meinen innersten Sympathien gelegen, auf Fragen, die so gestellt werden: Wie verhält sich Anthroposophie zu dem oder jenem? - zu antworten. Es ist nicht nötig; ich betrachte es nur als meine Aufgabe, dasjenige, was auf Grundlage der anthroposophischen Forschung gewonnen werden kann, zu vertreten vor der Welt, und betrachte es nicht als meine Aufgabe, andere Dinge von diesem Gesichtspunkte aus zu beleuchten.

Ich möchte nur sagen, daß allerdings alle diejenigen Bestrebungen, welche auf gewisse Verkünstelungen hinausgehen - denn auch dasjenige, was eigentlich nicht im normalen Menschenleben liegt, wo man namentlich schon an das ganz junge Kind etwas heranbringt, was nicht in der Selbstverständlichkeit des menschlichen Lebens liegt, sondern wo man ein künstliches System erfindet -, daß all das eigentlich nicht in der gesunden Entwicklung des Kindes liegen kann. Es wird ja nach dieser Richtung hin heute sehr vieles erfunden, und alle diese Methoden laufen eben doch darauf hinaus, daß sie auf einer nicht gründlichen wirklichen Menschenerkenntnis beruhen.

Natürlich kann man vieles Richtige finden in solchen Methoden. Aber es ist überall notwendig, daß man dann auch dieses Richtige auf das reduziert, was sich vor einer richtigen Menschenerkenntnis ergibt.

Nun, meine sehr verehrten Anwesenden, für die Zeit, die dann folgen wird, nachdem dies übersetzt ist, möchte ich eben andeuten, daß ich nicht so unhöflich sein will, zu sagen, daß die Stunde auch einmal zu Ende gehen muß, aber da ich ja sehe, daß dieses Bedürfnis bei vielen der verehrten Anwesenden gegenwärtig schon vorhanden ist und dann wiederum so höflich sein möchte, diesem Bedürfnis entgegenzukommen, will ich Ihnen eine ganz kleine Geschichte erzählen, sie soll ganz kurz sein: Es gab ein ungarisches Ehepaar, das hatte sich immer zum Abend Gäste eingeladen - in Ungarn ist man sehr gastfreundlich gewesen in der Zeit, als noch nicht alles drunter und drüber ging -, und wenn es zehn Uhr geworden ist, dann sagte der Mann zur Frau: Ja, wir müssen jetzt höflich sein, Frau, wir werden uns zurückziehen, die Gäste werden wohl nach Hause gehen wollen!

HINWEISE

#TX

Vor Beginn des pädagogischen Kurses richtete Rudolf Steiner an die Teilnehmer, die im «weißen Saal» des alten Goetheanum versammelt waren, folgende Worte: «Meine sehr verehrten Anwesenden, gestatten Sie, bevor ich beginne mit meinen Auseinandersetzungen, eine administrative Sache vorzubringen.

Der Kursus war ursprünglich nur für einen snstmen Kreis veranlagt, und nun hat er einen so zahlreichen Besuch erfahren, daß ja vorauszusehen ist, daß wir den Kurs nicht in entsprechender Weise absolvieren können, wenn wir hier in diesem Saal so gedrängt sitzen. Das würde unmöglich sein; Sie würden das schon bemerken, wenn Sie eben da sein müßten während des Vortrags und während der Übersetzung. Deshalb muß ich mich dazu entschließen, den Kursus zweimal zu halten, und zwar das erstemal jeden Tag um 10 Uhr, und dann für diejenigen Herrschaften vor allen Dingen, welche an der Übersetzung teilnehmen wollen, weil das ja technisch sich nicht anders machen läßt, um 11 Uhr dann. Ich werde also den ersten Vortrag jeden Tag pünktlich um 10 Uhr beginnen, und die Wiederholung dann um 11 Uhr. Ich bitte, vielleicht die Sache so einzuteilen, daß alle die verehrten Anwesenden, welche aus England, Holland, Skandinavien da sind, eben an dem zweiten Vortrag teilnehmen, und die anderen an dem ersten.»

Mitienographiert wurde nur in der Wiederholungsstunde. Der Vortrag wurde in zwei oder drei Teilen gehalten, die durch größere Absätze gekennzeichnet sind. Nach jedem Teil erfolgte die Übersetzung durch Georg Kaufmann (G. Adams).

Die Textgestaltung dieser Auflage folgt - von geringfügigen Ausnahmen abge. sehen - der Fassung, wie sie Marie Steiner für die 1. Buchaufgabe der Vorträge gegeben hat.

Der Titel des Vortragskurses wurde durch die Herausgeber nach einem Wortlaut aus dem ersten Vortrag gestaltet. Die Titel der einzelnen Vorträge sind dem Programm entnommen.

Zu Seite

7 Milijeent Mackenzie, war seit 1910 Professorin für Erziehung am University College in Cardiff (Wales).

10 als die Anthroposophische Gesellschaft ... abgetrennt wurde: Siehe die «Denkschrift über die Abtrennung der Anthroposophischen Gesellschaft von der Theosophischen Gesellschaft» in: Mitteilungen für die Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft (Theosophischen Gesellschaft), hg. von Mathilde Scholl, Köln, Juli 1913 No. III. Wird wieder abgedruckt im Band 3 der Reihe «Das lebendige Wesen der Anthroposophie und seine Pflege» (Bibl.-Nr. 252).

einen Inderknaben als zukünftigen Christus: Rudolf Steiner bezieht sich hiet auf das seinerzeit von Annie Besant und Leadbeater propagierte Wiedererscheinen des Christus, zu dessen Träger sie den Inderknaben Krishnamurti bestimmten. Dieser hat sich später von dieser ihm zugedachten Rolle distanziert.

11 Edouard Schuré, 1841-1929. «Das Heilige Drama von Eleusis» mit dem Prolog «Der Raub der Proserpina», übersetzt von Marie Steiner-von Sivers, in freie Rhythmen gebracht durch Rudolf Steiner, Dornach 1939.

#SE303-361

12 in meinen Mysteriendramen: «Die Pforte der Einweihung», Erstaufführung

1910, «Die Prüfung der Seele» 1911, «Der Hüter der Schwelle» 1912 und «Der Seelen Erwachen» 1913. Bibl.-Nr. 14, Gesamtausgabe Dornach 1962.

16 eine Anzahl von Freunden ai's Deutschland: Herr Molt, Dr. R. Boos und Herr Kühn. Vgl. den Vortrag vom 15. Februar 1919 in «Die geistigen Hintergründe der sozialen Frage, Bd. I, Basel 1946.

Jean Jacques Rousseau, 1712-1778, franz. Schriftsteller und Philosoph. Sein Werk »Du contrat social, ou prineipes du droit politique« hatte entscheidenden Einfluß auf die französische Revolution.

17 «Aufruf an das deutsche Volk und an die Kulturwelt»: wurde im Februar 1919 von Rudolf Steiner verfaßt und vorgelesen, als Flugblatt gedruckt im März 1919; wieder abgedruckt in dem Band «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921», Bibl.-Nr. 24, Gesamtausgabe Dornach 1961.

«Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft», 1.-40. Tausend Dornach und Stuttgart 1919, Neuauflagen; 81.-85. Tausend Bibl.-Nr. 23, Gesamtausgabe Dornach 1961.

Emil Malt, 1876-1936, Kommerzienrat, Inhaber der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart. Als solcher gründete er 1919 die Freie Waldorfschule in Stuttgart, zunächst für die Kinder der Arbeiter und Angestellten seiner Fabrik. Auf seine Bitte hin besorgte Rudolf Steiner die Einrichtung und Leitung der Schule.

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

20 zwei Lehrkurse für akademische Mediziner: «Geisteswissenschaft und Medizin», zwanzig Vorträge, Dornach 21. März-9. April 1920, Bibl.-Nr. 312, Gesamtausgabe Dornach 1961. »Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie«, acht Vorträge, Dornach 11.-18. April 1921, Bibl.-Nr. 313, Gesamtausgabe Dornach 1963.

Physikalische, astronomische Kurse mußten gehalten werden: «Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik», Erster naturwissenschaftlicher Kurs, zehn Vorträge, Stuttgart 23. Dezember 1919-3. Januar 1920, Bibl.-Nr. 320, Gesamtausgabe Dornach 1964.

Zweiter naturwissenschaftlicher Kurs (Wärmekurs), vierzehn Vorträge, Stuttgart 1.-14. März 1920; vorgesehen in Bibl.-Nr. 321.

»Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie«, achtzehn Vorträge, Stuttgart 1.-18. Januar 1921; vorgesehen in Bibl.-Nr. 323.

24 Galileo Galilei, 1564-1642.

Nikolaus Kopernikus, 1473-1543.

Giordano Bruno, 1548-1600.

26 ff. Herbert Spencer, 1820-1903, engl. Philosoph. Die im Folgenden gemachten Ausführungen beziehen sich auf sein Werk «Education» (1861) - Die Erziehung. Deutsch von Dr. Heinrich Schmidt, Leipzig o. J. (1910).

#SE303-362

26 Wenn Emerson von repräsentativen Persönlichkeiten gesprochen hat: Ralph Waldo Emerson, 1803-1882, amerikanischer Schriftsteller. »Representative men« (1850) - Repräsentanten der Menschheit. Übers. von K. Federn, Halle 1897.

30 Kant-Laplacesche Theorie: Hervorgegangen aus Kants «Naturgeschichte und Theorie des Himmels» (1755), bzw. der darin begründeten «Nebularhypothese» und aus «Exposition du systeme du monde» (1796) von Laplace.

37 Ich kannte einmal einen Dichter: Hermann Rollett, 1819-1904. Über die Begegnung mit ihm vgl. den Vortrag vom 13. Oktober 1922 in «Geistige Wirkeoskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation», Bibl.-Nr. 217, Gesamtausgabe Dornach 1964, S.163.

41 ff. Charles Darwin, 1809-1882. «Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder Die Erhaltung der bevorzugten Rassen im Kampf ums Dasein», London 1859.

42 Verstandes-Ich: Unsichere, aber mögliche Lesart des Stenogramms.

43 Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl», London 1871.

Ernst Haeckel, 1834-1919. Vgl. u. a. »Die Welträtsel. Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie«, Bonn 1899.

44 Emil Du Bois-Reymond, 1818-1896. Vgl. »Darwin versus Galiani«, Rede in der öffentlichen Sitzung der königl. preuss. Akademie der Wissenschaften zur Feier des Leibnizschen Jahrestages am 6. Juli 1876, Berlin 1876.

45 liegt von Darwin noch ein drittes Buch vor: «Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Menschen und den Tieren», London 1872.

51 Rousseau möchte den Menschen wiederum zu dem Naturgemäßen... bringen:

Siehe seine Abhandlung über die Verderblichkeit der Bildung »Discours sur les sciences et les arts«, 1750 und die Darstellung seines Erziehungsideals in «Emile, ou de l'éducation», 1762, (Siehe auch Hinweis zu S.16).

103 John Stuart Mill, 1806-1873, Hauptvertreter des modernen Empirismus

104 das Goethesche Wort: »Weil aber die Materie nie ohne Geist, der Geist nie ohne Materie existiert und wirksam sein kann, so vermag auch die Materie sich zu steigern, so wie sich's der Geist nicht nehmen läßt, anzuziehen und abzustoßen«. «Erläuterungen zu dem aphoristischen Aufsatz »Die Natur«. Goethes Naturwissenschaftliche Schriften Bd. 2, S.64.

119 Herbert Spencer, siehe Hinweis zu S.26.

122 Karl Ludwig von Knebel, 1744-1834. Siehe »Knebels literarischer Nachlaß und Briefwechsel«, hg. von Varnhagen von Ense und Mundt, 2. Aufl., Bd. 3, S.452.

128 rechnende Pferde: Siehe »Das Pferd des Herrn von Osten (Der kluge Hans). Ein Beitrag zur experimentellen Tier- und Menschen-Psychologie« von Oskar Pfungst, mit einer Einleitung von Prof. Dr. C. Stumpf, Leipzig 1907 und »Der Streit um die rechnenden Pferde«, Vortrag gehalten in der Psychologischen

#SE303-363

Gesellschaft in München von Dr. Max Ettlinger am 27. Februar 1913 (Sammlung »Natur und Kultur«, Nr.6).

148 Ich habe... ein Memorandum ausgearbeitet: dieses ist im Wortlaut abgedruckt in »Konferenzen Dr. Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924«, Einleitungen-Hinweise, S. 15 f.

169 Gutachten des bayrischen Medizinalkollegiums: Wird erwähnt in »Die erste deutsche Eisenbahn« von R. Hagen, S. 45. Die Existenz eines solchen Gutachtens wird heute jedoch bestritten.

173 der preußische Schulmeister habe... den Sieg davongetragen: Ausspruch von Oskar Peschel, Professor für Erdkunde in Leipzig in seinem Aufsatz »Die Lehren der jüngsten Kriegsgeschichte«, vom 17. Juli 1866.

182 ich habe mein Leben in diesem kindlichen Alter in einer kleinen Eisenbahnstation zugebracht: Siehe »Mein Lebensgang«, Bibl.-Nr. 28, Gesamtausgabe Dornach 1962.

191 Lorenz Oken, 1779-1851, stellte in seinem »Lehrbuch der Naturphilosophie« (3 Teile, 1808-1811, 3. Aufl. 1843) ein alle Naturreiche umfassendes System dar. - Das Zitat konnte bisher nicht aufgefunden werden.

212 »Nature's proceeding in the social phenomena«: auch als Notiz zu diesem Vortrag in Dr. Steiners Notizbuch, doch ohne weitere Anmerkungen; wahrscheinlich ist dies ein Hinweis auf die damals populär werdenden Erziehungsgedanken von John Dewey, 1859-1952 und dessen Schriften »Democracy and Education« 1916 und »Human Nature and Conduct« 1922.

213 der Schweizer Vogt: Karl Vogt, 1817-1895, einer der Hauptvertreter des Materialismus im 19. Jahrhundert. »Köhlerglaube und Wissenschaft«, Gießen 1855, »Vorlesungen über den Menschen, seine Stellung in der Schöpfung und in der Geschichte der Erde«, Gießen 1863, 2 Bde.

224 »Grau, teurer Freund, ist alle Theorie«: Mephistopheles in Goethes »Faust« I, Studierzimmer: Schülerszene.

249 die Goethe-Biographie von Lewes: George Henry Lewes, 1817-1878, »The Life and Works of Goethe«, London 1855, 2 Bde.; deutsch von J. Frese, Stuttgart 1857.

250 Ich hatte ... mit einer deutschen Frauenrechtlerin ... ein Gespräch: Konnte nicht ermittelt werden.

John Milton, 1608-1674, »Paradise lost«, 1667; ein in reimlosen Jamben gedichtetes Epos in zwölf Gesängen (verschiedene deutsche Übersetzungen).

Rudolf Steiner: GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens

253 Augustinus, 354-430. «De quantitate animae»; vgl. dazu «Geschichte des Idealismus» von Otto Willmann, Band II, Braunschweig 1896, § 63,2, S. 262.

264 Pompadours: kleine, bestickte Strick- und Arbeitsbeutel mit Schlaufe für Damen; genannt nach der Marquise de Pompadour, Palastdame am Hofe Ludwig XV.

268 Jeremy Bentham, 1748-1832, Begründer der Nützlichkeitsphilosophie oder Utilitarismus.

#SE303-364

295 Herbert Spencer, siehe Hinweis S. 26.

296 Wladimir Solowiow, 1853-1900. Siehe die Einleitung der Schrift «Die geistigen Grundlagen des Lebens» im ersten Band der ausgewählten Werke, aus dem Russischen übersetzt von Harry Köhler, Jena 1914, S. 7 ff.

302 «Liebe deinen Nächsten ...»: 3. Mose 19,18; Markus 12,31.

304 «Der Mensch ist ein Abbild . . .»: 1. Mose 1,27.

308 Ende der achtziger Jahre erschienenenes Buch> «Luz Mundi»: A series of studies in the religion of the incarnation, edited by Charles Gore; London 1889, Neuauflage 1913.

309 Puritanismus: Ergänzung vom Herausgeber. In der Maschinenübertragung steht «Positivismus»; im Stenogramm sind beide Lesearten möglich.

312 da eine Anzahl von Fragen eingelaufen ist: Die Wortlaute der Fragen sind nicht mitstenographiert worden.

319 dann ist das der Fall: gemeint ist, daß dann eintritt, was der Fragesteller beschrieben hatte.

323 von mir wurden meine volkspädagogischen Vorträge gehalten: Rudolf Steiner bezieht sich hier auf die Vorträge in Stuttgart vom 11. und 18. Mai und 1. Juni 1919. Sie sind abgedruckt in dem Band «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», Bibl.-Nr. 192, Gesamtausgabe Dornach 1964.

330 Anatol Wassiljewitsch Lunatscharski, 1875-1933, russischer Schriftsteller und Politiker; von 1917-1929 Volkskommissar für Volksaufklärung.

332 warum . . . die Bewegung nach der Drei gliederung des sozialen Organismus notwendig ist: Siehe Hinweise zu Seite 17.

Ich habe in diesen Tagen . . . aufmerksam gemacht, wie Bismarck: im Vortrage vom 1. Januar 1922 in »Alte und neue Einweihungsmethoden«, Bibl.-Nr. 210, Gesamtausgabe Dornach 1967, S. 22 f.

Fürst Otto von Bismarck, 1815-1898.

Maximilian Marie Isidor Rohes pierre, 1758-1794.

ich war durch Jahre Lehrer an der Berliner Arbeiterbildungsschule: von 1899-1904; siehe «Mein Lebensgang», Kap. XXVIII; Bibl.-Nr. 28, Gesamtausgabe

Dornach 1962.

335 wurde ich als Erzieher in eine Familie gerufen: Auf Empfehlung von Prof. Karl Julius Schröer war Rudolf Steiner vom 10. Juli 1884 bis zum 29. September 1890 im Hause des Baumwollagenten Ladislaus Specht in Wien als Erzieher von dessen vier Söhnen Richard, Arthur, Otto und Ernst tätig. Siehe «Mein Lebensgang», Kap. VI.

338 Dr. Karl Schubert, 1881-1949, Waldorflehrer, der die Hilfsklasse führte.

344 so werden gerade durch diese Interpretation diese Tabeserkrankungen ganz besonders erklärlich: Daß hier die Tabes dorsalis als Beispiel erwähnt wird,

#SE303-365

gründet sich wahrscheinlich auf einen älteren Begriff dieser Krankheit. Sie ist nicht in dem Sinne zu nehmen, wie ihn die neuere Diagnostik definiert hat. Denn im engeren Sinne ist die Tabes gerade die Krankheit, die anerkanntermaßen nur die sensiblen Elemente des Nervensystems befällt. Die Interpretation Dr. Steiners trifft hier zweifellos zu, sie ist aber in diesem Falle gar nicht bestritten, weil die sog. motorischen Nerven auch nach den aus der äußeren Beobachtung stammenden Daten von der Krankheit nicht betroffen sind. Es muß aber aus diesem und anderen Zusammenhängen angenommen werden, daß »Tabes« hier in einem umfassenden Sinne gemeint ist für alle Erkrankungen, die Bewegungsstörungen zusammen mit Rückenmarksveränderungen aufweisen, also auch alle sog. myelitischen Prozesse. Für diese wäre die Darstellung Dr. Steiners, wonach auch hier nicht ein motorisches Element, sondern die innere Wahrnehmung ausgeschaltet ist, in der gemeinten Weise problematisch

und fruchtbar. Dr. med. W. Bopp

346 das Huzleysche Lehrbuch der Physiologie: Thomas H. Huxley »Grundzüge der Physiologie«, neu bearbeitet von Dr. I. Rosenthal; 4. verb. Aufl., Hamburg und Leipzig 1910.

349 Die intensive Melodie: Siehe dazu die Fragenbeantwortung vom 29. September 1920 im Band »Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen«, Bibl.-Nr. 283, Gesamtausgabe Dornach 1969 und den Vortrag vom 21. Februar 1924 in »Eurytssnie als sichtbarer Gesang«, Bibl.-Nr. 278, Gesamtausgabe Dornach 1956.

den Entdeckungen . . . der Miß Schlesinger: Kathleen Schlesinger, »The greek Aulos«, 1939.

350 Die Heileurythmie ist . . . ausgearbeitet worden beim letzten Ärztekursus:

Während des zweiten Kurses für Ärzte und Medizinstudierende vom 11.-18. April 1921 (s. Hinweis zu Seite 20) entwickelte Rudolf Steiner in sechs Vorträgen eine besondere therapeutische Eurythmie, die von dazu ausgebildeten Heileurythmistinnen in Zusammenarbeit mit den Ärzten ausgeübt wird. ->Heileurythmie«, acht Vorträge, Dornach 12.-18. April 1921 und Stuttgart 28. Oktober 1922, Bibl.-Nr. 315, Gesamtausgabe Dornach 1966.

GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

#	Beitragstitel
1	DIE ANTHROPOSOPHISCHE GEISTESWISSENSCHAFT UND DIE GROSSEN ZIVILISATIONSFRAGEN DER GEGENWART Den Haag, 23. Februar 1921
2	ERZIEHUNGS-, UNTERRICHTS- UND PRAKTISCHE LEBENS- FRAGEN VOM GESICHTSPUNKTE Den Haag, 27. Februar 1921
3	DIE PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DER ERKENNTNIS VOM GESUNDEN UND KRANKEN MENSCHEN Dornach, 26. September 1921
4	Fragenbeantwortung
5	DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE Aarau, 11. November 1921
6	ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSMETHODEN AUF ANTHROPOSOPHISCHER GRUNDLAGE Erster Vortrag Kristiania (Oslo) 23. November 1921
7	ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSMETHODEN AUF ANTHROPOSOPHISCHER GRUNDLAGE Zweiter Vortrag Kristiania (Oslo), 24. November 1921
8	DAS DRAMA MIT BEZUG AUF DIE ERZIEHUNG Stratford-on-Avon 19. April 1922
9	SHAKESPEARE UND DIE NEUEN IDEALE Stratford-on-Avon, 23. April 1922
10	EIN VORTRAG ÜBER PÄDAGOGIK WÄHREND DES «FRANZÖSISCHEN KURSES» AM GOETHEANUM Dornach, 16. September 1922
11	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=198:ga-304-erziehungs-und-unterrichtsmethoden-auf-ant&Itemid=14&layout=default

DIE ANTHROPOSOPHISCHE GEISTESWISSENSCHAFT UND DIE GROSSEN ZIVILISATIONSFRAGEN DER GEGENWART
Den Haag, 23. Februar 1921

Meine sehr verehrten Anwesenden! Wer über ein solches Thema spricht, wie dasjenige des heutigen Abends und dasjenige, über das ich am 27. Februar sprechen werde, muß sich gerade gegenüber dem Geistesleben der Gegenwart bewußt sein, daß es heute zahlreiche Seelen gibt, welche sich nach einem neuen Einschlag, nach einer Auffrischung und Metamorphose wichtiger Teile unseres zivilisatorischen Lebens sehnen, heraus aus manchem, was heute deutlich das Kennzeichen an sich trägt, daß, wenn es fortgesetzt würde, die Menschheit in den Niedergang der Zivilisation geführt würde, heraus aus manchem, was zivilisatorische Strömung seit ein, zwei oder mehr Jahrhunderten ist. Das finden wir gerade bei denjenigen Seelen, die in der Gegenwart versuchen, am tiefsten in ihr eigenes Inneres hineinzublicken. Dasjenige, was über die übersinnlichen Welten zu sagen ist, kann jederzeit zu jeder Menschenseele gesprochen werden. Es kann gesprochen werden, man möchte sagen, um ein Extrem zu nennen, zu dem Einsiedler, der sich ganz von der Welt zurückgezogen hat, und nur noch an seiner allernächsten Umgebung Interesse hat; es kann auch gesprochen werden zu Persönlichkeiten, die voll darinnenstehen im Leben. Denn dasjenige, um was es sich handelt, ist ja durchaus eine ganz allgemein menschliche Angelegenheit.

Aber nicht von diesen Gesichtspunkten aus allein möchte ich zu Ihnen heute und am 27. sprechen, sondern ich möchte zu Ihnen sprechen von jenem Gesichtspunkte aus, der sich ergibt, wenn man die hauptsächlichsten zivilisatorischen Fragen der Gegenwart auf seine Seele wirken läßt. Und da finden gerade führende Seelen manches, was sie im tiefsten Inneren erschüttert, was sie im tiefsten Inneren zur Sehnsucht nach einer Erneuerung gewisser Partien des Geisteslebens treibt.

Wenn wir dasjenige überblicken, worin wir als Menschen in dem geistigen Leben der Gegenwart stehen, können wir es zurückführen auf zwei Hauptfragen, möchte ich sagen. Die eine leuchtet von dem wissenschaftlichen

#SE304-010

Leben her, von jener Gestalt des wissenschaftlichen Lebens, die innerhalb der zivilisierten Welt seit drei bis vier Jahrhunderten zu verzeichnen ist. Die andere dieser Fragen leuchtet her unmittelbar von der Lebenspraxis, die aber auch von der neueren Wissenschaft ihre tiefsten Einflüsse erfahren hat.

Sehen wir uns zuerst dasjenige an, was die neuere Wissenschaft heraufgebracht hat. Gerade um nicht mißverstanden zu werden, möchte ich sagen, daß dasjenige, was ich hier vertrete als anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, durchaus in keinen Gegensatz gebracht werden sollte zu den, was moderner Wissenschaftsgeist ist. Die großen Triumphe und die bedeutsamen Ergebnisse dieser modernen Wissenschaftlichkeit sollen gerade von der hier gemeinten Geisteswissenschaft ganz und voll anerkannt werden. Allein gerade aus dem Grunde, weil diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft mit unbefangener Seele eindringen will in den Geist dieser Wissenschaft, muß sie über dasjenige hinausgehen, was heute von diesem Wissenschaftsgeist aus Gegenstand einer allgemeinen Menschheitsbildung geworden ist. Über vieles in der menschlichen Umgebung gibt diese Wissenschaft in ihren speziellen Disziplinen eine genaue, eine gewissenhafte Auskunft. Wenn aber dann die Menschenseele nach ihren höchsten Angelegenheiten fragt, nach demjenigen was ihre tiefste, ihre ewige Bestimmung ist, kann sie innerhalb dieses Wissenschaftsgeistes eine Auskunft doch nicht erhalten, gerade dann nicht erhalten, wenn sie ganz ehrlich und ganz unbefangen mit sich zu Rate geht. Daher finden wir heute zahlreiche Seelen, welche aus mehr oder weniger religiösen Bedürfnissen heraus sich sehnen nach einer Erneuerung alter Weltanschauungen.

Die äußere Wissenschaft, insbesondere die anthropologische Wissenschaft, macht ja heute schon in einer gewissen Weise darauf aufmerksam, wie unsere Vorfahren vor Jahrhunderten das nicht gekannt haben, was heute die Menschenseelen zerspaltet und

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

zerklüftet: eine gewisse Disharmonie zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und religiöser Empfindung, religiöser Sehnsucht. - Wenn man zurückblickt in alte Zeiten, es waren dieselben Menschheitsträger, welche eine allerdings uns heute kindlich erscheinende Wissenschaft, aber eben nur kindlich erscheinende Wissenschaft pflegten, welche aus dieser Wissenschaft heraus zu gleicher

#SE304-011

Zeit den religiösen Geist in der Menschheit anfachten. Einen Zwiespalt zwischen diesen zwei Geistesströmungen gab es nicht.

Nach so etwas sehnen sich zahlreiche Seelen heute zurück. Allein man kann doch nicht sagen, daß eine Erneuerung, sei es alter chaldäischer Weisheit, alter ägyptischer, alter indischer oder sonstiger Weisheitslehren, dem heutigen Zeitalter einen besonderen Segen bringen würde. Wer das glaubt, der verstünde nicht im rechten Sinn den eigentlichen Geist der Menschheitsentwicklung, der übersieht, daß die Menschheitsentwicklung als solche einen Sinn hat, daß es unmöglich ist, dieselben Wege des Geistes heute zu gehen, die vor Jahrtausenden gegangen worden sind. Die Menschheitsentwicklung verläuft durchaus so, daß jedem Zeitalter ein besonderer Charakter eigen ist, daß in jedem Zeitalter die Menschenseelen von etwas anderem befriedigt sein wollen. Und dasjenige, was wir für unsere Seelen bedürfen, einfach dadurch, daß wir im 20. Jahrhundert stehen und unsere Erziehung aus dem 20. Jahrhundert heraus bekommen haben, es muß etwas anderes sein als dasjenige, was die Menschen einer grauen Vergangenheit für ihre Seelen gebraucht haben. Daher kann der Gegenwart eine Erneuerung alter Weltanschauungen nicht frommen. Aber orientieren kann man sich an demjenigen, was alte Weltanschauungen waren. Man wird dann sehen, woraus eigentlich die Befriedigung, welche die Menschenseelen innerhalb jener alten Weltanschauungen gehabt haben, geflossen ist. Da muß man sagen:

Diese Befriedigung floß den Menschenseelen dazumal da"aus, daß sie im Grunde genommen ein ganz anderes Verhältnis zur wissenschaftlichen Erkenntnis hatten, als wir es heute haben.

Auf eine Erscheinung möchte ich hinweisen. Weist man heute auf sie hin, so wird man ja sehr leicht der Paradoxie, der Phantastik geziehen. Allein man muß heute schon vieles sagen, was vielleicht noch vor wenigen Jahren zu sagen gegenüber der allgemeinen Bildung höchst gefährlich gewesen wäre. Denn die letzten katastrophalen Jahre haben doch immerhin einen Umschwung des Gedanken- und Empfindungslebens gebracht. Und besser als noch vor zehn Jahren sind heute schon die Seelen vorbereitet darauf, daß die tiefsten Wahrheiten dennoch zunächst vor den Denkgewohnheiten, vor den Empfindungsgewohnheiten einen paradoxen, einen phantastischen Charakter tragen können.

#SE304-012

Von etwas hat man in alten Zeiten gesprochen, das heute gerade gegenüber der wissenschaftlichen Erkenntnis kaum schon in Frage kommt, von dem man aber wiederum sprechen wird, wahrscheinlich auch innerhalb der allgemeinen Bildung, in verhältnismäßig recht kurzer Zeit: von dem Hüter der Schwelle; von der Schwelle aus der gewöhnlichen Welt, in der wir im alltäglichen Leben stehen, in der wir mit der gewöhnlichen Wissenschaft stehen, zu jener höheren Welt hin, in welcher der Mensch erkennen kann, wie er selbst mit seiner übersinnlichen, inneren Wesenheit einer übersinnlichen Welt angehört. Zwischen diesen zwei Welten, der Welt die der Mensch mit seinen Sinnen wahrnimmt, deren Tatsachen er mit seinem Verstande zu Naturgesetzen kombinieren kann, und derjenigen Welt, der der Mensch mit seiner eigentlichen Wesenheit angehört, sah man in jenen alten Zeiten einen Abgrund. Über diesen Abgrund mußte man erst hinüberkommen. Und nur diejenigen durften innerhalb der alten Zivilisationen diesen Abgrund überschreiten, welche von den Leitern der damaligen Erziehungsanstalten, die wir heute Mysterien nennen, in einer intensiven Weise dazu vorbereitet waren. Heute haben wir andere Ansichten über das Vorbereiten zur Wissenschaft und zu einem Leben in der Wissenschaftlichkeit. In jenen alten Zeiten sagte man sich: Ein unvorbereiteter Mensch darf die höheren Erkenntnisse über das Wesen des Menschen überhaupt nicht empfangen. Warum war dies so?

Warum dies so war, sieht nur derjenige ein, der über die gewöhnliche Geschichtserkenntnis hinaus sich eine Anschauung verschafft über das, was die Menschenseele im Laufe der Menschheitsentwicklung durchgemacht hat. Man hat ja im Grunde genommen heute nur eine Geschichtserkenntnis über die Äußerlichkeiten der Menschheitsentwicklung. Man sieht nicht hin auf die Seelenverfassung. Man sieht zum Beispiel nicht auf die Seelenverfassung der Menschen, die gestanden haben in jener uralten orientalischen Weisheit, von der heute nur noch dekadente Formen drüben im Oriente leben. Man hat im Grunde genommen gar keine Vorstellung davon, wie anders die Seelen dazumal in der Welt gestanden haben. Die Menschen sahen dazumal geradeso wie wir mit ihren Sinnen die sie umgebende Natur; sie kombinierten in einer gewissen Weise auch dasjenige mit ihrem Verstande, was sie von der Natur sahen. Allein sie

#SE304-013

fühlten sich nicht so getrennt von der sie umgebenden Natur, wie sich die Menschen heute fühlen. Sie fühlten in sich ein Geistig-Seelisches. Sie fühlten diese menschliche Leibesorganisation erfüllt von einem Geistig-Seelischen. Aber sie fühlten ein Geistig-Seelisches auch in Blitz und Donner, in den dahinziehenden Wolken, im Mineral, in der Pflanze, im Tier. Sie fühlten dasjenige, was sie innerhalb ihrer selbst vermuteten, auch draußen in der Natur, im ganzen Weltenall. Geistig-seelisch durchdrungen war ihnen das ganze Weltenall. - Dafür aber hatten sie etwas anderes nicht, was wir Menschen der heutigen Zeit innerhalb unserer Seelenverfassung haben: sie hatten nicht ein so ausgesprochenes, intensives Selbstbewußtsein, wie wir es haben. Ihr Selbstbewußtsein war dumpfer, träumerischer als unser heutiges. Selbst noch innerhalb der griechischen Zeit war das der Fall. Man versteht eigentlich nur höchstens die spätere griechische Kultur, wenn man die Seelen der Menschen innerhalb der Griechenzeit sich in derselben Verfassung denkt, wie unsere Seelen sie haben. In der früheren griechischen Kultur kann gar nicht die Rede sein von einer solchen Seelenverfassung, wie es die unsrige ist. Da war durchaus noch ein dumpfes Fühlen des Menschen innerhalb der Natur. Ich möchte sagen: wie wenn mein Finger ein Bewußtsein hätte, und wie er sich dann eins fühlen würde mit meinem ganzen Organismus, wie er sich nicht denken könnte abgetrennt zu sein von meinem Organismus, ohne den er ja absterben würde, so fühlte sich der Mensch innerhalb der ganzen Natur drinnen, ungetrennt von ihr.

Und jene alten Weisen, die die Leiter jener Schulen waren, von denen ich gesprochen habe, die sagten sich: Das ist das Moralische im menschlichen Selbstbewußtsein. Dieses Selbstbewußtsein aber, das darf nicht die Welt ansehen so, daß sie ihm geistleert, seelenlos erscheint. Wenn diese Seelenverfassung sich gegenüber wüßte einer geistleeren Welt - einer Welt, wenn ich jetzt das hinzufüge, wie wir sie in unserer Wissenschaft, in unserem alltäglichen Leben erfassen -, es würden die Seelen der Menschen von einer seelischen Ohnmacht befallen werden.

Diese seelische Ohnmacht, die sahen herankommen die alten Weisheitslehrer bei denjenigen Menschen, welche hinkommen sollten zu einer solchen Weltauffassung, wie wir sie haben.

#SE304-014

Ja, kann man denn überhaupt davon sprechen, daß diese alten Weisheitslehrer sich sagten, die Seelen dürften nicht zu einer solchen Weltanschauung kommen, von der wir sagen, daß wir sie selbst heute haben? Ja, das kann man sagen. Und dafür möchte ich Ihnen ein Beispiel geben. Man könnte viele Beispiele anführen, aber ich will eines herausheben.

Wir sind heute mit Recht befriedigt davon, daß wir nicht mehr in mittelalterlicher Weise das äußerlich-räumliche Weltengebäude nur nach dem äußeren Augenschein auffassen. Wir stehen auf dem Standpunkte der Kopernikanischen Weltanschauung, die eine heliozentrische ist. Der Mensch des Mittelalters glaubte, die Erde ruhe im Mittelpunkt des Planetensystems, überhaupt des ganzen

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Sternensystems, die Sonne mit den anderen Sternen bewege sich um die Erde herum. Geradezu eine Umkehrung aller Verhältnisse wurde durch das heliozentrische Sonnensystem bewirkt, und an dieser Umkehrung halten wir heute fest als an etwas, was wir schon aufnehmen in unserer gewöhnlichen Schulbildung, in dem wir drinnenstehen mit unserer ganzen Bildung. Wir sehen zurück auf die Menschen des Mittelalters, auf die Menschen des Altertums, welche in ihrem ptolemäischen Weltensystem dasjenige gesehen haben, was ich eben charakterisiert habe, das geozentrische. Aber keineswegs haben alle Menschen in jenen alten Zeiten bloß das geozentrische Weltensystem angenommen. Man braucht ja - schon die äußere Geschichte zeigt uns das, Geisteswissenschaft macht es völlig klar -, man braucht nur bei Plutarch nachzulesen dasjenige, was er über das Welten-system eines alten griechischen Weisen der vorchristlichen Zeit, des Aristarch von Samos sagt. Dieser Aristarch von Samos versetzt schon die Sonne in den Mittelpunkt unseres Planetensystems; er läßt die Erde um die Sonne kreisen. Und wenn wir, allerdings nicht in den Einzelheiten, über die ja die neuere Naturwissenschaft so Großes gebracht hat, aber in den Hauptzügen, das heliozentrische System des Aristarch von Samos nehmen, so stimmt es im Grunde genommen vollständig mit demjenigen überein, das heute das unsrige ist.

Was liegt da eigentlich vor? Nun, dasjenige Weltensystem, das Aristarch von Samos nur ausgeplaudert hat, das war dasjenige, was in alten Weisheitsschulen gelehrt worden ist. Außerhalb wurde den Menschen das Weltensystem des Augenscheins gelassen. Warum war das so?

#SE304-015

Warum ließ man ihnen dieses Weltenbild des Augenscheins? Nun, man sagte sich: Bevor ein Mensch zu diesem heliozentrischen Weltensystem vorschreitet, muß er erst die Schwelle zu einer anderen Welt überschreiten, als die Welt ist, in der er lebt. Er ist behütet in seinem gewöhnlichen Leben von dem unsichtbaren Hüter der Schwelle, unter dem sich diese Alten ein sehr reales, wenn auch übersinnliches Wesen vorstellten. Er ist behütet davor, daß ihm plötzlich die Augen so aufgehen, wie wenn er die Welt entseelt, entgeistigt sehen würde. Denn entseelt und entgeistigt sehen wir heute die Welt. Wir sehen sie an, bilden uns unsere Naturanschauung über das Mineral-, Pflanzen- und Tierreich, wir sehen sie entseelt und entgeistigt. Wenn wir auf der Sternwarte mit Hilfe des Teleskops, mit Hilfe der Berechnungen uns Vorstellungen bilden über den Weg, über die Bewegungen der Himmelskörper, wir sehen die Welt entseelt und entgeistigt. Daß man die Welt auch so sehen kann, das wußten die alten Weisheitslehrer der Mysterien. Sie übermittelten nach der Vorbereitung, nachdem sie ihre Schüler am Hüter der Schwelle vorbeigeführt hatten, diese Erkenntnisse, aber sie bereiten die Schüler vor durch eine strenge Willenszucht. Wodurch wurde diese Willens-zucht den Schülern gegeben? Indem die Schüler durch Entbehnungen geführt worden sind, aber auch indem die Schüler durch lange Jahre hindurch angehalten wurden, in strengem Gehorsam zu folgen einer reinen Moral, die ihnen von den Weisheitslehrern vorgeschrieben wurde. Der Wille sollte streng in Zucht genommen werden, und diese Willens-zucht sollte erstarken das Selbstbewußtsein. Und wenn die Schüler hinausgekommen waren über das träumerisch-dumpe Selbstbewußtsein zu einem intensiveren Selbstbewußtsein, dann wurde ihnen erst gezeigt, was für sie jenseits der Schwelle lag: Diejenige Welt, die im heliozentrischen Weltensystem für den äußeren Raum vorliegt; aber auch manches andere, was wir heute als den Inhalt unserer ganz gewöhnlichen Weltanschauung anerkennen, wurde ihnen gezeigt.

Also das lag vor, daß man die Schüler jener alten Zeiten erst vorbereitete, sorgsam vorbereitete, bevor man ihnen übermittelte dasjenige, was bei uns heute sozusagen jeder Schulknabe und jedes Schulmädchen aufnimmt. So ändern sich die Zeiten, so ändern sich die Zivilisationen. Man bekommt einfach eine falsche Vorstellung von der Entwicklung

#SE304-016

der Menschheit, wenn man nur die äußere Geschichte, nicht diese Geschichte der menschlichen Seele kennt.

Was hauen die Schüler der alten Weisheitsschulen mitgebracht bis zu ihrer Schwelle in die übersinnliche Welt? Sie hatten mitgebracht eine instinktive Welterkenntnis, die ihnen gewissermaßen aufging aus den Instinkten, aus den Trieben ihres Leibes. Durch die sahen sie - man nennt das heute Animismus - alles Äußere beseelt und durchgeistigt. Sie fühlten die Verwandtschaft des Menschen mit der Welt. Sie fühlten ihren Geist im Geiste der Welt drinnen liegend. Aber um die Welt hier so zu sehen, wie wir sie heute sehen lernen schon in der Elementarschule, mußten diese Alten vorbereitet werden.

Man redet heute in allen möglichen Literaturen, die sich dilettantisch über Mystik hermachen, auch wenn sie sich manchmal einen gelehrten Anschein geben, allerlei über den Hüter der Schwelle, über die Schwelle in die geistige Welt. Und sie finden oftmals um so mehr Glauben, je mehr nebulöse Mystik man über diese Dinge ausgießt. Das, was ich Ihnen jetzt dargestellt habe, das ist dasjenige, was sich dem unbefangenen Geistesforscher gerade über das ergibt, was die Alten die Schwelle genannt haben in die geistige Welt. Nicht jene nebulösen Dinge, von denen heute manche Orden und manche Sekten und dergleichen sprechen, wurden jenseits der Schwelle aufgesucht, sondern gerade dasjenige, was bei uns heute allgemeine Bildung ist. Aber wir sehen daraus zu gleicher Zeit, daß wir der Welt mit einem anderen Selbstbewußtsein gegenüberstehen. Das fürchteten gerade jene alten Weisheitslehrer, daß ihre Schüler, wenn sie nicht erst das Selbstbewußtsein durch Willens-zucht erstarkt erhalten hätten, seelisch ohnmächtig geworden wären, wenn sie zum Beispiel aufgenommen hätten die Vorstellung: die Erde steht nicht still, sondern sie kreist mit großer Geschwindigkeit um die Sonne herum; man kreist mit der Erde um die Sonne herum. Dieses Verlieren des Bodens unter den Füßen, das hätten die alten Menschen nicht ertragen, das hätte ihnen das Selbstbewußtsein bis zur Ohnmacht herabgedämpft. Wir lernen das von Kindheit auf ertragen. Wir leben gewissermaßen in der Welt als unserer Bildungswelt drinnen, in welche die Alten erst nach sorgsamster Vorbereitung einzudringen hatten. Dennoch, zurücksehnen dürfen wir uns nicht nach den Zuständen der alten

#SE304-017

Zivilisationen. Sie passen nicht mehr zu demjenigen, was heute unsere Seele fordert. Dasjenige, was ich Ihnen heute vortrage als anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, es ist weder eine Erneuerung alter gnostischer Lehren noch eine Erneuerung alter orientalischer Weisheit, was alles heute nur als etwas Dekadentes an die Menschenseelen herangebracht werden könnte. Es ist etwas, was durch elementarische Schöpferkraft aus dieser menschlichen Seele heraus heute gefunden werden kann auf den Wegen, die ich Ihnen sogleich angeben werde. Vorerst aber möchte ich noch darauf aufmerksam machen, daß wir in gewisser Weise auch wiederum sprechen können von einer Schwelle in die übersinnliche Welt, oder überhaupt in eine andere Welt hinein als diejenige des gewöhnlichen Lebens und der gewöhnlichen Wissenschaft ist.

Die Alten vermuteten jenseits der Schwelle eine andere Welt, als ihnen im Alltagsleben gegeben war. Was aber hören wir gerade von unseren gewissenhaften Naturforschern, von denjenigen, die am meisten in bezug auf ihre Methoden recht haben? Wir hören, daß die Naturwissenschaft uns vor Grenzen der Erkenntnis stellt. Wir hören von Ignorabimus und dergleichen, und zwar - das muß betont werden - innerhalb der Naturwissenschaft mit vollem Rechte. Wenn den Alten fehlte das intensive Selbstbewußtsein, das wir heute haben, so fehlt uns etwas anderes.

Wodurch haben wir denn überhaupt dieses intensive Selbstbewußtsein erhalten? Wir haben es ja dadurch erhalten, daß jene Denkweise und jene Anschauungsart in die Menschheit gekommen ist, die mit Kopernikus, Galilei, Kepler, Giordano Bruno und so weiter, ihren Anfang genommen hat. Dadurch haben wir nicht nur eine Summe von Erkenntnissen gewonnen, sondern dadurch hat die moderne Menschheit auch eine gewisse Erziehung ihres Seelenlebens durchgemacht. Alles dasjenige, was wir unter dem Einfluß der Denkweise dieser Geister in der neueren Zeit ausgebildet haben, tendiert darauf hin, vorzugsweise den Intellekt, die Verstandeskräfte zu kultivieren. Gewiß, wir experimentieren heute in der Wissenschaft, wir beobachten sorgfältig und gewissenhaft. Wir verfolgen mit

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

unseren Instrumenten, mit Teleskop, Mikroskop, mit den Röntgenstrahlen, mit dem Spektroskop die Erscheinungen um uns herum, und wir gebrauchen sozusagen unseren Verstand nur, um aus der

#SE304-018

Erscheinung heraus die Naturgesetze zu gewinnen. Allein, was tun wir trotz alledem, auch wenn wir beobachten, wenn wir experimentieren? Wir tun es so, daß wir innerhalb dieser Erkenntnisarbeit nur den Verstand zur Formulierung der Naturgesetzmäßigkeiten sprechen lassen. Und es ist einmal so, daß vorzugsweise der Intellekt, der Verstand in der menschlichen Entwicklung herangezogen worden ist im Laufe der letzten drei, vier, fünf Jahrhunderte. Der Verstand aber hat die Eigentümlichkeit, daß er das menschliche Selbstbewußtsein erstarrt, erhärtet, intensiv macht. Daher können wir heute dasjenige ertragen, was noch ein alter Grieche nicht ertragen hätte: das Bewußtsein, uns mit der Erde im Bodenlosen gewissermaßen um die Sonne herum zu bewegen. Aber wir werden auf der anderen Seite gerade wegen dieses erstarrten Selbstbewußtseins, das uns die Welt seelen- und geistlos zeigt, dazu geführt, eine Erkenntnis nicht zu haben, nach der sich die Seelen dennoch sehnen müssen: Wir sehen die Welt in ihren materiellen Erscheinungen, ihren materiellen Tatsachen, wie sie die alten Menschen niemals gesehen haben ohne eine Vorbereitung der Mysterien. Aber wir sehen nicht - und deshalb sprechen gerade gewissenhafte Naturforscher von Ignorabimus und von den Erkenntnisgrenzen -, wir sehen nicht die Welt eines Geistigen um uns herum.

Wir stehen als Menschen in dieser Welt. Wenn wir uns auf uns selbst besinnen, müssen wir uns sagen: Indem wir einfach denken über die Dinge, indem wir die Experimente zusammenfassen, die Beobachtungen zusammenfassen, ist es der Geist, der in uns tätig ist. Aber ist denn dieser Geist jener Einsiedler, der da steht in einer Welt von materiellen Erscheinungen? Ist dieser Geist nur in unserem Leibe vorhanden? Ist die Welt geist- und seelenlos, wie wir sie durch physikalische und biologische Wissenschaften, von ihrem Gesichtspunkte aus mit Recht, auffassen müssen? - So stehen wir einmal heute vor unserer Umwelt. Wir stehen neuerdings vor einer Schwelle. Das ist ja gewiß den weitesten Kreisen der Menschheit noch nicht zum Bewußtsein gekommen. Aber was die Menschheit sich nicht voll zum Bewußtsein bringt, das ist deshalb nicht ganz in der Seele ausgelöscht. Man denkt nicht nach über die Dinge, aber innerlich sitzen diese Dinge als Empfindungen der Seele. Wir haben ein unbewußtes Seelenleben. Bei den meisten Menschen bleibt es unbewußt.

#SE304-019

Aber aus diesem Unbewußten heraus erwächst die Sehnsucht, wiederum eine Schwelle zu überschreiten, zum Selbstbewußtsein geistige Welt-erkenntnis hinzuzugewinnen.

Nun, wie man auch sonst diese Dinge, die man ja meistens nur unklar empfindet, nennen mag, sie sind doch in Wahrheit von der einen Seite her die tiefsten Zivilisationsrätsel; sie sind doch so, daß die Menschen empfinden: eine geistige Welt um sie herum müsse wieder gefunden werden. Die geist- und seelenleere Welt der gewöhnlichen Wissenschaft kann nicht diejenige sein, mit der auch die menschliche Seele eine Einheit in ihrer tiefsten Wesenheit bildet.

Das ist die erste große zivilisatorische Frage der Gegenwart: Wie finden wir wiederum ein Wissen, das uns zu gleicher Zeit vertieft zur religiösen Empfindung? Wie finden wir eine Erkenntnis, die zu gleicher Zeit die tiefsten Bedürfnisse nach einem Gefühl des Ewigen in der Menschenseele befriedigt?

Man darf sagen: Großes, Gewaltiges hat die moderne Wissenschaft gebracht, aber für den Unbefangenen hat sie eigentlich nicht Lösungen gebracht, sondern man möchte sagen, das Gegenteil von Lösungen. Und auch darüber muß man zufrieden und froh sein.

Was können wir durch die moderne Wissenschaft? Können wir die Fragen der Seele lösen? Nein, aber wir können sie vertieft stellen! Wir haben ja vor uns durch diese moderne Wissenschaft die Welt der materiellen Tatsachen in ihrer Reinheit, frei von dem, was der Mensch aus seiner Subjektivität hereinträgt in die Welt an Seelenhaftigkeit, an Geistigkeit. Wir sehen gewissermaßen die reinen Erscheinungen der äußeren materiellen Welt. Dadurch lernen wir die Fragen der Seele intensiver kennen. Das ist gerade die Errungenschaft des modernen Wissenschaftsgeistes, daß er uns neue Rätsel gebracht hat, vertieftere Rätsel. Das ist die erste große zivilisatorische Frage der Gegenwart: Wie stellen wir uns gegenüber diesen vertieften Rätseln? - Man kann nicht im Haeckelschen, im Huxleyschen, im Spencerschen Geiste die großen Seelenfragen lösen, allein man kann aus diesem Geiste heraus die großen Rätselfragen für das heutige Menschheitsdasein intensiver empfinden, als jemals zuvor.

Da tritt nun Geisteswissenschaft ein. Sie will die heutige Menschheit

#SE304-020

ihren Anlagen gemäß über die erneute Schwelle in eine geistige Welt hineinführen. Der Weg, durch den der moderne Mensch anders als der alte Mensch die Schwelle überschreiten kann, soll heute andeutungsweise hier geschildert werden. In kurzen Zügen kann ich das nur tun; ausführlicher finden Sie das, was ich nur prinzipiell erläutern will, in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», in meiner «Geheimwissenschaft» und in anderen Schriften geschildert.

Ich möchte zunächst aufmerksam machen auf den Ausgangspunkt, den heute derjenige Mensch nehmen muß, der ein Geistesforscher werden will. Gerade von einem Punkte muß er ausgehen, auf den sich die heutigen Menschen aus der ganzen Zeitbildung heraus am wenigsten gern stellen möchten. Es ist der Punkt in der Seelenverfassung, den ich nennen möchte intellektuelle Bescheidenheit. Trotzdem wir entwickelt haben bis zu einer besonderen Höhe als Menschheit in den letzten drei bis vier Jahrhunderten den Intellekt, zu einer solchen Höhe, wie er vorher niemals in der Menschheitsentwicklung da war, muß man sich als Geistesforscher aufschwingen gerade zur intellektuellen Bescheidenheit. Durch einen Vergleich möchte ich Ihnen dasjenige verdeutlichen, was ich darunter verstehe. Nehmen wir ein fünfjähriges Kind und geben wir ihm einen Band Shakespeare in die Hand, was würde es damit tun? Es wird damit spielen, darin blättern, ihn zerreißen; es wird nicht dasjenige damit tun, was das Angemessene ist. Wenn das Kind aber dann weitere zehn oder fünfzehn Jahre durchlebt hat, wird es sich ganz anders zu dem Bande Shakespeare verhalten, es wird sich so verhalten, wie es dem Bande angemessen ist. Was ist da geschehen? Nun, Fähigkeiten, die der Anlage nach in dem Kinde gelebt haben, sind durch äußeres Eingreifen der Menschen, durch Erziehung und Unterricht ausgebildet worden in dem Kinde. Es ist seelisch ein anderes Wesen geworden im Laufe der zehn bis fünfzehn Jahre. - Intellektuelle Bescheidenheit läßt dem Menschen sagen, auch dann gerade, wenn er erwachsen ist, wenn er die Zeitbildung in der Wissenschaft dem Intellekt nach aufgenommen hat:

Du könntest in einer gewissen Weise der ganzen Natur, der Umwelt so gegenüberstehen, daß sich dein Gegenüberstehen vergleichen läßt mit dem des fünfjährigen Kindes einem Bande Shakespeare gegenüber. Es könnten in dir noch Anlagen sein, die weiter ausgebildet werden können,

#SE304-021

so daß du geistig-seelisch ein anderes Wesen wirst. - Das ist den heutigen Menschen nicht sehr lieb, sich auf den Standpunkt einer solchen intellektuellen Bescheidenheit zu stellen. Unsere Denk- und Empfindungsgewohnheiten gegenüber dem Bildungsleben sind andere. Derjenige, der heute die gewöhnliche Erziehung genossen hat, wird dann in unsere höheren Bildungsanstalten aufgenommen. Da hat man es nicht mehr zu tun mit einer Entwicklung der Erkenntnisse, der Willensfähigkeiten, der Gemütsfähigkeiten der Seele. Da bleibt man im Grunde genommen innerhalb des wissenschaftlichen Forschens auf dem Standpunkte stehen, den einem Vererbung und die gewöhnliche Erziehung geben. Gewiß, in einer unerhörten Weise verbreiterte man durch das Experiment, durch die Beobachtung

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

die Wissenschaft, aber man wandte dieselben Erkenntniskräfte an, die man einmal im sogenannten modernen Geistesleben hat. Man legte nicht die Entwicklung seines Menschen darauf an, diese Erkenntniskräfte weiterzubringen. Man sagte sich nicht: Derjenige, der diese Erkenntniskräfte des Lebens oder der Wissenschaft hat, könnte gegenüberstehen der Natur wie das fünfjährige Kind dem Bande Shakespeare, und er konnte ausbilden in sich Kräfte, Erkenntnisfähigkeiten, die ihn zu einem ganz anderen Verhalten gegenüber der Natur bringen. Das aber sagt sich derjenige, der im Sinne der hier gemeinten anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft ein Forscher in den übersinnlichen Welten werden will. Da handelt es sich wirklich um die Ausbildung von menschlichen Fähigkeiten, die zunächst nur in den Anlagen vorhanden sind, allerdings bei jedem Menschen, aber damit sie entwickelt werden, muß mancherlei durchgemacht werden.

Ich spreche nicht von irgendwelchen wunderbaren oder gar abergläubischen Maßnahmen gegenüber der Menschenseele, sondern ich spreche von der Entwicklung von Fähigkeiten, die jeder Mensch gut kennt, die im alltäglichen Leben und in der gewöhnlichen Wissenschaft ihre große Rolle spielen; die da angewendet werden, die aber nur nicht bis zu ihrem, dem Menschen zwischen Geburt und Tod möglichen Ende getrieben werden.

Es gibt viele solche Fähigkeiten, ich möchte aber heute nur zwei charakterisieren in ihrer Weiterentwicklung. Genaueres darüber finden Sie auch in den genannten Büchern. Da ist zunächst die Erinnerungsfähigkeit.

#SE304-022

Diese Erinnerungsfähigkeit ist dem alltäglichen Leben durchaus notwendig. Man weiß, und besonders diejenigen, die sich mehr für solche Dinge interessieren, werden es aus der psycho-pathologischen Literatur wissen, was es bedeutet für das gesunde Seelenleben, daß die Erinnerung intakt ist bis zu einem Punkte in der Kindheit, der ziemlich früh liegt; daß da nicht eine Strecke ist im Leben, aus der nicht auftauchen Erinnerungsvorstellungen, die uns die Erlebnisse wiederum vor die Seele bringen, die wir durchgemacht haben. Löscht aus dasjenige, was Erinnerung ist, dann ist das Ich des Menschen zerstört; eine schwere Seelenkrankheit ist über ihn gekommen. Dasjenige nun, was uns die Erinnerung gibt, ist ein Wiederauftauchen in blassen oder lebhaften Bildern. Gerade diese Fähigkeit, diese Kraft kann weiter ausgebildet werden. Was ist denn ihre Eigentümlichkeit? Nun, sonst huschen die Erlebnisse vor uns vorbei. Auch die Vorstellungen, die wir an diesen Erlebnissen uns bilden, huschen an unseren Seelen vorüber. Die Erinnerung bewahrt sie auf. - Ich kann nur skizzenhaft über diese Erinnerung sprechen; in meiner Literatur finden Sie gerade über diese Erinnerungsfähigkeit eine ausgebildete Wissenschaft.

Dasjenige, was die Erinnerung macht aus den sonst vorüberhuschenden Vorstellungen, das ist, daß sie ihnen Dauer verleiht. Das ist dasjenige, was man in der geisteswissenschaftlichen Methode zunächst aufgreift und weiterbildet; weiterbildet durch das, was ich in den genannten Büchern Meditation und Konzentration nenne. Es besteht darin, daß man sich entweder raten läßt von jemand, der in diesen Dingen Erfahrung hat, oder daß man sich aus der Literatur selber den Rat herausholt, daß man Vorstellungskomplexe ins Bewußtsein nimmt, die leicht überschaubar sind; solche überschaubaren Vorstellungskomplexe, wie etwa die geometrischen oder mathematischen Figuren sind, die man völlig übersieht, von denen man weiß: das sind nicht Reminiszenzen aus dem Leben, die aus dem Unterbewußten herauftauchen, sondern alles was man im Bewußtsein hat, das hat man durch eigene Willkür im Bewußtsein; man unterliegt keiner Autosuggestion, keiner Träumerei; man überschaut dasjenige, was man in den Mittelpunkt des Bewußtseins rückt. Dann verharrt man im Bewußtsein längere Zeit mit völliger innerer Ruhe auf dieser Vorstellung. Geradeso wie die Muskeln sich

#SE304-023

entwickeln, wenn sie eine besonders geartete Arbeit verrichten, so entwickeln sich gewisse Seelenkräfte, wenn sich die Seele hingibt dieser ungewohnten Tätigkeit des Verharrens auf solchen Vorstellungen. Es sieht einfach aus, und nicht nur glauben manche, daß der Geisteswissenschaftler dasjenige, was er zu sagen hat, aus irgendwelchen Einflüssen hervorhole, sondern es glauben auch manche, dasjenige, was ich hier schildere als Methoden, die sich im inneren, intimen Seelenleben selber abspielen, das sei leicht. Nein, auch dasjenige, was ich Ihnen jetzt erzähle, erfordert eine lange Zeit; der eine Mensch kann es leichter, der andere kann es schwerer verrichten. Die Tiefe der Verrichtung ist viel wichtiger als die lange Zeit, die man mit einer solchen Meditation zubringt. Allein man muß solche Übungen jahrelang machen. Und was man da verrichten muß im Inneren der Seele, es ist wahrhaftig nicht leichter als dasjenige, was man im Laboratorium, im Physiksaal, auf der Sternwarte vollbringt. Äußerliche Forschungen eignet man sich nicht etwa schwerer an als dasjenige, was so in der Seele sorgsam und gewissenhaft durch lange Jahre heranerzogen wird. Dann aber erstarken gewisse innere Seelenkräfte, die wir sonst nur als Erinnerungskräfte kennen, und dadurch entsteht in uns etwas als Seelenkraft, was wir vorher überhaupt nicht gekannt haben. Dadurch gelangen wir dazu, nun deutlich zu erkennen gerade dasjenige, was der Materialismus sonst über die Gedächtniskraft, die Erinnerungskraft sagt. Der Materialismus sagt uns:

Diese Erinnerungskraft des Menschen ist ja an den materiellen Leib gebunden; ist irgend etwas im Nervensystem nicht in der richtigen Weise konstituiert, so geht auch die Erinnerungskraft zurück, auch mit dem Alter geht sie zurück. Überhaupt, die Geisteskräfte hängen von der leiblichen Entwicklung ab. - Das leugnet für das Leben zwischen Geburt und Tod Geisteswissenschaft nicht. Denn derjenige, der gerade seine Erinnerungskraft so entwickelt, wie ich es eben geschildert habe, der weiß durch unmittelbare Anschauung, wie die gewöhnliche Erinnerungskraft, die uns die Bilder unserer Erlebnisse vor die Seele zaubert, allerdings abhängig ist von dem menschlichen Leibe. Aber dasjenige, was er jetzt entwickelt, das wird ganz unabhängig von dem menschlichen Leibe. Und der Mensch erfährt, wie man in einem Seelischen leben kann so, daß man in diesem Seelischen übersinnliche Erfahrungen hat, wie man in dem

#SE304-024

physischen Leibe sinnliche Erfahrungen hat. Ich möchte Ihnen auf die folgende Weise erklären, wie diese übersinnlichen Erfahrungen sind.

Sie wissen, das menschliche Leben wechselt rhythmisch zwischen Wachen und Schlafen. Es stellen sich die Momente des Einschlafens und Aufwachens und die dazwischenliegende Schlafenszeit in unser waches Leben hinein. Was liegt da vor? Da liegt das folgende vor für das gewöhnliche Bewußtsein: Durch das Einschlafen wird das Bewußtsein herabgedämpft, bei den meisten Menschen bis zum Nullpunkt; die Träume schäumen manchmal aus diesem halbgedämpften Bewußtsein auf. Da lebt der Mensch allerdings, sonst müßte er ja vergehen und neu entstehen; seelisch-geistig lebt er allerdings, aber sein Bewußtsein ist herabgelähmt. Das hängt damit zusammen, daß der Mensch vom Einschlafen bis zum Aufwachen sich nicht seiner Sinne bedient, sich nicht derjenigen Impulse bedient, die seine organischen Willensimpulse darstellen.

Gerade dasselbe aber kann derjenige ausschalten, der aus der Erinnerungsfähigkeit heraus die höhere Fähigkeit entwickelt hat, von der ich eben jetzt gesprochen habe. Ein solcher Geistesforscher kommt in die Lage, nun auch nicht sehen zu brauchen mit den Augen, wie man im Schlafe nicht sieht mit den Augen; nicht hören zu brauchen mit den Ohren, wie man auch im Schlafe nicht hört mit den Ohren; selbst die Wärme nicht zu empfinden in der Umgebung, nicht zu gebrauchen die Willensimpulse, die durch die Muskeln, überhaupt durch die menschliche Organisation wirken. Er kann ausschalten alles Leibliche. Und doch ist sein Bewußtsein nicht wie im Schlafe herabgedämpft, sondern er kommt dazu, sich Zuständen hinzugeben, in denen sonst der Mensch nur im Schlafe ist, aber bewußtlos; der Geistesforscher ist vollständig bewußt. Wie der schlafende Mensch umgeben ist von einer dunklen Welt, die für ihn ein Nichts enthält, so ist der Geistesforscher von einer Welt umgeben, die nichts zu tun hat mit unserer sinnlichen Welt, die aber ebenso voll, ebenso intensiv ist wie unsere sinnliche Welt. Unserer sinnlichen Welt stehen wir gegenüber durch unsere Sinne; der

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

übersinnlichen Welt steht der Geistesforscher gegenüber, wenn er vom Leibe bewußt sich befreien kann, wenn er in einem Zustande ist, wie sonst der Mensch zwischen Einschlafen und Aufwachen; aber er ist voll bewußt in diesem Zustande.

#SE304-025

In dieser Weise lernt man erkennen, daß eine übersinnliche Welt uns immerfort umgibt, wie uns sonst eine sinnliche Welt umgibt. Allerdings, es tritt gerade ein bedeutsamer Unterschied auf: In der sinnlichen Welt nehmen wir durch unsere Sinne Tatsachen wahr und innerhalb der Tatsachen auch Wesenheiten. Die Tatsachen überwiegen, die Wesenheiten treten im Laufe dieser Tatsachen auf. In der übersinnlichen Welt, die wir uns so eröffnen, treten wir zuerst an die Wesenheiten heran. Wirkliche Wesenheiten sind es, die uns umgeben, wenn wir uns also das Geistesauge öffnen zu einem Schauen der übersinnlichen Welt. Und es ist zunächst diese Welt ganz konkreter, realer, übersinnlicher Wesenheiten, in der wir sind, noch nicht eine Welt von Tatsachen zu nennen; die müssen wir uns durch noch etwas anderes erobern.

Das ist also die Errungenschaft der modernen anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft, daß der Mensch wiederum eine Schwelle überschreitet und in eine andere Welt eintreten lernt, als diejenige ist, die ihn sonst umgibt.

Und wenn der Mensch so erkennen lernt, wie er da unabhängig ist vom Leibe, dann kommt er endlich auch dazu, sich zu sagen: Nicht nur indem die Seele einschläft, hebt sie sich gewissermaßen aus dem Leibe heraus und geht wiederum in den Leib zurück beim Aufwachen, durch die Begierde nach dem Leibe, der im Bette liegt, geht sie zurück. Man kommt auch dazu, wirklich kennenzulernen durch solche übersinnliche Erkenntnis die Wesenheit der Seele, wie sie durch diese Begierde zu dem Leibe wieder zurückkehrt beim Aufwachen. Eignet man sich aber solche realen Begriffe von Einschlafen und Aufwachen an, so erweitern sich diese Begriffe endlich auch zu dem, daß man die Menschenseele erkennen lernt in ihrer Wesenheit wie sie war, bevor sie durch die Geburt oder Empfängnis in einen physischen Leib, der ihr durch die Vererbung gegeben ist, heruntergestiegen ist aus geistigen Welten. Wenn man einmal erfaßt hat und verfolgen lernt die Seele außerhalb des Leibes zwischen dem Einschlafen und Aufwachen, wie man erkennen lernt die geringeren Kräfte, die die Seele nach dem Leibe im Bette hinziehen, so lernt man erkennen die Seele wie sie lebt, indem sie vom Leibe befreit ist, nachdem sie durch die Pforte des Todes gegangen ist. Namentlich die folgenden Vorstellungen nimmt man auf: Man lernt erkennen, warum

#SE304-026

im Schlafe die Menschenseele nur ein dumpferes Bewußtsein hat. Sie hat es deshalb, weil in ihr die Begierde nach dem Leibe lebt. Diese Begierde nach dem Leibe dämpft bis zur Ohnmacht herab das Bewußtsein zwischen dem Einschlafen und Aufwachen. Wenn der Mensch durch die Pforte des Todes schreitet, ist diese Begierde nicht mehr vorhanden. Und indem man die Seele kennenlernt durch das entwickelte Erinnerungsvermögen, lernt man sie gerade in dem Zustand kennen, wie sie entwickelt wird, nachdem sie durch die Pforte des Todes schreitet; wie sie dann ein Bewußtsein haben kann, weil sie nicht an einen physischen Leib gebunden ist, weil sie nach einem solchen keine Begierde mehr hat. Dieses Freisein von einer Begierde macht das Bewußtsein möglich. Indem der Mensch durch die Pforte des Todes schreitet, erlangt er ein andersartiges Bewußtsein als dasjenige ist, was ihm gegeben war durch das Werkzeug des Leibes. Dadurch lernt man auch erkennen, wie in der Seele die Kräfte waren, die sie hingezogen haben zu einem physischen Leibe, als sie in einer geistigen Welt war, aber zu einem physischen Leibe, der nur im Allgemeinen als physischer Leib ihr vorgeleuchtet hat, der nicht ein bestimmter war. Man lernt die Seele erkennen, wie sie die Begierde aufnimmt, in das physische Erdenleben wieder herunterzukommen. Man lernt, mit anderen Worten zunächst, das Ewige der Menschenseele in seiner wahren Bedeutung kennen. Und das ist das eine, was man auf diese Weise kennenlernt. Man lernt aber noch etwas anderes kennen dadurch.

Indem man so in Bildern, ich nenne es in meinen Büchern Imaginationen, erkennen lernt das Ewige in der Menschenseele, das durch Geburten und Tode geht, lernt man erkennen, daß diese Menschenseele angehört einer übersinnlichen Welt; daß die Seele so einer übersinnlichen Welt angehört, wie der Leib der sinnlichen Welt angehört. Und so wie man durch den Leib diese sinnliche Welt beschreiben kann, so kann man in ihrer Geistigkeit die übersinnliche Welt beschreiben. Man lernt zu der sinnlichen Welt hinzu eine übersinnliche Welt erkennen. Man muß sich allerdings dazu hergeben, noch eine zweite Seeleneigenschaft weiter auszubilden, als sie im gewöhnlichen Leben ist, eine Seeleneigenschaft, bei deren bloßer Nennung als einer Erkenntniseigenschaft der heutige Wissenschaftler zurückzuckt. Man kann vollständig würdigen die

#SE304-027

Gründe, warum er das tut; allein dennoch ist dasjenige wahr, was ich Ihnen zu erzählen habe über die Weiterentwicklung dieser menschlichen Seelenfähigkeit.

Die erste Kraft, die entwickelt werden mußte, war die Erinnerungsfähigkeit, die zu einer selbständig waltenden Kraft wird. Die zweite Kraft ist die Kraft der Liebe. Im gewöhnlichen Leben zwischen Geburt und Tod wirkt die Liebe durch den körperlichen Organismus; sie ist innig verbunden mit Instinkten und Trieben der Menschennatur. Und nur in den erhabensten Augenblicken löst sich etwas von dieser Liebe los von der Leiblichkeit. Dann hat der Mensch jenen erhebenden Augenblick, wo er von sich selber frei wird, welches der Zustand der wahren Freiheit ist, wo der Mensch sich nicht hingibt den Trieben, sondern wo er sich vergißt, wo er nach den äußeren Tatsachen, nach der Notwendigkeit der Tatsachen seine Handlungen einrichtet. Weil die Liebe innerlich zusammenhängt mit der Freiheit, habe ich bereits im Jahre 1892 in meiner «Philosophie der Freiheit», durch die ich philosophisch geradezu eine Soziologie begründen wollte für die Gegenwart, gewagt zu sagen, die wahre Liebe mache den Menschen nicht blind, sondern gerade sehend, das heißt frei. - Sie führt ihn über dasjenige hinaus, was ihn sonst blind macht, wenn er abhängig ist von dem, was in ihm ist. Die Liebe läßt uns hingegen sein an die Außenwelt, und sie befreit uns dadurch von dem, wovon wir befreit werden müssen, wenn wir frei handeln sollen. Aber diese Liebe, die nur in wirklich freien Handlungen in unser gewöhnliches Leben hineinleuchtet, muß gerade der moderne Geistesforscher ausbilden. Die Liebe muß allmählich sich so vergeistigen, wie die Erinnerungsfähigkeit sich vergeistigen muß; sie muß zu einer Kraft werden, die nur seelisch ist, die ganz und gar ihn als seelisches Wesen unabhängig macht vom Leibe, so daß er lieben kann, ohne daß der Leib durch sein Blut, durch seine ganze Organisation die Gründe für diese Liebe gibt. Dadurch kommt das Versenken in die äußere Welt, in den Menschen; dadurch wird man eins mit der äußeren Welt. Diese entwickelte Liebekraft, die bringt uns nun ein zweites; die setzt uns wesenhaft hinein in die geistige Welt, die wir durch die entwickelte Erinnerungsfähigkeit betreten. Und wir lernen jetzt Wesenheiten kennen, lernen geistige Tatsachen kennen. Wir lernen die Welt so zu schildern, daß wir

#SE304-028

nicht bloß sagen, wie einmal aus irgendeiner alten Nebewelt unser gegenwärtiges Planetensystem entstanden ist, was dann auch wiederum einmal zerstäuben oder in die Sonne fallen wird. Wir sehen nicht auf eine solche geistfremde Natur. Und wenn der Mensch ehrlich ist, so muß er empfinden, wie dieser naturwissenschaftlich angeschauten Welt gerade das Wertvollste im Menschen gegenübersteht. - Man hat die bedrängten Seelen im modernen Geistesleben kennenlernen können, die uns immer wieder sagen: Da erzählt uns die Naturwissenschaft von einer Welt der rein natürlichen Notwendigkeit, daß unsere Welt herkomme aus Welten, die Nebelwelten waren, die sich zusammenballten zu den vier Naturreichen, dem Mineralreich, dem Pflanzenreich, dem Tierreich bis zum Menschen. Aber im Menschen entsteht etwas im tiefsten Inneren, dem er den größten Wert beilegen muß: seine moralische, seine religiöse Welt. Die steht vor seiner Seele, die macht ihn eigentlich erst zum Menschen. Aber er muß sich sagen, wenn er ehrlich ist gegenüber der rein naturwissenschaftlichen Weltanschauung: Diese Erde, auf der du stehst wie ein Einsiedler des Weltalls mit deinen moralischen Idealen, sie wird zerfallen, wird zurückfallen in die Sonne, wird eine Schlacke werden. Ein großer Kirchhof wird da sein, die

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Ideale werden begraben sein. - Da tritt die Geisteswissenschaft jetzt ein. Sie tritt nicht aus Glaube und Hoffnung bloß, sondern aus wirklichem Wissen, das auf diese Weise entwickelt wird, wie ich es angedeutet habe, dem gegenüber und sagt: Nein, die bloße naturwissenschaftliche Weltanschauung bietet eine Abstraktion von der Welt. Die Welt ist durchgeistigt, die Welt ist von übersinnlichen Wesenheiten durchzogen. Und blicken wir zurück auf die Vorzeit, so ist das, was materiell auf der Erde ist, aus Geistigem hervorgegangen; und was jetzt materiell ist, es wird ein Geistiges werden in der Zukunft. Geradeso wie der Mensch seinen Leib abstreift und geistig in eine geistige Welt hineingeht mit Bewußtsein, so wird das, was an der Erde materiell ist, wie ein Leichnam abfallen, und das, was auf der Erde geistig-seelisch ist, was in den Menschen geistig-seelisch ist, es wird sich erheben in der Zukunft, auch wenn die Erde untergegangen sein wird. Man könnte sagen, mit einer gewissen Variante bewahrheitet sich hier das christliche Wort: Himmel und Erde werden vergehen, aber meine Worte werden nicht vergehen. Der Mensch kann sagen: Alles, was meine

#SE304-029

Augen sehen, wird untergehen, wie der menschliche Leib untergeht gegenüber der menschlichen Individualität. Aber aus dem Untergehenden erhebt sich dasjenige, was als Moralisches im Menschen lebt. Der Mensch empfindet eine geistige Welt um sich herum, er lebt sich in eine geistige Welt hinein.

Dadurch, daß anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft in dieser Weise unser Wissen vertieft zum Geistigen hin, dadurch tritt sie den zivilisatorischen Bedürfnissen der Gegenwart in einer anderen Form gegenüber, als die äußere Wissenschaft das kann. Sie kann wiederum das Wissen, die Erkenntnis vertiefen zur religiösen Inbrunst, zu religiösem Bewußtsein. Sie gibt dem Menschen ein geistiges Selbstbewußtsein.

Das ist im Grunde genommen die erste große zivilisatorische Frage der Gegenwart. Wenn der Mensch nicht den rechten inneren Halt hat, wenn er sich vorkommt wie im Leeren schwebend als bloß materielle Wesenheit, kann er kein starkes inneres Wesen entwickeln, und auch im sozialen Leben kann er nicht als ein starkes Wesen auftreten. Die äußeren Einrichtungen, die äußeren sozialen Zustände muß der Mensch schaffen. Es liegt in den äußeren Einrichtungen, den äußeren sozialen Zuständen etwas Bedeutungsvolles in bezug auf die großen zivilisatorischen Fragen der Gegenwart und der Zukunft, und es führen uns diese zivilisatorischen Fragen zurück zum Aufsuchen des großen, wahren Menschheitsbewußtseins. Denn erst Menschen, die einen solchen inneren Halt haben, den ihnen das Ruhen im Geiste geben kann, werden sich in das soziale Leben richtig hineinstellen können.

Das ist die erste Frage: Wie kann sich der Mensch mit innerem Halt, mit Lebenssicherheit hineinstellen in unsere sozialen Verhältnisse? Das zweite ist das, was wir nennen könnten das Gegenübertreten des Menschen dem Menschen, den menschlichen Verkehr. Und da betreten wir ein Gebiet, wo nicht weniger als auf dem Erkenntnisgebiet die moderne Zivilisation dem Menschen nicht neue Lösungen, sondern neue Rätsel gebracht hat. Bedenken Sie nur, welche Weite der Technik, dem technischen Leben gerade die Errungenschaften der modernen Naturwissenschaft gebracht haben. Technisches Leben, kommerzielles Leben, Verkehrsleben, wie sie uns heute von Stunde zu Stunde umgeben, sie sind die Errungenschaften dieser großartigen neueren Naturanschauung. Was

#SE304-030

wir aber innerhalb der modernen Technik gerade nicht gefunden haben, was als neue Lebensfrage uns aufgegeben ist, das ist: Wie sollen die Menschen leben in diesem komplizierten technischen, kommerziellen und Verkehrsleben? Diese Frage ist aufgeworfen von der modernen Zivilisation selbst. Daß sie noch nicht gelöst ist, das zeigen jene furchtbaren Bewegungen, die um so schlimmer sich darstellen, je weiter wir nach dem Osten hinüberkommen, bis nach Asien hinein, wo aus menschlichen Instinkten heraus nicht Aufwärtsgelendes erzeugt wird, sondern, weil die großen zivilisatorischen Fragen nicht gelöst sind, Zerstörerisches geschaffen wird. Es würde zweifellos durch dasjenige, was im Osten auftaucht, die ganze moderne Zivilisation zugrunde gehen müssen. Viel furchtbarer, als es sich die Menschen im Westen vorstellen, ist dasjenige, was da lauert, um in den Niedergang der modernen Zivilisation hineinzuführen. Aber es bezeugt auch, wie etwas anderes notwendig ist zur Lösung der zivilisatorischen Fragen der Gegenwart.

Wir müssen nicht nur arbeiten in der modernen Technik, die aus der modernen Naturanschauung hervorgegangen ist, sondern wir müssen auch eine andere Möglichkeit gewinnen: Der Mensch ist der alten Natur entfremdet worden, er ist selber hineingestellt worden praktisch, mit seinen Handlungen, seinem ganzen Beruf in ein entseeltes, entgeistigtes Mechanistisches; er ist von dem Umgang mit der Natur zum Umgang mit der geistlosen Maschine, mit dem geistlosen Verkehrsmechanismus geführt worden; und wir müssen die Wege finden, dem Menschen wieder etwas zu geben, das er empfinden kann wie früher durch die Natur Gegebenes. Das muß eine Weltanschauung sein, die mit starker Kraft zu seiner Seele spricht und die ihm sagt, daß der Mensch etwas anderes noch ist, als was er hier erlebt; daß er angehört einer geistig-seelischen, einer übersinnlichen Welt, die ihn umgibt, die man erforschen kann in ebenso exakter Wissenschaft, wie die äußere Wissenschaft ist, die zur Technik führt. Aber nur eine solche Wissenschaft wird auch das richtige Verhältnis von Mensch zu Mensch wiederum begründen können. Eine solche Wissenschaft wird uns im Menschen begegnen lassen ein Wesen, das uns nicht nur erscheint, wie es uns gegenübertritt, wie es erscheint zwischen Geburt und Tod, sondern so, daß wir das Ewige, das Unvergängliche, den Zusammenhang mit einer übersinnlichen

#SE304-031

Welt immerdar achten lernen. Durch ein solch vertieftes Wissen muß die Empfindung von Mensch zu Mensch anders werden.

Und auf ein Drittes kommt es noch an. Darauf kommt es an, daß der Mensch wiederum lernt, daß sein Leben nicht erschöpft ist mit dem Leben zwischen Geburt und Tod, wie es der moderne Proletarier glaubt aus seiner «Ideologie» genannten Weltanschauung heraus, sondern daß das, was wir hier tun in jedem Augenblick, nicht nur eine irdische, sondern auch eine kosmische Bedeutung hat. Denn tatsächlich, wenn die Erde zugrunde gegangen sein wird, dann wird dasjenige, was wir aus unseren Seelen in die alltägliche Arbeit hineintragen aus moralischen, geistig-seelischen Grundlagen heraus, aufgehen in einer anderen Welt: es wird die Durchgeistigung in der Metamorphose mitmachen.

Dreifach also macht sich die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft an die Fragen der Gegenwart heran. Sie bringt den Menschen zu einem geistigen Selbstbewußtsein. Sie bringt den Menschen dazu, in seinem Mitmenschen, dem Nächsten, wiederum ein Geistwesen zu sehen. Sie bringt den Menschen dazu, seiner Arbeit, seinen irdischen Verrichtungen eine kosmische, eine universelle, eine geistige Bedeutung zu geben, wenn diese auch noch so materiell sind.

Über dasjenige, was man so erarbeiten kann, hat Geisteswissenschaft heute schon nicht nur theoretische Anschauungen, sondern sie hat sich bereits an die Praxis des Lebens heranbegeben. Wir haben in Stuttgart die Waldorfschule, die von Emil Molt begründet wurde, die ich zu leiten habe, und an der eine Pädagogik, eine Didaktik ausgebildet wird durch dasjenige, was man an Menschenerkenntnis erhalten kann durch die Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist. Wir haben ferner in Dornach bei Basel das Goetheanum, eine Freie Hochschule für Geisteswissenschaft. Dieses Goetheanum in Dornach ist noch nicht fertig, aber wir konnten in dem unfertigen Bau im Herbst des vorigen Jahres eine große Anzahl von Kursen abhalten. - Ich durfte auch früher schon hier in Holland über Geisteswissenschaft sprechen. Ich konnte damals nur so sprechen, daß diese Geisteswissenschaft vorhanden ist als eine Forschung, eine Forschungstendenz, als dasjenige, was bei einzelnen Menschen lebte. Seit jener Zeit hat diese Geisteswissenschaft eine andere Gestalt angenommen. Sie hat ihre eigene Freie Hochschule in Dornach

#SE304-032

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

zu errichten begonnen. Ich selber habe im Frühjahr des vorigen Jahres gezeigt, wie dasjenige, was ich Ihnen heute nur skizzenhaft in seinem Anfang als geisteswissenschaftliche Forschung dargestellt habe, in seiner Ausführung auf alle Wissenschaften angewendet werden kann. Ich habe damals Ärzten und Medizin Studierenden gezeigt, wie in die Heilkunde, in die Therapie dasjenige hineinwirken kann, was aus dieser Geisteswissenschaft in streng exakter Methode gewonnen werden kann. - Diejenigen Fragen in der Medizin, die Grenzfragen werden gegenüber der Gesundheitsfrage der Menschheit, diejenigen praktischen Fragen der Medizin, die jeder gewissenhafte Arzt als Kulturtatsache empfindet, diese Fragen sind es, die heute Rätsefragen sind, weil die heutige Wissenschaft sich nicht aus dem Sinnlichen ins Geistig-Übersinnliche erheben will. Wie Medizin befruchtet werden kann, wie alle Wissenschaften befruchtet werden können von der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft, das bemühten sich Fachleute aus allen Gebieten, aus der Jurisprudenz, aus Mathematik, Geschichte, Soziologie, Biologie, Physik, Chemie, Pädagogik, in diesem Herbstkurs zu zeigen. Dann waren es auch Persönlichkeiten, welche der Kunst, dem künstlerischen Schaffen angehören, die die Befruchtung des künstlerischen Schaffens aus der Geisteswissenschaft heraus darstellten. Es waren vertreten Menschen des praktischen Lebens, des kommerziellen, des industriellen Lebens, die zeigten, wie ihr Leben, geleitet durch die Geisteswissenschaft, nicht mehr bloß in der alten Routine, die uns in die Katastrophen hineingeführt hat, steht, sondern wie der Mensch dadurch gerade im höheren Sinn in die Lebenspraxis hineingebracht wird. Gerade das sollte durch diese Kurse gezeigt werden, wie Geisteswissenschaft nicht irgendwelchen Dilettantismus, nicht eine nebulose Mystik pflegen will, sondern wie sie in die einzelnen Wissenschaften befruchtend eingreifen kann. Aber indem sie das tut, erhebt sie zu gleicher Zeit dasjenige, was in diesen Wissenschaften ist, zu einer geistig-übersinnlichen Gesamtaufassung vom Menschen. - Über die praktische Seite werde ich ja noch hier zu sprechen haben; dann werde ich über Unterrichts- und Erziehungsfragen sprechen und über die soziale Frage. Dann werden Sie sehen, wie die hier gemeinte Geisteswissenschaft, die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft nicht in einer lebensfremden Sphäre irgendwelche

#SE304-033

nebulose Mystik sucht, sondern wie sie den Geist aus anderen Gründen erfassen will: Erstens, weil der Mensch sich bewußt werden muß seines Zusammenhanges mit dem wahren geistigen Ursprung; zweitens aber, weil der Geist eingreifen will gerade in das materielle, in das lebenspraktische Leben. Wer einen Strich macht zwischen dem geistlosen praktischen Leben und einem in Lebensfremdheit erfaßten Geiste, der erfaßt ganz sicherlich nicht den Geist anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft, aber auch nicht dasjenige, was der Gegenwart am notwendigsten ist.

Wir haben Menschen gefunden, die Verständnis hatten für das, was in der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft in Dornach gerade nach der charakterisierten Art für die Menschheitsentwicklung geleistet werden soll, und dafür, wie notwendig es ist gegenüber den großen zivilisatorischen Fragen der Gegenwart, daß das geleistet werden könne. Die schwierigen Verhältnisse haben den Bau sehr verlangsamt. Wir sind heute noch nicht fertig, und die Fertigstellung wird wesentlich davon abhängen, daß uns auch weiterhin zu Hilfe kommen Menschen, die Herz und Sinn haben für allen menschlichen, heute notwendigen Fortschritt. Im unfertigen Zustande versammelten wir bei der Eröffnung unserer Kurse mehr als tausend Menschen. Diejenigen, die hinkommen nach diesem Dornach, werden sehen, daß diese Geisteswissenschaft herausarbeiten will aus dem vollen Menschentum: daß sie nicht nur zum Kopf des Menschen sprechen will, daß sie nicht nur dasjenige gewinnen will, was durch Experimentieren, durch Beobachtung dargeboten werden kann, sondern daß sie zu gleicher Zeit nach wahrhaft künstlerischem Ausdruck strebt, ohne daß sie in stroherne Symbolik oder abstrakt pedantische Allegorien verfällt. Daher konnte nicht ein beliebiger Baustil in Dornach angewandt werden, sondern der Baustil mußte auch aus denjenigen Quellen geschöpft werden, aus denen diese Geisteswissenschaft selber erfließt. Sie ist nicht in so einseitiger Weise Wissenschaft wie die heutigen, sich ans Experiment und an die Beobachtungen allein haltenden Wissenschaften, sondern sie will aus dem vollen Menschen heraus schöpfen. Sie will, trotzdem sie so exakt ist, wie nur irgendeine Wissenschaft sein kann, doch zum vollen, ganzen Menschen sprechen.

#SE304-034

Über die praktische Ausgestaltung werde ich also noch zu sprechen haben, aber ich mußte heute vorausschicken, was eigentlich als geistige Forschung zu diesen Dingen hinführt, gerade um dann an den praktischen Gebieten zu zeigen, wie notwendig die heutige Zeit das hat, was gerade aus der Beobachtung der Geschichte dieser Zeit heraus diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft will. Sie will zu der gewissenhaften und methodischen Erforschung der materiellen Welt, die sie mehr anerkennt als irgendeine geistige Richtung, hinzufügen die Wissenschaft des Geistes, die wiederum zu religiöser Vertiefung und zu künstlerischer Gestaltungskraft führen kann, wie die alte instinktive Wissenschaft, die wir nicht mehr erneuern können, zur Kunst und zur Religion in den Mysterien geführt hat.

Daß diese Geisteswissenschaft nicht wider Religion und Christentum ist, das werde ich noch bei der Ausführung der praktischen Seite zu zeigen haben. Sie strebt dasjenige an, wonach jede wahre, religiöse Vertiefung zu streben hat, sie strebt nach dem Geiste. Daher haben wir die Hoffnung: all diejenigen Menschen, die heute noch dieser Geisteswissenschaft widerstreben, sie werden sich doch dazu finden, denn diese Geisteswissenschaft strebt etwas allgemein Menschliches an: sie strebt nach dem Geist, und die Menschheit braucht den Geist.

ERZIEHUNGS-, UNTERRICHTS- UND PRAKTISCHE LEBENS-

FRAGEN VOM GESICHTSPUNKTE

ANTHROPOSOPHISCHER GEISTESWISSENSCHAFT

Den Haag, 27. Februar 1921

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Ich habe mir erlaubt, im letzten Vortrag hinzuweisen auf das eigentliche Wesen anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft. Ich habe darauf hingewiesen, wie innerhalb dieser Geisteswissenschaft nach Methoden gesucht worden ist, um so in eine übersinnliche Welt einzudringen, wie man durch seine Sinnesorgan? und durch den die Ergebnisse dieser Sinnesorgane kombinierenden Verstand in die äußerliche, physisch-sinnliche Welt eindringt. Ich habe diese Methoden das letzte Mal geschildert und ich habe darauf aufmerksam gemacht, wie es außer der gewöhnlichen heutigen Wissenschaft eine andere Wissenschaft gibt, eine Wissenschaft mit geistigen Methoden, die den vollen Beweis liefert durch Anschauung und Erfahrung, daß uns eine übersinnliche Welt ebenso umgibt, wie uns eine sinnliche Welt umgibt. Ich möchte nun auf ein Ergebnis nochmals hinweisen, das ich im letzten Vortrage schon herausgearbeitet habe, und das ja in einer gewissen Art die Grundlage bilden muß für das, was ich heute werde zu sagen haben.

Die hier gemeinte anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft steht in keinem Gegensatz zu dem, was naturwissenschaftliche Weltanschauung der letzten drei bis vier Jahrhunderte geworden ist. Sie ist, wie ich das letzte Mal hervorgehoben habe, im Gegensatz nur zu einer, nicht mit diesen naturwissenschaftlichen Ergebnissen rechnenden, für die heutige Zeit mehr oder weniger dilettantischen Weltanschauung geworden. Geisteswissenschaft will eine Fortsetzung sein des naturwissenschaftlichen Denkens. Nur kommt man durch diese geisteswissenschaftliche Fortsetzung dazu, eben diejenige Erkenntnis zu erringen, die den bedeutsamsten Seelensehnsuchten des modernen Menschen entgegenkommt. Man kommt dazu, den Menschen wirklich kennenzulernen.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Gerade die von der Geisteswissenschaft voll anerkannte Naturwissenschaft der neueren Zeit hat uns in der Entwicklungslehre eine wunderbare

#SE304-036

Übersicht gebracht über die allmähliche Entfaltung der Organismen bis hinauf zum Menschen; allein zuletzt steht doch der Mensch nur wie der Schlußpunkt dieser Entwicklung da.

Wir wissen innerhalb der Naturwissenschaft zu sagen: Ein Muskel, der in einer bestimmten Weise geformt ist, findet sich in der Tierreihe in dieser oder jener Form. Wir wissen: Der Mensch hat so und so viele Knochen; die Zahlen der Knochen stimmen überein mit denen der höheren Tiere. Wir gewöhnen uns, das Hervorgehen des ganzen Knochenbaus der höheren Tiere und des Menschen durch Entfaltung aus den niedrigeren zu erklären. Was aber der Mensch an sich trägt als Wesenheit, darüber kann man sich im Grunde keine Idee machen. Wer die Sache unbefangen durchschaut, muß das anerkennen. Man verfolgt die Naturerscheinungen und Naturwesen bis zum Menschen hinauf und sagt: So gliedert sich im Menschen dasjenige zusammen, was man in der übrigen Natur findet. Aber man kann nicht hinblicken auf die eigentliche Menschenwesenheit.

Was wir so in der naturwissenschaftlichen Erkenntnis haben, wir haben es auf der anderen Seite, wahrhaftig als eine Folge derselben Kräfte, die auch in der Erkenntnis wirken, im praktischen Leben. Wir haben es wirkend in dem, was mit solcher Not, in solcher Rätselhaftigkeit das moderne Leben durchzieht; wir haben es vor uns in dem, was man gewöhnlich die soziale Frage nennt. Millionen und Millionen von Menschen, welche der proletarischen Welt angehören, die die alten, traditionellen Religionen und Weltanschauungsbekenntnisse verlassen haben, geben sich dem Glauben hin, daß das einzig Wirkliche nicht der Mensch sei mit seinem Seelenleben, sondern das einzig Wirkliche sei das materielle, in den Produktionsprozessen der äußeren Wirtschaftlichkeit bestehende Leben. Dasjenige, was die menschliche Seele hervorbringt als Sitte, Religion, Wissenschaft, Kunst, das sei weiter nichts als, wie man so sagt, ein Überbau, ein ideologischer Überbau auf einem rein materiellen und sogar wirtschaftlich-materiellen Unterbau; gewissermaßen eine Art Rauch, der von dem nur Materiell-Wirklichen aufsteigt. Auch da wird das eigentliche Seelisch-Geistige des Menschen ausgeschaltet.

Das ist dasjenige, was das moderne Leben charakterisiert, daß weder die Erkenntnis wirklich heraufkommt bis zum Menschen, noch daß man

#SE304-037

das Menschliche schauen kann, empfinden kann, in seine Willensimpulse aufnehmen kann im sozialen Leben.

Die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft empfindet voll, was nach dieser Richtung für die tiefsten, aber oftmals so unbewußt wirkenden Sehnsüchten der besten, modernen Menschenseelen zu leisten ist; zu leisten ist erstens auf dem Wege wahrer Menschenkenntnis, zweitens auf dem Wege einer solchen menschlichen Erfüllung, daß der Mensch aus seiner Seele heraus wahre, soziale Impulse in das öffentliche Leben hineinbringen kann. Denn ohne daß wir solche Impulse hineinbringen, die aus dem tiefsten Menschlichen herauskommen, wird die beste Einrichtung im äußeren Leben nicht zu dem führen, was weiteste Kreise heute glauben entbehren zu müssen, was sie aber anstreben in sozialer Beziehung: ein menschenwürdiges Dasein.

Dasjenige, was ich nun vor ein paar Tagen hier als einen Weg in die geistige Welt charakterisiert habe, wird von vielen Menschen als etwas empfunden, was eher vom Leben wegführt, als daß es zu den zwei großen Lebensfragen hinführt, die ich heute noch einmal vor Sie hingestellt habe. Deshalb war es von so großer Bedeutung, daß diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft ihre Pflege in dem allerdings noch nicht vollendeten Goetheanum in Dornach in der Schweiz findet; daß diese Geisteswissenschaft unmittelbar auch an praktische Einrichtungen herangeht, um durch diese Einrichtungen ihre Menschenkenntnis und ihre Fähigkeit, in das menschliche praktische Leben einzugreifen, zu erweisen.

Ein wichtigstes praktisches Gebiet ist zweifellos das Erziehungs- und das Schulwesen. Indem wir die Kinder erziehen, haben wir im Grunde genommen zu handhaben dasjenige, was durch die nächste Generation erst in die Welt kommen soll, und das heißt außerordentlich viel. Es ist der Weg, in die nächste Zukunft hineinzuwirken, wenn wir durch das Erziehungs- und Schulwesen auf die Kinder wirken. Indem anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gerade die Wege zum Menschenwesen sucht, gelangt sie dazu, auch das werdende Menschenwesen, das Kind, in umfassender Weise kennenzulernen. Und aus einer solchen umfassenden Erkenntnis des werdenden Menschenwesens, des Kindes, sucht die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft eine wirkliche

#SE304-038

Erziehungs- und Unterrichtskunst zu gewinnen. Denn dasjenige, was aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus zur Auffassung und zum Durchdringen der Menschenwesenheit führt, erschöpft sich nicht in abstrakten Begriffen, in theoretischen Vorstellungen, sondern es bildet sich zuletzt aus zu einem künstlerischen Erfassen zunächst der menschlichen Gestalt, dann aber auch der menschlichen Seelenfähigkeit und Geistesfähigkeit. Man kann lange sagen, wirkliche Wissenschaft müsse in nüchterner, trockener Weise, wie man das so nennt, mit objektiven Begriffen allein arbeiten. Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, wenn die Natur, wenn die Welt aber nicht in solchen Begriffen schafft! Wenn die Welt spouet dem Verlangen, ihr Schaffen in solche Gesetze zu bannen, wie wir unsere Naturgesetze haben wollen, wenn sie nicht in nüchterne, bloß äußerliche, leichtgeschürzte, logische Begriffe zu fassen wäre! Wir können unsere Forderungen aufstellen, aber ob wir dadurch eine wirkliche Erkenntnis erlangen, das hängt davon ab, ob die Natur in einer solchen Weise schafft. Und die neuere Wissenschaftsgesinnung konnte deshalb nicht an den Menschen herankommen, weil sie nicht berücksichtigt: Indem die Natur hinaufsteigt durch das Mineralreich, das Pflanzenreich, das tierische Reich bis zum Menschen, wird ihr Schaffen auf jeder Stufe so, daß man es nicht mehr mit bloßen logischen Begriffen, mit nüchternem Verstande erfassen kann, sondern daß man es immer künstlerischer und künstlerischer erfassen muß. Vieldeutig, mannigfaltig ist dasjenige, was zuletzt im Menschenwesen lebt. Und weil Geisteswissenschaft in ihrer Art wiederum die innere Harmonie sucht zwischen Erkenntnis, religiöser Vertiefung, künstlerischer Ausgestaltung, so gelangt sie auch dazu, dieses so rätselhafte aber so bewundernswerte menschliche Wesen, wie es sich hereinstellt in die Welt, in der richtigen Weise ins Auge zu fassen, ich meine ins Geistes-auge.

Ich habe ja das letzte Mal ausgeführt, wie wir ganz wissenschaftlich hinschauen auf die Welt, in der dieses Menschenwesen war, bevor es durch die Empfängnis oder Geburt in das physische Dasein heruntersteigt. Ich habe darauf hingewiesen, wie mit mathematischer Klarheit sich vor anthroposophische Geisteswissenschaft hinstellt das Geistig-Seelische, das aus geistigen Welten heruntersteigt und innerlich arbeitet

#SE304-039

an der physischen Menschengestalt, und nur die Materialien nimmt aus der Vererbungsströmung der Generationen.

Wenn man solche Dinge bespricht, wird man heute noch vielfach paradox genommen. Allein Geisteswissenschaft geht ja nicht anders vor als eigentlich die Naturwissenschaft selber. Nur daß die Naturwissenschaft auf ihren Gebieten im Laboratorium, in der Klinik, auf der Sternwarte in entsprechender Weise arbeitet, Geisteswissenschaft aber an das Menschenwesen herantritt, um dieses Menschenwesen so zu betrachten wie es der Naturforscher gewohnt ist auf seinen Gebieten; wo es allerdings wesentlich einfacher um die Dinge steht, wo es einfacher ist, zu beobachten und nach Gesetzen zu forschen.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Ich möchte zunächst darauf hinweisen, wie wir nach ganz naturwissenschaftlicher Gesinnung hinschauen können in das Werden des Menschen. Da muß allerdings Geisteswissenschaft aus ihren Voraussetzungen heraus ins Auge fassen die allmähliche Entwicklung des Menschen durch verschiedene Lebensepochen hindurch. Wir haben eine solche Lebensperiode, von der Geburt angefangen bis zum Zahnwechsel, so um das siebente Lebensjahr herum. Es könnte leicht scheinen, als ob irgendein Hang zur Mystik dazu zwänge, gerade um das siebente Jahr herum eine Art Sprung in der menschlichen Entwicklung anzuerkennen. Das ist aber nicht der Fall. Ebenso wenig wie es irgendeinem mystischen Drang entspringt, sieben Farbennuancen im Regenbogen anzuerkennen, ebenso wenig entspringen die Dinge, die ich nun ausführen werde, irgendeinem mystischen Hang, sondern sie entspringen einer objektiven, unbefangenen wissenschaftlichen Beobachtung des Menschenwesens. Zunächst physisch, kann sich der Mensch sagen, geht eine gewaltige Veränderung vor, indem der Mensch so um das siebente Jahr herum etwas aus sich austreibt was später nicht mehr aus ihm herausgetrieben wird: die zweiten Zähne eine Art von Abschluß ist damit erreicht. Aber ganz klar wird die Sache, wenn wir unsere Beobachtungen nicht beschränken auf den äußeren, physischen Organismus, sondern wenn wir dasjenige beobachten was parallel geht diesem Entwicklungsstadium im physischen Organismus. Da sehen wir, wenn wir überhaupt beobachten können, wie das ganze Seelenleben des Kindes in dieser Zeit langsam anders wird. Wir sehen, wie das Kind, während es vorher

#SE304-040

verschwommene, verschwimmende Begriffe bildete, nachher allmählich übergeht, Begriffe mit schärferen Konturen zu bilden; wie überhaupt das Begriffsbilden in diesem Lebensalter erst eintritt. Wir sehen ferner, wie das Kind eine ganz andere Art von Gedächtnis entwickelt. Es hat zwar oftmals vorher schon ein ausgezeichnetes Gedächtnis, aber das ist rein natürlich ausgebildet, ohne daß das Kind irgendwie eine Kraft aufzubringen braucht, um sich etwas zu merken. Jetzt muß es eine Kraft aufbringen, um sich die Dinge, die an es herantreten, wirklich zu merken, um sich an sie zu erinnern. Kurz, es zeigt sich, daß vom Zahnwechsel ab, um das siebente Jahr, dieses Kind dazu kommt, im Vorstellungsgemäßen, im Gedanklichen, im bewußt Willensgemäßen zu arbeiten. Was liegt da eigentlich vor? Sehen Sie, da liegt dieses vor: Dieselbe Kraft, die dann als geistig-seelische Kraft beobachtbar ist im Kinde, indem es Vorstellungen in scharfen Konturen bildet, indem es sich Gedanken bildet, diese Kraft, wo war sie denn vorher? Danach fragen die heutigen abstrakten Seelenforscher oder Psychologen nicht. Wenn der Physiker bei irgendeinem Vorgang sieht, wie Wärme entsteht, ohne daß man irgendwie eine Erwärmung vorgenommen hat, dann sagt er: In dem Körper war vorher latente Wärme, dann wird die Wärme frei. Er sucht dasjenige, was als Wärme frei wird, zuerst im Inneren des Körpers. Diese Denkweise muß auch angewendet werden auf das Leben des Menschen. Dasjenige, was seelisch-geistig nach dem siebenten Jahr beim Kinde auftritt, wo war es vorher? Es war im kindlichen Organismus latent; es war in dem organischen Wachsen, in der organischen Gliederung tätig bis zu dem Moment, wo gewissermaßen der Schlußpunkt dieser besonders in den ersten kindlichen Jahren auftretenden Wachstumsperiode mit dem Heraustreiben der zweiten Zähne erreicht ist.

Wir haben heute eine Seelenkunde, eine Psychologie, die ganz abstrakt ist. Die Leute denken nach, wie sich Leib und Seele zueinander verhalten. Sie kommen da zu den merkwürdigsten, phrasenhaftesten Hypothesen. Aus diesen phrasenhaften Hypothesen heraus kann man zu keiner pädagogischen Kunst kommen. Geisteswissenschaft zeigt, wie dasjenige, was wir nach dem siebenten Jahr seelisch an dem Kinde hervortreten sehen, vor dem siebenten Jahr, vor dem Zahnwechsel in dem Organismus

#SE304-041

drinnen tätig ist; wie das Seelische erst eine organische Kraft ist, die dann frei wird.

Und so beobachtet der wirkliche Geistesforscher das ganze menschliche Leben hindurch in konkreter Art. Ich will gleich auf etwas ganz Bestimmtes hinweisen, damit Sie die besondere Art dieser methodischen Betrachtungsweise erkennen lernen.

Wir können betrachten das kindliche Spiel. Derjenige, der unbefangenen Sinnes und mit vollem Anteil an der werdenden Menschennatur das spielende Kind beobachten kann, der weiß, daß, trotzdem Spiele typisch sind, doch jedes Kind auf seine individuelle Art spielt. Und man kann auch, wenn man Erzieher Pädagoge ist, in einer gewissen Weise dieses Spiel leiten und lenken. Man kann es aus der Natur des Kindes heraus leiten und lenken. Man kann ihm auch, je nachdem man dazu fähig ist, eine vernünftige Richtung zu geben versuchen. Wenn man das alles beachtet, dann kann man die Kinder genau unterscheiden in so spielende und in anders spielende und so weiter. Dann kommt dasjenige Lebensalter, wo diese besondere Art, die sich im Spiel ausdrückt, beim Kinde nicht mehr so sichtbar ist. Das Kind betritt die Schule, andere Interessen erfüllen es. Es ist schon so, daß wir dann weniger bemerken können, was eigentlich die Folgen der besonderen Eigenart des Spielens sind. Derjenige, der nun nicht nur obenhin betrachtet, sondern der weiß, daß das Menschenleben eine Einheit ist, der daher seine Beobachtungen über das ganze Menschenleben ausdehnt, kann bemerken, wie so um das vierundzwanzigste, fünfundzwanzigste Jahr herum in derjenigen Zeit, wo der Mensch seinen Anschluß an die Welt finden soll, wo er finden soll sein Sich-Hineinfügen in die Welt, der eine mehr oder weniger für die Lebenspraxis geschickter ist der andere ungeschickter ist, wie der eine ein Träumer wird der nichts Praktisches geschickt anfassen kann, der andere jede Einzelheit mit besonderer Geschicklichkeit anfaßt. Die Art und Weise, wie man sich da geschickt oder ungeschickt ins Leben hineinfindet in den Zwanzigerjahren die ist ein unmittelbares Ergebnis der spielenden Tätigkeit des Kindes. „Es gibt gewisse Flüsse, die erscheinen aus ihrer Quelle verschwinden dann unter der Erdoberfläche und treten später wieder hervor an einem anderen Ort. So sind die Fähigkeiten im Menschenleben. Die Fähigkeit, die beim Kinde im Spiel besonders

#SE304-042

zum Vorschein kommt, wirkt in den ersten Lebensjahren, dann verschwindet sie in den Untergrund der Seele und kommt wiederum hervor in den Zwanzigerjahren in der Art und Weise, wie der Mensch sich in das Leben hineinfindet. Bedenken Sie, in der Art und Weise, wie wir das Spiel des Kindes erzieherisch leiten, greifen wir ein in Glück oder Unglück, in das Schicksal des Menschen in seinen Zwanzigerlebensjahren.

Dasjenige, was man nennen könnte Verantwortung gegenüber Erziehung und Unterricht, es wird in ungeheurer Weise geschärft dadurch, daß man solchen Erkenntnissen nahe tritt. Aber zu gleicher Zeit wird dadurch auch angeregt eine wirkliche Erziehungs- und Unterrichtskunst. Denn nicht engmaschige Begriffe können an den Menschen heranreichen, sondern nur ein weites Schauen, welches gewonnen wird durch solche Zusammenhänge in der menschlichen Natur. Da finden wir, daß wir in der Tat Epochen, Etappen in der menschlichen Entwicklung unterscheiden müssen. Die erste Etappe geht von der Geburt bis zum Zahnwechsel; sie trägt ein ganz besonderes Gepräge.

Hier möchte ich noch erwähnen, daß derjenige, der aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus zum Lehrer oder Erzieher wird, durchaus von dem Bewußtsein durchdrungen ist: In demjenigen, was uns so wunderbar, so rätselhaft in dem werdenden Menschen, dem Kinde entgegentritt, ist eigentlich eine Botschaft der geistigen Welt enthalten. Wir schauen das Kind an, wie es zuerst seine unbestimmten Züge hat, wie diese aber bestimmter werden; wie es besonders auch in seinen Bewegungen und seinen Lebensregungen zunächst unbestimmt ist, und wie immer mehr und mehr aus den Tiefen der Seele heraus Bestimmtheit in diese Lebensregungen kommt. Derjenige, der zum Lehrer und Erzieher aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus vorbereitet ist, der ist sich bewußt: In dem, was da von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr sich in dem Antlitz des Kindes immer mehr und mehr zur deutlichen Physiognomie umprägt, in dem, was durch die Regsamkeit der Hände hindurchwirkt, in dem, was in die Sprache hinein sich zaubert, in dem lebt dasjenige, was aus geistigen Welten heruntersteigt. Und daß man erkennen lernt diese Tätigkeit in der geistigen Welt, die ganz anders geartet ist als die in der

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

#SE304-043

physischen Welt, daß man mit dieser Gesinnung, mit dieser Empfindung als Erzieher dem Kinde gegenübertritt, das heißt, ein Heil in dem Erzieherberufe sehen; das heißt, in dem Erzieherberufe etwas sehen, was sich etwa mit den Worten umschreiben läßt: Mir ist aus den geistigen Welten heraus eine Menschenwesenheit gegeben; ich habe ihre Rätsel mit zu lösen; ich habe ihr Wege ins Leben hineinzuweisen durch eine wirkliche Menschenkenntnis-Kunst.

Diese Menschenkenntnis-Kunst aber zeigt, daß der Mensch in der ersten Epoche seines Lebens das ist, was ich nennen möchte: ein nachahmendes Wesen. Ich habe diese besondere Eigentümlichkeit des werdenden Menschen in meiner kleinen Schrift «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» besonders dargestellt. Indem der Mensch aus der geistigen Welt in die physische Welt tritt, gelangt er ja dazu dasjenige, was er zuletzt in der geistigen Welt erlebt hat, wie in einem Nachklang in der physischen Welt zum Ausdruck zu bringen. Wenn wir als Anthroposoph das Kind erziehen, so sagen wir uns allerdings es ist kindlich primitiv, wie das Kind seinem Triebe nach dasjenige nachahmt, was in seiner Umgebung vorgeht; es bildet in seinen Bewegungen dasjenige nach, was ihm vorgemacht wird. Die Sprache lernt es ja nur durch Nachahmung, nicht durch etwas anderes. Aber auch dasjenige, was in seiner Umgebung in moralischer, in sonstiger Beziehung durch die Eltern oder durch andere, in seiner Nähe befindliche Menschen vorgeht, das ahmt das Kind in der Zeit bis zum Zahnwechsel nach. Da liegt etwas vor, was sich nur durch Geisteswissenschaft begreifen läßt. Das Kind war ja, bevor es empfangen oder geboren wurde, in der geistigen Welt; in der geistigen Welt, die man, wie ich das das letzte Mal dargelegt habe, durch die Ausbildung der besonderen Kraft der Erinnerungsfähigkeit und durch die Entwicklung der Liebekraft erkennt. In dieser geistigen Welt ist jedes Wesen so drinnen, daß es nicht außen von anderen Wesen steht, sondern daß es sich in jedes andere Wesen objektiv liebevoll hinüberleben kann. Dieses Stehen in der Welt, das bringt das Kind mit wie in einem Nachklang, und wir beobachten dann, wie das Kind ein nachahmendes Wesen wird wie es, alles, was es lernt, was es sich aneignet in den ersten sieben Lebensjahren, als nachahmendes Wesen sich aneignet. Und wir müssen bei einer

#SE304-044

richtigen pädagogischen Kunst auf dieses Prinzip der Nachahmung besonders hinschauen. In dieser Beziehung gibt man sich mancher Täuschung hin. Zunächst möchte ich als Beispiel eine solche Täuschung erwähnen, deren ich Hunderte anführen könnte. Es kam einmal der Vater eines etwa fünfjährigen Knaben zu mir und sagte, er habe rechtes Unglück mit seinem Kinde, sein Kind habe gestohlen. Ich sagte: Nun, das wollen wir doch erst untersuchen, ob das Kind wirklich gestohlen hat. Der Vater sagte: Ja, der Junge hat Geld genommen aus der Schublade, wo das Geld der Mutter ist; er hat für das Geld Näschiere gekauft und sie unter andere Kinder auf der Straße verteilt. - Ich frug:

Was geschieht denn sonst mit dem Geld, das in der Schublade ist? - Der Vater sagte: Da nimmt die Mutter für den Hausgebrauch jeden Morgen das Nötige heraus. - Da sagte ich dem Vater: Dann hat das Kind auch nicht gestohlen. Das Kind ist fünf Jahre alt, also im vollsten Sinne noch ein nachahmendes Wesen. Etwas ist für das Kind richtig und gut zu tun, was es in seiner Umgebung tun sieht; die Mutter tut das täglich, also tut es das auch einmal. Das ist nicht gestohlen, sondern das entspricht demjenigen, was das Grundprinzip der Entwicklung in den ersten sieben Lebensjahren des Menschen ist.

Sehen Sie, diese Dinge muß der wirkliche Erzieher wissen. In den ersten sieben Lebensjahren kann man nicht durch Ermahnungen, nicht durch irgendwelche Gebote das Kind lenken und leiten; sondern man lenkt und leitet das Kind durch dasjenige, was man selber tut. Aber es gibt im Menschenwesen geradeso wie in der Natur Imponderabilien. Nicht nur durch dasjenige lenkt und leitet man das Kind, was man selber tut, sondern auch durch dasjenige, was man selber empfindet, was man selber denkt. Ist man ein Mensch, der sich nicht gestattet, gemeine und kleinliche Vorstellungen und Empfindungen in sich zu haben in der Nähe seiner Kinder, dann wird aus den Kindern auch etwas Edles, etwas Gutes. Gestattet man sich neben den Kindern - weil man denkt, es ist doch die menschliche Organisation da, und es wirkt nicht hinüber -, gestattet man sich unedle Gedanken, unedle Empfindungen, sie wirken hinüber. Es gibt Imponderabilien auf diesem Gebiet.

Diese Imponderabilien zeigen sich auch in der zweiten Lebensperiode, die nun nach dem Zahnwechsel beginnt und bis zur Geschlechtsreife

#SE304-045

dauert, um das vierzehnte Jahr herum. In dieser Lebensperiode betritt ja das Kind die Schule. Wir mußten ganz besonders den Übergang studieren von der einen Lebensperiode, von der nachahmenden, zu dieser zweiten Lebensperiode, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, indem begründet werden mußte eine richtige geisteswissenschaftliche und geisteskünstlerische Pädagogik für die von Emil Molt in Stuttgart gegründete und von mir geleitete Waldorfschule. An dieser Schule soll ja so unterrichtet und erzogen werden, wie es durchaus sich ergibt aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft. Da soll die Erziehung und der Unterricht gehandhabt werden als eine wirkliche Kunst, aus wahrer Menschenkenntnis heraus. Deshalb, weil man um die Zeit, wo der Mensch aus einem nachahmenden Wesen ein anderes Wesen wird, was ich gleich noch charakterisieren will, das Kind in die Schule übernimmt, mußte man diese Zeit des Überganges besonders studieren.

In dieser zweiten Lebensperiode bis zur Geschlechtsreife hin ist es nicht mehr das bloße Nachahmen welches die Fähigkeiten, die ganze Wesenheit des Kindes heranbildet: da tritt aus der Tiefe der kindlichen Seele heraus ein anderer Trieb. Es ist der Trieb: Es will in seinem Lehrer und Erzieher eine selbstverständliche Autorität neben sich haben. Sehen Sie, heute, wo man alles demokratisieren will, heute fordert man leicht, daß schon in der Schule demokratisiert werde. Einige wollen sogar den Unterschied zwischen dem Lehrer und dem zu Erziehenden abschaffen in den Gemeinschaftsschulen und wie diese schönen Dinge alle heißen. Das ist aus Parteianschauungen heraus, das ist nicht aus einer Erkenntnis der menschlichen Natur und Wesenheit heraus. Nicht weil man diese oder jene parteirichtige hat, soll man in diesen Dingen urteilen, sondern aus der Sache selbst heraus soll man urteilen. Und da zeigt sich, daß einfach vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife der Mensch in sich den Trieb hat, nun nicht bloß nachzuahmen die Umgebung, sondern zu hören von einem geliebten als Autorität selbstverständlich anerkannten Wesen, was gut und böse was richtig und unrichtig ist. Wohl dem Menschen, der durch das ganze Leben hindurch sich zurückerinnern kann an solche selbstverständliche Autoritäten, die neben ihm gestanden haben. Wohl dem Menschen, der sich sagen kann: Ich hatte einen

#SE304-046

Erzieher; wenn ich zu ihm kam, war es so, daß ich schon Scheu hatte, nur die Türklinke aufzumachen zu seinem Zimmer, so selbstverständlich erschien es mir, daß er eine Quelle des Wahren und des Guten sei. - Es handelt sich gar nicht darum, über diese Dinge in sozialer oder sonstiger Beziehung zu diskutieren, sondern es handelt sich darum, die menschliche Natur kennenzulernen und sich zu sagen: So wie die besondere Artung des Spieltriebes in den Zwanzigerjahren in dem geschickten oder ungeschickten Sich-ins-Leben-Hineinstellen zum Vorschein kommt, so kommt gerade in der Zeit, in der Freiheitsempfindung, Freiheitsgefühl die Grundnuance des sozialen Zusammenlebens sein muß, das richtige Freiheitsgefühl, die richtige Freiheitsempfindung dadurch zustande, daß der richtige Aufton tätschlaube ungefähr vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahr im Kinde voll zur Entfaltung gekommen ist. Niemand kann im wirklichen Sinne des Wortes später frei werden, der nicht in dieser Weise an Autoritäten sich herangebildet hat; geradesowenig wie jemand zu sozialer Menschenliebe später getrieben werden kann, der nicht durch den Nachahmungstrieb das Anschmiegen an seine Umgebung einmal durchgemacht hat. Wir haben später nicht dieses Anschmiegen, aber wir brauchen soziale Gefühle. Die hängen davon ab, wie der wirkliche Erzieher und Unterrichter in den ersten sieben Lebensjahren vom Kinde sein eigenes Wesen nachahmen

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

läßt. Wir brauchen Menschen, die sich mit einer echten Freiheitsempfindung heute ins Leben hineinstellen sollen. Das sind aber diejenigen, denen man gegenübergestanden hat als Erzieher und Unterrichter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife so, daß man eine selbstverständliche Autorität war.

Wer wie ich bereits im Jahre 1892 mit meiner «Philosophie der Freiheit» in der Freiheitsempfindung, in dem Freiheitsgefühl die grundsätzliche soziale Tatsache hingestellt hat, der wird ganz gewiß nicht gegen Freiheit und Demokratie sprechen; aber gerade weil er für sie sprechen will, muß er anerkennen, daß Erziehungskunst die Autorität braucht für die Lebenszeit, die vom Zahnwechsel bis zur Geschlechts-reife verläuft. - Außerdem ist das dann noch die Zeit, in der sich das Kind allmählich aus dem bildhaften Vorstellen in das mehr verstandesmäßige, intellektualistische Vorstellen hineinarbeiten muß. Das geht über einen gewissen wichtigen Zeitpunkt im Leben hinweg.

#SE304-047

Sehen Sie, solche Dinge im Leben, die muß eine wirkliche Erziehungs-kunst, eine wirkliche Didaktik durchschauen.

Ungefähr um das neunte Jahr herum - es kann bis zum zehnten, ja bis zum elften Jahr dauern - ist für das Kind ein außerordentlich wichtiger Abschnitt seiner Entwicklung. Wenn wir das Kind in der Schule haben, machen wir mit ihm, es lenkend und leitend als Lehrer und Erzieher, diesen Zeitpunkt mit. In den ersten Kindesjahren lernt das Kind die Sprache; es lernt allmählich zu sich «ich» sagen. Aber diese Unterscheidung des eigenen Ich von der Umgebung lernt noch etwas Unbestimmtes bis zum neunten Jahr hin. Wer wirklich das Leben beobachten kann, der weiß, daß das Kind da einen Rubikon überschreitet, daß es da zwischen dem neunten und ungefähr elften Lebensjahr sich eigentlich erst unterscheiden lernt von seiner Umgebung. Wie man an dem Zeitpunkt des Lebens, der für das eine Kind früher, für das andere später, aber doch innerhalb des charakterisierten Zeitabschnittes durchgemacht wird, sich zu dem Kinde verhält, davon hängt ungeheuer viel für das ganze folgende Leben des Kindes ab. Hat man ein Gefühl, eine Empfindung: da vollzieht das Kind seine eigentliche Unterscheidung von der äußeren Natur; es fühlt sich nicht mehr wie der Finger sich am Organismus fühlen würde, wenn er bewußt wäre, es fühlt sich jetzt als selbständiges Wesen - kann man sich da in der richtigen Weise einstellen, dann erzeugt man in dem Kinde einen Quell fortdauernder Lebensfreude und Lebens-frische. Dagegen kultiviert man Lebensöde und Lebensverdrossenheit, wenn man an diesem Zeitpunkte sich dem Kinde gegenüber nicht richtig einstellt. Es ist zu berücksichtigen, daß bis zu diesem Zeitpunkte hin das Kind vom Bilde ausgeht, von dem, womit seine eigene Natur verwandt ist. Diese Natur unterscheidet sich noch nicht von der Umgebung, sie geht noch auf in der Umgebung. Man muß berücksichtigen, daß man von dem ausgehen muß, was bildhaft ergriffen wird als Zusammenhang des Menschen mit der Umgebung.

Wir bekommen die Kinder herein aus dem Elternhaus in die Schule. Heute leben wir in einem Zeitalter, wo unser Schreiben und Lesen bereits konventionelle Zeichen hervorgebracht hat, die in keiner Unmittelbaren, inneren Beziehung zum Menschen stehen. Vergleichen Sie die abstrakten Buchstaben unserer Schrift mit demjenigen, was in älteren

#SE304-048

Zeiten die Menschheit als Bilderschrift gehabt hat. Da wurde noch dasjenige fixiert in der Schrift, was man wirklich vorstellte. Heute ist die Schrift abstrakt geworden. Bringen wir diese abstrakte Schrift unmittelbar an das Kind heran im Lesen und Schreiben, so bringen wir etwas Fremdes an das Kind heran, etwas was jedenfalls nicht für das sechste, siebente oder achte Jahr taugt. Daher erfolgt bei uns in der Waldorfschule der Unterricht in einer anderen Weise. Wir beginnen überhaupt nicht mit den abstrakten Buchstaben im Lesen und Schreiben, sondern wir arbeiten aus dem Künstlerischen heraus. Wir lassen das Kind zunächst sogar malen und zeichnen, mit Farben arbeiten, in Formen arbeiten. Da wird nicht bloß der Kopf beschäftigt, was eine große Schädlichkeit wäre für das Kind, sondern da wird der ganze Mensch beim Kinde beschäftigt. Aus diesen Formen, die sogar farbig sind, lassen wir dann die Buchstaben entstehen. Dadurch lernt das Kind schreiben, und nach dem Schreiben lernt es erst lesen, da ja unsere Lesebuchstaben noch abstrakter sind als unsere Schreibbuchstaben. So entwickeln wir aus dem Künstlerischen heraus, das dem Leben nahesteht, das abstrakte Element, das wir heute auch brauchen. - Ähnlich machen wir es auch mit anderen Gegenständen. Dadurch erlangen wir eine lebensvolle, kunstartige Pädagogik; dadurch kommen wir wirklich an die Seele des Kindes heran. Was wir im gewöhnlichen Leben Begreifen von Pflanze oder Stein und dergleichen nennen, das kann erst nach dem Zeitpunkte beim Kinde eintreten, den ich eben charakterisiert habe, in dem sich das Kind von seiner Umgebung unterscheiden lernt.

Vielleicht lernt manches Kind in unserer Waldorfschule später lesen und später schreiben als an anderen Schulen. Das ist kein Nachteil, das ist im Gegenteil ein großer Vorteil; denn man kann dem Kinde das abstrakte Lesen und Schreiben eintrichtern, und man kann dabei nicht nur etwa das Herplappern desjenigen entwickeln, worauf die Augen fallen, sondern man kann auch etwas ertönen, und was man im kindlichen Lebensalter ertötet, ist für das ganze menschliche Dasein zwischen Geburt und Tod ertötet. Was wir lebensfähig lassen und lebensfähig machen, ist dasjenige, was im Menschen das ganze Leben hindurch als Frisches, Blühendes da sein soll, und das zu entwickeln ist die Aufgabe eines wirklichen Erziehers.

#SE304-049

Sie werden immer gehört haben, daß ja auch die Pädagogik des 19. Jahrhunderts vielfach betont hat, man solle aus der Individualität des Kindes heraus entwickeln; man soll nicht etwa bloß in das Kind hineinpropfen wollen, sondern man solle dasjenige, was im Kinde veranlagt ist, aus dem Kinde herausholen. Gewiß, auch die Pädagogik hat große Genien, das soll nicht geleugnet werden; vieles ist schon auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik ausgesprochen worden. Allein wenn man noch so oft den abstrakten Satz und alles dasjenige Abstrakte, was sonst schon gesagt worden ist, vor sich hinstellt, das Kind solle als Individualität entwickelt werden - man hat ja erst etwas davon, wenn man nun konkret von Tag zu Tag beobachten kann, wie diese kindliche Individualität sich entfaltet; wenn man weiß, wie das Nachahmungsprinzip in den ersten sieben Lebensjahren herrscht, wie in der nächsten Lebensperiode vom siebenten bis vierzehnten Lebensjahr das Autoritätsprinzip vorherrscht in Verbindung mit demjenigen Prinzip des Überganges vom bildlich-symbolischen, gedächtnismäßigen Vorstellen zu dem Vorstellen aus dem Intellekt heraus, aus dem Begriff heraus, das dann im elften, zwölften Jahr eintritt. Wenn man das alles beobachten kann, wenn man aus geisteswissenschaftlich-künstlerischer Weltbeobachtung lernt, wie man das befolgen soll, dann ist mehr erreicht, als was man da durch abstrakte Forderung aufstellen kann, man soll das Kind aus seiner Individualität heraus entwickeln. - Anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft stellt keine Abstraktionen, keine bloßen Forderungen hin, sondern sie sieht darauf hin, was durch den Geist, durch den allseitig geschärften Beobachtungssinn sich zur Kunst ausbilden kann, wie ich das auch das letzte Mal geschildert habe.

Ich konnte nur in einzelnen Zügen dasjenige charakterisieren, was aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft als Menschenerkenntnis hervorgehen und die Grundlage bilden kann für diejenige Lebenspraxis, die sich in Erziehung und Unterricht auslebt. Die großen sozialen Forderungen der Gegenwart zeigen uns, daß wir so etwas brauchen. Geisteswissenschaft leitet überall von der bloßen unwirklichkeitsgemäßen Erfassung des äußeren Lebens zu der konkreten Wirklichkeit hin, indem sie zu dem äußeren Materiellen auch das Übersinnlich-Geistige fügt. Dadurch aber wird der Mensch überall in den Mittelpunkt

#SE304-050

des Weltenwesens hineingestellt, sowohl in realer Betrachtung wie auch im Wirken. Und das ist notwendig. Das will ich noch erhärten an einem Beispiel der Erziehungskunst. Ich möchte etwas Charakteristisches anführen: Denken Sie sich, wir wollen einem Kinde einfache religiöse Vorstellungen beibringen, zum Beispiel eine solche von der Unsterblichkeit der Seele. Wir können, wenn wir dieses

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

dem Kinde vor dem neunten, zehnten Jahr beibringen wollen, aus dem Bildlichen herausarbeiten. Wir müssen dem Kinde zum Beispiel sagen: Sieh dir einmal die Schmetterlingspuppe an; da bricht die Umhüllung durch, der Schmetterling flattert heraus in die Luft. So ist es auch mit dem Menschen. Die unsterbliche Seele wohnt im physischen Leibe. Der Tod zerbricht diesen Leib. Die unsterbliche Seele ist dem Schmetterling vergleichbar, nur unsichtbar flattert sie aus dem physischen Leibe in die übersinnliche Welt hinein, wie der Schmetterling aus der Puppe in die Luft fliegt. - Sehen Sie, wenn man solch eine Sache gerade mit Rücksicht auf lebendige Erziehungskunst studiert, so kommt man auf die Imponderabilien des Lebens. Ich kann als Lehrer oder Erzieher mir sagen: Ich bin sehr gescheit, ich bin alt geworden; das Kind ist noch jung, es ist sehr dumm. Also denke ich mir einen solchen Vergleich von Puppe und Schmetterling aus. Ich mache dem Kinde an dem, was ich selber nicht glaube, was ich selber für eine Dummheit ansehe, etwas vor als gescheiter Mensch, damit es die Unsterblichkeit der Seele begreift. - Viel wird man nicht damit erreichen. In einem materialistischen Zeitalter erscheint das als paradox, aber wahr ist es doch: viel wird man damit nicht erreichen. Indem der anthroposophisch orientierte Geistesforscher die Sache anschaut, wird sie etwas anderes. Der glaubt selber an das, was er als Bild hinstellt. Er sagt nicht: Ich bin der Gescheite und mache dem Kinde etwas vor -, sondern er sagt: Die ewigen Wesenheiten und Mächte, die als Geistiges in der Natur wirken, haben im Schmetterling ganz objektiv das Bild des unsterblichen Menschen hingestellt. Und indem ich selber mit jeder Faser meines Wesens glaube an dieses Bild, und von diesem meinem Glauben aus zu dem Kinde spreche, erwecke ich im Kinde eine wirklich religiöse Vorstellung. - Nicht darauf kommt es an, was ich dem Kinde sage, sondern wie ich selbst bin, wie ich selbst zu den Dingen stehe. Das wird immer mehr und mehr in die Erziehungskunst hereinkommen.

#SE304-051

Und in solcher Weise müssen Sie es auch verstehen, wenn ich sage: In die Waldorfschule kommen manche Menschen, um sie anzuschauen, um einmal an einer Reihe von Unterrichtsstunden teilzunehmen und dergleichen. Das ist gerade so, wie wenn Sie aus einem Gemälde von Rembrandt ein Stück ausschneiden wollten und glaubten, daraus könne man eine Vorstellung bekommen von dem ganzen Gemälde. Das kann man niemals, wenn etwas so als ein Ganzes gedacht und aufgebaut ist, wie es die Waldorfschule ist, wenn etwas so herausgegliedert ist aus dem Ganzen der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft. - Welche Lehrer sind da zu brauchen? Diejenigen, die ihr ganzes Leben aus jener Geist-Erkenntnis geformt haben, von der ich das letzte Mal hier gesprochen habe. Die beste Art, die Waldorfschule kennenzulernen, die beste Art, die Pädagogik der Waldorfschule kennenzulernen, ist, anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft kennenzulernen zunächst. Denn sich die Dinge anschauen und in der Waldorfschule hospitieren zu wollen, dadurch wird man von der Waldorfschule nicht viel erfahren können.

Diese Dinge müssen schon ausgesprochen werden, weil sie zeigen, wie jener neue Geist beschaffen sein muß, der gerade in das praktische Leben von dem Geiste der Dornacher Freien Hochschule für Geisteswissenschaft aus in das soziale, in das künstlerische, in das erzieherische Leben, in die ganze Lebenspraxis hineinkommen soll.

Nun werden Sie, wenn Sie dieses durchdenken, es nicht mehr sonderbar finden, daß derjenige der sich in ein solches Geistesleben, wie es dieser Erziehungskunst zu Grunde liegt, vertieft, in der Tat auf den Boden eines freien Geisteslebens sich stellen muß. Was wir heute im Geistesleben drinnen haben, ist ein gewisser Zug der Abstraktion, es ist ein gewisser Zug zum programmäßigen; ein Zug, der dem Geistesleben aufgedrückt worden ist dadurch, daß das Geistesleben in der neueren Zeit abhängig geworden ist vom Staatsleben auf der einen Seite, vom Wirtschaftsleben auf der anderen Seite. Dasjenige, was zunächst durch die Weltanschauung, über die ich hier spreche, gefordert werden muß, das ist ein auf sich selbst gestelltes Geistesleben. Dieses Geistesleben würde das erste Glied in dem sein, was ich in meinem Buche «Die Kernpunkte der sozialen Frage» den dreigliedrigen sozialen Organismus genannt habe.

#SE304-052

Was für das Geistesleben gefordert werden muß, was nicht utopistisch ist, sondern was jeden Tag in Angriff genommen werden kann zu erfüllen, das ist, daß derjenige, der im wirklichen Geistesleben, das heißt, gerade im wichtigsten, öffentlichen Teil des Geisteslebens, im Unterricht und in der Erziehung drinnensteht, zu gleicher Zeit im umfassenden Sinne der Verwalter dieses Geisteslebens ist. Im Unterrichts- und Erziehungswesen soll derjenige, der in lebendiger Tätigkeit drinnensteht, nur so viele Stunden im Unterricht und in der Erziehung zu tun haben, daß ihm noch Zeit übrigbleibt, mit den anderen zusammen, in kleineren oder größeren Korporationen das Unterrichts- und Erziehungswesen auch zu verwalten. Nicht diejenigen, die aus dem Erziehungs- und Unterrichtswesen herausgenommen und in Staatsstellen hineingestellt werden oder die pensioniert sind, sondern diejenigen, die im lebendigen Unterrichten drinnenstehen, sind allein berufen, auch die Verwaltung des Unterrichtswesens als solchem zu besorgen. Denn das, was im Unterrichtswesen, überhaupt im Geistesleben verwaltet wird, darf nur die Fortsetzung desjenigen sein, was auch gelehrt wird, was den Inhalt eines jeden Wortes, einer jeden Tat in der Klasse bildet. Da dürfen nicht von außen her, vom Staate oder vom Wirtschaftsleben her, Vorschriften erfließen. Autonomie, Selbstverwaltung des geistigen Lebens ist notwendig.

Ich weiß es gut, wer bloß leichtgeschürzte, logische Begriffe formen will, oder wer sich auf den Boden einer oberflächlich historischen Betrachtungsweise stellt, der wird mancherlei einzuwenden haben, denn man muß wirklich in der ganzen Natur des Geisteslebens drinnenstehen, um die Notwendigkeit der Befreiung dieses Geisteslebens als eines selbständigen Gliedes des sozialen Organismus zu erkennen. Wer wie ich jahrelang Lehrer gerade an einer Proletarierschule war - an derjenigen, die von Wilhelm Liebknecht begründet war -, wer das Proletarier-leben, die in ihm lebende Form der sozialen Frage kennengelernt hat, der weiß, daß diese soziale Frage nicht bloß eine Frage äußerer Einrichtungen, nicht bloß eine Frage der Unzufriedenheit mit äußeren Einrichtungen ist, der weiß etwas ganz anderes. Der weiß, daß ein Wort, welches immer wieder und wiederum angetroffen wird innerhalb des proletarischen Lebens, aber weit über dasselbe hinausgehend, das Wort «Ideologie» ist, in der Deutung, wie ich es im ersten Kapitel meiner «Kernpunkte

#SE304-053

der sozialen Frage» auseinandergesetzt habe. Was ist hinter diesem Wort Ideologie verborgen?

Nun, einstmals im alten Orient sprach man von der großen Illusion, von Maja. Man verstand darunter die äußere Sinneswelt, die uns nur ein Scheingebilde liefert, nach alter orientalischer Anschauung, die heute im Orient schon in Dekadenz gekommen und für uns nicht brauchbar ist. Das wahre Wirkliche, dasjenige Wirkliche, das den Menschen voll trägt, war für die alten orientalischen Weisen dasjenige, was in der Seele sich heranentwickelt, was in der Seele lebt; was die äußeren Sinne schauen, das war nur Maja.

Wir leben heute in einem Zeitalter, wo sich gerade die radikalsten Weltanschauungen zur Umkehrung dieses Gesichtspunktes bekennen. Heute gilt in weitesten Kreisen das äußere Naturhafte oder das Materielle, das in den Produktionsprozessen Lebende, als die einzige Wirklichkeit, und Maja ist dasjenige, was im Inneren der Menschenseele als Sitte, als Religion, als Kunst, als Wissenschaft aufgeht. Will man das orientalische Wort Maja in der richtigen Weise übersetzen, so muß man sagen: Ideologie. Alle anderen Übersetzungen sind für unsere modernen Menschen nicht zutreffend. Aber Ideologie bezieht sich gerade auf das Umgekehrte von dem, was die Maja für den alten Orientalen war. Maja nennt heute der weiteste Umkreis der modernen Bevölkerung dasjenige, was der alte Orientale die einzige Wirklichkeit genannt hat. Und das hat eine wichtige Bedeutung für das Leben.

Ich habe sie kennengelernt, solche Menschen, welche aus den führen-den Klassen heraus unter dem Einfluß einer Weltanschauung lebten, die zu einer solchen Ideologie kam. Menschen habe ich kennengelernt, die sich sagten: Die Naturwissenschaft, wenn wir ihr vertrauen müssen, leitet die ganze Entstehung des Kosmos auf einen Urnebel zurück. Da sind die verschiedenen Wesen der Natur entstanden. Auch der Mensch hat sich da herausgeballt. Indem er sich herausballte, entwickelte er etwas in seiner Seele wie eine große Illusion, wie Seifenblasen. Die Naturwissenschaft zeigt uns keine Realität desjenigen, was als Sitte, als Religion, als

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Wissenschaft, als Kunst aus der Seele des Menschen aufsteigt. Und schaut man wiederum hin auf das Ende der Erdenentwicklung, dann bietet sich dem Aspekt der große Kirchhof dar. Auf der Erde

#SE304-054

erfolgt Vereisung oder der Wärmetod, jedenfalls der große Kirchhof für die Ideale, für dasjenige, was wir als das eigentliche Menschenwerte, als das Wichtigste und Wesentlichste im Menschen betrachten. Da ist nur ein Verschwinden des Daseins, wenn wir der Naturwissenschaft ehrlich Vertrauen wollen.

Ich habe die ganze Tragik, den ganzen Schmerz bei solchen materialistisch gesinnten Seelen der führenden Menschheit der modernen Zeit sehen können, die nicht entkommen konnten der Lebenslage, ernst zu nehmen die naturwissenschaftlichen Folgerungen, und die deshalb alles dasjenige, was dem Menschen als sein Inneres seinen größten Wert gibt, für Illusion genommen haben. Ich habe jenen Pessimismus, der aus einer wirklich ehrlichen Verfolgung naturwissenschaftlicher Weltgesinnung entspringt, bei vielen Menschen kennengelernt.

Diese Anschauung aber hat ihre besondere Gestaltung gefunden in dem Materialismus der modernen Arbeiterschaft. Da gilt alles dasjenige, was Geistiges ist, als Überbau, als ein Rauch, ein Dunst, als Ideologie. Und das, was dadurch als Seelenverfassung in den modernen Menschen hineinkommt - wenn man auch immer anderes erfindet und anderes hinstellt, wodurch man sich selber täuscht -, das ist der eigentliche Ursprung des modernen antisozialen Empfindens; das ist der eigentliche Ursprung jener furchtbaren Katastrophen, die für die meisten Menschen noch ungeahnt heraufdämmern im ganzen Osten, die in Rußland zunächst beginnen, und die heute schon sehr verheerende Dimensionen angenommen haben, die aber noch größere Dimensionen annehmen werden, wenn man sich nicht entschließen wird, an die Stelle einer Ideologie eine lebendige Erfassung des Geistes zu setzen.

Anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gibt uns nicht bloß Ideen und Begriffe über ein Wirkliches, sondern sie gibt uns auch Ideen und Begriffe, durch die wir wissen: Wir denken nicht nur über etwas Geist-Erfülltes - lebendigen Geist, nicht bloß gedachten Geist gibt uns Geisteswissenschaft. Sie zeigt den Menschen so, daß ihn lebendiger Geist erfüllt. Wie die alten Religionen ihm lebendigen Geist gegeben haben, wie sie ihm nicht gesagt haben: Du sollst nur etwas wissen -, sondern wie sie ihm gesagt haben: Du sollst etwas wissen, wodurch die göttliche Wissenschaft in dir lebt. Wie dein Blut in dir pulst, so pulsieren göttliche

#SE304-055

Kräfte durch ein wirkliches Wissen in dir. - Solch ein Wissen, solch ein Geistesleben will anthroposophische Geisteswissenschaft, wie sie in Dornach vertreten wird, der Menschheit überliefern.

Aber sie braucht die Unterstützung der Menschen der Gegenwart. Man wird nicht dadurch etwas erreichen, daß man im Kleinen auf diesem Boden wirkt, man braucht ein Wirken im Großen. Geisteswissenschaft hat nichts Sektiererisches in sich; sie will die großen Aufgaben der Gegenwart auch im praktischen Leben erfassen. Aber sie braucht dazu das lebendige Verständnis der Zeitgenossenschaft. Es genügt nicht, daß man da oder dort nach dem Muster der Waldorfschule Winkelschulen errichtet, wie so manche wollen. Nicht darauf kommt es an, denn dadurch wird unser Geistesleben nicht freier.

Ich habe oftmals zu meinem großen Schmerz erleben müssen, wie die Menschen ein gewisses Mißtrauen hatten gegen die gewöhnliche, materialistische Medizin. Dann wollen sie zu einem kommen und zur Kurpfuscherei verleiten. Durch Hintertüren sozusagen wollen sie geheilt werden. Ich habe das bis zum Abstoßenden erfahren; habe erfahren, daß ein preußischer Minister vor seinem Parlament die materialistische Medizin vertreten hat, der er die einzige Autorität zugeschrieben hat; dann ist er aber selber durch Hintertüren gekommen, und hat sich von allen möglichen Leuten kurieren lassen wollen, die er aufs heftigste bekämpft hatte im Parlament.

Diejenige Gesellschaft, die von einer gewissen Seite aus mit Recht als opferwillig bezeichnet werden kann, die sich der Pflege anthroposophischer Geisteswissenschaft gewidmet hat, sie strebt nach einem durchgreifenden Impuls, der bis ins große Volle zu wirken vermag. Heute handelt es sich um nichts Geringeres, als daß ein wirkliches Geistesleben, wie es die moderne Menschheit braucht, nur geschaffen werden kann dadurch, daß zunächst die Interessenten für das Geistesleben - und das sind im Grunde genommen alle Menschen, zum Teil haben die Menschen auch Kinder -, ein Geistesleben brauchen, das die Kinder für die Zukunft zu freien Menschen macht, die ein menschenwürdiges Dasein sich schaffen. Jeder Mensch ist ein Interessent für das Geistesleben und muß mitarbeiten an demjenigen, was die Zukunft bringen soll durch das Geistesleben. In weitesten Kreisen sollte das Anklang finden, was ich

#SE304-056

nennen möchte: einen durch solche Ideen, wie ich sie heute dargestellt habe, geforderten Weltschulverein. Im Grunde genommen müßten aus allen Nationen diejenigen Menschen, die heute einsehen, daß ein freies, emanzipiertes Geistesleben dem Erziehungs-, dem Schulsystem zugrunde liegen muß, sich vereinigen zu einem internationalen Weltschulverein, der mehr wirklich reale Lebenskräfte zur Einigung der Völker bringen würde als mancher andere Bund, der aus alten Verwaltungsgrundsätzen und aus alten abstrakten Prinzipien heraus heute gegründet wird. Ein solcher Völkerbund, wie er liegen würde spirituell-geistig in einem Weltschulverein, würde die Menschen über das weite Erdenrund in einer großen, einer Riesenaufgabe für ein Stück zusammenführen.

Es handelt sich darum, daß im Verlaufe der neueren Zeit mit Recht aus den alten Konfessionen heraus der moderne Staat die Schule übernommen hat. Aber dasjenige, was dazumal, als der Staat dieses geleistet hat. ein Segen war, das würde fernerhin kein Segen sein, wenn es so bliebe. Der Staat kann nicht etwas anderes aus der Schule machen als seinen Diener. Er kann Theologen als Staatsbeamte, Juristen und so weiter als Staatsbeamte ausbilden lassen. Wenn aber das Geistesleben auf seinem Eignen Grund und Boden stehen soll, so muß jeder Lehrende und Erziehende einzig und allein verantwortlich sein der geistigen Welt, zu der er aufschauen kann aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus. Ein Weltschulverein müßte gegründet werden auf ganz internationalem Boden von Seiten aller derjenigen, welche auf der einen Seite Verständnis haben für ein wirklich freies Geistesleben, und auf der anderen Seite Verständnis haben für dasjenige, was die Zukunft der Menschheit in sozialer Beziehung fordert. Ein solcher Weltschulverein wird allmählich über die ganze zivilisierte Welt hin die Anschauung erzeugen, daß die Schulen wiederum frei sein müssen; daß in den Schulen die freie Lehrerschaft auch die Verwaltung selber besorgen muß. In solchen Dingen kann man nicht so kleinlich und phliströs denken, wie viele denken. Sie sagen: Werden denn in diese freien Schulen die Kinder auch hineingeschickt werden? - So darf man nicht denken. Man muß sich klar sein: Diese freie Schule ist eine Forderung der Zukunft. Es müssen Mittel und Wege gefunden werden, wie man die Kinder, selbst

#SE304-057

wenn es auch in der Zukunft noch abgeneigte Eltern geben sollte, in die Schule hineinbringt ohne Staatszwang. Es handelt sich nicht darum, daß man sagt: Es ist die freie Schule aus einer solchen Rücksicht heraus zu bekämpfen; sondern es handelt sich darum, daß man Mittel und Wege für die freie Schule findet, trotzdem vielleicht von dieser Seite her manches gegen sie spricht, was eben in der entsprechenden Weise dann ausgebildet werden muß. Ich bin überzeugt davon, daß die wichtigste Angelegenheit für die soziale Menschheitsentwicklung die Begründung eines solchen Weltschulvereins ist, der in den weitesten Kreisen den Sinn für reales, konkretes, freies Geistesleben erweckt. Wenn solche Stimmung über die Welt hin existieren wird, dann wird man nicht Waldorfschulen als Winkelschulen errichten müssen, die von Staatsgnaden bestehen, sondern dann werden die Staaten gezwungen sein, da wo freies

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Geistesleben wirklich Schulen begründet, aus ihren eigenen Bedingungen heraus diese Schulen voll anzuerkennen, ohne von staatlicher Seite aus irgendwie hineinzureden.

Dasjenige, was ich Ihnen hier für das freie Geistesleben entwickeln, daß es aus sich selbst heraus gestaltet werden muß, gilt auch für diejenige Gestaltung des öffentlichen Lebens, welche sich anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft für das Wirtschaftsleben denken muß. Geradeso wie das Geistesleben auf die Fähigkeit der einzelnen Menschenindividualität gestellt sein muß, so muß das Wirtschaftsleben gestellt sein auf etwas anderes, nämlich darauf, daß wir im Grunde genommen im Wirtschaftsleben gar nicht als einzelne ein Urteil fällen können, welches sich in Handlungen, in wirtschaftliche Handlungen umsetzen läßt. Sehen Sie, in bezug auf das Geistesleben müssen wir anerkennen: Nach Totalität, nach innerer Harmonie strebt die menschliche Seele. Die Individualität des Lehrers, des Erziehers muß nach dieser inneren Totalität streben. Dem Kinde muß man so beikommen, daß man nach dieser Totalität strebt. - Im Wirtschaftsleben stehen wir so drinnen, daß wir fach- und sachtüchtig nur in den engeren Branchen sein können, und daß etwas Gedeihliches nur herauskommen kann, wenn man sich

vereint mit Leuten anderer Branchen. Und so hat man zu denken, daß mit einer ebensolchen Notwendigkeit, wie das freie Geistesleben sich herausbilden muß als ein Glied des sozialen Organismus, sich das auf das

#SE304-058

assoziative Prinzip gebaute Wirtschaftsleben herausbilden muß als ein anderes selbständiges Glied des dreigliedrigen sozialen Organismus. Wir werden in Zukunft aus anderen Grundlagen heraus das Wirtschaftsleben gestalten müssen, wie wir es aus der Vergangenheit herein gewöhnt sind. Man gestaltet heute das Wirtschaftsleben nur aus der Vergangenheit; man hat ja keinen anderen Maßstab für den Erwerb, das Ertragnis; und an die Umgestaltung dieser Erwerbs-Wirtschaftsgesellschaft in etwas anderes denken die Menschen heute doch nicht. Ich möchte dies an einem Beispiel erläutern, das ja vielleicht noch nicht aus dem reinen Wirtschaftsleben hergenommen ist, das aber doch seine wirtschaftliche Seite hat, und zeigt, wie auch auf ganz materiellem Gebiete in das assoziative Prinzip des Wirtschaftens hineingegangen werden kann. Ich möchte da darauf aufmerksam machen: Wir haben die Anthroposophische Gesellschaft. Viele Menschen mögen sie ja nicht besonders lieben, mögen sie als etwas Sektiererisches betrachten, was sie ganz gewiß nicht ist, oder als etwas Nebulos-Mystisches, was sie auch ganz gewiß nicht ist. Diese Gesellschaft widmet sich der Pflege anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft. Nun hat diese Anthroposophische Gesellschaft vor vielen Jahren in Berlin den Philosophisch-Anthroposophischen Verlag begründet; eigentlich zwei Menschen haben ihn zunächst begründet, aber aus der Denkweise der Anthroposophischen Gesellschaft heraus. Dieser Verlag nun arbeitet nicht wie eine Erwerbsgesellschaft, wie ein anderer Verlag, der aus der wirtschaftlichen Denkweise der modernen Zeit hervorgeht. Wie arbeiten die anderen Verlagsunternehmungen? Sie drucken Bücher. Das bedeutet: Man muß so und so viele Leute in Anspruch nehmen, die an der Papierbearbeitung beteiligt sind, so und so viele Setzer, Drucker, Einbinder und so weiter. Nun bitte, schauen Sie sich jedes Jahr jene merkwürdigen Gebilde an, welche man im Buchhandel die Krebse nennt. Es sind diejenigen Bücher, die bei den Sortimentern draußen nicht gekauft werden, sondern bei der nächsten Ostermesse wieder zurückwandern an den Verleger zum Einstampfen. Da hat man auf den Markt hinausgebracht Waren, für die man ein ganzes Heer von Menschen beschäftigt hat, und unnötig beschäftigt hat.

Das ist eine wesentliche Seite der sozialen Frage: die unnötigen, die nicht zweckentsprechenden Arbeiten. Man redet heute allzuviel, weil

#SE304-059

man in Phrasen, nicht in Sachkenntnis leben will, von erwerbslosem Einkommen. Man sollte vielmehr in die realen Verhältnisse hineinschauen. Denn auf dem Gebiet des ganzen äußerlich-materiellen Lebens ist in vieler Beziehung auch solches vorhanden. Der Philosophisch-Anthroposophische Verlag hat bis jetzt kein einziges Buch vergeblich gedruckt, höchstens einige, die wir aus besonderer Liebeshörigkeit für Mitglieder gedruckt haben, und von denen wir von vorneherein wußten, sie sind nur aus Liebeshörigkeit gedruckt, wo wir die Sache also gewissermaßen geschenkt haben. Aber was sonst gedruckt wurde, dafür war von vorneherein der Konsum da, waren die Konsumenten da. Unsere Bücher waren immer rasch ausverkauft, nichts wurde unnötig gedruckt. Kein Arbeiter wurde unnötig in Anspruch genommen, keine unnötige Arbeit wurde geleistet im sozialen Verkehr. So etwas läßt sich auf dem ganzen weiten Gebiet des Wirtschaftslebens erreichen, wenn man zusammengliedert diejenigen Menschen, die auf der einen Seite ein Verständnis haben für die Bedürfnisse auf irgendeinem Gebiet, mit denjenigen, die Handel treiben mit gewissen Produkten, mit denjenigen, die produzieren. Aus den Konsumenten, denjenigen, die Handel treiben und den Produzenten werden sich Assoziationen bilden, die vor allen Dingen mit der Regelung des Preises sich zu schaffen machen werden. Es würden diese Assoziationen, die sich ihre eigene Größe geben - wenn sie zu groß sind, würden sie unübersichtlich, wenn sie zu klein sind, würden sie zu teuer -, wiederum vereinigen zu großen Assoziationen; sie werden dann sich erweitern können zu dem, was man die Weltwirtschaftsassoziation nennen muß. Denn das ist ja das Charakteristikon der neueren Wirtschaft, daß sie zur Weltwirtschaft geworden ist.

Ich müßte noch viel sagen, wenn ich das, was ich nur dem Prinzip nach dargestellt habe, ausführen wollte. Das assoziative Leben ist nicht gemeint als ein organisatorisches. Trotzdem ich aus Deutschland komme

- ich habe ja vielfach in Deutschland gelebt, habe allerdings jetzt meinen Wirkungskreis in Dornach, in der Schweiz -, so wirkt doch auf mich das Wort Organisation wie etwas, was mir schrecklich ist. Denn Organisieren bedeutet: etwas von oben herab bestimmen, von oben herab einrichten, von einem Zentrum aus einrichten. Das verträgt das Wirtschaftsleben nicht. Indem die mitteleuropäischen Staaten ihr Wirtschaftsleben

#SE304-060

organisieren wollten, haben gerade sie, die eingepfercht waren zwischen Westen und Osten, einem gesunden Wirtschaftsleben entgegengearbeitet. Das assoziative Wirtschaftsleben, das angestrebt werden muß, das läßt die Industrien, auch die industriellen Genossenschaften bestehen, es schließt sie nur zusammen nach Produktion und Konsumtion, die durch die Tätigkeit derjenigen, die die Assoziationen verwalten, geregelt werden; geregelt werden durch freie Verträge vom Einzelnen zum Einzelnen oder von Assoziation zu Assoziation.

Dasjenige, was hier zu sagen ist, finden Sie näher ausgeführt in meinen «Kernpunkten der sozialen Frage» oder in anderen Schriften, zum Beispiel in dem Buche, das diese «Kernpunkte» ergänzt: «In Ausführung der Dreigliederung.»

So fordert dasjenige, was gerade den modernsten Bedürfnissen entgegenkommt als anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, aus Lebenspraxis, zwei selbständige Glieder des sozialen Organismus:

Das freie Geistesleben; das assoziativ gestaltete Wirtschaftsleben. Diese muß gerade der fordern, der es mit einer Grundkraft des ganzen modernen Menschenwesens, mit einer Grundsehnsucht der neuesten Zeit vollständig ernst und ehrlich nimmt, mit der Sehnsucht nach Demokratie.

Meine sehr verehrten Anwesenden, ich habe meine halbe Lebenszeit, dreißig Jahre, in Österreich zugebracht, habe gesehen, was es heißt:

nicht Ernstnehmen im ganzen sozialen Wesen dasjenige, was die modernste Forderung, die Forderung nach Demokratie ist. In den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde in diesem Experimentierlande Österreich, das gerade aus dem Grunde, weil es nicht

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

verstanden hat, in einer richtigen Weise die sozialen Verhältnisse herbeizuführen, das erste war, das in der großen Weltkatastrophe völlig untergegangen ist, in diesem Österreich erhob sich in den sechziger Jahren auch der Ruf nach Parlamentarismus. Man bildete ein Parlament. Aber wie setzte man dieses Parlament zusammen? Aus vier Kurien: Der Kurie der Großgrundbesitzer, der Kurie der Handelskammer, der Kurie der Städte, Märkte und Industrieorte, der Kurie der Landgemeinden. Also lauter Wirtschaftsinteressen; vier Gruppen von Wirtschaftsinteressen. Die schickte man ins Parlament. Da sollten sie über die politischjuristischen,

#SE304-061

über allgemeine staatliche Verhältnisse entscheiden. Sie entschieden immer aus ihren wirtschaftlichen Interessen heraus, daraus bildeten sie eine Majorität. Solche Majoritäten können aber niemals etwas konkret Fruchtbare in die Menschheitsentwicklung, in die soziale Entwicklung hineinbringen. Solche Majoritäten entstehen ja nicht aus dem Sachverständnis heraus. Ehrlich muß man es meinen mit dem Ruf nach Demokratie, mit dem Ruf nach Menschenfreiheit.

Aber man muß sich da durchaus auch klar sein, daß parlamentarisiert werden darf nur über gewisse Dinge, daß Demokratie wirken kann nur über gewisse Dinge, über dasjenige, worüber ein jeder mündig gewordene Mensch kompetent ist. Das demokratische Gebiet bleibt als drittes Glied zwischen dem geistigen Gebiet, das auf freien geistigen Boden gestellt ist einerseits, und zwischen dem wirtschaftlichen Gebiet, das auf assoziativ gestalteten Boden gestellt wird auf der anderen Seite. Es bleibt dazwischen dieses dritte, das staatlich-rechtliche Glied des sozialen Organismus, wo jeder Mensch dem anderen als Gleicher gegenübersteht. In einer solchen Frage wie zum Beispiel der Frage der Arbeitszeit, des Maßes und der Art der Arbeit ist jeder mündig gewordene Mensch als solcher kompetent.

Gehen wir entgegen einer Zukunft, in der über das Geistesleben aus der freien Geistigkeit heraus entschieden wird, in der angestrebt wird eine freie Schule, die aus dem Geiste heraus arbeitet und deshalb auch geschickte und praktische Menschen erzeugt - denn auch die praktischen Schulen werden aus einem solchen Geistesleben heraus sich entwickeln; gehen wir einer Zukunft entgegen, in der ein solches Geistesleben als freies Geistesleben wirkt, in der ein Staatsleben sich auf das beschränkt, wofür jeder mündig gewordene Mensch kompetent ist, in der ein Wirtschaftsleben in Assoziationen gegliedert ist, wo ein Kollektivurteil entsteht dadurch, daß der eine Mensch das in die Assoziation hinein-bringt, worinnen er sachtüchtig ist und Verträge abschließt mit dem anderen Menschen, der auf seinem Gebiete sachtüchtig ist - gehen wir einer solchen Zukunft entgegen, dann gehen wir etwas anderem entgegen, als heute sehr viele Menschen glauben, die sich nicht in etwas Neues hinein-fügen können.

Es wird viele Menschen geben, die glauben, von Dornach ginge ein

#SE304-062

nebulous Geistesleben, ein lebensfremdes Geistesleben aus. Nein, das ist nicht der Fall, in Dornach herrscht der Geist, der mit einer gewissen Paradoxie, die aber berechtigt ist, sagt: Keiner kann ein wirklicher Philosoph werden, der nicht auch versteht Holz zu hacken und Kartoffeln auszuhacken, der nicht Hand anlegen kann an die äußere, praktische Welt. Aus Geisteswissenschaft können keine lebensfremden Menschen hervorgehen, sondern nur solche Menschen, die zu gleicher Zeit für das Leben geschickt sind. Denn Geisteswissenschaft ist nicht eine Abstraktion, sie ist eine Wirklichkeit. Sie durchdringt den Menschen mit einer wirklichen Kraft. Sie macht ihn nicht nur denkerischer, sondern auch geschickter. Sie steht zugleich im Zusammenhang mit dem, was der Mensch als seine Würdigung, seine Moralität empfinden muß, mit Moralität, mit Religion, mit der Kunst. Davon kann jeder sich überzeugen, der den Dornacher Bau sich anschaut. Er ist noch lange nicht fertig; verständnisvolle Menschen haben, damit er bis zum heutigen Punkte gebracht werden konnte, Opfer genug bringen müssen. Dieser Bau ist nicht so entstanden, daß man bei einem Baumeister einen Bau bestellt hätte, der dann aufgeführt worden wäre etwa in gotischem Stil, in Renaissancestil oder dergleichen. Das hätte das Lebensvolle der Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, nicht ertragen. Die Geisteswissenschaft bringt aus sich selber auch ihren Stil in den Kunstformen hervor. So wie die Nuß aus denselben Wachstumskräften, aus denen der Kern entsteht, um sich herum die Nußschale bildet, und wie die Nußschale nicht anders aufgebaut sein kann, wie sie eben ist, aus dem im Nußkern wirkenden Prinzip, so konnte die äußere Bauhülle für das, was in Dornach gewollt wird, aus nichts anderem hervorgehen als aus denselben geistigen Quellen, aus denen in Dornach geforscht und gelehrt wird. Das Wort, das verkündet wird, die Ergebnisse, die erforscht werden, gehen aus denselben Quellen hervor, aus denen künstlerisch die Formen der Säulen, die Ausmalung der Kuppeln, hervorgegangen sind. Gebildhauert, als Architekt gewirkt, gemalt wird dort aus denselben geistigen Impulsen, nicht in strohern Symbolen oder Allegorien, sondern in mit wahrer Kunst arbeitenden Impulsen, wie gelehrt und geforscht wird. Und dadurch, daß das alles zusammenhängt mit dem lebendigen Geistesleben, das im Menschen rege gemacht werden soll, ist auch

#SE304-063

das dritte Element, das Element des Religiösen in eine Einheit mit Kunst und Wissenschaft verbunden.

Und so wird das, was hier als Geisteswissenschaft angestrebt wird, indem es praktisch in die Welt eintritt, durch die Dreigliederung des sozialen Organismus verwirklichen dasjenige, was als drei Devisen herübertrifft auf eine herzergreifende, Menschengestalt erweckende Art aus dem 18. Jahrhundert. Da klingen zu uns herüber die drei großen Ideale: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Aber gescheite Menschen haben im 19. Jahrhundert immer wiederum eingewendet: In dem Staate läßt sich nicht zu gleicher Zeit Freiheit und Gleichheit und auch wiederum die Brüderlichkeit pflegen. Gescheite Menschen haben das gesagt, haben das gegen diese drei Ideale eingewendet. Sie haben es mit Recht eingewendet. Aber das beruht auf etwas anderem, als man gewöhnlich denkt; es beruht darauf, daß wohl als drei große berechnete soziale Ideale aus dem 18. Jahrhundert herüberklingen: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, daß man aber bis heute gestanden hat unter der Suggestion des Einheitsstaates; daß man nicht daran gedacht hat, daß dieser Einheitsstaat sich naturgemäß gliedern muß in die drei sozialen Glieder, den freien Geistesorganismus, den auf Gleichheit gebauten Staats- und Rechtsorganismus, und den auf das assoziative Prinzip gebauten Wirtschaftsorganismus.

Man hat mir einmal eingewendet von einer gewissen Seite, die ernst genommen werden will in sozialen Fragen, daß ich die Einheit zersprengen würde, indem ich eine Dreiheit verlange. Ebenso wenig wie die Einheit des menschlichen Organismus zersprengt wird dadurch, daß er dasjenige erfüllt, was ich auseinandergesetzt habe in meinem Buche «Von Seelenrätseln», dadurch daß er auch von Natur in drei Glieder zerfällt, ebenso wenig wie die Einheit des Menschen dadurch gestört wird, daß das Blut von einem anderen Teile des menschlichen Organismus her in rhythmischer Zirkulation durch den Leib erhalten wird, als von dem die Nerven ausgehen, ebenso wenig wie dadurch die Einheit zerstört wird, ja wie sie sogar zerstört würde, wenn der Kopf neben dem, daß er die Nerven ausschickt, auch das Blut erzeugen müßte, ebenso wenig wie die Einheit des menschlichen Organismus durch diese Dreiheit gestört wird, ebenso wenig wird die Einheit des sozialen Organismus

#SE304-064

durch diese Dreiheit gestört. Und ich möchte die Betrachtung über Geisteswissenschaft und ihre soziale Lebenspraxis damit beschließen, daß ich darauf hinweise, wie die drei großen Ideale der Menschheit nicht im Einheitsstaate verwirklicht werden können, wie ihre Verwirklichung da eine Illusion werden würde, wie aber diese drei Ideale in das menschliche Leben eindringen können im dreigliederten sozialen Organismus, in dem herrschen wird: volle Freiheit im freien Geistesleben; Gleichheit der Menschen in demjenigen Gebiet, wo ein jeder kompetent ist, wo als mündig gewordener Mensch jeder als gleicher dem anderen mündig gewordenen Menschen entgegentritt. Die Brüderlichkeit wird im Wirtschaftsleben praktisch erfüllt sein durch das assoziative Prinzip. Nicht die Einheit

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

wird zerstört sein, denn der Mensch steht in allen drei Gliedern drinnen und bildet die lebendige Einheit. Und dazu ist doch im Grunde genommen alle Weltentwicklung da, daß die einzelnen Wirkungsweisen und Wirkungskräfte zuletzt in dem Gipfel der Weltorganisation, im Menschen zusammentreffen. Wie die Natur-kräfte, wie sich der ganze Makrokosmos im Mikrokosmos Mensch zusammentreffend wiederfinden im Kleinen, so müssen sich auch die drei großen Ideale, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit nicht äußerlich abstrakt treffen im sozialen Organismus, sondern in Wirklichkeit, damit sie zusammenwirken, in der einheitlichen Menschennatur. Der Mensch wird angehören als ein freier Mensch dem freien Geistesleben, zu dem jeder Mensch gehört. Dadurch, daß er ein gleicher dem anderen Menschen gegenüber ist, gehört er an dem staatlich demokratischen Leben, dem Leben der Gleichheit. Dadurch, daß er dem Wirtschaftsleben angehört, steht er in der Brüderlichkeit drinnen.

Freiheit im Geistesleben, Gleichheit im Staats- oder Rechtsleben, Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben - ihr harmonisches Zusammenwirken führt zum Heil und zur wahrhaftigen Weiterentwicklung der Menschheit, führt in Aufgangskräfte hinein, die die Niedergangskräfte bekämpfen.

Ein Zusammenwirken durch die drei Glieder des echten sozialen Organismus, ein Zusammenwirken von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in der einheitlichen Menschennatur, das scheint das Zauberwort und Lösungswort für die Zukunft der Menschheit werden zu müssen.

DIE PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DER ERKENNTNIS

VOM GESUNDEN UND KRANKEN MENSCHEN

Dornach, 26. September 1921

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Die Pädagogik, welche sich ergibt aus dem ganzen anthroposophischen Welterkennen und die ja praktisch geübt wird in der Stuttgarter Waldorfschule und in einigen kleineren Versuchen, die nach dieser Richtung hin gemacht werden, diese Pädagogik muß eine viel umfassendere sein als dasjenige, was man in der Gegenwart unter diesem Namen betreibt. Und vor allen Dingen, sie muß etwas in einem viel engeren Sinne an den ganzen Menschen und sein Wissen Gebundenes sein. Man wird, wenn man einmal dasjenige, was man anthroposophische Pädagogik und Didaktik nennen kann, in richtigem Sinne verstehen wird, weniger von etwas Objektivem sprechen, von Pädagogik und Didaktik als Wissenschaft oder Kunst, man wird mehr von den erziehenden und unterrichtenden Menschen sprechen, wird mehr wissen, was eigentlich der Mensch für den Menschen überhaupt und insbesondere der lehrende und unterrichtende Mensch für den aufwachsenden Menschen, für das Kind bedeutet. Gerade dieses bedeutsamste Verhältnis von Mensch zu Mensch, das da ist zwischen dem erziehenden, dem lehrenden und dem aufwachsenden Menschen, hat ja gelitten unter der Tendenz, die immer mehr und mehr in der neueren Zeit in alles geistige Arbeiten und alles geistige Streben eingezogen ist, nämlich unter dem Spezialistentum. Dieses Spezialistentum hat es ja dahin gebracht, daß man immer mehr und mehr es für nötig hält, daß einen gewissen Einfluß gewinne in der Schule auf die aufwachsende Jugend nicht nur der Lehrer, sondern weil man es ja zu tun hat mit demjenigen, was in gesunder und kranker Weise sich an dem Kinde heranentwickelt, daß ein solcher Einfluß in der Schule auch haben soll der Arzt. Und in der neuesten Zeit betrachtet man es ja sogar auch noch als eine Notwendigkeit, daß der gelehrte Psychologe, der Seelenkenner, derjenige also, der sich gewisse Erkenntnisse verschafft, so wie man sie nach den gewöhnlichen heutigen schulmäßigen Methoden sich verschaffen kann über die Seele des Menschen, daß der nun auch

#SE304-066

irgendwie beratend in die Schulverfassung eingreife. So also müßte gewissermaßen der Lehrer dann dastehen, beraten auf der einen Seite vom Arzt, beraten auf der anderen Seite von dem Psychologen. Das aber ist ja nichts anderes als eben ein Hineintragen des Spezialistentums in die Schule. Wer einen genügenden Begriff sich davon verschafft, ein wie enges Verhältnis sich herausbilden muß zwischen dem zu erziehenden und zu unterrichtenden Kind und dem Lehrer, wie intim der Lehrer kennen muß dasjenige, was im Kinde heranwächst, der wird kaum zugeben können, daß es irgendwie ersprießlich ist, wenn in äußerlicher Weise zusammenwirken Menschen, die ja eigentlich auch unter sich nur ein gewisses äußerliches Verhältnis haben, die gewissermaßen jeder einen Teil der menschlichen Entwicklung verstehen, und die dann äußerlich ihre Ratschläge sich geben sollen, um in äußerlicher Weise zusammenzuwirken. Aber es ist das, was da auftreten will, eben nur eine allgemeine Folge des Spezialistentums überhaupt. Wer glaubt, daß die Seele des Menschen etwas ist, was irgendwie eine äußerliche Beziehung zum körperlich-leiblichen Organismus habe, der kann ja unter Umständen meinen, daß der Lehrer eben auf das Seelische zu wirken hat, und daß für das Körperliche dann von außen her Ratschläge gegeben werden können von dem Arzte.

Selbstverständlich rede ich, indem ich heute über das Thema der pädagogischen Bedeutung einer Erkenntnis vom gesunden und kranken Menschen rede, nicht von den Fällen, wo die zu erziehenden Kinder wirklich in akute oder chronische Krankheiten verfallen. Da ist ja die ärztliche Behandlung etwas, was außerhalb des Erziehens selbst liegt. Ich rede von demjenigen, was durchaus innerhalb des Ganges der Erziehung und des Unterrichtes selber liegt. Und da muß gesagt werden, daß gerade dadurch, daß man glaubt, für das Hygienische, für das Sanitäre der Schulführung könne der Arzt als Spezialist dem Lehrer zur Seite stehen, daß man gerade dadurch das fördert, daß wiederum andererseits die Pädagogik und Didaktik einseitig werden, herausgebracht werden aus dem konkreten Verhältnisse zu dem vollen Menschen im Kinde, der ja geistig-seelisch auf der einen Seite, leiblich-physisch auf der anderen Seite ist. Die Pädagogik und Didaktik wird in eine gewisse Abstraktheit heraufgehoben und vom Menschen entfernt, wenn man sich verläßt

#SE304-067

darauf, daß ja dasjenige, was in leiblich-physischer Beziehung gesorgt werden soll, von dem Spezialisten besorgt werden kann.

Und unter der Tendenz, die sich da entwickelt hat, ist es ja in der Tat dahin gekommen, daß man heute von mancher Seite Verwunderung äußert, wenn man in die pädagogische und didaktische Kunst nicht nur die gewöhnlichen abstrakten Erziehungs- und Unterrichtsregeln hinein-bringt, sondern wenn man diese Erziehungs- und Unterrichtsregeln so gestaltet, daß sie zu gleicher Zeit herausgedacht sind aus dem Ganzen des Menschen, also auch aus dem Leiblich-Physischen. Was hier als eine Abirrung zu charakterisieren ist, schreibt sich ja im Grunde genommen davon her, daß unsere neuere Wissenschaft überhaupt ins Unklare gekommen ist über das Verhältnis des Geistig-Seelischen zu dem Leiblich-Physischen, wenn sie von dem ersteren überhaupt als etwas Selbständigem spricht.

Ein deutlicher Beweis dafür ist ja das, daß unsere Seelenkunde vielfach heute spricht von einem psycho-physischen Parallelismus. Man sieht sich genötigt, von einem Geistig-Seelischen zu sprechen; man sieht sich auf der anderen Seite natürlich genötigt, von einem Leiblich-Physischen zu sprechen. Aber da man das lebendige Ineinandewirken, das lebendige Wechselspiel zwischen beiden nicht durchschaut, redet man von einem Parallelismus, als wenn auf der einen Seite eben abließen die geistigen Erscheinungen, auf der anderen Seite die leiblich-physischen Erscheinungen. Aber was da zwischen beiden spielt, darauf läßt man sich nicht ein.

Dieses äußerliche Verhältnis, das da allmählich in die Anschauung eingetreten ist, das hat durchaus auch abgefärbt auf alles dasjenige, was Pädagogik und Didaktik ist. Man muß sich nur klar sein - und das kann ich ja hier nur aus der allgemeinen Anthroposophie, ich möchte sagen, hereinziehend charakterisieren -, man muß sich nur klar sein darüber, daß wenn wir vom Körperlich-Leiblichen etwa so

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

sprechen, wie das die gewöhnliche heutige Physiologie, Biologie tut, daß wir dann von etwas sprechen, was am lebendigen Menschen, so wie wir es ja charakterisieren, eigentlich gar nicht vorhanden ist. Das ganze Leiblich-Physische ist ein Ergebnis, ein Aufbau des Seelisch-Geistigen.

Und wiederum, wenn wir vom Seelisch-Geistigen in einer gewissen

#SE304-068

Abstraktheit sprechen, sprechen wir eben wiederum nicht von etwas Wirklichem, denn es ist am lebendigen Menschen lebendig, möchte ich sagen, eben das Geistig-Seelische, indem es den Leib durchorganisiert, indem es den Leib baut, gestaltet. Und es ist so, daß durchaus nicht in einer gewissen Allgemeinheit gesprochen werden kann von der Beziehung des Seelisch-Geistigen zu dem Physisch-Leiblichen, sondern derjenige, der nun wiederum das Seelisch-Geistige in seiner Konfiguration schaut, der es nicht als ein bloßes Abstraktum vor sich hat, sondern der es in seiner inneren Gestaltung vor sich sieht, der weiß zugleich, daß jede Einzelheit des Seelisch-Geistigen eine gewisse Beziehung hat zu einer Einzelheit in dem Physisch-Leiblichen. Wir können zum Beispiel durchaus sagen, ich will das eben nur als ein Beispiel heranziehen: Wenn wir den Sehprozeß ins Auge fassen, so hat dieser Sehprozeß seine physisch-leibliche Lokalisation sehr abgeschlossen in dem menschlichen Haupt-Organ, in dem menschlichen Kopfe, und wir studieren den Sehprozeß, indem wir vorzugsweise seine lokalisierten Organe im menschlichen Haupt studieren.

Anders ist das zum Beispiel schon, wenn wir den Gehörprozeß studieren. Wenn wir den Gehörprozeß studieren, müssen wir das rhythmische System studieren. Wir müssen, um den Gehörprozeß zu verstehen, eigentlich ausgehen von dem Atmungsprozeß. Wir können ja nicht den Gehörprozeß für sich lokalisiert im Kopfe studieren, wie das in einer heutigen abstrakten Physiologie vielfach geschieht, und so ist es mit allem. Was wir als Geistig-Seelisches studieren, müssen wir in konkreter Weise beziehen können wiederum auf konkrete organische Systeme. Das heißt, eine wirkliche geistig-seelische Erkenntnis ist gar nicht möglich ohne eine Erkenntnis des Leiblich-Physischen. Und wiederum: eine richtige Erkenntnis des Leiblich-Physischen ist zu gleicher Zeit eine Erkenntnis des Seelisch-Geistigen. Es muß eben eine Erkenntnis angestrebt werden, wo diese beiden, das Seelisch-Geistige und das Leiblich-Physische so ineinandergehen in der Erkenntnis, wie sie auseinandergehen im lebendigen Menschen.

Diejenigen, die diese Vorträge hier hören als anthroposophisch Interessierte, wissen ja, wie hier nicht gesprochen wird von irgendeinem abstrakt-theoretischen Geistig-Seelischen, sondern wie gerade wirkliche

#SE304-069

Erkenntnis des Geistig-Seelischen im vollen innerlichen Zusammenhang steht mit einer Erkenntnis des Leiblich-Physischen.

Nun aber, wenn wir an das Leiblich-Physische des Menschen heran-treten, dann tritt uns ja sogleich eigentlich die Frage entgegen nach dem Verhältnis des Gesunden und des Kranken im Menschen. Gewiß, die extremen Fälle des Krankseins gehören auf ein anderes Blatt als das pädagogische, und sie gehen uns heute hier nichts an, aber all dasjenige, was, ich möchte sagen, in tausendfältiger Weise in dem eigentlich sonst gesund zu nennenden Menschen doch in einer gewissen Weise nach dem Kranken hinneigt, in dem haben wir ein Gebiet, das gerade innerhalb des Pädagogischen und Didaktischen in hervorragendem Maße gekannt sein muß, und das sogar außerordentlich wichtig ist für die pädagogische und didaktische Erkenntnis. Und um begreiflich zu machen, was damit eigentlich gemeint ist, möchte ich ausgehen von einem in Goethes Weltanschauung auftretenden, außerordentlich wichtigen Begriff.

Goethe hat ja in seiner Metamorphosenlehre versucht, eine Art Anschauung des Organischen zu gewinnen, und dasjenige, was er in seiner Metamorphosenlehre gewonnen hat, wird ganz gewiß in der Zukunft noch viel unbefangener gewürdigt werden, als es bis heute schon gewürdigt werden kann, da ja die gegenwärtige Wissenschaftsrichtung vielfach sich in einer in bezug auf Goethe entgegengesetzten Richtung bewegt.

Goethe hat verfolgt, wenn wir das am einfachsten Beispiel ins Auge fassen, wie, sagen wir, am Pflanzenstengel Blatt nach Blau sich entwickelt, und wie aber jedes folgende Blatt, das eine andere Form zeigt als das darunterstehende, doch nur eine Metamorphose des darunterstehenden ist. So daß Goethe sagt: Die einzelnen Organe der Pflanze, die unteren einfacheren Blätter, dann die komplizierteren Stengelbläuer, dann die Kelchblätter, die wieder ganz anders gestaltet sind, die Blumenblätter, die sogar eine andere Farbe haben als die Stengelbläuer, sie sind eigentlich alle so, daß sie äußerlich in der Form voneinander verschieden sind, innerlich in der Idee aber gleich sind, so daß dasjenige, was in der Idee gleich ist, sich dem äußeren sinnlichen Scheine nach vermännigfaltigt, in den verschiedenen Gestalten auftritt. Goethe sieht deshalb in dem einzelnen Blatte die ganze Pflanze und in der Pflanze wiederum nur die

#SE304-070

komplizierte Ausgestaltung des einzelnen Blattes. Jedes Blatt ist für Goethe eine ganze Pflanze, nur daß die Idee der Pflanze, der Typus der Pflanze, die Urpflanze, eben im äußeren physischen Ausgestalten eine bestimmte Gestalt annimmt, vereinfacht ist und so weiter, so daß Goethe gewissermaßen sich sagt (es wird gezeichnet): Indem der Pflanzenstengel ein Blatt treibt, will er eigentlich eine ganze Pflanze treiben. Hier ist durchaus die Tendenz vorhanden, eine ganze Pflanze zu treiben. Aber diese pflanzenbildnerische Kraft gestaltet sich gewissermaßen nur in beschränktem Maße aus, hält sich zurück. Im nächsten Blatte gestaltet sie sich wiederum in einem in gewissem Sinne beschränkten Maße aus und so weiter. Hier will diese pflanzenbildnerische Kraft eine ganze Pflanze werden, hier wieder eine ganze Pflanze. In jedem Blatte will eigentlich eine ganze Pflanze entstehen, und es entsteht nur immer etwas wie ein Fragment einer Pflanze; aber die ganze Pflanze ist doch da und ist wiederum eine Realität. Und diese unsichtbare ganze Pflanze, die hält nun all das in Harmonie zusammen, was immer viele Pflanzen werden will. Jede Pflanze möchte eigentlich viele Pflanzen werden; aber jede von diesen vielen Pflanzen wird nicht eine volle Pflanze, sondern nur eine beschränkte Ausgestaltung, ein Organ. Jedes Organ will eigentlich der ganze Organismus sein, und der ganze Organismus hat die Aufgabe, diese einzelnen fragmentarischen Ausbildungen seiner selbst wiederum zu einer größeren Harmonie zusammenzuhalten, so daß wir dasjenige haben, was im einzelnen Organ wirkt und dasjenige, was die einzelnen Organe zusammenhält.

Nun, Goethe geht nicht aus auf abstrakte Begriffe. Er gestaltete zum Beispiel nicht den ganz abstrakten Begriff: Man sieht einzelne fragmentarische Pflanzen sich gestalten wollen und dann die Einheitspflanze, die das zusammenhält, das wäre noch Abstraktion. Er will erfassen, wie diese pflanzenbildnerische Kraft wirkt. Er möchte erfassen, was da eigentlich sich ausgestaltet, und namentlich, was sich in einem solchen einzelnen Blatte zurückhält. Er möchte das anschauen, er möchte nicht beim Begriff bleiben, er möchte bis zu der Anschauung kommen. Deshalb wird ihm ganz besonders wichtig, wenn er, wie er es nennt, irgendwo Mißbildungen auftreten sieht, wenn also zum Beispiel an einer bestimmten Stelle nicht ein Blatt auftritt, wie man es erwartet, sondern

#SE304-071

wenn sich der Stengel meinetwillen verdickt, eine Mißbildung entsteht, oder wenn irgendwo die Blüte, statt sich in Blättern zu runden, schlank auswächst und dergleichen.

Wenn Mißbildungen auftreten, sagte sich Goethe, dann tritt an der Pflanze die pflanzenbildnerische Kraft so auf, daß dasjenige sich verrät, äußerlich sichtbar wird, was sich eigentlich zurückhalten sollte; wenn das Blatt mißgestaltet wird so hat sich eben die Kraft nicht zurückgehalten, dann ist sie ins Blatt hineingeschossen. Und so sagte sich Goethe: Also sieht man, wenn eine Mißbildung auftritt, wie physisch wird dasjenige, was eigentlich geistig ist; was sich zurückhalten sollte, was nur als Wachstumskraft auftreten sollte, wird

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

sichtbar. In der Mißbildung liegt etwas vor, was man gerade studieren sollte, denn an der Mißbildung sieht man, was in der Pflanze drinnen ist. Ist diese Mißbildung nicht da, so bleibt etwas zurück, was dann in den folgenden Blättern oder in den folgenden Organen überhaupt zum Ausdruck kommt. - So werden für Goethe die Mißbildungen für sein Studium ganz besonders wichtig. Er sagt sich das in bezug auf den ganzen Organismus. Man kann sagen, es ist durchaus im Sinne Goethes gedacht, wenn wir zum Beispiel nun nehmen den Hydrocephalus die Wasserkopfbildung beim Kinde; da haben wir eine Mißbildung. Aber Goethe würde sagen: Diese Mißbildung richtig studiert, zeigt mir etwas in der Anschauung, was in jedem kindlichen Kopfe ist, aber nur zurückgehalten wird im Geistigen. Ich kann also, wenn eine Mißbildung auftritt, sagen: Hier zeigt sich mir im Physisch-Sinnlichen dasjenige, was eigentlich im Geistig-eelischen seine richtige Stellung hat.

Sehen wir nun herauf bis zum Menschen oder auch bis zum Tiere, dann haben wir nicht nur solche augenscheinlich auftretenden Mißbildungen, sondern wir haben dann Krankheiten oder wenigstens Krankheitsanlagen. Jede Krankheit im Goetheschen Sinne betrachtet, verrät einem etwas, was ganz regulär im Menschen drinnen ist, aber sich nur, gleich einer Mißbildung, auch nach der einen Seite sich ausbildet, während es zurückgehalten werden sollte im ganzen organischen System. Während es gewissermaßen im Geiste zurückbleiben sollte, schlägt es in die äußere Bildung hinein. So daß man sagen kann: bemerkt man irgendwo eine Krankheitsanlage so verrät einem diese Krankheitsanlage

#SE304-072

gerade etwas Besonderes für die menschliche Organisation, und wer das Kranksein nach der einen oder der anderen Seite versteht, beginnt gerade an dem Kranksein den menschlichen Geist zu studieren, wie Goethe an den Mißbildungen den Typus, die Urpflanze studiert. Es ist außerordentlich bedeutsam, hinschauen zu können, namentlich auf die feineren krankhaften Ausartungen, sagen wir beim Kinde, die nicht zu wirklichen Krankheiten werden, sondern die solche Neigungen nach der einen oder der anderen Seite darstellen, da oder dorthin krankhaft auszuarten. Das ist dasjenige, was gewissermaßen äußere Signatur darstellt für dasjenige, was nun auch im normalen Menschen arbeitet. Man möchte sagen: das Wasserkopfein ist im Kopfe eines jeden Kindes, und man muß den Wasserkopf studieren können, um eben im Studium des Wasserkopfes zu erfahren, wie man das nun zu behandeln hat, was in den Wasserkopf schießt, wenn es gesund bleibt und ein Geistig-Seelisches ist. Natürlich ist das etwas, was im eminentesten Sinne mit allem, ich möchte sagen, wissenschaftlichen Zeitgefühl zu behandeln ist, was nicht im groben Sinne gedeutet werden darf, sondern mit außerordentlichem Zartgefühl behandelt werden muß, so daß man hier hingewiesen wird auf dasjenige, was im Menschen wirkt, was als Krankheit erscheint, was aber eigentlich, wenn es an seiner richtigen Stelle im Inneren bleibt, zu den normalen Entwicklungskräften des Menschen gehört. Und Sie werden nun selbst ermessen können, da das Kind im Wachstum ist, und die Tendenz hat, nach jeder Richtung hin auszuarten, wie man, wenn man fähig ist zu wissen, wohin die Ausartungen geschehen können, auch fähig werden kann, nun diese Dinge zu harmonisieren, wie man fähig werden kann, die Gegenkräfte hervorzurufen, wenn Ausartungen drohen und dergleichen.

Aber etwas anderes kommt noch in Betracht. Sehen Sie, wenn man von Pädagogik und Didaktik spricht, so haben die Leute meistens das Gefühl, da muß man ein Ideal einhalten, das bis in alle Einzelheiten hinein auch theoretisch ausgearbeitet werden kann oder dergleichen, und da gibt es so etwas, was man in starre Formen und Regeln bringen kann. Aber eigentlich fällt einem gerade dann, wenn man mit Pädagogik und Didaktik selber zu arbeiten hat, wie es einem geht, wenn man zum Beispiel wie ich die Waldorfschule zu leiten hat, da fällt einem immer

#SE304-073

wiederum eines ein. So etwas gefällt ja den Menschen, wenn man ihnen eine einleuchtende pädagogische und didaktische Kunst vortragt, es gefällt den Menschen. Ja, aber derjenige, der nun ganz ehrlich ist - und Anthroposophie muß in allem absolut innerlich ehrlich sein -, der sagt sich: Gewiß, so etwas wie solch eine Pädagogik und Didaktik muß ja da sein. Dann kommen die Leute und sagen: Das ist schön, hätten wir nur auch in solchen Schulen sein können, wo so gelehrt worden ist! - Aber sehen Sie, sehr häufig haben gerade diejenigen, die dann eine solche Pädagogik und Didaktik ausarbeiten, gerade in den schlechtesten Schulen ihre Erziehung, ihren Unterricht gehabt, und sie kommen gerade vielleicht aus den allerkorruptesten Erziehungssystemen heraus, und sie sind nicht eigentlich schlecht dabei gefahren; sie sind sogar so gut dabei gefahren, daß sie ganz ordentliche Erziehungssysteme aufstellen können. Und dann kommt sogar vielleicht die Idee: Haben wir denn ein Recht, bis in alle Spezialitäten hinein auszudenken und auszugestalten, wie wir die Kinder unterrichten sollen? Wäre es nicht vielleicht am allerbesten, wenn sie in möglichst hohem Grade als Wildlinge heran-wachsen könnten, wie man vielen Biographien entnehmen kann, daß nicht gerade diejenigen die in steife pädagogische und didaktische Erziehungssysteme gepreßt sind die entwickeltsten und befähigsten Menschen geworden sind? Beleidigen wir nicht eigentlich das aufwach sende Kind, wenn wir ein so ganz ins einzelnte ausgearbeitetes pädagogisches System aufstellen?

Sie sehen, erwägen muß man nach allen Seiten und gerade wenn man dieses erwägt, dann kommt man eben zu der;emgen Pädagogik und Didaktik, die eigentlich weniger von dem redet, wie man dies oder jenes am Kinde machen soll sondern die vor allen Dingen darauf bedacht ist, dem Lehrer selbst das zu geben, wodurch er das vorhin angedeutete intime Verhältnis zum heranwachsenden Kinde haben kann.

Aber dazu ist noch etwas anderes notwendig. Wenn das Kind uns übergeben wird im Volksschulalter, sollen wir es erziehen, wir sollen es unterrichten. Indem wir mit dem einen oder mit dem anderen, mit Schreiben, mit Lesen mit Rechnen herankommen, führen wir ja eigentlich lauter Attacken auf das Kind aus. Wir unterrichten, sagen wir Leseunterricht - es ist eine Einseitigkeit. Der volle Mensch wird durchaus

#SE304-074

nicht eigentlich in Anspruch genommen beim gewöhnlichen Leseunterricht. Wir fördern im Grunde genommen eine Mißbildung, wir fördern sogar eine Krankheitsneigung; und wiederum, wenn wir den Schreibunterricht erteilen, fördern wir nach einer anderen Richtung eine Krankheitsneigung. Wir führen eigentlich fortwährend Attacken aus gegen die Gesundheit des Kindes, wenn das auch nicht immer ersichtlich wird, da es sich eben nur, im Status nascendi möchte ich sagen, im Entstehungszustande sich äußert. Aber wir müssen fortwährend Attacken im Grunde genommen auf das Kind ausführen. Nun können wir im Zivilisationszeitalter nicht anders, als diese Attacken ausführen; aber wir müssen dasjenige, was wir da fortwährend unternehmen, gegen die Gesundheit des Kindes - man kann es schon so sagen -, das müssen wir immer wieder und wiederum gutzumachen verstehen. Wir müssen uns klar sein: Rechnen = eine Mißbildung; Schreiben = zweite Mißbildung; Lesen = dritte Mißbildung, und nun erst Geschichte, Geographie! Da hört es ja gar nicht mehr auf, da geht es schon ins Schrecklichste hinein. Und demgegenüber müssen wir fortwährend dasjenige stellen, was wiederum zurücknimmt in den ganzen Menschen harmonisierend dasjenige, was auseinander will. Das ist so außerordentlich wichtig, daß wir uns dessen bewußt sind, daß wir eigentlich immer auf der einen Seite dem Kinde etwas beizubringen haben und auf der anderen Seite dafür zu sorgen haben, daß es ihm nichts schadet. Eine richtige Pädagogik muß darauf sehen, sich zu fragen: Wie heile ich das Kind gegenüber den fortwährenden Attacken, die ich auf es ausführe? Das muß in jeder richtigen Pädagogik immer drinnenstecken.

Das aber kann nur drinnenstecken, wenn man einen Einblick hat in die ganze menschliche Organisation, wenn man wirklich versteht, wie es sich mit dieser menschlichen Organisation verhält. Nur wenn man wirklich dieses Prinzip des Mißbildens und des wiederum Harmonisierens zu erfassen vermag, kann man ein richtiger Lehrer und Erzieher sein. Denn dann steht man dem aufwachsenden

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Menschen so gegenüber, daß man immer wissen kann: Was tust du, indem du ihm das eine oder das andere bebringst und dadurch das eine oder das andere Organsystem besonders in Anspruch nimmst, wie paralysierst du dasjenige, was du da nach einer einseitigen Richtung hin tust? Das ist es, das eine

#SE304-075

wirkliche konkrete Pädagogik und Didaktik, die der Lehrer brauchen kann, die den Lehrer im richtigen Sinne zum Menschenkenner macht, fragt. Sie kann eigentlich nur entstehen, wenn man wirklich dahin kommt, den ganzen Menschen nach seinen Gesundheits- und Krankheitsmöglichkeiten zu erkennen.

Da tritt nun etwas auf, was die heutige mehr materialistisch gesinnte Medizin weniger zu berücksichtigen braucht, was aber sofort bedeutsam wird, wenn man den Menschen nach seiner Neigung zum Kranksein auf der einen Seite und, ich sage vorläufig, nach seiner Neigung zum Gesundsein nach der anderen Seite betrachtet, so, daß das einfließt, was man über den Menschen erkennt, in das pädagogische und didaktische Anschauen.

Man betrachtet ja heute Gesundheit und Krankheit eigentlich als zwei Gegensätze. Der Mensch ist entweder gesund oder krank. Aber so ist überhaupt die Sache gar nicht, ihrer Realität, ihrer Wirklichkeit nach gedacht. So ist es gar nicht. Gesundheit und Krankheit stehen nicht etwa einander polar entgegen, sondern das Gegenteil der Krankheit ist etwas ganz anderes als die Gesundheit. Von der Krankheit bekommt man einen Begriff - natürlich, es ist dann nur ein abstrakter, ein allgemeiner Begriff, man hat es ja nur mit einzelnen Erkrankungen und eigentlich im Grunde genommen nur mit einzelnen kranken Menschen zu tun; aber man würde auch auf dieses geführt, wenn man die Sache in einer konkreten Allgemeinheit betrachtet -, von der Krankheit bekommt man schon einen Begriff, wenn man aufsteigt von diesen Mißbildungen und dann sich allmählich eine Anschauung verschafft von dem, wie solche Mißbildungen zunächst äußerlich weniger bemerkbar auftreten im tierischen, im menschlichen Organismus. Aber dasjenige, was bei der Krankheit auftritt, daß ein einzelnes Organ, ein Organsystem herausfällt aus der ganzen Organisation, daß es gewissermaßen als Einzelnes sich besonders hervortut, dem steht entgegen, daß das einzelne Organ in der Gesamtorganisation untergeht.

Nehmen Sie im Sinne des Goetheschen Prinzips: statt daß an dieser . Stelle hier (es wird gezeichnet) ein gesundes Blatt entsteht, entsteht, sagen wir, eine Mißbildung. Aber es kann ja auch etwas anderes entstehen. Es kann das entstehen, daß die Pflanze, statt daß sie in ihr Organ

#SE304-076

schießt, mehr die harmomsierende Grundtendenz, die eigentlich im Geistigen zurückbleiben sollte, entwickelt, daß dieses Aufgehen des einzelnen Organs in dem ganzen Organismus überwuchert, daß das Organ gewissermaßen nicht zuviel hervortritt im Physisch-Leiblichen, sondern zuwenig, daß das Ganze viel zu geistähnlich aussieht, daß es also vergeistigt ist, daß das Geistige zu stark das Physisch-Leibliche durchdringt. Das kann auch geschehen. Es kann also auch nach der entgegengesetzten Seite ausarten. Und das ist der Gegensatz der Krankheit. Die Krankheit hat eine Polarität, die eigentlich darinnen liegt, daß das einzelne Organ gewissermaßen aufgesogen wird vom Gesamtorganismus und zu seiner besonderen Wollust, zu seiner besonderen inneren Befriedigung beiträgt. Ein, ich möchte sagen, Überlust-Erlebnis ist eigentlich der polarische Gegensatz der Krankheit,

Nehmen Sie die Sache selbst sprachlich. Wenn Sie das Verbum bilden von krank, so haben Sie kränken; kränken: Schmerz bereiten. Nehmen Sie ein Zeitwort, das das polarische Gegenteil bedeuten würde, so hätten

Sie: Lust bereiten. Und zwischen diesen zwei Extremen, zwischen dem Kranksein und Lustvollsein, muß der Mensch das Gleichgewicht halten. Das ist die Gesundheit. Der Mensch hat nicht die polarischen Gegensätze Krankheit und Gesundheit, sondern Krankheit und einen ganz anderen polarischen Gegensatz, und die Gesundheit ist der Gleichgewichtszustand, den wir uns fortwährend organisch bemühen müssen zu erhalten. Wir pendeln gewissermaßen hin und her zwischen Kranksein und innerlich Lustvollsein, organisch lustvoll sein. Das Gesundsein ist der Gleichgewichtszustand zwischen den beiden Polaritäten. Das ist die Realität.

Und das ist ganz besonders wichtig, wenn wir das heranwachsende Kind vor uns haben; denn wie haben wir eigentlich das heranwachsende Kind? Nun, nehmen wir zunächst einmal das Kind im Volksschulalter. Wir haben es zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Was bedeutet der Zahnwechsel?

Sehen Sie, der Zahnwechsel bedeutet, daß erwas, was als Kraftprinzip

- ich habe das einmal in einem der hiesigen Hochschulkursvorträge ausgeführt -, was als Wachstumskräfte den Organismus durchtränkt, was in dem Menschen lebt, bis die zweiten Zähne herauskommen, was in

#SE304-077

ihm organisch lebt, was am Leibe organisierend ist, daß das so, wie die latente Wärme in die äußerlich fühlbare Wärme übergeht, daß das, was als Geistig-Seelisches im Menschen organisierend ist, auch geistig-seelisch wird. Nachdem die zweiten Zähne heraus sind, braucht der Mensch eine gewisse Wachstumskraft eine gewisse innere durchorganisierende Kraft nicht mehr. Die wird jetzt frei wird geistig-seelisch, lebt sich in alledem aus, was wir im Alter, wenn wir das Kind in die Volksschule hereinbekommen, verwenden können.

Wenn ich schematisch zeichnen soll, möchte ich sagen: Wenn dies hier der physische Organismus . o haben wir diesen physischen Organismus durchzogen von ein Kraft die ihn durchorganisiert. die in ihm ihren Abschluß findet im Zahnwechsel, und später ist dasjenige, was da in ihm noch gewirkt hat im früheren Leben, während des schulpflichtigen Lebens freigeworden. tritt im Geistig-Seelischen auf als veränderte Vorstellungskraft. als veränderte Erinnerungskraft und so weiter. Das heißt, innerlich erkennen den Zusammenhang des Seelisch-Geistigen mit dem physisch-Leiblichen wenn man zum Beispiel weiß, daß dasjenige gerade, womit man es z .iin hat im kindlichen Volksschulalter. daß dads wie freigewordene Wärme so freigewordenes Seelenwesen ist; währen dieses Seelenwesen früher am Leibe beschäftigt war, haben wir es Jetztdt freigeworden, können es erfüllen mit demjenigen, was eben das Kin nach dem betreffenden Kulturzustand irgendeiner Epoche lernen muß, denn der Kulturzustand kommt ja doch in Betracht.

Da stehen wir vor dem Kinde so, daß wir uns sagen: In diesem Momente, wo du das Kind bekommst, da zieht sich etwas geistigseelisch gewissermaßen heraus aus dem Leiblich-Physischen. Ein Teil der organisierenden Kraft wird geistig-seelisch, hat gewissermaßen noch die Nachformen des physisch-Leiblichen; der ist noch eingewöhnt, in seinem ganzen Bilden das physisch-Leibliche nachzubilden. Du tust dem Kinde nichts Gutes wenn du ihm jetzt etwas ganz Fremdes bebringst, wenn du zum Beispiel ihm jetzt bebringst die Buchstaben-formen, die dem Kinde ganz fremd sind , die schon viele Veränderungen durchgemacht haben on der alten gemalten Schrift.

Deshalb führen wirveinen künstlerisch aufgefaßten Unterricht von der Waldorfschule ein, lehren das Kind nicht einfach schreiben, sondern

#SE304-078

lehren es zuerst zeichnend Malen, so daß es aus den Formen, wo es den ganzen Menschen in Bewegung bringt, dasjenige herausgestalten muß, was aus dem Zahnwechsel herausgestaltet ist; gewissermaßen in den ganzen Menschen in Gemäßheit seiner Leibesform verlegt wird, wo versucht wird, die Hände, die Finger in solche Bewegung zu bringen, indem sie zeichnen, indem sie malen, daß dasjenige, was in dem Seelischen gewebt hat, während das Seelische noch organisierend war, daß das weiter weben kann.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Sehen Sie, wir bedenken dadurch, womit wir es eigentlich zu tun haben. Wir haben es zu tun damit, daß von der Geburt bis zum Zahnwechsel das Kind das Geistig-Seelische, das später herauskommt, noch stark im Leiblichen drinnen hat. Jetzt zieht sich das Geistig-Seelische zurück. Das Leibliche entwickelt sich einseitig. Wir haben mit dem ganzen Leiblichen einen ähnlichen Vorgang wie bei der Mißbildung, wo die ganze pflanzenbildende Kraft in das einzelne Organ hineinschießt. Bei der Mißbildung wird es eben, man kann sagen eine Mißbildung; normal, wie man sagt, verläuft es, indem der menschliche Organismus abgesondert wird mit dem Zahnwechsel. Wir haben es richtig zu tun mit dem Zahnwechsel, eigentlich mit dem Beginnen derjenigen Prozesse, die, wenn sie sich einseitig fortentwickeln, zu Krankheitsprozessen werden. Daher auch die begleitenden Krankheitsprozesse beim Zahnwechsel; die sind nichts anderes als davon herrührend. Man kann ganz genau hineinsehen in den kindlichen Organismus, wenn das Kind den Zahnwechsel hat, wenn da herausgesondert wird dieses Leiblich-Seelische und der Leib sich vereinseitigt, verhärtet, wie da eigentlich dieselben Kräfte, aber in den höheren, normalen Grenzen wirken, die, wenn sie überwuchern, eigentlich in den Krankheitsprozessen wirken. Immer sind in den normalen Prozessen diejenigen vorhanden, die, wenn sie überwuchern, eben ins Kranksein hineinführen. So daß wir sagen: an der Kippe des Krallenseins ist der Mensch, wenn er Zähne bekommt, und wir wirken um so gesunder auf das Kind, je mehr wir nun dasjenige, was als Geistig-Seelisches jetzt frei wird - wir nennen es in anthroposophischer Terminologie den ätherischen Leib -, je mehr wir das so beschäftigen, daß die Beschäftigung ganz dem Leiblich-Physischen des Kindes angemessen ist, daß wir gewissermaßen

#SE304-079

nachbilden in diesem Geistig-Seelischen das Leiblich-Physische. Wir müssen erkennen den zum Kranksein und zum Gesundsein neigenden Leib, denn wir müssen ihn hineinbilden in dasjenige, was da beim Kinde herauskommt.

Betrachten wir das andere Ende des Volksschulalters, die Geschlechtsreife. Wir haben genau den umgekehrten Prozeß. Während sich heraus-zieht etwas aus dem kindlichen Organismus im Zahnwechsel, während gewissermaßen der Leib abgestoßen wird von dem Geistig-Seelischen, das dann frei wird, haben wir in der Geschlechtsreife das nunmehr entwickelte Geistig-Seelische, das wiederum zurück will in den Leib, das den Leib durchdringt und durchtränkt. In der Geschlechtsreife haben wir eben umgekehrt ein Untertauchen des Geistig-Seelischen in das Leibliche. Der Leib wird von dem instinktiv wirkenden Geistig-Seelischen durchtränkt, durchwuchert. Das ist der umgekehrte Prozeß; das ist der Prozeß, der nach der entgegengesetzten Seite des Krankwerdens geht, der nach dem innerlichen Wohsein, nach dem Durchfreudetsein, möchte ich sagen, hintendiert. Das ist der entgegengesetzte Pol. Und wir haben, indem wir das Kind in dem Volksschulalter erziehen, fortwährend eigentlich in der Hand zu haben diese Gleichgewichtslage zwischen dem, was nach dem Geistig-Seelischen hinstrebt vom Zahnwechsel an, um frei zu werden, was vom Geistig-Seelischen wiederum zurücktreibt in den Körper. Wir müssen fortwährend in diesem Hin und Her, das ja in dem ganzen Volksschulalter da ist, versuchen, den Gleichgewichtszustand zu erhalten.

Das wird ganz besonders eine wichtige, eine spannende Aufgabe zwischen dem neunten und zehnten Jahr, wo das Kind dann infolge dieses Gegeneinanderschließens der zwei Kräfte in einem Zustand ist, so daß es tatsächlich nach allen möglichen Richtungen hintendiert, und daß es von dem Erzieher und Lehrer abhängt, ob er vielleicht im richtigen Augenblicke zwischen dem neunten und zehnten Jahr dem Kinde ein richtiger Berater ist, das richtige Wort zu ihm spricht, oder sich auch dessen enthält und so weiter. Es kommt ungeheuer viel darauf an für das ganze Leben, ob der Lehrer sich in richtiger Weise zu dem Kinde zwischen dem neunten und zehnten Jahr zu verhalten weiß.

Aber, sehen Sie, nur wenn man in der richtigen Weise dieses Ineinanderwirken

#SE304-080

des Geistig-Seelischen und des Physisch-Leiblichen versteht, versteht man eigentlich erst dasjenige, was das Kind ist und was man in dem Kinde heranzubehandeln hat. Es ist gar nicht möglich, überhaupt über Pädagogik und Didaktik zu sprechen ohne diese auf- und absteigenden Prozesse, die nur einseitig sind, wenn wir sie geistig-seelisch oder leiblich-physisch nennen, weil sie immer ein Ineinanderfluten der beiden sind; die Realität ist das Ineinanderfluten. Es kann das Kind nur verstanden werden, wenn man dasjenige, was man als die beiden Seiten erkennt, so wie es zusammengewirkt hat, im Behandeln des Kindes auch als eine Einheit zu gestalten weiß.

Daher, was hat man vom Zahnwechsel an mit dem Kinde zu tun? Man hat dasjenige zu tun, daß man fortdauernd sieht, daß nun wirklich dasjenige, was da frei wird an Geistig-Seelischem, daß das im Sinne des Menschenwachstums sich gestaltet; daß wir gewissermaßen nachbilden dasjenige, was im Organismus heraus will, auch im Geistig-Seelischen, daß wir den Menschen kennen und ihm dasjenige beibringen, was die ganze Harmonie seines Wesens in Regsamkeit bringt. Aus dem Inneren des Menschen haben wir ja alles hervorzuholen.

Und nähern wir uns dem Geschlechtsreifealter, dann haben wir dasjenige, was der Mensch ist, in dem zu suchen, daß er sein Geistig-Seelisches untertauchen läßt in den Leib. Er wird unnormal sich entwickeln, er wird innerlich ein aufgeregter, ein nervöser oder neurasthenischer Mensch werden - ich will die anderen Zustände nicht schildern -, wenn wir für dieses Alter nicht die Möglichkeit haben, einzusehen, wie wir dasjenige, was da in seine leiblich-physische Organisation unter-taucht, mit Interessen durchsetzen sollen gegenüber der Außenwelt. Wir müssen den Menschen hinlenken darauf, daß er sich für die Außenwelt interessiert, damit er möglichst viel von dem, was ihn mit der Außenwelt verbindet, hinunternimmt in seine Leiblichkeit. Während wir also wissen müssen beim Kinde, was da heraus will, wenn es uns übergeben wird für die Volksschule, damit wir es ihm nachbilden, müssen wir Weltenerkenner sein, damit wir wissen, für was der Mensch sich interessieren kann, wenn wir mitgeben wollen dem untertauchenden Geistig-Seelischen dasjenige, was den Menschen nicht ins Fleischliche hinein unter-tauchen läßt, nicht wollüstig in sich selber untergehen läßt, sondern

#SE304-081

wenn wir ihn zu einem Menschen machen wollen, der mit der Welt mitlebt, der von sich loskommen kann, der nicht im Egoismus aufgeht, der nicht innerlich erglüht vor Egoismus, sondern der ein richtiges harmonisches Verhältnis zur Welt hat.

Das sind die Dinge, die Ihnen zeigen können, wie eine real gedachte, eine aus dem ganzen Menschenwesen heraus gedachte Pädagogik und Didaktik vorgehen muß. Ich konnte Ihnen natürlich diese Dinge nur andeuten. Es ist einem schmerzlich, wenn man, wie ich das neulich wiederum erlebt habe, von solchen Dingen zu heutigen Erziehern oder Pädagogen oftmals spricht, und sie einem sagen: Ja, das ist merkwürdig, da liegen ja zufällig auch medizinische Erkenntnisse vor! - Die liegen natürlich nicht «zufällig» vor, sondern die gehören ganz notwendig ins pädagogische System hinein. Ohne diese ist ein gesundes pädagogisches System überhaupt nicht zu denken, sondern verliert sich in inhaltsleere Abstraktionen, mit denen man dann das Kind behandelnd, nichts anfangen kann.

Geisteswissenschaft führt nicht in ein nebuloses, mystisches Wolkenkuckucksheim, sondern Geisteswissenschaft führt gerade in die wirkliche Erkenntnis des realen, des materiellen Lebens hinein, weil den Geist nur derjenige erkennt, der erkennt, wie der Geist an dem Materiellen und im Materiellen schafft. Nicht derjenige, der irgendwie fort will vom Materiellen, erhebt sich ins Geistige, sondern derjenige, der im Geiste die Macht erblickt, wie der Geist im Materiellen schafft. Das ist auch einzig und allein das, was die Grundlage abgeben kann für eine gesunde Pädagogik und Didaktik. Und wenn man nur im einzelnen einsehen würde, wie diese anthroposophische Geisteswissenschaft überall im Realen arbeiten will, wie sie weit, weit entfernt ist von all den ungesunden Dingen, die heute so vielfach wuchern in allen möglichen Mystizismen und Spiritismen und so weiter, wenn man einsehen würde, wie wirkliche

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Geist-Erkenntnis eben Wirklichkeit erkennt, auch zugleich Erkenntnis des Materiellen ist, dann würde man ein gesünderes Urteil über die anthroposophische Geisteswissenschaft gewinnen können. Denn, schließlich, das ist dasjenige, was immer wieder und wieder gesagt werden muß: unsere Naturwissenschaft hat ihre großen Triumphe gefeiert in der neueren Zeit, sie hat große, bedeutende Ergebnisse für die

#SE304-082

Menschheitsentwicklung gezüchtet, aber sie ist dasjenige, was eigentlich so dasteht, wie der Körper des Menschen, ohne Seele betrachtet, dasteht. Wie der Körper des Menschen nur etwas ist mit der Seele, so ist die Naturwissenschaft nur etwas mit der Geisteswissenschaft.

Das läßt sich vielleicht weder einsehen noch kritisieren, wenn man nur einiges aus der Geisteswissenschaft kennt; aber das wird derjenige immer mehr und mehr einsehen, der gerade in die Spezialkapitel der Geisteswissenschaft sich einläßt. Und speziell auf pädagogisch-didaktischem Gebiete zeigt sich, wie diese Geisteswissenschaft dadurch, daß sie überhaupt zu universellen Begriffen kommt, vor allen Dingen dem Lehrer dasjenige auch in der Erkenntnis des gesunden und kranken Menschen gerade aus ihren Prinzipien heraus geben kann, was er in der Schule braucht. Wie Geisteswissenschaft sonst das Spezialistentum überwindet, so wird sie auch dasjenige, was Erkenntnis vom gesunden und kranken Menschen in der Schule leisten soll, dem Lehrer als solche zurückgeben; denn es könnte doch nur ein äußerliches Zusammenwirken da sein, wenn der Arzt neben dem Lehrer stehen müßte. Gesundes Wirken kann nur da sein, wenn im Lehrer zu gleicher Zeit die lebendige Erkenntnis des gesunden und des kranken Menschen auch in das Pädagogische hineinwirkt. Das kann aber allerdings nur dann wirken, wenn eine lebendige Wissenschaft, wie sie durch Anthroposophie angestrebt wird, auch vom gesunden und kranken Menschen da ist.

Wie oft habe ich betont, anthroposophische Geisteswissenschaft geht in den ganzen, in den vollen Menschen über; der ganze Mensch bekommt ein Verhältnis zu dem, was ihm ein einzelner Wissenszweig der Geisteswissenschaft sagt. Und indem der Lehrer in lebendiger Weise eingeführt wird in das gesunde und kranke Wachstum des Kindes und in das Harmonisieren der beiden, so bekommt er einen innigen Gefühlsan-teil. Jeder steht dann jedem einzelnen Kinde mit seinen besonderen Veranlagungen wie ein ganzer Mensch auch gegenüber. Lehrt er dem Kinde dasjenige, was aus dem Künstlerischen heraus zum Schreiben führt, so führt er allerdings das Kind zu einer Einseitigkeit, die einer Mißbildung sehr ähnlich wird: aber dann steht er wiederum als der ganze Mensch da, der mit dem ganzen Kinde fühlt, und er ist selbst als die lebendige Pädagogik die Gegenwirkung gegen diese Einseitigkeit.

#SE304-083

Meine sehr verehrten Anwesenden, wenn ich das Kind zu einer Einseitigkeit im Lesen bringen muß, indem ich als ein Mensch, der mit allem, was an den Menschen herantritt, ein lebendiges Verhältnis habe, wirke ich in der Einseitigkeit so, daß ich das Kind, indem ich es nach der Einseitigkeit hinführe, zugleich wiederum harmonisiere im Ganzen. Immer muß der Lehrer, der als Ganzes wirkt, neben dem dastehen, was er im einzelnen am Kinde zu verrichten hat. Beides muß immer dastehen in der Pädagogik; auf der einen Seite das einzelne Unterrichtsziel, auf der anderen Seite die tausend Imponderabilien, die intim von Mensch zu Mensch wirken. Indem der Lehrer durchdrungen ist von Menschenerkenntnis und Welterkenntnis und diese lebendig in ihm werden und er so dem Kinde gegenübersteht, dann ist es geradeso wie bei der Pflanze:

wie da die Gesamtbildungskraft ins einzelne Organ schießt und in der richtigen Weise wieder zurückgeht, um in das andere Organ zu schießen, so hält der Lehrer diese Gesamtheit, diese Gesamtkraft, diese Totalkraft in seinem ganzen Wesen und führt das Kind von Stufe zu Stufe.

Zu solcher Führung kann aber die anthroposophische Geisteswissenschaft anregen, denn sie ist einmal für alle Zweige des menschlichen Lebens dasjenige, was sich zu der äußeren Naturwissenschaft verhält, wie die Seele sich zu dem Leibe verhält. Und wie in einem gesunden Leib nach einem alten Spruch eine gesunde Seele zu finden ist, so ist auch in einer gesunden Naturwissenschaft und durch eine gesunde Naturwissenschaft eine gesunde Geisteswissenschaft, eine gesunde Anthroposophie zu finden.

Fragenbeantwortung

#TX

Frage: Begabte Erzieher haben für die Erziehung und den Unterricht instinktmäßig ein Gefühl gehabt, was man mit einem Kind machen muß, wenn es zur Schule kommt. Nun ist mir nicht ganz deutlich geworden, wie sich die anthroposophisch orientierte Pädagogik zu dieser instinktiven verhält. Ich möchte mir die Frage erlauben, ob diese anthroposophische Pädagogik in einen gewissen Gegensatz treten muß zum Instinktiven, oder ob sie dieses auf einen Weg fördern kann?

Frage: Ich möchte fragen, was unter Kranksein des Kindes zu verstehen ist, ob Sie irgend etwas darunter begreifen, was man in der akademischen Medizin als Kranksein bezeichnet, was man unter Konstitutionsanomalien und dergleichen etwa bezeichnet, irgendwelche Mißstimmungen, Übellaunigkeit und dergleichen?

Dr. Steiner: Was zunächst das Verhältnis einer gewissen instinktiven Pädagogik zu demjenigen betrifft, wovon ich heute hier gesprochen habe, so möchte ich das Folgende sagen. Ein Gegensatz zwischen diesen beiden braucht ja gar nicht angenommen zu werden. Man muß sich nur klar sein darüber, wie der Gang der Menschheitsentwicklung ist. Je weiter wir zurückkommen, desto mehr tritt ja überhaupt das bewußte Wirken zurück. Das Wirken wird immer mehr und mehr, je weiter wir zurückgehen in der Menschheit, instinktiv, wie wir ja bei den Tieren ausschließlich ein instinktives Wirken finden. Aber das ist eben der Gang der Menschheitsentwicklung, daß allmählich herausgekommen wird aus dem instinktiven Leben und das Instinktive ersetzt werden muß durch ein gesundes, besonnenes Auffassen der Wirklichkeit. Daß das durchaus in der richtigen Weise in Bahnen gebracht werden muß, das bezeugt uns ja eben, wie die Instinkte gerade in unserer Übergangszeit in hohem Grade in Unordnung kommen. Während man ganz gut sehen kann, daß zu jener Harmonie, die notwendig ist, sagen wir, die Kinder auf dem Lande auch ohne viel Schulbildung heranwachsen, finden wir, daß in unseren Städten, wenn man sich auf die Instinkte verlassen würde, und namentlich dann, wenn man diese Instinkte so leiten würde, wie man es nach manchen pädagogischen Anleitungen getan hat, daß dann das Abträglichste zustande kommen würde. Wir würden, wenn wir nicht wiederum hineinlaufen würden in eine sichere Richtung, die wir durch unser Inneres geführt werden, wir würden schon nicht die Möglichkeit haben, etwa einfach durch ein abstraktes Berufen auf die

#SE304-085

Instinkte, denen wir ja doch in der neueren Zeit nur den Verstand entgegensetzen, zu etwas Ueilsamem zu kommen. Gewiß, es ist vielfach noch das instinktive Leben vorhanden, aber es verliert sich immer mehr und mehr. Man braucht ja nur sich zu erinnern, um etwas recht Eklatantes zu sagen, an so etwas, was mir einmal begegnete, es tritt einem ja sonst vielfach entgegen, aber einmal bereitete es mir eine ganz besondere Überraschung. Ich war eingeladen bei einem guten Freund, den ich früher als einen ganz gesunden Esser gekannt habe, der wußte, wann er genug hat. Nun war ich nach Jahren einmal wiederum in seinem Hause eingeladen und siehe da neben seinem Teller stand eine Waage mit Gewichten, und er wog sich jedes Stückchen zu. Das war doch wohl ein deutlicher Beweis, daß da die Instinkte recht sehr zurückgegangen waren! Nun, solche Dinge aber, die man ja ganz symptomatisch beobachten kann, die findet man auch, wenn man zum Beispiel die heutigen Lehrpläne durchstudiert. Da ist durchaus nicht in das achte

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Jahr, in das neunte Jahr dasjenige eingereicht, was da drinnen sein sollte, was auch drinnen wäre, wenn gesunde Instinkte wirkten, sondern da wird nach ganz anderen, ganz abstrakten unmenschlichen oder außermenschlichen Regeln die Sache besorgt und wir müssen wiederum zurückkommen, wir müssen wiederum in konkreter Weise erfassen dieses Ineinanderwirken von den konkreten gesunden und kränkenden oder erkrankenden Tendenzen im Menschen. Das ist dasjenige, was gerade für die Ausbildung einer modernen Pädagogik von ganz besonderer Wichtigkeit ist.

Ich möchte sagen, gleich zeigt sich ja das, wenn manche Fragen aufgeworfen werden: Was meint man unter gesundem und kränken-dem? Da wurde gesagt, Übellautigkeit oder Mißstimmungen. Da sind wir ja mitten im Abstrakten drinnen. Das ist natürlich nicht gemeint, da waren wir mitten im Abstrakten drinnen und würden das ganze Kind beurteilen nach dem Abstrakt-Seelischen. Das ist ja gerade dasjenige, was durch eine gesunde anthroposophische Pädagogik überwunden wird, daß wir nicht nach dem Abstrakt-Seelischen gehen, sondern daß wir wissen, was da, wenn das Kind zum Beispiel an besonderen Mißstimmungen krankt, was da für unregelmäßige Drüsenabsonderungen sind, und die unregelmäßigen Drüsenabsonderungen sind uns viel wichtiger,

#SE304-086

als die äußerlich hervortretenden Mißstimmungen, die schon aufhören, wenn wir dem Organismus beikommen. Also es handelt sich darum, viel tiefer hineinzuschauen in den ganzen Zusammenhang zwischen dem Geistig-Seelischen und zwischen dem Physisch-Leiblichen.

Natürlich handelt es sich, wenn man es mit dem Kinde zu tun hat innerhalb der Pädagogik, überall durchaus um die Tendenzen, um die, ich sagte ja eben, um die Zustände eigentlich eines Status nascendi, des Entstehungszustandes. Man hat es mit feinen Zuständen zu tun, nicht mit groben; die würden ja dann eben ins Pathologische hinüberführen und dann entsprechend auch behandelt werden müssen. Aber ich glaube, man konnte verstehen aus dem, was ich sagte, daß man es überall zu tun hat mit den Neigungen nach der einen und anderen Seite, und mit dem Suchen nach dem Gleichgewichtszustande.

Frage: Das Kind im Geschlechtsreifealter soll an die Dinge der Welt gebracht werden von seinem Geistigen weg. Was ist damit konkret gemeint, was soll der Lehrer machen?

Dr. Steiner: Nicht habe ich gesagt: von seinem Geistigen weg! - Ich bemühe mich, jedes einzelne Wort abzuwägen. Es ist immer nur eindeutig, was ich meine. Ich habe nicht gesagt, von seinem Geistigen weg, sondern von sich weg, so daß es nicht das Geistige in sein Inneres zu stark hineinpreßt, daß es innerlich durchkluftet wird gewissermaßen. Wir müssen also versuchen, wenn das Kind heranrückt in das Geschlechtsreifealter, sein Interesse für die äußeren Welterscheinungen zu erwecken. Das wird den Lehrplan ergeben. Wir werden vorzugsweise dasjenige, was das Kind abhält davon sich viel mit sich selbst zu beschäftigen, was seine Interessen in die große Welt hinausführt, geographische Interessen, historische Interessen und andere Dinge, die nichts zu tun haben mit dem Brüten in sich selber, die werden wir da an das Kind heranbringen, und es handelt sich dabei durchaus um das konkrete Gestalten des Lehrplanes.

Auf eine weitere Frage:

Dr. Steiner: Ich habe das ja schon angedeutet, der Lehrer soll versuchen, dasjenige, was er geistig ausbildet, nachzubilden dem gesunden Wachstum des Organismus. Nicht wahr, wer das gesunde Wachstum des

#SE304-087

Organismus zu studieren versteht, der weiß, wie der Mensch eigentlich, indem er eine gewisse Form hat, aus der Form fortwährend herausstrebt in die Bewegung hinein. Wenn man mit unbefangenen Sinn eine Hand anschaut - die Hand hat ja gar keinen Sinn, wenn sie ruht; jeder Finger beweist, daß er bewegt sein will. Und indem ich in der Form schon die Anlage zur Bewegung sehe, die Bewegung, wenn sie ruht, will in die Form kommen, damit ist jetzt nur ein Äußerliches angedeutet, aber bis in die innerliche Organisation sind die Tendenzen des menschlichen Wachstums des Organismus zu verfolgen. Wenn ich also lebendige Anatomie, lebendige Physiologie kenne, dann weiß ich, was gewissermaßen angemessen ist den inneren Bewegungsmöglichkeiten des Kindes. Es ist ganz sicher nicht angemessen, wenn ich es veranlasse, etwas, wozu ja eigentlich gar keine Veranlassung ist, das hinzukratzen! Es besteht keine Beziehung zwischen dem, wie sich die Finger bewegen wollen und diesem Zeichen, das durch viele Zwischenstadien hindurchgegangen ist. In früheren Entwicklungsperioden hat man etwas ganz anderes hingemalt, wenn man dasjenige, was der Mensch seiner Organisation gemäß hat ausdrücken wollen, als Schrift betrachtet hat; jetzt stehen unsere heutigen konventionellen Zeichen der inneren Organisation fern, und deshalb müssen wir wiederum zuerst dasjenige aus dem Kinde herausholen, was in seiner Organisation veranlagt ist. Wenn man das, vielleicht nicht dem einzelnen Lehrer heute, der nimmt es sogar sehr gern auf, weil er sieht, welche Perspektiven es eröffnet, aber namentlich wenn man es den Schulautoritäten mitteilt, dann wird ihnen angst und bange, denn sie sagen sich: Ja, woher soll man das alles wissen, was der menschliche Organismus will? Wie, wie soll man da im siebenten Jahr künstlerisch unterrichten? Und so weiter.

Ja, da gibt es eben nur eine Antwort: Lernen Sie es! Und darauf muß eben schon aufmerksam gemacht werden. Anthroposophie ist nicht da, um in abstrakten Formeln irgendeine Weltanschauung, an der man Befriedigung haben kann, zu verbreiten, die man so nachplappern kann, auch innerlich sich vorpiappern kann, damit man so eine Befriedigung daran hat, sondern Anthroposophie ist ein weitverzweigtes Feld, das tatsächlich in die intimste Erkenntnis der menschlichen Wesenheit hineinführen kann. Es ist schon eine Wahrheit, daß Anthroposophie die

#SE304-088

einzelnen Wissenschaften befruchten kann gerade nach den Seiten hin, die ihnen heute vorenthalten werden.

Und so kann man sagen, man muß den Menschen erkennen, um zu wissen, sagen wir, wenn man das Kind hereinbekommt in die Volksschule, wie man zunächst an seinem ganzen Organismus zu erkennen hat, wie man seine Hände, seine Finger in Bewegung versetzen soll, damit es schreiben lernt, wie es denken lernen soll. Ich hatte neulich Veranlassung, jemanden anschauen zu lassen, wie in der ersten Klasse der Schreibunterricht und der Leseunterricht erteilt werden. Diese Dinge kann man auf hunderterlei Weise machen. In der Waldorfschule ist alles absolut frei. Die Pädagogik ist eine absolut freie Kunst. Es ist immer dasselbe, aber jeder Lehrer hat die Möglichkeit, nach seiner Individualität und nach der seiner Schüler die Dinge auszubilden. Nun, die Zusammenhänge zwischen dem einen und dem anderen sehen die Leute ja manchmal nicht ein.

Wie wurde da unterrichtet, nachdem ein paar Monate vergangen waren, seitdem man diese Kinder in die erste Klasse hereinbekommen hatte? Es wurde ein Kind herausgerufen, es mußte einen Kreis ablaufen

#Bild s. 88

mit einer bestimmten Anzahl von Schritten. Dann wurde ihm klargemacht, wie das, was es am eigenen Leibe erlebt, aussieht, wie das, was der Lehrer an die Wandtafel zeichnete. Dann wurde ein anderes Kind herausgerufen, das mußte in zwei Schritten einen kleinen Kreis ablaufen,

#SE304-089

der aber im großen drinnen war. Ein anderes wurde herausgerufen, dasselbe mit drei Schritten zu machen. Die Kinder waren immer mit ihrem ganzen Menschen dabei und übertrugen immer dasjenige, was sie aus ihrem ganzen Menschen heraus erlebten, auf dasjenige,

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

was sie dann in der Zeichnung sahen. Sie wurden nicht auf die Augen hin interessiert, sondern auf den ganzen Menschen. Also drei Kreise; beim vierten merkte das Kind, wenn er wieder größer wurde, wie das durchkreuzte. Und so ging das dann weiter. Und auf diese Weise bekommt das Kind eine Möglichkeit, aus dem ganzen Menschen heraus etwas zu gewinnen, was es dann ins Gesehene übersetzen kann. Währenddem wenn man das Kind bloß zeichnen läßt, da ist sein Kopf beschäftigt, da weist man es auf eine Einseitigkeit hin. Die Kinder sollen alles aus dem ganzen Menschen herausholen, sollen auch die Schrift aus dem ganzen Menschen herausholen.

Natürlich darf man nun nicht glauben, daß das jetzt jeder nachmachen muß, sondern die einzelne Lehiperson hat das aus sich heraus gemacht, weil das Prinzip so ist. Dasjenige, was ich als einen Seminarkurs habe vorangehen lassen dem Waldorfschul-Unterricht, ist eben so, daß jeder Lehrer tatsächlich etwas Lebendiges bekommt, daß in dem Vortrage nicht etwas steht, das man dann pedantisch nachmacht, sondern daß er etwas bekommt, was lebt. Und so wird die Schule dann etwas Lebendiges. Währenddem Vorschriften - ja, die kann man natürlich immer machen, denn das ist nun schon einmal so: wenn sich drei Menschen oder dreißig oder zwölf zusammensetzen, sie brauchen gar nicht einmal besonders geschickt zu sein, sie können mittlere Geschicktheit, sogar unter dem Mittel haben, so werden sie, wenn sie erstens, zweitens, drittens aufschreiben, wie eine Musterschule sein soll, paragraphenmäßig etwas Wunderschönes herausbringen; darüber kann man dann parlieren und wunderschöne Verordnungen herausgeben. Aber man kann in der Schule gar nichts damit anfangen. Es kommt eben überall auf das Herausarbeiten in der Wirklichkeit an.

Frage: Wie muß man sich in der Erziehung einstellen bei einem nervösen Kinde?

Dr. Steiner: Da handelt es sich darum, nicht wahr, daß der Ausdruck «nervöses Kind» ein außerordentlich unbestimmter ist, und es kann

#SE304-090

natürlich da durchaus nicht gesagt werden, man muß sich so oder so stellen, sondern es handelt sich darum, wie das Kind eigentlich ist, auch darum, daß man genau weiß, wie alt das Kind ist. Man muß, wenn so etwas vorliegt, die Dinge wirklich im Zusammenhang betrachten können. So kann es vorkommen, daß einem jemand ein Kind zeigt, sagen wir von drei, vier Jahren, welches außerordentlich zappelig ist, tobend ist. Es gibt ja solche Kinder, die werfen sich auf die Erde, toben fürchterlich; sie sind sehr unangenehm und die Eltern können dann mehr oder weniger unglücklich sein. Dann fragen sie: Was soll man eigentlich mit diesem Kinde tun? - Man möchte dann oftmals, nicht immer, aber oftmals bitten, nun ja nichts zu tun, denn das schlimmste was man tun kann, ist, etwas zu tun und das Kind nicht austoben zu lassen; denn das Kind muß nämlich eine gewisse Summe von Energie loswerden auf diese Art, um eben später gerade in normaler Weise, wie man so sagen kann, sich zu entwickeln. Also oftmals ist es durchaus notwendig, aufmerksam darauf zu machen, daß man dieses Herumziehen unterläßt, denn es handelt sich darum, daß man immer weiß aus der Gesamtkonstitution eines Menschen heraus, was im einzelnen für ihn gut ist.

So ist es ja, nicht wahr, wirklich auch bei gesunden und kranken Menschen als solchen. Wie sehr häufig erklären Leute, die immer den abstrakt-pedantischen Sinn der Normalität im Kopfe haben: der Mensch hat einen unregelmäßigen Pulsschlag oder so etwas, den muß man so und so kurieren. Gewiß, man muß es oftmals, aber oftmals eben nicht, weil der gerade nach seiner Gesamtkonstitution diesen Pulsschlag braucht! Und so auch hier; man muß das Kind in seiner gesamten Konstitution kennen, wenn man überhaupt etwas aussagen will, wie überhaupt Anthroposophie darauf ausgeht, die Menschen von Abstraktionen zu befreien. Es ist eine Abstraktion, wenn man sagt: Was soll man mit einem nervösen Kind machen? Man hat eben nicht etwas Allgemeines, sondern immer ein ganz bestimmtes konkretes Kind vor sich und muß eigentlich immer etwas Individuelles machen.

Frage: Wie kann die Anthroposophie hinsichtlich der Berufswahl wegleitend werden?

Dr. Steiner: Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, ich weiß eigentlich wirklich nicht, was mit der Frage gemeint ist? Denn, sollte ich mit einer

#SE304-091

gewissen Abstraktheit darauf antworten, so würde ich sagen: Ein Milieu, das aufgebaut ist auf anthroposophischer Gesinnung, wird eben einfach diejenigen Neigungen im Menschen erzeugen, die ihn in einen richtigen Beruf, das heißt, in einen für ihn richtigen Beruf hineinbringen. Aber nicht wahr, Berufswahl - es ist etwas, was überhaupt viel zu schematisch behandelt wird. Man hat ja in der Regel es zu tun mit einem schon in die Wege geleiteten Schicksal, wenn man in einen Beruf hinein will, und man ist manchmal als Mensch wirklich zuwenig elastisch und glaubt, daß nur ein einzelner Beruf einen befriedigen kann. Das kann ja gewiß bei sehr ausgesprochenen, individuell gestalteten Berufen der Fall sein; aber eine besondere Anleitung zur Berufswahl zu suchen durch Anthroposophie, das ist natürlich etwas, was eigentlich lebensfremd, muß ich sagen, klingt, so daß ich eigentlich nicht recht sehen kann, was mit der Frage gemeint ist.

Der versammlungsleiter fragt, ob noch weitere Fragen gestellt werden wollen. Dies ist nicht der Fall.

Dr. Steiner: Dann hoffe ich, daß doch mein Vortrag in aller Kürze und Skizzenhaftigkeit, in der er hat gehalten werden müssen, über das ausgebreitete Thema, einiges wiederum im Speziellen möchte dazu beigetragen haben, zu erkennen, wie Anthroposophie tatsächlich nichts Lebensfremdes und Weltfernes sein will, sondern etwas, was, wenn es voll ergriffen wird, durchaus in Wirklichkeit und Leben hineinführen kann.

DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE

Aarau, 11. November 1921

#TX

Als in Stuttgart nach dem Zusammenbruche Deutschlands eine gewisse soziale Arbeit begann, die sich die Aufgabe stellte, aus den Wirrnissen heraus Zielen entgegenzuarbeiten, die eine gewisse Hoffnung auf die Zukunft gestatteten, da entstand aus den mancherlei sozialen Erwägungen und Maßnahmen heraus bei einem der ältesten Freunde der anthroposophischen Bewegung die Idee der Gründung der Waldorfschule in Stuttgart, bei unserem Freunde Herrn Emil Molt. Er hatte die Möglichkeit, sogleich nach der Entschlußfassung eine solche Schule wirklich ins Leben zu rufen, denn er stand einer industriellen Unternehmung mit einer zahlreichen Arbeiterschaft vor, und bei dem außerordentlich guten Einvernehmen zwischen der Direktion jenes Unternehmens und der Arbeiterschaft war es möglich, fast die gesamte Kinderzahl der Stuttgarter Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in diese Schule hineinzubringen. Und so wurde denn vor jetzt mehr als zwei Jahren diese Waldorfschule gegründet, zunächst mit einer proletarischen Kinderschar.

Aber im Laufe der letzten zwei Jahre vergrößerte sich die Schule, man möchte sagen, von Monat zu Monat, und heute steht die Sache bereits so, daß wir in der Schule, deren Leitung mir anvertraut ist, nicht nur die ursprüngliche Zahl der proletarischen Kinder haben, sondern aus allen Ständen und allen Klassen Kinder zu unterrichten und zu erziehen haben. Heute betrifft allerdings die Zahl derjenigen, die von allen Seiten zugeströmt sind, schon mehr als der ursprüngliche Stamm der aus der Waldorf-Astoria-Fabrik entstammenden Proletarierkinder.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Die Waldorfschule ist damit in der Praxis als eine wirkliche Einheitsschule dastehend. Es sitzen eben in dieser Schule Kinder aller Bevölkerungsklassen nebeneinander und können auch nach den Methoden, die dort angewendet werden, nebeneinander unterrichtet werden.

Herausgewachsen der Idee nach ist nun diese Stuttgarter Waldorfschule aus der anthroposophischen Bewegung, aus jener Bewegung, welche heute von manchen Seiten so viel angefeindet wird, weil man sie mißversteht. Für die heutigen Zwecke will ich einleitungsweise von

#SE304-093

einem einzigen Mißverständnis sprechen. Das ist dasjenige, daß man immer glaubt, wenn von Anthroposophie und anthroposophischer Geisteswissenschaft die Rede ist und von all dem, was sich an sozialen Bewegungen daranschließt, es handle sich um irgend etwas Umstürzlerisches oder dergleichen, während das alles nicht der Fall ist. Das hebe ich aus dem Grunde einleitungsweise hier hervor, weil es für ein pädagogisches Thema von heute von ganz besonderer Bedeutung ist. Geradeso wie zum Beispiel mit Bezug auf die verschiedenen Wissenschaften, welche aus dem modernen Geistesleben im Laufe der letzten drei bis vier Jahrhunderte herauswuchsen, anthroposophische Geisteswissenschaft auf alle diese einzelnen Wissenschaften bis in die Medizin hinein befruchtend wirken will, Anregungen nach allen Seiten geben will, will sie aber durchaus nicht in irgendeinen Gegensatz zu diesen modernen Wissenschaften treten. Sie will durchaus nicht von irgendeiner Seite her einen Dilettantismus in den modernen Wissenschaftsbetrieb hineinbringen, sondern gerade dasjenige, was aus den eigenen Voraussetzungen dieser modernen Wissenschaftlichkeit selber folgt, nur aber von dieser Wissenschaft selbst nicht angestrebt wird, das will sie, vertiefend diese Wissenschaften und erweiternd in diese Wissenschaften hineintragen.

Ebensowenig stellt sich dasjenige, was als eine pädagogische Konsequenz sich aus anthroposophischer Geisteswissenschaft ergibt, nun in irgendeine Opposition oder in ein dilettantisches Verhältnis zu dem, was durch die Pädagogik der neueren Zeit und ihre großen Vertreter angestrebt worden ist. Gerade anthroposophische Geisteswissenschaft hat, so wie sie moderne Naturwissenschaft würdigt, auch allen Grund, in ausgiebigstem Maße anzuerkennen dasjenige, was an Ausgezeichnetem in die Welt gebracht worden ist durch die großen hervorragenden Pädagogen und pädagogischen Bestrebungen des 19. Jahrhunderts und des Beginnes des 20. Jahrhunderts. Sie will nicht in einen Gegensatz zu alledem treten, sondern sie will aus dem heraus, was sie auf anthroposophischem Boden erforschen und finden kann, vertiefend und erweiternd wirken, sie will sich auch ganz auf den Boden moderner pädagogischer Denkwiese stellen. Nur findet sie, daß gerade dieser modernen pädagogischen Denkwiese die Vertiefung und Erweiterung notwendig ist, von

#SE304-094

der ich mich bemühen werde, heute Abend in einigen kurzen Strichen einiges zu zeichnen.

Wenn die Waldorfschule ihren Ausgangspunkt genommen hat von anthroposophischer Geisteswissenschaft, so ist sie deshalb keineswegs, und das bitte ich durchaus zu berücksichtigen, eine Weltanschauungsschule. Am wenigsten handelt es sich bei dieser Waldorfschule darum, die anthroposophische Dogmatik, wenn ich mich so ausdrücken darf, die anthroposophische Überzeugung als solche in die Schule hineinzutragen. Weder eine Weltanschauungsschule möchte die Waldorfschule sein noch irgendeine sektiererische Schule, denn das alles liegt eigentlich nicht, trotzdem man es zumeist glaubt, im Charakter der anthroposophischen Geisteswissenschaft.

Dasjenige aber, was aus anthroposophischer Grundlage aus der Waldorfschule gemacht werden soll, das ist eine Methodenschule, eine Schule, welche die gewöhnlichen Anregungen für die Pädagogik, für die Methodik, für die Didaktik aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus holt. Wir waren ja nicht in der Lage, uns auf einen so radikalen Boden zu stellen, wie viele moderne Pädagogen das tun, indem sie sagen: Will man eine Kinderschar wirklich ordentlich erziehen und unterrichten, so muß man Landerziehungsheime oder dergleichen begründen. Es gibt ja viele solche Bestrebungen der neueren Zeit. Gegen sie alle soll nichts eingewendet werden, man kann sie von ihrem Standpunkte aus durchaus verstehen, aber wir waren mit der Waldorfschule nicht in dieser glücklichen Lage. Wir hatten gegebene Tatsachen. Wir hatten vorliegend nur die Möglichkeit, innerhalb einer Stadt ins ganze Leben der Stadt hineinzustellen, zu begründen dasjenige, was eben aus der Waldorfschule werden sollte. Da kam es nicht darauf an, erst das äußere Milieu zu schaffen für diese Schule, sondern da kam es darauf an, dasjenige, was erreicht werden sollte, eben durch Pädagogik und Didaktik selbst zu erreichen mit den gegebenen Mitteln und in der gegebenen Umgebung zu wirken.

Das aber liegt auch durchaus im Charakter anthroposophischer Geisteswissenschaft, daß sie sich einer jeglichen Lebenslage anpassen kann, denn sie will aus dem unmittelbaren Leben heraus wirken. Sie will nicht in irgendeiner Weise utopistischen Ideen nachjagen, sondern sie möchte

#SE304-095

aus der unmittelbaren Daseins- und Lebenspraxis heraus dasjenige schaffen, was veranlagt ist in dem Menschen, aus den Verhältnissen, die man eben vorliegend hat.

Wie gesagt, nicht Dogmen sollen hineingetragen werden in die Schule; aber dasjenige, was der innerhalb der anthroposophischen Bewegung stehende Mensch gewinnt, ist eine Erkenntnis die ihn als Ganzen, als Vollmensch ergreifen kann während doch im wesentlichen das Bildungsleben der neueren Zeit mehr auf einen gewissen Intellektualismus hinausläuft. Deshalb braucht man durchaus nicht zu glauben, daß die Waldorfschule die Kinder lehren soll, der Mensch bestehe, so wie man das in den Schriften über Anthroposophie findet, aus seinem physischen Leib nicht allein, sondern er trage in sich auch noch einen ätherischen Leib, der die Bildkräfte die organischen Bildkräfte des physischen Leibes enthält; er trage seinen astralischen Leib in sich, der dasjenige in die menschliche Leiblichkeit die auf der Erde lebt zwischen Geburt und Tod, hineinträgt, was sich entwickelt in dem präexistenten Sein des Menschen, in demjenigen was der Geburt oder sagen wir, der Empfängnis vorangeht und so weiter. Nicht diese Überzeugungen werden in die Schule hineingetragen. Aber derjenige Mensch, der weiß, wie die menschliche Persönlichkeit wenn man sie nicht bloß äußerlich, sondern wenn man sie nach Leib Seele und Geist wirklich wissenschaftlich erfaßt, derjenige, der begreift wie sich diese menschliche Persönlichkeit auch als werdender Mensch als Kind vor die Seele hinstellt, der erlangt vor allen Dingen eine tiefere Menschenkenntnis, als sie die heutige Naturwissenschaft geben kann. Aus dieser tieferen Menschenkenntnis heraus, aus demjenigen was anthroposophische Geisteswissenschaft über den Menschen selbst erkennen lernt, aus dieser Menschenkenntnis heraus, die nicht bloß das Denken, sondern die den ganzen Menschen nach Fühlen und Wollen ergreift, aus dieser Geisteswissenschaft heraus soll nun nicht dasjenige werden für die Waldorfschule, was man nennen könnte eine angelernte Methodik, sondern es soll dasjenige werden, was aus Menschenkenntnis in dem Lehrer den Willen erzeugt, dem werdenden Kinde gegenüber alles das zu tun, was gewissermaßen die menschliche Organisation selber von dem Lehrer, von dem Erzieher, von dem Unterrichtenden fordert. Der größte Lehrer für die Waldorfschule

#SE304-096

ist nämlich, so paradox das klingen mag, das Kind selbst. Und indem der Waldorflehrer in seiner Brust die Überzeugung trägt: dasjenige, was dir von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr in dem Kinde entgegentritt, das ist der Ausdruck einer göttlich-geistigen Wesenheit, die heruntersteigt aus einem rein geistig-seelischen Dasein, die sich so entwickelt, wie sich das Physisch-Leibliche hier

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

zwischen Geburt und Tod entwickelt und die sich verbindet mit demjenigen, was durch die Vererbungsströmung von Eltern und Voreltern an den Menschen physisch-ätherisch herankommt - diese ungeheure, tiefe Ehrfurcht, die man hat vor dem werdenden Menschen, der einem schon vom ersten Tage seines Daseins im physischen Leben zeigt, wie das Innerlich-Seelische hervortritt in den Offenbarungen der Physiognomie, in den ersten Bewegungen, im Lallen und in der werdenden Sprache, all dasjenige, was da durch wirkliche anthroposophische Menschenkenntnis hineinkommt an Ehrfurcht für dasjenige, was das Göttliche in die Welt heruntergesendet hat, all das ist das Wesentlichste, mit dem der Waldorflehrer die Pforte seiner Klasse jeden Morgen neu betritt. Und er lernt von den täglichen Offenbarungen dieses geheimnisvollen geist-seelischen Wesens dasjenige, was er tun soll.

Daher kann man die Methodik der Waldorfschule nicht in abstrakte Lehrsätze fassen. Man kann nicht ein erstens, zweitens, drittens sagen, sondern man kann nur sagen: durch anthroposophische Geisteswissenschaft wird der Mensch bekannt mit dem werdenden Menschen, lernt beobachten, was aus dem Auge des Kindes blickt, was aus den strampelnden Beinen spricht. Und dadurch, daß er mit dem Menschen bekannt ist, wird diese Anthroposophie nicht nur den Intellekt ergreifen, der systematisieren kann, sondern den ganzen Menschen, der empfindet, fühlt und will. Der Lehrer wird so vor das Kind hingestellt, daß die Methode für ihn ein lebendiges Dasein gewinnt, ein solches Dasein, daß er gegenüber jeder kindlichen Individualität, selbst in größeren Klassen, immer modifizieren und metamorphosieren kann, was er für dieses Kind gerade nötig hat. Man kann, wenn man abstrakt hört, sagen: Diese verdrehten Anthroposophen, die nehmen an, daß der Mensch nicht nur jenen physischen Leib hat, mit dem sich unsere Physiologie, unsere Biologie beschäftigt, den sie so sorgfältig untersucht, wenn er als Leichnam

#SE304-097

vor ihr liegt, sondern er habe auch einen ätherischen Leib, einen astralischen Leib; den lerne man kennen, wenn man ganz besondere innere seelische Übungen macht, wenn man das Denken so erstarrt, daß der ganze Mensch zu einer Art von übersinnlichem Sinnesorgan wird, wenn ich mich dieses Goetheschen Ausdrucks bedienen darf, so daß er mehr sieht, als er sonst im gewöhnlichen Leben von dem Äußeren und von dem menschlichen Dasein sieht. Man kann sich lustig machen, wie gesagt, über die verdrehten Anthroposophen, die so von den übersinnlichen Wesen in dem Sinnlichen des Menschen sprechen. Aber ohne daß diese nicht auf irgendwelchen Phantasmen, sondern auf gründlicher Erkenntnis beruhende Überzeugung etwa in die Schule hineingetragen wird, gewinnt derjenige, der das Kind erziehen und unterrichten soll, die Möglichkeit, aus dem, was er im Konkreten lernt über den Menschen nach Leib, Seele und Geist, den werdenden Menschen so anzuschauen, wie er angeschaut werden muß, damit man wirklich dem innersten Wesen des anderen, also in unserem Falle dem innersten Wesen des Kindes nahe treten kann.

Nicht das Geringste soll hier von mir gesagt werden gegen dasjenige, was man heute etwa experimentelle Psychologie und experimentelle Pädagogik nennt. Ich kenne durchaus dasjenige, was diese wissenschaftlichen Zweige leisten können und kann es auch würdigen. Allein gerade daß diese wissenschaftlichen Zweige vorhanden sind, macht auf der anderen Seite durchaus notwendig, daß eine Vertiefung unseres Bildungslebens überhaupt eintritt. Denn neben all dem Verdienstvollen, das experimentelle Psychologie und experimentelle Pädagogik leisten, sind sie doch ein Beweis dafür, daß man im Grunde genommen in unmittelbarer, elementarer Art dem menschlichen Wesen nicht nähergekommen ist durch die moderne Bildung, sondern eigentlich diesem menschlichen Wesen gegenüber in die Ferne gerückt ist. Man experimentiert äußerlich an den Kindern herum, wie das Denken, wie das Gedächtnis sogar wie der Wille wirkt. Man soll sich dann pädagogische Regeln und Gesetze darnach bilden nach den verschiedenen Tabellen, die man sich gemacht hat über dieses oder jenes. Gewiß, gerade dem anthroposophischen Denker und anthroposophischen Erzieher werden solche Tabellen nützlich. Aber wenn man in ihnen das Ein und Alles sieht desjenigen, was wir

#SE304-098

heute etwa pädagogisch und didaktisch zur Grundlage machen können, so liefert man doch nur den Beweis dafür, daß man eigentlich dem wahren, inneren Wesen des Kindes fernsteht. Warum muß man denn experimentieren? Man muß experimentieren, weil die einstmals in älterer, wenn ich sie so nennen darf, patriarchalischer Zeit vorhandene unmittelbare Beziehung, die imponderable Beziehung der Lehrerseele, der Erzieherseele zur Kinderseele unter dem Einflusse der modernen materialistischen Bildung verlorengegangen ist. Man experimentiert äußerlich herum, weil man kein unmittelbares Anschauen und Empfinden von demjenigen hat, was eigentlich innerlich in dem Kinde vor sich geht. Und eben gerade das äußerliche Experimentieren ist ein Beweis dafür, daß wir diesen innerlichen elementaren Bezug verloren haben und ihn wieder mit aller Kraft zu gewinnen suchen müssen.

Wenn man heute experimentelle Psychologie und experimentelle Pädagogik betrachtet, so ist es eigentlich so, als ob irgend jemand, sagen wir, einen Reiter betrachtet, wie der über einen glatten Weg hinkommt, oder wie er über einen schwierigen Weg hinkommt, und nun statistische Aufnahmen darüber macht: auf dem glatten Wege kommt er in einer Viertelstunde so weit vorwärts, auf einem schlüpfrigen Wege so weit, auf einem unebenen Wege so weit und so weiter. So ungefähr sind auch die Experimente, die man anstellt darüber, ob das Kind sich nach einer Viertelstunde dieses oder jenes merkt, so und so viel Worte ausläßt in seiner Erinnerung und so fort. Wenn man die statistischen Aufnahmen über den Reiter machen würde, so hätte man es zu tun mit dem äußeren Wege, außerdem aber damit, was das Pferd leisten kann auf diesem Wege; aber man kommt dem Wesen des Reiters nicht näher, obwohl es natürlich durchaus möglich ist, unter diesen Umständen solche statistischen Aufnahmen zu machen. Aber darauf kommt es an, daß man nicht bloß an der äußeren Oberfläche des zu Erziehenden äußerlich Untersuchungen anstellt, sondern daß man unmittelbar hineindringt in das Innere.

In der anthroposophischen Geisteswissenschaft nun lernt man kennen dasjenige, was uns mit der Geburt des Kindes gegeben wird. Es trägt in sich nicht nur dasjenige, was sich den Sinnen offenbart, sondern es trägt in sich ein geistig-seelisches Wesen, das sich mit dem physischen Menschenkeim

#SE304-099

verbunden hat. Und man lernt ganz genau kennen, wie sich dieses geistig-seelische Wesen entwickelt, ebenso wie man in der physischen Wissenschaft lernt, wie sich in der Vererbungsströmung der physische Keim entwickelt. Man lernt einsehen, wie in die menschliche Organisation, unabhängig von den vererbten Merkmalen, etwas über-sinnlich Geistig-Seelisches eintritt. Ohne daß man - ich muß das immer wieder erwähnen - ein solches Dogma in die Schule hineinträgt, betrachtet man es als eine Orientierungsrichtung, als dasjenige, was einem in der richtigen Weise Anleitung gibt, das Kind schon vor der Schule zu beobachten.

Bei dem Kinde, das zum Beispiel die Sprache lernt, nützt einem diese Voraussetzung: du mußt nicht nur dasjenige beobachten, was in der Vererbungsströmung liegt, du mußt dasjenige beobachten, was aus geistigen Untergründen heraus in dem Kinde sich entwickelt, und dazu gehört die Sprache. Und nun, indem man den Menschen durch anthroposophische Geisteswissenschaft wirklich kennt, indem man unterscheiden lernt zwischen dem mehr innerlichen astralischen Leibe und dem mehr äußerlichen ätherischen Leibe, lernt man in ganz anderer Weise noch das Wesen des Willens kennen, der mehr an den astralischen Leib gebunden ist, und das Wesen des Denkens zum Beispiel, das mehr an den ätherischen Leib gebunden ist, in ihrem Zusammenwirken im Sprechen. Denn beim Beobachten, beim Erfahren handelt es sich nicht darum, daß man bloß die äußeren Tatsachen beobachtet, sondern darum, daß man diese äußeren Tatsachen in das richtige Licht stellen kann.

Und nun nehme man einen solchen geschulten Beobachter des Lebens, einen solchen durch Anthroposophie geschulten Menschenkenner, und stelle ihn hin neben das Kind, das allmählich die Sprache lernt. Mehr als durch alle statistischen Aufnahmen, die zum Beispiel der ausgezeichnete Psychologe Wilhelm Preyer über die Psychologie des Kindes gemacht hat, lernt derjenige, der nun

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

wirklich hineinschauen gelernt hat in das Seelenleben des Kindes, durch die imponderablen Kräfte, die von dem Erwachsenen zu dem Kinde hinüberspielen. Er lernt erkennen, welch ungeheurer Unterschied es ist, ob ich, sagen wir, höre, wie die Mutter oder der Vater des Kindes zu ihm spricht, um es zu beruhigen: Ei, ei -, oder indem man mit dem Kinde sich darüber

#SE304-100

unterhält, wie der Raum, in dem sie sich befanden, ist, und sagt: Husch, husch! - Mit jedem Vokalischen spreche ich unmittelbar zu dem Empfindungs-, zu dem Gefühlsleben des Kindes. Ich wende mich an das Innerste der Seele. Ich lerne durch anthroposophische Geisteswissenschaft, wie ich da ein gewisses Gebiet der Seele errege, so daß eine gewisse Verbindung zwischen dem Erziehenden, dem Pflegenden und dem Kinde herbeigeführt wird, die unmittelbar eine Strömung von dem Pflegenden zu dem innersten seelischen Empfindungsleben des Kindes hervorruft.

Wenn ich, sagen wir, die Kälte der Umgebung bespreche und das Kind sich hineinfindet in das Husch, husch, so wirke ich unmittelbar auf den Willen. Und ich sehe, wie das eine Mal das Empfindungs- und Gefühlsleben des Kindes erregt wird, das andere Mal, wie es in das Bewegungsleben des Kindes hineinspielt, wie Willensimpulse zugrunde liegen.

Ich wollte mit diesem Beispiel nur andeuten, wie in den elementarsten Lebensäußerungen bei einer wirklichen Lebenserkenntnis Licht hineingestellt wird in alles. Wir stehen heute vor einer großartigen Sprachwissenschaft, aus der ganz gewiß die Pädagogik auch Ungeheures lernen kann. Aber diese Sprachwissenschaft betrachtet die Sprache wie etwas vom Menschen Abgesondertes. Derjenige, der durch anthroposophische Geisteswissenschaft geschult ist, lernt die Sprache nicht, wie etwas, ich möchte sagen, über den Menschen Schwebendes kennen, das sie aufnimmt, das sie in seine ganze Strömung hineinbringt, sondern derjenige, der anthroposophische Geisteswissenschaft, die immer auf das Voll-menschliche geht, auf das Leben wirklich anzuwenden versteht, der lernt, wie alles Vokalisieren, wie das ganze Sich-Hineinfinden in das Vokalisieren der Sprache bei dem Kinde verquickt ist mit einem innerlichen Durchwärmen vom Gefühlsleben; währenddem alles Konsonantieren, alles dasjenige, was das Kind an den Konsonanten lernt, verknüpft ist mit Willensregungen.

Das ist es, daß man in der intimsten Weise das Kind beobachten lernt. Und eben diese intime Beobachtung, dieses intim Sich-Hineinfühlen in den Menschen, ist uns abhanden gekommen. Wir gehen gewissermaßen um den Menschen herum, um ihn zu erziehen, während wir den unmittelbaren Kontakt im Laufe der Zeit gerade durch die moderne

#SE304-101

Erziehungswissenschaft verloren haben. Wir wissen nicht, wie mit allen Wachstumsvorgängen, mit alledem, was im Kinde sonst vorgeht, innerlich organisch die Sprache zusammenhängt, denn wir wissen im Grunde genommen nichts davon, wie der Mensch innerlich warm und gefühlvoll wird, wenn wir ihn zu einem richtigen Nachahmer erziehen. Das Kind ist bis zu seinem Zahnwechsel um das siebente Jahr herum ganz auf die Nachahmung angewiesen. Alle Erziehung beruht im Grunde genommen auf der Nachahmung. Nur wenn wir die Nachahmungsfähigkeit des Menschen in den ersten Lebensjahren richtig verstehen, sie von Jahr zu Jahr konkret verfolgen können, können wir wirklich tiefer hineinschauen in das Wesen des Menschen und aus diesem Wesen heraus dann auch in einer Weise erziehen, die den Menschen dann als Vollmenschen später in das Leben hineinstellen kann.

So ist es nicht nur mit der Sprache, sondern so ist es mit alledem, was wir auch in den ersten Lebensjahren, bevor das Kind zur Schule geht, ihm beizubringen haben. Das Kind ist bis zum Zahnwechsel im wesentlichen auf die Nachahmung angewiesen. Und dieses Studieren der Nachahmung, die Sprache selbst bildet sich ja durchaus durch Nachahmung, dieses Studieren der Nachahmung auf allen Lebensgebieten, das macht anthroposophische Geisteswissenschaft möglich. Aber man sieht auch sonst tiefer in das Wesen des Menschen hinein. Und während unsere heutige Psychologie immerfort herumdenkt: Welche Beziehung besteht eigentlich zwischen der Seele des Menschen oder, wie man auch sagt, zwischen dem Geiste des Menschen und dem Physisch-Leiblichen? -ist die heutige Psychologie gar nicht in der Lage, sich Vorstellungen zu bilden über die Beziehung des Seelisch-Geistigen zu dem Physisch-Leiblichen, weil sie ja im Grunde genommen das Leibliche zwar kennt, aber erst kennenlernt richtig, wenn dieses als Leiche von dem Seelisch-Geistigen verlassen ist, und weil auf der anderen Seite eben jene Entfernung eingetreten ist von dem Seelisch-Geistigen, von der ich soeben gesprochen habe. Das sieht man am besten an einem einzelnen Beispiele.

Solche Ereignisse, wie der Zahnwechsel um das siebente Jahr herum, werden von der heutigen Wissenschaft nicht in einer Weise, die tief genug ist, gewürdigt. Denn derjenige, der solche Beobachtungsgabe hat, wie sie anthroposophische Geisteswissenschaft in den Menschen heranzieht,

#SE304-102

sieht, wie sich die seelischen Kräfte des Menschen durchaus umändern, wandeln, wenn der Mensch, das Kind, diesen Zahnwechsel durchmacht. Das Gedächtnis, die kindliche Denkfähigkeit, auch das kindliche Empfindungsvermögen, sie werden in diesen Jahren ganz andere, als sie vorher gewesen sind. Und eigentlich sieht man eine gewisse Konfiguration des Seelenlebens erst mit diesem siebenten Jahre, es ist approximativ natürlich, aus dem Kinde heraussprießen. Wo war denn dasjenige, das da aus dem Kinde heraussprießt, das wir in der Schule eigentlich erst behandeln, wo war das vorher?

Sehen Sie, die Denkweise der heutigen Wissenschaft ist auf dem unorganischen Gebiet durchaus auf einem richtigen Wege. Wenn ich irgendwo einen Körper habe und durch irgendwelchen Vorgang geht Wärme aus diesem Körper hervor, so studiere ich als heutiger Physiker, wie diese Wärme vorher in dem Körper schon enthalten war als latente, als verborgene Wärme, und wie sie durch einen gewissen Vorgang als freie Wärme aus dem Körper herausgetreten ist. Ich werde nicht sagen:

Diese Wärme ist dem Körper irgendwie angefliegen, sondern ich suche die Bedingungen, unter denen sie schon vorher in dem Körper drinnen war. Die Denkrichtung, welche die Wissenschaft in dieser Beziehung schon inauguriert hat, die kann auch übertragen werden auf die komplizierteren Verhältnisse, vor allen Dingen auf die menschlichen Lebensverhältnisse selber.

Derjenige, der im anthroposophischen Sinne studiert, wie Gedächtnis, Denkvermögen, Willensvermögen des Kindes die eigentümliche Konfiguration im siebenten Jahre annehmen, der kommt nach und nach darauf, daß dieses alles ja auch nicht dem Kinde angefliegen ist, sondern daß es sich aus dem Kinde selbst heraus entwickelt hat. Wo war es denn vorher? Es war in dem kindlichen Organismus. Und dasjenige, was ich dann in der Schule zu behandeln habe, das war vorher als eine latente, als eine verborgene Kraft in dem Inneren des Menschen; es ist frei geworden. Es war in dem Inneren des Menschen, so lange der Mensch jene Kraft brauchte, die dann ihren Schlußpunkt findet in dem Hervorstößen der zweiten Zähne. Sind die zweiten Zähne hervorgestoßen, dann wird dieser Vorgang im Leben des Menschen nicht wiederholt. Dasjenige, was zuerst im Inneren des Menschen organisierend gewirkt hat, was seinen

#SE304-103

Abschluß gefunden hat mit dem Hervorstößen der ersten Zähne, das wird frei, so wie aus gewissen Körpern die Wärme frei wird. Das tritt dann als seelisch-geistiges Vermögen, als die Fähigkeiten einem entgegen, welche man in der Schule erziehend und unterrichtend zu behandeln hat. Man lernt das Zusammenwirken von Seele und Leib nur kennen, wenn man ins Konkrete eingeht. Philosophisch-spekulativ kann man lange herumdenken: wie verhalten sich Seele und Leib. Man muß im Konkreten anschauen von der Geburt an bis zum siebenten Lebensjahre, da haben die Kräfte, die ich nachher kennenlerne, nachher als Erziehender und Unterrichtender selber zu gestalten habe, die frei geworden sind, die haben im Organismus drinnen gewirkt, die sind aus dem Organismus hervorgetreten.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Und so ist es durch das ganze menschliche Leben hindurch. Alle Spekulationen, die man heute in Philosophie- oder Psychologiebüchern findet über das Verhältnis von Seele und Leib, die sind nutzlos, wenn nicht ein konkretes Anschauen nach wirklicher wissenschaftlicher Methode zugrunde gelegt wird.

Beobachtet man dann so etwas weiter und weiß: dasjenige, was dir als Lehrer in dem Kinde entgegentritt, das ist dieselbe Kraft, die vorher in dem Organismus gewirkt hat, dann sagt man sich: jetzt muß sie eine andere Form annehmen, diese Kraft; ich muß sie, indem ich zu unterrichten und zu erziehen habe in dieser anderen Form kennenlernen. Ich muß sie aber auch in ihren Umständen kennenlernen, wie sie vorher im Organismus drinnen gewirkt hat. Nun, darüber ließe sich vieles sagen. Ich will nur darauf aufmerksam machen: diese Kraft, die also in den Tiefen des Organismus drinnen lebenbetätigend wirkt, die ist es, die zunächst das Kind zum Nachahmer macht bis zum siebenten Lebensjahre, und man muß schon hinschauen auf dieses nachahmende Vermögen in dem Kinde, wenn man das Kind vor dem schulpflichtigen Alter richtig verstehen will.

Da kommen zum Beispiel Eltern, die sagen: Mein Kind hat gestohlen. Sie suchen Rat. Man fragt dann: Ja, wie alt ist denn das Kind? Vier, fünf Jahre alt. Ein vier-, fünfjähriges Kind, so paradox das klingen mag, stiehlt in Wirklichkeit nicht. Ein vier-, fünfjähriges Kind ist ein Nachahmer. Und wenn man weiter fragt, so wird einem zum Beispiel gesagt:

#SE304-104

Dieses Kind hat täglich gesehen, wie die Mutter aus einem Schrank heraus Geld nimmt. Es ahmt nach, es nimmt auch Geld. Ich habe sogar den Fall erlebt, wo ein solches Kind Geld herausgenommen hat aus dem Schrank und es nicht selber vernascht hat, sondern Sachen gekauft hat, die es an andere Kinder verteilt hat. Es war durchaus nichts Unmoralisches dabei, sondern etwas Amoralisches, Nachahmerisches.

Das aber bringt einen dazu, richtig zu erkennen, wie man bei dem Erziehen mit Imponderabilien zu tun hat. Bis in die Gedankenverfassung hinein muß man wissen, daß, indem man dem Kinde als Nachahmer gegenübersteht, man in seiner Umgebung nur dasjenige tun und sprechen, ja sogar denken darf, was das Kind nachahmen kann. Auf die Nachahmung muß vor dem schulpflichtigen Alter die Erziehung gebaut sein. Das mag zunächst paradox klingen, das ist aber dasjenige, was einer wirklich gesunden Erziehung zugrunde liegen muß.

Diejenigen Kräfte, die hier vorzugsweise den ganzen Menschen zum Nachahmer machen, die ihn bis zu dem Grade zum Nachahmer machen, daß er die leiseste Handbewegung seiner Umgebung nachahmt, die treten mit dem siebenten Lebensjahre, indem sie gleichsam frei werden, als diejenigen Kräfte hervor, die wir eben als Erzieher und Lehrer zu gestalten haben. Und wenn man diesen Gedanken weiter ausbaut, dann sagt man sich: Während das Kind bis zum siebenten Jahre ein Nachahmer ist, ist es durch das schulpflichtige Alter hindurch bis zur Geschlechtsreife darauf angewiesen, daß ihm als selbstverständliche, richtunggebende Macht die Autorität des Lehrenden, des Erziehers gegenübersteht. Das ist dasjenige, um was es sich von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife handelt, daß man gründlich versteht, wie allein dieses auf selbstverständliche Autorität zwischen dem Kinde und dem Unterrichtenden und Erziehenden bestehende Verhältnis in der richtigen Weise leiten kann.

Dieses Autoritätsverhältnis ist in abstracto leicht ausgesprochen. Man muß aber wirklich auf Anthroposophie gegründete Menschenkenntnis in sich tragen, wenn man in jedem Augenblicke dieses Autoritätsverhältnis in die richtigen Bahnen leiten will.

Sehen Sie, man redet heute in einem gewissen Sinne mit Recht davon -ich sage ausdrücklich in einem gewissen Sinne mit Recht -, Anschauungsunterricht

#SE304-105

müsse sein. Gewiß, es muß auch Anschauungsunterricht sein für gewisse Gebiete. Aber dasjenige, was nicht anschaulich ist, das kann eben nicht durch den Anschauungsunterricht an das Kind herangebracht werden. Das ist vor allen Dingen die sittliche Weltordnung, das sind die religiösen Empfindungen, das ist alles dasjenige, was in der Welt das Geistige ist. Das Geistige ist zunächst für die äußeren Sinne unanschaulich, und wenn man den sogenannten Anschauungsunterricht zu weit treibt, dann erzieht man das Kind direkt zu dem bloßen Glauben an das äußerlich sinnlich Anschauliche, das heißt zum Materialismus. Dasjenige, worauf es aber ankommt im schulpflichtigen Alter, das ist, daß das Kind durch das selbstverständliche Verhältnis zum Lehrer und) Erzieher das Gefühl hat: der Mensch, der neben mir steht - es ist, wenn man das ausspricht, natürlich etwas anderes, als es im Kinde lebt, aber das Kind hat es in elementarer Weise -, derjenige, der neben mir steht, der weiß, was richtig ist, der verhält sich so, wie man sich zu verhalten hat, dem muß ich folgen. Während das Kind in den ersten sieben Lebensjahren seine ganze Betätigungsweise nachahmend in die Richtung seiner Umgebung hineinbringt, also ich möchte sagen, vorzugsweise auf Gebärden, auch auf jene inneren Gebärden hin, die in der Sprache hervortreten, sich bildet, bildet sich das Kind im schulpflichtigen Alter unter dem Einfluß desjenigen, was auf das Wort der selbstverständlichen Autorität ihm übertragen werden kann. Und da muß man gründlich hineingeführt werden durch wahre Menschenkenntnis in dasjenige, was diese selbstverständliche Autorität sein kann.

Sie werden demjenigen, der wie ich vor vielen Jahren eine «Philosophie der Freiheit» geschrieben hat, nicht zumuten, daß er etwa im sozialen Leben einem reaktionären Autoritätsglauben das Wort rede. Das ist nicht aus irgendeiner solchen Absicht heraus, sondern aus pädagogischen und didaktischen Untergründen heraus, daß ich sage:

Das wesentlichste Erziehungsprinzip, die wesentlichste erziehende Kraft zwischen dem siebenten Lebensjahre und der Geschlechtsreife liegt in allem dem, was unter dem Glauben, daß die Autorität das Richtige weiß und das Richtige tut, in das Kind sich hineinsenkt. - Und ohne daß wir auf Autorität hin uns entwickeln, können wir später nicht in einer heilsamen Weise in das soziale Leben eintreten.

#SE304-106

Man muß nur wissen, was es heißt, auf Autorität hin etwas annehmen. Ich weiß, daß ich für viele damit etwas außerordentlich Paradoxes sage, allein im Grunde genommen doch nur für diejenigen, die nicht den Willen haben, das Leben in seiner Ganzheit zu betrachten.

Denken Sie nur, wenn die Natur im zweiten Lebensjahre des Menschen nicht, sagen wir, unsere Fingerformen so anlegte, daß sie wachsen und gedeihen, wenn die Natur unsere Finger so anlegte, daß sie gewissermaßen in feste, schablonenhafte Formen gegossen wären, was mit uns wäre! Wir müssen wachsende, fortwährend in metamorphosierender Organisation sich befindliche Wesen sein als Menschen. Solches Wesen müssen wir auch, indem wir Erzieher sind, in die Seele des Kindes hineingießen. Wir müssen dem Kinde nichts beibringen, was ihm Vorstellungen, Empfindungen, Willensimpulse erweckt, die gewissermaßen scharfe Konturen haben. So wenig als unsere Finger so bleiben mit ihren Konturen, wie sie im zweiten Lebensjahre sind, sondern durch ihre eigene Kraft wachsen, so müssen alle Vorstellungen, alle Empfindungen, die wir in das Kind hineingießen während der Schulzeit, in sich das Wesen des Wachstums tragen.

Wir müssen uns klar sein darüber: was du heute dem achtjährigen Kinde beibringst, das darf nicht eine scharf umrissene Kontur haben, das muß innerliche Wachstumsfähigkeit sein; das muß im vierzigsten Lebensjahre etwas ganz anderes geworden sein können. Du mußt den ganzen Menschen ins Auge fassen können. Derjenige, der das Autontätsprinzip für diese Kindesjahre nicht in der richtigen Weise würdigt, hat niemals eine Erfahrung darüber gemacht, was es eigentlich heißt, wenn man zum Beispiel in seinem fünfunddreißigsten Jahre, wie aus einer dunklen Erinnerung heraus einen Begriff bekommt über Geschichte, Geographie oder irgend

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

etwas anderes, oder auch nur einen Begriff aus dem Leben, den man auf die Autorität eines geliebten Lehrers oder Erziehers in seinem neunten Jahre angenommen hat, dazumal noch gar nicht verstanden hat, den man eben nur auf Autorität hin angenommen hat. Wenn der heraufkommt und mit dem reiferen Verstande begreift man ihn nach Jahrzehnten erst, das ist belebendes Prinzip, das ruft in einem das unbestimmte Gefühl hervor, man braucht es sich gar nicht einmal zum Bewußtsein zu bringen: du hast etwas von deinen

#SE304-107

jüngsten Jahren Lebendes in dir auch in deinem Seelenleben. Wir müssen durchaus in dieser Beziehung den Wachstumskräften der Natur nachgehen können.

Unsere Erziehungsprinzipien, die Methoden, müssen nicht in Paragraphen eingeschnürt werden, sie müssen gewissermaßen aus lebendiger Menschenkenntnis heraus dem Menschen, der zu erziehen, zu unterrichten hat, im Blute liegen; dann werden sie so sein, daß sie den Menschen behandeln und nicht, daß sie in den Menschen etwas hineinpflanzen. Dasjenige, was von den großen Pädagogen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts gesagt worden ist, wird damit nicht negiert; im Gegenteil, es wird erst in der richtigen Weise befolgt.

Derjenige, der ein Waldorflehrer werden will, weiß sehr wohl, daß er nicht in dilettantischer Weise sich einfach in die Schule hinstellen darf. Er muß alle die Anregungen empfangen, die die Pädagogik des 19. Jahrhunderts, des 20. Jahrhunderts gebracht hat, aber er muß zu gleicher Zeit diese lebendige Menschenkenntnis, von der ich eben spreche, in die Schule hineinbringen. Da möchte man das Goethe-Wort aussprechen:

«Das Was bedenke, mehr bedenke Wie.» In bezug auf das Was, das heißt in bezug auf die Grundsätze und Prinzipien, wie unterrichtet werden soll, steht in der Tat in unseren pädagogischen Theorien und didaktischen Lehr- und Unterrichtsbüchern Ausgezeichnetes. Es steht auch manchmal in ganz kurzen Anleitungen etwas geradezu Idealisches. Aber das ist das Was. Das Was bedenke, mehr bedenke Wie. Es handelt sich gar nicht darum, daß man abstrakte Grundsätze aufstellt, sondern es handelt sich darum, daß man als lebendiger Mensch mit innerlicher Seelenwärme, mit starken Lebensimpulsen diese Grundsätze ins Leben überführen kann.

Ich bin vollständig davon überzeugt, wenn sich heute drei oder zwölf, es können auch mehr oder weniger sein, gar nicht beträchtlich gescheite Menschen zusammensetzen und aus ihrem Verstande heraus eine ideale Schule konstruieren, sie wird auf dem Papier mit erstens, zweitens, drittens und so weiter ganz ausgezeichnet sein. Man wird gar nichts Besseres ausdenken können. Die schönsten Ideale kann man ausdenken und so parteimäßigen Prinzipien von großen Bewegungen, Reformbewegungen und so weiter machen. Aber auf all das kommt es ja nicht an

#SE304-108

im Leben, sondern worauf es im Leben ankommt, das ist, das Leben selbst darauf anzusehen, daß man den lebendigen Menschen hat, der dasjenige tut, was eben gerade unter gegebenen Verhältnissen möglich und notwendig ist. Das Was bedenke, mehr bedenke Wie.

Und so kommt es darauf an, daß tatsächlich überall die Liebe zu dem Kinde zugrunde liegt, daß aus diesem lebendigen Erleben heraus an das Unterrichten und an das Erziehen gegangen wird. Dann begründet man selbstverständlich alles in anderer Weise, als es sonst begründet wird. Und da darf ich gewissermaßen noch als einen allgemeinen Grundsatz etwa das Folgende aussprechen. Ich möchte wiederum anschaulich an einem Beispiel davon sprechen.

Sehen Sie, man soll dem Kinde veranschaulichen: das Kind kann sich in abgezogene abstrakte Begriffe durch Anschauung hineinfinden, aber man kann auch mit der Anschauung über Abstraktes, über Ethisches, Religiöses in verschiedener Weise verfahren. Nehmen wir zum Beispiel an, ich will einem Kinde in dem entsprechenden Alter einen Begriff beibringen von der Unsterblichkeit der Menschenseele. Ich tue das durch einen Vergleich. Ich kann das aber in zweifacher Weise tun. Die eine ist die, daß ich mir sage: Ich bin der Lehrer, also bin ich sehr gescheit, furchtbar gescheit; das Kind ist noch jung, furchtbar dumm. Also bilde ich einen Vergleich. Ich sage: Sieh dir einmal an, da ist die Schmetterlingspuppe; aus der kommt der Schmetterling heraus. Ich zeige dem Kinde diesen Vorgang anschaulich und sage ihm dann: So wie der Schmetterling aus dieser Puppe herauskommt, so wird einstmals, wenn der Mensch an die Pforte des Todes tritt, die unsterbliche Seele in die geistige Welt sich hineinbegeben. So kann ich an das Kind herantreten, diesen Vergleich ausdenken, mir furchtbar gescheit vorkommen dem Kinde gegenüber, aber ich werde nicht viel erreichen. Da kommen eben die Imponderabilien in Betracht. Bin ich aber geschult durch anthroposophische Geisteswissenschaft über das Wesen der Welt, so daß ich weiß: in allem Materiellen ist Geist, dann sage ich gar nicht: ich bin furchtbar gescheit und das Kind ist furchtbar dumm und ich muß etwas ausdenken, sondern ich glaube selbst daran, daß dasjenige, was auf einer höheren Stufe die aus dem Leibe hervorkommende Seele ist, auf einer niederen Stufe durch Naturgesetzmäßigkeit sich hinstellt als das Herauskriechen

#SE304-109

des Schmetterlings aus der Puppe. Ich glaube selbst an meinen Vergleich. Das ist für mich heilige Überzeugung. Das sind zwei verschiedene Dinge. Rede ich aus heiliger Überzeugung zu dem Kinde, nun, da berühre ich auf imponderable Weise das Innerste des Kindes. Da rufe ich in ihm dasjenige hervor, was ein lebendiges Empfinden, ein lebendiger Begriff ist; und so kann man sagen, ist es in allen Dingen. Man muß nur weder unterschätzen noch überschätzen dasjenige, was moderne, auf das Äußere gerichtete Wissenschaft sein kann.

Lassen Sie mich ein etwas weithergeholtes Beispiel anführen, nur zum Beleg. Sie wissen ja, es war einmal viel die Rede von den sogenannten rechnenden Pferden. Diese rechnenden Pferde führten ganz besondere Kunststücke auf. Nun, ich habe die Elberfelder nicht gesehen, aber ich habe das Pferd des Herrn von Osten selber gesehen und habe gesehen, wie dieses Pferd tatsächlich mit seinem Fuß, mit seinem Bein aufstapfte: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs und so weiter, wenn irgend einfache Rechnungsaufgaben gegeben worden sind. Man muß schon Beobachtung sinn für solche Dinge haben, wenn man nicht auf der einen Seite in nebulose Mystik und auf der anderen Seite in Rationalismus verfallen will - man kann ja da alles erklären. Sehen Sie, da gab es zum Beispiel einen Privatdozenten der Psychologie, der Physiologie, der sah sich auch dieses Pferd des Herrn von Osten an. Der sagte: Ja, dieses Pferd, das stampft mit dem Fuße bei irgendeiner Zahl auf, weil es ganz bestimmte feine Bewegungen in den Mienen, die der Herr von Osten macht, sieht. Und wenn der Herr von Osten dann bei drei mal drei ist neun, die entsprechende Miene macht, dann hört das Pferd auf, mit dem Bein aufzustößen. Nun mußte natürlich der betreffende gelehrte Mann auch plausibel machen, daß es solche Mienen gibt in dem Antlitz des Pferdebesitzers. Aber es ließen sich solche Mienen in Herrn von Osten nicht nachweisen. Da sagte der gelehrte Mann in einer sehr gelehrten Abhandlung eben: Ja, die Mienen sind so fein, daß sie eben ein Mensch nicht sieht; und ich kann selber nicht sagen, sagte er, worinnen diese Mienen bestehen. - Sie sehen also, diese Gelehrsamkeit, die bestand eigentlich darin, daß er sagte: Ja, ich bin nicht so gescheit, um die Mienen herauszubringen; das ist aber das Roß. Das ist also wesentlich gescheiter als ich oder hat wesentlich feineres Empfindungsvermögen.

#SE304-110

Wer unbefangener als solch ein gelehrter Mann die Sache betrachtete, der beobachtete, wie der Herr von Osten aus seiner rechten Rocktasche, die sehr groß war, fortwährend Zuckerstückchen herausnahm und, während das Pferd diese Bewegungen machte, seine Rechnungen ausführte, fortwährend ihm Zuckerstückchen zuführte, so daß das Pferd während seiner Rechnerei fortwährend Zucker schleckte. Und dieses Behandeln des Pferdes bringt nämlich ein ganz besonderes - bitte, mißverstehen Sie mich nicht - Liebesverhältnis hervor, ein besonderes inneres Verhältnis. Das liegt dann den innersten Wirkungen zugrunde, die nun tatsächlich

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

ausgehen. Da muß man schon ausgehen von jener Strömung, die entsteht durch ein solches Anregen der Liebe, wie es mit den Zuckerstückchen geschieht, wenn man einsehen will, welches unter der Oberfläche der gewöhnlichen Beobachtung liegende Verhältnis da ist. Und tatsächlich, man kann nicht im groben Sinne von Hypnotismus und Suggestion sprechen, sondern man muß von ganz anderen feinen Beziehungen sprechen, wenn man auf diese Dinge kommen will. Diese Dinge lassen sich weder mit nebulöser Mystik, noch mit Rationalismus begreifen, sondern nur, wenn man wirklich Seelenerkenntnis hat, in diesem Falle nicht nur menschliche Seelenerkenntnis, sondern auch Seelenerkenntnis für das Tier.

Und das ist es, worauf es nun vor allen Dingen ankommt, wenn man eine lebendige Pädagogik begründen will im Gegensatz zu einer auf bloßen Prinzipien, auf bloßer äußerer, intellektualistisch gefaßte Sätze begründete Pädagogik oder Didaktik. Diese Pädagogik führt einem dazu, dann wirklich das Kind von Jahr zu Jahr beobachten zu können. Und auf dieses Wie kommt es an, auf das individuelle Behandeln eines jeden Kindes selbst in einer größeren Klasse. Man kann das. Das hat die Waldorfschule durchaus gezeigt, schon in den wenigen Jahren, seit denen sie besteht.

Ich kann jetzt bloß in großen Linien zeigen, was aber im Konkreten, Einzelnen ausgeführt werden könnte. Da haben wir dann das, daß das Kind in die Schule gebracht wird und zunächst schreiben und nach und nach lesen lernen soll, vielleicht auch rechnen und so weiter; aber -nehmen wir zunächst das Lesen. Das Lesen ist zunächst etwas, das im heutigen Zustande, im heutigen Menschenleben dem Kind eigentlich

#SE304-111

recht fremd liegt. Wenn wir in Urzeiten, in frühere Zeiten zurückgehen, da haben wir noch eine Bilderschrift, da liegt noch in dem einzelnen Schriftzug etwas, was bildhaft zu dem Gegenstande, der bezeichnet werden soll, hinführt. In unserer Zeichenschrift haben wir nichts mehr, was in unmittelbarer Weise anknüpfend an die unmittelbaren Seelenkräfte, das Kind hinführen würde zu dem, was bezeichnet wird. Daher darf man auch nicht, wenn das Kind mit dem sechsten, siebenten Jahre in die Schule kommt, anfangen, in dieser Weise die Schriftzüge beizubringen. Bei uns in der Waldorfschule geht aller Unterricht, auch der des Schreibens, der dem Lesen vorangeht, aus von einem gewissen appellieren an den künstlerischen Sinn des Kindes. Wir bringen dem Kinde zunächst, und zwar von allem Anfang an eine gewisse Möglichkeit bei, sich zeichnerisch mit Farben, nicht bloß mit den Stiften malend zu betätigen, so daß wir aus dem Zeichnen, aus dem Malen, aus dem Künstlerischen, wie wir es in der einfachen Weise an das Kind heranbringen können, etwas geben, woraus wir dann die Buchstabenformen entstehen lassen. Gewiß, solche Dinge werden auch sonst schon beobachtet; aber es kommt hier wiederum auf das Wie an. Vor allen Dingen kommt es darauf an, daß wir an dasjenige, was nicht auf den Intellekt wirkt, bei dem man sich etwas merken muß, sondern was vor allen Dingen auf den Willen wirkt, an das Kind heranbringen, und aus dem heraus, was Zeichnerisch und Malerisch ist, das Kind allmählich führen zu dem, was aus dem Willen aufsteigen kann zu dem intellektuellen Begreifen der Sache.

Und so führen wir die Kinder von Stufe zu Stufe, indem wir alles aus der Natur des Kindes heraus entwickeln. Bis auf den Lehrplan hin kann tatsächlich der werdenden Natur des Kindes alles abgelesen werden, was mit ihm zu geschehen hat. Dazu gehört eben anthroposophische Menschenkenntnis.

Da möchte ich nun darauf aufmerksam machen, daß man zum Beispiel genau beobachten kann wie man das Kind verdirbt, man bringt ihm nicht wachsende Begriffe und wachsende Empfindungen und wachsende Willensimpulse bei, wenn man zu früh damit anfängt, das Kind aufmerksam zu machen auf den Unterschied der äußeren Welt mit dem eigenen Seelenleben. Bis ungefähr zum neunten Jahre unterscheidet sich das

#SE304-112

Kind überhaupt nicht von der Welt. Nur muß man nicht solche abstrakten Begriffe anwenden, wie es manche heute tun, die da sagen: Nun ja, ein Kind, wenn es sich anstößt an einer Tischecke, schlägt den Tisch, weil es den Tisch auch für etwas Lebendiges hält. Das ist natürlich ein Unsinn. Das Kind hält den Tisch gar nicht für etwas Lebendiges; es behandelt den Tisch so wie ein anderes Kind, weil es nicht unterscheidet zwischen sich und dem Tisch; das Lebendige spielt dabei noch gar keine Rolle. Der Begriff dafür ist noch nicht da. Man muß überall mit realen, mit wirklichen Begriffen rechnen, nicht mit dem, was man sich einbildet. Was man bis zum neunten Jahr an das Kind heranbringt, muß durchaus einen rein menschlichen Charakter haben, muß sozusagen überall voraussetzen, daß das Kind sich in die Welt hereinstellt und alles dasjenige, was es sieht, gerade so zu sich rechnet, wie seinen eigenen Organismus. Gewiß, wenn man in grober Weise unterscheiden will, kann man auf das oder jenes hinweisen, wo das Kind sich unterscheidet von seiner Umgebung; aber die feinere Ausbildung kann man nicht haben, wenn man nicht alles wirklich belebt, wenn man nicht alles zu einem Gleichnis macht, nicht zu einem toten, sondern zu einem lebendigen Gleichnis macht, was man dem Kinde über Leben und Tod zwischen dem siebenten und neunten Jahre beibringt.

Zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre tritt etwas außerordentlich Wichtiges für das Kind ein. Das Kind lernt eigentlich erst dann sich von seiner Umgebung richtig unterscheiden. In diesem Lebensjahr können wir dem Kinde eigentlich erst die vQm Menschen unabhängige Pflanzen- oder Tieresnatur wirklich nahebringen. Aber da geht überhaupt etwas sehr Erhebliches in der Kindesnatur vor. Und da handelt es sich darum, daß der Lehrer oder Erzieher tatsächlich zu beobachten versteht, wie es bei dem einen Kinde früher, bei dem anderen etwas später kommt; da geht im tiefsten Gemüte des Kindes etwas vor. Es wird ein anderes Wesen. Es lernt sich gefühlsmäßig, nicht durch Begriffe, von der Welt unterscheiden. Wenn man den Zeitpunkt in der richtigen Weise beobachtet, dadurch, daß man das rechte Wort, das rechte Verhalten gerade zwischen dem neunten und zehnten Jahre findet, kann man dadurch etwas tun, was dann für das ganze Leben des Kindes von ungeheurer Wichtigkeit ist. Man kann in diesem Zeitabschnitte des

#SE304-113

kindlichen Lebens etwas zur Verödung bringen, so daß das Kind unter Zweifeln, unter innerer Verödung, unter innerer Unbefriedigtheit das ganze Leben hindurchgeht. Oder aber man kann, wenn man selber die innere Lebendigkeit hat, wenn man so viel Mitgefühl hat, daß man in der richtigen Weise diesen Zeitpunkt auffaßt, daß man gewissermaßen in das kindliche Wesen untertaucht und aus dem Kinde selbst heraus die richtigen Worte, das richtige Tun findet, dann kann man für das Kind ungeheurer Bedeutsames in diesem wichtigsten Zeitpunkte tun. Und auf die Beobachtung der richtigen Zeitpunkte im kindlichen Lebensalter für das oder jenes, auf dieses kommt es bei so etwas, wie es die Waldorfschul-Pädagogik und -Didaktik ist, besonders an.

Von diesem Zeitpunkt an ist durchaus die Möglichkeit vorhanden, an das Kind schon dasjenige heranzubringen, was einfache Beschreibung von Pflanzen, einfache Beschreibung von Tieren ist und so weiter; während man vorher das alles gleichnismäßig behandeln muß. Und zwischen dem elften und zwölften Jahre, eigentlich erst um das zwölfte Lebensjahr herum beginnt die Möglichkeit, dem Kinde dasjenige beizubringen, was dann Gegenstand des Physikalischen, des Unorganischen ist. Erst da, nachdem das Kind alles dasjenige innerlich aufgenommen hat, was es so recht ins Leben hineinstellt, erst da kann man dann durch das Lebendige hindurch auf das Unlebendige hinweisen.

Und so führt man das Kind - ich erwähne nur einzelne charakteristische Dinge, die ich mehr beispielsweise herausgreife - bis zu demjenigen Alter, mit dem auch in der Regel die Volksschule abschließt, zum Alter der Geschlechtsreife.

Was wird heute alles über die Geschlechtsreife diskutiert, philosophiert, psychoanalysiert und so weiter. Dasjenige aber, um was es sich handelt, ist, daß man sieht: geradeso wie mit dem Zahnwechsel ein wichtiger Lebensabschnitt dasteht, so steht mit der

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Geschlechtsreife ein wichtiger Lebensabschnitt da. Die Geschlechtsreife selbst ist nur ein Glied in einer Metamorphose, die vieles, das ganze Menschliche in diesem Lebensalter umfaßt. Was beim Kinde durch den Zahnwechsel aufgetreten ist, das ist, daß seine inneren Seelenkräfte frei geworden sind, die früher im Organismus gewirkt haben. Zwischen dem siebenten und etwa dem vierzehnten Jahre hat man es zu tun mit dem, was man so

#SE304-114

recht aus dem Kinde entwickeln kann auf die Art, wie ich heute davon gesprochen habe. Mit der Geschlechtsreife tritt das Kind in dasjenige Lebensalter ein, wo es gewissermaßen erst in der richtigen Weise der Außenwelt gegenüber urteilsfähig auftritt. Während es früher sein eigenes Wesen aus den Tiefen seines Organismus heraus an die Oberfläche gebracht hat, wird es jetzt fähig, das Geistige der Welt als solches aufzunehmen. Das ist eines der größten Erziehungsprobleme, und auch eines der bedeutendsten Probleme einer wirklichen lebenskräftigen Didaktik, wie man das Kind zu erziehen hat zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre, um es in einer ganz selbstverständlichen Weise heranzubringen an das Alter, wo es eigentlich erst zu einem selbständigen, individuellen Verhalten zur Welt, zu dem Verhalten, das in der geschlechtlichen Liebe eben nur einen Ausschnitt hat, bringen kann. Dasjenige, was in der geschlechtlichen Liebe, in der Liebe zu einem anderen Menschen hervortritt, das ist eben nur ein Glied in dem gesamten sozialen Leben des Menschen.

Wir müssen den Menschen dazu bringen, daß er sein Inneres so weit reif macht, daß er nun mit Interesse die Dinge der Außenwelt verfolgt, daß er nicht an den Dingen vorübergeht, zu denen er in Liebe sich hingetan fühlen soll. Wir müssen den Menschen zum sozialen Wesen entwickeln bis zur Geschlechtsreife hin. Wir müssen den Menschen aber auch in einer gewissen Weise zum frommen Wesen entwickeln, fromm nicht im muckerischen Sinne, sondern in dem Sinne, daß der Mensch tatsächlich jenen Ernst in sich entwickelt, durch den er hineinwächst in ein Leben, das überall das äußerliche Sinnlich-Physische von dem Geistigen durchdrungen weiß; das nicht sich begnügt an der Beobachtung des bloßen äußerlich Physisch-Sinnlichen, sondern das die geistigen Grundlagen überall zu sehen vermag.

Wir müssen dem Menschen in der Zeit, in der er uns sein eigenes Wesen entgegenbringt und an unsere Autorität glaubt, in uns selbst das entgegentragen, was für ihn gewissermaßen die Welt ist. Hat er in uns eine Welt gefunden, indem wir seine Lehrer und Erzieher sind, dann steht er in der richtigen Weise vorbereitet zum frommen, vorbereitet zum sozialen Wesen vor der Welt. Wir entlassen ihn aus unserer Autorität, die für ihn die Welt gab, in die Welt selber.

#SE304-115

Ich deute mit wenigen Worten eines der bedeutsamsten Erkenntnisprobleme an. Wer ein Kind zu früh zum Urteil entwickelt, zum selbständigen Urteilen, der bringt Todeskräfte statt lebendige Kräfte in das sich entwickelnde Kind hinein. Allein derjenige, der mit seiner Autorität so wirkt, daß er dem Kinde wirklich den selbstverständlichen Glauben erweckt, er tue das Richtige und er sage das Richtige, und es dürfe hingenommen werden, wer also in diesem Sinne der Repräsentant der Welt ist für das Kind, der bereitet es nicht durch Beherrschung seines Verstandes, nicht durch Beherrschung irgendwelcher Urteilsfähigkeiten, sondern der bereitet es durch seinen lebendigen Menschen selber darauf vor, an der Welt nun wie ein lebendiger Mensch sich weiter zu entfalten. Leben muß an Leben entwickelt werden. Nicht indem wir von abstrakter Anschaulichkeit, von abstrakten intellektualistischen Begriffen ausgehen, sondern indem wir dem Kinde entgegenbringen eine Welt in einem lebendigen Menschen, machen wir es zu einem wirklichen Weltbürger.

Das alles läßt sich in einigen Strichen ja charakterisieren, aber es setzt eben voraus, daß man in die Einzelheiten der sich entwickelnden Kindeskräfte, ich möchte sagen, von Tag zu Tag hineinschauen kann. Dann wirkt die Art und Weise, wie man selber irgend etwas durch die Türe in die Klasse hineinträgt so, daß das Kind in der Tat an dem Leben des Erziehenden, des Lehrenden sich herauftrankt zum eigenen Leben. Dann braucht man auch nicht solch Dilettantisches etwa zu sagen wie: Das Lernen soll den Kindern Freude machen. - Das sagen ja heute viele. Man versuche es nur einmal, wie weit man mit solch einem abstrakten Grundsatz kömmt! Das Lernen kann in vielen Beziehungen den Kindern nicht Freude machen; aber man soll durch dasjenige, was man an Leben hineinbringt in die Arbeit der Schule, die Kinder so heranerziehen, daß sie auch an dasjenige, was ihnen nicht Freude macht, mit einer gewissen Neugierde, mit einer gewissen Wißbegierde herantreten, daß ihnen die ganze Art und Weise wie der Lehrer vorgeht, eine Vorbereitung dafür ist, was sie durch ihn wissen können.

Dann kommt es zur selbstverständlichen Entwicklung des Pflichtgefühles. Damit weisen wir aber auf etwas, was überhaupt viel tiefer noch liegt als innerhalb des bloßen Erziehungsgebietes. Damit weisen wir auf etwas hin, wo eine wirklich aus einem geistigen Untergrunde hervorgeschöpfte

#SE304-116

Pädagogik und Didaktik unmittelbar in eine Befruchtung unseres gesamten Kulturlebens ausreifen kann.

Wir verehren ganz gewiß in Schiller und Goethe tonangebende Geister, und demjenigen, der sich durch mehr als vierzig Jahre, wie ich, mit Goethe und mit Schiller beschäftigt hat und manches über die beiden geschrieben hat, dem werden Sie nicht zumuten, daß er nicht mit voller, innigster, wärmster Anerkennung diesen Geistern gegenübersteht. Allein eines ist es, auf das ich hier in diesem Zusammenhange aufmerksam machen möchte.

Als Schiller, nachdem er sich zuerst entfernt hatte von Goethe aus allerlei menschlichen Gründen, in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts Goethe dann in inniger Freundschaft naht, da schrieb Schiller seine berühmten, aber leider heute viel zuwenig gelesenen und studierten «Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen». Er schrieb sie unter dem Eindruck dessen, wie Goethe arbeitete, wie Goethe dachte, wie Goethe sich in der Welt verhielt. In diesen Briefen über ästhetische Erziehung befindet sich ein merkwürdiger Satz: Der Mensch ist nur dann ganz Mensch, wenn er spielt, und er spielt nur, wenn er im vollsten Sinne des Wortes Mensch ist. - Schiller will damit hinweisen darauf, wie das äußere Leben den Menschen im Grunde genommen in eine Art Skiavenzustand versetzt, wie der Mensch unter der äußeren Lebensnotwendigkeit seufzt, wie er gewissermaßen untertauchen muß unter etwas, das ihn ins Joch zwingt, während er nur als Verrichter des Künstlerischen, als Schöpfer des Künstlerischen, als künstlerisch Genießender seinen eigenen Antrieben folgt; wenn er etwa sich so verhält wie das spielende Kind, das dasjenige, was es verrichtet, nur aus innerstem Lebenstribe heraus tut. Schön ist es, wunderschön und echt menschlich gedacht, was Schiller in diesen ästhetischen Briefen vorbringt.

Allein es zeigt doch auf der anderen Seite nur, daß, indem die moderne naturwissenschaftliche Kultur, die moderne technische Kultur herauf-rückte, solch auserlesene Geister wie Goethe und Schiller für die rechte Würdigung des Menschen glaubten die Anforderung stellen zu müssen, der Mensch müsse aus dem Leben heraus, er müsse gewissermaßen aus der Arbeit heraus ins Spiel herein, um voll Mensch zu werden. Wir fühlen heute, wenn wir die sozialen Verhältnisse, die uns das 20. Jahrhundert

#SE304-117

geschaffen hat ins Auge fassen, ganz anders dem Leben gegenüber. Wir fühlen: wir haben die unendliche Last der Schwere auf uns, die ja davon herkommt, daß wir begreifen lernen müssen, wie jeder Mensch sich in die Arbeit des Lebens hineinstellen müsse, wie das Leben lebenswert sein muß in sozialer Beziehung, in individuell menschlicher Beziehung, indem wir uns nicht in das Spiel bloß, indem wir uns in die Arbeit in einer menschenwürdigen Weise hineinfinden. Deshalb beginnt heute die soziale Frage bei der Erziehungs-, bei

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

der Unterrichtsfrage, weil wir lehren müssen, weil wir erziehen müssen in dem Sinne, daß der Mensch zum Arbeiter wird, weil wir den Pflichtbegriff schon in der Schule in der richtigen, in der selbstverständlichen Weise, nicht durch Ermahnungen und Predigten, heranerziehen müssen. Das können wir nur auf eine solche Art, wie das angedeutet worden ist aus einer richtigen, mit guter Grundlage versehenen Menschenerkenntnis heraus.

Da begründen wir dann wahre Arbeitsschulen, nicht Schulen, in denen etwa der Grundsatz aufgestellt wird, daß man möglichst das Unterrichten und Erziehen in Tändelei verwandeln soll, sondern wo durch das Leben, das die Autorität in die Schule hineinträgt, auch das Schwerste von dem Kinde hingenommen wird, das Kind gerade sich herandrängt zu dem, was zu überwinden ist, nicht zu dem, was es nur gerne tut.

Darauf ist nun auch gerade die pädagogische Grundlage der Waldorfschule angelegt, daß das Kind in der richtigen Weise arbeiten lernt, daß das Kind mit seinem ganzen vollen Menschen herangeführt wird an die Welt, die in sozialer Beziehung die Arbeit fordert, die auf der anderen Seite aber auch fordert, daß der Mensch dem Menschen selbst in der richtigen Weise, und vor allem sich selbst in der richtigen Weise gegenübersteht. Aus diesem Grunde haben wir zum Beispiel in der Waldorfschule neben dem gewöhnlichen Turnen, das aus der Physiologie des Leibes heraus erwachsen ist und in dieser Beziehung außerordentlich günstig wirkt, eingeführt die Eurythmie, welche Leib, Seele und Geist ausbildet, welche eine sichtbare Sprache ist.

Man kann in Dornach kennenlernen, was man unter Eurythmie versteht, wie es tatsächlich, geradeso wie es hörbare Sprachen und den Gesang gibt, so ein Sprechen gibt d'irch Gesten und Gebärden, nicht

#SE304-118

durch Mimik, sondern durch regelmäßige, aus der Organisation des Körpers herausgeholte Bewegungen der menschlichen Glieder oder Bewegungen von Menschengruppen, wodurch dasselbe ausgedrückt werden kann, was durch die hörbare Sprache oder den Gesang ausgedrückt wird. Und wir haben in der Waldorfschule in den letzten zwei Jahren durchaus schon sehen können, wie von der untersten bis in die obersten Schulklassen die Kinder, wenn diese Eurythmie richtig gepflegt wird, sich mit derselben Selbstverständlichkeit in sie hineinfinden, wie sich das kleinere Kind in die Sprache hineinfindet.

Ich habe dieses einmal auseinandergesetzt in einer Einleitung zu einer Eurythmieaufführung in Dornach. Da war einer der berühmtesten Physiologen der Gegenwart dabei - wenn ich Ihnen den Namen nennen würde, würden Sie erstaunt sein -, der sagte mir, nachdem ich gesagt hatte: Wir wollen das Turnen nicht verkennen, aber eine zukünftige Zeit wird unbefangener urteilen, wird das geistig-seelische Turnen der Eurythmie in seinem Werte einsehen neben dem gewöhnlichen Turnen -der kam zu mir und sagte: Sie haben gesagt, daß sich das Turnen in günstiger Weise in die moderne Erziehung hineinstellt, daß es auf Physiologie begründet ist. Ich als Physiologe sage, das Turnen ist eine Barbarei. - Das sage nicht ich, das sagt einer der berühmtesten Physiologen der Gegenwart.

Gerade so etwas kann einen dazu führen, daß der Satz richtig ist: Das Was bedenke, mehr bedenke Wie. - Man kann wirklich innerlich auffauchen manchmal bei demjenigen, was in unseren pädagogischen und didaktischen Handbüchern steht, was die großen Pädagogen geleistet haben; aber man muß das richtige Wie finden, muß finden, wie das richtig Gedachte richtig ins Leben eingeführt werden kann.

Das aber muß gerade der Waldorflehrer jeden Tag aufs neue finden. Denn dasjenige, was Leben haben soll, das muß eben auf Leben begründet sein. Geisteswissenschaft selbst führt den Menschen zuletzt dahin, daß er Wahrheiten durchschaut, welche jeden Tag aufs neue, selbst wenn sie jeden Tag dieselben sind, jeden Tag aufs neue ihn ergreifen. Mit unserem gewöhnlichen, auf die materiellen Dinge bezüglichen Wissen rechnen wir auf die Erinnerung. Was einmal aufgenommen ist, daran erinnert man sich dann, das ruft man hervor aus dem Schatz seines

#SE304-119

Gedächtnisses. Was man einmal gelernt hat, das hat man, das ist dann mit einem verknüpft. Gewiß, für das gewöhnliche Leben ist das notwendig, daß der Mensch seinen Erinnerungsschatz hat. Aber das Lebendige stimmt nicht überein mit diesem Intellektualistischen. Das Intellektualistische rechnet mit der Erinnerung, das Lebendige nicht, schon auf seinen niederen Gebieten nicht. Bedenken Sie nur einmal, wenn Sie sagen würden: Ich habe ja als kleines Kind gegessen, das ist für das ganze Leben -, so wie Sie sagen: Ich habe als kleines Kind gelernt, das ist für das ganze Leben. - Sie müssen jeden Tag aufs neue essen, weil ein lebendiger Prozeß vorliegt und dasjenige wirklich verarbeitet wird, was im lebendigen Organismus aufgenommen wird. So aber werden auch die geistigen Dinge in lebendiger Weise aufgenommen, und aus diesem lebendigen Geiste heraus muß in einer anthroposophisch orientierten Pädagogik gearbeitet werden.

Das ist es, was ich Ihnen habe schildern wollen in kurzen Strichen, nur hinweisend eben auf dasjenige, was dann in den anthroposophischen Büchern, auch in denjenigen Teilen, die das Pädagogische behandeln, weiter ausgeführt worden ist. Das ist dasjenige, auf das ich Sie habe hinweisen wollen als auf die pädagogische Grundlage der Waldorfschule, dieser von unserem Freunde Emil Molt gegründeten Versuchsschule, die durchaus nicht rebellisch sich hineinstellen will in das pädagogische und didaktische Erziehungswesen der Gegenwart, sondern die nur zur Ausbildung bringen will dasjenige, was freilich in einer mehr abstrakten Weise vielfach angedeutet und gefordert worden ist. Daß aber in unserer Zeit manches wird vertieft werden müssen, das wird derjenige, der unbefangen das Leben, in das die moderne, namentlich die europäische Menschheit allmählich hineingeraten ist, einsehen. Nach der furchtbaren, die schönsten Früchte des Menschlichen zermalmenden Katastrophe vom zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wird zugegeben werden müssen, daß es wichtig ist, den kommenden Generationen etwas anderes geistig-seelisch und körperlich-physisch mitzugeben, als unsere Zeitgenossen bekommen haben, die es dafür in so vielen Repräsentanten so teuer haben bezahlen müssen. Und derjenige, der wohl am meisten das Recht hat von der Pädagogik, von der Erziehungskunst aus in das Leben hineinzuschauen, der wird einem solchen Streben schon durchaus

#SE304-120

unbefangen gegenüberstehen können, das ist derjenige, der als Vater oder Mutter zu sorgen hat für seine Söhne oder Töchter. Diejenigen, die die großen katastrophalen Tatsachen des gegenwärtigen Lebens als Eltern kennengelernt haben, die werden ohne Zweifel jeden Versuch begrüßen, der aus tieferen sozialen und geistigen Untergründen heraus der kommenden Generation etwas Besseres sichern will, als es viele in der Gegenwart haben können. Daß diese kommende Generation Besseres haben könne, als man vielfach in der Gegenwart haben kann, das haben vor allen Dingen Grund die Eltern für ihre Kinder zu wünschen, das haben vor allen Dingen die Eltern das Recht von den Lehrern, von den Erziehern zu verlangen. Solch ein Gedanke, solch ein Ideal schwebte uns vor, als wir versuchten, die pädagogische Grundlage der Waldorfschule zu legen.

Aus der Diskussion

Frage: Herr Dr. Steiner hat von der Bedeutung der Autorität gesprochen, und das ist so eine Sache, mit der unsere Jugend herzlich wenig zu tun haben will. Jeder Lehrer und nicht zum wenigsten jeder Pfarrer kann das erleben. Wir haben in unserer Jugend so mancherlei Strömungen, es ist ein gewisses Sich-Hinwegbegeben von jeglicher Autorität zu bemerken, sowohl von der Autorität des Elternhauses als von der Autorität der geistigen Welt. Die Eltern haben manchmal das Gefühl: man hat ja da rein nichts mehr dazu zu sagen, man muß die Leute gehen lassen. Auf der anderen Seite sieht man dann auch freilich manchmal, wie die Sache herauskommt und es tut einem weh, daß die Jugend gar nicht immer zu dem Ziele kommt, das sie sucht. Es ist etwas da, was der Jugend das Gefühl

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

zur Autorität verbietet, einen Stachel gegen sie eingepflanzt hat. - Vielleicht ist Herr Dr. Steiner so freundlich und sagt uns etwas darüber, woher es kommt, daß es bei unserer Jugend so eigentümlich gärt, daß sie gar nicht mehr zufrieden ist, ganz besonders gern schimpft; und daß wir eben nicht mehr recht an die Jugend herankommen, das tut uns leid. Ich habe schon manches Buch darüber studiert, aber den Weg, der eigentlich gangbar ist, den habe ich noch nicht in irgendeinem Buch gefunden. Und so hätte ich gerne, wenn Herr Dr. Steiner etwas sagen würde, was den Einblick gestattet in die Jugendseele.

Dr. Steiner; Das ist natürlich ein Kapitel, das einen Vortrag in Anspruch nehmen würde, wenn man es erschöpfend behandeln wollte, der mindestens ebenso lange sein müßte wie derjenige, den ich zu meinem Leidwesen in solcher Länge eben habe halten müssen, nicht zu meinem Leidwesen seiner Absicht nach, sondern es tut mir leid, daß Sie

#SE304-121

so lange haben zuhören müssen! Aber wenigstens ein paar Worte wollte ich an die Bemerkungen des Herrn Vorredners anknüpfen.

Sehen Sie, ich habe wirklich versucht, in meinem doch jetzt schon nicht mehr kurzen Leben gerade solche Dinge zu verfolgen, wie sie der Herr Vorredner eben angeschlagen hat. Ich habe auf der einen Seite wirklich kennengelernt, was es heißt, wenn man einmal durchgemacht hat in seiner Kindheit, daß zum Beispiel gesprochen worden ist von einem verehrten Verwandten, den man bis dahin nicht gesehen hatte, es ist einem viel von ihm erzählt worden, man hat alles dasjenige kennengelernt, wie die Leute, mit denen man selbst jeden Tag als mit seinen Eltern, Erziehern aufwächst, an diesen verehrten Verwandten denken. Ich habe es kennengelernt, was es heißt, das erste Mal hingeführt zu werden zu einem solchen verehrten Verwandten und mit heiliger Scheu die Türklinke in die Hand genommen zu haben. So etwas zu erleben, ist etwas, was einem das ganze Leben hindurch als ein Wichtiges bleibt. Und es gibt im Leben kein wirklicher Menschenwürde entsprechendes Freiheitsgefühl, das nicht auf der Grundlage einer solchen Ehrfurcht und Verehrung in der Kindheit aufgebaut ist.

Ich habe allerdings auch etwas anderes gesehen. Ich habe in Berlin eine sehr berühmt gewordene Sozialistin kennengelernt, die viele sozialistische Reden gehalten hat. Eines Tages las ich von ihr auch einen Artikel in einer sonst ganz angesehenen Zeitung, der überschrieben war: «Die Revolution der Kinder.» Und da wird entwickelt in einer ganz sozialistischen Weise, wie, nachdem die älteren Leute alle Revolution gemacht haben oder wenigstens von der Revolution reden, nun auch die Kinder von der Revolution reden sollten also die Kinder Revolution machen sollten. Und es war sogar nicht einmal ganz deutlich zu entnehmen, ob nicht auch schon vor dem schulpflichtigen Alter stehende Kinder gemeint waren. Das ist ein anderes Beispiel für das, was man in den letzten Jahrzehnten auf diesem Gebiete erleben konnte.

Ein drittes Beispiel ist daß ich von einem Pädagogen die ernstgemeinten Vorschläge lesen konnte daß in der Schule vorgezeichnete Bücher aufliegen sollten, in welche am Ende, ich glaube einer Woche oder eines Monats, die Schüler einschreiben sollten, wie sie über ihre Lehrer denken. Das Ganze lief darauf hinaus, daß eine Zukunft erstrebt werde,

#SE304-122

wo eigentlich nicht die Lehrer die Schüler, sondern die Schüler die Lehrer zensurieren sollen.

Nun, alle diese Dinge kann man nicht in der richtigen Weise beurteilen, wenn man sie nicht im Zusammenhange mit unserem ganzen Leben betrachtet. Und vielleicht wird Ihnen auch das paradox erscheinen, aber ich glaube doch, daß man gerade die angeregte Frage in einem größeren Zusammenhange wird beantworten müssen. Sehen Sie, wir haben allmählich durch die andererseits so großartige naturwissenschaftlich-tech-nische Kultur, die aber notwendig durch ihre eigene Wesenheit nach dem Intellektualistischen hinneigt, wir haben allmählich verloren die wirkliche Durchdringung der Menschenseele mit dem lebendig Geistigen. Was der Mensch heute unter dem Geistigen sich gewöhnlich vorstellt, das sind ja nur Begriffe und Ideen, das sind ja eigentlich nur Vorstellungen von irgendeinem Geistigen. Die tonangebendsten Philosophen reden, indem sie Begriffsdeduktionen machen, so vom Geistigen. Das ist dasjenige, was gerade anthroposophische Geisteswissenschaft überwinden will. Sie will nicht, daß der Mensch nur vom Geiste rede, das Geistige in Begriffe und Vorstellungen hineinbringe, sondern sie will, daß der Mensch gerade mit dem lebendigen Geistigen sich durchdringe. Wenn der Mensch aber sich mit diesem lebendig Geistigen durchdringt, dann kommt er sehr bald darauf, daß wir nach und nach dieses lebendige Geistige verloren haben, und daß wir heute gar sehr nötig haben, zu diesem lebendigen Geistigen auch als erwachsene Menschen wiederum zurückzukehren. Wir haben ja das lebendige Geistige als erwachsene Menschen besonders dann nicht, wenn wir so recht aufgeklärte sind. Dann sind wir höchstens Agnostiker, dann sagen wir höchstens: die Naturwissenschaft kann bis zu einem gewissen Punkte kommen, da aber sind die Grenzen der Naturerkenntnis. Daß an diesen Grenzen erst das Ringen mit der Erkenntnis beginnt, und dieses Ringen dann durch das Leben in die geistige Welt hineinführt, davon hat ja die heutige Bildung im Grunde genommen nicht viel Ahnung.

Und was ist dadurch gekommen, oder wodurch ist das gekommen, daß wir aus unserem Sprechen den Geist verloren haben? Sie können heute Unzähliges lesen und Sie werden finden: im Grunde genommen

#SE304-123

hat man es nur mit Worten zu tun, die eigentlich mehr oder weniger automatisch aus den menschlichen Seelen abrollen. Wer heute mit ein wenig Unbefangenheit das geistige Leben kennt, der braucht oftmals von einem Artikel oder von einem Buche nur die ersten Zeilen zu lesen, oder die ersten Seiten, und er weiß, was der Betreffende über die betreffenden Fragen denkt; denn er denkt dasjenige, was sich aus der Entwicklung der Worte von selbst ergibt. Es verwandelt sich das Leben, wenn es den Geist verliert, in ein Leben in der Phrase, und das ist dasjenige, was wir heute in unserem Kulturleben so vielfach haben. Wir haben nicht den lebendigen Geist, der aus dem ganzen vollen Menschen spricht, sondern wir haben vielfach, wenn wir vom geistigen Leben reden oder im geistigen Leben drinnenstehen wollen, die Phrase. Aber nicht nur etwa in dem Sinne wie viele denken, sondern vor allen Dingen ist die Phrase in dem gloriosen öffentlichen Unterricht, den wir haben. Ich bitte, denken Sie nur einmal nach, wie viel von Leben bei dieser oder jener Partei ist, die die schönsten Parteiphrasen hat. Die Leute berauschen sich an Parteiphrasen. Dadurch wird vielleicht dem Intellekt allerdings eine gewisse Befriedigung gebracht, aber das ergreift nicht das Leben. Und so muß man sagen, dasjenige, was gerade in der Kulmination des Agnostizismus sich zeigt, der schon allmählich auch in die breitesten Schichten eingedrungen ist, das ist reichlich von Phrase durchsetzt. Wir wollen in unserem heutigen Leben zum Beispiel, weil wir in der Phrase leben, gar nicht mehr das Lebendige des Wortes, weil das Wort nicht tief genug aus unserer Seele herauskommt. Darinnen kann nur Wandel geschaffen werden, wenn wir uns wiederum mit dem Geistigen durchdringen. Ich habe vor vierzehn Tagen für unsere Zeitschrift «Das Goetheanum» einen Aufsatz geschrieben: «Das verschüttete Geistesleben»; ich habe aufmerksam darauf gemacht, welch Großartiges man lesen kann bei Leuten, die, sagen wir, um die Mitte des 19. Jahrhunderts noch geschrieben haben. Das wissen die wenigsten Menschen. Ich habe einigen Persönlichkeiten die Bücher gezeigt, auf die ich mich da berufen habe, und diese Bücher, die schauen wirklich so aus, als wenn sie ein Jahrzehnt fortwährend beguckt worden wären und nachher durch den Staub gezogen worden wären. Da haben mich die Leute gefragt: Woher haben Sie denn diese Bücher entnommen? - Ja, sagte ich, ich habe ja so die Gewohnheit,

#SE304-124

manchmal bei Antiquaren zu schmökern und da lasse ich mir die entsprechenden Kataloge geben und sage, bitte, bringen Sie mir die Bücher an die und die Stelle heran. Und da habe ich allerlei Dinge gefunden, die einfach heute Vergessene sind, auch nicht wieder neu gedruckt werden, die einem aber den Beweis liefern, daß tatsächlich das Leben im Geiste in einem gewissen Maße verschüttet ist.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Sehen Sie, die Naturwissenschaft, die kann nicht in Phrase verfallen, aus einem sehr einfachen Grunde: sie ist an das Experiment, an die Beobachtung gebunden, sie ist als Experiment rein geistige Tatsache, ordnet sich in Gesetzmäßigkeiten ein. Aber sonst sind wir allmählich in ein Leben der Phrase hineingekommen. Und dieses Leben in der Phrase ist eine Begleiterscheinung der großen Einseitigkeiten der naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung. Dieses Leben in der Phrase ist es, dem man neben vielem anderen Unglücklichen in unserer Zeit auch dasjenige zuschreiben muß, was der Herr Vorredner angeführt hat. Das Kind hat nämlich durchaus ein imponierendes Verhältnis zu den Erwachsenen. Die Erwachsenen mögen sich insbesondere in Parteiversammlungen mit Phrasen unterhalten, wenn man aber dem Kinde Phrasen bietet, dann kann es nicht mit. Und was geschieht dann, wenn man dem Kinde Phrasen bietet, ganz gleichgültig, ob man eine religiöse oder naturwissenschaftliche oder aufklärerische Phrase bietet, was geschieht? Es geschieht dann dasjenige, daß die Seele keinen Inhalt bekommt. Denn die Phrase wird kein Inhalt der Seele. Und dann kommen aus den Untergründen die Instinkte. Und so wie heute im äußeren sozialen Leben im Osten, wo man begründen wollte im Leninismus, Trotzkiismus ein Reich der Phrase, denn es ist nur ein Reich der Phrase; wie, da diese Phrasen nicht schöpferisch sind, die wüstesten Instinkte aus den Untergründen herauskommen, so kommt auch bei der Jugend dasjenige heraus, was die Instinkte sind. Diese Instinkte sind gar nicht einmal immer krankhaft; sie beweisen uns aber einfach, daß das Alter nicht verstanden hat, in die Phrase Seele hineinzulegen. Im Grunde genommen ist unsere Jugendfrage heute schon in einem gewissen Sinne eine Altersfrage, eine Elternfrage. Wir stehen eben der Jugend, wir stehen dem Kinde zu stark so gegenüber, daß wir furchtbar gescheit sind und die Kinder die furchtbar dummen sind. Während derjenige oftmals der

#SE304-125

weiseste Mensch ist, der von einem Kinde am meisten lernen kann. Man steht dem Kinde in einer ganz anderen Weise gegenüber, wenn man ihm nicht phrasenhaft gegenübersteht. Und so wächst uns diejenige Jugend entgegen, der wir selber keine Seele entgegengebracht haben. Daß wir bei der Jugend selber nicht die Verirrungen suchen dürfen, das, meine sehr verehrten Anwesenden, zeigt uns in vieler Beziehung dennoch die kurze Zeit, in der die Waldorfschule wirkt.

Sie haben gesehen, die Waldorfschul-Pädagogik beruht ja vorzugsweise auf der Lehrerfrage. Und ich muß gestehen, es liegt schon etwas in dem: jedesmal, wenn ich nach Stuttgart komme - leider nicht oft, ich kann die Schule ja eigentlich nur ganz sporadisch leiten und besuchen -, in jeder Klasse stelle ich, ohne daß ich dabei den Kindern langweilig werde, in irgendeinem Zusammenhang die Frage: Kinder, habt ihr eure Lehrer gern? - Sie sollten hören und sehen, wie die Kinder im Chorus begeistert antworten: Ja! - Und dieses Appellieren an dasjenige, was die Lehrer an Liebe den Kindern entgegenbringen können, es ist das, was schon hineingehört in das Verhalten der Alten gegen die Jugend. Und da kann ich auch sagen: wir haben die Schule gleich als eine vollständige Volksschule errichtet, so daß wir die volle Schulzeit die Kinder aus dem Elternhause bekommen. Ja, es konnte einem manchmal angst und bange werden, wenn man in die Schule hineinkam und nun, namentlich in den Zwischenstunden, diese Disziplin beobachten konnte. Leute, die mit dem Urteil schnell fertig sind, sagten: Da sieht man, was eine freie Waldorfschule ist; die Kinder werden ja alle undiszipliniert. Ja, sehen Sie, die Kinder sind zu uns gekommen aus den anderen Schulen; die waren mit dem, was man eiserne Strenge nennt, erzogen. Jetzt sind ja die Kinder schon viel ruhiger, aber als sie zu uns gekommen sind, noch die eiserne Strenge in sich hatten, da waren sie schon wirklich richtige Rangen. Brav waren eigentlich nur die Kinder der ersten Klasse, die direkt vom Elternhaus kamen; aber das auch nicht immer. Aber jedesmal wenn ich hinkomme, bemerke ich einen Fortschritt gerade in der Disziplin. Und jetzt, nach etwas mehr als zwei Jahren, kann man die große Umwandlung sehen. Die Kinder werden ganz gewiß keine Mukker, werden aber einfach dadurch, daß sie wissen, sie können sich an ihre Lehrer vertrauensvoll wenden, wenn das oder jenes passiert ist, sie

#SE304-126

werden in dieser oder jener Weise behandelt, man geht ein auf das oder jenes bei ihnen, sie werden zutraulich, sie wandeln sich auch, sie werden nicht muckerig, sie sind laut und alles mögliche; aber dasjenige, was man an Disziplin fordern kann, das entwickelt sich allmählich. Und es entwickelt sich auch dasjenige, was ich im Vortrage selbstverständliches Autoritätsgefühl genannt habe.

Es ist wirklich wunderschön, wenn man zum Beispiel hört: da ist ein Schüler in die Waldorfschule gekommen, er war bereits vierzehn Jahre alt, war in der höchsten Klasse und kam eigentlich als ein recht unbefriedigter Junge herein. Er konnte nicht mehr an seine alte Schule glauben, aber natürlich in ein paar Tagen bietet einem auch eine neue Schule nichts. Die Schule ist ein Ganzes, und wenn man aus einem Gemälde ein Stück herauschneidet, so kann man ja danach doch nicht das ganze Gemälde beurteilen. Die Leute glauben zum Beispiel, die Schule zu kennen, wenn sie sie auf ein bis zwei Tage besuchen. Das ist ein Unsinn; man lernt nicht die anthroposophische Methode kennen, wenn man von ihr ein Stückchen herausnimmt: man muß den ganzen Geist kennen. So war es natürlich auch für den Jungen, der da hineinkam, daß von dem, was ihm in den ersten Tagen entgegentrat, ihn nicht gleich irgend etwas befriedigte, besonders nachdem er unbefriedigt herangekommen ist. Da stellte sich nun aber nach einiger Zeit heraus, daß er zu seinem Geschichtslehrer gegangen ist, er hat sich an ihn gewendet, weil der ihm furchtbar imponierte - und er hat ihm nun sein Leid geklagt. Nachher war er wie umgewandelt. Solches ist nur durch dieses selbstverständliche Autoritätsverhältnis möglich. Sehen Sie, das sind die Dinge, die dann durchaus deutlich zutage treten, wenn das, was ich hier meinte unter «selbstverständlicher Autorität» durch die Qualitäten der Lehrer wirklich bewirkt wird. Ich glaube nicht, daß es verfrüht ist, wenn ich sage: aus der Jugend, die durch die Waldorfschule geht, wird jener Geist nicht sprechen, den der Herr Vorredner vorhin angedeutet hat. Es handelt sich schon darum, daß die Lehrer die sind, die in erster Linie das Unberechtigte dieses Jugenddranges wiederum in die richtigen Bahnen leiten müssen.

Nun, wir haben in der Waldorfschule in anderer Weise, als man das gewöhnlich so gewohnt ist, die Lehrerkonferenzen. In den Lehrerkonferenzen

#SE304-127

wird eigentlich jedes einzelne Kind behandelt, aber in psychologischer Weise. Und wir alle haben in den zwei Jahren WaldorfschulPädagogik außerordentlich viel gelernt. Es ist tatsächlich ein lebendiger Organismus, dieses Lehren und Erziehen und Unterrichten.

Wir hätten ja gar nicht die Möglichkeit gehabt unsere Waldorfschule zu begründen, wenn wir nicht auf gewisse Kompromisse eingegangen wären. Ich habe daher gleich beim Beginn der Waldorfschule für das Ministerium ein Memorandum ausgearbeitet, worinnen ich gesagt habe:

Wir verpflichten uns, die Kinder mit dem neunten Jahre so weit zu haben, daß sie in jede andere Schule übertreten können; dann wiederum mit dem zwölften Jahr und wiederum mit dem vierzehnten Jahr. Aber in der Zwischenzeit wollen wir für die Methodik vollkommene Freiheit haben. Das ist zwar ein Kompromiß, aber man muß eben mit dem Gegebenen rechnen. Dennoch aber, in gewissen Dingen konnten wir das durchführen, was einfach für eine gesunde Pädagogik und Didaktik selbstverständlich ist: das ist zum Beispiel das Zeugniswesen. Sehen Sie, ich habe es ja in meiner Jugend auch erfahren, daß dasteht im Zeugnis:

«fast lobenswert», «kaum befriedigend» und so weiter. Aber ich bin nie darauf gekommen, durch welche Weisheit die Herren Lehrer darauf kamen, von «kaum befriedigend» ein «fast befriedigend» zu unterscheiden, das ist mir bis jetzt nicht aufgegangen. Entschuldigen Sie, aber es ist so. Statt solcher Zensuren stellen wir Zeugnisse aus, welche in den Worten, die dem Lehrer vom Schnabel gewachsen sind, gegenüber dem Kinde sich aussprechen, die keine Zahlen haben und dadurch Phrase sind gegenüber dem Kinde. Denn wenn etwas keinen Sinn hat, so ist es eben Phrase. Wenn das Kind langsam in das Leben hineinwächst, so schreibt der Lehrer in das Zeugnis dasjenige auf, was für das Kind speziell notwendig ist; so daß für jedes Kind etwas anderes dasteht - eine Art

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Charakteristik des Kindes. Und dann geben wir jedem Kinde, wenn das Schuljahr aus ist, einen Spruch mit, der ihm entspricht. Nun nimmt es allerdings etwas Zeit, bis jedes Kind in der Weise sein Zeugnis bekommt. Das Kind nimmt es in die Hand, hat einen Spiegel vor sich. Ich habe bisher noch kein Kind gefunden, das nicht mit Interesse sein Zeugnis in die Hand genommen hätte, selbst wenn nicht alles besonders gelobt wurde. Und besonders der Geleitspruch ist etwas, was dann dem Kinde

#SE304-128

etwas sein kann. Sehen Sie, man muß alle Mittel anwenden, um dann bei den Kindern die Empfindung hervorzurufen, daß diejenigen, die sie leiten und erziehen, in ernsthafter Weise, nicht einseitig, sondern so, daß ein unmittelbares Interesse da ist für das Kind, die Zeugnisse ausstellen. Also es liegt schon viel an dem, daß unsere Kultur, unsere Phrasenkultur, allmählich aus dem Alten sich herausentwickle, und daß, indem die Jugend heranwächst, man ihr das richtige Verständnis entgegen-bringt. Ich weiß auch natürlich, daß das mit gewissen Kräften der Volks-psychologie zusammenhängt; allein, die zu meistern ist nämlich noch schwieriger.

Bei keinem der verschiedenen Kongresse, die wir in letzter Zeit gehabt haben, hat eigentlich gefehlt - Sie mögen erstaunt sein - eine gewisse Anzahl von dieser oder jener Gruppe aus der Jugendbewegung. Es kamen immer eine gewisse Anzahl derjenigen Leute, die man «Wandervögel» und so weiter nennt. Die kamen alle zu uns, und ich habe mir nie ein Blatt vor den Mund genommen. Aber die Leute sahen, ich spreche zu ihnen nicht Phrasen; ich spreche zu ihnen dasjenige, auch wenn es etwas ganz anderes ist, als sie sich in ihren träumenden Köpfen zurechtgelegt haben, was nun eben auch aus dem Herzen kommt, ihr Wirklichkeits-wert kommt aus dem Herzen. Und vor allen Dingen bei unserem letzten Stuttgarter Kongreß, wo wiederum eine Anzahl Leute aus dieser Jugendbewegung da waren, die sonst nun wirklich nicht darauf aus sind, auf irgendeine Autorität etwas zu geben, Leute die da sagen: Es muß alles aus dem Inneren heraus wachsen, von selber wachsen und so weiter, da ließen sie sich nicht dreinreden -, bei dem letzten Kongreß in Stuttgart wurde einstimmig beschlossen, sogar eine anthroposophische Jugendgruppe zu gründen, nachdem man eineinhalb oder zwei Stunden konferiert hatte.

Es handelt sich tatsächlich darum, wie die Alten der Jugend entgegenkommen. Ich kann nicht anders als aus einer Erfahrung heraus, die sich mir aber in zahlreichen Fällen bestätigt hat, auseinandersetzen, daß ich eben darauf hinweise: die Jugendfrage von heute ist vielfach eine Alten-frage. Wir werden vielleicht die Frage der Jugendbewegung am besten beantworten, wenn wir weniger auf die Jugend schauen, sondern ein bißchen in uns selber hinein.

#SE304-129

X: Es sei einem Jungen erlaubt, zu sprechen. Man möge mir verzeihen, wenn ich vielleicht ein starkes Wort gebrauche: Wir haben sozusagen keine Autoritäten mehr, wir Jungen. Und warum? Weil sie unsere Eltern auch nicht haben. Wenn wir mit Eltern reden oder auch mit älteren Menschen, so finden wir immer aus ihren Worten heraus, daß sie keine Ehrfurcht vor den Menschen haben, daß sie immer an einer Kleinigkeit herumkritisieren und daß sie sozusagen sich selber damit in ein schlechtes Licht setzen. Wir Jungen haben überhaupt von unseren Erziehern den Eindruck, daß sie manchmal wandelnde Kompromisse geworden seien und daß sie sich nicht entscheiden, auf eine bestimmte Seite zu stehen und aus ihrem vollsten Herzen heraus zu sagen: Ich meine es so und ich stehe dazu. - Man weiß nie recht, geht es auf die eine Seite oder auf die andere Seite hinaus. Und immer haben wir dann dieses Gefühl von unseren Eltern oder Erziehern, daß sie eigentlich die Jugend nicht charakterisieren wollen, sondern beurteilen und bekritteln. Wenn ich daran denke, wie wir in unserem Jugendltreise miteinander arbeiten und was uns für Dinge in die Hände kommen - ich werde nun zwei ganz charakteristische Dinge herausgreifen: wir haben einmal miteinander Blüchner und Morgenstern gelesen; Da muß man sich nur diese Gegensätze vorstellen. Und so kommt es alle Tage; bei uns stürzen sich die Dinge auf uns los, und es ist nirgendwo ein Mittelpunkt, an den wir uns halten können. Es steht gar nirgends, wenn es auch kein Gedanke wäre, so doch ein Mensch, ein wirMich lebender Mensch da. Wie kann man denn unterrichten, wenn nicht sozusagen hinter den Dingen ein lebender Mensch steht, dem man es anfühlt, wenn er doziert... Dann wären wir von der Sache begeistert. Aber solange unsere Erzieher uns nicht entgegentreten als Mensch, der sich vor uns nicht scheut sich selber auszulachen, so können wir einfach nicht das nötige Vertrauen zu ihm haben. Wir Jungen, ich kann das aus eigener Überzeugung sagen, suchen nach einer Autorität. Wir suchen einen Mittelpunkt, einen Haltepunkt, an dem wir uns hochranken können und an dem wir in ein Leben hineinwachsen können, das ein wirkliches Innenleben ist. Und darum stürzt sich unsere Jugend auf alles Neue, das erscheint; sie hofft, sie werde einmal etwas erhaschen, das ihr etwas sein könne. Aber wenn sie etwas erhascht, so ist es nur eine große Wirnis von Meinungen, Ansichten, von Urteilen, die keine Urteile sind, sondern höchstens ein Aburteilen.

Wenn ich dem ersten Redner etwas sagen darf: Er hat nach einem Buch gefragt, wann man lesen könne, warum es bei der Jugend so sei. Nein, sage ich Ihnen, lesen Sie uns selber! Aber wenn man mit jungen Menschen sprechen will, muß man als lebendiger Mensch vor sie hintreten und aus sich herausgehen. Dann wird der junge Mensch auch aus sich herausgehen. Und dann wird dem jungen Menschen klar sein, was der ältere will und dem älteren, was der junge Mensch will.

Y: Ich möchte hier als Lehrer Herrn Dr. Steiner fragen, ob er denn nicht glaubt, was der erste diskutierende Redner angeregt hat, daß ein besonderer Geist doch in der heutigen Jugend lebt, etwa in größeren Städten, dem vielleicht ein durchaus menschlich eingestellter Lehrer nicht mehr in dem Maße gerecht wird, als derselbe Lehrer vielleicht vor fünfzig Jahren hätte gerecht werden können. Der Fehler ist mit vollem Recht bei den Alten gesucht worden; aber die Tatsache ist jedenfalls nicht ganz wegzudiskutieren, daß die heutige Jugend, die soziale Jugend, doch aus Elementen zusammengesetzt ist, in denen ein Geist des Skeptizismus lebt, daß vielleicht ein so eingestellter Lehrer, wie Herr Dr. Steiner, sich nicht vorstellt, wie man mit großem Dünkel einem entgegenkommt und daß in die Jugend

#SE304-130

hinein soziale Widersprüche rücken, daß vielleicht bei den Jungen zum Teil durch die sozialdemokratisch imprägnierten Gedanken falsche Vorstellungen hervorgerufen werden von Unabhängigkeitsdrang und dergleichen, die auch einem Lehrer, der unbefangen der Jugend gegenübertritt, ein Wirken erschweren oder verunmöglichen, das ihm vielleicht einige Zeit vorher noch beschieden gewesen wäre. Es sah in der Antwort des Herrn Dr. Steiner so aus, als ob diese ganzen Aktionen gerade der Jugend, einfach Antworten auf Mängel der Lehrer seien. Gewiß, wir unterliegen vielleicht in einem größeren Prozentsatz diesen Mängeln, aber sind es alle Lehrer? Das ist die Frage. Und werden diese Wenigen, die von diesen Mängeln doch nicht in dem Maße behaftet sind, nicht auch konstatieren müssen, daß eine andere Jugend da ist, daß es schwieriger ist, daß ein Unglaube und Skeptizismus unter den Schülern waltet und dem Lehrer das Arbeiten erschwert?

Dr. Steiner; Ja, wenn man die Frage so stellt, kommt man keinen Schritt weiter. So ist es ganz unfruchtbar von vornherein. Es kann sich durchaus nicht darum handeln, zu konstatieren, daß die Jugend eine andere geworden ist und daß vielleicht es vor fünfzig Jahren leichter war mit der Jugend, sondern es handelt sich wirklich nur darum, die Mittel und Wege zu finden, wie wir heute eben gerade mit der Jugend fertig werden. Und schließlich, die Jugend wächst uns entgegen. Es hat auch nicht sehr viel Fruchtbares an sich, davon zu sprechen, daß sie durch sozialdemokratische Vorurteile und dergleichen zu einem Skeptizismus geführt wird. Das ist ebenso unfruchtbar, als wenn man ein Naturprodukt, das in einer gewissen Weise wächst - und das tut ja die Jugend auch, sie wächst uns wie ein Naturprodukt entgegen -, wenn man nun dieses Naturprodukt kritisiert, statt darüber Gedanken sich zu machen, wie man es in der besten Weise zu behandeln hat. Also es kann sich wirklich, wenn man die Frage auf einen fruchtbaren Boden bringen will, nur darum handeln, wie man sich heute der Jugend gegenüberstellt. Das wird unter allen Umständen nicht beantwortet, wenn man gewissermaßen wie eine fatalistisch zu nehmende Tatsache hinstellt, daß nun schon einmal die Jugend eben anders geworden ist, als

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

sie vor fünfzig oder mehr Jahren war. Sie ist anders geworden! Und wenn man das Leben verfolgt hat, so wird man sehen, wie auch dieses Anders-Werden durchaus eine Art von Zunahme darstellt, eine Art von Umwandlung ins Größere. Ich mache darauf aufmerksam, wie es zum Beispiel in der Dichtung gequirlt hat; man lese oder sehe sich solche Dinge an. Es werden ja manchmal noch solche Dinge aufgeführt, sagen wir, dramatische Dichtungen aus den achtzig Jahren, wo das Verhältnis der

#SE304-131

jüngeren zur älteren Generation geschildert wird; da wird man sehen, daß dasjenige, was da ist, schon durch die Jahrhunderte hindurch vorhanden war und dazumal schon wie eine Katastrophe empfunden wurde. Dagegen ist das von heute das reine Kinderspiel. Aber wie gesagt, mit dem bloßen Konstatieren kommt man nicht weiter. Überall handelt es sich darum, wie man wiederum zur Autorität kommt, das den einzelnen Menschen gibt, was sie befähigt, als Lehrer, als Erzieher, sich in einer richtigen Weise zur Jugend stellen zu können. Das beweist meiner Meinung nach nichts dagegen, daß es im allgemeinen doch richtig ist, daß die Jugend im ganzen heute bei den Alten eben nicht den Anhaltspunkt für eine wirkliche Autorität findet, daß die Jugend heute bei den Alten mehr als das in älteren Zeiten noch der Fall war, auch in der hinter uns liegenden Zeit, Kompromisse und dergleichen findet. Das tritt uns ja sogar in den großen Weltereignissen entgegen, daß man überall nach Kompromissen strebt und daß daher einfach die Frage zu beantworten ist, auch im großen Stile: Wie gewinnen wir wiederum die Autorität? Ich muß sagen, ich weiß auch, daß es solche Lehrer, tüchtige Menschen gibt, wie diejenigen sind, die Sie erwähnt haben. Aber bei denen ist in der Regel auch die Jugend anders. Wer unterscheiden kann, der kann schon merken, daß da auch die Jugend anders ist.

Also man sollte nicht mit zu stark hypothetisch gefärbten Urteilen nach dieser Richtung kommen, sondern sich durchaus klar darüber sein, daß schließlich diejenige Art, wie die Jugend ist, doch im großen und ganzen beim Alter zu suchen ist. Meine Bemerkungen gingen auch nicht darauf hin, für die Fehler der Jugend gerade die Lehrer der Jugend allein als Alte verantwortlich zu machen. Man ist ja sehr versucht, darauf hinzuweisen, wie eigentlich dieser Mangel an Autorität heute wirklich in der furchtbarsten Weise gerade da sich geltend macht, wo unsere historischen Ereignisse sich abspielen. Bedenken Sie gewisse Momente während der Kriegskatastrophe: die Leute haben nach Ersatz gesucht für ältere, führende Leute. Welche Leute hat man denn gefunden? In Frankreich Clemenceau, in Deutschland Hertling - alles alte Leute urältester Sorte, die nur dadurch, daß sie einmal bedeutend waren, noch als Autoritäten dastehen, nicht Leute, die unmittelbar aus der Gegenwart heraus sich ihren Standpunkt zu fixieren wußten. Und jetzt? Wir haben

#SE304-132

es vor kurzem erlebt: drei Ministerpräsidenten in wichtigen Ländern haben ihre Stellungen erschüttert gehabt. Alle drei stehen heute auf ihren Posten deshalb, weil man keine anderen Autoritäten gefunden hat, aus keinem anderen Grunde! So haben wir heute selbst in den großen Lebenserscheinungen die Tatsache, daß die Autorität gerade bei den Leuten, die das Leben führen sollten, untergraben ist. Das hat nicht die Jugend gemacht auf diesem Gebiete; aber daran erschüttert sich der Autoritätsglaube der Jugend sehr stark, wenn so etwas auf die Jugend wirkt, wenn die Jugend so etwas miterlebt.

Also man muß diese Frage schon tiefer und vor allen Dingen fruchtbarer anfassen, und sich darüber klar sein, daß wir nicht jammern brauchen über die Art, wie uns die Jugend jetzt entgegentritt, sondern wir sollen vor allen Dingen daran denken, wie wir der Jugend gegenüber wieder aufkommen. Also etwa unter sie zu treten und bloß anfangen zu jammern: Kinder, ihr seid mir zu schlecht, ich erreiche mit euch nichts, ich kann nichts mehr mit euch anfangen -, das ist unfruchtbar. Fruchtbare Entwicklung muß sich bemühen, vor allen Dingen dasjenige Geistesleben und das Leben im allgemeinen zu suchen, das die Möglichkeit gibt, daß die Jugend wiederum zum Glauben an die Alten gebracht werden kann. Wer die Jugend kennt, der weiß: die Jugend findet sich beglückt, wenn sie an die Alten glauben kann. Sie findet sich tatsächlich beglückt, der Skeptizismus hört bald auf, wenn irgend etwas Richtiges da ist, woran die jungen Leute glauben können. Im allgemeinen ist das noch nicht so, daß nur Richtiges das Leben beherrscht. Aber im allgemeinen ist es doch so, daß wenn die Leute etwas sagen, was tatsächlich einen inneren Gehalt hat, dann werden die Jungen dennoch angezogen. Wenn man daran nicht mehr glauben könnte, wenn man das ganze Leben an den Mängeln der Menschen herumjammert und nur darüber redet, dann wird nichts erreicht werden.

ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSMETHODEN

AUF ANTHROPOSOPHISCHER GRUNDLAGE

Erster Vortrag

Kristiania (Oslo) 23. November 1921

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Zuerst darf ich dem Herrn Rektor und Ihnen, meine sehr verehrten Anwesenden, für Ihre freundliche Begrüßung auf das herzlichste danken. Ich hoffe, daß es mir gelingen wird, wenn auch in einer Ihnen nicht geläufigen Sprache, mich doch hier verständlich zu machen. Ich muß um Entschuldigung bitten, daß es mir nicht möglich ist, in Ihrer Sprache die folgenden Auseinandersetzungen zu Ihnen zu sprechen.

Dasjenige, was im Thema des heutigen und des morgigen Abends liegt, soll eine Darstellung sein von Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage. Ich bitte Sie, von vornherein nicht zu glauben, daß Anthroposophie auf den verschiedensten Gebieten des Lebens, auf denen sie fruchtbar sein will, irgend etwas radikal Umstürzlerisches anstreben wolle; weder auf dem Gebiete der Wissenschaft noch auf den verschiedensten Gebieten des Lebens will sie das. Im Gegenteil, sie will eine wirkliche Fortsetzung, eine wirkliche Erfüllung desjenigen sein, was in der Geisteskultur der neueren Menschheit seit langem vorbereitet ist.

Nur ist sie gezwungen, durch ihre Gesichtspunkte, durch dasjenige, was sie glaubt an Erkenntnissen und Einsichten in das Leben und in das Weltall zu haben, auf etwas anderem Wege gerade die Fortsetzung und Erfüllung des wissenschaftlichen Denkens und des praktischen Wirkens suchen zu müssen, als das oftmals heute geschieht. Wenn daher Anthroposophie auch in manche Gegnerschaft gerät gegen diesen oder jenen Vertreter des heutigen Zeitgeistes, so will sie ihrerseits nicht einen Kampf gegen diesen Zeitgeist, nicht einen Kampf gegen die Errungenschaften der modernen Zivilisation, sondern sie will gerade dasjenige, was an großen, bedeutsamen Grundlagen in dieser modernen Zivilisation enthalten ist, zu einem fruchtbaren Ziele hinführen.

Das gilt ganz besonders auf pädagogischem Gebiete. Auf pädagogischem

#SE304-134

Gebiete gab es für mich nicht eine Veranlassung, Eingehenderes zu veröffentlichen außer meiner kleinen Schrift über «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft», die schon vor Jahren erschienen ist, bis durch Emil Mok in Stuttgart die Waldorfschule gegründet worden ist.

Durch die Gründung dieser Waldorfschule wurde gewissermaßen herausgefordert dasjenige, was Anthroposophie in pädagogischer und didaktischer Beziehung zu sagen hat. Die Freie Waldorfschule in Stuttgart ist hervorgegangen aus jenen Sehnsüchten, die nach der vorläufigen Beendigung der Kriegskatastrophe in den verschiedensten Gebieten Mitteleuropas vorhanden waren.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Unter den vielen Dingen, die man sich da sagte, war auch dieses: Die bedeutsamste vielleicht der sozialen Fragen ist die Erziehungs-, ist die Unterrichtsfrage. Und aus rein praktischen Erwägungen heraus begründete Emil Molt zunächst mit den Kindern der Arbeiter seiner Unternehmung, der Waldorf-Astoria-Fabrik, diese Freie Waldorfschule.

Zunächst hatten wir nur Kinder aus der Moltschen Fabrik. Seit zwei Jahren kamen zu diesen Kindern von allen Seiten andere hinzu, so daß die Freie Waldorfschule in Stuttgart heute wirklich eine echte Einheitsschule ist, in der Kinder aller Bevölkerungsklassen und Bevölkerungsstände sitzen, und für die fruchtbar gemacht werden soll, was auf anthroposophischer Grundlage in pädagogisch-didaktischer Weise aufzubauen ist. Nicht umstürzlerisch, sondern fortentwickelnd will Anthroposophie gerade auf diesem Gebiete sein.

Man braucht nur aufmerksam zu machen darauf, wie ja große Pädagogen im 19. Jahrhundert bis in das 20. herein gewirkt haben, und wie man eigentlich gerade, wenn man es ernst meint mit der Jugenderziehung, innerlich enthusiastisch sein kann für die gewaltigen, die umfassenden Grundsätze und Maximen, die in der neueren Zeit durch große Pädagogen gekommen sind. Aber trotz alledem gibt es immer akute Erziehungsfragen. Man kann sagen: Kein Jahr geht eigentlich vorüber, ohne daß die oder jene Sehnsucht nach einer Reform des Erziehungswesens, des Unterrichts aufträte.

Woran liegt dieses, daß man auf der einen Seite aufjauchzen möchte innerlich, wenn man sich hingibt den einleuchtenden Erziehungsmaximen

#SE304-135

der großen neueren Pädagogen, und daß auf der anderen Seite immer wiederum ein gewisses Unbefriedigendes zutage tritt gegenüber, sagen wir, der Erziehungs- und Unterrichtspraxis?

Lassen Sie mich nur auf das eine Konkrete aufmerksam machen:

Pestalozzi hat einen Weltruf, und er gehört ganz gewiß zu den eben erwähnten großen Pädagogen der neueren Zeit. Dennoch, in scharfer Weise haben Denker, zum Beispiel von der Qualität Herbert Spencers, ausdrücklich hervorgehoben, daß man einverstanden sein kann mit den großen Maximen Pestalozzis, daß aber die Praxis der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode keineswegs die großen Erwartungen erfüllt habe, die an sie geknüpft worden sind. Was dann Herbert Spencer daran knüpft, ist dies, daß er sagt: Die Grundsätze Pestalozzis sind gut, sind hervorragend, aber, so meinte er vor Jahrzehnten, man ist heute noch nicht in der Lage, dasjenige, was da im Allgemeinen, im Abstrakten gefordert wird für Unterricht und Erziehung, auch im Einzelnen anzuwenden.

Sehen Sie, meine sehr verehrten Anwesenden, neue Maximen, neue Unterrichtsprinzipien will Anthroposophie gar nicht aufstellen. Dasjenige, um was es sich für sie handelt, ist gerade die Erziehungspraxis. Und wie aus der Lebenspraxis heraus die Waldorfschule gewachsen ist, so ist dasjenige, was an anthroposophischer Pädagogik und Didaktik heute vorhanden ist, nicht aus einer Theorie, nicht aus irgendwelchen abstrakten Prinzipien, sondern aus der Praxis der Menschenbehandlung heraus gewachsen. Anthroposophie glaubt gerade in bezug auf diese praktische Menschenbehandlung, insbesondere die Kinderbehandlung, von ihrer Seite aus ganz Besonderes eben leisten zu können. Worauf beruht diese Anthroposophie als solche?

Sie wird heute vielfach angefeindet; man kann nicht sagen, aus großem Verständnis heraus, sondern aus vielen Mißverständnissen heraus. Derjenige, der in der Anthroposophie drinnensteht, kann diese Angriffe, diese Gegnerschaften völlig begreifen. Denn der neuere Mensch glaubt, aus naturwissenschaftlichen Untergründen heraus, aus allerlei kulturhistorischen Ergebnissen heraus zu einer Art einheitlicher Weltanschauung gekommen zu sein. Anthroposophie mutet nun dem Menschen der Gegenwart zu, über sich selbst scheinbar ganz anders zu denken, als man

#SE304-136

vor der neueren Naturwissenschaft etwa verantworten kann. Es ist das alles nur scheinbar, aber man glaubt zunächst, daß man die anthroposophischen Erkenntnisse vor der neueren Naturwissenschaft nicht verantworten könne.

Es wird ja heute, und zwar aus guten Untergründen heraus, am Menschen im Grunde genommen wirklich studiert nach den exakten, wunderbaren Methoden der neueren Naturwissenschaft dasjenige, was an ihm physisch-leiblich ist. Und das Seelische, es wird zwar nicht überall geleugnet, im Gegenteil, die Leute, welche das Seelische leugnen, welche von einer «Psychologie ohne Seele» sprechen, wie es ja eine Zeitlang üblich war, diese Leute sind ja sogar schon selten geworden. Aber es wird dieses Seelische durchaus nur so betrachtet, daß man das Leibliche untersucht und in diesen oder jenen Äußerungen des Leiblichen nun das Seelische erraten will. Aus solchen Voraussetzungen heraus ist keine Erziehungs-, keine Unterrichtspraxis bei noch so schönen Maximen und Prinzipien zu gewinnen.

Herbert Spencer bedauert es daher außerordentlich, daß die neuere Pädagogik einer eigentlichen Psychologie entbehre. Aber Psychologie kann aus der modernen naturwissenschaftlichen Weltanschauung im Ernste doch nicht herauswachsen. Anthroposophie nun glaubt, eine wirkliche Psychologie, eine wirkliche Seelenkunde begründen zu können; eine Seelenkunde, die allerdings in ganz anderer Weise gehandhabt werden muß, als das heute auch in psychologischer Forschung vielfach geschieht.

Man kann sich leicht lustig machen darüber, daß der Anthroposoph nicht nur von dem physischen Leib des Menschen spricht, sondern von allerlei anderen, übersinnlichen Wesensgliedern des Menschen. Man hat oftmals die Vorstellung, in der Anthroposophie sei nur ausgedacht oder aus irgendwelchen Phantasmen oder Visionen oder Illusionen heraus von einem Ätherleib - ich nenne ihn auch Bildekräfteleib - gesprochen. Dasjenige, was Anthroposophie in dieser Richtung zunächst behauptet, das ist, daß der Mensch nicht nur einen physischen Leib habe, welcher mit physischen Augen gesehen werden kann, der untersucht werden kann nach den klinischen Methoden, dessen Gesetze der kombinierende Verstand erkennen kann, sondern daß der Mensch einen ätherischen,

#SE304-137

einen Bildekräfte-, einen feineren Leib habe, und außer diesem Ätherleib noch höhere Glieder. Wir sprechen in der Anthroposophie von einem astralischen Leib, und wir sprechen von einem besonderen Wesensgliede des Menschen, das sich für das menschliche Bewußtsein zusammenfaßt in dem einzigen Punkte des Erkennens, der in dem Worte Ich sich ausdrückt.

Es scheint zunächst nicht viel Berechtigung zu haben, von diesen höheren Wesensgliedern des Menschen zu sprechen; aber ich möchte heute einleitungsweise zunächst auf die Art und Weise aufmerksam machen, wie in der wirklichen Lebenspraxis, die wir nun auch der Pädagogik zugrunde legen, Anthroposophie zum Beispiel vom ätherischen Leibe spricht.

Dieser ätherische Leib ist nicht eine Nebelwolke, die in den physischen Leib eingegliedert ist und vielleicht über ihn da oder dort etwas heraus ragt. Man kann sie zunächst bildhaft so darstellen, diese ätherische Menschenwesenheit; aber in Wirklichkeit tritt sie demjenigen, der sich anthroposophischer Methoden bedient, in ganz anderer Art entgegen. Sie ist zunächst nur eine Art Regulativ, das hinweist auf dasjenige, was nun im Menschen nicht nur räumlich organisch, sondern zeitlich organisch ist.

Wenn wir den Menschen nach heutiger naturwissenschaftlicher Methode zunächst physisch-leiblich studieren, wissen wir, wie irgendein Wesensglied, zum Beispiel die Leber oder der Magen oder das Herz nicht bloß für sich studiert werden können, sondern in Zusammenhang mit dem ganzen Organismus. Wir können nicht verstehen, sagen wir, gewisse Gebiete des menschlichen Gehirnes, ohne daß wir ihre Zuordnung kennen, zum Beispiel zu der Leber, dem Magen und so weiter, durch die sie ihre Ernährung geregelt

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

erhalten. Wir betrachten den räumlichen Organismus als etwas in sich Zusammengeordnetes, als etwas, dessen einzelne Glieder in Wechselwirkung stehen.

So betrachtet Anthroposophie dasjenige, was sie den menschlichen ätherischen Leib nennt, dem sie zunächst ein zeitliches Dasein zuschreiben muß, nicht als ein räumliches, wie es der physische Leib, der physische Körper des Menschen hat. Dasjenige, was in dieser Beziehung Ätherleib des Menschen genannt wird, es offenbart sich zunächst, indem

#SE304-138

der Mensch geboren, sagen wir sogar, indem der Mensch konzipiert, indem er empfangen wird; es entwickelt sich bis hin zu dem Tode des Menschen.

Wir wollen heute absehen davon, daß der Mensch nun auch frühzeitig sterben kann; wir wollen heute auf das normale Lebensverhältnis des Menschen sehen und wollen uns sagen, daß dieser ätherische Leib nun eben sich entwickelt bis zum normalen Alterstode des Menschen hin.

In dem, was sich da entwickelt, sieht derjenige, der den Menschen anthroposophisch betrachtet, durchaus ein Ganzes. Und so wie der räumliche Leib des Menschen in Glieder zerfällt, in das Haupt als den Träger des Gehirnes, in die Brustorgane als die Träger der Sprachorgane, der Atmungsorgane und so weiter, so zerfällt dasjenige, was in der Zeit sich als ätherische Organisation darstellt, in aufeinanderfolgende Lebensepochen. Wir gliedern diesen Ätherleib des Menschen, der, wie gesagt, im zeitlichen Laufe beobachtet werden muß, nicht in einer räumlichen gegenwärtigen Abgeschlossenheit, wir betrachten diesen Ätherleib so, daß wir zunächst dasjenige Glied ins Auge fassen, das etwa von der Geburt bis zum Zahnwechsel hin sich entwickelt. Wir sehen dann ein wichtiges Glied dieses Ätherleibes, geradeso wie wir eben den physischen Leib, das Haupt oder die Lunge sehen, wir sehen am Ätherleib dann das zweite Glied vom Zahnwechsel bis zur Geschlechts-reife, und sehen dann, wenn auch weniger deutlich voneinander geschieden, auch noch im folgenden Leben des Menschen Lebensabschnitte. So zum Beispiel beginnt mit dem zwanzigsten Jahre eine ganz andere Art, wenn auch nicht scharf geschieden von der früheren, eine ganz andere Art des seelisch-leiblichen Lebens, als das früher vorhanden war. Aber geradeso wie zum Beispiel gewisse Kopfschmerzen von dem menschlichen Magen oder der menschlichen Leber konstatiert werden können, so kann auch konstatiert werden, daß gewisse Vorgänge in den Zwanziger Jahren oder in viel späteren Lebensaltern organisch zusammenhängen mit demjenigen, was beim Kinde sich entwickelt von der Geburt bis zum Zahnwechsel.

So wie man hinaufwirken sehen kann die Prozesse der Verdauungsorgane in die Prozesse des Gehirnes, so kann man hinüberwirken sehen

#SE304-139

dasjenige, was sich im kindlichen Lebensalter bis zum Zahnwechsel um das siebente Jahr herum entwickelt, in die spätesten Lebensalter des Menschen.

Wir beobachten nun, wenn wir Psychologie, Seelenkunde treiben, eigentlich immer das Gegenwärtige des Seelenlebens. Wir sagen uns, das Kind hat diese oder jene Eigentümlichkeiten in bezug auf Auffassungsgabe, Gedächtnis und so weiter. Derjenige, der Anthroposophie studiert, fragt nicht nur, obwohl er das durchaus nicht vernachlässigt: Was geschieht in dem Kinde, sagen wir im neunten Lebensjahre, mit Erinnerungskraft, mit Fassungskraft, mit Verstandeskraft? und so weiter, sondern er sagt: Wenn das Kind meinetwillen im neunten Lebensjahre diesen oder jenen Einfluß erfährt, wie tritt dieser Einfluß nun in die Untergründe des ganzen ätherisch-seelischen Lebens, und wie kann er später wiederum erscheinen? - Ich möchte Sie zunächst einmal aufmerksam machen darauf, wie das im einzelnen gedacht wird, an einem konkreten Beispiel.

Wir können einem Kinde im zarten Lebensalter durch unser pädagogisch-didaktisches Verhalten beibringen das Gefühl der Ehrerbietung, das Gefühl der Achtung gegenüber demjenigen, was einem in der Welt als erhaben entgegentritt. Man kann das Kind dann überführen in bezug auf dieses Gefühl bis zum religiösen Empfinden, bis zu jenem Empfinden, durch das das Kind beten lernt.

Ich will absichtlich ein radikales Beispiel aus der moralischen Kindes-verfassung vorbringen. Nehmen wir also an, wir bringen so recht innerlich ein Kind dahin, daß es seine Seelenverfassung ausfließen lassen kann in ein ehrliches Gebet. Das bemächtigt sich des Kindes, das tritt dann in die Untergründe des Bewußtseins. Und für denjenigen, der nun nicht bloß die seelische Gegenwart eines Menschen beobachtet, sondern den ganzen seelischen Organismus, wie er sich bis zum Tode hin entwickelt, der wird finden, daß dasjenige, was da in der betenden Ehrfurcht beim Kinde zutage tritt, nun untertaucht, in der maimigfaltigsten Weise im seelischen Leben sich metamorphosiert, verwandelt. Aber in einem bestimmten Alter, vielleicht erst im Beginne der Dreißigerjahre, der Vierzigerjahre, tritt dasjenige, was erst Hingabe im Gebete im zarten Kindesalter war, dadurch zutage, daß die Seele jene innere Kraft

#SE304-140

bekommt, durch die ihre Worte für andere Menschen, namentlich aber für Kinder, etwas Segnendes haben.

Sehen Sie, so studiert man den ganzen Menschen in bezug auf seine seelische Entwicklung. Wie man sonst das Leibliche auf Räumliches bezieht, den Magen auf das Haupt, so bezieht man dasjenige, was vielleicht im achten, neunten Lebensjahre im Kinde veranlagt wird als die betende Kraft, man studiert es im ganzen Lebenslauf, sieht es wiederum auftreten als die segnende Kraft, als diejenige Kraft, die auch eine segnende Wirkung hat namentlich auf die Jugend im späteren Lebensalter. Man kann das Wesentliche so ausdrücken, daß man sagt: Kein Mensch kann in seinen Vierziger-, Fünfzigerjahren segnend auf seine Umgebung wirken, der nicht in seiner Kindheit in richtiger, ehrlicher Weise beten gelernt hat.

Ich habe dieses als ein radikales Beispiel gewählt, und diejenigen, die vielleicht mehr oder weniger unförmig angelegt sind, werden es eben nur in bezug auf seine formelle Bedeutung hinnehmen können. Aber worauf ich aufmerksam machen wollte, ist ja dies, daß es sich für anthroposophische Pädagogik darum handelt, nicht bloß auf die Gegenwart des seelischen Lebens zu sehen, sondern auf den ganzen Menschen. Man kann sehen, was das für eine Wirkung für die Pädagogik hat. Es hat die Wirkung, daß bei allem, was in bezug auf das Kind an Erziehungspraxis, an Unterrichtspraxis entwickelt wird, immer darauf gesehen wird: was wird im ganzen Leben, selbst im spätesten Leben des Menschen aus dem, was wir da tun? Und dadurch wird angestrebt eine gewisse organische Pädagogik, eine gewisse lebendige Pädagogik.

Man hat so vielfach die Sehnsucht, schon dem Kinde scharf umrissene Begriffe beizubringen, dem Kinde schon Begriffe beizubringen, die möglichst stramme Definitionen darstellen, scharfe Konturen haben. Es ist oftmals mit solchen Begriffen, die wir dem Kinde beibringen, so, als ob wir seine Arme oder Beine, die wachsen sollen, die sich voll entwickeln sollen bis zu einem gewissen Lebensalter, in Fesseln legen würden. Wir können außer physischer Pflege dem Kinde nichts anderes angedeihen lassen als dieses, daß wir es so pflegen, daß seine Glieder möglichst frei wachsen können, solange Wachstumskraft in ihnen ist. Solche Begriffe, solche Ideen, solche Empfindungen, solche Willensimpulse

#SE304-141

müssen wir in das Gemüt des Kindes hineinsenken, die nun nicht scharfe Konturen haben, so daß sie gewissermaßen das Seelenleben in seinen einzelnen Gliederungen fesseln, sondern die so wachsen wie die physischen Glieder des Menschen. Dann allein können wir hoffen, daß dasjenige, was wir in das kindliche Gemüt senken, wirklich in der richtigen Weise im späteren Lebensalter zutage tritt.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Worum es sich handelt bei der Erziehungskunst auf anthroposophischer Grundlage? Sehen Sie, es handelt sich um eine wirkliche Menschenkenntnis. Das ist ja dasjenige gerade, was der neueren naturwissenschaftlichen Weltanschauung fast unmöglich ist, den Menschen selber kennenzulernen. Es soll von hier nicht im allergeringsten etwas gegen die großen Vorzüge der Experimentalpsychologie, der Experimentalpädagogik gesagt werden. Diese Dinge sind einmal aus dem ganzen Geiste unserer neueren Zivilisation notwendig; sie sind auch innerhalb gewisser Grenzen durchaus segensreich. Auch da wird Anthroposophie nicht etwa einen radikalen Kampf führen, sondern gerade das Segensreiche fortführen wollen. Aber dennoch, von der anderen Seite, was zeigt die Sehnsucht, am Kinde experimentieren zu wollen, um seine Fassungskräfte, seine sinnesempfindlichkeiten, sein Gedächtnis, selbst seinen Willen auf dem Wege des Experimentes kennenzulernen?

Es zeigt, daß man gerade durch diese neuere Orientierung der Zivilisation innerhalb der Seele fremd geworden ist der anderen Menschenseele, der Kindesseele. Weil die innere Beziehung, die unmittelbare, elementare Beziehung von Seele zu Seele im modernen Menschen geringer ist, weniger wirksam ist, als sie einmal war, verfällt eben dieser moderne Mensch darauf, dasjenige, was er sonst durch unmittelbares Hineinfühlen in das Kind in sich erlebt hat, nun äußerlich in den körperlich-leiblichen Andeutungen experimentell zu studieren. Es muß gerade in demselben Maße, in dem wir solche experimentelle Studien treiben, die innere Seelenkenntnis für eine gesunde Pädagogik wiederum geschaffen werden.

Dazu ist aber notwendig, daß man nun dasjenige, was ich vom einzelnen Lebenslaufe gesagt habe, wirklich kennenlernt. Und da haben wir zunächst die erste Lebensperiode des werdenden Menschen, die mit seiner Geburt oder, man kann auch sagen, schon mit seiner Empfängnis

#SE304-142

beginnt und einen gewissen Abschluß erlangt im Lebensalter des Zahnwechsels.

Um diese Zeit wird eigentlich das Kind für den, der wirklich unbefangen zu studieren versteht, doch ein ganz anderes Wesen. Und erst wenn man solches am Menschen beobachtet, kommt man zu einer wirklichen Menschenkenntnis.

Wir sind in bezug auf die höhere Wesenhaftigkeit der Welt nicht eigentlich schon nachgekommen dem, was unsere Naturwissenschaft auf den niedrigen Gebieten an wissenschaftlichen Anforderungen stellt. Ich brauche Sie nur daran zu erinnern, wie wir sprechen, sagen wir, von gebundener Wärme, von Wärme, die in irgendeinem Körpergefüge enthalten ist, ohne daß sie sich äußerlich ankündigt, und wie wir dann, wenn der Körper gewisse Verhältnisse durchmacht, die Wärme, die gewissermaßen in ihm gebunden war und nun aus ihm herausschießt, dann freie Wärme nennen. So wie wir da von Kräften und Substanzzusammenhängen in der unorganischen Welt sprechen, so traut sich die heutige Wissenschaft noch nicht in bezug auf den Menschen zu sprechen. Daher sind Leib und Seele und Geist Abstraktionen, die nebeneinander stehen, die man nicht konkret innerlich wirklich aufeinander beziehen kann. Wir sehen das Kind heranwachsen bis zum Zahnwechsel, können dann allerdings, wenn wir unbefangenen Sinn genug haben, sehen, wie gewisse Gaben und Denkfähigkeiten gerade mit dem Zahnwechsel erst sich entwickeln, wie da auch das Gedächtnis die Form annimmt, daß es erst wirkt durch deutlich konfigurierte Begriffe und so weiter. Wir können den inneren Seelenzusammenhang des Kindes in einer ganz anderen Weise sehen nach dem Zahnwechsel als vorher. Was ist denn da mit dem Kinde eigentlich geschehen?

Nun, ich kann Ihnen heute nur die einzelnen Gesichtspunkte angeben, allein das weitere kann ja selbst heute schon mit äußerer Naturwissenschaft studiert werden. Wir bemerken, wenn wir das Kind wachsen sehen vom zartesten Alter an bis zum Zahnwechsel hin, wie ein Inneres immer mehr und mehr an die Oberfläche der körperlichen Organisation tritt. Wir können wissen, daß in diesen Jahren ganz besonders die Kopforganisation ihre Ausbildung erfährt. Derjenige, der nun, nicht befangen durch manches, was eine landläufige Wissenschaft sagt, diese

#SE304-143

Entwicklung beachtet, der wird geradezu eine Strömung von unten nach oben in dem Menschen beobachten können. Indem das Kind aus der Unbeholfenheit des völligen Nicht-gehen-Könnens, Liegen-Müssens, Getragen-werden-Müssens sich zum Gehen entwickelt, ist dasjenige, was sich in diesem Teil des Menschen, in dem Gliedmaßenmenschen regt, was da herauskommt als eine Offenbarung der Willensimpulse, etwas, das nicht bloß in dem äußeren Zappeln und in dem späteren Auftretenkönnen und im Gehen zum Ausdrucke kommt, sondern das ist wenn was zurückwirkt auf die gesamte menschliche Organisation. Und wenn man einmal diejenigen Dinge, die heute durchaus in der Wissenschaft schon angedeutet sind, in der physiologischen Wissenschaft eigentlich mit Händen zu greifen sind - man verfolgt nur nicht die richtigen Wege auf diesem Gebiete -, wenn man das einmal studieren wird, wie das Haupt sich ummetamorphosiert, aus dem hilflosen Getragen-werden-Müssen, Liegen-Müssen bis zum Stehen auf seinen Beinen, bis zum Gebrauche seiner Beine zum Gehen, dann wird man finden, wie dasjenige, was da in dem Gliedmaßenmenschen zutage tritt, wie gewissermaßen diese Abbildung der Konfiguration des Gehens sich findet in denjenigen Teilen des Gehirnes, welche die Gehirn-Willensorganisation sind. Man muß durchaus sagen: Indem der Mensch gehen lernt, bildet er von unten nach oben, von seinen Gliedmaßen, gewissermaßen von seiner Peripherie her in sein Zentrum einlaufend seine Willensorganisation im Gehirn aus.

Wenn wir dann den Menschen weiter verfolgen, so ist ja dann die nächste wichtige Etappe diejenige, die er dadurch erlebt, daß er seine Atmungsorganisation kräftigt, daß seine Atmungsorganisation in derselben Weise in eine, ich möchte sagen, persönlichere Konstitution gerät, wie seine Gliedmaßenorganisation durch das Gehen in eine gewisse Konstitution gerät. Und diese Umwandlung des Atmens, diese Kräftigung des Atmens - man kann sie physiologisch verfolgen -, die drückt sich wiederum aus durch alles dasjenige, was der Mensch aufnimmt im Sprechen.

Wiederum ist es ein Strömen der menschlichen Organisation von unten nach oben. Dasjenige, was der Mensch nun durch das Sprechen eingliedert seinem Nervenorganismus, wir können es durchaus verfolgen:

#SE304-144

wie beim Kinde, indem es sprechen lernt, innerlich herausstrahlt immer mehr und mehr Gefühlsinnigkeit. So wie der Mensch sich eingliedert in seinen Nervenorganismus durch das Gehenlernen in den Willen, so gliedert er sich ein durch das Sprechlernen das Gefühl.

Und eine letzte Etappe ist dasjenige, was nun am wenigsten nach außen auftritt, was aber dadurch auftritt, daß der Mensch die zweiten Zähne an die Stelle der ersten setzt. Gewisse Kräfte, die bisher in seinem Organismus gespielt haben, die in seiner Organisation gelegen haben, finden ihren Abschluß, denn er bekommt keine weiteren Zähne mehr. Aber dasjenige, was sich im Bekommen der zweiten Zähne ausdrückt, das sind die Kräfte, die im ganzen Organismus wirken, die nur in der Zahnbildung eine Art Abschluß haben. Und so wie wir mit dem Gehenlernen den Willen innerlich konstituiert sehen, wie wir innerlich konstituiert sehen das Gefühl mit dem Sprechlernen, so sehen wir mit dem Zahnwechsel ungefähr um das siebente Lebensjahr hervortreten beim Kinde die nun mehr oder weniger individualisierte, nicht mehr so wie früher an den Gesaintleib gebundene Vorstellungskraft.

Es sind dies interessante Zusammenhänge, die immer mehr und mehr studiert werden müssen. Es ist die Art und Weise, wie auf den physischen Leib zurückwirkt dasjenige, was ich früher den Ätherleib genannt habe; es ist tatsächlich so, daß der Mensch seine übrige Organisation dem Haupte, der Nervenorganisation einbildet in diesem Lebensalter.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Diese Dinge kann man theoretisch erörtern, allein damit ist es nicht getan. Wir haben uns zu sehr in der neueren Zeit an einen gewissen Intellektualismus, an gewisse Abstraktionskräfte gewöhnt, wenn wir von Wissenschaft reden. Dasjenige, was ich Ihnen eben geschildert habe, das führt dazu, daß man nicht bloß mit dem Verstande den Menschen anschaut, sondern daß man tatsächlich den Menschen so betrachtet, daß man, ich möchte sagen, wie mit künstlerischem Blicke sieht, wie jede Regung des Bewegungsorganismus der Glieder sich einfügt dem Nerven-Willensorganismus, wie wiederum das Sprechen sich einfügt dem Gefühlsorganismus. Es ist ja wunderbar zu sehen, wie zum Beispiel, wenn die Mutter oder die Amme mit dem Kinde ist, indem das Kind sprechen lernt, indem das Kind vokalisieren lernt, wie da in den Vokalen sich gerade dasjenige dem Gefühl einprägt, was mehr von dem Gemüte

#SE304-145

des Erziehers zu dem Gemüte des Kindes innerlich spricht; währenddem alles dasjenige, was das Kind anleiten soll, selber Bewegungen auszuführen, mit der Außenwelt, sagen wir, mit Wärme und Kälte in Verbindung zu treten, wie das zum Konsonantieren führt. Es ist wunderbar zu sehen, wie der eine Teil der menschlichen Organisation, also sagen wir einmal die Gliedmaßenregung oder die Sprache, zurückwirkt auf den anderen Teil der menschlichen Organisation. Und besonders solche Dinge sind reizvoll zu sehen, wenn wir als Erzieher dem Kinde im volksschulpflichtigen Alter entgegentreten, wie das allmähliche Erscheinen der zweiten Zähne gewissermaßen eine Kraft herausreißt aus dem Wachstum des Organismus, sie frei macht, wie die Wärme frei wird, nachdem sie vorher latent oder gebunden war, so daß, wenn die zweiten Zähne da sind, dasjenige, was zunächst im Organismus gewirkt hat, nun als Seelisches wirkt, dieses Seelische ergreift.

Aber diese Dinge müssen wirklich nicht mit dem Verstande erfaßt werden; sie müssen erfaßt werden mit dem ganzen Menschen. Dann gliedert sich etwas in unser Erfassen ein von künstlerischem Sinn, von konkretem Anschauen des werdenden Menschen. Dazu gibt Anthroposophie die praktische Anleitung, indem sie den Geist in seiner Äußerung als materielle Vorgänge überall verfolgt. Anthroposophie will ja nicht sein ein Hinaufleiten des Menschen in allerlei mystische Wolkenkuckucksheime, sondern sie will gerade das Wirken des Geistes in allem Materiellen verfolgen. Sie will durchaus auf realisiertem Boden stehen, um den Geist in seinem Schaffen, in seiner Wirksamkeit zu verfolgen. Aber diese anthroposophische Betrachtung ergreift eben den ganzen Menschen. Wir wollen nicht dogmatisieren, indem wir Anthroposophie in die Pädagogik hineinragen. Die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein; die Waldorfschule soll eine Schule sein, wo in praktische pädagogische Handhabe, in praktische Didaktik, in Geschicklichkeit dasjenige ausfließt, was der Mensch an lebendiger Innerlichkeit durch die Anthroposophie gewinnen kann.

Allein dasjenige, was uns Anthroposophie gibt an Weltanschauung, an Lebensauffassung, das ist doch etwas, was nun den Lehrer, den Erzieher in einer ganz besonderen Weise in die Schule hineinstellt.

Unsere neuere Kultur und Zivilisation hat zwar einen gewissen Glauben

#SE304-146

sich bewahrt, manchmal auch eine vereinzelter Erkenntnis von dem Hinausleben des Menschen über den Tod; allein dasjenige, was ein Hinausleben des Menschen über den Tod ist bis zur neuen Geburt, das ist der neueren Zivilisation ganz abhanden gekommen.

Anthroposophische Forschung zeigt, wie wir sprechen müssen von einem präexistenten Leben des geistig-seelischen Menschenwesens. Anthroposophie zeigt, wie die Embryologie gerade durch das Geistig-Seelische ihre richtige Beleuchtung erhält. Heute - und das ist durchaus begreiflich, es soll nicht darüber gescholten werden -, heute sieht man ja die Dinge so an, als ob dasjenige, was der Mensch durch die Geburt sich hereinbringt ins irdische Leben, ganz und gar ein Ergebnis der Vererbungsströmung wäre, derjenigen Kräfte, die physisch herunterkommen von Vater, Mutter und so weiter. Man untersucht nach den bekannten Methoden, wie sich der Menschenkeim im menschlichen Leibe ausbildet. Man sucht durchaus in dem mütterlichen, in dem väterlichen Leibe, in den elterlichen Leibern die Kräfte, die dann im Kinde zum Vorschein kommen. Allein, das ist ja nicht so. Dasjenige, was im Elternleib vor sich geht, ist nicht Aufbau, sondern ist zunächst Abbau. Was da geschieht, ist zunächst eine Rückkehr der materiellen Vorgänge in eine Art von Chaos. Und dasjenige, was da hineinbaut in den Menschen, der einen Nachkommen erhält, das ist der ganze Kosmos.

Wer die nötige Anschauung dafür hat, sieht gerade in den ersten Monaten dem menschlichen Embryo an, wie das, was der Mensch ist, herausgebildet wird nun nicht bloß aus der Vererbungsströmung, sondern aus dem ganzen Kosmos. Es ist tatsächlich im mütterlichen Leibe das Bett für dasjenige, was aus den chaotisch werdenden Kräften kosmische Kräfte, die hereinwirken in den Menschen, macht.

Diese Dinge wird man - und man kann sie durchaus nach den Antezedenzen der heutigen Physiologie schon so studieren -, man wird sie immer mehr und mehr anders studieren, als man bisher gewohnt ist. Man würde in der Physik es für eine Torheit anschauen, zu sagen: Hier habe ich eine Magnetnadel, die mit dem einen Ende nach Norden, mit dem anderen nach Süden weist; ich muß nur in dieser Magnetnadel, innerhalb der räumlichen Grenzen der Magnetnadel die Kräfte suchen, die die beiden Enden nach der einen oder anderen Richtung hin richten.

#SE304-147

Das wäre eine physikalische Torheit. Wir nehmen unsere Zuflucht zu der ganzen Erde, wenn wir das erklären wollen. Wir sagen, die ganze Erde ist eine Art Magnet, sie zieht vom Nordpol aus das eine Ende der Magnetnadel an, vom Südpol aus das andere Ende der Magnetnadel. Wir sehen in der Richtung der Magnetnadel den Ausdruck eines Teiles; wir müssen weit über die Grenze der Magnetnadel hinausgehen. Das haben wir uns nur noch nicht angewöhnt in exakter Wissenschaft in bezug auf den Menschen. Wir studieren einen so wichtigen Vorgang des Menschen, wie es die Embryobildung ist; wir verfahren aber dabei so, wie wir nur nach physikalischer Torheit bei der Magnetnadel verfahren könnten. Wir suchen in der Raumesgrenze des Menschen, in den elterlichen Organismen die Kräfte, die den Embryo gestalten, geradeso wie wenn wir innerhalb der Magnetnadel die Kräfte für ihre Richtung suchen würden. Wir müssen im ganzen Kosmos dasjenige suchen, was den Embryo gestaltet. Aber was da hereinwirkt, das ist dasjenige, dem verbunden ist die seelisch-geistige Wesenheit des Menschen, wie sie aus geistig-seelischen Welten heruntersteigt zum physischen Dasein.

Und da zeigt uns dann Anthroposophie - so paradox es klingen mag-, daß zunächst mit der Kopforganisation am allerwenigsten das verbunden ist, was das Geistig-Seelische des Menschen ist. Dieses Geistig-Seelische des Menschen ist zunächst - indem das Kind sein irdisches Dasein antritt - gerade mit der übrigen Organisation außerhalb des Kopfes verbunden. Der Kopf ist eine Art Abbild des Kosmos, aber er ist am meisten materiell. Er ist sozusagen im Beginne des menschlichen Lebens am wenigsten der Träger des vorgeburtlichen geistig-seelischen Lebens, das heruntergestiegen ist, um das irdische Leben zu beginnen.

Und indem man nun sieht, wie in jeder Miene, in der ganzen Physiognomie des Kindes, im Augenausdruck dasjenige hervortritt an die äußere Oberfläche des Menschen, was geistig-seelisch in ihm verborgen ist, sieht derjenige, der die Sache anthroposophisch sieht, wie das Geistig-Seelische, das zunächst sich in der Entwicklung der Gliedmaßenbewegungen vom Kriechen bis zum Gehen zeigt, und dann in den Anregungen zum Sprachorganismus, zum Atmungsorganismus sich zeigt, das arbeitet im Organismus an dem Hervorbringen der zweiten Zähne, wie also dieses Geistig-Seelische von unten herauf arbeitet, um

#SE304-148

aus der Außenwelt dasjenige aufzunehmen, was zunächst unbewußt aufgenommen werden muß, um es einzubilden dem am meisten Materiellen: der Hauptorganisation des Menschen im Denken, Fühlen und Wollen.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

So den Menschen zu betrachten mit wissenschaftlich-künstlerischem Blick, das gibt die Beziehung des Erziehers zum werdenden Menschen, zum Kinde, die eigentlich durchaus notwendig ist, wenn wir dem Kinde das sein wollen, was wir ihm sein können, wenn wir selbst als Erzieher, als Unterrichter volle, ganze Menschen sind. Denn es ist ein besonderes Gefühl, das man hat, wenn man sich sagt: Du machst immer mehr und mehr hervorzaubern aus der kindlichen Organisation dasjenige, was dir göttlich-geistige Welten heruntergesandt haben. Das ist etwas, was durch Anthroposophie wieder belebt werden kann.

Wir haben in unseren zivilisierten Sprachen heute ein Wort, das ein wichtiges Wort ist, das mit den Hoffnungen und Sehnsüchten vieler Menschen zusammenhängt, das Wort «Unsterblichkeit». Allein wir werden das menschliche Leben erst im richtigen Lichte sehen, wenn wir ein ebenso gebräuchliches Wort haben für den Anfang des Lebens wie für das Ende des Lebens, wenn wir ein Wort haben, das uns ebenso geläufig ist wie das Wort Unsterblichkeit, etwa «Ungeborenheit», «Ungeborenssein»: dann erst ergreifen wir die volle, ewige Wesenheit des Menschen.

Dann stehen wir aber erst mit der richtigen heiligen Scheu, mit der richtigen Ehrfurcht vor dem aus dem Inneren des Kindes durch Strömung von unten nach oben gestaltenden, bildenden Geist. Die Seele bildet mit dem Geiste, den sie empfängt aus dem vorgeburtlichen Leben, den Organismus aus in den ersten sieben Lebensjahren, also von der Geburt bis zum Zahnwechsel. Da ist der Mensch in einer ganz elementaren, unmittelbaren Verbindung mit seiner Umgebung.

Wenn man ein Wort dafür haben will, wie der Mensch, indem sich erst Denken, Fühlen und Wollen in die Organe hineingliedern, in diesem zarten Kindesalter mit seiner Umgebung in Wechselwirkung steht, man kann nur das Wort Nachahmen gebrauchen. Der Mensch ist durch und durch ein nachahmendes Wesen in der ersten Lebensperiode. Da gibt es vor allen Dingen für die Erziehung die große Maxime: Tue in des Kindes

#SE304-149

Umgebung dasjenige, was es nachahmen kann. Und dieses Nachahmen beruht auf einem in Wirklichkeit bis in die seelisch-geistigen Imponderabilien hineingehenden Bezug zwischen der kindlichen Umgebung und dem Kinde selbst.

Das Kind kann in den ersten sieben Lebensjahren nicht eigentlich ermahnt werden; es kann nicht auf irgendeine Autorität hin etwas tun, sondern es lernt alles durch Nachahmung. Wir müssen nur das Kind in dieser Richtung verstehen. Da erlebt man manchmal ganz sonderbare Dinge. Ich will ein konkretes Beispiel sagen. Wenn man in diesen Dingen oftmals zu Rate gezogen wird, bieten sich ja viele solche Beispiele. Ein Vater kommt und erklärt: Ach, ich bin so unglücklich, mein Junge, der immer so brav war, der hat gestohlen. - Was soll man darüber denken? Man fragt den besorgten Vater: Wie alt ist denn das Kind? Was hat er gestohlen? - Und so weiter. Ach, er ist fünf Jahre alt. Bis jetzt war er so brav, und gestern hat er nun seiner Mutter Geld genommen aus dem Schrank und hat dafür Naschereien gekauft. Er hat sie gar nicht einmal selber verzehrt, er hat sie sogar anderen Jungen und Mädchen auf der Straße gegeben.

Nun, was man in einem solchen Fall zu einem solch besorgten Vater zu sagen hat, das ist: Der Junge hat gar nicht gestohlen, sondern es ist wahrscheinlich so, daß er gesehen hat, wie die Mutter jeden Morgen das Geld aus dem Schrank nahm und dafür Sachen kaufte. Das Kind ist auf Nachahmung hin veranlagt, sieht selbstverständlich als das Richtige dasjenige an, was die Mutter tut, und macht es nach. Es kommt überhaupt der Begriff des Stehlens hier gar nicht in Betracht; es kommt aber das in Betracht, daß man im strengsten Sinne des Wortes, und zwar bis auf die Gedankenfärbung hin, nur dasjenige in der Umgebung des Kindes handelnd, sprechend, denkend entwickeln soll, was das Kind nachmachen kann.

Derjenige, der in dieser Weise beobachten kann, der weiß eben, wie in der feinsten, in der intimsten Weise das Kind nachahmt. Bis in den Blick hinein sieht derjenige, der in der Weise, wie ich es hier meine, sich pädagogisch verhält, wie alles auf Nachahmung beruht.

Nun, das ist so bis zum Zahnwechsel hin, weil da das Kind in einer außerordentlich wirklichen Beziehung zu der Umgebung steht, mit

#SE304-150

seinem ganzen Menschen in Beziehung zu der Umgebung steht. Das Kind ist da noch nicht so, daß es durch die Sinne etwas wahrnehmen kann, beurteilen kann, darüber fühlt. Nein, das ist alles eins; das Kind nimmt wahr, die Wahrnehmung ist zugleich Urteil, das Urteil ist Gefühl, Willensimpuls. Alles das ist eins. Das Kind ist ganz in den Strom des Lebens eingeschaltet. Es hat sich noch nicht herausgerissen.

Das erste Herausreißen aus dem Leben findet eben mit dem Zahnwechsel statt, wenn diejenigen Kräfte, die erst unten im Organismus gewirkt haben und die nach dem Erscheinen der zweiten Zähne nicht mehr zu gebrauchen sind, nun als geistig-seelische Kräfte im Kinde auftreten, wenn wir es mit diesen Kräften zu tun haben. Da tritt das Kind in seine zweite Lebensperiode, die mit dem Zahnwechsel beginnt und mit der Geschlechtsreife endet. In dieser Lebensperiode wird sozusagen das geistig-seelische Leben frei, wie unter Umständen Wärme, die vorher latent war, frei werden kann. Wir haben vorher das Geistig-Seelische in dem Inneren des Organismus, in dem organischen Gestalten des Organismus zu suchen.

So muß man das Verhältnis von Körper und Geist zu Seele und Leib suchen. Wir haben heute in der Theorie alle möglichen Prinzipien und Verhältnisse. Da ist das eine: die Seele, die wirkt auf den Leib; das andere sagt: alles, was in der Seele ist, wird durch den Leib bewirkt. Heute ist am meisten verbreitet die Anschauung vom psychophysischen Parallelismus, das heißt, es werden beide Prozeßreihen, das Geistig-Seelische und das Physisch-Körperliche betrachtet. Aber man kann lange spekulieren über das Verhältnis von Geist und Seele, Körper und Leib; wenn man bloß spekuliert und nicht zur Beobachtung vorrückt, kommt man nicht über die Abstraktion hinaus. Beobachten kann man aber nicht nur die Gegenwart, sondern man muß das ganze Leben beobachten - dann muß man sich sagen: Dasjenige, was du vom siebenten bis zum vierzehnten Jahre als seelisch-geistiges Leben im Kinde vor dir hast, das waren vorher Kräfte, welche im Organismus unten gewissermaßen latent waren, verborgen waren, verborgen wirkten. Du mußt dasjenige, was im Organismus von der Geburt bis zum Zahnwechsel wirkt, später, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, im Seelisch-Geistigen suchen, dann hast du etwas von dem Verhältnis zwischen Seele und Geist auf der

#SE304-151

einen Seite und dem Körperlich-Leiblichen auf der anderen Seite. Beobachtest du die körperlichen Vorgänge bis zum Zahnwechsel, dann hast du die Wirkung eines Seelisch-Geistigen; willst du dieses Seelisch-Geistige an sich beobachten, dann beobachte es vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Also suche nicht so, daß du sagst: Hier ist der Körper, und da drinnen ist die Seele, nun will ich die Wirkung suchen. Nein, gehe aus dem Räumlichen heraus, gehe in das Zeitliche über, dann wirst du ein reales, ein konkretes Verhältnis zwischen dem Geist-Seelischen und dem Physisch-Leiblichen finden können; dann wirst du aber auch fruchtbarere Ideen für das Leben finden können. Dann wirst du viel lernen - ich kann das jetzt nur prinzipiell andeuten zunächst -, dann wirst du lernen, wie du in einer gewissen Beziehung für die kindliche, physische Gesundheit vor dem Zahnwechsel zu sorgen hast, damit die seelisch-geistige Gesundheit im zweiten Lebensalter, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, in entsprechender Weise sich offenbaren kann, so wie die Gesundheit des Magens in der Gesundheit des Kopfes sich offenbart im zeitlichen Organismus, das heißt im ätherischen Leib, im Bildekräfteleib des Menschen. Das ist es, worauf es ankommt.

Und wenn wir nun studieren wollen, wie das zu behandeln ist - wir kommen ja damit in eine wichtigste Lebensperiode des Kindes, in das schulpflichtige Alter hinein -, was nun zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife gewissermaßen aus dem Organismus

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

frei wird, sich in freier Weise geistig-seelisch zeigt, dann müssen wir sagen, daß das zunächst die Bildekräfte sind, freigewordene Bildekräfte, Bildekräfte, die plastisch und auch musikalisch gewirkt haben in dem Aufbau des menschlichen Organismus. Wir müssen sie ebenso behandeln. Wir dürfen sie daher zunächst nicht intellektualistisch behandeln. Das ist dasjenige, was nun als eine Grundforderung anthroposophischer Pädagogik auftritt, daß man zunächst dasjenige, was die ersten Bildekräfte waren als Geistig-Seelisches, auch wiederum nun nicht intellektualistisch, sondern künstlerisch behandelt.

Darauf beruht es, daß die Waldorfschul-Pädagogik im weitesten Umfange - wenn ich mich des Ausdrucks bedienen darf - pädagogische Kunst ist, daß sie als Kunst ausgebildet wird, als Kunst der wirklichen

#SE304-152

Kindes behandlung. Der Lehrer, der Erzieher muß Künstler sein, denn er muß ja diejenigen Kräfte, die vorher plastisch in der Ausgestaltung des Organismus gewirkt haben, die muß er jetzt behandeln; sie stellen die Anforderung, plastisch behandelt zu werden

Das führt dazu, wenn wir die Kinder hereinbekommen in die Waldorfschule, daß wir alles zunächst, was wir an die Kinder heranbringen, aus dem Künstlerischen heraus arbeiten. Konkret gesprochen : wir beginnen nun nicht beim Lesen, sondern beim Schreiben; allein das Schreiben darf nicht in irgendein intellektuelles Verhältnis zum Kinde gebracht werden, sondern wir beginnen zunächst damit, daß wir das Kind Formen malen und zeichnen lassen, die eigentlich aus seinem menschlichen Wollen wie von selbst hervorgehen. Es würde manchen sonderbar anmuten, der sehen würde, wie die Waldorfkinder beginnen schreiben zu lernen!

Jeder Lehrer hat seine völlige Freiheit. Es handelt sich durchaus nicht darum, daß wir irgendwelche pädagogischen Dogmen aufstellen, sondern daß wir die Lehrer in den ganzen Geist der anthroposophischen Pädagogik und Didaktik einführen. Da können Sie zum Beispiel, wenn Sie in die erste Volksschulklasse kommen, sehen, wie der Lehrer, der Erzieher die Kinder in gewissen Kreisen sich bewegen läßt und die Raumbewegungen, die Bewegungen im Raume begleiten läßt mit gewissen taktmäßigen Bewegungen der Arme, wie dann sich daraus von selbst dasjenige bildet, was das Kind in eine einfache Zeichnung bringt. Und indem wir so aus der Konfiguration des Organismus heraus, also aus dem Wollen herholen dasjenige, was als künstlerische Formen wie von selbst sich ergibt, wandeln wir dann diese künstlerischen Formen allmählich um auf die Buchstabenformen; alles ohne Abstraktion, sondern so, wie es sich eigentlich imaginativ der Menschheitsentwicklung von selbst ergeben hat. Die Menschheit hatte zuerst eine Bilderschrift, die sich durchaus aus der äußeren Realität konkret ergeben hat und die sich dann erst in unsere Zeichenschrift, die vollends abstrakt geworden ist, umgewandelt hat. So wird aus dem Künstlerischen heraus so etwas gearbeitet, was, wie die fertige Schrift, nurmehr zum Intellekt spricht. Und erst, wenn wir eine Weile das Kind aus dem Künstlerischen heraus zum Schreiben gebracht haben, bringen wir es an das Lesen heran. Es

#SE304-153

zeigt sich ja klar, wenn man wirklich aus dem Künstlerischen heraus arbeitet, wirklich mit künstlerischen Intentionen an das Kind herantritt, so wirkt man zunächst auf die Willensbildung, auf jene Willensbildung, aus der im Grunde genommen alle Gemüts- und alle Verstandesbildung hervorgehen muß. Indem man vom Schreiben zum Lesen übergeht, merkt man ganz genau : Da geht es nun vom Wollen zum Fühlen. Und das Denken bildet sich am Rechnen aus.

Indem man wirklich an den Einzelheiten die ganze seelisch-geistige Konfiguration des Kindes verfolgt bei der Handhabung jeder einzelnen Figur, die dann zum Buchstaben, zum Worte wird, die wiederum als Wort gelesen wird, wenn man das verfolgen kann, indem man durch Anthroposophie Menschenkenntnis, Menschenbeobachtung sich angeeignet hat, dann wird eine wirkliche Erziehungspraxis daraus.

Und dann sieht man erst die ganze Bedeutung der Anwendung des Kunstprinzips auf die allerersten Volksschuljahre des Kindes. Alles dasjenige, was in vernünftiger Weise dem Kinde an Musikalischem zugeführt wird, das zeigt sich durch das ganze Lebensalter hindurch in der Willensinitiative des Menschen. Wenn man dem Kinde verwehrt, im richtigen Alter, namentlich um das siebente und achte Jahr herum, das richtige Musikalische aufzunehmen, lähmt man ihm die Willensinitiative, insbesondere im reifen Lebensalter. Und den ganzen menschlichen Zusammenhang will der wahre Pädagoge ja immer im Auge haben heute. Mancherlei - wir werden darauf noch zu sprechen kommen - ist dann zu beobachten, nicht nur von Jahr zu Jahr, sondern von Woche zu Woche, in diesem Lebensabschnitte des Kindes vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife.

Aber ein Moment wird da nun ganz besonders wichtig. Er liegt etwa zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre. Ungefähr in der Mitte dieser Lebensperiode liegt er. Das ist derjenige Moment, auf den der Erziehende, der Lehrende ganz besonders achtgeben muß. Derjenige, der wirkliche Menschenbeobachtung hat, den zeitlichen, ätherischen Organismus beobachten kann, wie ich es auseinanderzusetzen habe, durch das ganze menschliche Leben hindurch, der weiß, wie im höchsten Alter dann, wenn der Mensch ein wenig veranlagt ist, sinnend zu werden, Rückblicke zu halten auf sein früheres Lebensalter, wie da ganz besonders

#SE304-154

auftreten unter den Bildern aus dem früheren Leben die Bilder von Lehrern, von Erziehern, von sonstigen Menschen aus der Umgebung, die Einfluß gehabt haben zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre.

Solche Intimitäten des Lebens werden von der heutigen, für die Äußerlichkeiten so exakten Naturforschung leider unberücksichtigt gelassen, daß in das Unbewußte hinunter sich senkt dasjenige, was für das eine Kind später, für das andere früher, aber ungefähr zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre vorgeht; daß das bis zur Bildhaftigkeit gerade in späteren Lebensaltern vor der menschlichen Seele steht, beglückend oder schmerzvoll, belebend oder ertötend, das ist eine Beobachtung, eine wirkliche Beobachtung, keine Phantasie, keine Theorie. Und es ist für den Erzieher von ungeheurer Wichtigkeit. Es wird sich in diesem Lebensalter unmittelbar ergeben, daß das Kind den Erzieher in einer gewissen Beziehung so braucht, daß ein bestimmtes Verhältnis zum Ausdruck kommt zwischen dem Kinde und dem Erzieher.

Man hat als Erzieher einfach auf das Kind achtzugeben, und man wird schon sehen, wie etwa um dieses Lebensalter herum eine ungeheuer wichtige Frage mehr oder weniger ausgesprochen oder auch verhalten, unausgesprochen, vom Kinde an den Erzieher, an den Lehrer gestellt wird. Und wenn das Kind vielleicht nicht dazu veranlagt ist, die Frage offen zu stellen, so muß man die Umstände herbeiführen, daß das Kind in der Weise, wie es in diesem Lebensalter sein soll, an den Erzieher, an den Lehrer herankommt. Denn was geschieht denn da?

Sie werden demjenigen, der jetzt vor Ihnen spricht und im Beginne der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts seine «Philosophie der Freiheit» geschrieben hat, nicht zumuten, daß er aus irgendwelchen konservativen oder reaktionären Prinzipien heraus für die Autorität eintrete. Allein aus dem Gesetze der kindlichen Entwicklung heraus muß eben gesagt werden: geradeso wie bis zum Zahnwechsel das Kind ein nachahmendes Wesen ist, so ist es nach dem Zahnwechsel so geartet, daß für es das selbstverständliche Hineinwachsen in die Autorität seiner Umgebung Lebensbedingung ist; so daß wir imstande sein müssen als Lehrer und Erzieher, selbstverständliche Autorität auf das Kind auszuüben, daß der Grund, warum das Kind eine Wahrheit annimmt, der sein muß, daß

#SE304-155

das Kind, uns liebend, in uns die Autorität fühlt, empfindet, nicht durch Urteil etwa anerkennt, sondern fühlt, empfindet. Darauf beruht ungeheuer viel.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Wiederum muß man in diesen Dingen Erfahrung haben. Man muß wissen, was es für das ganze Leben in bezug auf die Konfiguration der Seele bedeutet, wenn man in diesem kindlichen Lebensalter etwa erfahren hat, daß man reden gehört hat von einem Familienmitglied, das man bis dahin nicht gesehen hat, von dem alle anderen reden als von einem besonders verehrten, weisen oder guten oder sonstwie mit Recht verehrten Familiengliede. Dann wird man vor diesen Menschen geführt; man hat eine heilige Scheu, auch nur die Türklinke zu berühren, weil man mit Ehrfurcht, die eingepflanzt ist, zu dieser Autorität hinaufschaut, die man jetzt kennenlernt. Man hat dann eine heilige Scheu, wenn man zum ersten Mal die Hand berühren darf dieser Persönlichkeit. Wer so etwas erlebt hat, wer in einer solchen Weise einmal die Seele als Kind vertieft hat, der weiß, daß das einen bleibenden Eindruck gemacht hat, der ja in die Untergründe des Bewußtseins hinuntergeht und im späteren Lebensalter wohl wieder zutage tritt. Aber es muß von so etwas auch der Grundton ausgehen, der zwischen dem Erzieher und Lehrer und dem Kinde da ist.

Das Kind muß vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife dasjenige, was es aufnimmt, durch Autorität aufnehmen, durch selbstverständliche Autorität. Und gerade dadurch kann der Lehrer, der Erzieher zum richtigen Künstler in der angedeuteten Weise an dem Kinde werden, daß diese unmittelbare, elementare Beziehung vom Kinde zu seiner Autorität da ist.

Aber zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre tritt das im Kinde ein, daß es nun fühlen muß, es kann manchmal eine ganz unbestimmte Empfindung sein: Derjenige, der seine Autorität ist, der hat selber wieder einen Bezug zu etwas Höherem. Aus dem unmittelbaren konkreten Verhältnisse des Kindes zum Erzieher, zum Lehrer, entwickelt sich das Hinschauen zu der Religiosität des Lehrers, zu der Art und Weise, wie der Lehrer zu dem übersinnlichen Weltenall steht. Man darf nur die Imponderabilien des Erziehens und Unterrichtens nicht übersehen. Man glaubt gewöhnlich, wenn man materialistisch

#SE304-156

gesinnt ist, alles dasjenige, was da wirkt, wirke durch Worte oder äußerliche Handlung. Oh, es wirken noch ganz andere Dinge vom Lehrer und Erzieher zum Kinde. Nehmen wir an, wie es ja auch zuweilen geschieht, der Lehrer, der Erzieher denkt: Ich bin sehr gescheit, das Kind ist sehr dumm. Also, ich will dem Kinde - nehmen wir gleich wiederum ein radikales Beispiel - eine Empfindung beibringen für die Unsterblichkeit der Seele. Da denke ich mir was aus, zum Beispiel eine Schmetterlingspuppe. Aus der fliegt der Schmetterling aus. Ich mache nun den Vergleich, dieses Bild: Wie der Schmetterling aus der Schmetterlingspuppe ausfliegt, so fliegt beim Tode die unsterbliche Seele aus dem Menschen. Das ist gut für das Kind - ein Bild.

Nun kann man aber folgende Erfahrung machen. Wenn man so denkt:

Ich bin recht gescheit, das Kind ist dumm, ich muß für das Kind ein Bild machen - werde ich vielleicht in dem Kinde zunächst eine Empfindung von der Unsterblichkeit hervorrufen, aber die wird sehr bald aus der kindlichen Seele verduften, weil ich nicht selber an mein Bild glaube.

Anthroposophie lehrt einen, an solch ein Bild zu glauben, und ich kann Ihnen die Versicherung geben, für mich ist das nicht ein Bild, das ich mir ausdenke, sondern für mich ist der aus der Puppe ausfliegende Schmetterling einfach dasjenige auf einer untergeordneten Stufe, was auf einer höheren Stufe die Unsterblichkeit der Seele darstellt. Nicht ich mache mit meinem Verstande dieses Bild, sondern die Welt selber stellt in dem auskriechenden Schmetterling die Naturvorgänge vor. So also stelle ich das Bild hin. Ich glaube mit jeder Faser meiner Seele daran, daß das das rechte Bild ist, daß das die Gottheit selber vor uns hinstellt. Ich bilde mir nicht ein: Ich bin sehr gescheit, das Kind ist dumm, sondern ich glaube mit demselben Ernst an das Beispiel, was ich das Kind glauben lehren will. Dann behält das Kind das für sein ganzes Leben. Da wirken unsichtbare übersinnliche, oder wenn Sie lieber wollen, imponderable Kräfte. Und es handelt sich nicht nur darum, wie wir dem Kinde gegenüberstehen mit Worten, sondern was wir sind, wie wir sind neben dem Kinde. Das wird besonders wichtig in dem angedeuteten Zeitpunkte zwischen dem neunten und zehnten Jahre, daß das Kind namentlich aus der Art und Weise, wie das Wort gesprochen wird - lassen Sie mich den Goetheschen Satz zitieren: Das Was bedenke, mehr bedenke

#SE304-157

Wie -, aus der Art und Weise, wie die Worte gesprochen werden, fühlt, ob die Worte gesprochen werden aus einem Gemüte heraus, das innerlich sich seines Zusammenhanges mit der übersinnlichen Welt bewußt ist, oder aus einem Gemüte, das nur materialistisch gesinnt ist. Dem Kinde klingen die Worte anders, das Kind durchlebt etwas anderes im einen oder anderen Fall. Und das Kind soll zwischen dem neunten und zehnten Jahr das erleben, daß es fühlt, empfindet, ganz im Unbewußten erlebt: So wie es selber aufblickt zu der Autorität des Lehrers, des Erziehers, blickt nun wiederum sein Lehrer auf zu demjenigen, was nicht mehr äußerlich geschaut werden kann. Da wandelt sich in dem Verhältnis des Kindes zum Lehrer von selber das Empfinden gegenüber dem Menschen um zum religiösen Erleben.

Das ist dann wiederum verknüpft mit anderen Dingen, zum Beispiel mit dem Unterscheiden des Kindes in bezug auf seine eigene Seele und der Umgebung, wobei man nun die Unterrichtsgegenstände ganz anders gestalten muß. Davon wollen wir dann morgen sprechen. Aber man sieht, wie wichtig es ist, daß gewisse Gemütsstimmungen, gewisse Seelenverfassungen durchaus in der intimsten Weise zur Pädagogik und Didaktik gerechnet werden.

Und das ist es, daß es bei der Ausgestaltung der Waldorfschule darauf ankam, wie man die Herzen, die Seelenverfassungen der Lehrer in die Schule hineinstellte, wie der Lehrer des Morgens durch die Türe tritt, wenn er zu seinen Kindern kommt. Ich lege einen großen Wert darauf, da ich diese Schule zu leiten habe, daß in den wenigen Zeiten, in denen ich selber anwesend sein kann, das auch in irgendeiner Weise zum Ausdruck kommt. Sie werden vielleicht nach allem, was ich voraus gesagt habe, nichts Unbedeutendes sehen in dem, was ich jetzt sagen werde. Wenn immer ich in die Waldorfschule komme, stelle ich aus dem Zusammenhange heraus, nicht mit denselben Worten, aber immer wieder und wiederum in den verschiedensten Formen, entweder bei festlichen Angelegenheiten an die gesamte Schülerschaft oder in den einzelnen Klassen die Frage: Kinder, liebt ihr eure Lehrer? - Und mit einem wirklichen Aufjauchzen, das die Ehrlichkeit bis zum Worte hin deutlich offenbart, antworten die Kinder im Chor: Ja! Und man fühlt die Wahrheit, die da als Hauch durch alle Seelen geht, daß ein Verhältnis

#SE304-158

inniger Liebe von den Kindern zu den Lehrern besteht, daß das autoritative Gefühl ein selbstverständliches ist. Und es ist diese Autorität, die im wesentlichen die Essenz eben der Schulpraxis bilden soll.

So ist die Waldorfschul-Pädagogik eben nicht bloß aufgebaut auf Maximen und Grundsätzen - die haben wir in voller Güte durch die großen Pädagogen -, sondern gerade auf dasjenige, was die Handhabe des einzelnen ist, was die unmittelbare Praxis des einzelnen, die einzelste Geschicklichkeit des Lehrers ist. Das soll folgen aus dem, was Anthroposophie in der menschlichen Seelenverfassung, im menschlichen Gemüte anregen kann. Daß Pädagogik eine wirkliche Kunst sei, das ist es, was hier angestrebt wird, wenn Pädagogik und Didaktik begründet wird auf anthroposophischer Grundlage.

Man kann natürlich in solchen Dingen heute im Grunde genommen nur Kompromisse schließen. Ich habe deshalb die Waldorfschule so einrichten müssen, daß ich im Sinne eines Memorandums, das ich bei der Begründung der Schule ausarbeitete, mir die Freiheit behalten hatte, zunächst dasselbe Lehrziel, denselben Lehrplan zwischen dem Eintritt des Kindes in die Schule und ungefähr dem neunten Lebensjahre zu erreichen; dann muß das Kind auch durch unsere Waldorfschuleso weit sein, daß es in jede andere äußere

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Schule in die entsprechende Klasse übertreten kann. Dann wiederum soll Freiheit sein bei den Kindern, die in der Waldorfschule bleiben bis zum zwölften Lebensjahre.

Wir werden morgen sehen, welcher wichtiger Einschnitt auch das zwölfte Lebensjahr ist. Da müssen wir wiederum so weit sein, dem Lehrziel irgendeiner anderen Schule zu entsprechen, und wiederum beim geschlechtsreifen Alter, beim Austritt aus der Volksschule. Aber was in der Zwischenzeit geschieht, das wird im strengsten Sinne so gestaltet, daß es aus anthroposophischer Menschenkenntnis heraus geschehen soll, wie auch der Lehrplan und die Lehrziele aus dem Wesen des Kindes selbst heraus folgen, und auch durchaus individualistisch folgen, so daß selbst bei verhältnismäßig großen Klassen die Individualität der einzelnen Kinder durchaus zur Geltung kommt.

Es ist ja selbstverständlich, daß man ein Vollkommenes nach dieser Richtung erst wird erreichen können, wenn man auch diesen Kompromiß nicht mehr zu schließen hat, wenn man wirklich in der Zeit

#SE304-159

zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife das Kind völlig von Jahr zu Jahr so wird behandeln können, wie ich es morgen darlegen werde. Aber immerhin, ein Versuch mußte gemacht werden, nachdem aus der Praxis des Lebens heraus die Möglichkeit sich ergeben hatte, einen solchen Versuch zu machen. Nun, dasjenige, was Anthroposophie zeigen will, das ist eben nicht eine Theorie, das ist nicht etwas, was auf Intellektualismus hinarbeitet, sondern etwas, was mit dem ganzen, vollen Leben des Menschen zu tun haben will, was den ganzen Menschen erweitern will, was alle Kräfte des Menschen zur Entwicklung bringen will. Gewiß, dem allgemeinen Prinzip nach ist diese Forderung längst gestellt. Das Was ist bedacht, doch: Das Was bedenke, mehr bedenke Wie. Aus Anthroposophie heraus soll das Wie eben gefunden werden. Und einige Andeutungen davon durfte ich Ihnen heute machen. Was sich für die Einzelheiten der folgenden Lebensjahre des Kindes wird aus den anthroposophischen Untergründen heraus sagen lassen, das werde ich mir erlauben, morgen weiter darzulegen.

ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSMETHODEN AUF ANTHROPOSOPHISCHER GRUNDLAGE

Zweiter Vortrag

Kristiania (Oslo), 24. November 1921

#TX

Es war gestern mein Bestreben, zu zeigen, wie diejenige pädagogische Anschauung und Praxis, die auf anthroposophischer Grundlage sich bilden kann, durchaus beruht auf intimer Menschenkenntnis, also auch auf intimer Erkenntnis des werdenden Menschen, des Kindes. Ich habe schon versucht zu zeigen, wie der werdende Mensch gewissermaßen als ein Zeitorganismus aufgefaßt werden kann, so daß man immer im Auge haben kann in jedem Lebensjahre des zu unterrichtenden und zu Erziehenden Kindes gegenüber dem ganzen menschlichen Leben, daß man gewissermaßen wie eine Art seelisch-geistigen Keimes dasjenige in das Kind legen kann, was dann Früchte bringen soll für das Glück, für die Sicherheit, für die Praxis des Lebens durch das ganze Erdendasein hindurch.

Wir haben zunächst ins Auge gefaßt dasjenige Lebensalter des Menschen von der Geburt bis zum Zahnwechsel, in dem der Mensch ganz und gar ein nachahmendes Wesen ist. Man muß sich vorstellen, daß der Mensch in diesem ersten Lebensalter in einer außerordentlich intimen Weise zusammenhängt mit seiner Umgebung. So daß gewissermaßen dasjenige, was sich in den äußeren Vorgängen, namentlich aber in alledem, was durch Menschen geschieht, ja sogar was durch Menschen gefühlt und gedacht wird, daß sich das alles in einer gewissen Weise so für das Kind ausnimmt, daß dieses Kind nachahmend hineinwächst in diese Vorgänge seiner Umgebung. Dieses Verhältnis, diese Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt, hat eine Art entgegengesetzten Poles in dem, was dann im Verlaufe des menschlichen Lebens zutage tritt in der Geschlechtsreife.

In unserem heutigen mehr oder weniger materialistisch denkenden Zeitalter wird viel über die Geschlechtsreife des Menschen gesprochen. Allein dieses Phänomen wird gewöhnlich als ein vereinzelt hingestellt, während es für die unbefangene Beobachtung in Wahrheit nur die Folge

#SE304-161

einer völligen Metamorphose des ganzen menschlichen Lebens in dem entsprechenden Lebensalter ist. Der Mensch entwickelt in diesem Lebensalter nicht nur die mehr oder weniger seelisch-geistig oder physisch gefärbten erotischen Empfindungen, der Mensch beginnt von diesem Lebensalter an erst sich unmittelbar urteilend, von seiner Persönlichkeit aus urteilend, sich auslebend in Sympathie und Antipathie, zur Welt sich zu stellen. Der Mensch wird ja erst jetzt im Grunde genommen ganz in die Welt hinausgestellt. Der Mensch wird da erst reif, sich an die Welt so hinzugeben, daß in ihm selbständiges Denken, selbständiges Fühlen, selbständiges Beurteilen der Welt stattfindet.

In der Zeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife haben wir das Lebensalter, das hauptsächlich auf das selbstverständliche Autoritätsgefühl gegenüber dem Lehrenden, dem Erziehenden aufgebaut ist. In diesem wichtigen Lebensalter, das also gewissermaßen zwischen zwei polarischen Gegensätzen liegt, zwischen dem Kindesalter, in dem der Mensch, ganz und gar ohne sich selbst als Subjekt zu fühlen, an die Objektivität hingegeben ist, und zwischen dem Reifealter, in dem der Mensch sich mehr oder weniger scharf mit seiner ganzen Innerlichkeit als Subjekt abhebt von der äußeren Welt durch dasjenige, was man in umfassendstem Sinne Sympathie oder Antipathie, kurz, die verschiedenen Äußerungen, die verschiedenen Offenbarungen der Liebe nennen kann, zwischen diesen beiden Zeitaltern des menschlichen Lebens liegt dasjenige drinnen, was gerade das volksschulpflichtige Alter des Kindes ist. Zwischen diesen zwei Lebensaltern, zwischen diesen zwei Polen haben wir durch die Schulerziehung, durch den Schulunterricht den Übergang zu schaffen.

In beiden Lebensaltern, sowohl im Kindesalter wie im Reifealter, hat der Mensch einen gewissen festen Schwerpunkt seines Lebens, das eine Mal mit der Welt zusammen im Kindesalter, das andere Mal in sich. Das Lebensalter dazwischen, das eigentliche schulpflichtige Alter, ist dasjenige, wo der Mensch mit seinem Seelenleben, überhaupt eigentlich als ganzes menschliches Wesen in einem mehr labilen Gleichgewichte ist, in einem solchen Gleichgewichte zu dem der Lehrer oder Erzieher eigentlich hinzugehört.

Im Grunde genommen ist der Lehrer, der Erzieher für das Kind im

#SE304-162

Volksschulalter die Welt. Dasjenige, was Welt ist, lebt sich nicht durch Willkür dar, sondern einfach durch die naturgemäße Gesetzmäßigkeit der menschlichen Entwicklung, lebt sich durch dasjenige dar, was der Lehrer, was der Erzieher dem Kinde ist. Der Lehrer, der Erzieher, ist für das Kind die Repräsentation der Welt. Und wohl dem Kinde, das, bevor es im Reifezeitalter einzutreten hat mit seinem eigenen Urteil, mit seinem eigenen Wollen, mit seinem eigenen Fühlen zur selbständigen Stellung in die Welt, wohl dem Kinde, das zuvor die Welt vermittelt erhält durch jemanden, in dem sich die Welt in dieser entsprechenden Weise spiegelt!

Das ist tiefempfundenes Erziehungsprinzip derjenigen Pädagogik und Didaktik, welche auf anthroposophischer Grundlage ruhen soll. Mit diesem Erziehungsprinzip sucht man nun in dem Lebensalter der Volksschule jedes Jahr, ja man möchte sagen, jeden Monat, jede

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Woche die Entwicklung des Kindes so intim zu durchschauen, daß man Lehrplan und Lehrziele von der menschlichen Wesenheit abliest. Ich möchte sagen : Erkenntnis des Menschen, wahre, intime Erkenntnis des Menschen bedeutet zu gleicher Zeit die Möglichkeit, überall zu sagen: Das muß in einem entsprechenden Lebensjahre oder sogar Lebensmonate an das Kind herangebracht werden.

Wenn man bedenkt, daß das Kind bis ungefähr zum siebenten Jahre hin, wo es eigentlich erst in die Volksschule kommen sollte, ein nachahmendes Wesen war, das durch seinen Willen sich vollständig hineingliedern wollte in seine Umgebung, daß zurücktreten mußte selbstverständlich alle Intellektualität, die auf der Selbstbetätigung des Seelischen beruht, daß zurücktreten mußte selbst mehr oder weniger das Fühlen, das ja nur als ein Mitfühlen mit der Umgebung zur Geltung kommt, daß alles einen willensartigen Charakter annimmt in einem nachahmenden Wesen, so werden wir begreifen, wieviel von diesem willensartigen Charakter als der Grundwesenheit des Kindes uns mitkommt, wenn wir das Kind um die Zeit des Zahnwechsels in die Volksschule bekommen.

Wir müssen daher vor allen Dingen darauf bedacht sein, den Ausgangspunkt zu nehmen von Willenserziehung und Willensunterricht. Das gibt dann die Grundlage dafür ab, daß ausgegangen wird vom

#SE304-163

Künstlerischen; daß das Schreiben zunächst nicht so an das Kind heran-gebracht wird, daß das der menschlichen Natur innerhalb unserer heutigen Zivilisation im Grunde genommen schon fremde Buchstabenzeichnen unmittelbar an das Kind herangebracht werde, sondern daß das Kind eingeführt wird in Malerisches und Zeichnerisches, das sich ausnimmt wie eine Fortsetzung des selbstverständlichen Willens, und dann herausgeholt wird aus dem Malerischen und Zeichnerischen dasjenige, was dann zum Schreiben führen soll.

Man wird dabei sogleich zwei sehr verschiedene Anlagen bei den Kindern bemerken. Diese zwei verschiedenen Anlagen sollten durchaus beobachtet werden. Denn in ihrer Führung kann sich ein Wesentliches kundgeben zum Heil oder auch zum Unheil des Kindes. Man bekommt in bezug auf das Schreiben zweierlei Kinder. Gerade wenn man sie von einer Art von Malen zum Schreiben hinführt, bemerkt man dieses. Die eine Art von Kindern lernt gewissermaßen Schreiben so, daß es beim Malen bleibt, daß auch geschrieben wird, ich möchte sagen, mit dem Auge, daß das Kind jeden Strich beobachtet, den es macht, daß es mit einem gewissen Schönheitsgefühl an der Herstellung des Geschriebenen arbeitet, daß etwas Zeichnerisch-Künstlerisches in die Schrift übergeht. Andere Kinder bringen es nur dahin, aus einem organischen Mechanismus heraus die Schriftzeichen mit einer gewissen Notwendigkeit aufs Papier zu bringen. Es ist sogar im Schreibunterricht, der oftmals nach wenig pädagogischen Grundsätzen geführt wird - namentlich bei älteren Leuten, wenn sie das noch nötig haben -, es ist beim Schreibunterricht gewöhnlich nur darauf abgesehen, daß der Mensch in dieser mechanischen, in dieser von innen heraus gehenden notwendigen Weise einfach die Schriftzeichen auf das Papier hinsetzt. Dadurch hat der Mensch ja seine ganz bestimmte Handschrift. So wie der Mensch seine Gesten hat, deren er sich eigentlich ganz unbewußt ist, so hat er auch seine Handschrift, der er sich ganz unbewußt bleibt. Ein solcher Mensch hat gewissermaßen kein Echo mehr von seiner Schrift. Er ruht nicht gefällig mit dem Auge auf seiner Schrift; es setzt sich nichts Künstlerisch-Zeichnerisches in die Schrift fort.

Es müßte eigentlich ein jedes Kind dazu geführt werden, dieses Künstlerisch-Zeichnerische noch in die Schrift hineinzuführen; so daß

#SE304-164

eigentlich immer das Auge ruht auch auf dem Blatt Papier, das beschrieben wird, daß das Auge einen Eindruck bekommt von dem, was geschrieben wird. So daß der Mensch nicht nur aus einer inneren mechanischen Notwendigkeit heraus seine Handschrift schreibt, sondern daß er auch das Echo seiner eigenen Schrift, seiner eigenen Buchstaben, wenn ich so sagen darf, wiederum erlebt. Dadurch - man wird es heute noch als ein Paradoxon auffassen, aber es ist doch so -, dadurch wird in dem Kinde herangebildet in viel größerem Maße eine gewisse Liebe zu seiner Umgebung, eine gewisse Verantwortlichkeit gegenüber der Umgebung. Ein gewisses Achtgeben auf alles dasjenige, was wir sonst tun im Leben, ist eine notwendige Folge dieser Art des Schreiben-lernens, wo nicht nur mit der Hand, sondern auch mit dem Auge schreiben gelernt wird.

Und man sollte gar nicht unterschätzen, wie diese Intimitäten in das gesamte menschliche Leben hineinfließen. Mancher Mensch, der Mangel zeigt im späteren Leben an einem gewissen Verantwortlichkeitsgefühl, ja an einer gewissen liebevollen Hingabe an seine Umgebung, dem hätte geholfen werden können, wenn er in der richtigen Weise hätte Schreiben gelernt.

Man soll während des Erziehens, des Unterrichtens nur ja die Intimitäten nicht übersehen. Indem Anthroposophie überall in liebevoller Weise, nicht nur in theoretischer Weise, hineinleuchten möchte in die menschliche Natur, alle einzelnen menschlichen Äußerungen aus dem innersten Seelen- und Geistesgrunde heraus in ihrer Realität erkennen möchte, kommt sie eben darauf, zu den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik und Didaktik diese wirkliche Erziehungspraxis hinzuzufügen. Dann, wenn man darauf bedacht ist, den Willen einfließen zu lassen in den Schreibunterricht, dann kann der Schreibunterricht solche Früchte zeitigen, wie ich sie eben gekennzeichnet habe.

Nun geht man dann über zum Lese-Unterricht, der sich schon mehr auf das Gefühl gründet, der eigentlich aus dem Schreiben heraus entwickelt werden soll. Das Lesen ist ja mehr eine Anschauung, wenn ich mich etwas äußerlich ausdrücken darf; das Schreiben ist ein Mittun. Ausgehen soll die kindliche Erziehung vom Willenselement, von der Betätigung, nicht bloß vom Beobachten.

#SE304-165

Das sind die drei Stufen, die eigentlich überall in der Erziehung, im Unterrichte ungefähr vom siebenten bis vierzehnten Jahre vorhanden sein sollen: erst soll aller Unterricht ausgehen auf Betätigung. Er soll sich allmählich hinüberführen zu dem, was Beobachtung sein kann, und erst in dem letzten Abschnitt dieser Lebensperiode können wir übergehen zu demjenigen, was dann gegen das Experiment, gegen den Versuch hingeht.

Ich habe gestern darauf hingewiesen, wie etwa zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre ein wichtiger Punkt in der kindlichen Entwicklung liegt, wie da viel darauf ankommt, daß der Lehrende, der Erziehende die innersten Seelenbedürfnisse in diesem Lebensalter bei dem einzelnen Kinde entdecke und sich demgemäß benehme. Aber dieser Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung muß auch noch in anderem Sinne scharf beobachtet werden. Denn eigentlich lernt erst in diesem Zeitpunkte das Kind sich so recht von seiner Umgebung abgliedern, durch Gefühl und Wille abgliedern, durch Urteilen abgliedern. Durch völlig innere Selbständigkeit lernt das Kind sich eigentlich erst von der Umgebung unterscheiden mit der Geschlechtsreife.

Aber es beginnt in der Entwicklung zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre die Nuance auf dieses Abscheiden von der Umgebung hin. Und gerade deshalb ist es so wichtig, diesen Zeitpunkt ins Auge zu fassen, weil man das Kind noch in der Hand behalten muß bis zur Geschlechtsreife, doch aber eine Änderung in dem Sinne, wie ich das gestern dargestellt habe, eintreten lassen muß in der Behandlung. Es ist bis zu diesem Zeitpunkte so, daß das Kind am besten in der Weise unterwiesen wird, daß man auch gar nicht Anspruch darauf macht, daß das Kind sich irgendwie unterscheide von seiner Umgebung. Es ist immer von Nachteil, wenn man vor dem neunten oder zehnten Lebensjahr irgend etwas, sagen wir, Naturgeschichtliches oder irgend etwas anderes dem Kinde beibringen will, das notwendig macht, daß das Kind nach der Objektivität hindeutet und sich selber unterscheidet von der Umgebung. Je mehr man die Umgebung personifizieren kann, in bildhafter Weise von der Umgebung sprechen kann, je mehr man personifiziert, je

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

mehr man künstlerisch auch in bezug auf Mitteilungen über die Umgebung an das Kind herantritt, desto besser ist es für die Entwicklung

#SE304-166

des Kindes, desto mehr kann sich noch willensartige Natur des Kindes aufschließen und verinnerlichen.

Vertieft kann diese willensartige Natur des Kindes durch alles dasjenige werden, was musikalischer Art ist. Das Musikalische gibt vom sechsten, siebenten Jahre ab dem Kinde die Verinnerlichung, die Gemütsnuance. Der Wille wird stark gemacht durch alle anderen, mehr bildnerischen, künstlerischen Betätigungen, soweit sie selbstverständlich dem kindlichen Alter entsprechen. Man muß sich durchaus klar sein darüber, daß über Pflanzen, über Tiere, selbst Gegenstände der leblosen Natur so gesprochen werden soll, daß das Kind noch nicht fühlt: Ich bin getrennt von diesen Dingen; daß es gewissermaßen so fühlt, wie wenn die Dinge nur eine Fortsetzung seines eigenen Wesens wären. Personifikationen der äußeren Dinge und Tatsachen, die sind in diesem Lebensalter durchaus am Platze.

Es ist ganz irrig, etwa darüber nachzuspekulieren, daß man dem Kinde, indem man ihm die Natur personifiziert, etwas beibringe, das nicht der Wahrheit entspricht. Das ist gar nicht der Gesichtspunkt, den man geltend machen muß. Der Gesichtspunkt, den man geltend machen muß, das ist der: Was bringt man an das Kind heran, damit seine Lebenskräfte sich aufschließen, damit dasjenige, was in ihm ist, aus seinem Inneren an die Oberfläche des Daseins hervortritt? Das kann man gerade dadurch, wenn man in aller Beschreibung, in aller Erzählung über die Umgebung möglichst lebendig ist, möglichst alles so erscheinen läßt, wie dasjenige ist, was aus dem Menschen selbst hervorquillt. Denn es muß alles dasjenige, was an das Kind in diesem Lebensalter herangebracht wird, an den ganzen Menschen herangebracht werden. Es darf nicht an die Kopforganisation, an die Nervenorganisation herangebracht werden.

In dieser Beziehung liegt unseren Betrachtungen noch in vielem eine ganz falsche Menschenanschauung, eine ganz falsche Menschenlehre zugrunde, eine falsche Anthropologie. Wir schreiben gewissermaßen in erster Linie dem Nervensystem viel zuviel zu; während das von ganz besonderer Wichtigkeit ist, daß aus dem ganzen Menschen heraus, durch eine Strömung von unten nach oben, die Gliederbetätigung, alles dasjenige, was der Mensch im Verhältnis zu seiner Umgebung ausführt, sich

#SE304-167

erst abdrückt im Nervensystem, namentlich im Gehirn. So daß wir es nicht als paradox ansehen würden, wenn anthroposophische Menschenkenntnis behaupten muß: Auch für später wird die Intelligenz, wird das Unterscheidungsvermögen, wird der Verstand, die Vernunft ausgebildet dadurch, daß man das Kind im frühen Alter die richtigen Bewegungen machen läßt. Wenn man gefragt wird: Warum hat dieses Kind im dreizehnten, vierzehnten Jahre kein gesundes Unterscheidungsvermögen? Warum urteilt es verworren? - so muß man oftmals sagen: Weil man es im früheren Kindheitsalter nicht die richtigen Bewegungen mit Händen und Füßen hat machen lassen.

Daß dies eine gewisse Berechtigung hat, das zeigt uns im Waldorfschulunterricht, in der Waldorfschülerziehung die Verwendung der Eurythmie als eines obligatorischen Lehrgegenstandes. Diese Eurythmie ist eine Bewegungskunst, aber sie hat durchaus auch eine pädagogisch-didaktische Seite. Diese Eurythmie ist nämlich eine wirkliche sichtbare Sprache. Nicht ein bloß Pantomimisches oder irgend etwas Tanzartiges ist diese Eurythmie, sondern diese Eurythmie ist dadurch entstanden, daß, wenn ich mich dieses Goetheschen Ausdrucks bedienen darf, durch sinnlich-übersinnliches Schauen herausgebracht worden ist, welche Bewegungstendenzen im ganzen Menschen sind - ich sage Bewegungstendenzen, nicht wirkliche Bewegungen -, welche Bewegungstendenzen im ganzen Menschen sind, wenn der Mensch in der Lautsprache oder im Gesange sich offenbart. Wirkliche Bewegungen führt der Kehlkopf, führen die anderen Sprachorgane aus.

Diese Bewegungen setzen sich um in Luftbewegungen, die dann vermitteln den Laut, den Ton für das Gehör. Aber es gibt innerliche Bewegungstendenzen, Bewegungsintentionen. Die hören, man möchte sagen, schon auf im Status nascendi. Man kann das studieren durch sinnlich-übersinnliches Schauen. Man kann gewissermaßen dasjenige studieren, was sich im ganzen Menschen bildet, was aber nicht zur wirklichen Bewegung wird, sondern sich metamorphosiert in diejenigen Bewegungen, die Kehlkopfbewegungen oder Bewegungen anderer Sprachorgane sind.

Dann läßt man den ganzen Menschen oder Menschengruppen diese Bewegungen ausführen, und man bekommt eine geradeso geregelte

#SE304-168

organische sichtbare Sprache in der Eurythmie, wie man die hörbare Sprache oder den hörbaren Gesang durch die Sprachorgane des Menschen hat. Jede einzelne Bewegung, ja jeder einzelne Teil einer Bewegung in der Eurythmie ist eine Gesetzmäßigkeit des menschlichen Organismus, so wie die Sprache oder der Gesang selbst.

Daher sehen wir in der Waldorfschule, wie die Kinder, die nun im schulpflichtigen Alter stehen, sich so selbstverständlich mit innerer Befriedigung, wenn die Sache richtig gemacht wird, in diese Eurythmie hineinfinden, wie das jüngere Kind sich selbstverständlich in die Sprache hineinfindet, in die Sprache hineinentwickelt. Wie der Organismus einfach sich bewegen will unter der Nachahmung, so will sich das Kind zur Offenbarung bringen in der Sprache. Sein Wohlgefallen, sein innerliches Wohlgefühl, alles beruht darauf, daß es sich in dieser Weise äußern kann. In einer späteren Lebensstufe entwickeln die älteren Kinder gegenüber dieser sichtbaren Sprache der Eurythmie ganz dieselben inneren Empfindungen, nur etwas metamorphosiert. Da diese Eurythmie hervorgeholt ist aus der vollen inneren Gesetzmäßigkeit des menschlichen Organismus, wirkt sie wiederum zurück auf die Organisation des gesamten Menschen in gesunder Weise.

Besinnen wir uns doch nur einmal auf die menschliche Form, ich exemplifiziere auf die äußere menschliche Form, es könnte das aber durchaus auch für die inneren Organe getan werden, aber nehmen wir eine menschliche Hand mit dem menschlichen Arm: Können wir denn die menschliche Hand mit dem menschlichen Arm in der ruhenden Form verstehen? Es wäre eine Illusion, zu glauben, daß wir die ruhende Hand, den ruhenden Arm verstehen. Wir verstehen die ganze Form der Finger, der Handfläche, des Armes nur, wenn wir auch den Arm in Bewegung sehen. Die ruhende Form hat nur einen Sinn, indem sie in Bewegung übergeführt wird. Man könnte sagen: Die ruhende Form der Hand ist die Form der Bewegung der Hand, eben zur Ruhe gekommen; und die Bewegungen der Hand oder des Armes müssen so sein, weil die Hand in der Ruhe eben ihre bestimmte ruhige Form hat.

So kann man aber aus dem ganzen Menschen eben diejenigen Bewegungen hervorholen, die einem von der Form des Menschen, von der naturgemäßen Organisation selber vorgeschrieben werden, wie die

#SE304-169

Vokale, die Konsonanten, die aus der inneren Organisation heraus stammen. Und so ist Eurythmie durchaus gesetzmäßig aus dem heraus-geholt, was in der Form des Menschen veranlagt ist. Dieses Überführen aber des ruhenden Menschen in den bewegten Menschen, dieses sinnvolle Überführen in der sichtbaren Sprache der Eurythmie empfindet das Kind in der Tat mit tiefer innerer Befriedigung; denn es fühlt das innere Leben seines ganzen Menschen in dieser Überführung.

Das aber wirkt wiederum zurück, indem der ganze Organismus nun dasjenige gesetzmäßig ausgestaltet, was dann Intelligenz ist und was nicht direkt eigentlich ausgebildet werden soll. Bildet man die Intelligenz direkt aus, so legt man eigentlich in die kindliche

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Entwicklung immer etwas mehr oder weniger Ertötendes, Lähmendes. Holt man die Intelligenz heraus aus dem ganzen Menschen, dann wirkt man im Grunde genommen außerordentlich heilsam für die Gesamtentwicklung des Menschen, dann gibt man dem Kinde eine Form der Intelligenz, die einfach herauswächst aus dem gesamten Menschen, währenddem die einseitige Ausbildung des Intellektes etwas wie auf den Gesamtorganismus Aufgepfropftes ist.

So nimmt sich die Eurythmie wirklich als ein obligatorischer Lehrgegenstand neben dem Turnen wie ein geistiges, wie ein beseeltes Turnen in pädagogisch-didaktischer Beziehung aus. Und man wird - ich bin ganz überzeugt davon - über diese Dinge einmal unbefangener denken als heute.

Es ist mir ja allerdings mit dieser Sache vor kurzem etwas sehr Merkwürdiges passiert. Ich setzte diese Dinge in bezug auf die Eurythmie auseinander, und unter den Zuhörern war, man darf schon sagen, einer der allerbedeutendsten Physiologen Mitteleuropas. Sie würden sehr erstaunt sein, wenn ich Ihnen seinen Namen nennen würde, denn er hat Weltruf. - Ich sagte aus einer gewissen Bescheidenheit, selbstverständlich, heraus, denn Anthroposophie will auf keinem Gebiete irgendwie etwas Umstürzlerisches: Man wird über das Turnen eben einmal so denken, daß es ja herausgeholt ist aus der Physiologie des Menschen, also aus der Gesetzmäßigkeit des physischen Leibes, daß es deshalb wohlthätig wirken kann auf die gesunde Ausbildung der menschlichen Leiblichkeit; man wird aber diese geistige, diese beseelte Eurythmie

#SE304-170

neben dem Turnen deshalb gelten lassen, weil bei ihr der Leib voll berücksichtigt wird, aber in jeder Bewegung, die ausgeführt wird, zugleich lebt Seele und Geist, so daß das Kind überall Sinnvolles fühlt in der Bewegung, sinnvolles Seelisch-Geistiges, nirgends die leere leibliche Bewegung, sondern überall das Einfließen des innersten Menschen in die Bewegung. Das Sonderbare, das ich erlebt habe, war, daß jener Physiologe nachher zu mir kam und sagte: Sie nennen das Turnen auch ein Erziehungsmittel; ich bin durchaus dagegen, daß Sie dem Turnen eine physiologische Berechtigung zuschreiben. Von meinem physiologischen Standpunkte aus ist das Turnen für die Kinder eine Barbarei.

Nun, es fällt mir nicht ein, das von mir aus zu sagen, aber es ist mir doch immerhin interessant, mitteilen zu können, daß einer der bedeutendsten Physiologen der Gegenwart das äußerliche körperliche Turnen sogar für eine Barbarei hält. Wie gesagt, ich selber will durchaus nicht so weit gehen wie dieser Physiologe, sondern ich will nur eben sagen, daß Eurythmie ihre gute pädagogisch-didaktische Bedeutung hat neben dem Turnen, wie es eben heute geübt wird.

So wird namentlich in diesem Lebensalter bis zum neunten, zehnten Jahre hin die Eurythmie ein wichtiges Hilfsmittel, indem sie wieder zurückwirkt auf das Geistige, auf das Seelische des Kindes; sie wird ein wichtiges Hilfsmittel für die späteren Jahre, wenn das Kind zwischen dem neunten und zehnten Jahre sich lernt unterscheiden von der Umgebung. Aber da hat man nun recht sehr achtzugeben, wie diese Unterscheidung eintritt.

Zunächst wird man beachten müssen, daß man das Kind nicht zu früh heranzuführt an dasjenige, an dem sich nur der Verstand, das Begriffsvermögen, das Intellektuelle betätigen kann. Man soll daher die Betrachtung des Tierischen, des Pflanzlichen der Betrachtung des Mineralischen, des Physikalischen und Chemischen immer vorangehen lassen, und man wird auch gegenüber dem Pflanzlichen und dem Tierischen sehen, daß sich das Kind in verschiedener Weise unterscheiden lernt von seiner Umgebung. Das Tierische fühlt das Kind seinem eigenen Wesen durchaus näher im zehnten, elften Lebensjahre als das Pflanzliche. Das Pflanzliche fühlt es wie etwas, was sich von der Welt herein offenbart. Das Tierische fühlt es so, daß man mit ihm mitfühlen muß, daß es gewissermaßen

#SE304-171

doch ein ähnliches Wesen hat wie der Mensch. Dem wird durchaus in Unterricht und Erziehung Rechnung getragen werden müssen. Daher wird man dasjenige, was man dem Kinde in diesem Lebensalter beibringt über das Pflanzliche, so beibringen müssen, daß man das Pflanzliche gewissermaßen zur Erde hinstellt, daß man in dem Pflanzlichen etwas sieht, was aus der Erde wie aus einem Organismus heraus-~~lw~~ächst; das Irdische im Zusammenhang mit dem Pflanzlichen, das Irdische in seiner Entwicklung durch die Jahreszeiten hindurch, sich offenbarend in den verschiedenen Jahreszeiten im Pflanzlichen, in verschiedener Weise behandeln, also möglichst eine zeitliche Betrachtung des Pflanzlichen.

Man wird sehr leicht gestört durch die auf anderen Gebieten ja berechtigten Bestrebungen nach Anschaulichkeit, wenn man diese auch anwenden will auf einem solchen Gebiete, wie ich es eben geschildert habe. Man beachtet eben viel zuwenig, daß die Erde mit ihrem Pflanzenwuchs eine Einheit ist. Es mag Ihnen wieder paradox erscheinen, aber geradesowenig wie man die Organisation eines Haares am Tier oder am Menschen für sich betrachten kann, sondern wie man die Organisation eines Haares nur in Verbindung mit dem ganzen Organismus als einen Teil betrachten kann, so sollte man gewissermaßen die Erde wie einen Organismus betrachten, und das Pflanzliche mit ihr zusammengehörig. Wenn man so auch dem Kinde gegenüber die Pflanzenwelt vertritt, dann sondert sich dasjenige, was das Kind an der Pflanzenwelt beobachten kann, in der richtigen Weise vom Kinde ab.

Dagegen sollte bei der Betrachtung des Tierreiches ein durchaus anderes walten. Das Kind hat gewissermaßen eine Gefühlsbrücke hinüber zum Tiere, eine Seelenbrücke, und dem sollte Rechnung getragen werden. Es wird heute vielfach belächelt, was ältere Naturphilosophen in dieser Beziehung als Anschauung gehabt haben. Man hat das alles durchaus auch in der Goetheschen Art der Tierbetrachtung. Man hat den Blick gewendet zu irgendeiner Tierform, man hat gefunden bei der einen Tierform, sagen wir zum Beispiel bei dem Löwen, insbesondere die Brustgruppe mit dem Herzen besonders ausgebildet, bei einer anderen Tierform sind die Verdauungsorgane hervorstechend, bei dieser Tierform ist dasjenige, was in das Gebiß schießt, ganz besonders ausgebildet,

#SE304-172

bei einer anderen Tierform sind wiederum die Hörner oder dergleichen besonders ausgebildet. Man hat studiert die verschiedenen Tierformen als Ausdrucksformen für die einzelnen Organe. Man könnte sagen: Es gibt Kopftiere, Brusttiere, Gliedmaßen-tiere. Und weiter noch könnte man die Tierformen einteilen. Dann hat man das Gesamte. Nimmt man nun alle einzelnen Tierformen zusammen, bildet man gewissermaßen eine Synthese, so daß dasjenige, was bei der einzelnen Tierform besonders hervorsticht, zurücktritt und sich einem Ganzen fügt, dann bekommt man die Form des Menschen. Der Mensch ist in seiner äußeren Form gewissermaßen die Zusammenfassung des ganzen Tierreiches.

Man kann im Kinde durchaus ein Empfinden von dieser Zusammenfassung der gesamten Tierwelt im Menschen hervorrufen. Dann ist etwas außerordentlich Bedeutsames getan, dann hat man das Kind auf der einen Seite in der richtigen Weise hingestellt zum Pflanzenreich, auf der anderen Seite in der richtigen Weise hingestellt zum Tierreich; zum Tierreich so, daß es gewissermaßen in dem ganzen Tierreich einen ausgebreiteten Menschen sieht, und in dem Pflanzenreich etwas sieht, was organisch mit der ganzen Erde zusammengehört. Wenn man in konkreter Einzelausführung innerlich verlebendigt in dieser Weise Tierkunde, Pflanzenkunde belebt, dann nimmt man zugleich Rücksicht auf dasjenige, wie der Mensch sich durch seine innere Wesenheit hineinstellen soll in die Welt. Dann wächst der Mensch in der richtigen Weise in die Welt hinein in dem Lebensalter, in dem er sich gerade von dieser Welt anfängt unterscheiden zu lernen, indem er Subjekt vom Objekt zu sondern beginnt. Man bringt es auf diese Weise dahin, die Welt in der richtigen Weise durch die Betrachtung der Pflanzenwelt vom Menschen abzusondern, und wiederum vom Menschen aus die Brücke nach der Welt zu schlagen; jene Brücke, die da sein muß, wenn überhaupt richtiges Gefühl für die Welt, Liebe für die Welt sich entwickeln soll. Man bringt das zustande, indem man das Tierreich wie ein ausgebreitetes Menschenwesen an das Kind heranbringt. So

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

kann man durch das Organische, durch das Lebendige gehen und in dieser Weise dem Kinde sein Verhältnis zur Welt vermitteln. Und wenn so das zwölfte Lebensjahr beginnt, hat man erst eigentlich die Möglichkeit, ohne schädlich in die kindliche Entwicklung einzugreifen, überzugehen zu einer Pflege

#SE304-173

des reinen Intellektuellen, des verstandesmäßigen Lebens. Wenn jener Lehrgang eingehalten wird, von dem ich heute gesprochen habe, so gehen wir von einer Willenskultur aus; gehen dann, indem wir in solcher Weise das Verhältnis des Kindes zum Pflanzenreich, zum Tierreich entwickeln, indem wir Naturgeschichtliches an das Kind heranbringen, gehen wir zu einer Gefühls- oder Gemütsbildung über. Das Kind lernt überall sich zu der Pflanzenwelt, zu der Tierwelt nicht nur theoretisch zu verhalten; es lernt nicht nur, sich Vorstellungen darüber zu machen, sondern es begründet ein Verhältnis zu dieser Umwelt. Es wird in ihm etwas bewirkt, was an das Gefühl, an das Gemüt herankommt. Und das ist von ungeheurer Wichtigkeit. Wenn wir nun in dieser Weise durch die Gemütskultur hindurch das Kind gebracht haben bis nahe zum zwölften äußere Bewegung und durch die richtige Führung durch Willens- und Jahre, dann können wir den Übergang finden zu der eigentlichen Verstandeskultur, die sich nun äußern kann, indem wir mehr diejenigen Lehrgegenstände und Erziehungsmittel an das Kind heranbringen, die nun auch die leblose Natur behandeln.

Das Mineralische, das Physikalisch-Chemische, alles das sollte eigentlich erst in diesem Lebensalter an das Kind herangebracht werden. Von den eigentlichen Verstandesdingen ist nur das Rechnen im früheren Lebensalter nicht schädlich. Das kann deshalb früher geübt werden, weil es mit der inneren Disziplinierung zusammenhängt, und weil es sich eigentlich sowohl der Willenskultur wie auch der Gemütskultur gegenüber neutral verhält; weil es ganz und gar davon abhängt, daß wir in der richtigen Weise von der Geometrie, von der Arithmetik das Kind von außen her zu beleben wissen während des Zeitalters, in dem das Kind vorzugsweise auf Autorität eingestellt ist.

Aber dasjenige, was die leblose Natur betrifft, was nun den Übergang dann bildet beim Menschen für das Technische, das sollen wir erst gegen das zwölfte Lebensjahr an das Kind heranbringen. Bei dieser Schilderung eines Lehrganges ist eben durchaus Rücksicht genommen auf dasjenige, was der Entwicklung des Kindes selber abgelesen werden kann.

Bringt man in einer solchen Weise die äußere Welt an das Kind heran, dann kann man nämlich sicher sein, daß man in der Tat das Kind auch im richtigen Lebensalter zur Lebenspraxis führt. Und wir stehen ja leider

#SE304-174

einer Welt gegenüber in unserer heutigen Zivilisation, in der der Mensch nur in sehr geringem Maße zur Lebenspraxis geführt wird. Er wird zur Lebensroutine geführt, wird dazu geführt, daß er ein praktischer Mensch doch nur dadurch ist, daß er in mechanischer Weise einzelne Handgriffe ausführt. Die volle Liebe zur Praxis, die volle Liebe selbst zu demjenigen, was unsere Hände im groben verrichten müssen, die wird durch die heutige Schulerziehung nur in sehr geringem Maße entwickelt werden können.

Gerade dann aber, wenn man in dieser Weise aus wirklicher Menschenerkenntnis heraus unterrichtet und erzieht, wird man den Übergang finden dazu, daß das Kind, wenn es das Reifezeitalter erlangt hat, ein inneres, selbstverständliches Bedürfnis hat, ein praktischer Mensch zu werden. Wir versuchen daher in der Waldorfschule, indem wir die Kinder heranführen bis zu diesem Lebensalter, das sich der Reife nähert, durchaus überall das Praktische in die Schule einzuführen. Wir versuchen, Handwerkliches, das zu gleicher Zeit in einem gewissen Sinne kunsthandwerklich behandelt wird, in die Schule einzuführen.

Wir haben die Waldorfschule so eingerichtet, daß Knaben und Mädchen durcheinander sind. Es hat sich dadurch bis jetzt nicht der geringste Schaden in der Erziehungsführung herausgestellt. Dafür aber hat sich das andere herausgestellt, daß Knaben Mädchenarbeiten, Stricken, Häkeln und dergleichen außerordentlich gern verrichten, und daß gerade in bezug auf diese Handarbeiten ein wunderbares Zusammenarbeiten stattfindet in der Waldorfschule. Und vielleicht nehmen Sie mir diese persönliche Bemerkung nicht übel: Derjenige, der als Knabe in der Schule einmal Stricken oder Häkeln gelernt hat, der weiß, wieviel heraufgeströmt ist von diesem Strickenlernen, von diesem Häkelnlernen in den Kopf; wieviel übergegangen ist von dem Anfassen der Stricknadeln und dem Einfädeln der Nadeln in die konsequente Entwicklung des logischen Denkens. Das mag paradox erscheinen, das gehört aber doch zu den Intimitäten des Lebens.

Es ist durchaus nicht immer ein Denkfehler in seinem Ursprunge zu suchen im Intellekt, sondern es muß dasjenige, was in der Blüte des menschlichen Lebens in der Intelligenz zum Vorschein kommt, im ganzen Menschen gesucht werden. Vor allen Dingen aber muß man sich

#SE304-175

klar darüber sein, daß dasjenige, was an praktischer Betätigung zum Ausdruck kommt, innig zusammenhängt nicht nur in der Wirkung, sondern auch in der Rückwirkung mit alledem, was menschliche Kopfkultur ist.

Überhaupt liegt derjenigen Menschenerkenntnis, die auf anthroposophischer Grundlage ruht, wenn sie Pädagogik und Didaktik werden will, durchaus ob, den Menschen hinzuführen zu einer praktischen, zu einer realistischen Auffassung des Lebens. Anthroposophie will ja nicht in ein mystisches Wolkenkuckucksheim führen, indem der Mensch sich fremd macht gegenüber der Lebenspraxis, Anthroposophie will gerade in die volle Lebenspraxis hineinführen, so daß einem das praktische Leben wirklich lieb wird.

Ich glaube nicht, daß einer ein wirklicher Philosoph sein kann, der, wenn es darauf ankommt, nicht auch einen Schuh wenigstens annähernd fabrizieren kann, der nicht hineingreifen kann in das volle Menschenleben. Alle Spezialisierung im Leben, so sehr sie sein muß, hat eigentlich nur eine heilsame Wirkung, wenn der Mensch zu gleicher Zeit wenigstens von einer gewissen Seite her im vollen Leben drinnensteht. Das können wir natürlich als erwachsene Menschen nicht. Das soll aber in einer gewissen Weise doch erfüllt werden in der Erziehung und im Unterricht in der Weise, wie ich mir erlaube, dies auseinanderzusetzen.

Dann, wenn wir so das Kind führen von der Betätigung zur Beobachtung, zuletzt zum Versuche, zum praktischen Sich-Betätigen auch im Experimente, wenn wir es so führen von der Betätigung des Willens zu der gemütvollen Beobachtung und zu der verstandesmäßigen Betätigung, dann haben wir es durch einen Lehrgang geführt, der nun wirklich einen Seelen- und einen Geisteskeim in das Kind legt, die fruchtbar sein können für das ganze Leben. Und dieses ganze Leben muß eben von dem Unterrichtenden und Erziehenden ins Auge gefaßt werden.

Man hat viel nachgedacht über den eigentlichen Ursprung der Moral im Leben. Unsere Zeit ist eine Zeit der Abstraktion. Man philosophiert darüber, wie denn das Gute in das Leben hereinkommt, wo das Gute im Menschenleben als individuelles oder als soziales Gutes seinen Ursprung hat. Man kommt nur nicht auf das Konkrete dieses Ursprunges, weil unsere Zeit eine Zeit des Intellektualismus, eine Zeit der Abstraktion ist.

#SE304-176

Aber man nehme nur das ganz ernst, daß es naturgemäß ist für das Kind, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife sich hingeben zu können an die selbstverständliche Autorität, die für es die Welt ist. Und nehme man an, daß das Kind alles dasjenige, was es in seine Seele aufnimmt, unter dem Einflusse dieser Autorität aufnimmt, dann wird die Erziehungsführung so sein, daß in der Tat zunächst der Erziehende, Unterrichtende für das Kind wie das lebendige moralische Vorbild dasteht. Aber nehmen Sie meine ganze Schilderung, wie ich sie gegeben habe : Nicht moralisierend wirkt der Lehrer, der Erzieher; er hat gar nicht nötig, moralisierend zu wirken, er ist selber die

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

verkörperte Moral. Was er tut, wird unter dem Autoritätsgefühl von dem Kinde als das Richtige angesehen; was er unterläßt, wird als das Unrichtige angesehen. Und so entwickelt sich im lebendigen Verkehr von Kind und Lehrer und Erzieher ein System von Sympathie und Antipathie mit dem Leben. Und unter diesen Sympathien und Antipathien entwickelt sich das richtige Gefühl für Menschenwürde, für entsprechendes Drinnenstehen in der Welt. Tief im innersten Seelischen sehen wir etwas herausrücken im Kinde in diesem Lebensalter, das zuweilen an die Oberfläche tritt und nur in der richtigen Weise gedeutet werden muß.

Wir sehen zuweilen, wie das Kind errötet, errötet unter dem Einflusse gewisser Gemütsbewegungen. Das bedeutsamste Erröten ist das Erröten beim Schamgefühl. Ich meine das Schamgefühl nicht nur im engeren Sinne, wo es sich auf das Geschlechtliche bezieht, sondern ich meine das Schamgefühl im allerweitesten Sinne, wenn das Kind irgend etwas getan hat, was ihm so erscheinen kann nach dem System der Sympathien und Antipathien, die es entwickelt hat, daß es sich zu schämen hat, daß es sich gewissermaßen zurückzuziehen hat von der Welt. Dann schießt ihm dasjenige, was sein Wesen, sein Lebenswesen ausmacht, in die Peripherie; es verbirgt sich gewissermaßen hinter der Schamröte das eigentliche Seelenwesen. Das andere Extrem ist dasjenige, wenn das Kind sich aufrechtzuerhalten hat gegenüber einem Bedrohlichen in der Umgebung. Es tritt dann das Erblassen ein. Diese beiden Erscheinungen an der Oberfläche des Menschen, Erröten und Erblassen, deuten auf Wichtigstes im menschlichen Seelenleben, sie deuten auf dasjenige, was das System der Sympathien und Antipathien im Leben ist.

#SE304-177

Ich möchte sagen, wenn man die seelische Fortsetzung nach innen für das Erröten, für das Erblassen studiert, dann studiert man das Ergebnis desjenigen, was der Lehrer, der Erzieher durch seine selbstverständliche Autorität als der pädagogisch-didaktische Künstler in dem Kinde, in der Seele, in dem Geiste des Kindes zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife ausbildet. Es wird zunächst nicht Moral gelehrt, es wird Moral gelebt. Das Gute wandert herüber in die Sympathien und Antipathien des Kindes vom Lehrer zum Kinde, und es lebt sich das aus in dem inneren Erröten und Erblassen der Seele, wenn das innere Lebensgefühl durch Bedrohliches oder durch dasjenige, worüber man sich zu schämen hat, in einer gewissen Weise bedroht, vernichtet, gelähmt wird. Und so entwickelt sich für echte, wahre Menschenwürde die entsprechende Empfindung, der entsprechende Empfindungskomplex in dem Kinde. Es ist von einer großen Wichtigkeit, daß in diesem labilen Gleichgewichte des Verhältnisses zwischen dem Kinde und seinem Erzieher, seinem Lehrer eine lebendige Moral sich entwickle. Denn wenn das Kind nun geschlechtsreif wird, dann kommt demjenigen, was ich gestern ja als den ätherischen Leib in der Zeit charakterisiert habe, als einen Zeitorganismus, es kommt diesem Zeitorganismus entgegen dasjenige, was nun eine Art höheres Glied der menschlichen Organisation ist. Mit der Geschlechtsreife kommt das, was die Anthroposophie den astralischen Leib nennt, der den Menschen erst in der Weise, wie ich es geschildert habe, in die Welt hineinstellt, der den Menschen viel mehr in sich zusammennimmt als der ätherische Leib, es kommt dieser astralische Leib nun dem ätherischen Leib entgegen, und dasjenige, was in mehr künstlerischer Weise in einem System von Sympathie und Antipathie ausgebildet ist, es verwandelt sich das in moralische Haltung, in Seelenverfassung.

Sehen Sie, das ist das wunderbare Geheimnis der Geschlechtsreife des Menschen, daß dasjenige, was wir vorher als lebendige Moral im Kinde pflegen, dann bewußte Moral, Moralprinzipien wird mit der Geschlechtsreife. Das ist die Metamorphose, die sich vollzieht im großen. Davon ist dasjenige, was sich in der Erotik vollzieht, nur ein untergeordneter Ausdruck. Nur ein materialistisches Zeitalter sieht in der Erotik die Hauptsache. Aber in jenem wunderbaren Geheimnis muß

#SE304-178

die Hauptsache gesehen werden, daß dasjenige, was wir zunächst auf mehr natürliche Weise begründen durch das unmittelbare Erleben, daß das dann als bewußte Moral zutage tritt.

Und alles, alles was bewußt an Moral in der Welt ist, was in unserer Sozietät, in unserem gesamten sozialen Leben als Moral lebt, das hat, so wie die Pflanze ihre Wurzeln im Boden hat, seine Wurzeln in demjenigen, was künstlerisch-ästhetisch als ein System von Sympathien und Antipathien zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife im schulpflichtigen Alter im Kinde gepflegt wird. Man suche nicht in philosophischen Abstraktionen den Ursprung des Guten, man gehe aus auf das wirkliche Anschauen, auf das Wirkliche, Konkrete. Man frage: Was ist das Gute im wirklichen Leben? Das Gute im wirklichen Leben ist, was wir imstande sind, zwischen der Autorität des Lehrenden und Erziehenden und dem Kinde in dem charakterisierten Lebensalter zu pflegen.

So wird das Leben als ein Ganzes betrachtet. Es wird betrachtet, was das Kind hat, wenn es in dem schulpflichtigen Alter gefestigt wird. Da steht seine Seele noch mit dem physischen Organismus in innigstem Zusammenhang. Erst im fünfunddreißigsten Jahre des Lebens etwa reißt sich eben das Seelische von dem Körperlichen. Dann können wir zwei Wege einschlagen als Menschen, zu denen wir leider oftmals nicht mehr die Freiheit haben. Der eine Weg ist der, daß, wenn sich das Seelisch-Geistige gewissermaßen abschnürt mit dem fünfunddreißigsten Lebensjahre, wir in diesem Seelisch-Geistigen etwas haben, das lebt, weil in dem Sinne, wie ich das gestern auseinandergesetzt habe, lebende, wachsende Empfindungs- und Willensimpulse, Begriffe im kindlichen Alter eingepflanzt worden sind, weil man sich nicht nur zurückerinnert an dasjenige, was man in der Schule erlebt hat, sondern weil man es immer wieder lebt, weil es ein fortdauerndes Entstehen des Lebens ist. Man wird dann alt, man wird in seinen Gliedern alt, man kann selbst runzelig werden, graue Haare bekommen, aber der grau gewordene Kopf, der vielleicht sogar von Gicht durchzogene Organismus, der hat dann eine frische Seele im höchsten Alter, der wird wieder jung, ohne kindisch zu werden.

Dasjenige, was man vielleicht als Fünfziger wie eine zweite Kindheit

#SE304-179

hat, das hat man daher, daß die Seele kräftig genug geworden ist während der Erziehung, während des Unterrichtes, nicht nur, wenn sie die körperliche Stütze hat, richtig zu wirken, richtig zu funktionieren, sondern auch dann, wenn sie sich losgeschnürt hat.

Derjenige, der als Lehrer und Erzieher dem Kinde gegenübersteht, der sieht nicht nur das Kind, der hat die Verantwortung auf seiner Seele lasten für alles dasjenige, was aus diesem Menschen werden kann, mit dem Lebensglück, mit der inneren Seelen- und Daseinsicherheit noch ins späteste Lebensalter hinein.

So kann man verfolgen dasjenige, was man erzieherisch, unterrichtend in das Kind verpflanzt, im einzelnen Menschen. Aber man kann dasjenige, was man verpflanzt, auch verfolgen in das soziale Leben hinein. Soziale Moral ist eine Pflanze, die ihre Wurzeln im Schulzimmer hat, wo die Kinder zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre unterrichtet werden. Und wie der Gärtner schaut auf den Boden seines Gartens, so sollte die menschliche Gesellschaft schauen auf den Boden der Schule, in der die Kinder in diesem Lebensalter unterrichtet werden, denn da liegt der Boden für alle Moral, für alles Gute.

Anthroposophie will in befriedigender Weise Menschenerkenntnis sein, Erkenntnis des Menschen als eines einzelnen individuellen Wesens, Erkenntnis des Menschen als eines sozialen Wesens. Sie will die einzelnen Lebensgebiete befruchten. Sie will in dieser Weise dasjenige befruchten, was Pädagogik und Didaktik ist. Es ist mir natürlich in zwei Vorträgen nur möglich, einige Richtlinien zu geben. Anthroposophie wird weiter arbeiten, denn es ist selbstverständlich zuerst nur ein bescheidener Anfang, der mit einer pädagogischen und didaktischen Grundlegung gemacht werden konnte. Zu Weihnachten werde ich in Dornach für ein weiteres, internationales Publikum versuchen, in einer ganzen Reihe von Vorträgen die anthroposophische Pädagogik und Didaktik weiter auszubauen. Dasjenige aber, was ich zeigen wollte auch mit diesen wenigen Richtlinien, das ist das, daß es bei Anthroposophie auch in pädagogischer Beziehung nicht ankommt auf irgend etwas Theoretisches oder auf der Begründung einer Ideen-Weltanschauung,

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

sondern daß es ankommt auf die Lebenspraxis. Und das mißkennt man gewöhnlich der Anthroposophie gegenüber. Man hält die Anthroposophie

#SE304-180

für etwas Lebensfremdes. Das will sie nicht sein. Sie will nicht den Geist erkennen, damit der Mensch sich mit dem Geist in ein Wolkenkuckucksheim versetzen kann und lebensfremd wird, sie will den Geist erkennen, damit der Geist schaffend auch in allem materiellen Sein ist. Und daß er ein Schaffender ist, das wird vielleicht doch schon aus den, wenn auch noch geringen Erfolgen der Stuttgarter Freien Waldorfschule heraus erkannt werden können.

Die Stuttgarter Freie Waldorfschule hat ja in ihrem Betriebe nicht etwa bloß den Unterricht der Kinder. In diesen Unterricht fließt vieles andere ein, und wir haben namentlich immer dann, wenn ich selber in Stuttgart sein kann, Lehrerkonferenzen. In diesen Lehrerkonferenzen wird fast jedes einzelne Kind auf seine Individualität hin behandelt; nicht etwa in aburteilender Weise, sondern darnach behandelt, was man gerade durch diese besondere Individualität des Kindes lernen kann. Die wunderbarsten Dinge haben sich ergeben.

Ich habe schon immer meine Aufmerksamkeit darauf gewendet, was sich für eine Klasse ergibt, je nachdem Mädchen in der Majorität sind, wir haben solche Klassen, oder Knaben in der Majorität sind, wir haben auch solche Klassen. Wir haben auch Klassen, in denen ungefähr dieselbe Zahl von Mädchen und Knaben sind. Man kann niemals aus dem persönlichen Verkehr dasjenige ableiten, was das Charakteristikon solcher Klassen ist. Es spielen da durchaus seelisch-geistige Imponderabilien. Aber eine Klasse, in der die Mädchen in Majorität sind, ist ganz anders, selbstverständlich nicht besser und nicht schlechter, aber ganz anders, als wenn Knaben in Majorität sind. Und wieder eine Klasse, in der die beiden Geschlechter in gleicher Anzahl vorhanden sind, ist wiederum ganz anders. Dasjenige aber, was sich dadurch, daß wirklich auf die Individualität eines Kindes eingegangen wird bis zu dem Grade, der in den Zeugnissen zum Ausdruck kommt, ergibt, das ist, daß man tatsächlich heute schon bei dieser Waldorfschule nicht nur sprechen kann - ich möchte das in aller Bescheidenheit erwähnen - von den fünfundzwanzig oder achtundzwanzig Lehrern, die da sind, sondern daß man sprechen kann von dem Geist der Waldorfschule.

Dieser Geist der Waldorfschule setzt sich ja bis in die Familien hinein fort. Ich weiß, wie beglückt sich die Familien fühlen, wenn sie die

#SE304-181

Zeugnisse der Kinder bekommen haben, und wie beglückt die Kinder ihre Zeugnisse nach Hause trugen. Ich möchte wirklich niemandem zu nahe treten - verzeihen Sie mir, wenn ich ein rein persönliches Aperçu vorbringe -, aber ich habe es im Leben niemals dazu gebracht, richtig zu unterscheiden gegenüber den Schülerleistungen, wie eine vier von einer drei oder gar eine drei bis vier von einer vier als Zensurnote sich unterscheidet, oder «fast befriedigend» von «befriedigend»; das war mir immer unmöglich, gegenüber den Leistungen von Kindern zu unterscheiden bei all den Imponderabilien, die da in Betracht kommen.

Wir geben in der Waldorfschule gar nicht solche Zeugnisse, sondern wir geben Zeugnisse, in denen wir einfach das Kind beschreiben, so daß jedes Zeugnis eine individuelle Leistung des Lehrers ist. Und dazu geben wir dem Kind in das Zeugnis hinein einen Jahresspruch mit, den das Kind sich gewissermaßen, indem es ihn immer wieder und wiederum sich im folgenden Jahre, bis es den nächsten bekommt, vor die Seele führt, an dem das Kind sich kräftigen kann, der ganz auf die Individualität des Kindes zugeschnitten ist. So ist das Zeugnis für das Kind etwas durchaus Individuelles. Man kann, indem man so verfährt, starke Dinge in die Zeugnisse hineinschreiben. Die Kinder nehmen ihr Spiegelbild, selbst wenn es nicht ganz lobend ist, durchaus hin. So weit haben wir es doch durch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern in der Waldorfschule gebracht. Aber vor allen Dingen durch solche Dinge, die ich noch näher beschreiben könnte, rechtfertigt sich dasjenige, was man wie eine Wesenheit den Waldorf-Schulgeist nennen könnte. Er wächst, er ist ein organisches Wesen. Ich spreche natürlich bildlich, aber diese Bildlichkeit bedeutet eine Wirklichkeit. Es wird einem ja oftmals gesagt:

Die Lehrer können nicht alle vollkommen sein. Man kann also die schönsten Erziehungsgrundsätze haben, an der Unvollkommenheit des Menschen scheitern sie.

Ja, aber wenn man diesen konkreten Geist hat, den ich meine, der nun wirklich aus anthroposophischer Menschenerkenntnis hervorgeht, wenn man in der richtigen Weise empfinden kann gegenüber diesem Geiste, dann wächst der Mensch an diesem Geiste heran. Und ich schwatze wohl nicht aus der Schule - wörtlich in diesem Falle -, wenn ich sage, daß die Lehrer der Waldorfschule tatsächlich an dem Geiste der Waldorfschule

#SE304-182

wesentlich herangereift sind. Das fühlen sie auch. Sie fühlen auch, daß dieser Geist unter ihnen umgeht, daß sie selber wachsen unter diesem Geist und daß von den individuellen Fähigkeiten manches, was für die ganze Schule geleistet werden soll, unabhängig wird, daß auch da ein einheitlicher Geist darinnen ist, daß durchaus der Geist bei allen vorhanden ist, die in der Schule lehren und erziehen, der Geist, der das höchste Interesse daran hat, in dieser Weise in der Schule Keime zu legen, die für das ganze Leben gelten können, wie ich das geschildert habe. Man sieht das an einzelnen Erscheinungen.

Selbstverständlich haben wir auch Kinder mit schwachen Fähigkeiten, und es ist natürlich notwendig geworden, diese Kinder von den anderen abzusondern. So ist eingerichtet mit einem sehr hingebungsvollen Lehrer eine Hilfsklasse für schwächer veranlagte Kinder. Jedesmal muß ein Kampf bestanden werden, ein Schmerzenskampf mit den Lehrern, wenn sie irgendein Kind für die Hilfsklasse hergeben sollen, und ohne die dringendste Notwendigkeit wird kein Kind von dem Lehrer an die Hilfsklasse abgegeben. Würde man schematisch verfahren, dann würde manches Kind in diese Hilfsklasse abgeschoben werden, das der Lehrer, sich seine Mühe wirklich ins Unermeßliche vergrößern, in der Schulklasse drinnen behält unter den anderen Kindern.

Das sind Dinge, die ich nicht sage, um zu renommieren, sondern um zu charakterisieren. Ich würde sie nicht sagen, wenn es eben nicht notwendig wäre, hinzuweisen darauf, daß Anthroposophie eine pädagogische und didaktische Grundlegung geben kann, die zu etwas durchaus Realem, zu einem realen Geiste führt, der den Menschen trägt, der nicht bloß wie der abstrakte Geist von dem Menschen getragen werden muß. Und das brauchen wir gegenüber unserer verfallenden Zivilisation, daß lebendige Geistigkeit wiederum unter uns kommt. Wir sollten durchaus eine jede einzelne Lebensfrage wiederum im Zusammenhange mit dem ganzen Leben betrachten können.

Nun, dasjenige, was heute als die brennendste Frage oftmals genannt wird, das ist die soziale Frage. Die soziale Frage interessiert im weitesten Umfange. Diese soziale Frage, die uns neben dem Ersprößlichen ungeheures Elend gebracht hat - wir brauchen nur an den europäischen Osten zu denken -, diese soziale Frage hat aber viele einzelne Einschlüsse.

#SE304-183

Einer der wichtigsten ist zweifellos derjenige, der es mit Erziehung und Unterricht zu tun hat. Ja, man wird sogar behaupten dürfen, daß, ohne sich der Erziehungs- und Unterrichtsfrage als einer sozialen Aufgabe zu widmen aus wirklicher Menschenerkenntnis heraus, die soziale Frage auch auf den verschiedensten Gebieten des Lebens nicht auf einen gesunden Boden gestellt werden kann. Anthroposophie möchte es auf allen Gebieten mit dem Leben durchaus ernst und ehrlich nehmen. Sie möchte es daher vor allen Dingen mit dem Erziehen, mit dem Unterrichten ernst und ehrlich nehmen.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Merkwürdig, in bezug auf das geistige Leben ist der Menschheit im Zeitalter der Abstraktion und des Intellektualismus ein Begriff ganz verlorengegangen. Wenn wir nach Griechenland zurückgehen, so haben wir noch diesen Begriff. Es ist der Begriff, der zu gleicher Zeit ein gesundheitliches Heilen und ein Erziehen, ein Lernen und Lehren bedeutet. Man war sich noch im alten Griechenland bewußt, daß Lehren Gesundmachen des Menschen ist, daß dasjenige, was den Menschen seelisch, erzieherisch, unterrichtend beigebracht wird, in ihnen einen Heilprozeß veranlaßt. Der Unterrichtende im weitesten Umfange fühlte sich einstmals in der Menschheitsentwicklung als ein Heiler. Gewiß, die Zeiten ändern sich und damit der Charakter der menschlichen Entwicklung, und die Begriffe werden nicht in genau derselben Weise fortgelten können, wie sie einstmals gegolten haben. Wir werden nicht zurückgreifen können zu dem Begriff, daß die Menschheit eine sündige ist, daß wir also auch in dem Kinde ein Glied der sündigen Menschheit vor uns haben, das wir zu heilen haben und von da aus in der Pädagogik gewissermaßen nur einen Zweig der höheren, der geistigen Medizin zu sehen haben. Aber wir werden immerhin auf das Richtige sehen, wenn wir uns sagen: Je nachdem wir erzieherisch und unterrichtend auf das Kind wirken, bewirken wir für seine Seele im späteren Lebensalter Gesundes oder Krankes, geistig-seelisch Gesundes oder Krankes, das aber auch durchaus auf das Körperliche, auf das Physische übergehen kann.

In diesem Sinne, daß der Mensch in seinem Leben nach Geist, Seele und Leib, soweit es nach seinen Anlagen möglich ist, in gesunder Weise sich entwickle, dazu möchte anthroposophische Pädagogik und Didaktik

#SE304-184

im richtigen Sinne das ihrige beitragen. In diesem Sinne möchte Anthroposophie allerdings eine Pädagogik und Didaktik begründen, die zu gleicher Zeit ein Heilendes für die Menschheit ist, so daß alles dasjenige, was wir dem Kinde verabreichen, was wir in der Umgebung des Kindes tun, zwar nicht im totalen Sinne eine Arznei ist, aber ein Mittel ist, daß das Leben des Menschen sowohl in individueller wie in sozialer Beziehung ein Heilsames, ein Gesundes werde.

Es wird im Anschluß an den ersten Vortrag um eine Erläuterung gebeten in bezug auf die Frage nach der Unsterblichkeit zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre.

Dr. Steiner: Es handelt sich natürlich da nicht um die Frage der Unsterblichkeit in expliziter Weise. Aber ich möchte sagen, in dem ganzen Lebenskomplex, der sich da auslebt, liegt ja natürlich auch die Frage nach dem Unsterblichen des Menschenlebens. Das Problem liegt schon darinnen. Ich glaube mich nicht ganz undeutlich ausgedrückt zu haben. Ich sagte so: In diesem Lebensalter erlebt das Kind eine neue Form, eine neue Metamorphose in bezug auf das Autoritätsgefühl, das es zum Lehrer und Erzieher hat. Bisher schaute es auf zum Lehrer und Erzieher. Man darf das nicht nach irgendwelchem Parteigrundsatz beurteilen, sondern man muß das aus der Entwicklung des Kindes heraus beurteilen. Denn nachdem das Kind vom Zahnwechsel bis dahin eigentlich nur hat empfinden können: dasjenige, was der Lehrer sagt, das ist das, was meine Seele glauben soll, das, was der Lehrer tut, ist für mich Gebot und so weiter, nachdem das Kind so recht in dem Lehrer, in dem Erzieher sein Vorbild gesehen hat, soll es in diesem Lebensalter gewahr werden: der hat nun auch eine Autorität über sich; die aber wirkt nun nicht mehr hier in der Welt, die ist entrückt in die Welt des Göttlich-Geistigen. Also dieses, was im Lehrer lebt als des Erziehers Beziehung zum Übersinnlichen, das soll sich gefühlsmäßig auf das Kind übertragen.

Es ist durchaus nicht so, daß das Kind etwa kommt und diese oder jene Frage wirklich stellt, ausgesprochen in Worten; aber das Kind zeigt in seinem ganzen Verhalten, daß es in diesem Lebensalter darauf angewiesen ist, daß der Lehrer berücksichtigt, daß es mit dem Übersinnlichen, aber durch die Autorität des Lehrers, in eine gewisse Beziehung gebracht sein will. Wie das im einzelnen gehandhabt wird, ist durchaus

#SE304-185

vom individuellen Fall abhängig. Fast niemals gleicht ein Fall ja dem anderen. Es ist manchmal so, daß ein Kind, sagen wir einmal, nachdem es vorher ganz munter war, ein paar Tage verstimmt in die Schule kommt. Wenn man nun Praxis in diesen Dingen hat, so weiß man, daß das eben von dem Charakterisierten herrührt. Und dann bedarf es manchmal durchaus nicht irgendeiner bestimmt formulierten oder mit einem bestimmten Inhalt erfüllten Aussage des Lehrers und dergleichen, sondern nur die Art und Weise, wie man sich dann zu dem Kinde verhält, wie man es liebevoll anredet in diesen Tagen, wie man sonst sich zu ihm verhält, das macht es aus, daß das Kind über eine gewisse Kluft hinweggeführt wird. Es ist nicht eine Kluft etwa für den Intellekt, sondern für die Gesamtkonstitution der Seele. Die Unsterblichkeitsfrage ist schon darinnen, aber nicht explicite, sondern sie ist implicite drinnen, es ist eine Frage des ganzen Lebens, eine Frage, die einmal herannaht, so daß das Kind an dem Lehrer empfinden lernt: Der ist nicht nur ein menschliches Wesen, seiner menschlichen Organisation nach, sondern in dem offenbart sich etwas, was er selber als seine Beziehung zur übersinnlichen Welt erlebt. Das ist etwa dasjenige, was ich noch sagen wollte.

Dr. Steiner: Ich bin hier noch schriftlich gefragt worden, meine sehr verehrten Anwesenden, und ich möchte ganz kurz auf diese Frage noch antworten: «Können die Altersabschnitte der Siebenerhythmen für das ganze Leben verfolgt werden und wie erfolgen die Metamorphosen?»

Nun, es ist in der Tat so daß für die erste Zeit des Lebens, Zahnwechsel, Geschlechtsreife und noch für den Beginn der Zwanzigerjahre, für diejenigen, der nun wirklich intim dieses Leben beobachten kann, diese Abschnitte sehr stark voneinander kontrastiert sind. Man wird leicht auch sehen können, wie für diese Zeit der Mensch einen starken Parallelismus hat in bezug auf seine physische Entwicklung und in bezug auf seine geistig-seelische Entwicklung. Allerdings sind dann auch im späteren Leben solche Abschnitte vorhanden. Sie verlaufen aber durchaus intimer, und das eigentümliche ist das, sie verwischen sich immer mehr, je mehr die Menschheit fortschreitet. Ich könnte auch sagen, sie vernnerlichen sich. Und gegenüber unserer heutigen mehr äußerlichen Geschichtsbetrachtung ist es vielleicht doch nicht unnütz, darauf hinzuweisen,

#SE304-186

daß in älteren Zeiten der Menschheitsentwicklung solche Lebensabschnitte bis ins spätere Lebensalter hinein deutlich sichtbar waren. Darauf beruht, daß in Zeiten, in die allerdings Anthroposophie zurückschauen kann, nicht die bloße Dokumentengeschichte, die Menschen doch in einer anderen Seelenverfassung waren als heute in dem Zeitalter, in dem der Intellektualismus vorhanden ist. Ich tadle es nicht, ich charakterisiere nur. Wir bemerken zum Beispiel, wenn wir in ältere Zeiten zurückgehen, wie in der Tat die Menschenkinder einfach durch das, was sie an den Älteren erleben, mit einer gewissen Gespanntheit dem Alter zuleben. Das ist eine Empfindung, die man schon herausbekommen kann, wenn man nur unbefangen in die Menschheitsentwicklung zurückblickt. Nicht in derselben Weise sieht der Mensch heute verlangend nach dem Alter hin, wie ihm das Alter etwas offenbaren kann, wozu man eben alt werden muß, um es zu erfahren, wie das in früheren Zeiten der Fall war, weil sich eben diese Lebensperioden, wo sich das Leben scharf abhebt von vorherigen Abschnitten, nach und nach verwischen. Wenn wir uns für das ein unbefangenes Beobachten aneignen, können wir heute diese Entwicklung bei den meisten Menschen kaum verfolgen so etwa bis zum achtundzwanzigsten, dreißigsten Lebensjahre; dann wird bei den heutigen Menschen die Sache sehr undeutlich. In dem Zeitalter, das man als das Patriarchenzeitalter bezeichnet, wo man hinaufschaute zum Alter, da wußte man, daß auch die absteigende Lebensströmung, daß auch diese Lebensströmung, wo die Seele sich gewissermaßen emanzipiert vom Leib, dem Menschen etwas ganz Besonderes bieten kann. Sie kann ihm dasjenige bieten, das den Anteil darstellt der Seele, des Geistes an dem Leib, der allmählich abstirbt, der innerlich sklerotisiert und so weiter. Und anders sind die intimsten Erlebnisse der Seele, wenn diese Seele im Leibe so ist, daß der Leib dem Leben

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

entgegengeht, aufsteigendes Wachstum hat; da erfährt, da erlebt man anders als bei absteigendem, ich möchte sagen, bei erhärtendem Leben.

Aber dieses, was ich auch im Vortrage erwähnt habe, dieses WiederJungwerden bei erhärtendem äußerem physischem Leben, das gibt auch für das Alter eine gewisse Kraft. Und wir finden diese Kraft, wenn wir in ältere Zeiten zurückblicken. Ich glaube, daß nicht umsonst die Griechen

#SE304-187

vor allen Dingen in Homer, aber auch in anderen Dichtern - ich will jetzt nicht davon sprechen, ob es einen Homer als einzelne Individualität gegeben hat oder nicht - denjenigen gesehen haben, der erst im Alter geschaffen hat aus der frei gewordenen Seele, die aber miterlebte den verfallenden Organismus. Und vieles von dem, was wir in der morgen-ländischen Weisheit haben, in den Veden und vor allen Dingen in der Vedantaphilosophie, das ist herausentsprossen aus der im Alter sich wieder verjüngenden Seele.

Natürlich, es würde der Fortschritt der Menschen im Erleben der Freiheit nicht stattfinden können, wenn sich diese Dinge nicht verwischen würden. Aber in einer gewissen intimen Weise sind sie auch heute noch durchaus vorhanden. Und derjenige, der als Mensch es zu einer gewissen Selbsterkenntnis bringt, der weiß schon, wie merkwürdig sich dasjenige, was er, sagen wir, in den Dreißigerjahren innerlich erlebt, in den Fünfzigerjahren metamorphosiert. Es ist im Grunde genommen doch, wenn auch das Seelenleben dasselbe ist, alles in einer anderen Nuance erscheinend. Wenn auch dem heutigen Menschen diese Nuancen nicht sehr nahekommen, weil man so abstrakt geworden ist, gar nicht mehr auf das wirklich Konkrete eingeht, so ist es doch so, daß für eine feinere, intime Lebensbeobachtung diese aufeinanderfolgenden Metamorphosen da sind. Und wenn auch die heutige Zeit mit dem stürmischen sozialen Leben nicht Zeit hat für diese Intimitäten, es wird wiederum eine Zeit kommen - denn sonst würde die Menschheit dem Verfall entgegengehen -, wo man den Menschen wird wirklich beobachten können.

Warum sollte man denn auch nicht zu wirklicher Menschenbeobachtung vordringen wollen? In bezug auf die Beobachtung der äußeren Natur haben wir es ja sehr weit gebracht, und derjenige, der all die Abhandlungen kennt, die über die Einzelheiten der Pflanzen- und der Tierexemplare und -arten und so weiter gebracht werden, der erkennt, was alles an äußeren Tatsachen beobachtet wird, der wird es auch nicht für unmöglich halten, daß dieser Riesenfleiß, diese riesige intime Beobachtung und Perspektive, die wir da entwickelt haben für die äußere Natur, auch einmal entwickelt werden können für die innere Natur des Menschen. Wann das auch geschehen mag, wie man auch in dieser

#SE304-188

Beobachtung Vorwärtsschreiten mag, es mag das hier unentschieden bleiben, jedenfalls aber ist das richtig, daß die Erziehungskunst, die Unterrichtskunst in demselben Maße vorschreiten wird, in dem man sich einläßt auf eine solche Menschenbeobachtung und die Metamorphose auch in das spätere Leben verfolgt.

Ich möchte doch darauf aufmerksam machen, daß mehr als ein bloßes Bild gemeint ist, wenn ich gestern sagte: Wer in seiner Kindheit nicht beten gelernt hat, der kann in seinem Alter nicht segnen. Dasjenige, was als Ehrfurcht, als Andacht von dem Kinde angeeignet wird, das wandelt sich später, in einem viel späteren Lebensalter, in eine solche Kraft um, die heilsam auf die Umgebung, namentlich auf die kindliche Umgebung wirkt, die also in einem gewissen Sinne als eine segnende Kraft bezeichnet werden kann. Solch ein Bild, daß aus gefalteten Händen im neunten, zehnten Lebensjahre segnende Hände werden im fünfzigsten, fünfundfünfzigsten Lebensjahre, solche Wahrheiten sind mehr als Bilder. Sie zeigen aber den inneren organischen Zusammenhang des ganzen Menschenlebens. Der vollzieht sich aber in solchen Metamorphosen.

Sie sind, wie gesagt, im späteren Alter nur eben mehr verwischt, weniger deutlich wahrzunehmen, sie sind aber vorhanden und müssen studiert werden gerade für die Erziehungs- und Unterrichtskunst.

DAS DRAMA MIT BEZUG AUF DIE ERZIEHUNG

Stratford - on - Avon 19. April 1922

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Mein erstes Wort soll gelten dem Dankgefühl, das ich hege dafür, daß das verehrte Komitee für «Neue Ideale in der Erziehung» mich eingeladen hat, diese beiden Vorträge hier bei diesem Shakespeare-Fest zu halten. Es ist wahrhaftig nicht ein äußerer Zusammenhang nur, wenn ich beim Shakespeare-Fest in der deutschen Sprache über die Beziehung von Drama und Erziehung mir zu sprechen erlauben werde. Denn Shakespeare, der Dramatiker, war zunächst durch seine Dramatik ein großer Erzieher für eine Persönlichkeit, die nun wiederum für das ganze Leben der Menschheit eine ungeheure Bedeutung hat. So ist gewissermaßen die Frage nach der Beziehung zwischen Drama und Erziehung ein historisches Faktum dadurch, daß Shakespeare, der Dramatiker, der Erzieher Goethes war. Goethe hat aus Shakespeare - das kann derjenige wissen, der seine Biographie nicht nur äußerlich sondern innerlich-geistig studiert - nicht bloß genommen das Äußere der dramatischen Gestalten und Gestaltungen, Goethe hat wahrhaftig aus Shakespeare herausgeholt den ganzen Geist, den er während seiner Jünglingszeit als erzieherischen Geist sich einverleibt hat. Goethe nennt drei große Erzieher, die seine Führer gewesen sind: Shakespeare, Linné, den Botaniker, und Spinoza, den Philosophen. Linné wurde sein Führer dadurch, daß Goethe frühzeitig in bezug auf die Naturauffassung als ein Opponent Linnés auftrat. Von Spinoza, dem Philosophen konnte Goethe nichts anderes lernen als die äußere Ausdrucksweise, die philosophische Sprache. Die innere Notwendigkeit der Natur und des Kosmos, die mußte Goethe aus etwas anderem lernen als aus einer Philosophie, die mußte er lernen in der italienischen Kunst. Das was er zuerst lernen mußte von Spinoza, ist das, was in ihm dann zur künstlerischen Auffassung geworden ist. Shakespeare aber ist diejenige Persönlichkeit, der Goethe treu geblieben ist, auch, in bezug auf die innere Konfiguration seines Geistes, als er in seiner eigenen dramatischen Kunst übergegangen war zu einer mehr antikisierenden Gestaltung. So hat im Grunde genommen Shakespeare

#SE304-190

Goethes Seele begleitet als der große Erzieher, als der große Führer durch sein ganzes Leben hindurch.

Man kann innig zusammenhalten diesen Goetheschen Geist mit dem Shakespeareschen Geist. Denn Goethe hat in inniger Weise beschrieben, wie er den Shakespeareschen Geist auf sich hat wirken lassen. Es ist Goethes Art gewesen, Shakespeare zu erfassen, nicht indem er Shakespeares Dramen vor sich auf der Bühne sehen wollte, sondern indem er mit geschlossenen Augen sitzend zuhören wollte, wie Shakespeare, nicht in getragener Deklamation, sondern in ruhiger Rezitation vor ihm gesprochen wurde. So gewissermaßen heraus sich hebend aus der Sphäre des bloßen gewöhnlichen intellektualistischen Lebens, wollte Goethe, hinein sich versenkend in seine ganze Menschlichkeit, den Shakespeareschen Geist aufnehmen. Und aus dem Goetheschen Geiste heraus möchten wir wiederum in Dornach arbeiten. Die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, die wir in Dornach haben, und die herauserrichtet worden ist aus der anthroposophischen Weltanschauungsbewegung, hat nicht durch meinen Willen, sondern gerade - es darf das hier an dieser Stelle hervorgehoben werden - viel durch den Willen englischer Freunde den Namen Goetheanum erhalten, weil in Dornach Goethes Geist gepflegt werden soll. In Dornach wird diejenige Geistesrichtung gepflegt, die wiederum geführt hat zu einer besonderen Auffassung der neuen Erziehungsideale der Menschheit. Diese neuen Erziehungsideale der Menschheit konnten wir

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

praktisch zur Anwendung bringen in derjenigen Schule, welche gewissermaßen als eine Pflanz-Schule der Dornacher Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, des Goetheanums, in Stuttgart als Waldorfschule gegründet worden ist. Weil nach dem Krieg in Deutschland ein großer Drang nach Verwirklichung der Geisteswissenschaft war, gelang es durch Herrn Molt diese Schule zu gründen. Mir fiel es dann zu, die Pädagogik, die Didaktik und so weiter zu finden. Das, was dort gepflegt werden sollte, ist nicht etwa bloß eine anthroposophische oder irgendeine andere Weltanschauung, sondern vor allen Dingen diejenige Pädagogik, diejenige Didaktik, welche aus der tieferen spirituellen Menschenerkenntnis fließen kann. Und deshalb darf es mir gestattet sein, zunächst heute mit einigen Worten einzugehen auf diejenige Art von Menschenerkenntnis, welche in der Erziehung, an die

#SE304-191

hier gedacht wird, zur Anwendung kommt. Diese Menschenerkenntnis fließt aus jenen anthroposophisch-wissenschaftlichen Arbeiten, welche in Dornach gepflegt werden.

Ich weiß, es gibt heute noch so viele Menschen in der Welt, die die Meinung haben: In Dornach werden den Menschen allerlei Illusionen, allerlei Phantastereien eingepflanzt, Dornach pflege eine nebulöse Mystik und so weiter. Das ist alles nicht der Fall. Derjenige allerdings, der die Methoden von Dornach beurteilen will, muß sich schon darauf einlassen, daß in Dornach gepflegt wird eine neue Richtung des menschlichen Geisteslebens, eine Richtung des menschlichen Geisteslebens, die man mit einem Wort bezeichnen möchte, das allerdings heute noch sehr vielen Menschen eine Art von Schrecken einjagt, den Schrecken einjagt, den im Grunde genommen alles Übersinnliche heute den Menschen beibringt. Dennoch möchte ich es unumwunden aussprechen. Dieses Wort, das die Methode von Dornach bezeichnet, ist: Exakte Clairvoyance, exaktes Hellsehen. Das ist nicht ein Hellsehen, wie man es gewöhnlich meint, wenn man diese Worte gebraucht. Was wir damit verstehen, ist nicht pathologisch aus den Untergründen des Menschen herausgeführt, sondern es wird gebraucht in gewissenhafter Weise, wie nur eine exakte Wissenschaft in bezug auf ihre Denkweise gepflogen werden kann. Das ist eine Clairvoyance, welche an die Seele, wenn sie erreicht werden kann, dieselben Anforderungen stellt, wie wenn man Mathematiker oder Naturforscher wird, eine Clairvoyance, die wir bewußt anwenden im gewöhnlichen menschlichen Leben, eine Clairvoyance, welche wirkliche Erkenntniskräfte aus der menschlichen Seele hervorzieht, wodurch der Mensch in die Lage kommt, nicht nur dasjenige zu sehen, wodurch die Menschheit seit drei bis vier Jahrhunderten in der äußeren Welt steht, sondern das, was als Geistig-Übersinnlich-Spirituell dem ganzen Kosmos, allen Wesen des Kosmos und insbesondere der menschlichen Natur selbst zugrunde liegt. Dadurch, daß der Mensch in streng methodischer Weise diese exakte Clairvoyance sich erwirbt, ist er imstande, dasjenige zu erkennen, was zwischen Geburt und Tod erlebt wird als ein Geistig-Übersinnliches. Wenn wir geboren werden als Kinder, dann sind wir ja nur scheinbar ein physischer Organismus. Dieser physische Organismus ist in Wahrheit, was die

#SE304-192

heutige Wissenschaft bestreitet, was aber durch diese exakte Clairvoyance zur Gewißheit erhoben werden kann, durchzogen von einem übersinnlichen Organismus, welcher ein Kraftorganismus ist. Ich habe ihn in meinen Schriften den Bildekräfteorganismus genannt, der nur aus einer Konfiguration von Kräften besteht, die aber innerlich arbeiten. Das ist das erste Übersinnliche, was man durch diese exakte Clairvoyance wirklich schauen kann. Es hat nichts zu tun mit der alten unwissenschaftlichen Lebens- oder Vitalkraft. Das ist etwas, was durchaus in den Bereich des übersinnlichen Schauens treten kann, wie die Farben und Töne in den Bereich des sinnlichen Sehens und Hörens treten. Aber es ist nur die erste Stufe übersinnlicher Erkenntnis, die damit errungen wird, daß man sich selbst als übersinnlichen Menschen sieht, wie man ist zwischen Geburt und Tod, aus dem heraus, daß man ein physischer Organismus ist. Eine weitere Stufe ergibt einen übersinnlichen Menschen, der aber in seiner wahren Wesenheit nur vorhanden ist, bevor der Mensch heruntersteigt aus einer geistigen Welt durch die Geburt, um sich mit einem physischen Leibe zu verbinden. Das ist derjenige übersinnliche Organismus im Menschen, der, wenn der physische und auch der genannte Bildekräfteleib mit dem Tod zerfallen, wiederum in die geistige Welt übergeht.

Die exakte Clairvoyance wird dadurch, daß sie dasjenige zum Schauen erheben kann, was sonst bloß intellektualistisch ergriffen wird, Wissenschaft und Religion im Hinblick auf den übersinnlichen Menschen verbinden. Sie kann aber auf der anderen Seite auch wiederum anregen das Künstlerische. Denn die Art und Weise, wie dieser übersinnliche Leib, der Bildekräfteleib, an dem Menschen arbeitet zwischen Geburt und Tod, läßt sich nicht hineinbringen in die gewöhnlichen Naturgesetze, die wir aus der äußeren Natur kennen; das muß künstlerisch erfaßt werden. Nur derjenige, der die heute gewohnte Erkenntnis hellseherisch zum künstlerischen Anschauen der Welt erhebt, kann begreifen, wie der Mensch sich selber organisiert von der Geburt bis zum Tod aus denjenigen Kräften, die er auf die Erde mitbringt und wieder mitnimmt in die übersinnliche Welt. Derjenige aber, der als Erzieher, als Künstler arbeitet an dem Menschen, muß eine Verbindung eingehen mit ihm, muß arbeiten an dem, was das übersinnlich-schöpferische Prinzip selber ist.

#SE304-193

Man kann äußere Kunstwerke aus der Phantasie heraus schaffen. Als Erzieher, als Lehrer kann man aber nur Künstler werden, wenn man sich zu verbinden versteht mit der künstlerischen Welt selber. Dazu will die anthroposophische Forschungsmethode die Antwort geben, die zu der Didaktik die Grundlage liefert. Nehmen Sie an, ein Bildhauer würde an einer Figur arbeiten; die Figur, wenn sie fertig ist, würde fortlaufen; wir können verstehen, daß der Künstler darauf rechnet, daß sein Geschöpf so bleibt, wie es ist. So arbeiten wir Menschen als Eltern und Erzieher an dem Kinde, das aber weiterlebt, wächst und immer höher sich entwickelt. Hat ein Erzieher an dem Kinde seine Arbeit vollendet, dann ist er in dem Falle, daß sein Kunstwerk weiter sich entwickelt. Da genügt nicht Philosophie, da gilt nur die pädagogisch-didaktische Methode: Exakte Clairvoyance. Ich möchte in einem Bilde zusammenfassen, wie man wirken muß, wie man in dieser künstlerischen Erziehung, die schließlich das große Prinzip unserer Erziehungsmethode ist, erziehen muß. So wie man sich bewußt sein muß, daß Arme, Kopf, Beine eines Kindes wachsen, immer weiter sich entwickeln, daß der ganze Organismus sich entfaltet, so muß man sich klar sein, daß man das Kind nur als Keimhaftes vor sich hat. Dasjenige, was man in das Kind hineinbringt, das, was es durch die Erziehung erlangt hat, muß mit ihm weiterwachsen im Leben.

Waldorf-Erziehung, wie man sie vom Goetheanum ausgehend pflegen will, sie pflanzt in das Kind dann dasjenige, was im Menschen von der Geburt bis zum späten Alter hinein noch wachsen, gedeihen kann. Manche Menschen haben im Alter eine ganz wunderbare Kraft, sie brauchen nur den Timbre ihrer Sprache zu gebrauchen, das Innere ihres Sprechens zu entwickeln, und es wirkt segnend. Warum, fragen wir uns, können gewisse Leute so ihre Hand ausbreiten, daß sie wirklich segnend ist? Unsere Pädagogik spricht nun aus, daß es nur diejenigen Menschen können, die in ihrer Kindheit beten gelernt haben, aufschauen gelernt haben in der richtigen Weise zu einem anderen Wesen. So daß man formelhaft zusammenfassend sagen kann: Jedes Kind, das richtig gelernt hat die Hände zu falten, das ist im Alter imstande die Hand auszubringen, um zu segnen. - So bildet sich aus die Kraft des Alters, das Kind zu segnen. Wie wir versuchen wollen, die richtige Pädagogik und Didaktik zu finden, das darf ich nun im folgenden sagen.

#SE304-194

Das Leben der Menschen bildet viele Illusionen aus. Die stärksten Illusionen können aber ausgeheckt werden durch die Aufgaben des Erziehungswesens. Man kann wunderbar einleuchtende- und zum Herzen sprechende- Erziehungsideale aufstellen; man kann damit auch zunächst die Menschen überreden; allein im wirklichen Erziehungs- und Unterrichtswesen kommt es doch noch auf etwas ganz anderes an als auf die Fähigkeit, im Intellekt und vielleicht auch aus dem guten Herzen heraus zu wissen, was man aus dem Menschen machen will. Stellen wir uns vielleicht einmal vor, man habe als ein Lehrer, als ein Erzieher von sehr mittelmäßigen

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Fähigkeiten - nicht alle Menschen können Genies sein - ein Kind zu erziehen, das später ein Genie wird. Man wird ihm sehr wenig mitgeben können von dem, was man sich als Ideal ausgebildet hat. Diejenige Erziehungsmethode- nun, welche auf einer exakten Clairvoyance- aufgebaut ist, durchschaut das Geistige im Kinde; und diese-Erziehungsmethode- weiß, daß es im Inneren der Menschennatur eine individuelle Wesenheit gibt, der man als Lehrer, als Erzieher den Weg vorbereiten muß. Diese- innerste- Individualität erzieht sich eigentlich immer selbst; sie erzieht sich durch dasjenige, was sie wahrnimmt in der Umgebung, was sie- mit Sympathie- aufnimmt durch das Leben, durch die Situationen des Daseins, in die sie- hineingestellt ist. In dieses kann der Erzieher oder Lehrer nur indirekt wirken: Dadurch, daß er das Leibliche-und Seelische- des Menschen so bildet, daß später im Leben der Mensch die möglichst geringsten Hindernisse- und Hemmnisse- an seiner eigenen Le-iblichke-it, an dem Temperament und den Emotionen, durch den Charakter seiner Erziehung hat. Solche Erziehung läßt sich aber nur leisten, wenn man wirklich schaut, wie der inne-re Se-e-lenme-nisch gerade-während der Kinderjahre in dem äußeren leiblichen Menschen arbeitet Denn wenn das Kind he-re-inge-boren wird in die- Welt, ist es in bezug auf die- Leiblichke-it so organisiert in seiner inneren Leiblichkeit, daß es im Grunde- genommen in seinen jüngsten Jahren eine- Art Sinnesorganismus ist - so paradox es erscheint - bis zum Zahnwe-chsel hin, bis ungefähr um das siebente-Lebensjahr herum. Es ist da ein großer Sinnesorganismus. Es nimmt die- Eindrücke- der Außenwelt nur so auf, wie die- Sinne sie aufnehmen, die Eindrücke, die ausgehen von den Handlungen, aber auch von den Gedanken und Empfindungen der Erzieher. Das Kind ist,

#SE304-195

indem es hinge-geben ist an die- Umgebung, zu gleicher Zeit ein Wesen, das plastisch an seinem ganzen Menschen arbeitet. Es ist wunderbar zu sehen, dieses inne-re- Geheimnis der menschlichen eigenen Plastik in den ersten sieben Lebensjahren - ich habe-gesagt, allerdings nur approxima-tiv - bis zum Zahnwechsel. Dadurch, daß das Kind das Gesehene- und Gehörte- plastisch umwächst, ist es ganz und gar ein nachahmendes Wesen; es ahmt alles nach, was getan wird. Alles übrige-, was wir sprechen, ist im Grunde-genommen eine Illusion als Erziehungsprinzip.

- Die- Art und Weise, wie- wir sprechen, ob wir es ermahnen oder nicht, dasjenige, was wir tun, geht plastisch in das Innere- des Kindes hinein, das ist seine Erziehungskraft. Wir geben uns nur der Illusion hin, daß das Kind auch in diesen Jahren etwas hat von «Ermahnen», von «Gebote-geben» und dergleichen. Das Kind muß ganz darauf gestimmt sein, daß man in seiner Gegenwart nur dasjenige- denkt, wovon man will, daß das Kind es aufnimmt in die-sen Jahren.

Das wird anders in dem Augenblick, wo das Kind die zweiten Zähne-bekommt, ungefähr um das siebente- Jahr herum - ohne von diesem Zeitpunkt in pedantischer Weise zu sprechen. Da wirkt im Kinde plastisch etwas Geistiges, was nicht nur Nerven und Sinnesorgane-, sondern dann auch Lunge-, Herz und Zirkulationssystem, den ganzen inneren Rhythmus des Organismus ergreift. Dieses ist seelisch verbunden mit dem Gefühlsleben, dem Phantasie-leben. Wenn wir sagen, daß das Kind bis zum siebenten Jahre-ein innerlicher Plastiker ist, so ist es bis zum vierzehnten Jahre-, bis zur Geschle-chtsreife, ein innerlicher Musiker.

Jetzt kann man auf das Kind vorzugsweise- wirken, aber nicht mit abstrakten Begriffen, sondern nur dadurch, daß man sich bewußt ist, daß das Kind ein Wesen ist, das innerlich musikalisch durch Rhythmen seinen Körper durcharbeiten will. Wenn wir finden, daß wir diesem Rhythmus, diesem musikalischen Bedürfnis des Kindes entgegenkommen, dann erziehen wir richtig in dieser Zeit. Darum ist die ganze Erziehung vom siebenten bis zum vierzehnten Jahre so zu gestalten, daß das Künstlerische- dabei zugrunde liegt dem, was zuerst plastisch da ist. In der richtigen Weise muß das Lesen, das Schreiben vor allen Dingen so sein, daß nicht nur in abstrakten Lehren gelehrt wird, sondern daß jeder

#SE304-196

Buchstabe- aus einer künstlerischen Empfindung kommt beim ersten Schreiben und Lesen. Das Kind wird sofort eingeführt in einen Musikunterricht. Der wird erweitert zu demjenigen, was nun ein Rhythmus des ganzen Organismus ist: zur Eurythmie-. Dadurch werden in den ganzen Körper übergeführt, es werden in seine eigenen Bewegungen übertragen die Luftbewe-gunge-n und so weiter, durch die der Laut entsteht; und so wird der ganze Körper ein sich bewe-gender Sprachorga-nismus. Und wir sehen, wie- die Kinder diese-Eurythmie aufnehmen so, wie schon das kleine Kind die- Lautsprache- aufnimmt: mit Innerer Befriedigung. Und so liegt zugrunde allem Unterricht und aller Erziehung des Kindes, vom Zahnwe-chsel bis zur Ge-schlechtsre-ife, ein Künst- lerisches. Auch dasjenige- ist künstlerisch, was man ihm beibringen kann in bezug auf die- Kunst selbst. Es beginnt das Kind vor allen Dingen, indem es aufgenommen hat den plastischen Sinn, sich dann durch das Musikalische- für die- lyrische Kunst zu entwickeln. Diese Fähigkeiten müssen bei je-der kindlichen Individualität wiederum aus dem Wesen abgelesen werden in bezug auf die Jahre, die ich erwähne. Etwas Episches tritt dann heran bei dem Kinde - bei einem früher, bei einem anderen später-, man kann es beobachten in einem ganz bestimmten Moment, etwa um das zwölfte- Lebensjahr herum. Wenn schon beginnt die- Ge-schlechtsre-ife sich zu nähern, dann wird das Kind empfänglich für das Dramatische-. Dann wird die Forderung nach dem Dramatischen wach in dem Kinde, und das zeigt sich, wenn man seine Entwicklung erschauen kann. Das schließt nicht aus, daß der Lehrer das dramatische Element in sich selber hat; man kann nicht Eurythmie, Lyrik und Epik pflegen, wenn man nicht dieses eigentümliche- dramatische- Element in seinem ganzen Wesen als Lehrer und Erzieher hat. Aber in dem Lebensabschnitt, den ich angedeutet habe-, fordert das Kind keine Dramatik. Das ist die Zeit, wo wir noch keine- Bedeutung legen auf das Beibringen von Naturwissenschaft, von abstrakten Begriffen und Intellektualismen. Wir verderben das ganze Leben des Menschen, wenn wir dem Kinde früher im Leben diese- abstrakten Begriffe beibringen. Alles will auf Kunst, auf Rhythmus gebaut sein vor diesem zwölften Lebensjahre-. Wenn wir dann übergehen zur Geschichte-, insofern sie von Gesetzen beherrscht wird, und in gewisser Weise- das Intellektualistische in den

#SE304-197

Schulunterricht einführen, dann fordert das Kind den Gegenpol, das dramatische- Element. In der Waldorfschule in Stuttgart haben wir es erlebt, wie- eines Tages Knaben kamen, die- etwa dreizehn, vierzehn Jahre-alt waren, und sagten: Wir haben jetzt den Julius Cäsar von Shakespeare gelesen, den wollen wir aufführen. - Indem wir darauf bedacht waren, die- Intellektualität zu entwickeln, forderte- die- jugendliche Natur ganz aus dem Wesen des Kindes heraus selber die Dramatik, da man das Richtige- in der rechten Weise durch Erziehung und Unterricht an die-Kinder heranbringen konnte-. Die- Kinder sagten ganz natürlich, daß sie sich freuten, daß die- Jungen den Julius Cäsar aufgeführt haben, und es interessierte sie mehr als die Aufführung im Theater. Und daß gerade- im Shakespeare-diese- dramatische inne-re- Forderung bei unseren Buben in der Waldorfschule aufgefordert worden ist, das verwunde-rt mich gar nicht aus dem Grunde-, wenn eine solche- Persönlichkeit wie- Goethe das Dramatische- lernen kann, das in Shakespeare- liegt. Das drängt sich dann hinein in das kindliche Gemüt, das wird zu einer mächtigen Triebkraft des kindlichen Gemüts.

Ich möchte- mit diesem heute schließen, da die- Zeit fortgeschritten ist, und möchte noch einiges weitere mir erlauben am Sonntag zu sagen über neue Erziehungsideale. Was ich in der kurzen Zeit über Kunst und Dramatik zu sagen hatte, mag ein Beitrag sein für dasjenige, was von dieser sehr verehrten Erzie-hungsgese-llschaft gepflegt wird. Wenn man auf der einen Seite die- welthistorische-Gestalt Shakespeares und auf der anderen Seite- die- große- Aufgabe- der Erziehung sieht, muß man eingedenk sein, daß wir gar manche Ideale sehr nötig im Leben brauchen. Die-wichtigsten Ideale werden aber zweifellos die- Ideale der Erziehung sein.

#SE304-198

Aufzeichnungen Rudolf Steiners

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

zum Vortrag in Stratford am 19. April 1922

1. Es ist eine Erziehungs-kunst, die zu ihren Voraussetzungen Anthroposophie hat. Diese ist etwas anderes als die anderen Weltanschauungsströmungen der Gegenwart.

2. Beruht auf Schauen, das entwickelt wird. -

Erziehung: Es soll die freie Individualität nicht gestört werden. Man soll dem Menschen einen Organismus mitgeben, den er gebrauchen kann. - Die Seele wird sich entwickeln, wenn wir ihr rechte Menschlichkeit entgegenbringen; der Geist wird sich in die geistige Welt hineinfinden; aber der Körper braucht Erziehung. -

0-7. Jahr: Der Mensch bildet sich von seinem Haupte aus; er ist ganz Sinnesorgan und Plastiker.

Kind unter 7 Jahren - Säugling: er schläft viel, weil er dem ganzen Körper nach Sinnesorgan ist - und je-des Sinnesorgan schläft in der Wahrnehmung. - Die Sinne wachen, wenn der Mensch schläft - in ihnen liegen die Geheimnisse der Welt; in den Brustorganen liegen die Geheimnisse des Sonnensystems.

Die Sinne sind nicht zum Wahrnehmen veranlagt, sondern zur Plastik des Organismus.

7.-14. Jahr: Der Mensch bildet sich von seinem Atmungs- und Circulationssystem aus; er ist ganz Zuhörer und Musiker.

Schreiben-lernen - nicht zu früh - danach Lesen. -Rechnen - als Analyse-.

9.-10. Jahr: Wendepunkt - man kann beginnen, die Außenwelt als Außenwelt zu besprechen - aber beschreiben - das stellt die Wachstumstendenzen mit sich selbst in Einklang.

#SE304-199

Beim Kinde hat das Seelische einen unermesslich großen Einfluß auf den Körper.

14.-21. Jahr: Der Mensch wird Phantasiewesen und Beurteiler. - Er kann vom 12. Jahr an in das dramatische Element hineinwachsen. - Es wird dann etwas bleiben, das er für sein ganzes Leben hat. - Vorher ist die Spaltung der Persönlichkeit nicht gut. -

1. Die Frage- «Drama und Erziehung» ist einmal historisch aufgeworfen worden in dem Verhältnis Goethes zu Shakespeare. -Es wird sich die Frage nach dem Verhältnis von Drama und

Erziehung an der Frage beantworten lassen: was zog Goethe zu

Shakespeare hin?

2. Goethe führt drei Lehrer auf: Linné, Spinoza, Shakespeare. - Den beiden ersteren stand er vom Anfang an als Opponent gegenüber. Shakespeare blieb er treu, trotzdem er zu einer anderen Art des dramatischen Schaffens kam.

3. Bei Shakespeare zog ihn das an, was bei diesem der Verstandeslogik sich entzieht. Wer ein Shakespeare'sches Drama logisch erklären will, ist in der Lage wie jemand, der den Traum logisch erklären will.

4. Wann darf dieses Element in die Erziehung einbezogen werden?

5. Die Waldorfschule auf ein Künstlerisches gebaut. Aber der Lehrer und Erzieher als Künstler ist in einer anderen Lage als ein anderer Künstler. Er hat nicht einen Stoff vor sich, den er formen kann; er hat Menschen vor sich.

6. Die Waldorfschulmethode auf Anthroposophie gebaut. Exakte Clairvoyance. Denk- und Willensübungen. Dadurch einsehen: Kind - Sinnesorgan und Plastiker -dann Musiker und Musiklörer

7. Das Drama: die alte aristotelische Definition:

Furcht - Mitleid beim Tragischen. Der Mensch steht einem Höheren gegenüber. -Befriedigung - Schadenfreude. Der Mensch steht dem Untergeordneten gegenüber.

#SE304-200

8. In der Schule soll das Drama erst auftreten mit der Geschlechtsreife. -Aber der ganze Unterricht soll das dramatische Moment beachten. - Dramatisch ist, was dem Verstande sich entzieht - deshalb als Gegengewicht gegen den Verstandesgebrauch. -Die Lyrik erkräftet das Fühlen.

Die Epik modifiziert das Denken

Daher werden die Worte des Kindes innig durch die Lyrik - sie werden weltgemäß durch die Epik.

Tragödie erweckt gemischte Gefühle: Furcht - Mitleid. Komödie erweckt Eigenlust und Schadenfreude.

Komödie: der Mensch nähert sich dem Seelischen in sich. -Tragödie.. der Mensch nähert sich dem Physischen in sich. -

Tasso sie sind Lösungen von

Iphigenie künstlerischen Fragen. -

Faust ist das Menschheitsproblem.

Shakespeare's Gestalten sind von dem Theaterpraktiker geschaffen;

von dem, der mit dem Publikum in innigem Contact steht. -Goethe studiert die «Menschheit im Menschen». -Shakespeare verkörpert eine gewisse Art von Träumen.

Die Unmöglichkeit für Sh. an dem Äußeren der Bühne eine besondere

Stütze zu haben. Daher werden die Menschen interessant. -Goethe stellt fast die Bedingung des Träumens her, um Shakespeare zu genießen. -

Man wird immer die Logik in Shakespeare's Dramen suchen; aber ihre Führung haben sie nicht in der Logik, sondern im Bilde. -

SHAKESPEARE UND DIE NEUEN IDEALE

Stratford-on-Avon, 23. April 1922

#TX

Vielleicht hat mancher erwartet aus der Ankündigung des Themas meines heutigen Vortrages über «Shakespeare- und die neuen Ideale-», daß ich über besondere neue Ideale sprechen werde. Alle-in es ist meine Überzeugung, daß es heute nicht so notwendig ist, über neue Ideale zu sprechen, als namentlich darüber, wie die Menschheit der Gegenwart überhaupt wiederum die Kraft gewinnt, Idealen nachzugehen. Über Ideale sprechen, das erfordert im Grunde genommen keine große Kraft, und zuweilen ist es so, daß diejenigen Menschen am meisten über dergleichen große Fragen, hohe, schöne Ideale in abstrakten Worten aus dem Intellekt heraus sprechen, denen die Kraft zu den Idealen eigentlich fehlt. Manchmal ist das Reden über Ideale nur ein Hegen, ein Fassen von

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Illusionen, um über die Re-alien des Lebens hinwegzukommen. Aber bei diesem Feste- hier ist eine- Veranlassung, gar sehr von dem Realen des Geistigen zu sprechen, denn dieses Fest ist ein Erinne-rungsfest für Shakespeare-, und Shakespeare- lebt mit all seinem Schaffen durchaus im Geistigen, zugleich aber in einer idealen Welt. Und so könnte- es wohl vor allen Dingen das Aufnehmen Shake-spe-are-s in unser eigenes Gemüt, in unsere- eigene- Seele sein, das gerade dem heutigen Menschen die Kraft, den inne-ren Impuls dazu gibt, wenn ich mich des Ausdruckes bedienen darf: Idealen nachzugehen. Und solche Ideale-, wir können sie- dann im richtigen Sinn ins Auge fassen, wenn wir uns daran erinnern, wie vorübergehend manches moderne- Ideal war und ist, wie- fest, wie-grandios in der Welt dastehend durch ihre Wirksamkeit manche- alten Ideale- sind. Wir sehen weite-re- Kreise von Bekennern dieser oder jener Religion, dieser oder jener Weltanschauung, Be-kenner, welche- durchaus ihr innerstes geistiges Leben, ihre- inne-re geistige Beweglichkeit aus demjenigen nehmen, was vergangen ist, und welche die- Kraft gewinnen für eine geistige- Erhebung aus solchem Vergangenen. Und wir fragen uns: Woher kommt es, daß manches so schöne moderne- Ideal wie- in Nebel zerrinnt, das bei wenigen Menschen allerdings von großem Enthusiasmus begleitet ist, aber dennoch bald zerronnen ist, während

#SE304-202

religiöse-, künsterische Ideale und Stile- der alten Zeiten nicht nur Jahrhunderte-, sondern Jahrtausende hindurch in die Menschheit ihre-volle- Kraft tragen? - Wenn wir uns fragen, warum dies so ist, kommen wir immer wie-der und wiederum darauf zurück, daß diese-Ideale gesammelt sind aus einem wirklich geistigen Leben, einer gewissen Spiritualität der Menschheit. Während unsere gewöhnlichen Ideale- zumeist nur Schattenbilder des Intellektes sind - der Intellekt kann niemals dem Menschen aus dem Inneren seines Wesens heraus wirkliche- Kraft geben-, zerrinnen manche- moderne Ideale gegenüber demjenigen, was an alten Re-ligionsbe-ke-nntnisse-n, aus alten Kunststilen aus dem graue-sten Altertum zu uns herauf spricht. Wiederum aber, wenn wir mit einer solchen Gesinnung an Shakespeare herangehen, wissen wir, daß in Shake-spe-ares Dramatik eine- Kraft liegt, die uns immer wieder und wiederum nicht nur neu begeistert, sondern aus unserer eigenen Imagination heraus eigeneSchöpferkräfte, unsere- eigene- Phantasie, unsere eigene Geistigkeit in der wunderbarsten Weise anregt. Wir wissen, daß Shakespeare eine- wunderbare- Kraft ist; daß sie- sich heute-, wenn wir uns derselben hingeben, so modern ausnimmt, wie- nur irgendeine moderne Kraft sein kann. Und ich darf, indem ich gerade- einmal von dieser Seite von dem Zusammenhang der menschlichen Ideale- mit Shakespeare sprechen möchte-, erinnern an dasjenige-, woran ich schon am letzten Mittwoch ange-knüpft habe, an das Bedeutsame-, was von Shakespeare ausgegangen ist auf Goethe.

Über Shakespeare- ist ungeheuer viel aus einer sehr geistvollen Gelehrsamkeit heraus geschrieben worden. Und wenn man alle diejenigen gelehrten Werke nehmen wollte-, welche über «Hamlet» alle-in geschrieben sind, ich glaube-, man könnte eine- Bibliothek füllen damit, die- über die ganze Wand sich erstreckte-. Aber wenn man nachforscht, was auf einen Goethe aus Shakespeare gewirkt hat, dann kommt man dazu, sich zu sagen: Nichts von alledem, was in diesen Werken darinnen steht, gar nichts. Das hätte alles ungeschrieben bleiben können, das ist alles von der Welt an Shakespeare herangebracht, eine- gewisse Kraft des menschlichen Intellektes, die gut ist, naturwissenschaftliche- Tatsachen zu begreifen, die gut ist, die äußere Natur, wie- wir sie heute haben müssen als Grundlage für unsere- Technik, zu erklären und zu begreifen, die- aber

#SE304-203

niemals imstande ist, in dasjenige- hine-inzudringen, was beweglich in Shake-speares Dramen vor uns steht.

Ja, ich möchte- noch weiter gehen. Auch hier könnte mancherlei über Shakespeare- gesagt werden, manch eine- Erklärung über «Hamlet» abgegeben werden. Man kann von dem Standpunkt ausgehen: dasjenige, was Goethe über Shakespeare, über «Hamlet» gesagt hat, ist alles im Grunde-genommen einseitig und falsch. Aber auf dasjenige kommt es nicht an, was Goethe- gesagt hat über Shakespeare, sondern auf etwas ganz anderes kommt es an, darauf, was Goethe meinte-, wenn er aus seinem Innersten sprach, wenn er zum Beispiel die folgenden Worte- sagte-, die- keine-Erklärung, aber eine- Hingabe- des ganzen innersten Geistes sind. Er sagt:

Das sind keine Gedichte, das ist etwas wie die großen gewaltigen Blätter des Schicksals, die aufgeschlagen sind und durch die der Sturmwind des Lebens bläst und rasch eines nach dem andern hin und wider blättert. -Das ist ganz anders aus dem Menschen gesprochen, als wenn Goethe selbst über «Hamlet» spricht. Und wir können uns nun fragen: Warum kommt man mit intellektualistischen Erklärungen so wenig an Shakespeare heran? Ich will es an einem Bilde- zeigen. - Wenn ein Mensch lebhaft träumt und die Traumfiguren eine bestimmte Traumhandlung vollführen, können wir mit unserem Intellekt nachher sagen: Diese oder je-ne- Person im Traum hat falsch gehandelt, da ist etwas nicht motiviert, da sind Widersprüche-. Aber der Traum wird sich wenig darum kümmern. Ebenso wenig wird sich der Dichter darum kümmern, ob wir es mit unserem Intellekt kritisieren, wenn etwas unmotiviert ist, ob es sich widerspricht und so weiter. Ich kannte- einen pedantischen Kritiker, der es sonderbar fand, daß Hamlet, nachdem er gerade den Geist seines Vaters gesehen, den Monolog sagt von «Sein oder Nicht-Sein» und dabei ausspricht, daß von dem Lande- des Todes noch kein Wanderer zurückgekehrt sei; das könne- eigentlich nicht ein und derselbe Dichter sagen. So meinte- der trockene- Gelehrte-. Nun will ich je-doch damit nicht sagen, daß die- Shake-spe-areschen dramatischen Handlungen Traumhandlungen sind. Sie- sind gewöhnliche Handlungen; aber so, wie wenn der Mensch noch nicht ganz in seiner physischen Persönlichkeit darin ist oder schon draußen ist beim Einschlafen, so ist es bei Shakespeare, daß er im vollen lebendigen Bewußtsein seine- Handlungen erlebt, aber den Intellekt

#SE304-204

dabei nur soweit gebraucht, als man ihn nötig hat, um zu dienen, die Figuren auszugestalten, die- Figuren aufzurollen, Handlungen zu formen, aber ihn nicht zum Meister desjenigen zu machen, was geschehen soll. Indem ich hier auf dieses aufmerksam machen darf - da ich ja spreche- vom Gesichtspunkt der, wie ich glaube-, die- großen Ideale- der Menschheit enthaltenden anthroposophischen Weltanschauung -, darf ich eine- wichtige- Erfahrung vor Ihnen erzählen, welche- das, was man mehr als eine Ahnung zunächst haben kann, so wie- ich es ausgesprochen habe-, dann völlig erklärt, aber erklärt im se-herisch-künstlerischen Sinne. Ich habe- in diesen Tagen schon zweimal sprechen dürfen von demjenigen, wie- im Goe-the-anum, der Freien Hochschule in Dornach in der Schweiz, gepflegt wird exakte Clairvoyance. Die Wege habe ich ja beschrieben in den Büchern, die unter dem Titel «Knowledge- of Higher Worlds and Its Attainment», «Theosophy» und «Occult Scie-nce - An Outline-» ins Englische übersetzt sind. Da kommt der Mensch durch gewisse- Übungen, die- so exakt verlaufen wie man Mathematik lernt, dazu, seine seelischen Kräfte- so kraftvoll zu machen, daß man dieDe-nkkraft, die- Willenskraft, die- Gefühlskraft zuletzt so handhaben lernt, daß man mit seiner Seele- bewußt, nicht schlafend unbewußt, auch nicht träumend, außerhalb des Leibes ist, daß man also zurückläßt mit vollem Bewußtsein den physischen Leib mit seinem intellektualistische-n Denken - das bleibt beim physischen Leib -, daß man nun Imaginatio- nen hat, die- nicht Phantasie-~Imaginatione-n sind, wie sie- für die- Kunst berechtigt sind, sondern Ausdruck von demjenigen, was in der heutigen Welt vorhanden ist aus der spirituellen Welt, die- uns überall umgibt. Wir lernen schauen durch Imagination, Inspiration und Intuition Wesenhaftes von der geistigen Welt, so wie- sonst von der physischen Welt. Wir lernen durch unsere- Sinne- aus den Farben, aus den Tönen heraus bewußt betrachten durch diese- exakte- Clairvoyance- eine geistige- Welt; nicht durch Halluzinationen, Illusionen, die- immer in den Menschen hinein-ar-be-iten und sein Bewußtsein he-rab-dämme-rn, sondern wir lernen die-geistige- Welt kennen im vollen Bewußtsein, das so exakt ist wie- das Bewußtsein, wenn ich Mathematik treibe-. In die- hohen geistigen Regionen können wir uns auf diese- Weise- versetzen, können Bilder darinnen haben, die- nur zu vergleichen sind mit unseren Erinne-rungsbilde-rn, die

#SE304-205

nicht zu vergleichen sind mit Visionen, die- aber durchaus reale- geistige Weltbilder sind. Nun halte ich es für meine- Pflicht, hinzuweisen darauf, daß wir aufzunehmen haben dasjenige, was wir durch den Ge-istesforscher empfangen, was wir lernen zu

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

schauen, was aus der Geisteswelt da herausgekommen ist an allen ursprünglichen Idealen in Wissenschaft, Kunst, Religion der Menschheit. Alle- alten Ideale- haben deshalb so große- Impulsivität gegenüber den inte-lle-ktualistische-n modernen Idealen, weil sie der Geisteswelt entstammen, durch Clairvoyance-, die-damals allerdings instinktiv und traumhaft war, weil sie- aus einer solchen geistigen Welt hervorgeholt sind. Mögen wir heute- klar erkennen, daß gewisse- religiöse- Inhalte- nicht mehr für unsere- Zeit passen: sie- sind aber aus der alten Zeit hereingetragen worden durch Clairvoyance- in das gewöhnliche- Leben. Wir brauchen wiederum offene Tore, um in die-geistige- Welt hineinzuschauen, um herauszuholen nicht abstrakte- Ideale-, von denen überall gesprochen wird, aber um die- Kraft zu gewinnen, dem Idealen, dem Geistigen, dem Spirituellen in Wissenschaft, in Kunst, in Religion nachzugehen.

Wenn man mit solchem Schauen darinsteht in der geistigen Welt und nun an Shakespeare- herantritt, so bietet sich eine- ganz besondere- Erfahrung dar. Von dieser Erfahrung will ich Ihnen sprechen. Man kann Shakespeare- begreifen aus wahren, tiefem Bewußtsein heraus, aus tiefem Gefühl heraus. Man braucht natürlich, um Shakespeare voll zu erleben, nicht exakte- Clairvoyance-, aber diese- exakte- Clairvoyance kann auf etwas hinweisen; sie- kann uns klarmachen, warum Shakespeare- uns nicht verlassen wird, warum er uns immer wie-der gewisse Impulse- gibt. Da kann der, der es zu exakter Clairvoyance- gebracht hat durch Entwicklung von Denk-, Ge-fühls- und Willenskraft, er kann das, was er aus Shakespeare aufgenommen hat, hinübertragen in die- geistige Welt. Diese- Erfahrung kann man durchaus gemacht haben. Man kann hineinnehmen in die- geistige- Welt hinüber, was man hier erlebt hat: «Hamlet», „Macbe-th» und so weiter kann man hinübernehmen in die- geistige Welt. Da kann man aber erst sehen, was im tiefsten Inne-ren Shakespeare-s lebte, wenn man das vergleicht mit irgend etwas anderem, mit einem anderen Dichter der neue-ren Zeit, dessen Eindrücke- man hinübernehmen kann. Ich will keine- besonderen Dichter nennen - es könnte im Grunde

#SE304-206

genommen je-der erwähnt werden -, da ja je-der Vorlie-be hat für einen bestimmten. Jeder eigentlich naturalistische Dichter kann genannt wer-den, namentlich die naturalistischen Dichter seit vierzig bis fünfzig Jahren. Wenn man vergleicht dasjenige, was man drüben in der geistigen Welt hat, mit dem, was man aus Shakespeare hinübergewonnen hat, dann findet man das Eigentümliche: Shakespeare-s Gestalten leben! Indem man sie hinüberträgt, machen sie andere Handlungen; aber das Leben, das sie- hier haben, das bringt man hinüber in die geistige- Welt; während, wenn man selbst von manchem modernen idealistischen Dichter die- Gestalten hinüberbringt in die geistige Welt, sie sich wie hölzerne Puppen ausnehmen: sie sterben ab, sie haben keine Beweglichkeit. Man kann Shakespeare- in die geistige Welt mitnehmen so wie einen bekannten anderen Dichter der neueren Zeit. Man nimmt von Shakespeare aus solche- Gestalten mit, welche sich drüben zu benehmen wissen. Die-Gestalten vieler anderer Dichter aber, die aus bloßem Naturalismus kommen, sind Puppen drüben, sie werden dann eine Art Erfrieren durchmachen; man erkältet selbst in der geistigen Welt an dieser modernen Dichtung. Das sage- ich nicht aus einer Emotion heraus, aber aus Erfahrung heraus. Hat man aber diese Erfahrung, dann kann man sagen: Was hat Goethe- gefühlt? Da ist es bei Shakespeare, wie wenn das große-Buch der Natur aufgeschlagen wäre, und die Blätter rasch hin und wider ge-blättert würden vom Sturmwind des Lebens. Goethe wußte-, daß Shakespeare- aus allen Tiefen der geistigen Welt heraus schuf, und er empfand das. Das ist dasjenige, was Shakespeare- zu der eigentlichen Unsterblichkeit verholfen hat, was Shakespeare wiederum neu macht. Wir können zehn-, zwanzig-, hundertmal ein Shakespe-aresche-s Drama erleben, nehmen wir es im Ganzen oder im Einzelnen auf.

Sie- haben in die-sen Tagen jene Szene- sehen können, wo der Mönch vor der hingeworfenen Helena hinkiiet und seine- Überzeugung über ihre Schuldlosigkeit ausdrückt. Es ist etwas unge-heuerlich Tiefes und Wahres, mit dem sich kaum etwas vergleichen läßt in der neue-ren Literatur; es sind manchmal gerade die- Intimitäten an Shakespeare-, die-so bedeutsam wirken und seine inne-re-Lebendigkeit aufweisen. Oder in dem Stück «Wie- es euch gefällt», wo der Herzog in dem Ardenne-nwaldevor den Bäumen im Walde steht und die Natur schaut: Das sind bessere

#SE304-207

Ratgeber als das am Hof Erlebte - spricht er aus -, denn diese Ratgeber sagen mir etwas darüber, was ich als Mensch bin. - Und welch wunder-bare- Naturanschauung spricht gerade an dieser Stelle aus Shakespeare, indem er sagt: Die- Bäume sprechen, die- Quellen werden zur Schrift. - Er lernt die- Natur verstehen, er lernt die Natur lesen. Darauf kann Shakespeare- hinweisen, darauf kann sekundär ja auch ein neuerer Dichter hindeuten. Beim neueren Dichter empfinden wir das Sekundäre-; bei Shakespeare- empfinden wir, daß er in seinem Erlebnis darinsteht, daß er unmittelbar das alles ganz selbst erlebt hat. Selbst wenn beide dasselbe sagen, ist es ganz anders, ob Shakespeare oder ein neuerer Dichter es sagt.

Da tritt die- große Frage- vor uns hin: Wie- kommt es, daß bei Shakespeare- diese- mit dem Übersinnlichen verwandte- Lebendigkeit besteht, woher kommt überhaupt das Leben in Shake-speares Drama? Da aber werden wir hingeführt zu sehen, wie- Shakespeare-aus dem 16., 17. Jahrhundert heraus etwas zu schaffen in der Lage ist, was doch noch einen lebendigen Zusammenhang hat mit dem Leben des ältesten Dramas; und das älteste Drama, das zu uns herüberspricht von Äschylos, von Sophokles, das ist wiederum ein Produkt der Mysterien, jener alten kultischen und künstlerischen Veranstaltungen, welche- hervorgeholt sind aus der ältesten instinktiven, inneren, tiefsten sprituellen Erkenntnis. Dasjenige, was uns an wahrer Kunst so begeistert, wir können es verstehen, wenn wir den Ursprung in den Mysterien suchen.

Wenn ich nun einige aphoristische Bemerkungen über das Mysterien-wesen und das Hervorgehen des künstlerischen Sinnes und künstlerischen Schaffens aus diesem Mysterienwe-sen geben werde, so kann natürlich sehr leicht eingewendet werden, daß dasjenige, was vom Standpunkt einer exakten Clairvoyance über diesen Gegenstand gesagt wird, nicht genügend durch Beweise gestützt sei. Allein dasjenige, was exakte- Clairvoyance gibt, ist ja nicht nur die Bilde-rwe-It, die uns in der Gegenwart umgibt, sondern durchaus auch die Welt des geschichtlichen Daseins, der historischen Entwicklung der Menschheit und des Kosmos überhaupt. Derjenige, der sich dieser Methode-, wie ich sie in meinen Büchern geschildert habe-, bedient, kann selber dasjenige nachprüfen, was diese exakte Clairvoyance über das Mysterienwesen zu sagen hat.

#SE304-208

Wenn man über die- Mysterien spricht, so weist man zurück in sehr alte-Zeiten der Menschheitse-ntwicke-lung, in welchen Religion, Kunst und Wissenschaft noch nicht so ge-tre-nnt nebeneinander dastanden, wie- das heute- der Fall ist. Es bringen sich die- Menschen oftmals nicht genügend zum Bewußtsein, welche Wandlungen, welche Metamorphosen Kunst, Religion und Wissenschaft durchgemacht haben, bis sie zu einer solchen Trennung, einer solchen Differenzierung gekommen sind, auf der sie-heute stehen. Ich will nur ein Einziges erwähnen, um einigermaßen darauf hinzudeuten, wie gerade die- hier gemeinte heutige anthroposophische Erkenntnis wiederum hineinführt in ältere- Formen, nicht in symbolisch-allegorisch-künstliche- Gestaltung, sondern in wirkliches Künstlertum. Zu uns leuchtet herüber dasjenige, was die älteren Maler zu Ende- des 13., 14. Jahrhunderts geleistet haben. Man braucht sich nur an Cimabue zu erinnern. Dann tritt etwas in die Malerei ein, was die-moderne- Malerei mit Recht beherrscht: dasjenige, was wir Raume-sperspektive- nennen. Es wird in den Kuppeln im Goetheanum in Dornach gezeigt, wie wir wieder zurückgehen nach jener Perspektive, welche- in den Farben selbst liegt, daß man anders das Blaue, das Rote-, das Gelbe-empfindet, daß man zugleich aus der gewöhnlichen physischen Welt herauskommt, daß die- dritte Dimension des Raumes aufhört eine Bedeutung zu haben. Man kommt dazu, nur in zwei Dimensionen zu arbeiten. Das ist die- große Bedeutung desjenigen, was in der Kunst dem Maler zur Verfügung steht, was er mit der Farbe ausdrücken kann. Aber wie- er wie-der zurückke-hrt zu den älteren, instinktiven, geistigen Erlebnissen der

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Menschheit, das will uns die- moderne- Anthroposophie- auf ganz besondere- Weise- geben durch das von mir Gesagte über exakte- Clairvoyance.

Wenn man zurückschaut auf das, was alte Clairvoyance wollte - es hängt ebenso zusammen mit dem Künstlerischen, mit dem Religiösen, mit dem Wissenschaftlichen, mit der alten Erkenntnis überhaupt. Eines gab es in den alten Kultusstätten des Mysterienwesens: Das Verständnis für die- Zusammengehörigkeit von Religion, Kunst und Wissenschaft, die-zu gleicher Zeit schon sein sollten eine- Offenbarung der göttlichen Weltenkräfte. Indem sie- eine- Manifestation der göttlichen Kräfte waren, versenkten sie- sich in die menschlichen Gefühle- des Religiösen; indem

#SE304-209

sie- schon waren, was wir heute- in der Kunst pflegen, waren diese Kultushandlungen die künstlerischen Werke- der Menschheit; und indem man sich bewußt war, daß wahre- Erkenntnis gewonnen werden kann, wenn nicht einseitig der Mensch diese- Erkenntnis sucht, war die altemysterienhafte- Kulturentwickelung zugleich die- Vermittlerin der damaligen menschlichen Erkenntnis. Nach der heutigen Anschauung glaubt man Erkenntnis erringen zu können, wenn man einfach das Bewußtsein nimmt und nun hingeht an das, was man in der Natur beobachten kann, und sich Begriffe- bildet von Naturtatsachen. So wie- man heute an die Welt herangeht, um Erkenntnis zu gewinnen, war das in alter Zeit nicht der Fall. Der Mensch mußte- erst zu einer höhe-ren Stufe seiner Menschlichkeit hinaufsteigen, um dann in der alten Art - die- nicht die-selbe- ist wie- die- exakte Clairvoyance- - hineinzuschauen in die geistige- Welt. Aber er schaute- hinein. Dazu waren die Kultushandlungen nicht da, um dem Menschen etwas für seine- Augen zu zeigen, sondern dazu, daß der Mensch etwas erlebte-. Es waren gewaltige Schicksale-, die- dem Menschen vorgeführt wurden und die den Gegenstand dieser Kultushandlungen, dieser Mysterienhandlungen bildeten.

Der Mensch wurde- dadurch, daß er seinen gewöhnlichen Menschen vergaß, herausgehoben aus dem gewöhnlichen Leben, so daß er in den Zustand kam, wo er - aber es war nicht so klar, wie es heute sein muß, nur wie- ein Traum - außerhalb seines Leibes war. Das war das Ziel der

Mysterien: die Menschen durch erschütternde Handlungen zu dem zu bringen, daß sie außerhalb des Leibes erlebten. Nun sind also gewisse- Erlebnisse- da außerhalb des Leibes. Das eine große Erlebnis haben wir, während wir in unserem Leibe leben, während wir in unserem Organismus sind, wenn wir das, was außerhalb von uns ist, erleben mit unseren Gefühlen. Wir haben ein Miterleben desjenigen, was außer uns ist.

Wenn Sie sich vorstellen, daß der Mensch mit seinem Seelisch-Geistigen außerhalb seines Physischen ist und daß er draußen immer geistig miterlebt, nicht mit eisigen Verstandeskräften, sondern miterlebt mit Kräften der Seele, mit Gefühlsempfindungen, wenn Sie sich vorstellen, was der Mensch dann außerhalb seines Leibes erlebt, dann lernen Sie etwas kennen: das ist das Mitfühlen - man lernt es auch mit anderen Menschen

#SE304-210

- mit Blitz und Donner, mit dem Rauschen de-s Baches, dem Sprudeln der Quelle-, dem Sausen des Windes, aber auch mit den geistigen Entitäten der Welt. Außerhalb seines Leibes lernt man auch das wirklich miterleben. Damit aber wird verbunden ein anderes Gefühl, das den Menschen überkommt, wenn er dem zunächst Unbekannten gegenüber-steht. Es ist ein gewisses Gefühl der Furcht, der Angst. Beide Gefühle-spielten die- größte Rolle- in den alten Mysterien: dieses Gefühl des Miterlebens der Welt und dieses Gefühl der Furcht. Und wenn der Mensch sich so stark gemacht hatte- in seinem Inneren, daß er nun ertragen konnte dieses Miterleben der Welt, daß er ertragen konnte- auch die- Furcht, ohne- sich dabei innerlich zu ergeben oder abzuwenden, dann war er geeignet, dann war er so weit entwickelt, daß er nun in die geistige Welt wirklich hineinschauen konnte, daß er die- geistige Welt miterleben konnte-, daß er seinen Mitmenschen Erkenntnisse überliefern konnte- von geistigen Welten, aber auch mit diesem Gefühl wiederum in diese- geistige Welt wirkte; daß seine Sprache eine- neue- poetische- Kraft offenbarte, daß seine- Hand geeignet wurde, die Farben zu beherrschen, daß er seine innere Rhythmik so handhaben konnte, daß er zum Musiker der Menschen wurde. Er wurde zum Künstler. Er konnte- das den Menschen überliefern, was die- Urreligionen dem Menschen gaben, durchaus aus dem Mysterium heraus. - Wer heute das katholische Meßopfer mit innerer menschlicher Erkenntnis durchschaut, der weiß: es ist dieses das letzte- schattenhafte- Bild desjenigen, was in den Mysterien lebend war. - Das, was so in den Mysterien lebte, es hatte seine künstlerische-, seine- religiöse- Seite-. Die- trennten sich später. Indem wir auf Äschylos hinschauen, auf Sophokles hinschauen, auf Sophokles hinschauen, dann war er der Teil herausgehoben aus den Mysterien, der der künstlerische Einschlag war. Wir haben den göttlichen Helden Prometheus; er soll erleben, wie- der Mensch Erschütterndes durchmachen kann, wie- der Mensch innerliche- Schreckens- und Furchtzustände- durchmachen kann. Zum Bilde- war dasjenige geworden - das aber im Menschen wie- dramatisches Darstellen wurde- -, was in den alten Mysterien lebendig war, um im Menschen zu einer höheren Stufe- hinaufzuheben, was in Mysterien initiiert werden sollte-. So war dies ein Nachbild geworden der tiefsten menschlichen Erlebnisse-. - Aristoteles hatte doch noch einige Traditionen

#SE304-211

von der Art, wie- das alte- Drama hervorgegangen ist aus den Mysterien. Aristoteles hat jenen Satz geprägt, den die Gelehrten überall in Büchern behandelt haben, die überall in Bibliotheken zu finden sind; er hat etwas hingeschrieben, was noch ein Nachklang der alten Mysterien war, was in Äschylos und Sophokles weiterlebte-: daß das Drama die-Darstellung einer Handlung ist, die- Mitleid und Furcht erregt, damit der Mensch gereinigt werden könne von physischen Leidenschaften, damit er die- Katharsis durchmache. - Man versteht nicht, was diese- Katharsis, diese Reinigung bedeutet, wenn man nicht zurückschauen kann in die alten Mysterien und sehen kann, wie die Menschen vom Physischen gereinigt wurden, außerhalb ihres Leibes erleben konnten das Übersinnliche in mächtigen Erlebnissen.

Aristoteles hat schon das geschildert, was zum Bilde geworden war in dem Drama. Das ist auf die neueren Dramatiker dann übergegangen, und wir sehen, wie in Corneille, in Racine Aristoteles wirkt; wie nachgebildet wird dem toten Aristoteles, wie gestaltet, gekleidet wird die Handlung in Furcht und Mitleid - was aber nichts anderes ist als das frühere Miterleben der geistigen Welt, wenn der Mensch außerhalb seines Leibes war. Aber die Furcht ist immer da, wenn der Mensch vor dem Unbekannten steht, und das Übersinnliche ist immer gewissermaßen etwas Unbekanntes.

Es wird in der neueren Entwicklung nicht mehr mit vollem Verständnis auf die alten Mysterien hingeblickt, wo man hinausgeführt wurde von der menschlichen in eine höhe-re Gotteswelt, wo hereinragte die höhe-re Gotteswelt in diese menschliche- Welt. Die- Menschheit entwik- kelte- nicht weiter die-sen alten Standpunkt, der dieser alten Dramatik zugrunde- gelegen hat; dies konnte- nicht mehr die Entwicklung der späteren Menschheit sein.

Und Shakespeare- war in die Entwicklung des Dramas der damaligen Zeit hineingestellt, in je-ne Welt, die- nach einer anderen Dramatik damals suchte, so, daß in der Dramatik etwas von einem über das gewöhnliche Menschliche- Hinweggehenden lebe. Da hinein hat sich Shakespeare eingelebt, und angeregt durch das, was an jener dramatischen Kraft seiner Zeit von Menschen noch gefühlt werden kann, gab er sich demjenigen hin, was so wirkt, daß man das Gefühl hat: in Shakespeare

#SE304-212

wirkt mehr als eine einzelne menschliche- Persönlichkeit, in Shakespeare-wirkt der Geist seines Jahrhunderts, und damit im Grunde genommen der Geist der ganzen Entwicklung der Menschheit. Indem in Shakespeare- noch etwas darinnen gewesen war von jenem alten Fühlen, machte- er in sich rege- dasjenige-, was nun nicht eine intellektuelle Gestaltung von dieser oder jener Wesenheit oder

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

diesem oder jenem Menschen ist, sondern er lebte- selber in diesen Gestalten noch darinnen. So wurden die- Gestalten seiner Dramen etwas, was nicht aus menschlichem Intellekt heraus, sondern was aus der entzündeten Kraft des Menschen heraus gekommen ist, die- wir wie-der suchen müssen, wenn wir zur Entwicklung wirklicher Menschheitsideale kommen wollen. Dann aber müssen wir zur Intuition wie-der kommen.

Das wird im Goetheanum in Dornach gesucht, und es darf gesagt werden, daß dort die Menschheit wiederum auf die- exakte Clairvoyanceverwiesen wird. Was noch in Shakespeare wirkt, was er auf der einen Seite- in so wunderbarer Weise geschaffen hat, was die Mysteriendramatiker noch äußerlich hinge-stellt haben vor den Menschen, und was Shakespeare- ausgearbeitet hat, kann verständlich gemacht werden. Es ist nicht eine- Äußerlichkeit, daß man in Shakespeares Dramen etwa hundertfünfzig Pflanzennamen findet, daß man etwa hundert Vogelnamen findet:

das alles gehört mit Shakespeare- zum Ganzen, was als ein fortlaufender Strom sich entwickelt von den alten Kultusimpulsen der Mysterien her, was er ganz in das Menschenleben hereinnahm. Dadurch werden seine-Dramen wach und wirklich, nicht durch das, was der Mensch hine-inlegt, motiviert oder nicht motiviert... Ebenso wenig wie- man einen solchen Maßstab bei dem Prometheus, bei dem Ödipus anwenden darf, darf man ihn bei Shakespeare- anwenden. Und in wunderbarer Weise- sehen wir in Shakespe-are-s eigener Persönlichkeit die- Mysterienentwicklung. Er kommt nach London, er ist hineingestellt in das dramatische- Leben, er dichtet wie- andere, er wendet sich in bezug auf seine Stoffe- auf das Gebiet historischer Überlieferungen, er ist abhängig von der Dramatik der anderen. Wir sehen, wie in die-sen Jahren die- eigentliche- künstlerische Phantasie- erwacht, so daß von 1598 an er das Inne-re seines Wesens seinen Gestalten aufzudrücken vermag; wir sehen, wenn er etwa seinen «Hamlet» gedichtet hat, daß er ihm mit dem gewöhnlichen Bewußtsein

#SE304-213

nicht nachkommen kann. Es ist etwas, wie wenn man fühlen würde-, daß er in anderen Welten erlebte, daß er die- physische- Welt anders beurteilte. Und solche Verinnerlichung verläuft mit einer Art innerer Tragik in Shakespeare. Nachdem er erst erlebt hat das äußere dramatische- Milieu, dann die- tiefste Innerlichkeit - ich möchte- sagen, das Begegnen mit dem Weltenge-ist, von dem Goethe in so schöner Weise- sprach -, kommt er wie-der mit einem gewissen Humor in die Dramatik hinein; Humor, der die- höchsten Kräfte- ebenso in sich trägt, wie- zum Beispiel im «Sturm»-eine der wunderbarsten Schöpfungen der ganzen Menschheit, eine- der reichsten Entwickelungen der dramatischen Kunst. So kann Shakespeare eine reife- Weltanschauung überall in das lebendige- menschliche Schaffen hineinverlegen.

Damit aber, daß wir die- Dramatiker zurückführen können auf das alteMysterienwe-sen, das es abgezielt hatte- auf eine- lebendige Entwicklung der Menschheit, wird uns begreiflich, warum aus der Dramatik Shake-~ speares eine solche erzieherische Kraft ausgeht. Wenn wir es ernst meinen mit diesen neuen Idealen, dann können wir sagen: Wir können wissen, wie- das, was aus einer Art von Selbste-rie-hung hervorgegangen ist - wie ich eben geschildert habe - bis zu seiner höchsten geistigen Erhebung, nun auch in den Schulen wirken kann; wie es hineindringen kann in die- lebendigen erzieherischen Kräfte- unserer Jugend. Das ist es, was aus der Erfahrung der ganzen kosmischen Spiritualität uns so recht heute aktuell macht Shake-speare-s Dramen und die- großen Erziehungs- fragen der Zeit. Aber mit allen Mitteln müssen wir geistig tätig sein, denn wir werden aus Shakespeare diese- Fragen nur dann beantworten, wenn wir sie mit tiefster Spiritualität, aus voller Geistigkeit heraus beantworten. Wir brauchen das, denn es sind diejenigen Ideale-, die- die Menschheit so sehr nötig hat. Wir haben eine großartige Naturwissenschaft; sie- gibt uns eine- dichte-, stoffliche- Welt, sie- kann nichts anderes lehren als das Ende-, welches in eine Art We-lte-ntod führen wird. Wir schauen auf die natürliche- Entwicklung hin, wir finden sie- aus den Anschauungen der letzten Jahrhunderte- herausge-hend als etwas Fremdes, wenn wir zu unseren Idealen hinaufschauen. Hat aber das unre-ligiöse Ideal durch die ganze zivilisierte- Welt hin eine- reale Kraft? Nein! Wir müssen sie erst wieder erwerben, müssen zu den geistigen Welten aufsteigen, um diese

#SE304-214

Kraft zu erwerben, die- alles überwinden kann, die- selbst zur starken Naturkraft werden kann, nicht nur zum Glauben. Wir müssen uns aufschwingen können zu dem, was aus religiösen Idealen etwas schafft, was im Kosmos das Stoffliche- überwindet. Das können wir nur, wenn wir der geistigen Weltanschauung uns hingeben. Ein großer Führer kann Shakespeare sein zu dieser geistigen Weltanschauung.

Es ist aber auch ein starkes soziales Bedürfnis für das Wirken dieser geistigen Weltanschauung in der Gegenwart da. Rechnen Sie- es mir nicht so an, als wenn ich aus Egoismus heraus diese- Entwicklung wollte-, weil gerade- in Dornach in der Schweiz das gepflegt wird, was die- Menschheit wiederum hineinführen kann in die- Wirklichkeit, in das Geistige-, in die-wahre- Spiritualität der Welt. Allein gerade- deshalb ist es in Dornach möglich gewesen, manches zu überwinden, was heute Interessen der Menschheit sind, die- aber leider diese Menschheit spalten; einander widerstrebende Interessen, die- Parteien geschaffen haben in allen möglichen Gebieten. Und gesagt werden darf vielleicht, daß - während meist in Dornach siebzehn Repräsentanten der gegenwärtigen Zivilisation vom Jahre 1913 bis jetzt in Eintracht arbeiteten durch die- ganze- Kriegse-pochehindurch - wir in der Nachbarschaft die Kanonen donnern hörten, in denen der menschliche- Unfriede aneinanderprallte. Und daß Repräsentanten von siebzehn Nationen in dem größten der menschlichen Kriege friedlich zusammenarbeiten konnten, scheint mir auch ein großes Ideal der Erziehung zu sein. Was so im kleinen, das könnte auch im großen möglich sein, und das braucht der menschliche Fortschritt, die- menschliche- Zivilisation. Deshalb, weil wir einen Fortschritt der menschlichen Zivilisation wollen, muß ich hinweisen auf eine solche Gestalt, die- in der ganzen Menschheit wirkte, die- der ganzen Menschheit große- Anregung gegeben hat zu denjenigen neuen menschlichen Idealen, die- für die internationale allgemeine Menschheit Bedeutung haben. Deshalb muß ich auf Shakespeare- hinweisen, deshalb lassen Sie mich schließen an diesem festlichen Tage mit Worten, die ich behandelt habe in meinen Auseinandersetzungen - mit Worten Goethes, die- er empfunden hat, indem er bei Shakespeare- volle, totale Spiritualität und Geistigkeit empfunden hat. Da entrang sich ihm ein Satz, der, wie- es mir scheint, tonangebend sein muß für alle- Shakespeare-Auffassung, die da bleiben

#SE304-215

muß ein ewiger Quell der Anregung für alle zivilisierten Menschen. Und im Bewußtsein davon hat Goethe die- Worte- gebraucht über Shakespeare-, mit denen wir diese- Betrachtung schließen können: «Es ist die Eigenschaft des Geistes, daß er den Geist ewig anregt. » Deshalb muß man mit Recht mit Goethe sagen: «Shakespeare und kein Ende!»

EIN VORTRAG ÜBER PÄDAGOGIK

WÄHREND DES

«FRANZÖSISCHEN KURSES» AM GOETHEANUM

Autoreferat

Dornach, 16. September 1922

#TX

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Die Gegenwart ist die Zeit des Intellektualismus. Der Intellekt ist diejenige Seelenkraft, bei deren Betätigung der Mensch am wenigsten mit dem Inneren seines Wesens beteiligt ist. Man spricht nicht mit Unrecht von dem kalten intellektuellen Wesen. Man braucht nur daran zu denken, wie der Intellekt auf die künstlerische Anschauung und Betätigung wirkt. Er vertreibt oder beeinträchtigt sie. Künstler fürchten sich auch davor, daß ihre Schöpfungen von der Intelligenz begrifflich oder symbolisch erklärt werden. In dieser Klarheit verschwindet die Seelen-wärme, die im Schaffen den Werken das Leben gegeben hat. Der Künstler möchte sein Werk von dem Gefühle, nicht von dem Verstande, ergriffen wissen. Denn dann geht die Wärme, in der er es erlebt hat, in den Betrachter hinüber. Von der intellektuellen Erklärung aber wird diese Wärme zurückgestoßen.

Im sozialen Leben ist es so, daß der Intellektualismus die Menschen voneinander absondert. Sie können in der Gemeinschaft nur recht wirken, wenn sie ihren Handlungen, die stets auch Wohl und Wehe der Mitmenschen bedeuten, etwas von ihrer Seele mitgeben können. Ein Mensch muß an dem anderen nicht nur dessen Betätigung erleben, sondern etwas von dessen Seele. In einer Handlung aber, die dem Intellektualismus entspringt, hält der Mensch sein Seelisches zurück. Er läßt es nicht in den anderen Menschen hinüberfließen.

Man spricht schon lange davon, daß in Unterricht und Erziehung der Intellektualismus lähmend wirkt. Man denkt dabei zunächst nur an die Intelligenz des Kindes, nicht an die des Erziehenden. Man will die Erziehungs und Unterrichtsmethoden so gestalten, daß in dem Kinde nicht bloß der kalte Verstand in Wirksamkeit tritt und zur Entwicklung kommt, sondern daß in ihm auch die Wärme des Herzens entfaltet wird.

Die anthroposophische Weltanschauung ist damit vollkommen einverstanden.

#SE304-217

Sie anerkennt im vollsten Maße die vorzüglichen Erziehungsmaximen, welche durch diese Forderung Leben gewonnen haben. Aber sie ist sich klar darüber, daß Seele nur von Seele mit Wärme erfüllt werden kann. Deshalb meint sie, daß vor allem die Pädagogik selbst und dadurch die ganze pädagogische Tätigkeit der Erziehenden beseelt werden müsse.

In die Unterrichts- und Erziehungsmethoden ist im Laufe der neueren Zeit stark der Intellektualismus eingezogen. Es ist ihm dieses auf dem Umwege durch das moderne wissenschaftliche Leben gelungen. Die Eltern lassen sich von der Wissenschaft sagen, was dem Leiblichen, Seelischen und Geistigen des Kindes gut ist. Die Lehrer empfangen in ihrer eigenen Ausbildung von der Wissenschaft den Geist ihrer Erziehungsmethoden.

Aber diese Wissenschaft ist zu ihren Triumphen eben durch den Intellektualismus gekommen. Sie will ihren Gedanken gar nicht etwas von dem eigenen Seelenleben des Menschen mitgeben. Sie will ihnen alles geben lassen von der sinnlichen Beobachtung und dem Experiment.

Eine solche Wissenschaft kann die ausgezeichnete Naturerkenntnis ausbilden, die in der neueren Zeit entstanden ist. Sie kann aber nicht eine wahre Pädagogik begründen.

Eine solche aber muß auf einem Wissen ruhen, das den Menschen nach Leib, Seele und Geist umfaßt. Der Intellektualismus erfaßt den Menschen nur nach dem Leibe. Denn der Beobachtung und dem Experiment offenbart sich nur das Leibliche.

Es ist erst eine wahre Menschenkenntnis notwendig, bevor eine wahre Pädagogik begründet werden kann. Und eine wahre Menschenkenntnis möchte die Anthroposophie erringen.

Man kann den Menschen nicht so erkennen, daß man erst seine leibliche Wesenheit durch eine bloß auf das sinnlich Erfäßbare begründete Wissenschaft in der Vorstellung aufbaut und dann fragt, ob diese Wesenheit auch beseelt ist, und ob in ihr ein Geistiges tätig ist.

Für die Behandlung des Kindes ist eine solche Stellung zur Menschen-kenntnis schädlich. Denn weit mehr als beim Erwachsenen sind im Kinde Leib, Seele und Geist eine Lebenseinheit. Man kann nicht erst nach Gesichtspunkten einer bloßen Sinneswissenschaft für die Gesundheit

#SE304-218

des Kindes sorgen, und dann dem gesunden Organismus das beibringen wollen, was man für es seelisch und geistig angemessen hält. In jedem einzelnen, das man seelisch-geistig an dem Kinde und mit dem Kinde vollbringt, greift man gesundend oder schädlich in sein Leibes-leben ein. Seele und Geist wirken sich im Erdendasein des Menschen leiblich aus. Der leibliche Vorgang ist eine Offenbarung des Seelischen und Geistigen.

Die Sinneswissenschaft kann nur auf den Leib als Wesen mit körper-haften Vorgängen gerichtet sein; sie kommt nicht zu einer Erfassung des ganzen Menschen.

Man fühlt dieses, indem man auf die Pädagogik hinsieht. Aber man verkennt dabei, was in dieser Beziehung der Gegenwart not tut. Man sagt es nicht deutlich, aber man meint es in einer halben Bewußtheit:

Durch Sinneswissenschaft kann die Pädagogik nicht gedeihen, also begründe man nicht aus dieser Wissenschaft, sondern aus den Erziehungsinstinkten heraus die pädagogischen Methoden.

Das wäre in der Theorie anzuerkennen. Aber in der Praxis führt es zu nichts. Denn die moderne Menschheit hat die Ursprünglichkeit des Instinktlebens verloren. Es bleibt ein Tappen im dunkeln, wenn man aus heute nicht mehr elementar im Menschen vorhandenen Instinkten eine instinktive Pädagogik aufbauen will.

Das wird durch die anthroposophische Erkenntnis eingesehen. Durch sie kann man wissen, daß die intellektualistische Orientierung in der Wissenschaft einer notwendigen Phase in der Entwicklung der Menschheit ihr Dasein verdankt. Die Menschheit der neueren Zeit ist aus der Periode des Instinktlebens herausgetreten. Der Intellekt hat seine hervorragende Bedeutung erhalten. Die Menschheit brauchte ihn, um auf ihrer Entwicklungsbahn in der rechten Weise fortzuschreiten. Er führt sie zu demjenigen Grade der Bewußtheit, den sie in einem gewissen Zeitalter erklimmen muß, wie der einzelne Mensch in einem Lebensalter gewisse Fähigkeiten erringen muß. Aber unter dem Einflusse des Intellektes werden die Instinkte abgelähmt. Man kann nicht, ohne gegen die Entwicklung der Menschheit zu arbeiten, zu dem Instinktleben wieder zurückkehren wollen. Man muß die Bedeutung der Vollbewußtheit anerkennen, die durch den Intellektualismus errungen ist. Und man muß

#SE304-219

dem Menschen in dieser Vollbewußtheit das auch vollbewußt wieder geben, was ihm kein Instinktleben heute mehr geben kann.

Dazu braucht man eine Erkenntnis des Geistigen und Seelischen, die ebenso auf Wirklichkeit begründet ist wie die im Intellektualismus begründete Sinneswissenschaft. Eine solche strebt die Anthroposophie an. Dies anzuerkennen, davor schrecken viele Menschen heute noch zurück. Sie lernen die Art kennen, wie die moderne Wissenschaft den Menschen verstehen will. Sie fühlen, so kann man ihn nicht erkennen. Daß aber eine neue Art weiter ausgebildet werden könne, um in ebensolcher Bewußtheit zu Seele und Geist vorzudringen wie zum Körperhaften, dazu will man sich nicht bekennen. Deshalb will man für die Erfassung und erziehlische Behandlung des Menschlichen wieder zu den Instinkten zurückkehren.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

Aber man muß vorwärtsgen; und dazu hilft nichts als zu der Anthropologie eine Anthroposophie, zu der Sinneserkenntnis vom Menschen eine Geisteserkenntnis hinzugewinnen. Das völlige Umlernen und Umdenken, das dazu nötig ist, erschreckt die Menschen. Und aus einem unbewußten Schreck heraus klagen sie die Anthroposophie als phantastisch an, während sie nur auf dem Geistgebiete so besonnen vorgehen will wie die Sinneswissenschaft auf dem physischen.

Man sehe auf das Kind hin. Es entwickelt um das siebente Lebensjahr herum seine zweiten Zähne. Diese Entwicklung ist nicht das Werk bloß des Zeitabschnittes um das siebente Jahr herum. Sie ist ein Geschehen, das mit der Embryonalentwicklung beginnt und im zweiten Zahnen nur den Abschluß findet. Es waren immer schon Kräfte in dem kindlichen Organismus tätig, welche auf einer gewissen Stufe der Entwicklung die zweiten Zähne zur Entwicklung bringen. Diese Kräfte offenbaren sich in dieser Art in den folgenden Lebensabschnitten nicht mehr. Weitere Zahnbildungen finden nicht statt. Aber die entsprechenden Kräfte haben sich nicht verloren; sie wirken weiter; sie haben sich bloß umgewandelt. Sie haben eine Metamorphose durchgemacht. Es finden sich noch andere Kräfte im kindlichen Organismus, die in ähnlicher Art eine Metamorphose durchmachen.

Betrachtet man in dieser Art den kindlichen Organismus in seiner Entfaltung, so kommt man darauf, daß die Kräfte, um die es sich da
#SE304-220

handelt, vor dem Zahnwechsel in dem physischen Organismus tätig sind. Sie sind untergetaucht in die Ernährungs- und Wachstumsprozesse. Sie leben in ungetrennter Einheit mit dem Körperlichen. Um das siebente Lebensjahr herum machen sie sich von dem Körper unabhängig. Sie leben als seelische Kräfte weiter. Wir finden sie in dem älteren Kinde tätig im Fühlen, im Denken.

Die Anthroposophie zeigt, wie dem physischen Organismus des Menschen ein ätherischer eingegliedert ist. Dieser ätherische Organismus ist bis zum siebenten Lebensjahre in seiner ganzen Ausdehnung im physischen Organismus tätig. In diesem Lebensabschnitte wird ein Teil des ätherischen Organismus frei von der unmittelbaren Betätigung am physischen Organismus. Er erlangt eine gewisse Selbständigkeit. Mit dieser wird er auch ein selbständiger, von dem physischen Organismus relativ unabhängiger Träger des seelischen Lebens.

Da sich aber das seelische Erleben nur mit Hilfe dieses ätherischen Organismus im Erdendasein entfalten kann, so steckt das Seelische vor dem siebenten Lebensjahre ganz in dem Körperlichen darinnen. Soll in diesem Lebensalter Seelisches wirksam werden, so muß die Wirksamkeit körperlich sich offenbaren. Das Kind kann nur mit der Außenwelt in ein Verhältnis kommen, wenn dieses Verhältnis einen Reiz darstellt, der körperlich sich ausleben kann. Das ist nur dann der Fall, wenn das Kind nachahmt. Vor dem Zahnwechsel ist das Kind ein rein nachahmendes Wesen im umfassendsten Sinne. Seine Erziehung kann nur darinnen bestehen, daß die Menschen seiner Umgebung ihm das vormachen, was es nachahmen soll.

Der Erzieher soll in sich selbst erleben, wie der menschliche physische Organismus ist, wenn dieser noch seinen ganzen ätherischen Organismus in sich hat. Das gibt die Menschenkenntnis des Kindes. Mit dem abstrakten Prinzip allein ist nichts anzufangen. Für die Erziehungspraxis ist notwendig, daß eine anthroposophische Erziehungskunst im einzelnen entwickelt, wie sich der Mensch als Kind offenbart.

Zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife steckt nun im physischen und im ätherischen Organismus ein seelischer Organismus darinnen - der von der Anthroposophie astralisch genannte - wie bis zum Zahnwechsel der ätherische im physischen.

#SE304-221

Das bedingt, daß für dieses Lebensalter das Kind ein Leben entwickelt, das sich nicht mehr in der Nachahmung erschöpft. Aber es kann auch noch nicht nach vollbewußten, vom intellektuellen Urteil geregelten Gedanken, sein Verhältnis zu anderen Menschen bestimmen. Das ist erst möglich, wenn ein Teil des Seelenorganismus mit der Geschlechts-reife sich von dem entsprechenden Teile des ätherischen Organismus zur Selbständigkeit löst. Vom siebenten bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahre ist das Bestimmende für das Kind nicht diejenige Orientierung an den Menschen seiner Umgebung, die durch die Urteilskraft, sondern diejenige, die durch die Autorität bewirkt wird.

Das aber hat zur Folge, daß die Erziehung für diese Lebensjahre ganz im Sinne der Entwicklung einer selbstverständlichen Autorität gestaltet werden muß. Man kann nicht auf die Verstandesbeurteilung des Kindes bauen, sondern man muß durchschauen, wie das Kind annehmen will, was ihm als wahr, gut, schön entgegentritt, weil es sieht, daß sein vorbildlicher Erzieher dies für wahr, gut, schön hält.

Dazu muß dieser Erzieher so wirken, daß er gewissermaßen das Wahre, Gute und Schöne dem Kinde nicht bloß darstellt, sondern es ist. Was er ist, geht auf das Kind über, nicht, was er ihm lehrt. Alle Lehre muß wesenhaft im Vorbilde vor das Kind hingestellt werden. Das Lehren selbst muß ein Kunstwerk, kein theoretischer Inhalt sein.

HINWEISE

#TX

Textunterlagen: Die Vorträge wurden von verschiedenen Zuhörern mitgeschrieben. Die vorhandenen Textunterlagen sind von unterschiedlicher Qualität und weisen teilweise erkennbare Lücken auf. Soweit die Originalstenogramme vorhanden sind, wurden diese zur Prüfung einzelner Stellen herangezogen. Siehe auch die Bemerkungen zu einigen Vorträgen in den nachstehenden Hinweisen.

Folgende Vorträge wurden in Zeitschriften veröffentlicht:

Den Haag, 23. Februar 1921: «Die Menschenschule» 1959, 33. Jahrgang, Heft 10.

Den Haag, 27. Februar 1921: «Die Menschenschule» 1959, 33. Jahrgang, Heft 11.

Dornach, 26. September 1921: «Die Menschenschule», 1960, 34. Jahrgang, Heft 3.

Aarau, ii. November 1921: «Die Menschenschule» 1960, 34. Jahrgang, Heft 4-5. Fragenbeantwortung, Heft 6/7/8.

Kristiania (Oslo), 23. November 1921: »Die Menschenschule» 1934, 8. Jahrgang, Heft 1/2.

Kristiania (Oslo), 24. November 1921: «Die Menschenschule» 1934, 8. Jahrgang, Heft 34.

Stratford-on-Avon, 19. April 1922: «Das Goetheanum» 1935, 14. Jahrgang, Nr.1-2.

Stratford-on-Avon, 23. April 1922: «Das Goetheanum» 1935, 14. Jahrgang, Nr.3-7.

Dornach, 16. September 1922: «Das Goetheanum» 1922, 2. Jahrgang, Nr.17. - »Die Menschenschule» 1941, 15. Jahrgang, Heft 7/8.

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:

14 Aristaroh von Samos, um 320-250 v. Chr., griechischer Astronom. «Über Größe und Entfernung der Sonne und des Mondes», deutsch von Nokk 1854 und Nizze 1856.

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

17 Nikolaus Kopernikus, 1473-1543.

Galileo Galilei, 1564-1642.

Johannes Kepler, 1571-1630.

Giordano Bruno, 1548-1600.

31 Emil Molt, 1876-1936. Kommerzienrat. Inhaber der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart. Als solcher gründete er 1919 aus dem Impuls der Dreigliederungs-bewegung die Freie Waldorfschule in Stuttgart, zunächst für die Kinder der Arbeiter und Angestellten seiner Fabrik. Auf seine Bitte hin übernahm Rudolf Steiner die Einrichtung und Leitung der Schule.

im Herbst des vorigen Jahres: Erster anthroposophischer Hochschulkurs am Goetheanum vom 27. September bis 16. Oktober 1920. Siehe Rudolf Steiner, «Grenzen der Naturerkenntnis» (8 Vorträge Dornach 1920), Bibl.-Nr. 322, GA 1969.

32 Ich habe damals Ärzten und Medizin Studierenden gezeigt: Siehe Rudolf Steiner, «Geisteswissenschaft und Medizin» (20 Vorträge Dornach 1920), Bibl.-Nr. 312, GA 1976.

33 Baustil in Dornach: Siehe Rudolf Steiner, «Der Baugedanke des Goetheanum», Stuttgart 1958.

45 Emil Molt: Siehe Hinweis zu S.31.

#SE304-224

zu Seite:

52 Wer wie ich Lehrer an einer Proletarierschule war: (Xber diese Tätigkeit Rudolf Steiners in Berlin siehe J. Mücke / Ai A. Rudolph «Erinnerungen an Rudolf Steiner und seine Wirksamkeit an der Arbeiter-Bildungsschule in Berlin 1899-1904», Basel 1979

Wilhelm Liebknecht, 1826-1900. Mit August Bebel (1840-1913) Gründer der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands.

58 Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.: Die zwei erwähnten Menschen, die diesen Verlag begründeten, waren Marie von Sivers (Frau Dr. Steiner) und Johanna Mücke.

62 den Dornacher Bau: Siehe Hinweis zu S..33.

69 Goethe: Johann Wolfgang Goethe (1749-1832). Über seine Metamorphosenlehre siehe «Goethes Naturwissenschaftliche Schriften», herausg. und kommentiert von Rudolf Steiner in Kürschners «Deutsche National-Litteratur», Band I: Bildung und Umbildung organischer Naturen. 1883. Fotomechanischer Nachdruck, Bibl.-Nr. Ia, GA 1975.

92 Emil Molt: Siehe Hinweis zu S.31.

99 Wilhelm Preyer, 1841-1897, Physiologe und Psychologe; verfaßte »Die Seele des Kindes«, Leipzig 1881.

116 In diesen Briefen über ästhetische Erziehung: Wörtlich: «Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.» Friedrich von Schiller »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1793/94), 15. Brief in «Philosophische Schriften». Ausg. in der Reihe «Denken, Schauen, Sinnen», Stuttgart 1961.

118 in einer Einleitung zu einer Eurythmieaufführung: Siehe Rudolf Steiner, «Eurythmie - Die Offenbarung der sprechenden Seele» (Ansprachen zu Eurythmie-Aufführungen 1918-1924), Bibl.-Nr. 277, GA 1972.

123 Ich habe vor vierzehn Tagen ... einen Aufsatz geschrieben: Siehe Rudolf Steiner, in »Der Goetheanum-Gedanke inmitten der Kulturkrisis der Gegenwart« (Gesammelte Aufsätze 1921-1925), Bibl.-Nr. 36, GA 1961 unter dem Titel «Die verschüttete Geist-Erkenntnis», S.107 ff.

133 ff. und 160 ff. Die beiden Vorträge in Kristiania (Oslo) fanden auf besondere Einladung der «Pädagogischen Vereinigung» während einer Reihe weiterer öffentlicher Vorträge statt.

134 Emil Molt: Siehe Hinweis zu S.31.

135 Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827.

Herbert Spencer, 1820-1903, englischer Philosoph. Siehe sein Werk «Education» (1861). «Die Erziehung», deutsch von Dr. H. Schmidt, Leipzig 1910.

154 seine «Philosophie der Freiheit»: Siehe Rudolf Steiner, «Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung» (1894), Bibl.-Nr. 4, GA 1978 (auch als Taschenbuch, Dornach 1977).

156/157 Das Was bedenke, mehr bedenke Wie »Faust« II. Teil, Laboratorium.

171 in der Goetheschen Art der Tierbetrachtung: Siehe «Goethes Naturwissenschaftliche Schriften» (a. a. O.), in Band I «Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die

#SE304-225

zu Seite:

vergleichende Anatomie» (Jena 1795), S. 241 ff., und «Vorträge über die drei ersten Kapitel des Entwurfs einer allgemeinen Einleitung in die vergleichende Anatomie» (Jena 1796), S. 327 ff.

179 Zu Weihnachten ... in einer ganzen Reihe von Vorträgen: Siehe Rudolf Steiner, »Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen« (16 Vorträge Dornach 1921/1922), Bibl.-Nr. 303, GA 1978.

189 William Shakespeare, 1564-1616.

Carl von Linné; 1707-1778, schwedischer Naturforscher.

Baruch de Spinoza, 1632-1677, niederländischer Philosoph.

190 Goethe hat. ... beschrieben, wie er den Shakespeareschen Geist. Goethes Äußerungen über Shakespeare finden sich vor allem in »Zum Shakespeare-Tag«, Druck der Rede, die er am 14. Oktober 1771 gehalten hat. Abgedruckt in «Goethes Werk», Band 41 der Sophienausgabe in «Wilhelm Meisters Lehrjahre»: sowie «Shakespeare und kein Ende», ebenfalls in «Goethes Werke», Band 41 der Sophienausgabe «Literatur».

als Pflanz-Schule der Dornacher Freien Hochschule: Ist zu verstehen im Sinne des Satzes »In Dornach wird diejenige Geistesrichtung gepflogen, die wiederum geführt

Rudolf Steiner: GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ...

hat zu einer besonderen Auffassung der neuen Erziehungsideale der Menschheit«. -
Die Waldorfschule als solche ist eine freie und selbständige Gründung aus der
persönlichen Initiative Emil Molts (vgl. Hinweis zu S. 31). In diesem Sinne sind auch
alle später entstandenen Schulen aus den jeweiligen menschlichen und örtlichen
Verhältnissen gebildete, auf der Grundlage der anthroposophischen Menschenkunde
beruhende unabhängige Einrichtungen, die sich selbst verwaltend im öffentlichen
Leben darinnenstehen.

201 Shakespeare und die neuen Ideale: Die Nachschrift dieses Vortrages ist lückenhaft.
Eine Überprüfung war nicht möglich, da die stenographischen Unterlagen fehlen.

203 was Goethe meinte: Das Zitat lautet wörtlich: «Alle Werke Shakespeares sind daher
fliegende Blätter aus dem großen Buche der Natur, Chroniken und Annalen des
menschlichen Herzens», in »Goethes Werke«, Propyläen-Ausgabe, 1. Band
1753-1773, «Rezensionen».

207 Äschylos, 525/456 v. Chr.
Sophokles, 496-406 v. Chr.

208 Cimabue, 1240-1302.

210 Aristoteles, 384-322 v. Chr. Siehe »Poetik« 3, Tragödie in »Hauptwerke«, übersetzt
von Wilhelm Nestle, Kröner Verlag Leipzig.

211 Pierre Corneille, 1606-1684.
Jean Baptiste Racine, 1639-1699.

215 »Shakespeare und kein Ende!«: Siehe erster Hinweis zu S. 190.

216 Ein Vortrag über Pädagogik: Dieses Autoreferat erschien in der Wochenschrift »Das Goetheanum« vom 17. Dezember 1922.
Eine Nachschrift des Vortrages liegt nicht vor.

GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik

#	Beitragstitel
1	PÄDAGOGIK UND KUNST Stuttgart, 25. März 1923
2	PÄDAGOGIK UND MORAL Stuttgart, 26. März 1923
3	EINLEITENDE WORTE ZUR EURYTHMIEAUFFÜHRUNG DER SCHÜLER Stuttgart, 27. März 1923
4	WARUM EINE ANTHROPOSOPHISCHE PÄDAGOGIK? Erster Vortrag Dornach, 30. Juni 1923
5	WARUM EINE ANTHROPOSOPHISCHE PÄDAGOGIK? Zweiter Vortrag Dornach, 1. Juli 1923
6	DIE WALDORFSCHUL-PÄDAGOGIK Ilkley, 10. August 1923
7	ANTHROPOSOPHIE UND PÄDAGOGIK Den Haag, 14. November 1923
8	DIE KUNST DER MORALISCHEN UND PHYSISCHEN ERZIEHUNG Den Haag, 19. November 1923
9	ÜBER ERZIEHUNGSFRAGEN Erster Vortrag London, 29. August 1924
10	ÜBER ERZIEHUNGSFRAGEN Zweiter Vortrag London, 30. August 1924
11	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=199:ga-304a-anthroposophische-menschenkunde-und-paedago&Itemid=14&layout=default

PÄDAGOGIK UND KUNST

Stuttgart, 25. März 1923

Meine sehr verehrten Anwesenden, ein vielbekannter und vielbesprochener Satz klingt aus dem grauen Altertume Griechenlands herauf zu der Menschheit wie ein in die Tiefen der Seele tönender Mahnspruch:

«Mensch, erkenne dich selbst.» Eine oftmals nicht als gewaltig empfundene, doch gewaltige Forderung ist damit an den Menschen gestellt; man möchte sagen, die Forderung, der Mensch solle sich durch seine wertvollste seelische und geistige Tätigkeit mit seinem wahren, wirklichen Sein und seiner wahren, wirklichen Weltbedeutung bekanntmachen.

Nun, es ist in der Regel so, daß wenn eine solche Forderung innerhalb eines Zeitalters, von bedeutsamer Stelle ausgegeben, der Menschheit erklingt, dann weist sie gewöhnlich nicht auf etwas hin, das man leicht haben kann, das leicht erfüllt werden kann, sondern sie weist eher auf den besonderen Mangel eines Zeitalters hin, auf etwas, dessen Erfüllung schwierig ist. Und wer nicht äußerlich, theoretisch geschichtlich, sondern empfindend geschichtlich zurückblickt in alte Zeitepochen der Menschheit, der wird schon fühlen, daß das Auftreten dieser Forderung im alten Griechenland im Grunde bedeutet ein Abnehmen, nicht ein Zunehmen der Kraft menschlicher Selbsterkenntnis, der Kraft wirklicher, in die Tiefen gehender Menschenerkenntnis. Sieht man nämlich zurück in diejenigen Zeiten der Menschheitsentwicklung, in denen religiöses Empfinden, künstlerisches Anschauen, ideelles und ideales Erkennen noch in eins zusammenklagen, so fühlt man, wie in jenen Zeiten harmonischer Einheit von Religion, Kunst und Wissenschaft der Mensch sich wie selbstverständlich fühlte als das Abbild, als das Ebenbild des die Welt durchlebenden und durchwebenden göttlichen Geistes. Als gottgegebene Wesenheit auf der Erde fühlte sich der Mensch. Und im Grunde genommen war es selbstverständlich in alten, grauen Zeiten der Menschheit, daß menschliche Selbsterkenntnis in Gotteserkenntnis gesucht worden ist, in der Erkenntnis des göttlichen, im Menschen waltenden geistigen Urgrundes, der zu gleicher Zeit als der Weltengrund empfunden und gedacht worden ist. Wenn in recht alten Zeiten der Mensch dasjenige ausgesprochen hat, was etwa in unserer Sprache erklingen würde wie das «Ich», so sprach er damit zu gleicher Zeit aus die Summe aller Zentralkräfte des Weltenseins, und er ließ ertönen in jenem Worte, das auf sein eigenes Selbst hindeutete, zugleich die Bedeutung für dasjenige, was das schöpferisch Wirksame im Universum ist. Denn er fühlte sich selber in seinem innersten Wesen als eins mit diesem Universum. Dasjenige, was einstmals selbstverständlich war, was dem Menschen vor Augen trat, wie ihm die Farben der äußeren Natur vor das sinnliche Auge treten, das wurde in einer späteren Zeit etwas schwer Erringbares. Und hätte man etwa in der alten Zeit, wenn die Forderung nach Selbsterkenntnis hätte auftreten können, den Spruch gehört - von einem Erdenwesen hätte man ihn kaum hören können -, hätte man von einem außerirdischen Wesen gehört: «Erkenne dich selbst», so hätte man erwidert: Wozu die Anstrengung der Selbsterkenntnis? - Wir Menschen sind das Abbild des überall in der Welt leuchtenden und tönenden und wärmenden und segnenden Gottesgeistes. Erkennt man dasjenige, was der Wind durch die Bäume trägt, was der Blitz durch die Luft sendet, was im Donner rollt, was in der Wolke sich wandelt, was im Grashalm lebt, was in der Blume blüht, dann erkennt man auch das menschliche Selbst.

Als solche Welterkenntnis, als göttliche Geist-Erkenntnis mit der fortschreitenden Entwicklung der menschlichen Selbständigkeit nicht mehr möglich war, da kam der Mensch darauf, aus den Tiefen seines Wesens das «Erkenne dich selbst» ertönen zu lassen, hindeutend auf etwas, was einstmals selbstverständlich eine Gegebenheit war des in der Welt webenden Menschen, was immer mehr und mehr eine Anstrengung wurde.

Zwischen dem Entstehen dieser Forderung «Erkenne dich selbst» und einem anderen Ausspruch, der erst in unserem Zeitalter, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts getan wurde, liegt eine wichtige Epoche der Menschheitsentwicklung. Dieser andere Spruch erklingt gewissermaßen wie eine Antwort auf den apollinischen Spruch «Erkenne dich selbst». Dieser andere Spruch erklang von einem ausgezeichneten Naturforscher im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts: «Wir werden niemals erkennen - Ignorabimus!» Und eine Antwort auf das uralte apollinische Wort muß man dieses «Ignorabimus» nennen aus dem Grunde, weil derjenige, der den Ausspruch getan hat, Du Bois-Reymond, ja gemeint hat, daß die moderne Erkenntnis der Natur, die so ungeheure Fortschritte gemacht hat, stille

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

stehen müsse an bestimmten Grenzen: auf der einen Seite an der Grenze des Bewußtseins des Menschen, auf der anderen Seite an der Grenze der Materie. Was zwischen Bewußtsein und Materie enthalten ist, die Menschheit wird es erkennen, so erklang es aus dem Munde des Naturforschers, der wohl verstand, was Naturforschung, gerade wenn sie groß wird, vermag. Aber was als Bewußtseinswelt in der menschlichen Leibesmaterie lebt, und wie dasjenige, was im menschlichen Leibe auf physische Art vorgeht, sich wandelt in das innere Erleben der Seele, das im Bewußtsein waltet, das sollte der Mensch nach dieser Meinung niemals erkennen können. Aber das Leben des Bewußtseins in der menschlichen Materie, das Durchgeistigen der menschlichen Leibesmaterie durch die Impulse des Bewußtseins, das ist gerade der Mensch. Und derjenige, der nicht zu einer Erkenntnis kommen kann, wie Bewußtsein die menschliche Leibesmaterie durchströmt, durchweilt, durchlebt, wie die Materie in sich selber zu jenem Licht aufgerufen werden kann, in dem das Bewußtsein erscheinen kann, der kann nicht daran denken, was immer für Anstrengungen er macht, die Forderung zu erfüllen: «Mensch, erkenne dich selbst.»

Zwischen diesen beiden welthistorischen Aussprüchen: «Mensch, erkenne dich selbst» und «Wir werden als Menschen niemals das Walten des Bewußtseins in der Materie erkennen», liegt ein bedeutungsvoller Zeitraum der menschlichen Seelenentwicklung. In jenem Zeitraum war noch so viel innere Menschenkraft aus alten Zeiten vorhanden, daß man dasjenige, was früher eine Selbstverständlichkeit war, die menschliche Wesenheit in der erscheinenden Gotteswesenheit zu suchen, so erfüllte:

Nach und nach wird der Mensch, indem er durch innere Kraft sich anstrengt, Selbsterkenntnis erwerben. - Aber immer schwächer und schwächer wurde diese selbsterkennende Kraft. Und sie war bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts so schwach geworden, daß, nachdem die Sonne der Selbsterkenntnis eben untergegangen war, das Negativ jenes apollinischen Positivs ertonte: «Mensch, du kannst dich nicht selber erkennen. »

Nun, wenn das so ist, wenn Naturerkentnis - und Naturerkentnis, wie sie in der neueren Zeit getrieben worden ist, führt tatsächlich restlos auf jene Art in die Naturgeheimnisse hinein, die den modernen Menschheitsbedürfnissen entspricht -, wenn Naturerkentnis zuletzt das Bekenntnis ablegen muß: man kann das Walten des Bewußtseins in der Materie nicht erkennen, dann ist es nur eine andere Fassung dieses Bekenntnisses, zu sagen: Menschenerkenntnis ist unmöglich. Allerdings muß man jetzt wiederum ein anderes sagen: gerade so wie die Selbsterkenntnis als Gotteserkenntnis bereits in der Abenddämmerung war, als der Spruch ertönte: «Mensch, erkenne dich selbst», so war der Verzicht auf Selbsterkenntnis, das heißt Menschenerkenntnis, bereits in der Abenddämmerung, als die Forderung erhoben wurde: Resigniere, o Mensch, auf jegliche Selbsterkenntnis, auf jegliche Menschenerkenntnis.

- Wiederum deutet auch dieser Spruch nicht auf dasjenige hin, was in ihm enthalten ist, sondern auf das in der Menschheit erlebte Gegenteil. Denn schon war wiederum, weil die Kraft der Selbsterkenntnis immer schwächer und schwächer geworden war, jetzt nicht aus theoretischen Verstandesbedürfnissen, jetzt nicht aus irgendwelchen wissenschaftlichen Impulsen, aber aus den Impulsen des menschlichen Herzens, aus den tiefsten Impulsen der menschlichen Seele heraufgekommen der Drang, den Menschen zu erkennen. Denn man fühlte schon: dringt man noch so stark in die glänzende Art der Naturerkentnis hinein, die der modernen Menschheit so viel gegeben hat, so dringt man eben mit dieser Naturerkentnis in das Wesen des Menschen nicht ein. Es muß aber einen Weg geben, um in das Wesen des Menschen einzudringen.

Beteiligt an dem Entstehen dieser neuen Forderung nach Menschenerkenntnis, die von dem Naturerkennen ausgedrückt wurde, indem man das Gegenteil der Möglichkeit der Menschenerkenntnis aussprach, beteiligt ist im wesentlichen auch neben anderen menschlichen Lebenszweigen der pädagogische Drang der Menschheit, der Drang, ein richtiges Verhältnis des Menschen zum werdenden Menschen, zu dem Menschen, der erzogen und unterrichtet werden soll, zu entwickeln. Gerade in dem Zeitalter, das in der angedeuteten Weise den Verzicht auf jede Menschenerkenntnis aussprechen wollte - wenn man den Ausspruch nur in der richtigen Weise versteht, so liegt darin ein Verzicht auf jede

#SE304a-013

Menschenerkenntnis -, gerade in diesem Zeitalter kam auch immer mehr und mehr herauf, aus um das Erziehungs- und Unterrichtswesen besorgten Menschenseelen die Überzeugung: der Intellektualismus, die äußere Sinnes- und Verstandeserkenntnis, die sich auch dem Menschen nähern will, sie ist ungeeignet dazu, dem Menschen etwas zu geben, wodurch er den werdenden Menschen, das Kind, den heranwachsenden Jüngling, die heranwachsende Jungfrau erzieherisch und unterrichtend behandeln kann. Daher vernehmen wir in diesem Zeitalter zugleich überall die Überzeugung: man muß von der Ausbildung des Verstandes, der so große Leistungen in bezug auf die in der neueren Zeit gewünschte Erkenntnis hinter sich hat, an die Empfindungs-, an die Gemüts- und Willenskräfte des Menschen appellieren; man muß am Kinde nicht das Intellektuelle vor allen Dingen pflegen, es nicht bloß zum Wissenden, sondern zum Könnenden machen.

Aber ein Merkwürdiges macht sich gerade in dieser pädagogischen Forderung geltend: man verzichtet auf ein wirkliches Hineinschauen in die menschliche Wesenheit, auch in die Wesenheit des werdenden Menschen, des Kindes, man zweifelt daran, daß in derselben Weise, wie die Natur erkannt wird, über den Menschen etwas erkannt werden kann, was einem dann hilft, ihn in der Erziehung und im Unterrichte auch in der rechten Weise zu behandeln. Und da macht sich ein besonderer Zug, eine besondere Strömung in der modernen Erziehungskunst geltend, innerhalb welcher man eigentlich nichts wissen will von dem besonnenen, bewußten Ausgehen von wirklicher Menschenerkenntnis. Man will viel mehr als auf bewußte Impulse sich auf die Erziehungsinstitute verlassen, auf unbestimmte unterbewußte Impulse, die nun in dem Lehrer, in dem Erzieher wirken sollen. Derjenige, der solche Dinge beurteilen kann, wird finden, daß in den so vielen und so mannigfaltigen, zum Teil außerordentlich löblichen Bestrebungen auf dem Gebiete des Erziehungswesens in der Gegenwart gerade dieser Zug waltet, daß man aus dem Elementarischen der Menschennatur, aus dem bloß instinktiv Triebartigen heraus, überall die pädagogisch-didaktischen Ideale aufstellen will. Man ist eben heute der Meinung, eine in die Tiefen der Menschenwesenheit dringende, vollbewußte Erkenntnis sei doch nicht möglich, also muß man sich da, wo man an die Wesenheit des Menschen als Behandelnder selbst herantreten soll, auf unbestimmte, instinktive Impulse verlassen.

Nur wer in diesen also charakterisierten Zug des neuesten Geisteslebens mit innigem menschlichen Anteil hineinsieht, der wird die Bedeutung dessen ermessen, was gesucht wird durch jene Geisteswissenschaft, die hier gemeint ist, für die Pflege des pädagogischen Sinnes, der didaktischen Schaffenskraft in der Schule und überhaupt dem Kinde gegenüber. Denn diejenige Geisteswissenschaft, Geisteserkenntnis, welche auch allen den Bestrebungen zugrunde liegt, die ihren Ausdruck in dieser künstlerisch-pädagogischen Tagung finden sollen, sie geht aus Quellen hervor, die zwar nicht die alten sind, aus denen in den Zeiten geschöpft wurde, als Menschenerkenntnis noch unmittelbar Gotteserkenntnis war, aber sie geht aus Quellen hervor, welche den löblichen naturwissenschaftlichen Drang ins Geistige hinein so fortsetzen, daß eine wirkliche, wahre Geisteswissenschaft als Erkenntnis der Menschenwesenheit wiederum möglich wird. Und eine solche Erkenntnis der Menschenwesenheit ist notwendig, wenn man bewußt an die Unterrichts- und Erziehungsaufgaben herantreten will. Wir sind einmal innerhalb der Entwicklung der Menschheit über das bloß instinktive Leben hinausgeschritten. Wir müssen, ohne die Instinktivität, ohne das Elementarisch-Ursprüngliche zu verlieren, zum bewußten Eindringen in alle jene Wesenheiten kommen, mit denen wir als Menschen im Leben zu tun haben.

Man kann es als schön empfinden, wenn davon geredet wird, der Mensch solle nicht allzuviel auf dasjenige geben, was er klar erkennt, er solle sich den wunderbar wirkenden instinktiven Impulsen überlassen. Aber solches Schönempfinden taugt aus dem Grunde nicht für unser Zeitalter, weil wir einfach als Menschen innerhalb der Entwicklungsströmung der ganzen Menschheit die alte Sicherheit des

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

instinktiven Erlebens, des Trieblebens verloren haben und uns eine neue Sicherheit erobern müssen, die nicht weniger ursprünglich, nicht weniger elementar ist als das frühere Erleben, die aber einzutauchen vermag in die Sphäre voller Bewußtheit.

Gerade derjenige, welcher sich, ich möchte sagen, mit dem Enthusiasmus der Erkenntnis auf die ganze Art und Weise einläßt, wie man heute in berechtigter Art die Natur erforscht, der kommt darauf, daß mit dieser besonderen Art, die Sinne zu gebrauchen, die Instrumente in den Dienst der Experimentalforschung zu stellen, und aus der Art der Verstandesurteile über die Sinneserkenntnis, daß aus dieser Eigenart, die Natur zu erkennen, Menschenenerkenntnis nicht kommen kann. Er kommt dazu, einzusehen, daß es eine Menschenenerkenntnis geben muß, welche aus ganz anderen Kräften fließt, als diejenigen sind, durch die man auf die heutige Art in das Wesen der äußeren Naturerscheinungen eindringt.

Zu welchen Kräften der Mensch dann vordringen muß in seinem eigenen Wesen, das habe ich geschildert in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» und in meiner «Geheimwissenschaft im Umriß». Ich habe darauf hingewiesen, wie der Mensch rege machen kann in seinem Seelenleben solche Kräfte, durch die er erkennen kann, auch durch die Naturerscheinungen hindurch, etwas, was ihm im reinen Geisteslichte erscheint, wie er, indem er seine in ihm schlummernden Kräfte sich offenbaren läßt, erkennen kann das rein Geistige, das alles Materielle durchwaltet. Diese zwei Dinge sind es, die heute innerhalb unserer Geisteswissenschaft voll verständlich sein müssen:

erstens, daß man mit Naturerkenntnis an den Menschen nicht herankommt; zweitens, daß es eine besondere Geisteserkenntnis geben muß, die ebenso sicher in das Geistige der Welt eindringt, wie die sogenannt sinnlich-empirische Naturforschung in das rein Natürliche eindringt. Aber nur, ich möchte sagen, aus der Erkenntnispraxis heraus kann man die ganze Bedeutung des Gesagten wirklich empfindend einsehen.

Wer da versucht - und das ist ja immer wieder versucht worden, ist für viele Leute ein selbstverständlicher Versuch -, die Erkenntnismethoden, die wir als die heute sicheren in der Experimentalforschung, in der Beobachtungsforschung anwenden, diese besondere Art der Seelenverfassung auch anzuwenden, um den Menschen zu erkennen: er dringt nicht bis zum Wesen des Menschen, das man in sich selber lebend erfährt und erfüllend erlebt. Man weiß, man bleibt außerhalb des Menschen, und ich möchte den paradoxen Ausspruch tun: Wenn jemand die Art der Naturforschung auf den Menschen anwenden und dann nachschauen will, wie läßt sich als Mensch in sich selbst das erleben, wovon man jetzt glaubt, daß man es ist -, dann wird einem sehr bald, gerade wenn man Erkenntnisenthusiasmus hat, vor die Seele treten: Du erfühlst dich durch diese der Naturerkenntnis nachgebildete Menschenenerkenntnis so, wie sich ein Mensch fühlen mußte, der von sich selber durch seine Sinne, durch alles das, was er an Erkenntniskräften an sich hat, nichts anderes bemerken könnte als sein eigenes Skelett. Das ist im Grunde genommen das Niederschmetternde, das innerlich Niederschmeuernde, was als eine Art Ergebnis, als Gemüts- und Gefühlsergebnis gerade aus der ernsthaft empfundenen Naturerkenntnis herausquillt. Man skelettiert sich als Mensch durch diese Naturerkenntnis. Und erlebt man das Niederschmetternde dieser inneren Empfindung, dann hat man auch den Impuls in sich ergriffen, der wirklich heute zur Geisteswissenschaft treibt. Denn diese Geisteswissenschaft, sie sagt sich eben: du mußt auf eine andere Weise zum Wesen des Menschen vordringen, als diejenige ist, durch die du zu der leblosen Natur vordringst.

Und welcher Art muß denn diese Menschenenerkenntnis sein, die uns wirklich ins menschliche Leben einführt? Sie darf eben nicht so sein, daß man, sich selbst bemerkend, sich vorkommt wie ein seelisch-geistiges Skelett; sie muß mit etwas anderem vergleichbar sein. Dasjenige, was wir als physischer Mensch etwa in der Blutzirkulation und in der Atmung sind, wir fühlen es, wir bemerken es nicht im einzelnen, aber wir haben es doch als unser Sein in uns. Die Art und Weise, wie wir im normalen Leben unsere Atmung, unsere Blutzirkulation erleben, die faßt sich zusammen, ohne daß wir es aussprechen, aber eben indem wir es erleben, darin, daß wir uns als gesunde Menschen erleben. So etwas muß es auch geben, daß man eine Menschenenerkenntnis, daß man Ideen, Anschauungen über das Menschenwesen erringt, die man im Innerlich-Seelischen so verarbeiten kann, daß man sie als das selbstverständliche menschliche Sein so erlebt, wie man seine Atmung und seine Blutzirkulation als seine Gesundheit erlebt. Da fragt es sich aber: Ja, welches kann der Weg zu einer solchen Menschenenerkenntnis sein, zu einer Menschenenerkenntnis, die uns dann auch in das Wesen des Kindes hineinführt, das wir als Erzieher und Unterrichtender zu behandeln haben?

Wodurch kommen wir denn an die äußere sinnliche Natur heran? Dadurch, daß wir Sinne haben. Unser Auge ist es, durch das wir in den Erkenntnisbesitz der mannigfaltigen Licht- und Farbenwelt kommen. Wir müssen das Organ haben, um in den Erkenntnisbesitz, in den inneren seelischen Besitz irgendeines Gebietes der Welt zu kommen. Wir müssen Sinne haben für dasjenige, was unser seelischer Besitz werden soll. Und derjenige, der solchen Dingen nachgehend, für die äußere Sinneserkenntnis, den Wunderbau des menschlichen Auges, seinen Zusammenhang mit dem menschlichen Gehirn studiert, der wird tief empfinden, was Goethe empfand, als er den Spruch eines alten Mystikers wiederholte:

Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Wie könnten wir das Licht erblicken,
Läg' nicht in uns des Gottes eigene Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken!

Dieses Sonnenhafte des Auges, das ist es, was im Inneren wirkt als ein schaffendes Licht, um das äußere Licht zu empfangen.

Auf das Organ muß man hinschauen, wenn man verstehen will, welches Verhältnis der Mensch zur Welt haben muß, wenn er irgendeinen seelischen Besitz sich zu eigen machen soll. Auf das Organ müssen wir hinschauen, welches uns zur wahren Menschenenerkenntnis führt. Welcher Sinn führt zur wahren Menschenenerkenntnis? Zur Erkenntnis der äußeren Natur führt uns unser Auge, unser Ohr, die anderen Sinne. Zu der Erkenntnis der geistigen Welt führt uns das innerlich geistig durchleuchtete Menschenwesen, wie es erworben werden kann auf den Wegen, die ich beschrieben habe in «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» Da finden wir gewissermaßen die beiden Gegensätze des menschlichen Erkenntnisstrebens: auf der einen Seite die Sinneserkenntnis, vermittelt durch die dem Leib des Menschen eingesetzten Organe; auf der anderen Seite die Erkenntnis jenes Geistes, der als ein Einheitliches die Natur und die Menschenwesenheit zugleich durchflutet und durchwebt, jene Geist-Erkentnis, welche erworben wird, wenn wir uns als ganzer Mensch gewissermaßen zu einem geistigen Sinnesorgan machen, wenn wir alle unsere Kräfte, unsere Vollmenschheit zu einem erkennenden Organ für das Geistige der Welt machen.

#SE304a-018

Aber gerade zwischen diesen beiden Gegensätzen liegt die Menschenenerkenntnis darinnen. Wenn wir bloß die äußere Natur durch unsere Sinne erkennen, kommen wir aus den schon angedeuteten Gründen nicht an den Menschen heran. Wenn wir bloß das Geistige erkennen - Sie können das nachlesen in meinem Buche «Geheimwissenschaft» und in anderen Schriften aus dem Gebiete der Geisteswissenschaft, die ich hier meine -, so müssen wir gewissermaßen den Sinn hinaufführen in solche Geist- und seelischen Höhen, daß das Unmittelbare des Menschen, wie er vor uns in der Welt steht, dahinschwindet. Wir brauchen etwas, was uns noch intimer in den Menschen hineinführt als dasjenige, wodurch wir ihn als einen Angehörigen der die Welt durchwebenden Geistigkeit anzuschauen vermögen. Ein Sinn muß da sein, wie für die Farben das Auge, für das unmittelbare Erkennen der Menschenwesenheit. Welches ist dieser Sinn für das gegenwärtige Zeitalter der menschlichen Entwicklung? Wodurch dringen wir zur Menschenwesenheit, die unmittelbar vor uns in der Welt steht, ebenso vor, wie wir durch die wunderbare Einrichtung unseres Auges zu der Mannigfaltigkeit der

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Farben vordringen, wie wir durch unser Ohr vordringen zu der Mannigfaltigkeit der Töne? Wo ist der Sinn für die Menschenauffassung und Menschenerkenntnis?

Nun, kein anderer ist dieser Sinn als derjenige, der uns als Menschen auch verliehen ist für das Auffassen der Kunst, der künstlerische Sinn, der uns überliefern kann jenes Scheinen des Geistes in der Materie, das uns als Schönes sich offenbart, das uns in der Kunst entgegentritt. Dieser künstlerische Sinn ist zu gleicher Zeit der Sinn, der uns den Menschen unmittelbar in der Gegenwart in seiner Wesenheit erkennend ergreifen läßt, so daß diese Erkenntnis auch unmittelbare Lebenspraxis werden kann. Ich weiß, wie sehr paradox solch ein Ausspruch, wie ich ihn eben getan habe, für die gegenwärtige Menschheit noch klingt. Aber derjenige, der nun wirklich den Mut hat, jene Ideen und Begriffe, durch die wir das Äußere der Natur erfassen, zu Ende zu denken, und namentlich mit seiner ganzen menschlichen Wesenheit in diese Ideen und Begriffe der Naturerkenntnis sich hineinzufühlen, der wird da an der Grenze, wo er sich sagen kann: Da bist du durch deine Ideen, durch deine Begriffe der Natur besonders nahe gekommen - ,

#SE304a-019

der wird da fühlen, wie ihn etwas reißt an dieser Grenze, zu verlassen jene Konturen der Begriffe, der Ideen, durch die wir die Natur erfassen, und sich aufzuschwingen zu einem künstlerischen Gestalten dieser Ideen.

Das war der Grund, warum ich in der Einleitung der 1894 geschriebenen «Philosophie der Freiheit» gesagt habe: Um den Menschen zu begreifen, braucht man eine Kunst der Ideen, nicht bloß ein abstraktes Erfassen der Ideen. - Man muß sich hineinleben in diesen Ruck, die Abstraktheit der Begriffe, durch die man die Natur erfaßt, in lebendige künstlerische Schau umzugestalten. Das kann man. Man muß die Erkenntnis in die Kunst auslaufen lassen, dann langt man an beim Gebrauch des künstlerischen Sinnes. Und während man, wenn man bloß Naturerkenntnis walten läßt, sagen muß: Niemals wird man begreifen, wie Bewußtsein an die Materie gebunden ist -, fällt es einem plötzlich wie Schuppen von den Augen, wenn man auslaufen läßt die naturerkennenden Begriffe und Ideen in künstlerische Konzeption. Da geht alles vom Ideenhaften in inneres künstlerisches Schauen über, und das, was man da sieht, das deckt sich gewissermaßen über die Wesenheit des Menschen so darüber, wie die vom Auge konzipierten Farben sich über die Pflanzen, über die anderen Naturwesen hinüberdecken. Wie der Körpersinn des Auges in der Erfassung der Farben zusammenwächst mit dem Wesen der farbigen Naturscheinungen, so wächst der künstlerische Sinn nach innen zusammen mit dem Wesen des Menschen. Und erst wenn wir die Farbe durch das Auge gesehen haben, können wir über die Farbe nachdenken. Erst wenn wir das Wesen des Menschen durch den künstlerischen Sinn angeschaut haben, erst dann können wir mit unseren abstrakten Begriffen und Ideen nachkommen.

Und wenn so Wissenschaft zur Kunst wird, dann wird alles Wissen, das wir von dem Menschen haben, dann wird alles dasjenige, was wir auch über das erst künstlerisch am Menschen angeschaute Außenbild nachdenken, nun nicht solch ein Eigenbesitz der Seele, durch den man sich wie als Skelett erfühlt; sondern mit dem, was man sich so an künstlerisch fortgesetzten Ideen und Begriffen über die Menschenwesenheit erwirbt, kann man eins werden, so daß es einem in die Seele sich so ergießt, wie der Blut- und Atemstrom sich in den Körper ergießt.

#SE304a-020

Und dann wird etwas leben in dem Menschen, was so lebensvoll ist, wie das lebensvoll ist, was man als Ausdruck des normalen Atmens, der normalen Blutzirkulation in dem Gefühl entwickelt: ich bin gesund. Eine Gesamtempfindung, in der die Menschenwesenheit enthalten ist wie die Gesundheit im physischen Leibe, zu der drängt sich hin dasjenige, was durch eine solche Menschenerkenntnis möglich ist, die durch den künstlerischen Sinn zuerst sich die Anschauung in intimer Weise von dem unmittelbar in der Gegenwart lebenden, nicht erst bis zum Geiste erhobenen Menschen erwirbt.

Und wenn man in dieser Weise sich überlegt, daß nun solch wahre Menschenerkenntnis, die in jeder ihrer Anschauungen zu gleicher Zeit Wille, Tätigkeit wird, wie der Atem in uns, die Blutzirkulation Wille und Tätigkeit werden, wenn man sich überlegt, was eine solche Menschenerkenntnis zuletzt ergeben muß - nun, man kommt auch hier durch den Vergleich weiter. Der Vergleich bedeutet in diesem Falle mehr als einen bloßen Vergleich; er ist nicht aus der Abstraktion herausgenommen, er ist aus der Wirklichkeit herausgenommen. Worinnen faßt sich denn das aus dem ganzen Wesen des Menschen hervorgehende Gesundsein zusammen? Was wird denn aus dem, was sich hereinlebt in die Grundempfindung, die gar nicht ausgesprochen, die nur dumpf erlebt zu werden braucht, was drückt sich aus in dieser Grundempfindung: Ich bin so organisiert, daß ich mich als in der Welt darin stehender gesunder Mensch ansehen darf -, was drückt sich denn aus in diesem gesunden Menschen?

Es drückt sich die Krone des menschlichen Lebens aus. Und diese Krone des menschlichen Lebens, das ist die Kraft der Liebe. Zuletzt strömt die Gesundheit, zuletzt strömen aber auch alle gesunden Seelenkräfte in jene Empfindung, in jenes Gefühl zusammen, das in Liebe den anderen Menschen, der neben uns steht, erfassen kann, weil wir den Menschen in uns gesund erkennen. So spießt aus dieser gesunden Menschenerkenntnis die Liebe zum anderen Menschen, den wir als dasselbe erkennen, wie wir es sind. Wir finden uns wieder in dem anderen Menschen. Eine solche Menschenerkenntnis wird nicht eine theoretische Anweisung, wie sie etwa der Techniker hat, die man dann in äußerlicher Weise umwandeln muß: so soll dieses oder jenes geschehen;

#SE304a-021

nein, eine solche Menschenerkenntnis wird unmittelbares inneres Erleben, wird unmittelbare Lebenspraxis. Denn in ihrer Verwandlung strömt sie ein in die Kraft der Liebe. Sie wird tätige Menschenerkenntnis. Stehe ich als Erzieher, als Unterrichtender dem Kinde gegenüber, so spießt mir aus meiner Menschenerkenntnis in der sich entfaltenden seelisch-geistigen Liebe die Erkenntnis des Kindes. Ich brauche keine Anweisungen, theoretische Menschenanschauungen, wie sie etwa der Naturwissenschaft nachgebildet sind, erst in die Pädagogik hineinzutragen, ich brauche nur die Menschenerkenntnis zu fühlen, wie ich das gesunde Atmen, die gesunde Blutzirkulation als meine totale Gesundheit erlebe. Dann wird richtige Menschenerkenntnis, in richtiger Weise belebt, pädagogische Kunst.

Was muß diese Menschenerkenntnis werden? Das ergibt sich nun schon aus demjenigen, was dargestellt worden ist. Möglich muß es dem Menschen sein, seine Menschenerkenntnis auf den Flügeln der Liebe wirken zu lassen, auf die andere menschliche Umgebung, vor allen Dingen auf die menschliche Umgebung des Kindes. Übergehen muß können dasjenige, was als Menschenerkenntnis erworben wird in Gesinnung, in jene Gesinnung, in der diese Menschenerkenntnis als Liebe lebt. Das ist die wichtigste Grundlage heute für die Pädagogik, daß diese Pädagogik als eine Gesinnungssache des Lehrenden und Erziehenden angesehen wird, daß man nicht bloß darüber doziert, man solle nicht den Verstand allein ausbilden beim Kinde, und dann recht verständig damit zu Werke geht, nur ja nicht den Verstand auszubilden. Dem Lehrer gestattet man, recht verständig, nur den Verstand gebrauchend, zu Werke zu gehen, damit er das Kind nicht bloß verständig erziehe! Darum handelt es sich, daß wir die Fortbildung der Pädagogik beim Lehrer beginnen, daß beim Lehrer nicht der bloße Intellektualismus, der unkünstlerisch ist, wirkt, daß wir beim Lehrer beginnen, überzugehen aus der Menschenerkenntnis in künstlerisch-pädagogisch-didaktische Gesinnung, die unmittelbar in dem Kinde lebt, wodurch der Kontakt hergestellt wird zwischen Lehrer und Kind, zwischen Erziehendem und Kind, wodurch Menschenerkenntnis in waltender Liebe zu Unterricht, zu Erziehung unmittelbar wird.

Bloße Naturerkenntnis kann nicht einsehen, wie Bewußtsein in der

#SE304a-022

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Leibesmaterie wirkt. Warum nicht? Weil Naturerkenntnis nicht einsehen kann, was Künstlerisches formt, Künstlerisches gestaltet. Menschenkenntnis führt uns eben dazu, daß das Bewußtsein ein Künstler ist, der an der menschlichen Leibesmaterie eben künstlerisch vorgeht. Solange man nicht Menschenkenntnis durch den künstlerischen Sinn sucht, solange wird man beim Ignorabimus gegenüber dem Menschen stehenbleiben müssen. Erst wenn man beginnt zu erkennen, daß das Bewußtsein im Menschen in der Materie selber ein künstlerisch Schaffender ist, daß man einen künstlerisch Schaffenden ergreifen muß, wenn man die Menschenwesenheit ergreifen will, erst dann wird man über das Ignorabimus hinauskommen. Zugleich aber wird man zu einer Menschen-kenntnis kommen, die unmittelbar, indem man sie hat, nicht nur theoretische Erkenntnis, sondern das innerlich Wirkende, im Willen Tätige ist - zu einer Menschenkenntnis, die Lebenspraxis ist, eins ist mit der Lebenspraxis.

Wer in dieser Weise dem heranreifenden Menschen, dem sich entwickelnden Kinde gegenübersteht, der schaut dann hinein durch diese vom künstlerischen Sinn gewirkte, auf den Flügeln der Liebe getragene Menschenkenntnis, in dasjenige, was im Kinde heranwächst; der sieht vieles. - Ich will eines besonders charakterisieren. Er sieht jene merkwürdige Entwicklung im Kinde heranreifen, die sozusagen sich bewegt vom Spiel zur Arbeit. Das Kind spielt; es spielt selbstverständlich. Der erwachsene Mensch muß arbeiten. Er ist in die Notwendigkeit des Arbeitens versetzt. Wenn wir heute im sozialen Leben uns umsehen, dann müssen wir den Gegensatz zwischen dem kindlichen Spiel und der sozial-notwendigen Arbeit für die meisten Menschen so charakterisieren, daß wir sagen: Wir sehen auf das Kind hin; was es im Spiel vollbringt, ist verbunden mit einem befreienden Frohsinn über die Entwicklung der im menschlichen Wesen notwendigen Tätigkeit. Man sehe sich das spielende Kind an. Man kann sich gar nicht vorstellen, daß es das nicht tun will, was es im Spiele tut. Warum? Weil das Spiel die Befreiung ist von einer Tätigkeit, die heraus will aus dem menschlichen Wesen. Befreiender Frohsinn im Ausleben einer im Menschen sitzenden menschlichen Tätigkeit, das ist das Spielen des Kindes.

Und was wird unter der heutigen Menschheitsentwicklung oftmals,

#SE304a-023

ja, man darf schon sagen zumeist - und das wird gegen die Zukunft hin immer weiter und weiter um sich greifen, immer mehr und mehr der Fall sein -, was wird die Arbeit? Die Arbeit wird die erdrückende Last des Lebens. Es wächst das Kind aus dem befreienden Frohsinn des Spieles heraus in die erdrückende Last der Lebensarbeit. Wenn wir uns diesen Gegensatz so recht vor die Seele stellen, dann werden wir vor die große Frage geführt: Wie schaffen wir die Brücke zwischen dem befreienden Frohsinn des Spielens und der erdrückenden Last der Lebensarbeit? - Und wer mit jener künstlerischen Menschenkenntnis, von der ich eben gesprochen habe, das sich entwickelnde Kind verfolgt, der findet diese Brücke in der Anwendung des Künstlerischen in der Schule. Kunst, in richtiger Weise in der Schule betätigt, führt auch in richtiger Weise von dem befreienden Frohsinn des Spieles in die Arbeit hinein, die als eine Notwendigkeit des Lebens hingenommen wird, die aber dann, wenn die richtige Brücke geschaffen wird, nicht mehr als erdrückende Last empfunden zu werden braucht. Und ohne daß wir der Arbeit ihre erdrückende Last nehmen, werden wir niemals die soziale Frage lösen. Sie wird immer in einer anderen Gestalt wieder auftreten, wenn der Gegensatz im Leben nicht durch Erziehung hinweggeschafft wird, der Gegensatz zwischen dem befreienden Frohsinn des Spieles und der erdrückenden Last der Lebensarbeit.

Was kann da gemeint sein mit dem Hineinstellen des Künstlerischen in das Pädagogische und Unterrichtspraxis? Man kann leicht zu ganz schiefen Anschauungen kommen gerade über die Verwendung des Künstlerischen, namentlich in der Schule. Daß der Verstand in einer gewissen Weise ausgebildet werden muß, das sieht jeder ein. Denn wie tief hat sich in unser modernes Bewußtsein die Notwendigkeit eingegraben, daß der Mensch sich eine gewisse Verstandesbildung zur Aufrechterhaltung des heutigen Lebens erwerben muß. Und so wird nicht leicht eine Gleichgültigkeit eintreten gegenüber der Notwendigkeit der Verstandesausbildung in der Schule. Daß die Menschenwürde, das heißt, überhaupt der ganze Vollmensch nicht erreicht werden kann ohne die moralische Erziehung, das sieht auch jeder ein. Denn jeder hat mehr oder weniger das Gefühl, daß ein nicht moralischer Mensch kein ganzer Mensch ist, daß er etwas ist wie ein seelisch-geistiger

#SE304a-024

Krüppel. Und so liegt auf der einen Seite wohl die Aufmerksamkeit vor auf die Entwicklung der Verstandestätigkeit, auf der anderen Seite die Aufmerksamkeit auf die Pflege wirklicher Menschenwürde, die Aufmerksamkeit auf den heiligen Pflichtbegriff, den heiligen Tugendbegriff. Aber nicht in der gleichen Weise wird überall die Aufmerksamkeit auf dasjenige gewendet, was nur in voller Freiheit und in Liebe an den Menschen herangebracht werden kann, auf das Künstlerische.

Man muß jene hohe Achtung vor dem Menschenwesen und jene einzigartige Liebe zu dem Menschenwesen auch in seinem Heranreifen in der Kinderzeit haben, wie sie Schiller hatte, der diese Achtung diese Liebe in einer so wunderbaren Weise zur Grundlage seiner Darstellung in den leider viel zu wenig gewürdigten Briefen zur Förderung der ästhetischen Erziehung des Menschen gemacht hat. Da haben wir einmal gerade aus dem deutschen Geistesleben heraus eine echte Würdigung des Künstlerischen im Erziehungswesen. Davon kann schon der Ausgangspunkt genommen werden. Vertieft kann dann diese Schillersche Anschauung werden durch dasjenige, was aus Geisteswissenschaft gewonnen werden kann. Man sehe nur hin auf das kindliche Spiel, wie es herausquillt, weil die menschliche Natur nicht anders als tätig sein kann. Man sehe hin, wie das Kind aus seiner Organisation, aus seiner menschlichen Wesenheit das heraus schafft, auf das sich sein Spiel erstreckt. Man sehe hin auf die Art, wie uns aus den äußeren Lebensnotwendigkeiten der Inhalt der Arbeit gegeben wird, wie wir an der Arbeit so angreifen müssen, daß dasjenige, was wir da vollbringen, nicht unmittelbar aus der menschlichen Natur heraus erfolgt, wenigstens nicht in seiner Ganzheit, bei keinem Menschen aus der vollen Natur heraus erfolgen kann. Und man wird sehen, wie die menschliche Entwicklung in dieser Beziehung von dem kindlichen Lebensalter zu dem erwachsenen Lebensalter ist.

Aber eines sollte man niemals aus dem Auge verlieren. Man sieht gewöhnlich dasjenige, was das Kind im Spiele vollbringt, so an, daß man dabei den Gesichtspunkt des Erwachsenen einnimmt. Ja, es ist so, man sieht das kindliche Spiel so an, daß man dabei den Gesichtspunkt des Erwachsenen einnimmt. Wenn das nicht der Fall wäre, würden wir niemals die dilettantische Redensart hören, die immer wiederholt, man

#SE304a-025

solle es in der Schule dahin bringen, daß das Kind «spielend lernt». Man kann nichts Schlimmeres machen, als daß man es dahin bringt, daß das Kind spielend lernt. Wenn man es wirklich künstlich darauf anlegt, daß die Kinder spielend lernen, dann wird man nichts anderes erreichen, als daß die Kinder als erwachsene Menschen zuletzt aus dem Leben doch ein Spiel machen. Derjenige, der in so dilettantischer Weise spricht, das Lernen solle nur eine Freude sein, das Lernen solle spielend geschehen, der schaut das Spielen des Kindes vom Gesichtspunkte des Erwachsenen an. Er glaubt, das Kind spielt in derselben Seelenverfassung, wie der Erwachsene spielt. Für den Erwachsenen ist das Spiel Spaß, eine Lust, die hinzukommt zum Leben. Für das Kind ist das Spiel der ernste Inhalt des Lebens. Das Kind meint es durchaus ernst mit seinem Spiele, und das ist die Wesenheit des kindlichen Spieles, daß dieses kindliche Spiel vom Ernst getragen ist. Nur derjenige, der den Ernst des Spieles begreift, der versteht das Spiel in der richtigen Weise. Derjenige aber, der hinschaut auf das kindliche Spiel, wie sich in vollem Ernst die menschliche Natur hinausgießt in die Behandlung der äußeren Gegenstände, in die Behandlung der äußeren Welt, der ist imstande, wenn das Kind in die Schule hereinkommt, überzuführen die Kraft, die Begabung, die Fähigkeit zum Spielen, namentlich in die Fähigkeit, in jeder möglichen Weise zu künstlerischer Betätigung überzugehen, wo wir noch die Freiheit der inneren Betätigung haben, aber zu gleicher Zeit wie bei der Arbeit kämpfen müssen mit dem äußeren Stoff. Dann werden wir sehen, wie gerade in jenem Künstlerischen, das wir an das Kind heranbringen, es durchaus möglich ist,

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

die Erziehung so zu leiten, daß der Frohsinn in der Ausbildung vom Künstlerischen mit Ernst verbunden sein kann, daß selbst dasjenige, was in der Schule dem Kinde Lust, Freude machen darf, daß das verbunden sein kann mit Charaktervollheit.

Wenn man in der Lage ist, die Kunst namentlich in den ersten Schuljahren zwischen dem Schuleintritt und dem neunten, zehnten Lebensjahre nicht im Märchenerzählgetändel bloß, sondern in einer solchen Weise zu betreiben, daß man alles, was man treibt, aus der sich entwickelnden Menschennatur, die man erkennt, herausholt, dann leitet man die spielende Tätigkeit, die das Kind bisher ausgeübt hat, über in die künstlerische Tätigkeit, und zu einem solchen Überleiten ist auch das

#SE304a-026

Kind, wenn es erst die Schule betritt, durchaus fähig. Es mag das Kind, das einem im sechsten, siebenten Lebensjahre in die Schule hereingebracht wird, noch so ungeschickt plastisch sich betätigen, noch so ungeschickt mit Farben auf dem Papier malen, mit noch so großen inneren Schwierigkeiten in Gesanglich-Musikalisches, in Dichterisch-Künstlerisches sich einleben, wenn man - hinnehmend alles dasjenige, was aus den Anlagen des Kindes an Ungeschicklichkeiten kommt - versteht, das Künstlerische in der richtigen Weise an das Kind heranzubringen, dann wird man finden, daß trotz aller Ungeschicklichkeiten im plastischen und im malerischen Elemente das ganz kleine Kind schon als kindlicher Plastiker, als kindlicher Maler fühlt, innig fühlt, wie ein tieferes menschliches Wesen nicht bei den Fingerspitzen, nicht an der Grenze der menschlichen Haut aufhört, sondern hinausfließt in die Welt. Der Mensch wächst schon als Kind, wenn er in die Behandlung des Tones, des Holzes, der Farben hineinwächst, so, daß er in die Welt hineinwächst. Er wird größer, er lernt eine Empfindung haben von dem intimen, innigen Verwobensein der Menschenwesenheit mit der Weltwesenheit. Man gewinnt als Mensch durch das von der Welt Empfangene schon als Kind, wenn man in der richtigen Weise zur plastischen, zur malerischen Tätigkeit, wenn sie auch noch so ungeschickt vorhanden ist, angeleitet wird, und wird das Kind in der richtigen Weise in die musikalische, in die dichterische Empfänglichkeit eingeführt, erlebt das Kind das Musikalisch-Poetische in seiner eigenen Wesenheit, dann ist es so, als ob das Kind eine himmlische Gabe empfinde, um einen zweiten Menschen in seinem gewöhnlichen Menschen zu ergreifen. Mit den Tönen, mit der dichterischen Sprachgestaltung haben wir ungefähr etwas, wie wenn sich ein Wesen zu uns senkte gnadenvoll, das uns aufmerksam macht schon als Kinder: in dir lebt etwas, was aus geistigen Höhen herunter deine enge Menschenwesenheit ergreift.

Lebt man so selber künstlerisch anschauend, künstlerisch empfindend und künstlerisch erziehend und unterrichtend mit dem Kinde, dann offenbart sich einem, wenn das Kind, ungeschickt meinerwillen, mit dem Tone, mit dem Holze, mit der Farbe hantiert, an der plastischen, an der malerischen Tätigkeit des Kindes, welche Anlagen aus dieser besonderen Lebens- und Seelenanlage herauszuholen sind. Man lernt das Kind intim

#SE304a-027

kennen, man lernt seine Grenzen, man lernt seine Begabungen kennen, indem man sieht, wie aus seinen Händen das Künstlerische der bildenden Künste fließt, und man lernt erkennen, zusammenlebend mit dem Kinde, wie stark das Kind fähig ist, zu geistigen Welten hin seinen ganzen Sinn, seine ganze Kraft zu lenken, und damit auch wiederum Kräfte herunterzutragen aus den geistigen Welten in die physische Sinneswelt. Man lernt erkennen die ganze Beziehung des Menschenkindes zu einer höheren, zu einer geistigen Welt. Man lernt erkennen die Kraft, die einstmals das Kind im Leben haben wird, wenn man mit ihm als Erziehender und Unterrichtender zusammen lebt, indem man das Musikalisch-Dichterische an das Kind heranbringt.

Dann, wenn man diese Künste, die plastische, die dichterische, die musikalische Kunst unmittelbar an den Menschen herangezogen, in den eurythmischen Bewegungen an dem Kinde heranbildet, wenn man unmittelbar dasjenige, was sonst im Worte abstrakt erscheint, in dem Menschenleib lebendig erweckt durch die Eurythmie, dann bildet man in dem Menschen die innere Harmonie aus zwischen dem geistgetragenen Musikalisch-Dichterischen und dem vom Geiste durchdrungenen Materiellen des Plastisch-Malerischen. Das Bewußtsein des Menschen, das geistdurchleuchtet ist, webt sich seelenvoll künstlerisch in das Leiblich-Physische hinein. Man lernt unterrichten, indem man Geist und Seele in dem Kinde erweckt, man lernt unterrichten so, daß der Unterricht zu gleicher Zeit gesundheitsfördernd, wachstumsfördernd, gesunde Kraft befördernd für das ganze Leben ist. Man wird, indem man über solches nachdenkt, an einen schönen, für das Künstlerische verständnisvollen griechischen Ausspruch erinnert. Die alten Griechen nannten die Zeusstatue des Phidias ein heilbringendes Zaubermittel. Echte Kunst ist eben nicht etwas, was bloß an den Menschen herankommt so, daß er es in Seele und Geist ergreifen kann, echte Kunst ist etwas, was den Menschen wachsen, gesunden und gedeihen macht. Echte Kunst war immer ein heilbringendes Zaubermittel.

Derjenige, der so als Erzieher und Unterrichtender die Kunst zu lieben versteht, und der die nötige Achtung hat vor der menschlichen Wesenheit, der wird Kunst als ein heilbringendes Zaubermittel all seinem Unterrichte und seiner Erziehung einzupflanzen in der Lage sein.

#SE304a-028

Dann wird wie von selber einfließen auch in dasjenige, was wir als Verstandesbildung in der Schule zu treiben haben, was wir an Herzensbildung, an religiöser Bildung heranzuentwickeln haben, es wird das eindringen, was auf der einen Seite getragen ist von der menschlichen Freiheit, auf der anderen Seite getragen ist von menschlicher Liebe. Es wird von der Kunst ausstrahlen, wenn der Lehrer selber künstlerisch ist und an das künstlerische Empfinden der Kinder appelliert, mit dem künstlerischen Empfinden der Kinder künstlerisch lehrend und unterrichtend lebt, es wird ausstrahlen von dem künstlerischen Sinn im Unterrichte und im Erziehen das richtige pädagogische, das richtige menschliche Wirken für alle übrige Erziehung, für allen übrigen Unterricht. Man wird nicht Künstlerisches sparen wollen für die anderen Lehrgegenstände, sondern man wird das Künstlerische einreihen in den Organismus des ganzen Unterrichtes und der ganzen Erziehung, so daß es nicht gewissermaßen nebenhergeht: da sind die Hauptgegenstände, das ist für den Verstand, das für Gemüt und Pflicht, und dann abgesondert im Stundenplan, so halb unobligatorisch ist dasjenige, was das Kind künstlerisch sich aneignen soll. Nein, richtig steht die Kunst in der Schule darinnen, wenn aller andere Unterricht, alle andere Erziehung so angelegt sind, daß im rechten Augenblicke das kindliche Gemüt aus dem übrigen Unterricht nach der Kunst verlangt, und wenn die Kunst so getrieben wird in der Schule, daß ihm in der künstlerischen Betätigung der Sinn aufgeht, dasjenige auch mit dem Verstande zu begreifen, das auch mit der Pflicht zu durchdringen, was es in der Kunst als das Schöne, als das rein frei Menschliche anschauen gelernt hat. Das sollte hindereuten darauf, wie die Kunst wirklich in den ganzen Organismus des Erziehens und des Unterrichtens eindringen kann, wie die Kunst durchleuchten und durchwärmen kann alles pädagogisch-didaktische Wesen. Kunst und der künstlerische Sinn sind dasjenige, was die Menschenerkenntnis hinein-stellt zwischen die reine Geisteserkenntnis und die naturgemäße Sinnes-erkenntnis. Kunst ist auch dasjenige, was uns in die Erziehungslebenspraxis in der schönsten Weise hineinführen kann.

Derjenige, der Kunst liebt, der den Menschen achtet, wird aus solcher Gesinnungspädagogik, wie ich sie versuchte skizzenhaft anzudeuten, der Kunst in der Schule den richtigen Platz anweisen. Er wird der Kunst den

#SE304a-029

richtigen Platz anweisen aus seiner ganzen, totalen Menschenempfindung heraus, die sich dann konzentriert durch den Umgang mit der Schülerschaft selber zur pädagogischen Gesinnung und zu pädagogischem Leben. Denn dasjenige, was er tut, das wird nicht auf der einen Seite vernachlässigen diejenige Bildung, die mehr nach dem Geiste hingeht, auch nicht diejenige Bildung, die mehr nach dem Körper hingeht. Indem die Kunst in der richtigen Weise in die Schule hineingestellt wird, empfängt die Schule auch den richtigen Geist

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

für die richtige Leibesentwicklung der Kinder. Denn Kunst, wo sie hingestellt wird, wirkt so im Leben, daß sie auf der einen Seite empfänglich ist für das geistige Licht, das der Mensch zu seiner Entwicklung für seine eigene Wesenheit braucht. Kunst kann sich durchdringen durch ihre eigene Wesenheit mit dem geistigen Lichte, und Kunst, durchdrungen mit diesem geistigen Licht, bewahrt dieses Licht. Wo sie wieder ausströmt ihr Wesen, da durchtränkt sie dasjenige, in das sie sich ergießt, mit dem Lichte, das sie von der Geistessonne selbst empfangen hat, durchtränkt auch das Materielle mit dem Lichte, so daß das Materielle Geistiges ausdrücken darf, seelisch-glänzend, leuchtend an seiner Außenseite wird. Kunst ist imstande, das Licht des Weltenalls in sich zu versammeln. Kunst ist aber auch imstande, allem Irdisch-Materiellen Lichtglanz zu geben. Daher ist Kunst imstande, die Geheimnisse der geistigen Welt in die Schule hereinzuholen und der kindlichen Seele jenen geistig-seelischen Glanz zu verleihen, durch den dann diese kindliche Seele in das Leben so eintreten kann, daß es die Arbeit nicht mehr bloß als drückende Last zu empfinden braucht, sondern daß allmählich im sozialen Zusammenwirken der Menschheit die Arbeit ihres bloß Lastenden entkleidet werden kann. Und das soziale Leben, es kann gerade dadurch eine Vertiefung, zu gleicher Zeit eine Befreiung für die Menschheit erfahren, daß wir, so paradox das klingt, die Kunst in der richtigen Weise in die Schule hineinzustellen vermögen.

Die weiteren Ausführungen werden sich dann ergeben, wenn ich morgen vorzutragen habe über die Stellung der Moral, der sittlichen Anschauung und sittlichen Empfindung innerhalb des Schul- und Erziehungswesens. Heute wollte ich nur zeigen, daß der Geist, der für die Schule notwendig ist, durch die Kunst, durch das Zaubermittel Kunst

#SE304a-030

hereingezaubert wird in die Schule, daß bei der richtigen Behandlung der Kunst diese lichtgeistdurchtränkte Kunst in den Seelen der Kinder jenen Glanz zu erzeugen vermag, durch den die Seele sich wiederum in den Leib und damit in die ganze Welt für das ganze folgende Leben in der richtigen Weise hineinstellen kann.

PÄDAGOGIK UND MORAL

Stuttgart, 26. März 1923

#TX

Es empfindet wohl jeder Mensch, der irgendwie mit dem Leben mitlebt, daß die sittliche Erziehung das allerwichtigste Gebiet der gesamten Erziehungs- und Unterrichtspraxis ist. Aber zu gleicher Zeit kann man auch empfinden, und man muß es empfinden gerade aus der Erziehungs-praxis heraus, daß diese sittliche Erziehung das schwierigste und, ich möchte sagen, auch das intimste Gebiet des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens ist. Wir haben ja betonen müssen, wie Erziehungs-praxis aufzubauen ist auf wirklicher, echter und wahrer Menschenerkenntnis.

Nun, Menschenerkenntnis, die es dazu bringt, sich an die erkennenden Fähigkeiten des Kindes zu richten, sie kann ja gewonnen werden, wenn man wirklich in jener Art sich zum Menschen hinbewegt, erfassend, wahrnehmend, beobachtend, wie ich das gestern versucht habe zu charakterisieren. Und man wird finden, daß man mit einer Erziehungs-praxis, die auf einer solchen geisteswissenschaftlich getragenen Menschenerkenntnis beruht, dem Kinde im allgemeinen mit Bezug auf die Erkenntniskräfte mehr oder weniger leicht nahe kommen wird. Man wird den Zugang zum Kinde finden. Will man sich allerdings, was ebenso wesentlich ist, in Gemäßheit der gestrigen Ausführungen künstlerisch an die künstlerische Empfänglichkeit des Kindes richten, dann muß man schon einen gewissen Sinn dafür haben, individuell auf das einzelne Kind einzugehen. Dann muß man einen Sinn dafür haben, wie das eine und das andere Kind gerade mit Bezug auf die künstlerische Erfassung der Welt sich äußert. Mit Beziehung auf die Heranentwicklung des sittlichen Charakters ist es aber notwendig, daß man durch eine feine psychologische Beobachtungsgabe und durch ein intimes psychologisches Interesse in der Lage ist, dasjenige, was man im allgemeinen sich angeeignet hat über Menschenwesen und Menschennatur, ganz in den Dienst desjenigen zu stellen, was jedes einzelne Kind an einen individuell heranbringt. Sittlich beikommen kann man nur dem einzelnen Kinde. Dabei gibt es noch eine andere Schwierigkeit, gerade mit

#SE304a-032

Bezug auf die sittliche Erziehung. Sie besteht darin, daß der sittliche Charakter des Menschen ja nur dann vorhanden ist, wenn der Mensch das Sittliche aus seinem innersten Wesen als freier Mensch hervorbringt.

Das fordert von dem Erzieher, daß er vor allen Dingen die sittliche Erziehung so zu richten versteht, daß der Mensch, wenn er einmal der Erziehung entwachsen ist, sich nach allen Seiten hin als ein völlig freies Wesen erleben, erfüllen könne. Wir dürfen keine Reste desjenigen, was wir selber etwa der Welt als Gebote geben wollen, wir dürfen keine Reste desjenigen, was wir selber als besonders sympathisch oder antipathisch empfinden, dem werdenden Menschen auf seinen Lebensweg so mitgeben, daß wir ihn unter den Zwang unserer eigenen sittlichen Anschauungen, unserer eigenen sittlichen Impulse, unseres eigenen sittlichen Charakters stellen. Wir müssen ihn gerade in sittlicher Beziehung ganz und gar in seine eigene Freiheit stellen. Das erfordert gerade für die sittliche Erziehung eine ungeheuer weitgehende Selbstlosigkeit und Selbst-entäußerung des Erziehenden und Unterrichtenden. Und man hat ja auch nicht Gelegenheit, so wie irgendein anderes Gebiet, ein Erkenntnis-gebiet, ein Kunstgebiet, das sittliche Gebiet als besonderes Lehrgebiet zu behandeln; es würde auch nicht besonders viel fruchten. Man muß das Sittliche hineinragen in den ganzen Unterricht, in alle Praxis des Unterrichtes und der Erziehung.

Das sind drei Schwierigkeiten, die aber dann überwunden werden können, wenn man nun doch im Sinne desjenigen, was man in sich selber erzeugt durch eine geisteswissenschaftlich geartete Menschenerkenntnis, an die zu erziehenden Kinder heranzugehen weiß. Ja, Menschenerkenntnis ist gerade auf diesem Gebiete bis zur Einsicht in das Individuelle des einzelnen Menschen dringend notwendig. Man müßte eigentlich, wollte man das Gebiet der sittlichen Erziehung ganz erschöpfen, beim ersten Atemzug des Kindes in dieser physischen Welt beginnen. Ja, man muß es in einem gewissen Sinne auch. Denn wenn, allerdings hinblickend mehr auf das Erkenntnisgebiet und auf gewisse ästhetische Gebiete, auf gewisse Gebiete der weiteren Lebenspraxis, Jean Paul, der ein wirklich großer Pädagoge war, was leider heute auch noch viel zuwenig gewürdigt ist, in bezug auf dieses Gebiet der Pädagogik gesagt hat: der Mensch lernt in den drei ersten Jahren seines Lebens mehr für dieses ganze Leben

#SE304a-033

als in den drei akademischen, so muß für die sittliche Erziehung wenigstens gesagt werden: die Art und Weise, wie man sich als erziehender Mensch neben dem Kinde verhält, ist vor allen Dingen wichtig in den ersten Jahren der kindlichen Entwicklung bis etwa zum Zahnwechsel hin, also gerade bis zu jenem Lebensabschnitte, in dem wir das Kind in die allgemeine Volksschule hereinbekommen.

Man muß schon etwas hinsehen auf diese erste Lebensperiode des werdenden Menschen. Da wird man sich dann, wenn man auf dem Wege echter Menschenerkenntnis vorgeschritten ist, an drei Erscheinungen zu halten haben, die zunächst beim Kinde noch nicht für die äußere Beobachtung mit der sittlichen Färbung hervortreten, die aber auch ihre moralischen Lichter auf das ganze übrige Leben des Menschen bis zum Tode hin werfen. Die ersten Entwicklungskräfte des Kindes sind ja solche, in denen das Moralische eng mit dem bloß Natürlichen verbunden ist. Und man merkt gewöhnlich in einer gröberen Psychologie gar nicht, wie in den ersten kindlichen Lebensjahren die spätere moralische Entwicklung an die wichtigsten Stadien der natürlichen Entwicklung des Kindes gebunden ist.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Man nimmt gewöhnlich drei Dinge im kindlichen Lebensalter nicht wichtig genug. Und doch hängt von diesen drei Dingen mehr oder weniger die ganze Artung ab, wie wir als Erden-mensch dann werden. Das erste, wodurch das Kind sozusagen aus einem noch tierähnlichen Dasein in das menschliche Dasein heraufrückt, ist das, was man gewöhnlich mit einem populären Ausdruck das Gehenlernen nennt. Aber in diesem Gehenlernen liegt die Möglichkeit, seinen Bewegungsapparat als Mensch, die ganze Summe seiner Bewegungsglieder zu gebrauchen, sie hineinstellen zu lernen in die Welt so, daß sie in ihr in einer gewissen Gleichgewichtslage darinnen stehen. Das zweite, was der Mensch in den ersten kindlichen Jahren mitbekommt für seinen ganzen Erdenlebensweg, ist das Sprechenlernen. Es ist diejenige Kraft, durch die sich der Mensch in seine menschliche Umgebung hineinorganisiert, während er sich durch das Gehenlernen mit Bezug auf seinen Bewegungsapparat in die ganze Welt hineinorganisieren lernt. Das geht alles aus den unbewußten Untergründen des menschlichen Seelenwesens hervor. Und das dritte, das dann der Mensch sich aneignet, ist das Denkenlernen. So unbestimmt, so kindlich es in der ersten Lebensperiode

#SE304a-034

auftritt, es entwickelt sich aus dem Sprechenlernen bei dem Kinde allmählich das Vorstellungsbilden zunächst in primitiver Weise heraus.

Und wenn wir dann fragen: In welcher Weise bildet das Kind aus sein Gehenlernen, sein Sprechenlernen, sein Denkenlernen, in welcher Weise bildet es diese drei Fähigkeiten weiter bis zum Abschluß der ersten Lebensperiode, bis zum Zahnwechsel hin? - dann bekommen wir für eine wirkliche Menschenbeobachtung das Ergebnis, das scheinbar recht einfach klingt, das aber, wenn es in aller Tiefe erfaßt wird, ungeheures Licht über das gesamte Menschenwesen verbreitet, dann bekommen wir das Ergebnis, daß der Mensch in dieser ersten Lebensperiode bis zum Zahnwechsel hin im wesentlichen ein nachahmendes Wesen ist, daß er durch Nachahmen, durch Probieren in vollständig unbewußter Weise sich hineinorganisieren lernt in die Welt. Das Kind lebt bis zu seinem siebenten Lebensjahre etwa ganz hingegeben an seine Umgebung. Man möchte sagen: wie wenn ich dasjenige einatme, was in meiner Umgebung als Luft, als Sauerstoff ist, die ich im nächsten Augenblick mit meinem eigenen leiblichen Wesen verbinde, ein Stück Außenwelt zu meiner Innenwelt mache, zu demjenigen, was in mir dann arbeitet, lebt und webt, so mache ich als Siebenjähriger mit jedem Atemzug, seelischen Atemzug dasjenige, was ich beobachte in jeder Geste, in jeder Miene, in jeder Tat, in jedem Worte, ja, in gewisser Beziehung in jedem Gedanken meiner Umgebung zu meinem eigenen Wesen. Wie es der Sauerstoff meiner Umgebung ist, der nachher in meiner Lunge, in meinen Atmungs- und Zirkulationswerkzeugen pulsiert, so pulsiert in mir als kleines Kind alles dasjenige, was in meiner Umgebung vorhanden ist, was in meiner Umgebung sich vollzieht.

Diese Wahrheit, sie muß vor allen Dingen nicht nur in oberflächlicher Weise, sondern mit aller psychologischen Tiefe vor unser Seelenaugen treten. Denn es ist ganz merkwürdig, welche Ergebnisse da herauskommen, wenn man genügend fein aufmerksam ist auf die Art und Weise, wie sich das Kind seiner Umgebung anschmiegt. Man wird finden, daß es ganz erstaunlich ist, wie ein Gedanke, der unausgesprochen bleibt, der nur in einem feinen Mienenspiel fortlebt, der vielleicht nur dadurch fortlebt, daß ich einmal unter dem Einfluß eines Gedankens mich schneller oder langsamer bewege bei dem Kinde, man wird erstaunen,

#SE304a-035

wie die Feinheiten der Lebensäußerung, die beim Erwachsenen sonst in der Seele bleiben, in der Seele des Kindes ihre Fortsetzung finden; wie das Kind sich ganz einlebt, nicht nur in das physische, sondern in das seelisch-geistige Offenbaren seiner Umgebung. Wer sich eine feine Empfindung erwirbt für diese Tatsache des Lebens, der wird dazu kommen, in der Nähe des kleinen Kindes sich auch nicht einen unreinen oder unkeuschen oder unmoralischen Gedanken zu gestatten, weil er weiß, daß es Imponderabilien gibt in der Wirkungsweise des Erwachsenen, die durch die Kraft der Nachahmung vom Erwachsenen aus im ganz kleinen Kinde weiterleben. Das Gefühl von dieser Tatsache und die Gesinnung, zu der dieses Gefühl wird, macht eigentlich den Erzieher.

Aber die allerwichtigsten Bilder, die aus der Umgebung der Erwachsenen auf das Kind einen tiefen, unbewußten Eindruck machen, aber in der Wesenheit des Menschen wie eingeprägt, eingesiegelt erhalten bleiben, das sind die Bilder, die sich auf das Moralische beziehen. In einer außerordentlich charakteristischen, wenn auch feinen und intimen Weise wird sich dasjenige, was sich beim Vater ausdrückt im Gebrauch seiner Energie, seines Lebensmutes, wie er sich in allen seinen Lebensäußerungen offenbart, in das Kind hinein fortpflanzen und fortsetzen. Was beim Vater Energie ist, wird die ganze Organisation des Kindes durchenergisieren. Was bei der Mutter Wohlwollen und Liebe ist, was das Kind von der Mutter aus mit Wärme umgibt und umhüllt, das wird das Innere des Kindes mit sittlicher Empfänglichkeit und sittlichem Interesse zunächst in ganz unbewußter Weise durchsetzen.

Und wissen muß man, von wo aus eigentlich alle Kräfte der kindlichen Organisation gehen. Alle Kräfte der kindlichen Organisation, so sonderbar und paradox das für den heutigen Menschen klingt, gehen aus, gerade beim Kinde, von dem Nerven-Sinnesystem. Weil die Beobachtungsgabe, die Wahrnehmungsgabe des Kindes unbewußt ist, bemerkt man nicht, in welcher intensiver Weise, nicht so sehr durch den einzelnen Sinn als durch die allgemeine Sinnlichkeit des Kindes, das, was in der Umgebung ist, in die ganze Organisation untertaucht. Man weiß ja, daß mit dem Zahnwechsel, wenigstens im wesentlichen, die Gehirn- und Nervenbildung des Menschen eigentlich erst abgeschlossen ist. In den ersten sieben Lebensjahren läßt sich die Sinnes-Nervenorganisation in

#SE304a-036

bezug auf ihre Plastizität vergleichen mit Wachs. Nicht nur daß das Kind die feinsten und intimsten Eindrücke von seiner Umgebung bekommt, sondern durch die energische Wirkungsweise seines Sinnes-Nervensystems strömt ein und fließt ein dasjenige, was es beobachtet, was es wahrnimmt, unbewußt in die ganze Zirkulation des Blutes, in die Festigkeit und Sicherheit des Atmungsprozesses, in das Wachsen der Gewebe, in das Heranbilden der Muskeln, in das Heranbilden des Knochensystems. Der Leib des Kindes wird durch die Vermittlung des Sinnes-Nervensystems ein Abdruck von der Umgebung, insbesondere von der moralischen Umgebung. Und bekommen wir das Kind mit dem Zahnwechsel in die Schule herein, dann haben wir es so, daß wir in seinem Leibe, ich möchte sagen, wie in Siegelabdrücken in der Muskelbildung, in der Gewebebildung, selbst in dem Rhythmus des Atmungs- und Blutsystems, in dem Rhythmus des Verdauungssystems, in der Zuverlässigkeit und Trägheit des Verdauungssystems, kurz, in der leiblichen Organisation des Kindes das darin stecken haben, was als moralische Eindrücke in den ersten sieben Jahren auf das Kind gewirkt hat.

Man hat heute eine Anthropologie, man hat eine Psychologie. Die Anthropologie beobachtet abstrakt die Leiblichkeit des Menschen, die Psychologie beobachtet abstrakt, abgesondert von der Leiblichkeit, die Seele und den Geist; aber man hat keine Anthroposophie, die darinnen besteht, daß Leib, Seele und Geist in ihrer Einheit betrachtet werden, daß man überall sieht, wo das Geistige hineinrinnt, hineinfließt, hineinkraftet in das Physische, in das Materielle. Es ist ja das Eigentümliche der Zeit des Materialismus, daß der Materialismus gerade die Materie nicht kennt. Er glaubt, die Materie mit seinen äußeren Mitteln beobachten zu können. Der allein kennt die Materie, der schauen kann, wie überall in das materielle Geschehen das seelisch-geistige Geschehen hineinstromt, hineinkraftet. Gerade durch die Geist-Erkenntnis lernt man die Wirkungsweise, das Wesen des Materiellen kennen. Und man könnte sagen:

Was ist Materialismus? - Materialismus ist diejenige Weltanschauung, die von der Materie nichts versteht.

Nun, bis in die Einzelheiten läßt sich das erfassen. Derjenige, der das Wesen des Menschen dadurch schauen gelernt hat, daß er Geist, Seele und Leib zusammenschauen kann, der sieht in der Muskelbildung, in der

#SE304a-037

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Gewebebildung, in dem Atmungsprozeß den sittlichen Mut, an den sich das Kind in den ersten sieben Lebensjahren angeschmiegt hat. Er sieht beim Kinde die sittliche Liebe, an der sich das Kind erwärmt hat, in der ganzen harmonischen Ausbildung, oder auch in der unharmonischen Ausbildung die sittliche Unliebe der Umgebung. Da hat man in einer gewissen Weise dann als Erziehender das Gefühl, du bekommst das Kind sittlich vorbestimmt in die Schule herein, und man könnte schon an etwas außerordentlich Tragisches denken, wenn man an diese Tatsache allein denkt. Man könnte sich sagen, ja, dann wäre es eigentlich vor allen Dingen notwendig, daß man gegenüber den moralisch schwierigen und ungeordneten, chaotischen sozialen Verhältnissen der Gegenwart das Kind von ganz klein auf gerade wegen der sittlichen Erziehung zur Erziehung bekomme. Denn derjenige, der mit feiner Psychologie das Menschenwesen wirklich kennt, für den ist es ernst, daß das Kind in einer gewissen Weise im Momente namentlich seines Zahnwechsels sittlich vorbestimmt ist. Aber auf der anderen Seite liefert gerade diese feine Psychologie wiederum die Möglichkeit, diese sittliche Vorbestimmung in ihrer besonderen Eigenart zu erkennen.

Das Kind nimmt wie traumhaft - denn es ist eine Art träumerischer Tätigkeit - die Eindrücke seiner Umgebung, insbesondere die moralischen, auf. Die Träume setzen sich organisierend im Leibe fort. Indem das Kind Lebensmut in seiner Umgebung, sittliche Bravheit, Keuschheit, Wahrhaftigkeit unbewußt empfunden und wahrgenommen hat, lebt das in ihm. Aber es lebt so in ihm, daß es dennoch in einer gewissen Richtung nun in der zweiten Lebensperiode, in der wir das Kind gerade in der Schule herinnen haben, weiter bestimmbar ist. Ich möchte das an einem besonderen Beispiel erläutern. Nehmen wir an, ein Kind habe sich im früheren Lebensalter mit seiner Umgebung so entwickelt, daß in ihm eine gewisse Anlage dazu vorhanden ist, seine gesamten Organisationskräfte nicht so sehr nach außen zu wenden, sondern nach innen zusammenzuziehen. Das kann insbesondere dann geschehen, wenn das Kind vieles in seiner Umgebung gesehen hat von unmutigen, vielleicht feigen Taten. Wenn das Kind vieles in seiner Umgebung gesehen hat von Zurückweichen vor dem Leben, wenn es vieles empfunden hat von Lebensüberdruß, von Lebensunzufriedenheit und Unbefriedigtheit mit

#SE304a-038

der Umgebung, dann hat das Kind so etwas in sich, was, ich möchte sagen, ein fortwährendes verhaltenes Erblaffen beim Kinde bedeutet.

Wenn man auf solche Dinge als Erziehender nicht aufmerksam sein kann, dann allerdings stellt sich das heraus, daß das Kind immer intensiver und intensiver die Wirkung aufnimmt, die es von dem Mutlosen, Unenergischen, Feigen, Zweifelnden seiner Umgebung in sich herein ergossen hat, und das Kind wird in einer gewissen Weise ebenso. Aber wenn man in diese Dinge tiefer hineinsieht, dann wird man finden, daß das, was als eine bestimmte Charakterrichtung sich beim Kinde in den ersten sieben Lebensjahren festgesetzt hat, nun gebraucht werden kann, um es in einer ganz anderen Weise zu orientieren. Man kann, was sonst Angstlichkeit, Mutlosigkeit, Schüchternheit, zu große Schüchternheit vor dem Leben ist, so dirigieren, daß dieselbe Kraft sich ausbildet als Besonnenheit, als Urteilsfähigkeit, wenn man solche Gelegenheiten gerade im schulpflichtigen Alter an das Kind heranbringt, an denen eben Besonnenheit, Urteilsfähigkeit - allerdings für dieses Lebensalter empfindungsgemäß - ausgebildet werden können.

Oder nehmen wir an, das Kind hat vieles in seiner Umgebung gesehen, was ihm unsympathisch war, vor dem es zurückgeschreckt ist. Das trägt es nun wiederum in einer gewissen Weise in seinem ganzen Charakter in die Schule herein, bis in seine leibliche Organisation hinein. Läßt man einen solchen Charakterzug unbemerkt, dann wird er sich im Sinne dessen, was das Kind aus der Umgebung aufgenommen hat, weiterentwickeln. Versteht man aus echter Menschenerkenntnis heraus solch einen Charakter in der entsprechenden Weise zu richten, dann wird man gerade diesen Charakterzug so dirigieren können, daß er zur edelsten Keuschheit, zum edelsten Fühlen einer gewissen Schamhaftigkeit beim Kinde führt.

Ich wollte durch diese Beispiele, welche gerade ganz bestimmte sind, andeuten, daß man zwar in dem Kinde, in der kindlichen Organisation, wenn man es in die Schule hereinbekommt, bis in den Leib hinein einen echten Abdruck des sittlichen Geschehens seiner Umgebung hat, daß aber die Kräfte, die das Kind so aus seiner Umgebung aufgenommen hat, nach den verschiedensten Richtungen hin zu dirigieren sind.

Das ist eine ungeheuer bedeutungsvolle, aus echter, innerlich intimer,

#SE304a-039

aber auch innerlich praktischer Psychologie hervorgehende Tätigkeit, in die man sich hineinversetzen kann als Erziehender, wenn man so das Kind vor sich hat und diese verschiedenen Charakter-, Willens-, Gemütsrichtungen empfindend erfaßt, liebevoll mit seiner Aufmerksamkeit an die Offenbarungen der kindlichen Natur hingegeben, und nun damit beschäftigt sein kann, dasjenige, was sich vielleicht an Schlechtem, an Schadhaftem herangebildet hat als eine gewisse Menschenkräfterichtung, ins Gute zu lenken. Denn, bestimmt ausgesprochen: es gibt in der kindlichen sittlichen Vorbestimmtheit nichts Schlechtes, das in diesem Lebensalter, wenn man als Erziehender die nötige Einsicht und Energie hat, nicht, wenigstens in den meisten Fällen, auch ins Gute gewendet werden könnte.

Man hat in bezug auf solche Dinge in der heutigen Zeit viel zu wenig Vertrauen in die sittlich-moralischen, seelisch-geistigen Kräfte der menschlichen Wesenheit. Man weiß nicht, wie intensiv die sittlich-geistige, die moralisch-seelische Kraft in die leibliche Gesundheit des Kindes eingreifen kann, wieviel gerade durch eine echte, wahre Erziehungspraxis an Mängeln des Leiblichen ausgebessert werden kann. Aber weiß man einmal, daß, sagen wir zum Beispiel eine Eigenschaft, die, schlecht geleitet, den Menschen im Leben zu einem jähzornigen Wesen macht, gut geleitet, den Menschen zu einem kühn vorgehenden, die Lebensaufgaben rasch ergreifenden Menschen machen kann, weiß man solche Dinge aus einer innerlich intimen und zu gleicher Zeit praktischen Psychologie, die im Leben zum Handeln übergeht, dann entsteht erst noch die Frage: Wie soll nun die sittliche Erziehung des Kindes gerade im volksschulmäßigen Alter geleitet werden? Welche Mittel stehen einem da zur Verfügung? - Nun, da muß man, um das zu verstehen, wiederum zurückblicken auf die drei bedeutsamsten Tatsachen in der kindlichen Entwicklung.

Das was sich das Kind angeeignet hat als Vorstellungskraft, als Denk-kraft, das entwickelt sich gewissermaßen kontinuierlich weiter fort, da bemerkt man keinen so außerordentlich starken Übergang; höchstens, daß mit dem Zahnwechsel jene Seite des Vorstellungswesens, die nach dem Gedächtnisse hin liegt, eine etwas andere Gestalt annimmt, als sie früher gehabt hat. Dagegen wird man bemerken, daß gerade diejenigen

#SE304a-040

seelisch-leiblichen Kräfte, die so eng an das Atmungssystem, an das ganze rhythmische System des Menschen gebunden sind, die sich in der Sprache äußern, in einer metamorphosierten, verwandelten Gestalt, zwischen dem Jahre, in dem der Zahnwechsel eintritt, und den Jahren der Geschlechtsreife wiederum hervorkommen. Sein erstes Verhältnis zu alledem, was in der Sprache liegt - und in der Sprache liegt nicht nur die Sprache, in der Sprache liegt der ganze Mensch nach Leib, Seele und Geist, Sprache ist nur ein Symptom für den ganzen Menschen -, erhält der Mensch eben dann, wenn er in den ersten Kinderjahren sprechen lernt.

Aber dieses ganze Verhältnis zur Sprache tritt von der ganz anderen Seite, von der umgekehrten Seite an den Menschen neuerdings heran ungefähr zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahre. Da werden alle Dinge der Seele, die in der Sprache ihre äußere Offenbarung haben, in ein anderes Stadium ihrer Entwicklung kommen, einen anderen Charakter annehmen. Ja, es ist so - zum größten Teile gehen diese Dinge noch im Unterbewußtsein vor sich, aber sie bestimmen die ganze Entwicklung des Kindes -, daß der Mensch zwischen seinem siebenten und vierzehnten Jahre ringt gerade mit dem, was in der Sprache, oder auch, wenn er mehrere

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Sprachen beherrscht, was in den Sprachen liegt. Er weiß nicht viel von diesem Ringen, weil es unbewußt ist. Allein er ringt damit, daß dasjenige, was sich als Laut aus seinem rhythmischen System herausbewegt, immer intensiver und intensiver mit seinen Gedanken, mit seinem Empfinden, mit seinem Wollen sich zusammengliedert. Und es ist ein Erfassen des Menschen gegenüber dem eigenen Selbst, was sich da in dieser Lebensperiode gerade an der Sprache herausbildet.

Daher ist es von so ungeheurer Wichtigkeit, daß wir verstehen, welche feine Charakternuancen in der Art und Weise, wie das Kind uns seine Sprache in die Schule hereinbringt, sich ausdrücken. Das, was ich als allgemeine Richtungen in den Ergebnissen der moralischen Beobachtung der Umgebung des Kindes angegeben habe, das tönt uns ja, wenn wir dafür Empfindungsvermögen haben, aus dem Timbre, aus den Lauten der Sprache entgegen. Das Kind trägt uns, ich möchte sagen, seinen kindlichen moralischen Urcharakter durch die Art entgegen, wie es sich

#SE304a-041

der Sprache bedient. Und wir haben es gerade an der Behandlung der Sprache, des Sprechens beim Kinde während des Unterrichts jede Stunde, jede Minute in der Hand, das, was in der Sprache sich offenbart, überzuleiten in diejenige Richtung, die wir für die angemessene halten. Da ist ungeheuer viel zu tun, wenn man weiß, wie dasjenige, was in dem Kinde als Sprache sich herausringt bis zum Zahnwechsel, heranerzogen werden muß während des volksschulmäßigen Zeitalters.

Da kommt uns dann entgegen, was jetzt während dieses volksschulmäßigen Zeitalters das eigentliche Prinzip des menschlichen Wachstums ist. In den ersten Lebensjahren bis zum Zahnwechsel hin ist alles beherrscht von dem Nachahmungsprinzip. Der Mensch ist da ein nachahmendes Wesen. In der zweiten Lebensperiode, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, ist der Mensch durchaus darauf angelegt, sich hinzugeben, wenn ich mich so ausdrücken darf, der Autorität seiner nächsten, ihn erziehenden und unterrichtenden Umgebung. - Sie werden mir nicht zumuten, der ich die «Philosophie der Freiheit» geschrieben habe, daß ich etwa für das Autoritätsprinzip in einer ungerechtfertigten Weise eintreten wollte. Aber für die Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife muß man für das Autoritätsprinzip eintreten aus dem Grunde, weil die kindliche Natur in diesen Lebensjahren verlangt, hinaufblicken zu können zu dem, was als Offenbarung von der Autorität herkommt.

Das ganz kleine Kind schaut sich seine Umgebung unbewußt an und atmet gewissermaßen den ganzen Charakter seiner Umgebung in sein eigenes Wesen während sieben Jahren ein. Die nächsten sieben Lebensjahre verwendet der Mensch darauf, nun nicht sich die Umgebung anzuschauen, sondern auf die Umgebung hinzuhorchen. Das Wort mit seinem Sinn, das wird nun das Richtungsgebende. Einfach durch die Wesenheit des Menschen wird das Wort mit seinem Sinn das Richtungsgebende. Der Mensch lernt in dieser Lebensperiode die ganze Welt, den Kosmos durch die Vermittlung seiner Erzieher kennen. Er sieht nicht unmittelbar in den Kosmos hinaus. Ihm ist das wahr, was aus dem Worte seiner Autoritäten ihm entgegenklingt. Ihm ist das schön, was aus den Gesten, aus dem ganzen Verhalten und wiederum aus dem Worte seiner Umgebung ihm entgegenkommt. Ihm wird das gut, an dem es bemerken

#SE304a-042

kann, daß es, indem es die Autorität ausspricht, sympathisch oder antipathisch nuanciert wird.

Damit aber ist die ganze Richtung der sittlichen Erziehung des Kindes zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife gegeben. Wenn wir dem Kinde abstrakte Sittenregeln mit auf den Weg geben wollen, dann werden wir eine Ablehnung bemerken, nicht durch die Nichtsichtigkeit des Kindes, sondern durch das Menschenwesen selber. Wenn wir imstande sind, sittliche Bilder vor dem Kinde zu entwerfen, sittliche Bilder meinerseits schon aus dem Tierreiche, wenn wir die Tiere gegeneinander in symbolischen sittlichen Beziehungen auftreten lassen, wenn wir das vielleicht auf die ganze Natur ausdehnen, werden wir, insbesondere für das siebente, achte, neunte Lebensjahr, außerordentlich Gutes an dem Kinde tun können. Wenn wir selbst aus unserer Phantasie heraus lebendig gestaltete Menschenbilder vorführen, wenn wir merken lassen, was wir an diesen lebendig gestalteten Menschenbildern selber als sympathisch oder antipathisch empfinden und das Sympathische oder Antipathische so überleiten, daß es für das unmittelbare Gefühl, für die Empfindung zu einem moralischen Urteile über das Gute und Böse wird, da entwickeln wir für dieses Lebensalter das empfindende, das fühlende sittliche Urteil heran an der Schilderung der Welt. Aber diese Schilderung der Welt muß es sein. In den ersten Lebensjahren ist es die unmittelbare Anschauung. Jetzt muß das, was an das Kind herantritt, um sein moralisch empfindendes, fühlendes Urteil zu kräftigen, durch das Mittel des autoritativen menschlichen Fühlens und Empfindens durchgegangen sein. Jetzt muß der erziehende Mensch, der Unterrichtende dastehen als Repräsentant der Weltenordnung. Das Kind muß aus seinem instinktiven Leben heraus einfach durch die Empfindung, die es dem Lehrenden, Erziehenden entgegenbringt, die Welt empfangen in seinen Sympathien und Antipathien, die sich ausbilden zu dem: das ist gut, das ist böse. Es muß die Welt empfangen durch den Menschen. Und wohl dem Kinde, das durch Vermittlung des menschlichen Wesens im Erziehenden, im Unterrichtenden selber zunächst sein eigenes Verhältnis zur Welt bilden kann.

Wer in diesem kindlichen Lebensalter diese Art, zum Erziehenden, zum Unterrichtenden zu stehen, wirklich genossen hat, der hat davon

#SE304a-043

sein ganzes Leben hindurch etwas. Die da sagen, das Kind solle nicht auf Autorität hin lernen, es solle lernen dadurch, daß alle Autorität ausgeschlossen wird, daß es gewissermaßen nur intellektualistisch durch eigene Beobachtung lernt, die sprechen eigentlich dilettantisch in der Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Denn man hat nicht allein für diejenigen Jahre zu unterrichten, in denen das Kind vor uns steht. Das was wir in dem Kinde zu erbilden haben, ist für das ganze Leben hindurch. Und die Lebensalter bis zum Tode hin stehen beim Menschen in einer merkwürdigen Beziehung zueinander.

Hat man einmal, rein unter dem Eindrucke: Das hat die verehrte Autorität zu ihrem Glauben -, etwas aufgenommen, was man nicht mit dem Verstande schon durchdringt, weil der Verstand, wenn er beim Kinde so weit gebracht wird, ruiniert wird, weil das Durchdringen mit dem Verstande in eine spätere Lebensperiode gehört, hat man da etwas aufgenommen, einfach in der rechten Liebe zur Autorität, dann setzt sich ein so Aufgenommenes tief in die Seele hinein. Und vielleicht geschieht es dann im fünfunddreißigsten, im vierzigsten, vielleicht in einem noch späteren Lebensjahre, daß man einmal dieses sonderbare Erlebnis hat: Ja, jetzt, nachdem du so und so viele Erfahrungen gemacht hast, nachdem du so und so viele Leiden und Freuden, so und so viele Enttäuschungen im Leben erfahren hast, jetzt geht dir ein Licht auf über das, was du im achten Lebensjahre hingenommen hast aus Liebe zu deiner Autorität. - Das steigt wieder herauf, was man dazumal rein auf Autorität hin aufgenommen hat. Das steigt jetzt herauf, indem es beim Aufsteigen eintaucht in die ganze Lebenserfahrung und Lebenserweiterung, die man mittlerweile durchgemacht hat. Was bedeutet dann im späteren Leben so etwas? Was in einem einmal empfangen ist und im Geist erst später, wenn die Lebenserfahrung reif geworden ist, seine volle Bedeutung für das Leben erhält, das - man weiß es aus einer feineren intimeren Psychologie heraus -, das sind im späteren Alter noch erfrischende Lebenskräfte.

Wer weiß, daß man eine neue Anregung des Lebens, ein Aufnehmen neuer Lebenskräfte in einem solchen Herüberwirken des kindlichen Lebensalters in die spätere Lebenszeit hat, der weiß, was es heißt, so erziehen, daß das, was herangezogen wird, nicht bloß abgelautet ist den

#SE304a-044

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Jahren, in denen das Kind vor uns steht, sondern abgeläuscht ist dem ganzen Leben des Menschen. Was als Keim in die kindliche Seele hineingelegt ist, das muß mit dem Kinde heranwachsen können. Daher müssen wir auch durchaus wissen, daß dasjenige, was wir dem Kinde beibringen, ein Wachstumskräftiges sein muß. Nichts schlimmer, als wenn wir in pedantisch-philiströser Weise darauf halten, daß das Kind ganz scharf abgezielte Begriffe bildet. Das ist so, wie wenn wir seine noch zarten Hände in irgendwelche Maschinen hineinpressen würden, so daß die Hände nicht wachsen können. Nicht fertige Begriffe dürfen wir dem Kinde übermitteln; wachstumsfähige Begriffe müssen wir dem Kinde entwickeln. Die Seele muß mit solchen Keimen ausgerüstet werden, die das ganze Leben hindurch wachsen können. Dazu ist notwendig, daß man das Kind nicht nur nach Grundsätzen unterrichtet; dazu ist eben notwendig, daß man mit dem Kinde zu leben versteht.

Und das ist insbesondere notwendig für die moralische, für die sittliche Erziehung. In der sittlichen Erziehung erreicht man im Volksschulmäßigen Alter nur durch Schilderungen des Wesenhaften, an dem man das Sittliche anschaulich macht, das empfindende, das gefühlte sittliche Urteil. Und darauf kommt es an, daß das Kind in diesem Lebensalter Sympathie für das Moralische, Antipathie für das Unmoralische in unmittelbar mitgeteilter Anschauung in sich heranentwickelt. Nicht darauf kommt es an, daß man dem Kinde eine Gebotsdirektive gibt. Die geht nicht hinein in die Seele. Das was auf dem Wege der Sympathien und Antipathien sich als moralisch empfindendes Urteil in der kindlichen Seele festsetzt, bestimmt die ganze moralische Bildung des Kindes. Und wie sehr man selbst ein richtiges moralisches Verhältnis zum Kinde haben muß, das geht aus einer einzelnen Tatsache noch ganz besonders hervor. Man wird, wenn man aus einer wirklichen, innerlich praktischen Psychologie heraus unterrichten und erziehen kann, bemerken, daß das Kind bis zu einem bestimmten Zeitpunkte, der so um das neunte, zehnte Lebensjahr liegt - für die einzelnen Kinder ist das verschieden -, auch mit seinem moralischen Urteile, moralischen Sympathien und Antipathien, die man bei ihm heranbilden kann, mehr so in der Welt lebt, daß es, trotzdem es noch, ich möchte sagen, einen «leiblichen» Egoismus hat, sich selber vergißt, mit der Welt zusammenhängt,

#SE304a-045

noch in der Welt aufgeht. Und wie man, sagen wir zum Beispiel für den Anschauungsunterricht, eine genaue Einsicht der Entwicklungsepoche des Kindes zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre braucht, so auch namentlich für die moralische Erziehung. Da ergibt sich zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre eine merkwürdige Tatsache am sich entwickelnden Menschen - man muß nur ganz aufmerksam sein können auf das Individuelle, das herauskommt in den verschiedenen Kindern -, da ergibt sich diese merkwürdige Tatsache, daß einen das Kind gerade ganz besonders in diesem Zeitpunkte braucht. Manchmal sind es ein paar Worte, an denen man bemerkt, daß man gerade selber an diesem Lebenspunkte ein paar Worte finden muß, die dem Kinde weiterhelfen. Das Kind überschreitet in diesen Augenblicken einen Lebensmoment, bei dem alles davon abhängen kann, ob man das richtige Wort, das richtige Verhalten zu dem Kinde findet.

Welcher ist dieser Lebensmoment? Dieser Lebensmoment ist der, wo das Kind durch sein Ringen mit der Sprache, durch dieses Ringen nach dem Zusammenfallen des ganzen Seelenlebens mit der Sprache, zum ersten Male nicht so unbewußt wie in den ersten Lebensjahren, wo es ganz unbewußt nur lernt zu sich «Ich» sagen, sondern in ganz bewußter Weise aufmerksam wird: es ist ein Unterschied zwischen mir und der Welt. Das Kind fordert intensiv eine Orientierung für Leib, Seele und Geist in der Welt. Das tritt gerade zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre auf. Das Kind hat nun da wiederum ganz unbewußt ein merkwürdiges Erlebnis. Aber dieses unbewußte Erlebnis ist in allerlei Empfindungen und Gefühlen, in allerlei Willensimpulsen, in allerlei Gedanken, die vielleicht äußerlich gar nichts damit zu tun haben, im Kinde vorhanden. Es hat nämlich das Erlebnis: da ist die Autorität, die gibt mir die Welt. Ich schaue in den Kosmos durch die Autorität. Ist die Autorität auch die richtige? Gibt mir die auch ein wahres Bild von der Welt? Merken Sie wohl, ich sage nicht, daß das eine bewußte Überlegung ist. Das alles spielt sich in intimer, feiner Weise in der Empfindungswelt ab. Es entscheidet sich aber in diesem Lebenspunkte, ob das Kind weiter das rechte Vertrauen fassen kann zu der Autorität, jenes Vertrauen, das es haben muß bis zur Geschlechtsreife, wenn es gedeihen soll, oder ob es dieses Vertrauen nicht haben kann. Das macht die innere

#SE304a-046

Unruhe, die Nervosität des Kindes aus. Man muß für diesen Lebenspunkt als Lehrer, als Erzieher diejenigen Worte finden, die das Vertrauen weiter befestigen. Denn mit dieser Befestigung des Vertrauens festigt sich auch der moralische Charakter des Kindes, der zunächst noch ganz latent in der Anlage vorhanden ist. Aber er festigt sich. Das Kind wird innerlich fest. Es ergreift bis in den Leib hinein dasjenige, was es bisher in der geschilderten Weise aufgenommen hat durch sein eigenes Selbst.

Die heutige Physiologie, die auf der einen Seite nur Anthropologie und auf der anderen Seite eine abstrakte Psychologie hat, weiß ja die wichtigsten Tatsachen nicht. Man kann sagen, bis zum Zahnwechsel hin gehen alle organischen Bildungen, alles organische Funktionieren vom Nerven-Sinnessystem aus. Zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife wird das Kind stark und kräftig oder auch schwach und krank durch dasjenige, was in seinem rhythmischen System, in Atmung und Blutzirkulation, vor sich geht. Zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre liegt der Lebenspunkt, wo das, was vorher in der Atmung lag, was vorher im oberen Menschen noch verankert war, im wesentlichen übergeht auf die Blutzirkulation, wo innerlich-organisch in dem Kinde jene großartige Richtung ausgeführt wird zwischen eins und vier, zwischen den ungefähr achtzehn Atemzügen in der Minute und den zweiundsiebzig Pulsschlägen. Dieses Verhältnis zwischen Atmung und Blutzirkulation richtet sich in diesem Lebenspunkte ein. Das ist aber nur der Ausdruck für tiefe seelische Vorgänge. Und in diese tiefen seelischen Vorgänge muß hineinfallen die Befestigung des Vertrauens zwischen Kind und Erziehendem. Denn dadurch tritt auch die Festigung im inneren Menschenwesen des Kindes selber ein.

Das ist es, was man als Einzelheit schildern muß, wenn man von der moralischen Erziehung, von der Beziehung der Pädagogik zum Moralischen sprechen will. Denn da in diesem Lebenspunkte hat man eine der Tatsachen, durch die man in der Lage ist, auf das ganze irdische Leben des Menschen einen segensvollen oder einen nachteilvollen Einfluß zu nehmen.

Ich möchte noch vergleichsweise anführen, wie das, was man in dieser Lebensperiode heranerzieht, im ganzen späteren Leben fortwirkt. Sie

#SE304a-047

werden es vielleicht schon bemerkt haben, wie es Menschen gibt, die, wenn sie alt geworden sind, in einer merkwürdigen Weise auf ihre Umgebung wirken. Es dürfte die Tatsache bekannt sein, daß es solche Menschen gibt. Sie brauchen gar nicht viel zu reden in einer Gesellschaft, sie brauchen nur da zu sein; die Art und Weise, wie sie da sind, wirkt, man darf sagen, segnend für die Umgebung. Sie wirkt beruhigend, ausgleichend. Es ist etwas gnadenvoll Segnendes, was von solchen Menschen in einem solchen Alter ausgeht. Hat man die Geduld, die Energie, zu prüfen, wovon diese Gabe des Segnens im späteren Lebensalter kommt, dann kommt man darauf, daß der Mensch sie als Entwicklung eines früher gelegten Keimes hat, daß dieser Keim darin bestanden hat, daß er in tiefster Verehrung zu einer Autorität in berechtigter Weise aufgeschaut hat, oder daß, ich könnte auch sagen, das sittliche Urteil übergegangen ist in das Gebiet der Verehrung, wo es sich allmählich in das Religiöse erhebt. Hat man als Kind zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife verehren gelernt, hat man gar gelernt, nun sich voll ins Religiöse erhebend, das Moralische ganz in das Licht des Religiösen erhebend, die Verehrung in wahren Gebet zum Ausdruck zu bringen, dann resultiert aus diesem kindlichen Beten im erwachsenen Lebensalter die Gabe zu segnen, Gnade zu verbreiten im späteren Lebensalter. Bildlich darf man durchaus sagen: die Hände, die beten gelernt haben als Kind, die haben in einem späteren Lebensalter die Gabe, sich auszu-strecken zum Segnen. Das ist

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

symbolisch bildlich gesprochen, aber es entspricht das der Tatsache, wie die im kindlichen Lebensalter gelegten Keime in das ganze spätere Leben hineinwirken.

Nun ein Beispiel, wie die Lebensalter des Menschen zusammenhängen. Ein solches Beispiel haben wir schon gerade mit Bezug auf das Moralische darinnen, daß wir sagen können, was ich schon aussprach:

das Vorstellen, das Denken entwickelt sich kontinuierlich. Nur das Gedächtnis wird mit dem Zahnwechsel einen anderen Charakter annehmen. Die Sprache aber kehrt sich gewissermaßen um. Das Kind bekommt zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife ein ganz anderes Verhältnis zur Sprache. Man kann dieses Verhältnis zur Sprache beim Kinde dadurch in der richtigen Weise treffen, daß man in vernünftiger Weise Grammatik und Sprachlogik treibt. Man kann alles treiben,

#SE304a-048

wenn man nicht in unvernünftiger Weise das Unbewußte der Sprache der ersten Kinderjahre ins Bewußtsein heraufhebt, sondern in einer Weise, die eben rechnet mit dem Kind.

Wie ist es mit dem dritten Verhältnis, mit dem ins Gleichgewichtsetzen mit der Welt durch das Gebrauchen seines ganzen Bewegungsapparates? Dieser Bewegungsapparat ist den meisten Menschen überhaupt nur etwas, was sie in äußerlich mechanischer Weise deuten. Die Menschen wissen zum Beispiel nicht, daß unser ganzes Raumvorstellen, unser ganzes mathematisches Vorstellen die Herausprojektion unserer Bewegungen in den Gliedern, unserer Bewegungsmöglichkeiten in den Intellekt ist, daß da der Kopf dasjenige erlebt, was wir als Bewegung gen erleben in unserer Menschlichkeit. Gerade im Bewegungsmechanismus lebt ein tiefes Seelisches des Menschen. Da ist ein tiefes Seelisches an die äußeren materiellen Kräfte gebunden. Und dasjenige, was der Mensch vollzieht im kindlichen Lebensalter, indem er von dem Sich-Fortbewegen auf allen vierten sich aufrichtet, indem er die Körper-achse, die beim Tiere parallel liegt zu der Oberfläche der Erde, indem er diese senkrecht stellt auf die Oberfläche der Erde, indem er sich heraufhebt aus der Tierheit, ist dieses Heraufheben die physische Offenbarung für seine moralischen Anlagen, für seine moralischen Willenskräfte.

Das ist etwas, was eine ganze Physiologie, die zu gleicher Zeit Anthroposophie ist, einmal verstehen wird, daß in der Art und Weise, wie der Mensch seine Bewegungen physisch in die Welt hineinstellt, der Ausdruck liegt für seine moralischen Willenskräfte. Der Mensch, der sich heraushebt aus den Kräften, die das tierische Rückgrat parallel der Erdoberfläche machen - es handelt sich hier um die Organisation, es könnte jemand sagen, wenn der Mensch schläft, liegt auch er parallel zur Erdoberfläche, es handelt sich darum, wie die Richtungen in den Organismus hineinorganisiert sind -, das, was da der Mensch vollzieht, indem er sich aufstellt, indem er seinen ganzen Bewegungsorganismus hinein-orientiert gleichgewichtsgemäß in die Welt, das ist dasjenige, was physischer Ausdruck seiner moralischen Willensenergie, seiner moralischen Qualität ist. Das macht ihn als Menschen zum moralischen Wesen. In dem aufrechten Menschen, der mit seinem Antlitz hinaussieht in die

#SE304a-049

Welt, sieht derjenige, der solche Dinge ganz exakt beurteilen kann, den physischen Ausdruck der Moralität des Menschen.

Nun ist es so, daß ich dasjenige, was damit eigentlich geschieht, vergleichen möchte mit einer gewissen Naturerscheinung. Es gibt zum Beispiel in den südlichen Gebieten des ehemaligen Österreich, die jetzt italienisch sind, einen Fluß, der entspringt im Gebirge, heißt Poik. Dann verschwindet er, ist nicht mehr zu sehen, dann taucht er wiederum auf. Es ist nicht eine neue Quelle, es ist derselbe Fluß, er heißt dann Unz. Dann verschwindet er wieder und taucht wieder auf. Er heißt dann Laibach. Der Fluß verläuft ein Stückchen seines Weges unsichtbar in den Tiefen der Erde. So verläuft dasjenige, was der Mensch seelisch-geistig im Kindestraum, im Kindesschlaf hineinlegt aus dem Anblicke seiner Umgebung in die Art und Weise, wie er sich aufrichtet, das fließt als Kräfte zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, ich möchte sagen «untermenschlich», «unterirdisch» im Menschen weiter, das wird da nicht bemerkt. Das ist nicht sichtbar in der Zeit, von der ich eben jetzt gesprochen habe. Das liegt im Kinde und kommt wiederum zum Vorschein gerade mit der Geschlechtsreife.

Was das Kind in den ersten Lebensjahren, in denen es unbewußt hingegeben war der Moralität seiner Umgebung, hineingelegt hat in die Art und Weise, wie es geschickt geworden ist, seinen aufrechten Gang, die Beweglichkeit seiner Glieder zu gebrauchen, das es sich angebildet hat, indem es sich freigemacht hat als Mensch gegenüber dem Tierischen, das ist nicht da zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, das erscheint wieder als die Freiheit des moralischen Urteils, als die Freiheit des moralischen Menschenwillens.

Und hat man nun, ohne, ich möchte sagen, dem Kinde nahezutreten, die richtigen moralischen Sympathien und Antipathien ausgebildet in der Zeit, wo das wichtigste für den Willen unterirdisch verlaufen ist, dann darf der Wille, der eigene, auf die Freiheit gebaute Wille, der in die volle Verantwortlichkeit im Menschen eintritt, der darf so erscheinen, daß man den Menschen - nachdem man ihm nicht Gebote gegeben hat, sondern in sein Gemüt hinein moralische Sympathien und Antipathien gepflanzt hat, daß man, ich möchte sagen, seinem moralischen Willen, der jetzt erscheint, nicht zu nahetritt -, daß man empfängt den Menschen,

#SE304a-050

nachdem er geschlechtsreif geworden ist, als einen freien Genossen neben sich. Dann ist der Mensch imstande, umzuwandeln, zu metamorphosieren dasjenige, was man ihm als die Gabe moralischer Sympathien und Antipathien gegeben hat, für die er hinorganisiert war; was man ihm da gegeben hat, ist er imstande umzuorientieren in seine moralischen Impulse, die nun aus seinem eigenen Wesen kommen.

So entwickelt man aus wirklicher Menschenkenntnis heraus, aus wahrer Erkenntnis der Menschenwesenheit dasjenige, was man für jedes einzelne Lebensalter zu tun hat. Verföhrt man zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre richtig, indem man das empfindende, fühlende moralische Urteil heranreifen läßt, dann taucht unter in den freien menschlichen Willen in der richtigen Weise dasjenige, was man dem Kinde damals, als es Autorität verlangt hat, übergeben hat. Frei wird nur in der richtigen Weise dasjenige Menschenwesen, das in der richtigen Weise moralisch in die moralischen Sympathien und Antipathien eingeführt worden ist. Erzieht man so in sittlicher Beziehung, dann steht man eben so neben dem Menschen, daß man gewissermaßen nur die Veranlassung ist, daß der Mensch sich eigentlich selber erzieht. Man gibt dem Menschen immer dasjenige, was er unbewußt will, und man gibt ihm so viel, daß er ungefährdet frei und verantwortlich wird für sich im richtigen Lebensalter.

Dadurch löst sich die Schwierigkeit, auf die ich im Anfange der heutigen Betrachtung aufmerksam gemacht habe, daß man eigentlich für die Moral den Menschen so zu erziehen hat, daß man in selbstloser und selbstentäußerter Weise neben ihm steht; daß man also durchaus das als Ziel, als Ideal vor Augen hat, daß man keine Reste in ihm läßt von demjenigen, wie man selber seine Anschauungen hat, sondern daß man ihm nur zur Seite steht, um ihn seine eigenen Sympathien und Antipathien entwickeln zu lassen für das Moralische, damit er dann in der rechten Weise in die moralischen Impulse hineinwächst und so diese Befreiung im richtigen Lebensalter erreicht.

So handelt es sich eben darum, aus einer intimen Seelenkunde und Seelenkunst heraus, die aber zu gleicher Zeit Lebenskunst und Geistes-kunst ist, neben dem Kinde zu stehen. Dann wird man außer der künstlerischen Erziehung auch mit der sittlichen Erziehung zurechtkommen.

#SE304a-051

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Aber man muß für den Menschen die richtige Achtung haben, für dasjenige, was im Kinde als Mensch heranwächst, die richtige Schätzung haben. Dann wird werden die Pädagogik der Moral eine moralische Pädagogik. Das heißt, das höchste Verlangen, die höchste Porderung bezüglich der Frage Pädagogik und Moral ist diese, die zur Antwort gibt: das Verhältnis, das rechte Verhältnis der Pädagogik zur Moral wird gegeben durch eine moralische Pädagogik, wenn die ganze Erziehung, die ganze Erziehungskunst selber eine pädagogisch-moralische Tat ist. Moralität der Pädagogik ist die Grundlage der Pädagogik der Moral.

Nun, wenn dasjenige, was ich auseinandergesetzt habe, eigentlich für alle Pädagogik gilt, so geht es einem ganz besonders zu Herzen in unseren Tagen, wo heraufwächst eine ja in so vieler Beziehung begreifliche und berechnete Jugendbewegung. Ich kann natürlich in ein paar Worten nicht den Charakter dieser Jugendbewegung hier entwickeln. Für viele derjenigen, die hier sitzen, habe ich es an verschiedenen Orten schon getan. Aber die Überzeugung möchte ich aussprechen, daß wenn das Alter, das erziehende und unterrichtende Alter, gerade mit Bezug auf die sittlichen Impulse, der Jugend wird wissen so entgegenzutreten, wie es aus einer solchen Erziehungs- und Unterrichtskunst folgt, wie sie hier skizziert worden ist, dann wird, soweit das möglich ist, diese Jugendfrage ihre menschliche Beantwortung finden. Denn letzten Grundes will die Jugend nicht auf sich selbst gestellt sein, sie will neben das Alter hingestellt sein. Aber sie soll neben das Alter so hingestellt sein, daß dasjenige, was vom Alter kommt, ihr etwas ist, was ihr erstens fremd erscheint, was sie in sich selber nicht finden kann; zweitens, was ihr den Eindruck macht: es entspricht etwas, was ich brauche, was ich hereinbringen muß in die eigene Seele.

In dieser Beziehung hat unser soziales Leben Verhältnisse heraufgebracht, die ich heute in der folgenden Weise charakterisieren möchte. Man redet so sehr häufig davon, daß das Alter jugendfrisch bleiben soll, damit es mit der Jugend auskommt. Heute - selbstverständlich die Anwesenden sind ja immer ausgenommen -, heute ist das Alter zu jugendfrisch, nämlich, man versteht nicht, richtig alt zu werden. Man versteht nicht, hineinzuwachsen mit seinem Seelisch-Geistigen in den im

#SE304a-052

Laufe des Lebens veränderten Leib. Man trägt hinein dasjenige, was man schon als Kind oder wenigstens als junger Mensch getan hat, in den alten Leib. Da paßt es nicht hinein, passen die Leibeskleider nicht. Und wenn dann die Jugend herankommt, so ist es nicht deshalb, daß man sich mit ihr nicht versteht, weil man zu alt geworden ist, sondern im Gegenteil, man versteht sich mit der Jugend nicht, weil man nicht hineingewachsen ist in das Alter und in dem Alter dadurch wertvoll geworden ist. Die Jugend will das ins Alter hineingewachsene Alter haben, nicht ein kindsköpfiges Alter. Und wenn so die Jugend heute unter das Alter kommt: Ja, diese Alten unterscheiden sich ja nicht von uns, sind ja gerade wie wir selber; sie haben zwar mehr gelernt, aber sie wissen nicht mehr; sie haben nicht verwendet das Altern dazu, die Dinge reif zu machen; die sind gerade so wie wir. - Die Jugend will das Alter richtig alt haben.

Dazu ist aber notwendig, wenn das wirklich in die soziale Ordnung übergehen soll, daß wir eine Erziehungskunst, eine Erziehungspraxis haben, die es eben darauf anlegt, daß dasjenige, was als Keim in der Erziehung gelegt wird, bis ins späteste Alter nachwirkt, wie ich es geschildert habe an Beispielen. Man muß in der richtigen Weise für jedes Lebensalter die richtigen Lebenskräfte entfalten können; man muß verstehen, alt zu werden. Das Alter ist nämlich, wenn es richtig verstanden hat, alt zu werden, gerade als Alter recht frisch. Währenddem, wenn ich grau geworden, runzelig geworden bin, und bin noch so ein Kinds-kopf, dann weiß ich ja der Jugend nichts zu sagen, als was sie schon selber hat.

Das gibt ungefähr auch einen Lichtstrahl auf dasjenige, was heute vorhanden ist. Man muß nur die Dinge objektiv sehen; im Grunde genommen sind ja alle diejenigen, die hineingestellt sind in diese Dinge, höchst unschuldig daran. Aber es handelt sich darum, daß wir anfassen diese wichtige, die größte Menschheitsfrage bei dem Erziehungswesen der Gegenwart, und insbesondere die heute berührte Frage, die sittliche Erziehungsfrage, als besonders wichtig und wesentlich nicht nur für das Erziehen selbst, sondern für das ganze menschliche Leben ansehen.

Und die Krone alles Erziehungswesens, die Krone alles Unterrichtes ist dennoch die sittliche Erziehung des Menschenkinds. Goethe hat

#SE304a-053

einmal in seinem «Faust» sogar den Schöpfer-Gott selbst ein merkwürdiges Wort aussprechen lassen: «Ein guter Mensch in seinem dunklen Prange ist sich des rechten Weges wohl bewußt.» Merkwürdig, obwohl Goethe dieses Wort wirklich in einen würdigen Mund gelegt hat, haben dennoch die Pedanten viel herumzunörgeln gewußt gerade an diesem Worte. Sie sagten: Das ist ein Widerspruch «Ein guter Mensch in seinem dunklen Prange . . . » Der dunkle Prang ist ja gerade instinktiv, der ist ja kein bewußter Prang. «Ein guter Mensch in seinem dunklen Prange ist sich des rechten Weges wohl bewußt», wie konnte das der Goethe hinschreiben! So haben Philister, Pedanten gesagt. - Nun, ich denke aber, Goethe hat wohl gewußt, was er in diesem Satz hingeschrieben hat. Er hat wollen ausdrücken, daß für denjenigen, der unbefangen gerade auf die sittlichen Verhältnisse hinschaut, das Sittliche mit den dunkelsten inneren Tiefen des Menschenwesens verbunden ist, daß man da an das Schwerste herankommt. Wir konnten uns heute überzeugen, wie schwer man an dieses sittliche Wesen in der Erziehungspraxis herantritt. Da tritt man heran an die dunkelsten Gebiete des menschlichen Wesens. Das hat Goethe erkannt, aber er hat auch erkannt, daß dasjenige, was man nur durch die hellsten Gebiete des geistigen Lichtes erlangt, daß man das erlangen muß als sittlicher Mensch in den dunkelsten Tiefen der Seele. Und ich möchte sagen, geradezu ein Weihewort für sittliche Erziehungskunst könnte dieses Goethesche Wort werden. Denn, was sagt es im Grunde? Eine tiefe, tiefe Lebenswahrheit sagt es. Eine Lebenswahrheit, in der ich gefühls- und empfindungsgemäß alles zusammenfassen möchte über die Bedeutung des sittlichen Erziehens, des Gutseins, des Nichtböseseins als Mensch im Leben und über die Erziehungskunst zum Gut sein, zum Nichtbösesein; zusammenfassen möchte ich deshalb gerade im Sinne des Goetheschen Wortes dasjenige, was ich heute in skizzenhafter Weise zum Ausdrucke habe bringen wollen, indem ich sage: Willst du dringen in der Erkenntnis Land, du mußt folgen dem geistigen Lichte des Tages, du mußt dich aus der Finsternis in das Licht hineinarbeiten. Willst du dringen in der Kunst Land, du mußt dich hinarbeiten, wenn auch nicht bis zum blendenden Sonnenlichte, so doch bis zum Glanze, den das Geisteslicht auf die Dinge strahlt, denn in diesem Lichtglanze allein werden die Dinge zu künstlerischen Dingen.

#SE304a-054

Traurig aber wäre es, wenn wir nach diesen beiden Zielpunkten hin erst arbeiten müßten, um ein guter Mensch zu werden. Um ein guter Mensch zu werden, muß gerade der allerinnerste Wesenskern des Menschen in seinen Tiefen erfaßt werden, muß da die richtige Richtung empfangen. Und gesagt werden muß: Ebenso wahr wie es ist, daß die Erkenntnis sich ans Licht, daß die Kunst sich an den Glanz des Tages arbeiten muß, ebenso muß für die Sittlichkeit gelten, daß der Mensch, wenn er die richtige Richtung empfangen hat, ein guter Mensch sein kann, ohne Licht und ohne Glanz, daß er ein guter Mensch sein kann durch alle Dunkelheit und alle Finsternisse des Lebens. Dann wird, wenn man «ein guter Mensch des rechten Weges sich bewußt» sein kann durch Finsternis und Dunkelheit, dann wird man durch alle Welten, zu allen Lichtern und zu allen Glänzen den rechten Lebensweg finden.

EINLEITENDE WORTE

ZUR EURYTHMIEAUFFÜHRUNG DER SCHÜLER

Stuttgart, 27. März 1923

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

#TX

Zu dem Künstlerischen, das wir Ihnen durch die schon gegebenen Vorstellungen in bezug auf Eurythmie darbieten wollten, wird heute die pädagogisch-didaktische Seite der Eurythmie kommen.

Wir haben in den Lehrplan der Waldorfschule diese Eurythmie organisch eingefügt. Und ich mußte öfters sagen, wenn ich die Aufgabe hatte, diese Eurythmie als einen obligatorischen Lehrgegenstand in dem Lehrplan der Waldorfschule zu rechtfertigen, daß in ihr zu sehen ist nach dieser Seite hin eine Art beseelten und durchgeistigten Turnens. Ich betone ausdrücklich, daß damit nicht irgend etwas Abtrügliches gegen das Turnen vorgebracht werden soll, daß es lediglich der Mangel eines Turnsaales war, der uns verhindert hat, in der rechten Weise das Turnen neben der Eurythmie in den Lehrplan von Anfang an einzufügen. Jetzt, wo wir einen Turnsaal haben, fügen wir durchaus in sachgemäßer Weise das Turnen in den Lehrplan der Schule obligatorisch ein.

Ich stehe durchaus nicht auf dem Standpunkt, auf den einmal ein sehr berühmter Physiologe der Gegenwart sich gestellt hat, als er eine solche Einleitung, wie ich sie sonst vor eurythmischen Vorstellungen halte, gehört hatte. Ich hatte in meiner Einleitung gesagt, Eurythmie sollte als durchseeltes und durchgeistigtes Turnen neben das mehr körperliche Turnen hingestellt werden, und dem Turnen sollte durchaus sein Recht widerfahren. Dieser berühmte Physiologe kam dann an mich heran und sagte: Sie erklären, daß das Turnen, so wie es heute betrieben wird, eine gewisse Berechtigung hätte; ich aber sage Ihnen, daß das Turnen eine Barbarei ist. Vielleicht haben Sie einen gewissen Rest von Berechtigung, der sich darin äußern könnte, daß man auch in die Gestaltung des Turnens eingreifen müsse, da das Turnen der materialistischen Weltanschauung zum Opfer gefallen ist. Aber das ist eine ganz andere Frage. Es handelt sich darum, daß das Turnen, auch wenn es sachgemäß ist, ja mehr zu tun hat mit den Bewegungen, mit den Anstrengungen des menschlichen Organismus, durch die sich der menschliche Körper in die

#SE304a-056

Gleichgewichtslage der Welt gegenüber hineinstellt. Man hat es zu tun mit dem Suchen der Beziehung des menschlichen Zirkulations- und Bewegungssystems zum Raum und seiner inneren Formung, seiner inneren Dynamik. Die Anpassung der inneren Dynamik, des Bewegungs- und Zirkulationssystems an die des Weltraumsystems ist dasjenige, was im Turnen in Betracht kommt. Findet man sowohl in den Freiübungen wie in den Geräteübungen die richtige Hineinorientierung des Menschen in die Weltdynamik, die zu gleicher Zeit seine Dynamik ist - der Mensch steht ja im Makrokosmos als Mikrokosmos drinnen -, dann wird das Turnen seine berechnete Gestalt gerade auch im Unterricht annehmen können.

Die Eurythmie als Kindererziehungsmittel ist aber noch etwas anderes, etwas, was sich als in geradliniger Fortsetzung dessen, was im Turnen geschieht, mehr nach dem Inneren des menschlichen Organismus von selbst ergibt. In der Eurythmie hat man es mehr zu tun mit jener qualitativen inneren Dynamik, die sich abspielt zwischen Atmungs- und Zirkulationssystem. Der Mensch ist, indem er sich leiblich in der Eurythmie betätigt, mehr daraufhin orientiert, dasjenige, was sich abspielt zwischen Atmung und Zirkulation, in die Bewegung des menschlichen Organismus überzuführen. Dadurch bekommt der Mensch gerade durch die Eurythmie ein inniges, leiblich-seelisches Verhältnis zu sich selber, und er bekommt ein Erlebnis von der inneren Harmonie des ganzen menschlichen Wesens. Ein solches Erlebnis von der inneren Harmonie des ganzen menschlichen Wesens wirkt wiederum festigend auf den ganzen Menschen zurück, indem das Wesentliche dieses beseelten, durchgeistigten Turnens auf den ganzen Menschen wirkt. Während beim gewöhnlichen Turnen mehr das Leibliche betätigt ist, das allerdings dann in das Seelisch-Geistige sehr stark hineinwirkt, ist in der Eurythmie der ganze Mensch nach Leib, Seele und Geist betätigt. Überall fließt das Geistig-Seelische in das Physisch-Leibliche beim eurythmischen Bewegen über. Und dadurch wiederum, weil ja diese Eurythmie eigentlich eine ebenso gesetzmäßige Äußerung des ganzen Menschen ist wie Sprache und Gesang diejenige eines Teiles der menschlichen Organisation, dadurch wirkt tatsächlich auf das Kind das Eurythmisieren, das Hineinkommen in das Eurythmisieren, mit einer

#SE304a-057

Selbstverständlichkeit, wie auf das kleinere Kind mit einer Selbstverständlichkeit das Hineinströmenlassen der organischen Kräfte in die Sprache wirkt.

Und man kann eben die Erfahrung machen, daß Kinder, indem sie im richtigen Lebensalter zur Eurythmie herangeführt werden, sich selber in der eurythmischen Betätigung geradeso selbstverständlich drinnen fühlen, wie das ganz kleine Kind in der Erregung des Lautlichen und des lautlich zu Gestaltenden in der Sprache. Dadurch erweitert man im wesentlichen das ganze Menschliche, ich möchte sagen das Menschlichste im Menschen, und das berechtigt dazu, weil aller Unterricht und alle Erziehung ein Ergreifen des Menschen durch den Menschen selber sein muß, die Eurythmie, die zunächst innerhalb der anthroposophischen Bewegung ausgebildet worden ist als eine Kunst, auch in der Form des durchseelten, durchgeistigten Turnens im Unterricht zu verwenden. Sie wirkt ja auch auf den ganzen Menschen zurück.

Das ist ja allerdings heute noch für eine äußerliche Betrachtung schwer einzusehen; aber derjenige, der hineinschauen kann in die menschliche Natur, der namentlich durch solches Hineinschauen beobachten kann, wie sich organisch eingliedert dasjenige, was das Kind in sich ausbildet durch den Unterricht, durch die Erziehung im Eurythmischen, dem sich angliedert diejenige im Musikalischen und Plastischen, wer da sieht, wie sich das im Kinde herankommt, der merkt auch, wie es wiederum zurückwirkt auf den ganzen Menschen im Kinde. Die Erkenntnisfähigkeit sieht man unter der Einwirkung der eurythmischen Übungen in der Schule beweglicher, empfänglicher werden, und man wird sehen - in der Erziehung muß ja so und so viel, ich möchte sagen, aus dem Unterbewußten herausgeholt werden -, wie die ganze Vorstellungswelt des Kindes plastischer und von Interesse mehr erfüllt wird als sonst. Das Kind entwickelt ein beweglicheres, mehr zu den Dingen in Liebe sich hinwendendes Vorstellungsleben, so daß man im Eurythmischen die Möglichkeit hat, auf das Vorstellungsleben so zu wirken, daß das Kind einzugehen vermag auf dasjenige, was man ihm im Unterrichte gerade beizubringen hat.

Auf der anderen Seite wirkt das eurythmische Üben sehr stark auf den Willen zurück, und zwar auf die intimsten Eigenschaften des menschlichen

#SE304a-058

Willens. Man kann zwar mit Worten lügen, und das bloße Sprechen bietet viele Anhaltspunkte, um die Kinder über das Lügen hinwegzubringen, man kann aber das Eurythmische in der richtigen Weise gerade bei einem solchen kindlichen Schaden wie dem Lügen, benutzen. Dann macht sich das stark geltend, daß, wenn man die Worte ausströmen läßt in die körperlichen Bewegungen, man eurythmisch, sichtbar sprechend, nicht lügen kann. Es hört auf die Möglichkeit zu lügen, wenn man das Gefühl bekommt, was alles dabei ist, wenn man die Seelenäußerung offenbar werden lassen muß durch das, was in den ganzen Leib hinein-geht. Daher wird man sehen, daß die Eigenschaft des menschlichen Willens, die ethisch von so großer Bedeutung ist, die Wahrhaftigkeit, sich besonders herankommen kann aus dem richtigen eurythmischen Üben.

Und so kann man sagen: Die Eurythmie ist ein aus der Seele herausgeholtes Turnen für das Kind; aber sie gibt der Seele wiederum unendlich viel zurück. Das ist das Wirkliche und Wesentliche; das wird schon einmal machen, daß man die Eurythmie als etwas ganz Selbstverständliches im Unterricht und in der Erziehung ansehen wird. Derjenige, der in die Dinge hineinguckt, ist ganz beruhigt, daß das so ist. Die Dinge gehen ja nicht schnell. Man kommt nur langsam über Vorurteile hinweg. Man sagt: Da sind ein paar Narren! - Nun ja, so ging es immer. Es war ja auch einmal eine kleine Gesellschaft, da war auch so ein Narr, der sagte, daß die Sonne im Mittelpunkt

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

stehe, und die Planeten mit der Erde sich um sie drehen; auf so ein närrisches Ding kann man ja nicht eingehen. Aber man hat dann etwa im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gefunden, daß sich doch eine ziemlich große Gesellschaft in dieses närrische Ding hineingefunden hat, hineingefunden hat in dasjenige, was Kopernikus gewollt hat. Warum sollte man nicht auch warten können, bis sich das hineinstellt in die Welt, was sich nicht so leicht beweisen läßt wie das kopernikanische Weltensystem!

So wird Eurythmie auf die Erkenntnisfähigkeit und Willensfähigkeit -in der Richtung nach Beweglichkeit, Interessensfähigkeit und Wahrhaftigkeit - zurückwirken und auf das Gemüt, das zwischen der Erkenntnisfähigkeit und Willensfähigkeit liegt. Es kommt so unendlich viel darauf an, daß der Mensch sich eurythmisierend als Ganzes ergreift, daß er nicht

#SE304a-059

den Leib auf der einen Seite und die Seele, den Geist, auf der anderen Seite hat.

Da kann man lange fragen: Welche Beziehung ist zwischen Leib und Seele? - Es ist so unendlich komisch, wie da oft gefragt wird. Man will oft theoretisch konstruieren, wie das eine im anderen wirkt; wenn man es erlebt - und erlebt wird es in Eurythmie -, dann nimmt die Frage einen ganz anderen Charakter an. Dann fragt man: Wie wirkt dasjenige, was Leib- und Seeleneinheit ist, einseitig als Seelisches und einseitig als Leibliches? Die Fragestellung wird sich ganz anders gestalten, wenn die Dinge durchgreifend eingesehen werden. Hier ist nichts Theoretisches, nichts Theoretisierendes, alles ist praktisch und wirklichkeitsgemäß. Und das ist es, was dem, was hier geschieht, entgegensteht, daß man sagt: Die Anthroposophie will etwas sein im Wolkenkuckucksheim. Im

Gegenteil: Anthroposophie will hineingreifen ins unmittelbar praktische Leben. Gerade die Materie versteht man nicht im heutigen Leben, weil man den Geist in der Materie nicht mehr wahrnehmen kann. Da ist aber etwas, was nur im Tun wirklich erfaßt werden kann. Daher kann man schon sehen, was eigentlich dieses Eurythmische aus dem Kinde macht. Und so kann man sagen, daß durch dieses Ergreifen der inneren Harmonie zwischen dem oberen, dem mehr geistigen, und dem unteren, mehr leiblichen Menschen, wie es das Kind praktisch wollend erfaßt im Eurythmisieren, namentlich Willensinitiative geschaffen wird. Und das ist etwas, was wir heute vor allen Dingen heranerziehen müssen. Wer die Seelengeschichte der Gegenwart beobachten kann, weiß, daß es an Willensinitiative fehlt. Die brauchen wir als etwas, was dem sozialen Leben eingefügt werden muß. Und die Kunst, zur Willensinitiative zu führen, die ist es, die wir vor allen Dingen in der Erziehungspraxis nötig haben.

Das, was ich mit ein paar Worten andeuten wollte, werden Sie in der eurythmischen Betätigung von Waldorfschul-Kindern selber anschauen können. Und ich hoffe, daß womöglich in alle Gemüter, das, was sich nun hier vor Ihnen in kindlicher Lust, in kindlicher Freude, in kindlicher Munterkeit abspielt, eine Bestätigung sein kann dessen, was ich eben vor Sie mit Worten hingestellt habe.

WARUM EINE ANTHROPOSOPHISCHE PÄDAGOGIK?

Erster Vortrag

Dornach, 30. Juni 1923

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden, es gereicht mir zur großen Befriedigung, wiederum zu Lehrern über ein pädagogisches Thema heute und morgen sprechen zu können, und ich möchte insbesondere neben allen übrigen heute anwesenden Mitgliedern die anwesenden Lehrer aufs herzlichste begrüßen.

Sie werden begreifen, daß angesichts des Umstandes, daß die aus der Anthroposophie hervorgegangene Pädagogik im Wesen nichts Theoretisches, nichts irgendwie Utopistisches, sondern eine wirkliche Praxis ist, man gerade aus diesem Grunde in zwei kurzen Vorträgen nur einige Gesichtspunkte angeben kann. Ich habe mir ja erlaubt, als eine Versammlung schweizerischer Lehrer vor kurzem einmal längere Zeit hier anwesend war, in einer ausführlicheren Weise, aber noch immer in einer zu kurzen Art, über anthroposophische Pädagogik zu sprechen. Da war es schon möglich, weil es in der Praxis so vielfach auf Einzelheiten ankommt, die Dinge besser zu behandeln, als das in zwei kurzen Vorträgen möglich ist. Aber ich werde mich bemühen, in diesen kurzen Vorträgen wenigstens einige Gesichtspunkte zu entwickeln gerade mit Bezug auf die Frage, in die ich das Thema hinein formuliert habe:

«Wozu eine anthroposophische Pädagogik?»

Diese Frage muß ja aus den verschiedensten Gründen auftauchen. Schon darum muß sie auftauchen, weil ja Anthroposophie sehr häufig heute noch als irgend etwas Sektierisches genommen wird, als irgend-eine aus der menschlichen Willkür hervorgegangene Weltanschauung. Da fragt man sich dann: Darf denn Pädagogik durch eine bestimmte Weltanschauung beeinflusst werden? Kann man sich etwas Fruchtbare davon versprechen, daß ein Weltanschauungs-Standpunkt irgendwie pädagogische Konsequenzen aus sich heraus zieht? Wenn diese Frage berechtigt wäre, so gäbe es wahrscheinlich das nicht, was man anthroposophische Pädagogik nennen kann.

Es ist ja allerdings so, daß die verschiedenen Weltanschauungen, die

#SE304a-061

vorhanden sind, auch über das Erziehungswesen diese oder jene Ansichten entwickeln, diese oder jene Forderungen aufstellen. Und man merkt überall diesen oder jenen Weltanschauungs-Standpunkt hindurch.

Das gerade soll bei der anthroposophischen Pädagogik eben ganz unmöglich sein, und ich darf gleich einleitend vielleicht vorausschicken, daß wir ja seit nun schon einer Reihe von Jahren in Stuttgart versucht haben, eine Volks- und auch höhere Schule im Sinne dieser anthroposophischen Pädagogik einzurichten, und daß es gewissermaßen dort unser Idealist, daß die Dinge so natürlich und selbstverständlich im Einklang mit der ganzen Menschenwesenheit und ihrer Entwicklung vor sich gehen, daß gar niemand auf den Gedanken kommen kann, da sei irgendeine anthroposophische Idee verwirklicht, daß gar niemand eigentlich etwas merken kann davon, daß irgendein Weltanschauungs-Standpunkt da zur Offenbarung kommt. Das was ich in dieser Richtung zu sagen habe, hängt ja allerdings damit zusammen, daß man mit Bezug auf Dinge, die man in der Welt vertritt, nun einmal genötigt ist, einen Namen zu gebrauchen. Aber ich kann Ihnen die Versicherung geben, mir wäre es das Allerliebste, wenn das, was hier am Goetheanum vertreten wird, keinen Namen brauchte, wenn man es einmal so und einmal so nennen könnte, weil es sich hier nicht um eine Summe von Ideen handelt, wie sie gewöhnlich eine Weltanschauung bilden, sondern weil es sich hier um eine gewisse Forschungsart und Lebensbetrachtung handelt, die von den verschiedensten Seiten her in der verschiedensten Weise benannt werden kann. Und eigentlich führt bei der Art, wie man Namen gewöhnlich nimmt, jeder Name irre. Ich möchte mich darüber ganz trivial ausdrücken, aber Sie werden mich verstehen.

In bezug auf solche Dinge, wie Namen für geistige Strömungen, ist ja die Menschheit heute noch nicht viel weiter, als sie vor vielen Jahrhunderten in Europa war mit Bezug auf Namengebung überhaupt. Heute hat man allerdings für die Namengebung bei Menschen das Nötige, was zu vergessen ist, vergessen. Wie gesagt, ich will mich ganz trivial ausdrücken.

Es hat einen Sprachforscher gegeben, einen berühmten Sprachforscher, er hieß Max Müller. Nehmen wir einmal an, jemand hätte gesagt, da und dort wohnt der Müller, und hätte damit die Wohnung des

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

#SE304a-062

Sprachforschers Max Müller gemeint, und jemand hätte dann im Hinblick auf das Wort Müller dem betreffenden Sprachforscher Getreide gebracht, daß er es mahlen solle - weil man ihm gesagt hatte, da wohne der Müller. Nicht wahr, bei Menschen sind wir bereits gewöhnt worden, nicht allzuviel auf die Wortbedeutung der Namen zu geben. Bei solchen Dingen, wie geistige Strömungen, tut man das heute noch. Man kümmert sich oftmals nicht viel um die Dinge und analysiert, wie man sagt, den Namen «Anthroposophie». Man deutet den Namen und macht sich daraus eine Vorstellung.

Aber gerade so viel, wie das Wort Müller für den Sprachforscher Max Müller bedeutet, bedeutet das Wort Anthroposophie für das, was hier eigentlich als eine geistige Forschung und geistige Lebensbetrachtung gemeint ist. Daher wäre es mir am liebsten, wenn man, wie gesagt, jeden Tag die hier getriebene geistige Forschung und geistige Lebensbetrachtung anders benennen könnte. Denn darin würde sich gerade ihre Lebendigkeit zum Ausdruck bringen. Man kann nur einigermaßen charakterisieren, was Anthroposophie will heute in der Weltzivilisation; man kann aber eigentlich nicht von ihr eine von vornherein verständliche Definition geben. Und heute und morgen möchte ich mich eben bemühen, ein wenig gerade mit Bezug auf das Pädagogische zu zeigen, wie Anthroposophie fruchtbar werden kann für die Erziehung des werdenden Menschen, für das Unterrichten des werdenden Menschen.

Das werden einseitige Charakteristiken sein, denn die ganze Fülle desjenigen, was gemeint ist, kann eben durchaus nicht in zwei Vorträgen erschöpft werden.

Wenn wir uns heute mit Interesse für die Geistesentwicklung der Welt umsehen, dann merken wir ja unter den verschiedensten Forderungen, die uns umschwirren, die sogenannte pädagogische Frage. Reformpläne über Reformpläne treten von mehr oder weniger geschulten, zumeist aber von dilettantischen Menschen auf. Das alles weist aber darauf hin, daß immerhin ein tiefes Bedürfnis vorhanden ist, über die Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens ins klare zu kommen.

Das aber hängt auf der anderen Seite zusammen damit, daß es heute außerordentlich schwierig ist, gerade mit Bezug auf die Behandlung des werdenden Menschen zu fruchtbaren, ja nur zu genügenden Anschauungen

#SE304a-063

zu kommen. Und wir werden schon ein wenig hineinschauen müssen in einen Teil unserer Zivilisationsentwicklung, wenn wir die Gründe einsehen wollen, warum heute so viel von Erziehungs- und Unterrichtsforderungen und Idealen gesprochen wird.

Wenn wir heute das äußere Leben auf der einen Seite betrachten und auf der anderen Seite das geistige Leben, so finden wir eigentlich trotz der so großen Fruchtbarkeit, welche die Wissenschaft für das praktische Leben, für die Technik und so weiter gewonnen hat, eine tiefe Kluft, einen tiefen Abgrund zwischen dem, was man Wissenschaft, Theorie nennt, was man überhaupt zu lernen hat, wenn man in einem gewissen Sinne eine Bildung anstrebt, und demjenigen, was dann im äußeren Leben, in der Lebenspraxis verwirklicht wird. Es hat sich ja immer mehr und mehr ein eigentümliches Bedürfnis in der heutigen Zivilisation herausgestellt mit Bezug auf das, was man sich durch das Lernen, insofern es auf unseren Unterrichtsanstalten getrieben wird, aneignet.

Bedenken Sie nur einmal ein gewisses Gebiet, sagen wir die Medizin. Der junge Mediziner macht sein Studium durch. Er lernt dasjenige, was der Inhalt der heutigen medizinischen Wissenschaft ist, er lernt es auch an der Hand von allerlei Laboratoriums- und Klinikpraktiken. Wenn er aber dann sein letztes Examen gemacht hat, dann ist man sich klar darüber, daß er nun erst eigentlich eine Art Praktikum, ein klinisches Praktikum durchzumachen hat, daß er also eigentlich mit dem letzten Examen noch nicht praktisch ist. Und gar häufig, ja fast immer stellt sich dann heraus, daß eigentlich ungemein wenig von dem, was man zuerst theoretisch getrieben hat, in der wirklichen Praxis eine Anwendung findet.

Ich habe nur das Gebiet des medizinischen Studiums herausgehoben, ich könnte es fast mit jedem Studium so machen. Überall würden wir sehen, daß wir heute, indem wir eine gewisse Bildung uns aneignen auf diesem oder jenem Lebensgebiet, im Grunde genommen die Kluft, den Abgrund zur Praxis hin erst extra noch zu überwinden haben. Das hat nicht nur der Mediziner, das hat nicht nur der Techniker, das hat nicht nur derjenige, der eine Handelshochschule absolviert, das hat vor allen Dingen heute auch der Lehrer zu überwinden, der, weil wir nun einmal im wissenschaftlichen Zeitalter leben, in einer Art Wissenschaftlichkeit in die Pädagogik hineingeführt wird, aber dann, nachdem er eben einen

#SE304a-064

gewissen theoretischen Bildungsstoff aufgenommen hat, nun sich erst in die Praxis hineinfinden muß.

Das, was ich bis jetzt gesagt habe, wird man mehr oder weniger zugeben. Aber ein anderes wird man kaum zugeben wollen, und das ist dieses, daß eigentlich heute eine so starke Kluft besteht zwischen dem, was man theoretisch sich aneignet, was den eigentlichen Inhalt unseres Geisteslebens bildet, und dem, was die Lebenspraxis ausmacht; daß diese Kluft heute eigentlich nur überbrückt wird von den technischen Berufs-zweigen, weil diese technischen Berufszweige, ich möchte sagen, grausam unerbittlich sind. Baut man eine Brücke theoretisch richtig, aber praktisch unmöglich, so stürzt sie bei dem ersten Eisenbahnzug, der darüberfährt, ein. Die Natur reagiert sogleich auf das Falsche. Da muß man sich schon wirkliche Lebenspraxis aneignen.

Geht man herauf in diejenigen Dinge, die mehr mit dem Menschen zu tun haben, dann wird die Geschichte schon anders. Die Frage ist ja gar nicht zu beantworten, wie viele Menschen von einem Arzt richtig und wie viele falsch behandelt werden, denn da hört ja jede Möglichkeit auf, daß das Leben selber einen Beweis führt. Und gehen wir gar in das Feld der Pädagogik herauf, gewiß, man kann da durchaus der Anschauung sein, daß in dieser Richtung viel kritisiert wird, und daß die Pädagogen schon einiges auszuhalten haben. Aber daß das Leben irgendwie eine Entscheidung darüber trifft, ob nun falsch oder richtig erzogen worden ist, das wird man nicht mit einem unbedingten Ja beantworten können. Man wird allerdings sagen können: Das Leben gibt nicht so bestimmte Antworten wie die tote Natur, aber es ist dennoch eine gewisse Empfindung berechtigt, die dahin geht, daß wir mit der besonderen Art, wie wir uns heute das Theoretische, also das eigentlich Geistige, in seiner heutigen Form aneignen, in die Lebenspraxis eigentlich gar nicht hineinkommen.

Nun gibt es eines in der Welt, bei dem man, ich möchte sagen, recht anschaulich zeigen kann, wie unmöglich es ist, weiterzukommen mit einem geistigen Leben, das eine solche Kluft hat zwischen dem Theoretisch-Wissenschaftlichen auf der einen Seite, und dem Leben und seiner Praxis auf der anderen Seite. Und dieses eine in der Welt ist eben der Mensch.

#SE304a-065

Wir haben im Laufe der letzten Jahrhunderte, insbesondere des 19. Jahrhunderts, einmal einen bestimmten wissenschaftlichen Geist entwickelt. Jeder einzelne Mensch, heute sogar schon der sogenannte völlig Ungebildete, steht eigentlich in diesem wissenschaftlichen Geist drinnen. Alles denkt im Sinne dieses wissenschaftlichen Geistes.

Und sehen Sie sich einmal die Weltfremdheit dieses wissenschaftlichen Geistes an, wenn es sich darum handelt, ihn in die Lebenspraxis überzuführen. Kläglich war es ja zum Beispiel in den letzten Jahren, als wirklich in großen Zügen die Weltgeschichte an uns vorüberrollte und Tatsachen brachte von ungeheurer Tragweite, daß die Menschen mit ihren Theorien recht gescheit sein konnten, aber eben durchaus nichts über den Verlauf der Lebenspraxis auszumachen imstande waren. Haben wir ja doch gesehen, daß gescheite Nationalökonomien im Beginn des Weltkrieges gesagt haben: Unsere Wissenschaft lehrt uns heute, daß die kommerziellen und anderen wirtschaftlichen Zusammenhänge in der Welt so verstrickt sind, daß heute ein Krieg höchstens mehrere Monate dauern

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

kann. Die Realität hat das Lügen gestraft. Der Krieg hat jahrelang gedauert. Was die Menschen dachten aus ihrer Wissenschaft heraus, was sie ergrübeln hatten über den Gang der Welt Ereignisse, war ganz und gar unmaßgebend für diesen Gang der Welt Ereignisse selber.

Der Mensch, indem er heranwächst, indem er vor uns hintritt, man möchte sagen, in seiner wunderbarsten Gestalt, als Kind, der Mensch ist nicht irgendwie zu erfassen mit einer geistigen Art, die eine solche Kluft hat zwischen Praxis und Theorie. Denn man müßte schon ein starrer Materialist sein, wenn man glauben wollte, daß dasjenige, was in dem Kinde heranwächst, nur eine Folge, ein Ergebnis seiner leiblich-physischen Entwicklung sei.

Wir sehen mit ungeheurer Hingebung, Bewunderung, mit Ehrerbietung auf jene Offenbarung der Schöpfung hin, die uns das Kind in seinen ersten Lebenswochen darstellt, wo in ihm noch alles unbestimmt ist, wo in ihm aber schon dasjenige liegt, was dieser Mensch im späteren Leben leisten wird.

Und wir schauen hin auf das werdende Kind, wie es von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr aus seinem Inneren heraus die Kräfte an die Oberfläche treibt, die seine Physiognomie

#SE304a-066

immer ausdrucksvoller machen, die seine Bewegungen immer geordneter, orientierter machen. Wir sehen in diesem werdenden Menschen das ganze Rätsel der Schöpfung in wunderbarer Weise vor unseren Augen sich abspielen. Und wenn wir sehen, wie der eigentümlich unbestimmte Blick des kindlichen Auges im Laufe der ersten Lebenszeit Aktivität gewinnt, innere Wärme, inneres Feuer gewinnt, wenn wir sehen, wie aus den unbestimmten Bewegungen der Arme und Finger Bewegungen werden, die in schönerer Weise etwas bedeuten als die Buchstaben des Alphabetes - wenn wir das alles mit voller menschlicher Hingabe betrachten, müssen wir uns sagen: Da arbeitet gewiß nicht bloß Physisches, da arbeitet im Physischen das Geistig-Seelische; da ist jedes Stückchen Mensch im Physischen zu gleicher Zeit eine Offenbarung des Geistig-Seelischen. Da gibt es keine Färbung der Wangen, die nicht Ausdruck eines Geistig-Seelischen wäre; da gibt es keine Möglichkeit, die Färbung der Wangen aus bloßen materiellen Grundlagen zu verstehen, wenn wir nicht wissen, wie die Seele sich hineingießt in das Wangen-rot. Da ist Geist und Natur in einem vorhanden.

Und wenn wir dann mit unserer altgewordenen Geistesanschauung kommen, die eine Kluft läßt zwischen dem, was sich theoretisch auf den Geist richtet, und dem, was sich äußerlich praktisch an das Leben richtet, dann gehen wir an dem Kinde vorbei. Dann wissen wir weder mit unserer Theorie, noch mit unserem Instinkt, der keinen Geist erfassen kann in unserer heutigen Zivilisation, etwas mit dem Kinde anzufangen. Wir haben im Leben das geistige Treiben von dem materiellen getrennt. Damit ist uns das geistige Treiben zu einer abstrakten Theorie geworden.

Und dann sind solche abstrakte theoretische Anschauungen auch über die Erziehung erwachsen, wie sie zum Beispiel in der Herbartschen Pädagogik enthalten waren, die geistvoll in ihrer Art, theoretisch großartig sind, die aber ohnmächtig sind, in das eigentliche Leben einzugreifen. Oder aber wir werden irre an allem Hineinleben in das Geistige, wir wollen absehen von aller wissenschaftlichen Pädagogik und uns rein dem Erziehungsinstinkt überlassen. Das ist etwas, was heute auch schon viele Menschen fordern.

Wir können auch noch an einer anderen Erscheinung sehen, wie wir

#SE304a-067

im Grunde genommen dem Menschen fremd geworden sind dadurch, daß wir die Kluft geschaffen haben zwischen dem theoretischen Ergreifen des geistigen und dem vollen Erfassen des praktischen Lebens.

Unsere Wissenschaft hat sich großartig entwickelt. Natürlich war auch die Pädagogik aus der Wissenschaft heraus zu gestalten. Aber die Wissenschaft hatte nichts, um an den Menschen heranzukommen. Die Wissenschaft wußte vieles zu sagen über die äußere Natur; aber je mehr sie über die äußere Natur in der neueren Zeit zu sagen wußte, über den Menschen wußte sie eigentlich immer weniger zu sagen. Und so mußte man sich anschicken, nach dem Muster der Naturwissenschaft an dem Menschen zu experimentieren, und eine experimentelle Pädagogik stellte sich ein.

Was bedeutet denn dieser Drang zur experimentellen Pädagogik? Mißverstehen Sie mich nicht, ich habe weder etwas gegen Experimentalpsychologie noch gegen experimentelle Pädagogik; sie können wissenschaftlich viel leisten, sie geben theoretisch großartige Aufschlüsse. Hier handelt es sich nicht darum, in kritischer Weise über diese Dinge abzusprechen. Hier handelt es sich aber darum zu sehen: was für ein Drang der Zeit drückt sich in solchen Dingen aus? Man ist genötigt, außen herumzuexperimentieren, wie das Gedächtnis bei diesem, bei jenem Kinde ist, wie der Wille wirkt, wie die Aufmerksamkeit wirkt; außen an dem Menschen herumzuexperimentieren ist man genötigt. Weil man das innere Verhältnis zum Menschen, das eigentlich geistige Verhältnis zum Menschen verloren hat, weil man nicht mehr als Mensch mit der Seele zur Seele der anderen Menschen dringt, will man aus seinen körperlichen Äußerungen experimentell ablesen, welches diese seelischen Äußerungen sind. Gerade diese experimentelle Pädagogik und Psychologie sind ein Beweis dafür, daß unsere Wissenschaft ohnmächtig ist, an den vollen Menschen, der Geist, Seele und Leib zugleich ist, wirklich heranzukommen.

Diese Dinge müssen, wenn man im Ernste heute auf Erziehungs- und Unterrichtsfragen eingehen will, in vollem Maße gewürdigt werden, denn sie führen allmählich zu der Anschauung hin, daß das Notwendigste für einen Fortschritt auf dem Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens eine wirkliche Menschenerkenntnis ist.

#SE304a-068

Aber eine wirkliche Menschenerkenntnis wird man nicht gewinnen, wenn nicht der Abgrund zwischen Theorie und Praxis, der sich heute so furchtbar aufgetan hat, wirklich überbrückt wird. Solche Theorie, wie wir sie heute haben, kommt nämlich nur an den menschlichen Körper heran. Und wenn solche Theorie auch an die Seele und an den Geist herankommen will, so macht sie krampfhaftige Versuche, kommt aber doch in Wirklichkeit nicht an sie heran, denn Seele und Geist müssen auf eine andere Weise erforscht werden, als diejenige ist, die im Sinne der heute anerkannten sogenannten wissenschaftlichen Methode liegt.

Um den Menschen zu erkennen, muß in ganz anderer Weise an den Menschen herangegangen werden, als es heute vielfach für exakt und richtig gilt. Dieses Herangehen aber an die wahre, wirkliche Menschen natur, dieses Aufsuchen einer wirklichen Menschenerkenntnis, einer Menschenkenntnis, die Geist, Seele und Leib im Menschen in einem schaut, das ist die Aufgabe der Anthroposophie. Anthroposophie will wiederum nicht bloß den physischen Menschen, sondern den ganzen Menschen erkennen. Aber wo da die großen Aufgaben gegenüber dem vollen Leben liegen, das bemerkt man heute vielfach gar nicht.

Ich möchte mich durch ein Beispiel aussprechen, um Sie hinzuweisen darauf, wie die Aufmerksamkeit ganz anderen Dingen einmal zugelenkt werden muß, als man es heute gewöhnt ist, wenn wirkliche Menschenerkenntnis wiederum erworben werden soll.

Sehen Sie, als ich jung war, es ist lange her, da kam unter anderen Weltanschauungs-Standpunkten auch der auf, den der Physiker Mach begründet hat. Es war ein ganz berühmter Weltanschauungs-Stand punkt. Ich führe das, was ich jetzt sage, nur als Beispiel an, und ich bitte, es auch nur als Beispiel hinzunehmen. Das Wesentliche dieses Machschen Standpunktes bestand darin, daß Mach sagte: Es ist ein Unsinn, von einem Ding an sich zu sprechen, ein Unsinn, von einem Ding an sich als Atom in der Welt zu sprechen. Es ist auch ein Unsinn, von einem Ich zu sprechen, das wie ein Ding in uns selber ist, sondern wir können nur sprechen von Empfindungen.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Wer hat schon einmal ein Atom wahrgenommen? Rote, blaue, gelbe Dinge, cis, g, a in den Tönen nehmen die Leute wahr; süße und saure und bittere Geschmäcke nehmen die Leute wahr; harte und weiche Dinge für den Tastsinn nehmen die Leute wahr,

#SE304a-069

Empfindungen nehmen die Leute wahr. Und wenn wir uns ein Weltbild machen, so besteht es nur aus solchen Empfindungen. Und wenn wir in uns selbst hineinschauen, so haben wir auch nur Empfindungen. Nichts ist da, als nur überall Empfindungen; Empfindungen, die zusammenge-halten werden. Eine gewisse Härte, ein gewisses, ich will sagen, sanftarti-ges Anfühlen mit der Röte in der Rose, die Empfindung, daß man gebrannt wird, mit einem rötlichen Aussehen beim glühenden Eisen -überall miteinander verbundene Empfindungen, so sagte Ernst Mach. Man muß sagen, gegenüber der Anschauung einer Atomwelt, die kein Mensch natürlich sehen kann, war das in der damaligen Zeit ein Fort-schritt. Das ist wieder vergessen worden. Ich will nicht über diese Anschauung sprechen, sondern über ein Beispiel menschlicher Entwicklung.

Sehen Sie, Ernst Mach hat einmal erzählt, wie er zu dieser Anschauung gekommen ist. Da sagte er, er sei als sieb zehnjähriger Jüngling zu den Hauptsachen dieser Anschauung gekommen. Einmal, als er spazieren ging an einem besonders heißen Sommertag, da wurde ihm klar, die ganze Welt der Dinge an sich ist eigentlich müßig, das fünfte Rad am Wagen in aller Weltanschauung. Da draußen sind nur Empfindungen. Die schmelzen mit den Empfindungen der eigenen Leiblichkeit, des eigenen menschlichen Wesens zusammen. Draußen sind die Empfindungen etwas loser, innen etwas fester verbunden, und zaubern dem Menschen ein Ich vor. Alles Empfindung.

Das kam dem siebzehnjährigen Jüngling an einem heißen Sommertag in einem Moment gerade zu. Später, sagte er, hat er eigentlich das nur noch theoretisch weiter ausgeführt, aber die ganze Weltanschauung kam ihm auf diese Art an einem heißen Sommertag, wie er plötzlich sich zusammenfließen fühlte mit dem Rosenduft, der Rosenröte und so weiter.

Ja, wäre es noch ein bißchen heißer geworden, dann würde wahrscheinlich nicht diese Weltanschauung entstanden sein vom Zusammen-fließen des eigenen Ichs mit den Empfindungen, sondern der gute Mach wäre als siebzehnjähriger Jüngling vielleicht von einer Ohnmacht befallen worden, und wenn es noch heißer geworden wäre, hätte er einen Sonnenstich gekriegt.

#SE304a-070

Da haben wir drei Stufen von dem, was ein Mensch durchmachen kann. Die erste Stufe besteht darinnen, daß er, etwas gelockert, eine Weltanschauung ausgestaltet, die zweite, daß er ohnmächtig wird, die dritte, daß er einen Sonnenstich kriegt.

Ich glaube, wenn heute einer äußerlich nachdenkt darüber, wie so jemand, wie der sehr gelehrte Ernst Mach, zu seiner Weltanschauung gekommen ist, da wird er nachdenken, was der alles gelernt hat, was in seinen Anlagen gelegen hat und so weiter; daß aber das die Hauptsache ist, wie er nun selbst erzählt, daß er die erste von den drei charakterisierten Stufen durchgemacht hat, das wird man nicht in den Vordergrund stellen. Und dennoch ist es so.

Worauf beruht denn das? Sehen Sie, man kennt einfach den Menschen nicht, wenn man nicht eine solche Erscheinung versteht. Was ist denn da eigentlich geschehen, als der siebzehnjährige Jüngling Mach spazieren ging? Es ist ihm offenbar sehr, sehr heiß geworden, und er stand zwischen dem, wo man sich ohne Hitze wohl fühlt und dem Ohnmächtigwerden mitten drinnen. Über einen solchen Zustand weiß man nichts Richtiges, wenn man nicht durch die anthroposophische Forschung darauf kommt, daß der Mensch eben nicht nur seinen physischen Leib hat, sondern über diesen physischen Leib hinaus noch das, was ich in meinen Schriften den ätherischen oder Bildekräfteleib genannt habe, einen übersinnlichen, unsichtbaren Leib.

Ich kann Ihnen heute natürlich nicht alle die Forschungen vorerzählen, auf denen die Erkenntnis eines solchen übersinnlichen Bildekräfteleibes beruht; aber Sie können das ja in der anthroposophischen Literatur nachlesen. Es ist ein gesichertes Forschungsergebnis, wie andere gesicherte Forschungsergebnisse.

Aber wie verhält es sich mit diesem Bildekräfteleib? Mit diesem Bildekräfteleib verhält es sich so, daß wir sonst immer im wachen Zustand voll angewiesen sind auf unseren physischen Leib. Die materia-listische Anschauung hat ganz recht, wenn sie das Denken, das der Mensch in der physischen Welt entwickelt, an das Gehirn oder das Nervensystem überhaupt gebunden erklärt, denn wir brauchen den physischen Leib zu dem gewöhnlichen Denken. Wenn wir aber dieses gewöhnliche Denken etwas überleiten in ein gewisses freies innerliches

#SE304a-071

Erleben, wie das zum Beispiel in der künstlerischen Phantasie der Fall ist, dann geht die fast gar nicht bemerkbare Tätigkeit des Bildekräfte-oder ätherischen Leibes zu einer größeren Intensität über.

Denkt also einer, wie man im gewöhnlichen Leben denken muß - mit dem, was ich da charakterisiere, ist wirklich nichts Abfälliges gemeint -, denkt einer in der gewöhnlichen nüchternen Weise, wie man es nun einmal muß im äußeren physischen Leben, so denkt er mit seinem physischen Leibe, und nur ganz wenig wird der Ätherleib benützt.

Geht einer zum Phantasieschaffen über, sagen wir zum dichterischen Schaffen, so tritt der physische Leib etwas zurück und der Ätherleib wird mehr tätig. Dadurch werden die Vorstellungen beweglicher; die eine fügt sich lebendiger in die andere ein und so weiter. Der ganze innere Mensch geht in eine größere innere Beweglichkeit über, als wenn die gewöhnliche nüchterne Alltagstätigkeit als Denken ausgeführt wird. Das alles liegt in der Willkür des Menschen. Aber zu all dem, was in der menschlichen Willkür liegt, kommt noch etwas anderes dazu, etwas, wozu der Mensch veranlaßt werden kann durch die äußere Natur. Wenn es uns recht warm wird, dann tritt die Tätigkeit des physischen Leibes, also auch die Denktätigkeit des physischen Leibes zurück, und der Ätherleib wird tätiger und tätiger.

Und indem der siebzehnjährige Mach spazieren gegangen ist und unter dem Eindruck der drückenden Sonnenhitze war, wurde einfach sein Ätherleib tätiger. Alle übrigen Physiker haben mit ihrem massiven physischen Leib die Physik ausgebildet. Den jungen Mach hat die Sonnenhitze dazu gebracht, nicht so denken zu können wie die anderen Physiker, sondern mit flüssigeren Begriffen zu denken: die ganze Welt besteht nur aus Empfindungen.

Wäre die Hitze noch größer geworden, so wäre der Zusammenhang zwischen seinem physischen Leib und seinem Ätherleib so gelockert worden, daß der gute Mach nicht mehr mit seinem Ätherleib hätte denken können, gar keine Tätigkeit mehr hätte ausüben können. Der physische Leib denkt nicht mehr, wenn es zu heiß ist; und wenn es noch weiter geht, wird der Mensch krank, bekommt den Sonnenstich.

Ich führe Ihnen dies als Beispiel an, weil wir hier an der Entwicklung eines Menschen sehen, wie man verstehen muß, wie da in die menschliche

#SE304a-072

Tätigkeit eingreift ein Übersinnliches im Menschen, der ätherische oder Bildekräfteleib, der uns die Form gibt, der uns die Gestalt gibt, der in uns die Wachstumskräfte hat und so weiter.

Außer diesem aber zeigt uns Anthroposophie, wie im Menschen noch weitere übersinnliche Wesensglieder stecken. - Stoßen Sie sich nicht an Ausdrücken. - Über den Bildekräfte- oder ätherischen Leib hinaus haben wir dann dasjenige, was der eigentliche Träger der

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Empfindung ist, den astralischen Leib, und dann erst die Wesenheit des Ich. Wir müssen den Menschen nicht nur seinem physischen Leibe nach kennenlernen, sondern wir müssen ihn praktisch kennenlernen als ein Zusammenwirken verschiedener Glieder seiner Wesenheit.

Diesen Gang vom Sinnlichen, dem die ganze gegenwärtige Wissenschaft huldigt, zum Übersinnlichen hin, diesen Gang geht Anthroposophie. Sie geht ihn nicht aus Mystik und Phantastik heraus, sie geht ihn in derselben strengen Wissenschaftlichkeit wie heute die Wissenschaft in bezug auf die Sinnenwelt und die gewöhnliche nüchterne Verstandestätigkeit, die aber an den physischen Leib gebunden ist, verfährt. So entwickelt Anthroposophie eine Erkenntnis, eine Anschauung, und damit eine Empfindung für das Übersinnliche.

Damit aber wird nicht etwa bloß das geliefert, daß man über die gewöhnliche Wissenschaft hinaus noch eine andere Wissenschaft hat. Es ist ja nicht so in der Anthroposophie, daß man zu dem, was wir heute als Naturwissenschaft, als Geschichtswissenschaft haben, noch eine andere besondere Geisteswissenschaft hinzufügt, die nun auch wiederum nur eine Theorie ist. Nein, wenn man so zum Übersinnlichen hinaufsteigt, so bleibt die Wissenschaft nicht Theorie, sondern die Wissenschaft wird da von selbst Praxis. Die Wissenschaft wird dasjenige, was da aus dem ganzen Menschen hervorströmt.

Von der Theorie wird nur der Kopf ergriffen. Von dem, was Anthroposophie als eine Erkenntnis, die aber mehr ist als Erkenntnis, über den ganzen Menschen gibt, wird auch der ganze Mensch ergriffen. Und wie ist es dann?

Ja, lernt man in der Anthroposophie kennen, was im ätherischen oder Bildekräfteleib enthalten ist, dann kann man nicht stehenbleiben bei den scharf konturierten Begriffen, die wir heute haben für die physische

#SE304a-073

Welt, dann werden alle Begriffe beweglich, dann wird der Mensch, indem er zum Beispiel die Pflanzenwelt ansieht, nicht bloß Formen, bestimmte aufzeichnende Formen des Pflanzlichen haben, sondern bewegliche Formen. Sein ganzes Vorstellungsleben kommt in eine innere Beweglichkeit. Der Mensch ist genötigt, seelisch sich eine Frische zuzu-legen, weil er jetzt nicht mehr die Pflanze zum Beispiel äußerlich bloß anschaut, sondern weil er, indem er über die Pflanze denkt, das Wachsen, das Sprießen, das Sprossen der Pflanze selber mitmacht. Der Mensch wird im Frühling selber Frühling mit seinen Vorstellungen, im Herbst selber Herbst mit seinen Vorstellungen. Der Mensch sieht nicht nur die Pflanze aus dem Boden sprießen, Blüten bekommen, oder wiederum die Blätter sich verfärben ins Bräunliche, abfallen, nein, der Mensch macht diesen ganzen Prozeß mit. Indem er über die sprießende, sprossende Pflanze im Frühling, auf die er hinschaut, denkt, vorstellt, wird seine Seele mitgerissen. Seine Seele macht innerlich den Wachstums-, den Blüteprozeß mit. Seine Seele wird innerlich ein Erlebnis haben, wie wenn alle seine Vorstellungen zum Sonnenhaften hingingen. Er hat gewissermaßen die Vorstellung, indem er immer mehr und mehr sich vertieft in das Pflanzliche, es ist das Sonnenlicht, zu dem er innerlich in der Seele emporstrebt. Alles wird innerlich lebendig.

Da werden wir nicht vertrocknete Begriffsmenschen, da werden wir innerlich seelisch lebendige Menschen. Da machen wir etwas von einer gewissen Trauer mit, wenn die Blätter sich verfärben und abfallen, da werden wir, wie gesagt, selber Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Da frieren wir innerlich seelisch mit dem Schnee, der als äußerlich weißes Kleid die Erde bedeckt. Da wird alles in uns lebendig, was sonst trockenes Vorstellungsleben ist.

Und kommt man gar herauf zu Begriffen des sogenannten astralischen Leibes, ja, sehen Sie, da kommen die Leute und sagen: Ach, dieser astralische Leib, den haben so ein paar phantastische Kerle ausgesonnen.

Nein, er ist beobachtet, beobachtet wie etwas anderes. Aber derjenige, der ihn wirklich versteht, beginnt etwas anderes zu verstehen. Er beginnt zu verstehen dasjenige zum Beispiel, was erlebte Liebe ist. Er beginnt zu verstehen, wie die Liebe webt und wellt im Dasein. So wie er durch seinen Körper eine innere Erfahrung bekommt, ob es warm oder kalt ist,

#SE304a-074

so bekommt er durch die Erkenntnis des astralischen Leibes eine innerliche Wahrnehmung, ob Liebe webt und wellt, oder ob Antipathie webt und wellt. Es ist eine volle Bereicherung des Lebens.

Sie werden nicht behaupten können, wenn Sie auch noch so viele Theorien, wie sie heute üblich sind, studieren, daß dann dasjenige, was Sie studieren, in Ihren ganzen Menschen übergeht. Es bleibt Kopfbesitz. Wollen Sie es anwenden, so müssen Sie es nach einem äußerlichen Prinzip anwenden. Studieren Sie Anthroposophie, so geht das über in Ihren ganzen Menschen, wie das Blut in Ihrem Körper rinnt. Das ist Lebensstoff, geistiger Lebensstoff - wehn ich das widerspruchsvolle Wort bilden darf -, geistiger Lebensstoff, der uns durchdringt. Wir werden andere Menschen, wenn wir Anthroposophie aufnehmen.

Und es ist so: wenn Sie ein Stück eines Menschenleibes nehmen, vom Finger hier, so kann dieses Stück höchstens tasten. Es muß ganz anders sich durchorganisieren, wenn es das Auge werden soll. Das Auge besteht auch aus solchen Geweben wie der Finger, aber das Auge ist innerlich selbstlos, ist innerlich durchsichtig geworden. Daher vermittelt einem das Auge dasjenige, was außerhalb des Auges ist.

Hat der Mensch innerlich ergriffen den astralischen Leib, so vermittelt der ihm dasjenige, was außerhalb ist. Der astralische Leib wird ein seelisches Auge. Der Mensch schaut in die Seele des anderen Menschen hinein, nicht in einer abergläubischen, zauberischen Weise, sondern in einer ganz natürlichen Weise. Aber es tritt so ein, was sonst nur unbewußt im Leben die Liebe macht. Sie schauen dasjenige, was in der Seele des anderen Menschen ist. Unsere heutige Wissenschaft sondert Theorie von Praxis ab. Anthroposophie bringt dasjenige, was Erkenntnis ist, in das unmittelbare Leben hinein, macht den Menschen zu einem anderen Menschen.

Es ist unmöglich, wenn man Anthroposophie studiert, daß man hinterher erst eine Praxis in der Anthroposophie durchmachen muß. Es wäre ein Widerspruch in sich. So wie das Blut, wenn der Mensch als Embryo organisiert wird, in seinen Körper dringt, so dringt in Seele und Geist als eine Realität dasjenige, was Anthroposophie ist.

Dadurch aber kommen wir nicht etwa dazu, nun äußerlich am Menschen herumzuexperimentieren, sondern wir kommen dahin, in das

#SE304a-075

innere Seelengefüge des Menschen hineinzuschauen, an den Menschen wirklich heranzukommen. Dann aber lernen wir auch noch etwas anderes. Dann lernen wir erkennen, wie innig verwandt zum Beispiel das menschliche Vorstellen mit dem menschlichen Wachstum ist.

Was weiß denn die heutige Psychologie von der Verwandtschaft des menschlichen Vorstellens mit dem menschlichen Wachstum? Man redet auf der einen Seite von der Art und Weise, wie Vorstellungen zustandekommen. Man redet auf der anderen Seite in der Physiologie, wie der Mensch wächst. Aber daß diese beiden Dinge, Wachstum und Vorstellung, etwas miteinander zu tun haben, innig verwandt sind, davon weiß man ja gar nichts. Daher weiß man auch nicht, was es bedeutet, wenn in dem Lebensalter, das ungefähr zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahr liegt, an den Menschen, an das Kind, unrichtige Vorstellungen herangebracht werden, wie das seinen Wachstumsprozeß beeinflusst, wie das den richtigen körperlichen Wachstumsprozeß beeinflusst. Man weiß nicht, wenn man dem Kinde zuviel Gedächtnisvorstellungen beibringt, wie das hemmend wirkt auf seinen Wachstumsprozeß. Man weiß nicht, wenn

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

man dem Kinde zuwenig Gedächtnisvorstellungen beibringt, wie das sein Wachstum, ich möchte sagen, übermächtig macht, so daß es zu allerlei Krankheiten neigt. Man kennt nicht diesen innigen Zusammenhang zwischen allem Seelischen und allem Leiblichen.

Ohne das aber ist jede Erziehung und jeder Unterricht ein finsternes Herumtappen am Menschen. Anthroposophie hat ganz gewiß im Anfang nicht darnach gestrebt, eine Pädagogik zu begründen. Sie wollte Menschenerkenntnis, ganze, volle Menschenerkenntnis liefern. Aber indem sie ganze, volle Menschenerkenntnis lieferte, entstand ganz von selbst das Pädagogische.

Und wenn wir uns nun umschauen, was da und dort heute als Reformgedanken auftritt, so ist das alles außerordentlich gut gemeint, und man kann vor mancherlei allen Respekt haben, was in dieser Weise auftritt, denn die Menschen können ja nichts dafür, daß zunächst keine Menschenerkenntnis, keine wahre, wirkliche Menschenerkenntnis da ist. Wäre Menschenerkenntnis in diesen pädagogischen Reformplänen, Anthroposophie brauchte nichts zu sagen. Aber wenn Menschenerkenntnis vorhanden wäre, dann wäre es ja eben Anthroposophie. Weil

#SE304a-076

eine wirkliche Menschenerkenntnis heute in unserem ganzen Zivilisationsleben fehlt, kam Anthroposophie und wollte diese Menschenerkenntnis geben. Und weil Pädagogik nur auf Menschenerkenntnis fußen kann, weil Pädagogik nur dann gedeihen kann, wenn nicht Theorie auf der einen Seite, Praxis auf der anderen Seite da ist, sondern wenn, wie beim wirklichen Künstler, alles, was man weiß, auch in das Tun, in die Tätigkeit hineingehen kann; weil Pädagogik nur gedeihen kann, wenn alles Wissen Kunst ist, wenn die Erziehungswissenschaft nicht Wissen schafft, sondern Erziehungskunst ist, muß eine solche in sich tätige Menschenerkenntnis die Grundlage des pädagogischen Wirkens und Arbeitens sein.

Sehen Sie, darum existiert eine anthroposophische Pädagogik. Nicht weil man nun einmal fanatisiert ist für Anthroposophie, und deshalb der Anthroposophie zuschreibt, daß sie ein solcher Allerweltskerl ist, daß sie alles kann, also auch Kinder erziehen, nicht deshalb gibt es eine anthroposophische Pädagogik, sondern weil mit Notwendigkeit nur aus einer wirklichen Menschenerkenntnis heraus, die eben Anthroposophie geben will, Pädagogik erwachsen kann. Deshalb, meine sehr verehrten Anwesenden, gibt es eine anthroposophische Pädagogik.

Nun möchte ich morgen, nachdem ich heute nur einige einleitende Striche gegeben habe, über das Thema weitersprechen.

WARUM EINE ANTHROPOSOPHISCHE PÄDAGOGIK?

Zweiter Vortrag

Dornach, 1. Juli 1923

#TX

Gestern Abend versuchte ich zu zeigen, wie die tiefe Kluft, welche zwischen unserem ganz theoretisch gewordenen Geistesleben und der Lebenspraxis ist, den Zugang zu einer wirklichen pädagogischen Kunst für den Menschen der Gegenwart verhindert. Man nimmt die Dinge, die mit dieser Zeiterscheinung zusammenhängen, gewöhnlich nicht ernst genug, weil sie sich eigentlich gar nicht dem Verstande mitteilen, sondern weil sie sich mitteilen im Verlaufe des Lebens dem Gemüte. Unsere Zeit ist aber so sehr geneigt, immer die Kundgebungen des menschlichen Gemütes, der menschlichen Empfindungen verstummen zu machen vor den Ansprüchen des Verstandes.

Alles was den Menschen der Gegenwart so stark zwingt, die Wissenschaft der Gegenwart, die eigentlich nur eine Naturwissenschaft ist, keine Seelen- und keine Geisteswissenschaft, als eine unbeschränkte, unfehlbare Autorität anzuerkennen, besteht eigentlich darin, daß der Mensch heute immerzu seinen Verstand zum Richter einsetzt gegenüber allem, was sonst aus der vollen Menschheit herauskommt. Der Lehrer aber, der ja auch herauswächst aus dem, was die ganze heutige Bildung geben kann über das Geistesleben, der also in allen seinen Empfindungen, in seinen Gefühlen, in der Schule wiederum aus demjenigen Schulleben heraus wirken muß, das er durchgemacht hat, der fühlt schon, wenn er mit seinen Kindern zusammen ist, in seiner Seele, wie stark, wie intensiv der gestern Abend angedeutete Abgrund wirkt.

Der Lehrer hat zunächst verschiedenes aufgenommen über die menschliche Seele, über die Art und Weise, wie die menschliche Seele wirkt. Darnach haben sich seine eigenen Empfindungen, ja seine Willensimpulse gestaltet. Namentlich aber hat sich darnach gestaltet die ganze Lebensstimmung, mit der er sein Lehramt antritt. Und dann muß er aus dem, was ihm heute ganz theoretisch über den Geist in seine Seele hineingegossen ist, wirken.

Man sage nicht: Ach was, Theorie! Man wirkt aus seinem vollen

#SE304a-078

menschlichen Herzen heraus, wenn man in der Schule steht: - Meine sehr verehrten Anwesenden, das ist abstrakt ganz richtig. Das kann man auch abstrakt in Worten aussprechen. Aber gerade so wie niemand sagen kann: Ich will mich ins Wasser hineinbegeben und trocken bleiben -, weil das ein innerer Widerspruch ist, ebensowenig kann heute dasjenige, was man auch in den Lehrerbildungsanstalten über die Seele, über den Geist durchmacht, so für die Seele wirken, daß diese Seele einen frischen, einen vollen Zugang zu den Kinderseelen hat. Denn wie man naß werden muß, wenn man ins Wasser hineinspringt, so muß man seelenfremd, geistfremd werden, wenn man sich die heutige Schulbildung aneignet.

Das ist eine Tatsache. Und gerade denjenigen, die die pädagogische Kunst üben wollen, müßte es heute eigentlich die erste Angelegenheit sein, diese Tatsache in ihrer vollen menschlichen Bedeutung zu durchschauen.

Wenn der Lehrer mit dem, was er heute angeregt hat an Menschheitsgefühl, an Wille, mit den Menschen zu wirken und zu tun, aus seinen eigenen Bildungsstätten herauskommt und das nun anwenden will auf den werdenden Menschen, auf das Kind, dann fühlt er, als wenn das alles, was er in einer so theoretischen Weise sich angeeignet hat, was sein Herz nicht warm, seinen Willen nicht tatkräftig im Geiste gemacht hat, als wenn das alles ein Herumflattern um das Kind herum wäre, nicht etwas, was den Zugang zum Kind findet.

Und so geht eigentlich der Lehrer in die Klasse hinein, indem er, man möchte sagen, eine Scheidewand um sich aufrichtet, durch diese Scheidewand nicht hindurchdringt bis zu den Seelen der Kinder, und nun gewissermaßen sich in der Luft betätigt, die außerhalb der Kinder ist, nicht mitfolgen kann in seiner Seele dem eingezogenen Atem, durch den die Luft in das Innere der Kinder kommt. Er fühlt sich außerhalb des Kindes stehend, gewissermaßen herumplätschernd in einem unbestimmten theoretischen Elemente außerhalb des Kindes.

Und wiederum, wenn der Lehrer alles das, was er heute durch unsere ausgezeichnete Naturwissenschaft lernt, das ihn in einer so gediegenen Weise hineinführt in die äußeren Naturdinge und Naturtatsachen, wenn er das alles nun in seinen Verstand, in seinen Kopf aufgenommen hat, dann fühlt er, daß er mit diesem erst recht nicht an das Kind herankommt,

#SE304a-079

denn das sagt ihm etwas über die Leiblichkeit des Kindes. Aber die Leiblichkeit, die Körperlichkeit, wir verstehen sie nicht, wenn wir nicht durch sie hindurchdringen zu dem Geist. In aller Körperlichkeit, in aller Leiblichkeit ist das Zugrundeliegende geistig.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Und so kommt es, daß der Mensch, der heute an das Kind herankommen will mit pädagogischer Kunst, äußerlich experimentierend an dem Leibe herumprobiert: Wie muß man den Leib behandeln, damit das Gedächtnis in der richtigen Weise ausgebildet wird? Wie muß man den Leib behandeln, damit die Aufmerksamkeit in der richtigen Weise geübt wird? - und so weiter. Und da fühlt sich dann der Lehrer so ungefähr, wie wenn man jemandem, den man ins Licht führen wollte, zunächst vollständig die Augen verdeckende Brillen vor die Augen setzte. Wie etwas Undurchsichtiges wird die Menschenleiblichkeit selber durch diese Naturwissenschaft. Und so fühlt sich der Lehrer mit aller Naturwissenschaft gerade nicht fähig, an das durchgeistigte natürliche Leben des Kindes heranzukommen.

Das wird heute noch nicht in der allgemeinen Zivilisation verstandes-mäßig erörtert. Wo wird heute so gesprochen, wie ich eben jetzt gesprochen habe, über die Fremdheit, mit der wir um das Kind herum-gehen, ohne eine wirkliche Menschenkenntnis, mit einer ausgezeichneten Naturerkenntnis, wo wird so gesprochen? Und weil nicht so gesprochen wird, läßt sich das alles, was so in Worte gekleidet werden kann, in Gefühlen und Empfindungen ab. Und der Lehrer geht fast jede Stunde mit einem ganz kleinen Quantum von unbefriedigter Empfindung aus seiner Klasse heraus. Und diese kleinen Quanten von unbefriedigter Empfindung verhärten ihn, die machen ihn nicht nur Icirderfremd, sondern weltfremd, die lassen sein eigenes Gemüt kalt und nüchtern werden.

So sehen wir, wie Frische und Leben und Beweglichkeit gerade aus jenem intimen Verkehr des Menschen mit dem Menschen schwindet, der zur Offenbarung kommt in dem Verkehr zwischen dem erwachsenen Lehrenden und Erziehenden und dem zu erziehenden, dem heranwachsenden Kinde. Diese Dinge muß man mit dem Gemüte auch verstehen, weil heute der Verstand, der nur an den äußeren Naturerscheinungen geschult ist, ich möchte sagen, noch zu grob ist, um diese intimen Dinge in all ihrer Feinheit zu begreifen.

#SE304a-080

Und so sehen wir, daß alte Forderungen immer und immer widerhoit werden, wenn von pädagogischer Kunst gesprochen wird. Sie wissen ja wie die Pädagogik auf der einen Seite hergeleitet wird aus der Psychologie, aus der Seelenkunde, und Sie wissen, wie auf der anderen Seite die Pädagogik hergeleitet wird aus der Ethik, aus der Erkenntnis der sittlichen Menschenpflichten. Überall kann man, wo von pädagogischer Kunst geredet wird, heute hören, wie auf diesen zwei Grundsäulen begründet werden soll die pädagogische Kunst: auf einer Seelenkunde und auf einer Sittenkunde. Aber wir haben ja nur dasjenige, was Zwischen den beiden drinnen steht. Es gibt sich der Mensch einer schier unbegrenzten Illusion hin, wenn er glaubt, daß heute eine wirkliche Seelenkunde vorhanden sei. Immer wieder muß erinnert werden an das Wort, welches schon im 19. Jahrhundert geprägt worden ist: Seelenkunde ohne Seele, weil die Menschen einfach nicht mehr zum Seelischen durchdringen. Was ist denn unsere heutige Seelenkunde? Es wird paradox klingen, wenn ich zum Ausdruck bringe, was eigentlich unsere heutige Seelenkunde ist. Die Menschen haben aus ursprünglichen Instinkten heraus, aus einer in aller Menschheit in Urzeiten ausgebreiteten hellstichtigen Erkenntnis der Geschichte, die primitiv bildlich, mythisch war, die aber trotz ihrer Primitivität, trotz ihres mythischen Charakters eben in das Seelische hineindrang, eine Seelenkunde gehabt, sie haben gefühlt und empfunden, was das Seelische ist. Und in jener alten Zeit sind Worte geprägt worden, die sich auf das Seelische beziehen: Denken, Fühlen und Wollen. Aber heute haben wir nicht mehr jenes innere Leben, das uns diese Worte, Denken, Fühlen und Wollen, wirklich belebt.

Was zeigt uns Anthroposophie gegenüber dem Denken? Nun, das Denken stattet uns als Menschen eben mit Gedanken aus. Aber die Gedanken, die wir im gewöhnlichen Leben heute innerhalb unserer gegenwärtigen Zivilisation haben, diese Gedanken zeigen sich uns so, wie wenn wir einem Menschen, den wir antreffen, nicht von vorne ins Antlitz sähen, sondern wie wenn wir ihn nur von hinten anschauten. Es ist ja nur die Rückseite desjenigen, was im Denken lebt, wenn wir so von Gedanken sprechen, wie wir heute innerhalb unserer Kulturzivilisation von Gedanken sprechen. Warum?

#SE304a-081

Wenn Sie einen Menschen vor sich haben und Sie schauen ihn von hinten an, dann haben Sie eine gewisse Gestaltung. Aber Sie lernen ihn nicht erkennen von derjenigen Seite, in der er seinen eigentlichen physiognomischen Ausdruck hat. Sie lernen ihn nicht erkennen von der Seite, in der er nach außen offenbarend sein Seelenleben lebt. Wenn Sie die Gedanken so kennenlernen, wie es dem heutigen naturwissenschaftlichen Zeitalter möglich ist, so lernen Sie das innere Menschenwesen von hinten kennen. Schauen Sie die Gedanken von der anderen Seite an, dann behalten die Gedanken Leben, dann sind die Gedanken Kräfte.

Und was sind denn diese Gedanken? Sie sind diejenigen Kräfte, die die Wachstumskräfte des Menschen sind. Nach außen sind die Gedanken abstrakt, nach innen, nach dem Menschen hin, sind dasjenige, wodurch das ganz kleine Kind größer wird, wodurch es aus seinen unbestimmten Gliedmaßen heraus bestimmte macht, die Gedankenkräfte. Nach außen sehen wir nur tote Gedanken, wie dasjenige, was der Mensch nach rückwärts zeigt, nicht sein lebendiges Wesen offenbart. Wir müssen uns sozusagen auf die andere Seite des Gedankenlebens begeben, dann offenbart sich uns im Gedankenleben dasjenige, was von Tag zu Tag, indem das Kind seinen unbestimmten Gesichtsausdruck immer mehr und mehr zum Ausdruck seiner Seele macht, von innen nach außen wirkt, was in den Blick übergeht, den Blick warm und feurig macht, was in die gerade ja noch im Leben vor sich gehende Formung der Nase übergeht, was aber auch die ganzen ungeordneten Bewegungen des Kindes zu geordneten macht, was innerlich lebt und sich regt, was wirkt und lebt in der ganzen Zeit, solange der Mensch überhaupt wächst.

Und wenn man anfängt also anthroposophisch das Gedankenleben anzuschauen, so ist es wirklich so, wie wenn man einen Menschen, den man bisher nur von hinten kennengelernt hat, nun beginnt von vorne anzuschauen. Alles Tote wird lebendig, das ganze Gedankenleben wird lebendig, wenn man anfängt, es nach innen hin anzuschauen.

Das hat man früher zwar nicht so erkannt, wie es heute der Anthroposophie möglich ist, aber man hat es gefühlt, man hat es mythisch zum Ausdruck gebracht. Heute kann man es erkennen. Daher kann man es auch in die Lebenspraxis überführen. Daher kann man eine Kunst daraus

#SE304a-082

machen, wenn man das Kind zu behandeln hat, wenn man richtig lebendig in diese Dinge eindringt.

Kennt man das Denken nur von seiner hinteren, von seiner toten Seite, dann kann man das Kind nur verstehen; lernt man das Denken von seiner vorderen, von seiner lebendigen Seite kennen, dann kann man dem Kinde so gegenüberstehen, daß man es nicht nur versteht, sondern daß man alle seine Regungen miterlebt, daß man Liebe hineingießt in alles, was das Kind darlebt.

Von all dem ist ja nichts Lebendiges geblieben. Unsere heutige Zivilisation hat nur das Wort Gedanke, nicht mehr die Sache. Wir sprechen ja nicht mehr von dem Inhalte der Seelenkunde; wir haben uns nur gewöhnt, die alten Worte weiter zu gebrauchen, und die Worte haben ihren Inhalt verloren.

Noch mehr aber als für das Gedankliche hat in unserer Zeit die Sprache den Inhalt verloren für das Gefühlsmäßige oder gar für das Willensmäßige. Die Gefühle dringen aus dem Unterbewußten des Menschen herauf. Der Mensch lebt in ihnen. Aber er schaut nicht in diese unterbewußten Tiefen hinunter; oder wenn er es tut, sieht er hinunter psychoanalytisch, dilettantisch. Er wird nicht gewahr, was das als Seelisches in den Untergründen lebt, wenn er Gefühle hat. Auch für die Gefühle sind nur die Worte geblieben, und erst recht für das Wollen.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Wir müßten heute, wenn wir das bezeichnen wollten, was wir wissen von diesen Dingen, eigentlich gar nicht vom Willen reden, denn Wille ist für die heutige Zivilisation nur ein Wort; wir müßten sagen, wenn wir den Menschen sehen, er fängt an, seine Hand zu bewegen, seine Hand nimmt die Schreibfeder, die Schreibfeder wird über das Papier geschleift:

wir müßten die äußeren Tatsachen der Bewegung beschreiben. Das ist heute noch so. Was da drinnen als Wille steckt, wird ja nicht mehr erlebt, das ist nur ein Wort.

Zu diesen Worten, aus denen das heute besteht, was man Seelenkunde nennt, wiederum die Sache zu finden, wiederum die Vorgänge zu finden, das ist die Aufgabe der Anthroposophie. Daher kann die Anthroposophie eine wirkliche Menschenkenntnis liefern, während heute für unsere gegenwärtige Zivilisation das, was nur in Worten erlebt ist, sich wie ein Schleier hinbreitet über die wirkliche Tatsache der Psychologie.

#SE304a-083

Und interessant ist es, daß der eben verstorbene Fritz Mauthner eine «Kritik der Sprache» geschrieben hat, weil er gefunden hat, wenn die Menschen heute von seelischen Dingen, von geistigen Dingen sprechen, so haben sie doch bloß Worte. Fritz Mauthner hat nur den Fehler gemacht, daß er nur darauf aufmerksam gemacht hat: Die Gegenwartsmenschen haben bloß Worte, sie haben nicht Sachen, wenn sie über die Seele sprechen, und daß er nicht aufmerksam darauf gemacht hat, daß wiederum die Sachen gefunden werden müssen, weil bloß die Worte vorhanden sind.

Natürlich ist Mauthners «Kritik der Sprache» für die Naturwissenschaft ein Unsinn, denn ich möchte einmal wissen, wenn einer ein heißes Bügeleisen angreift, ob er nicht die Tatsache vom Worte unterscheiden kann! Wenn er bloß ausspricht: Das Bügeleisen ist heiß, so brennt es nicht; werii er es anrührt, da brennt es. In bezug auf alles Naturwissenschaftliche weiß der Mensch - allerdings vielleicht nicht, wenn er durch Theorien ruiniert ist -, aber wenn er im vollen Leben steht, weiß er die Sachen von den Worten zu unterscheiden.

Für die Psychologie hat das aufgehört. Die Menschen haben nur noch die Worte. Und solch ein Mensch wie Fritz Mauthner, der nun in dieser Beziehung ehrlich zu Werke gehen will, sagt: Verbannen wir doch überhaupt das Wort Seele. Wir sehen, daß da innerlich etwas zum Vorschein kommt, das sich dann äußerlich offenbart. Sprechen wir also nicht von Seele, sondern, so meint Fritz Mauthner, sprechen wir, so wie man vom «Gewissen» spricht oder von «Geschwistern», von «Geseel», damit gar nicht mehr der Irrtum hervorgerufen werde, daß man es da mit etwas Realem zu tun hat, wenn man von der Seele spricht.

Für die Gegenwartszivilisation hat Mauthner vollständig recht. Aber was wir brauchen, ist, wieder einzudringen in dasjenige, was Seele ist, für die Worte wiederum einen Inhalt zu bekommen.

Es ist trostlos, wie herumgeplätschert wird in diesen bloß in Worten lebenden Seelenkenntnissen - wenn man da von Erkenntnissen sprechen will -, wie da nicht berührt wird das Seelische, und wie daher die Leute sich den Kopf zerbrechen: Wirkt das Seelische auf den Körper? Wirkt der Körper auf das Seelische? Oder verlaufen beide Erscheinungen nur parallel miteinander? In solchen Dingen ist heute keine Einsicht

#SE304a-084

vorhanden, daher wird in einer ganz äußerlichen Weise herumdiskutiert.

Wenn man sich aber angewöhnt, in einer solch äußerlichen Weise über die Dinge herumdiskutieren, dann verliert man den herzhaften Sinn, das enthusiastische Gemüt, das man als pädagogischer Künstler in die Schule hineinbringen soll, ja, das man aus der Lebendigkeit der Zivilisation heraus schon haben soll, wenn man als Eltern dem heranwachsenden Kinde gegenübersteht.

Und so sagen wir: Pädagogische Kunst soll sich gründen auf die eine Säule, auf die Psychologie, auf die Seelenkunde. Aber wir haben keine Seelenkunde in der gegenwärtigen Zivilisation. Und was das Schlimmste ist, wir sind, weil wir keuchen unter der Autorität der bloßen Naturwissenschaft, nicht ehrlich genug, uns das einzugestehen. Wir reden immerfort vom Seelischen und haben es nicht mehr. Wir tragen diese Lebens-lüge in die intimsten menschlichen Beschäftigungen hinein. Wir haben auf der anderen Seite den guten Willen, das soll voll anerkannt werden, bei allen denen, die heute von Erziehungs- und Unterrichtsidealen sprechen, die so reichlich die Welt mit Reformgedanken auf diesem Gebiete versehen. Aber wir haben nicht den großen Mut, uns zuzugestehen, daß wir erst zu einer wirklichen menschlichen Seelenkunde vordringen müssen, bevor wir heute den Mund aufmachen dürfen, um über Erziehungsreformen, über Erziehungskunst zu sprechen. Denn wir entbehren - zunächst müssen wir es einsehen - der einen Grundsäule einer wirklichen Einsicht in das Seelenleben. Wir haben vom Seelenleben die Worte, die in grauen Vorzeiten geprägt worden sind, wir haben aber nicht mehr ein Erlebnis von der lebendigen Seele.

Und die andere Grundsäule ist die Summe der Sittengebote. Hat man aber auf der einen Seite eine Psychologie in Worten, eine Psychologie ohne Seele, so hat man auf der anderen Seite eine Sittenlehre ohne göttliche Geistigkeit. Gewiß, den Leuten sind vielfach die alten Religionslehren traditionell erhalten. Aber dasjenige, was die alten Religionslehren haben, das lebt ja gerade so in den Menschen der Gegenwart, wie die in Worten totgewordene Seelenkunde lebt. Die Menschen bekennen sich zu dem, was ihnen als Dogmen oder als anderer religiös-geistiger Inhalt gegeben wird, weil das den alten Gewohnheiten entspricht, weil man hineingewachsen ist im Laufe der geschichtlichen

#SE304a-085

Entwicklung der Menschheit in das, was so gegeben wird. Aber der lebendige Inhalt fehlt.

Und so haben wir eine Psychologie ohne Seele, so haben wir eine Ethik ohne göttlich-geistige Verbindlichkeit. Die Menschen sprechen zwar noch, wenn sie theoretisch sprechen, oder wenn sie ihre Gemütsbedürfnisse befriedigen wollen, in den Worten, die geblieben sind aus jenen alten Sittenlehren, durch die der Mensch die Absichten der Götter ausführen wollte, indem er ein sittliches Leben auf Erden führen wollte; die Menschen sprechen noch in Worten, die in jenen Zeiten geprägt worden sind, wo der Mensch gewußt hat: Was er in seinem sittlichen Leben auswirkt, das sind Kräfte wie die Naturkräfte, und die göttlich-geistigen Wesenheiten sind es, die diesen ethischen Impulsen, diesen sittlichen Kräften Realität geben. Das sagt der Mensch heute noch vielfach, indem er gewohnheitsmäßig in den Worten, die ihm frühere Religionen überliefert haben, lebt, aber indem er nicht mehr aufschauen kann zu der lebendig-göttlichen Geistigkeit, die den sittlichen Impulsen ihre Realität gibt.

Oh, meine lieben Freunde, wenn der Mensch heute ehrlich ist, versteht er denn noch dasjenige, was zum Beispiel in den Briefen des Paulus enthalten ist, wo ja geredet werden kann, daß der Mensch die Erweckung des lebendigen Christus in sich braucht, damit er nicht stirbt? Kann ein Mensch heute im vollen Umfange des Wortes fühlen, daß Unsittlichkeit, keinen inneren Seelenzusammenhang haben mit den sittlichen Pflichten, ebenso etwas zu tun hat mit Tod und Leben der Seele, wie Gesundheit und Krankheit etwas zu tun haben mit Tod und Leben des Körpers? Versteht man heute noch geistig, daß die Seele sich nicht das Leben im Geiste, sondern den Tod im Geiste erwirbt, wenn sie nicht sich eingliedert in die Kräfte des sittlichen Lebens? Ist das noch ein lebendiges Wort, wenn Paulus davon spricht: Wenn ihr nicht habet das Wissen, die Erkenntnis von der Auferstehung Christi, so ist euer Glaube, eure Seele tot. Und indem ihr durch den Tod des Physischen geht, wird eure Seele angesteckt von dem Sterben des Physischen und fängt selber an, im Geistigen zu sterben? - Ist davon ein Verständnis vorhanden, ein inneres lebendiges Verständnis?

Und was das noch Schlimmere ist - wiederum hat unsere Zivilisation

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

#SE304a-086

nicht den Mut, sich diesen Mangel an innerem lebendigem Verständnis zu gestehen. Sie gibt sich zufrieden mit einer Naturwissenschaft, die nur vom Tod reden kann, die nicht von dem Leben der Seele reden kann, und hält aus bloßer Gewohnheit dasjenige aufrecht, was sich auf die Unsterblichkeit der Seele, auf die Auferstehung des Christus auf Erden bezieht. Und ist nicht selbst in die Theologie dieser materialistische Geist eingezogen?

Sehen wir uns die modernste Form der Theologie an. Dasjenige, was die Menschen begreifen sollen: daß das Christus-Ereignis so in der irdischen Weltgeschichte drinnensteht, daß da ein Geistiges geistig beurteilt werden muß, daß man nicht die Auferstehung nach dem Sinne der Naturwissenschaft verstehen kann, sondern nur nach dem Sinne einer Geisteswissenschaft, diese Einsicht haben die Menschen verloren, haben auch die Theologen verloren; sie sprechen nur von dem Menschen Jesus und können nicht mehr zu einem lebendigen Begreifen von dem lebendig auferstandenen Christus gelangen, und verfallen im Grunde genommen dem Verdikt des Paulus: So ihr nicht wisset, daß der Christus auferstanden ist, so ist euer Glaube tot. - Selbst der Glaube der modernsten Theologie ist tot nach den eigenen Worten des Paulus.

Wenn es uns aber nicht gelingt, ungefähr zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre in dem Menschen durch jene Pädagogik, von der in der Anthroposophie gesprochen wird, den lebendigen Christus innerlich zu beleben, dann tritt der Mensch in das spätere Leben hinaus, ohne mehr sich ein Verständnis für diesen lebendigen Christus erwerben zu können. Dann muß er entweder ein Leugner des Christus werden oder ein solcher, der innerlich nicht ganz wahr ist, indem er den Christus traditionell festhält, aber eigentlich gar nicht die inneren Seelenmittel hat, um zu begreifen, wie durch das, daß der Christus auferstanden ist, indem der Mensch es miterlebt, indem es der Erzieher mit dem Kinde miterlebt, wie da der lebendige Christus im Herzen, in der Seele erweckt wird. Da kann er erweckt werden, und dadurch kann der Seele die Unsterblichkeit durch ihre Verbindung mit dem Christus gegeben werden. Da muß man aber erst ein geistiges Verständnis für die Unsterblichkeit haben. Da muß man erst dazu kommen, sich sagen zu können: Ja, wenn wir bloß die Natur anschauen, dann kommen wir zu Naturgesetzen,

#SE304a-087

die uns lehren, wie einstmals unsere Erde dem Wärmetod verfallen wird, wie einstmals alles auf Erden ersterben wird. Aber haben wir nicht den Einblick in die lebendige göttliche Geistigkeit, dann müssen wir glauben, daß unsere sittlichen Ideale mitsterben mit dem Wärmetod der Erde, daß sich alles in einen großen Friedhof verwandelt. Haben wir die Einsicht in die lebendige Geistigkeit, dann wissen wir, daß dasjenige, was als sittliche Impulse aus unserer Seele quillt, aufgenommen wird von der göttlichen Geistigkeit. Wie von uns der Sauerstoff der Luft aufgenommen wird zu unserem Leben, so wird das, was wir sittlich tun, von der in der Welt lebenden göttlichen Geistigkeit aufgenommen und unsere Seele selber hinausgetragen über den Untergang der Erde in andere Welten hinein.

Das aber muß man lebendig aufnehmen können in seine Anschauung, in sein ganzes Seelenleben, wie man heute aufnimmt die Lehre von den Röntgenstrahlen, die Lehre von der Telephonie, die Lehre von dem Magnetismus und der Elektrizität; an die glaubt man, weil man innerlich lebendig damit lebt durch die äußeren Sinne. Man muß, damit man das richtige lebendige Verhältnis dazu hat, in diesen Dingen drinnen auch lebendig leben, sonst ist man in diesen Dingen wie ein Künstler, der weiß, was schön ist, der in trockenen abstrakten Verstandesbegriffen alles beisammen hat, was ein Kunstwerk schön machen soll, der aber keine Farben behandeln kann, der niemals den Lehm kneten kann und so weiter. Wollen wir herankommen an den lebendigen Menschen, so müssen wir die Kräfte zu diesem Herankommen suchen in der lebendigen Geistigkeit selbst. Unserer gegenwärtigen Zivilisation fehlt aber die Geistigkeit. Das soll die zweite Säule der pädagogischen Kunst sein.

Und so stehen wir heute als pädagogische Künstler vor dem Menschen mit einer bloßen naturwissenschaftlichen Gesinnung. Auf der einen Seite ist uns entfallen in eine bloße Summe von Worten die Seelenwelt, auf der anderen Seite ist uns entfallen wiederum in einer bloßen Summe von Worten die geistige Welt, die höchstens noch in einer Summe von Zeremonien vorhanden ist. Wir wollen pädagogische Kunst auf Seelenkunde und Ethik gründen und haben nur eine Seelenkunde ohne Seele, eine Ethik ohne göttlich-geistige Verbindlichkeit. Wir wollen vom Christus sprechen und müßten gerade, um richtig von Christus

#SE304a-088

sprechen zu können, ein Seelisches haben, müßten, um richtig von ihm sprechen zu können, ein Göttlich-Geistiges haben. Denn haben wir beide nicht, so sprechen wir nur von dem Menschen Jesus, das heißt Von dem, der im physischen Leibe unter den Menschen gewandelt hat, wie andere Menschen herumwandeln.

Will man den Christus erkennen, will man aus der Christus-Kraft heraus auch in der Schule wirken, dann braucht man nicht eine Seelenkunde in Worten, nicht eine Ethik in Worten, dann braucht man die lebendige Einsicht in das Leben und Wirken des Seelischen, dann braucht man die lebendige Einsicht in das Weben und Wirken der ethischen Kräfte in dem Sinne, wie die Naturkräfte wirken, als Realitäten, nicht bloß als konventionelle Gebote, denen man sich fügt aus Gewohnheit, sondern als Kräfte, in denen man leben will, weil man weiß, daß man stirbt im Geiste, wenn man nicht darinnen lebt, so wie man stirbt im Leibe, wenn einem das Blut erstarrt.

Diese Anschauungen in aller Lebendigkeit, sie müssen eben Lebensgüt werden gerade für die pädagogische Kunst. Sie müssen als etwas, was belebt, was innerlich bewegt, was aus einem Toten ein Lebendiges bildet, dasjenige durchdringen, was der Lehrer in seinem Gemüte zu tragen hat, wenn er erziehen, wenn er unterrichten will.

Wir sprechen heute von der Seele, ob wir Gebildete oder Ungebildete sind, in toten Worten, das heißt, wir leben nicht in dem seelischen Leben, wir plätschern herum um das Kind, denn wir haben keinen Zugang zu seiner Seele. Wir leben heute in den toten Worten, wenn wir vom Geiste reden. Wir suchen mit allen möglichen experimentellen Mitteln an den Leib des Kindes heranzudringen. Er bleibt uns finster und stumm, weil hinter allem Leiblichen das Geistige ist. Aber das Geistige müssen wir in Lebendigkeit ergreifen, wenn wir es in Kunst überführen sollen, wenn es nicht bloß in abstrakten Gedanken erfaßt werden soll, die keine Wirkungskraft haben.

Geradeso wie überall gehört werden kann, die pädagogische Kunst ist auf den beiden Grundsäulen zu errichten, der Ethik auf der einen Seite, der Seelenkunde auf der anderen Seite, so hört man heute vielfach herbe Zweifel darüber äußern, wie eigentlich das Kind erzogen werden soll. Man weist darauf hin, frühere Zeiten haben das Kind so erzogen, daß sie

#SE304a-089

schon im Kinde den erwachsenen Menschen gesehen haben. Man hat recht. Wie haben die Griechen noch ihre Kinder erzogen? Sie haben eigentlich nicht viel Rücksicht darauf genommen, wie die Kinder, da sie noch Kinder waren, sich eigentlich darlebten. Hat man gesehen, daß sie nicht richtige erwachsene Griechen werden konnten, so setzte man sie ja in älteren Zeiten sogar aus. Das Kind als solches hatte überhaupt nicht eine Bedeutung, nur der erwachsene Mensch hatte eine Bedeutung. Und indem man das Kind erzog, handelte es sich darum, den erwachsenen Menschen nur zu berücksichtigen, alles am Kinde zu machen, was nur den erwachsenen Menschen berücksichtigt.

Heute ist man angelangt in einer Zivilisation, wo, wenn man es so ausdrücken darf - diejenigen, die auf diesem Gebiete Erfahrungen haben, werden das schon wissen -, wo die Kinder nicht mehr mitmachen, wenn man sie nicht berücksichtigt, wo die Kinder innerlich sich sträuben, wenn man beabsichtigt, sie eigentlich nicht gelten zu lassen, sondern nur den Erwachsenen berücksichtigen will.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Daher treten heute die Zweifel auf: Soll man so erziehen und unterrichten, daß man vor allem das Kind in der unmittelbaren Gegenwart als Kind behandelt, daß man das Kind unmittelbar ansieht, und nun dem Kinde eine solche Erziehung, einen solchen Unterricht angedeihen läßt, daß das Kind sich dabei befriedigt fühlt, oder soll man mehr Rücksicht darauf nehmen, in dem Kinde das zu erwecken, was das Kind einmal als Erwachsener sein muß?

Ja, sehen Sie, solche Fragen treten auf, wenn man nur noch in der Lage ist, den Menschen von außen zu beachten, wenn man gar nicht mehr darauf kommt, in das menschliche Innere hineinzuschauen. Freilich, wenn man mit einem Verstande, der entweder schon an experimenteller Psychologie herangebildet ist, oder schon nur die Gesinnung hat, die dann zu experimenteller Psychologie kommt, wenn man mit einem solchen Verstande erzieht, ja, dann kommt man eben nicht an das Kind heran. Denn das Kind trägt noch nicht sein seelisches Sein an der äußeren Oberfläche, daß man es nur zu verstehen hat. Beim Erwachsenen genügt es, wenn wir ihn bloß verstehen. Beim Kinde genügt es nicht, wenn wir es bloß verstehen. Mit dem Kinde müssen wir innerlich zusammenleben können. Wir müssen so das Menschliche lebendig in uns

#SE304a-090

aufgenommen haben, daß wir mit dem Kinde lebendig zusammenleben können. Bloßes Verstehen des Kindes nützt gar nichts.

Aber wenn wir das können, wenn wir innerlich lebendig mit dem Kinde leben können, dann besteht für uns der Widerspruch nicht mehr, das Kind als Kind zu erziehen, oder den Erwachsenen im Kinde zu erziehen; dann wissen wir lebendig, daß wir dasjenige, was wir an das Kind heranbringen wollen, so heranbringen müssen, wie es das Kind selbst will, und dennoch den Erwachsenen im Kinde erziehen. Will denn das Kind in seinem innersten Wesen ein Kind sein? Dann würde es ja nicht mit der Puppe spielen, um nachzuahmen, wie der erwachsene Mensch zu dem Kinde eine Beziehung hat, dann würde ja das Kind nicht mit größter Freude, wenn irgendwo eine Werkstätte in seiner Nähe ist, mit den Arbeitern mitarbeiten in seiner Art, das heißt, mitspielen, aber das Spiel ist ihm ja rechter Ernst. Das Kind lechzt ja nur darnach, auf seine Art schon die Kräfte zu entwickeln, die die Erwachsenen entwickeln, aber eben auf seine Art.

Verstehen wir den Menschen und verstehen wir dadurch auch das Kind, dann kennen wir auch die Art und Weise, wie das Kind in sein Erwachsensein hineinstrebt, nur daß es statt des wirklichen Kindes nun die Puppe nimmt. Wir wissen dann auch in bezug auf alles das, was wir heranzuerziehen, heranzuunterrichten haben, wie wir dem Kinde die größte Freude machen, wenn wir in der richtigen Weise in ihm den Erwachsenen erziehen, aber nicht auf unsere nüchterne, trockene Weise, wo uns selber die Arbeit zuwider ist, wo wir ächzen unter der Arbeit, sondern wenn wir in der richtigen Weise in ihm den Erwachsenen erziehen, so, daß die Arbeit innerlich wie ein zweiter Mensch entsteht, was beim Kinde macht, daß die Arbeit noch in das ernste Spiel hineinergossen ist. Wenn wir dies verstehen, innerlich lebendig verstehen, nicht in abstrakten Begriffen, dann lernen wir, überhaupt einen solchen Zweifel nicht mehr zu haben, ob wir nun den Erwachsenen im Kinde erziehen sollen, oder ob wir im Kinde das Kind erziehen sollen, dann schauen wir in dem jungen Kinde, wie der Keim des Erwachsenen in ihm ist. Aber wir reden jetzt mit diesem Keim des Erwachsenen nicht, wie wir mit einem Erwachsenen reden, wir reden eben, wie wir mit einem Kinde reden.

Dadurch ist es so, daß wenn wir nicht an die Menschennatur herankommen,

#SE304a-091

sich uns überall auf der einen Seite die Begriffe hinstellen, die eigentlich nur Worte sind, und auf der anderen Seite die anderen Begriffe, die eigentlich nur Worte sind. Darüber soll eben gerade die Anthroposophie hinwegführen. Sehen Sie, man streitet heute über Materialismus und Geistigkeit. Man sagt: Ja, den Materialismus muß man überwinden, man muß wieder zur Geistigkeit kommen. Aber Anthroposophie ist etwas, für das überhaupt der Begriff der Materie, wie er heute in den Menschen spukt, allen Sinn verloren hat. Denn lernt man die Materie wirklich kennen, dann fängt sie an, bildlich gesprochen, durchsichtig zu werden und löst sich ganz in Geist auf.

Lernt man den Geist wirklich kennen, dann fängt er an, nicht bloß das abstrakte tote Gebilde zu sein, das heute der intellektualistische Mensch in sich hat, sondern ein innerlich Tätiges zu werden. Der Geist fängt an, selber die Summe der Wachstumskräfte zum Beispiel in dem werdenden Menschen zu sein. Alles wird innerlich regsamer und tätig. Der Geist wird schöpferisch, wird so dicht wie die Materie.

Lernt man die Materie richtig kennen, so verwandelt sie sich in Geist. Lernt man den Geist richtig kennen, verwandelt er sich vor unserem Seelenauge in Materie, die dasjenige ist, was der Geist in seiner Schöpferkraft nach außen hin offenbart. Und die Worte Materie und Geist, einseitig gebraucht, hören auf einen Sinn zu haben. Wenn wir aber anfangen, aus einer solchen Gesinnung heraus zu sprechen, dann reden wir vielleicht auch noch von Materie und Geist, weil die Worte einmal geprägt sind, aber wir reden ganz anders, indem wir das Wort Materie oder Stoff aussprechen, weil wir es gefühlsmäßig anders färben, wenn wir diese anthroposophische Erkenntnis haben, die ich gerade charakterisiert habe. Das Wort Materie und Stoff bekommt einen anderen, geheimen Klang. Dieser geheime Klang aber wirkt dann auf das Kind, nicht der Inhalt des Wortes Materie.

Fühlen Sie einmal, wie in dem vollergriffenen Worte das menschliche Gemüt darinnen lebt! Nehmen Sie einen Menschen wie Fritz Mauthner, der gefühlt hat, daß eigentlich für das Seelenhafte nur noch Worte da sind, der wollte, daß man von «Geseel» sprechen soll. Nun, darüber lacht man vielleicht. Aber nehmen Sie an, dieselbe Methode setze man fort in das religiös-ethische, sittliche Gebiet hinein, wo unsere Taten

#SE304a-092

wirken, und ein Mensch macht aus derselben Gesinnung heraus eine Wortbildung - was kommt heraus? «Getue!» Sehen Sie, nach demselben Sprachgesetze wie das Wort Geseel habe ich Getue gebildet. Über das Wort Geseel wird man höchstens lachen; das Wort Getue empört. Denn wenn unser ganzer Handlungsinhalt ein Getue wird, so wird er etwas, was eigentlich empörend ist. Dies rührt nicht her von dem Inhalt des Wortes, dies rührt her von dem, was wir empfindend erleben beim Worte. Wir erleben empfindend ganz etwas anderes, wenn es sich darum handelt, Worte zu bilden, die ins Innere der Seele hineinführen: Geseel, oder ob es sich darum handelt, Worte zu bilden, die das bezeichnen, was den Menschen hinaus in die Außenwelt führt, was den Menschen dahin führt, wo die Taten des Menschen selber Naturereignisse werden. Spricht man da von Getue, dann wird die Sache empörend.

Aber jetzt bedenken Sie, wie auf der einen Seite die Worte so ineinanderlaufend liegen. Man spricht mit derselben Neutralität Stoff, Geist, Leib, mit derselben Neutralität Seele, man spricht mit derselben Neutralität Gehirn, die zwei Beine und so weiter. Es ist ja sozusagen geradezu das Ideal naturwissenschaftlicher Erkenntnis, daß wir alles ohne menschlichen Anteil sagen.

Wenn wir aber zu Worten kommen, die ohne menschlichen Anteil sind, dann werden die Worte tot. Die abstrakten naturwissenschaftlichen Worte werden tot, wenn wir nicht mehr den menschlichen Anteil in sie hineingießen. Wir sprechen zum Beispiel in der Physik von einer Lehre vom Stoß. Wir können höchstens noch eine mathematische Formel aufschreiben, die wir aber auch nicht verstehen, wenn wir vom Stoß sprechen, ohne jene lebendigen Empfindungen, die wir haben, wenn wir selber stoßen. Dadurch bekommt allein das Wort Leben, daß wir wiederum das Menschliche in unsere Zivilisation hineintragen.

Dieses Menschliche hineintragen in unsere Zivilisation, das möchte Anthroposophie. Geht man durchs Leben lässig, gleichgültig, indem man einfach die äußeren Ereignisse durch die Technik ablaufen läßt, die ein Kind der so großartig fortgeschrittenen Naturwissenschaft ist, so geht es noch. Kommt man aber in diejenigen Gebiete herauf, wo der Mensch dem Menschen helfen soll als Arzt, als Lehrer, als Erzieher, dann geht es nicht. Dann wird die Notwendigkeit empfunden, wirkliche,

#SE304a-093

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

lebendig gefühlte, gewollte Menschenerkenntnis zu haben, diese in der pädagogischen Kunst - man braucht sie nicht umzuwandeln - sich selber offenbaren zu lassen.

Deshalb ist es nicht irgendein Eigensinn, von dem wir sprechen, sondern es ist innere Zivilisationsnotwendigkeit, erst zu einer Menschenkunde zu kommen, und dann von dem zu sprechen, was man braucht, um die heute noch unbewußten oder unterbewußten Erziehungsforderungen zu erfüllen.

Und wenn sich noch so viele Erziehungs-Reformvereine bilden, sie helfen nichts, wenn ihnen nicht vorangehen diejenigen Vereinigungen, diejenigen Menschengemeinschaften, die erst wiederum hinarbeiten auf eine lebendige Menschenerkenntnis, das heißt auf eine Seelenkunde mit einer wirklichen Seele, auf eine Sittenlehre mit einer wirklichen göttlich-geistigen Verbindlichkeit.

Diese Vereinigungen müssen das Banner vorantragen. Dann mögen hinten nachfolgen diejenigen, die wiederum auf den beiden Grundsäulen bauen wollen, die pädagogischen Vereinigungen, die da bauen wollen auf dem, was erst erbaut werden muß auf den Grundfesten einer realen Seelenkunde, einer realen Ethik, einer Seelenkunde, die nicht bloß in Worten redet, und einer Ethik, die weiß, daß dasjenige, was der Mensch sittlich vollbringt, in der göttlich-geistigen Welt verankert ist. Dann wird er auch als künstlerischer Erzieher, Unterrichter durch dasjenige, was er spricht, tut, ja selbst durch das, was er unsichtbar wirkt, durch seine bloße Anwesenheit als Erzieher, als Unterrichtender, an die Seele herankommen. Er wird wiederum den Zugang haben zur menschlichen Seele. Und er wird, wenn er das Kind ethisch erziehen will, wissen, daß er dann das Kind eingliedert in eine göttlich-geistige Weltenordnung; er wird aus dem, was auf der einen Seite übersinnlich ist, aus einer wirklichen Seelenkunde herausarbeiten und in dasjenige, was auf der anderen Seite übersinnlich ist, in eine wirkliche Geistigkeit hineinarbeiten.

Das, meine sehr verehrten Anwesenden, gibt der pädagogischen Kunst die wirklichen, die echten Grundsäulen. Die müssen erobert werden. Anthroposophie möchte sie erobern. Darum eine anthroposophische Pädagogik, nicht aus Willkür heraus, sondern aus einer Zeitnotwendigkeit heraus.

DIE WALDORFSCHUL-PÄDAGOGIK

Ilkley, 10. August 1923

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden, vorerst bitte ich Sie um Entschuldigung, daß ich nicht in der landesüblichen Sprache zu Ihnen reden kann. Aber da dies nicht möglich ist, muß ich es in meiner Sprache tun und es muß nachher übersetzt werden.

Die Waldorfschul-Methode, über die gewünscht wird, daß ich hier einiges Prinzipielle mitteile, verdankt ihr Entstehen dem Zusammenströmen von zwei geistigen Elementen. Die Waldorfschule in Stuttgart ist zunächst begründet worden in der aufgeregten Zeit nach dem Kriege in Deutschland, wo man daran gedacht hat, manche sozialen Einrichtungen zu treffen. Der Industrielle Emil Molt dachte zunächst daran, für die Kinder seines Industrie-Unternehmens eine Schule zu begründen; eine Schule, welche erzieherisch in der Art wirkt, daß der erzogene Mensch sich allmählich in vernünftiger, rein menschlicher Art auch in das soziale Leben hineinstellen könne und die soziale Bewegung nicht rein abhängig sein solle von dem politischen Agitationswesen. Das war zunächst das eine Element. Das andere kam dazu.

Emil Molt war langjähriges Mitglied der anthroposophischen Bewegung, jener anthroposophischen Bewegung, welche versucht, in das soziale Leben der Gegenwart wiederum spirituelle Erkenntnisse, eine Wirklichkeit vom geistigen Leben hineinzubringen, die ebenso fest auf den menschlichen Wahrheitsprinzipien fundiert ist, wie das bei der seit Jahrhunderten ganz groß gewordenen Naturwissenschaft der Fall ist. Und so forderte Emil Molt mich als den Träger dieser anthroposophischen Bewegung auf, das Pädagogisch-Didaktische hineinzutragen in diese Waldorfschule.

Dadurch ist diese Schule nicht eine solche geworden, wie sie vielleicht gewünscht wird aus den mannigfaltigsten erzieherischen Reformbestrebungen der Gegenwart, sondern sie ist eine Schule geworden, die ganz allein begründet ist auf Pädagogik und Didaktik, auf jene Pädagogik und Didaktik, die hervorgehen kann aus wirklicher, tief eindringlicher Menschenerkenntnis.

#SE304a-095

Wir haben allmählich im Laufe unserer Zivilisation eine eigentliche Menschenerkenntnis verloren. Wir wenden den Blick mehr hin auf die äußere Natur, sehen auch im Menschen nur dasjenige, was die physisch-natürliche Grundlage ist. Nun darf selbstverständlich im Erziehungswesen die physisch-natürliche Grundlage nicht gering geachtet werden; allein der Mensch ist ein Wesen, das aus Körper, Seele und Geist besteht, und eine wirkliche Menschenerkenntnis kann nur zustande kommen, wenn Geist, Seele und Körper in gleichem Maße wirklich durchschaut werden.

Dadurch, daß eine solche, auf Menschenerkenntnis und damit auch auf Erkenntnis des werdenden Menschen, des Kindes, gebaute Pädagogik der Waldorfschule und ihren Prinzipien zugrunde liegt, dadurch sind diese Prinzipien solche, die nicht darauf angewiesen sind, in irgendeiner so oder so lokalisierten Schule realisiert zu werden. Nicht darauf kommt es an, Landschulen oder Stadtschulen zu berücksichtigen; nicht darauf kommt es an, In- oder Externate zu berücksichtigen, sondern die Waldorfschule ist eine Schule geworden, welche streng aufgebaut ist auf einem pädagogisch-didaktischen Prinzip, das sich allen möglichen äußeren, durch das soziale Leben gebotenen Verhältnissen anpassen kann.

Damit ist zugleich darauf hingewiesen, daß in dieser Waldorfschule, trotzdem sie zunächst mit den Kindern der Industrie-Unternehmung des Emil Molt verbunden war, heute sich Kinder aller Klassen, aller Stände finden, so daß diese Schule eine wirkliche menschliche Einheitsschule ist. Denn dasjenige, was aus wirklicher Menschenerkenntnis an pädagogisch-didaktischen Impulsen herausgeholt wird, ist ein Allgemein-Menschliches, ist ein Internationales und ein solches, das für alle Klassen, für alle Kasten der Menschheit gültig ist.

Ich möchte nun nicht im allgemeinen programmatisch die Prinzipien der Waldorfschule hier erörtern, dazu ist mir zuwenig Zeit geboten, und da die Waldorfschule im wesentlichen nicht auf einem Programm beruht, sondern auf der unmittelbaren, täglich zu übenden Praxis, auf dem unmittelbaren Umgange mit dem Kinde und seinem Wesen, so läßt sich eigentlich in wenigen Worten nur andeutungsweise sagen, worin die Prinzipien der Waldorfschule bestehen. Und das bitte ich Sie zu berücksichtigen,

#SE304a-096

daß ich also nur ganz spärliche Andeutungen geben kann über dasjenige, um was es sich dabei handelt.

Menschenkenntnis bedeutet vor allen Dingen die Einsicht, daß der werdende Mensch in einem viel stärkeren Maße, als man das gewöhnlich annimmt, Entwicklungsperioden unterworfen ist. Zwar sind diese Entwicklungsperioden von den Erziehungsprinzipien aller Zeiten mehr oder weniger berücksichtigt worden, aber in ganz eindringlicher, intensiver Weise sollen sie gerade durch die Waldorfschul-Pädagogik zur Geltung kommen.

Da soll scharf hingewiesen werden darauf, wie um das siebente Lebensjahr herum - approximativ natürlich - dann, wenn beim Kinde der Zahnwechsel eintritt, eine vollständige Umwandlung, eine vollständige Metamorphose im Leben des Kindes auftritt. Das Kind wird ein anderes Wesen in einer gewissen Beziehung dadurch, daß es die zweiten Zähne bekommt. Und worauf beruht diese Umwandlung im Wesen des Kindes? Sie beruht darauf, daß mit dem siebenten Jahre diejenigen Kräfte, die vorher organische Entwicklungskräfte

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

waren, die impulsierend im Atem, im Blutkreislauf, im ganzen Aufbau des Organismus, in Wachstum und Ernährung gewirkt haben, daß diese nun nur einen Rest noch zurücklassen für die organische Tätigkeit und sich metamorphosieren, umwandeln zu einem, wenn ich so sagen darf, metamorphosierten Seelenleben des Kindes.

Man hat in der neueren Zeit vielfach bei psychologischen Studien darüber nachgedacht, wie die Seele in den Leib, in den Organismus des Kindes hineinwirkt. Eine wirkliche Geisteswissenschaft ist nicht etwas, was in mystischen Nebelregionen schwebt, sondern was wirklich in praktischer, in unmittelbar erfahrungsgemäßer Weise hinschaut zum Leben, zur Welt. Daher fragt diese Geisteswissenschaft nicht abstrakt nach der Beziehung von Seele und Leib, sondern sie fragt erfahrungsgemäß, man möchte sagen, lebensexperimentellgemäß nach der Beziehung zwischen Seele und Leib.

Da findet man, daß die seelischen Kräfte ihre eigene Wirksamkeit als organische Kräfte zeigen zwischen der Geburt des Kindes und dem Zahnwechsel. Was da im Leibe geschieht, ist dasselbe, was später beim Kinde durch das Denken, durch das Gedächtnis, das dann in mehr

#SE304a-097

enianzipierter, in rein seelischer Weise gehandhabt wird, was im späteren Lebensalter zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife vom Kinde in der Seele ausgeübt wird.

Zu schärfen den Blick für diese Metamorphose für das Menschenleben um das siebente Jahr herum, zu schärfen weiter den Blick für jene ungeheure Metamorphose, die sich dann im vierzehnten, fünfzehnten Jahre mit der Geschlechtsreife vollzieht, das ist das erste, was Gesinnung werden muß, Charakter werden muß vor allen Dingen bei dem Lehrer.

Und derjenige, der mit solcher Gesinnung an den werdenden Menschen, an das Kind herangeht, der weiß vor allen Dingen, daß das Kind bis zum siebenten Jahre eine Art universellen Sinnesorganes ist, daß es sich als ganzer Organismus - annähernd, approximativ - so verhält zu seiner Umgebung, wie sich sonst das Auge oder Ohr, eben ein Sinnesorgan zur Umgebung verhält. Das Sinnesorgan ist fähig, die entsprechenden Eindrücke der Umgebung aufzunehmen, zu imitieren im Bilde. Der Mensch bis zu seinem siebenten Lebensjahr ist innerlich ganz von intensiven Elementen durchpulst. Er nimmt dasjenige, was in seiner Umgebung ist, auf wie ein totales Sinnesorgan. Er ist ganz nachahmendes Wesen. Es ist merkwürdig, wenn man das Kind studiert, so ist es durch seine physische Organisation bis zum siebenten Jahre zu seiner Gesamtumgebung, zur Gesamtwelt, in diesem physisch sich auslebenden Verhältnisse, das sich später spiritualisiert und zum religiösen Verhältnis wird. Und wir verstehen das Kind bis zum Zahnwechsel nur, wenn wir in ihm wahrnehmen diejenigen Kräfte, diejenigen Impulse, die aus seiner physisch-seelischen Organisation heraus das Kind zum Homo religiosus durch und durch machen. Demgemäß muß sich die ganze Umgebung benehmen. Wir müssen dem Kinde gegenüber dasjenige vollziehen, was das Kind durch unmittelbare Sinne nachahmen darf.

Wenn das Kind, sagen wir, stiehlt, ich möchte durch ein Beispiel mich ausdrücken, so kann der folgende Tatbestand vorliegen: Ein Elternpaar kam einmal sehr erregt zu mir und sagte: Unser Junge stiehlt! - Ich sagte sofort: Das muß man erst untersuchen, ob es ein wirkliches Stehlen ist. - Was hatte der Junge getan? Der Junge gab Geldstücke, die er aus dem Schrank seiner Mutter genommen hatte, aus; er gab sie anderen Kindern hin. Er verrichtete sogar eine menschenfreundliche Tat dabei! Er hatte

#SE304a-098

jeden Tag den Ort gesehen, woher die Mutter Geld nahm. Er sah die Tat der Mutter als das Rechtmäßige an. Er ahmte sie nach. Es war die Imitation der Tat der Mutter, nicht ein Diebstahl.

Es handelt sich immer darum, daß wir scharf darauf hinzusehen vermögen, daß das Kind alles dasjenige nachzuahmen vermag, alles das auch nachahmen darf, was in seiner Umgebung geschieht. Das aber geht

- und das ist nun das Wichtige - bis hinein in die Empfindungen, bis hinein in die Gedanken. Derjenige ist der beste Erzieher für das Kind bis zum siebenten Lebensjahr, der nicht nur in den äußeren Handlungen dasjenige tut, was das Kind nachahmen darf, sondern der sich auch keine anderen Empfindungen gestattet, keine anderen Gedanken gestattet, als sie das Kind in sich ausüben darf.

Dann muß man in der richtigen Weise darauf hinschauen können, wie nun diese ganze Handhabung der Erziehung als ein geistiges Wirken auf das Kind übergeht. In den ersten sieben Lebensjahren ist für das Kind alles organisch. Die Art und Weise, wie jemand in der Umgebung des Kindes sich auslebt, wenn er, sagen wir, ein jähzorniger Mensch zum Beispiel ist, wirkt auf das Kind. Das Kind ist fortwährend den Handlungen des Jähzorns ausgesetzt, es erlebt in sich das Schockierende von Handlungen, die aus dem Jähzorn hervorgehen. Das wirkt nicht bloß seelisch auf das Kind, das wirkt hinein in die Atmung, in die Blutzirkulation, das wirkt hinein in den Gefäßaufbau. Und derjenige, der nun wirklicher Menschenkenner ist, der das menschliche Leben nicht nur nach einem Lebensalter, sondern nach dem gesamten Erdenleben von der Geburt bis zum Tode beobachten kann, der weiß, daß dasjenige, was in den ersten sieben Lebensjahren durch psychische, durch spirituelle Wirkungen, durch die Eindrücke der Außenwelt in den Gefäßen, in der Blutzirkulation, in den intimen Atmungsprozessen bewirkt wird, daß sich das in den spätesten Lebensjahren, bis zum vierzigsten, fünfzigsten Jahre, in der Organisation zeigt. Ein Kind, das hin- und hergeworfen wird zwischen Eindrücken, die verwirrend sind, bekommt ein unsicheres Zusammenwirken von Atmung und Blutzirkulation.

Das sind nicht Dinge, die die grobe Medizin angehen, das sind feine Dinge im Zirkulationssystem des Menschen, die derjenige, der das Kind erziehen will, kennen muß.

#SE304a-099

Im siebenten Lebensjahre, mit dem Zahnwechsel - der Zahnwechsel ist gewissermaßen ein Schlußpunkt; wir wechseln nur einmal die Zähne

- werden die Kräfte, die den Zahnwechsel bewirken, dann frei für das spätere Leben; sie gehen in das Psychische, Seelische über. Und dann haben wir im Volksschulmäßigen Alter, in dem Alter, in dem wir das Kind volksschulmäßig zu erziehen haben, diejenigen Kräfte, die im Organismus bis zum siebenten Jahre plastisch gewirkt haben, so vor uns, daß sie bis zur Geschlechtsreife hin im Organismus, man kann sagen, musikalisch wirken. Bis zum siebenten Jahre wirkt die Kopforganisation auf den ganzen menschlichen Organismus. Der Kopf des Menschen ist der große Plastiker, der die Gefäße gestaltet, den Blutkreislauf und so weiter bewirkt. Vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahre wird das rhythmische System im weitesten Sinne das Maßgebende im menschlichen Organismus. Und sind wir imstande, dem rhythmischen System in unserem Unterricht, in unserer Erziehung selber Rhythmus, Takt, ja ein allgemeines Musikalisches zu geben durch unsere ganze Schulführung, durch unsere ganze Erziehung, durch unseren ganzen Unterricht, dann kommen wir demjenigen entgegen, was die Menschennatur fordert.

Diesen Unterricht von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife muß man nun so einrichten, daß er im wesentlichen appelliert an das künstlerische Element.

Und ein künstlerisches Element ist es, das den Waldorfschul-Unterricht vom siebenten bis zum vierzehnten Jahre durchaus durchzieht. Das Kind soll zu allem bildlich geführt werden. Wir lehren das Kind nicht von vornherein die abstrakten Buchstaben kennen. Das gibt kein menschliches Verhältnis zu den abstrakten Geheimzeichen, die in einer zivilisierten Kultur die Buchstaben sind. Die Schriftzeichen sind etwas Abstraktes. Wir arbeiten sie in der Waldorfschule aus dem Bilde heraus. Wir lassen das Kind zunächst malen, zeichnen, und nähern dann dasjenige, was aus der menschlichen Natur fließt im Malen, im Zeichnen, den Buchstabenformen an. Und dann erst, wenn

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

der ganze Organismus nach Leib, Seele und Geist durch das Schreibenlernen, das aus der Kunst herausgeholt wird, ergriffen ist, dann gehen wir über zu demjenigen, was nur einen Teil des Menschen ergreift, zum Lesen. Denn das Lesen hat es nicht zu tun mit der ganzen menschlichen Totalität, sondern nur mit

#SE304a-#SE304a-100

einem Teil; während das Schreiben herausgeholt wird aus der ganzen Totalität. Geht man so vor, dann hat man den Menschen richtig nach Leib, Seele und Geist betrachtet.

Wenn man den ganzen Unterricht so gestaltet, daß das Künstlerische an das Kind herangebracht wird, der Lehrer in seinem ganzen Gebaren ein Künstler ist im Erziehen, im Unterrichten, stellt sich etwas Merkwürdiges ein. Sehen Sie, heute wird viel darüber nachgedacht, wie man das Kind am wenigsten ermüdet. Man registriert in Ermüdungskurven, welche Lehrgegenstände, welche Verrichtungen leiblicher, physischer oder geistiger Art das Kind am meisten ermüden. In der Waldorfschule wird an dasjenige Menschensystem appelliert im Unterricht oder in der Erziehung, das überhaupt nicht ermüdet. Der Mensch ermüdet durch seinen Kopf, durch das Denken, der Mensch ermüdet in den Bewegungen, in den Verrichtungen seines Willens mit dem Bewegungsleben. Das rhythmische System, das Atmungs-Herzsystem, dasjenige, was dem eigentlich Künstlerischen zugrunde liegt, das funktioniert, Sie können wachen, Sie können schlafen, Sie können müde sein, Sie können nicht müde sein - das funktioniert in der gleichen Weise von der Geburt bis zum Tode fort. Das gesündeste Erziehungssystem besteht darinnen, daß man appelliert an das nie ermüdende rhythmische System des Menschen.

Darauf sehen wir, aus einer gründlichen Menschenerkenntnis heraus, daß aller Unterricht, alle Erziehung gegründet ist auf das rhythmische System, daß er appelliert an das rhythmische System des Menschen.

Wenn man so in alles Plastik und Musik hineinbringt, wenn man überall von dem Bildlichen, von dem Rhythmischen, Taktmäßigen, Melodischen ausgeht, dann merkt man etwas sehr Eigentümliches. Dann merkt man, daß, indem das Kind vorrückt aus dem künstlerischen Betätigen, etwas als Forderung sich ergibt über dasjenige, was man in Bildern entwickelt hat, was man im musikalischen Ergreifen der Welt entwickelt hat; in dem zeigt sich, daß es zu reich ist, um immer von dem Menschen genossen zu werden. Das Kind zeigt sehr bald, im zehnten, elften Jahre, daß das Künstlerische zu reich ist, als daß sich der Mensch immer diesem Künstlerischen hingeben kann, und es entstehen in dem Menschen die Begierden nach Vereinfachung. Und dies ist dann eine

#SE304a-101

naturgemäße elementarische Begierde, die aus dem Kinde hervorgeht, die Begierde nach Vereinfachung.

Und indem aus dem Künstlerischen heraus die Begierde nach Vereinfachung entsteht, kann man das Künstlerische erst zum Intellektuellen hinübertragen. Denn hat man erst den Reichtum des Künstlerischen dem Kinde gegeben, dann darf man ihm, ohne seine physische und seelische Entwicklung zu stören, die Armut des Intellektuellen beibringen. Wir holen daher alles Intellektuelle aus dem Künstlerischen heraus.

Und auf der anderen Seite, wenn man das Kind mit seinem Körper sich bewegen läßt im Sinne des Künstlerischen, wenn man die Glieder des Körpers selber sich bewegen läßt im Sinne des Musikalischen, wie es in der Eurythmie geschieht - die ja jetzt auch drüben in Ilkley gezeigt wird -, wenn man das Kind in die plastische Betätigung, in die musikalische Betätigung, die aber den ganzen Körper ergreift, hineinbringt, dann entsteht ein merkwürdiger Hunger in dem Kinde, ein geistig-seelischer physischer Hunger. Die Organisation des Kindes verlangt dann ganz bestimmte Leibesübungen, eine ganz bestimmte Körperpflege; denn die Körperpflege ist nur gesund für die Entwicklung des menschlichen Organismus, wenn im menschlichen Organismus ein geheimnisvoller Hunger nach solchen Bewegungen, wie man sie in der gymnastischen Körperpflege hat, vorhanden ist, so daß das intellektuelle Bedürfnis und das Willensbedürfnis aus dem künstlerischen Bedürfnis heraus kommen.

Dadurch aber bekommen wir eine Erziehung, ein Unterrichtswesen, das nicht auf irgendeinen Teil der Menschennatur, sondern auf den ganzen Menschen hinzielt. Dadurch bekommen wir die Möglichkeit, zum Beispiel das Gedächtnis so auszubilden, daß dieses Gedächtnis auf die körperliche Organisation im günstigen Sinne wirkt. Ich möchte Ihnen nun auf diese Weise etwas sagen, was heute noch paradox klingt, was aber zukünftig ein Eigentum der Physiologie überhaupt sein wird:

Beim Kinde wirkt alles, was geistig wirkt, zugleich körperlich, geht bis in die Organisation hinein. Dann aber bleibt es in der Organisation. Wir beobachten heute im Leben Menschen, die um das fünfzigste Lebensjahr herum allerlei Stoffwechselkrankheiten bekommen, Rheumatismus und dergleichen. Derjenige, der zur Pädagogik das Kind nicht bloß im kindlichen Alter beobachtet, sondern der da weiß, wie das kindliche

#SE304a-102

Alter der Keim ist für das ganze Leben, wie der Pflanzenkeim für die ganze Pflanze, der weiß, daß wenn man dem Kinde zuviel zumutet an Gedächtnismaterial, dies in seinen Organismus so hineinschießt, daß im vierzigsten, fünfzigsten Jahre die Stoffwechselkrankheiten so auftreten, daß sie durch den Organismus nicht mehr beherrscht werden können.

Indem ich Ihnen dieses andeute, werden Sie mir glauben können, daß bei uns in der Waldorfschule alles darauf ausgeht, das Geistig-Seelische so zu treiben, daß es zugleich den entsprechenden körperlichen Effekt auf den Menschen hat. Jede Lehrstunde ist zugleich hygienisch eingerichtet, weil eben gesehen wird, wie der Geist im menschlichen Organismus in seinen Wirkungen sich fortsetzt.

Damit aber sind wir imstande, indem wir so Pädagogik und Didaktik auf Menschenkenntnis aufbauen, tatsächlich auch den Lehrplan und die Lehrziele für die einzelnen Schuljahre von dem Kinde selber abzulesen. Man folgt einzig und allein dem, was einem das Kind gibt. Unsere Pädagogik ist durch und durch Menschenkenntnis.

Dadurch glauben wir, nicht nur zu erziehen vom Gesichtspunkte des Kindes aus, sondern vom Gesichtspunkte des ganzen Erdenlebens aus. Denn die Sache ist so, daß derjenige zum Beispiel gar sehr irrt, der da glaubt - die ja von anderen Gesichtspunkten aus durchaus berechtigten Anschauungen, Methoden, dürfen nicht übertrieben werden -, man dürfe dem Kinde nur dasjenige beibringen, was es schon selbst aus der Anschauung verstehe. Derjenige, der das sagt, der weiß nicht, was für einen Lebenswert zum Beispiel das folgende hat: Zwischen dem siebenten Jahre und der Geschlechtsreife ist es die größte Wohltat für das Kind, wenn es einem Erzieher und Lehrer gegenüberstehen kann, der für es selbstverständliche Autorität ist. Geraso wie bis zum siebenten Jahre das Imitationsprinzip herrschen muß, muß zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre das Autoritätsprinzip herrschen. Und da wird manches, was noch nicht durchschaut werden kann vom Kinde, rein auf Autorität des geliebten Lehrers, des geliebten Erziehers, durch Liebe in die Seele aufgenommen, durch jene Liebe, welche das wichtigste Erziehungsprinzip ist. Und dann soll man nur wissen, wie mancher Mensch im dreißigsten, vierzigsten Lebensjahre an etwas zurücksinnen kann, was er auf die Autorität seines geliebten Erziehers im achten, neunten

#SE304a-103

Lebensjahre aufgenommen hat. Jetzt geht es wiederum aus der Seele herauf, durchdringt das Bewußtsein, nachdem man reif geworden ist. Man fängt an, dasjenige durch seine eigenen Menschenkräfte zu verstehen, was man mit dem achten, neunten Lebensjahr auf die geliebte Autorität des Lehrers hin aufgenommen hat.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik

Und geschieht so etwas, so ist es ein Quell von menschlichen Erfrischungskräften, so bedeutet es tatsächlich eine Vitalisierung des ganzen Menschen im späteren Leben, nach Jahrzehnten erst zu verstehen, was man vorher durch die Liebe zur Autorität aufgenommen hat. So sieht man auf das ganze Menschenleben hin, nicht bloß auf dasjenige, was einem einseitig eine Seite dieses Menschenlebens auf natürlichem Gebiete zeigt.

Ich möchte das auch auf moralischem Gebiete zur Geltung bringen. Dasjenige, was religiöse Erziehung des Kindes ist, wird auf die Weise hervorgehoben, daß man dem ursprünglich religiösen Drang folgt, der wie impulsiv im Kinde lebt. Dann aber wird man folgendes beobachten können: Gibt es nicht Menschen, welche, wenn sie ein gewisses Alter erreicht haben, wie segnend unter ihre Mitmenschen treten, rein durch ihre Anwesenheit? Wir wissen es ja, es kann irgendeine Gruppe von Versammelten sein - ein solcher Mensch tritt herein, und nicht so sehr, was er spricht, sondern einzig und allein, daß er da ist, wie er spricht, wie der Tonfall seiner Stimme und seiner Gebärde ist, das wirkt wie Gnade ausgießend auf seine Umgebung. Solche Menschen können uns lehren, wenn wir zurückblicken in ihre frühere Kindheit, wodurch sie in dieser Weise wie Gnade gebend, wie Segen spendend geworden sind: sie sind es dadurch geworden, daß sie als Kind die Möglichkeit gehabt haben, durch das fast religiöse Verhältnis zu der geliebten Autorität, verehren zu können, in Ehrfurcht aufschauen zu können. Niemand kann in seinem Alter segnen, der nicht in seinem Kindesalter in Hochschätzung verehrend aufgeschaut hat zu einer geliebten Autorität. Ich möchte das symbolisch so ausdrücken: Derjenige, der da will im späteren Lebensalter die Hand zum Segnen ausbreiten, der muß sie im kindlichen Alter zum Gebete richtig innerlich gefaltet haben. So wirkt das Falten der Hände, symbolisch gesprochen, zu dem Segnen der Hände von dem Kindesalter hinüber in das späteste Lebensalter.

#SE304a-104

So haben wir überall hinzuschauen auf den ganzen Menschen und während des Kindesalters den Keim zu legen zu einem innerlich religiös erfaßten Sittlichen, und zu einem Menschen, der dem Leben voll gewachsen ist.

Das kann man dann, wenn man versucht, wirklich aus voller Menschenerkenntnis heraus, aus jener Menschenerkenntnis, die sich aus Menschenbeobachtung ergibt von der Geburt bis zum Grabe hin, die Pädagogik zu holen. Wenn in unserer Zeit die Erziehungsreformbestrebungen in so intensiver Weise auftreten, so ist es, weil die Erziehungsfrage für unsere Zeit auch die größte soziale Frage ist.

Das aber durchglüht die Waldorfschul-Pädagogik, von der ich hier nun in ganz kurzer Weise habe sprechen wollen, wie eine Gesinnung, wie eine allgemeine Menschenliebe. Und daher geben wir uns, so schwach auch, so unvollkommen noch dieser Versuch sein mag, wir geben uns doch der Hoffnung hin, daß gerade eine auf Menschenerkenntnis gebaute Pädagogik auch im besten Sinne eine menschenbildende Pädagogik sein kann, daß man, indem man aus der Beobachtung des Menschenlebens in der Schule wirkt, man am besten auch durch die Schule auf das Leben wirkt. Und das wird wohl die Grundfrage der meisten erzieherischen Reformbestrebungen der Gegenwart sein.

ANTHROPOSOPHIE UND PÄDAGOGIK

Den Haag, 14. November 1923

#TX

Sehr verehrte Anwesende! Es wird in weitesten Kreisen heute empfunden, daß gewisse Erziehungsfragen einer Antwort bedürfen, die bisher nicht gegeben worden ist. Die vielen Bestrebungen auf diesem Gebiete zeigen das mit voller Deutlichkeit. Was ich heute auf eine Aufforderung der hiesigen Anthroposophischen Gesellschaft hin über Erziehungsfragen vor Ihnen vorbringen werde, ist nicht etwas bloß aus der Theorie heraus Geschöpftes. Die Anwendungen geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis auf die Erziehungs- und Unterrichtsfragen sind ja, ausgehend von der anthroposophischen Bewegung, heute durchaus bis zu einem gewissen Grade in der Praxis bewährt.

Im Jahre 1919 war es, daß in Stuttgart Emil Molt dazu geschritten ist, eine freie Schule zu gründen, mit deren Einrichtung und Organisation er mich beauftragte, und damit war es von selbst gegeben, daß diejenige geisteswissenschaftliche Menschen- und Welterkenntnis, die ich zu vertreten habe, auf diese Schule angewendet werde. Diese Schule besteht nun seit dem Jahre 1919 und hat es bis heute zu zwölf Klassen gebracht. Die Schüler, die die zwölfte Klasse in diesem Sommer betreten haben, werden im nächsten Jahre ihre Abschlußprüfung machen, um dann zur Universität, zum technischen Studium und dergleichen überzugehen. Die Schule umfaßt zunächst alles, was zur Erziehung und zum Unterricht gehört für die Kinder vom schulpflichtigen Alter, also ungefähr vom sechsten, siebenten Lebensjahre an, bis zu dem Zeitpunkte, wo dann die Jungen und Mädchen in das Hochschulstudium übertreten.

Nun ist das, was von Seiten einer geisteswissenschaftlichen Weltanschauung in diese Schule hineingetragen worden ist, durchaus nicht etwas, was etwa irgendwelche verdienstvollen Errungenschaften auf dem Gebiete der praktischen Erziehungskunst und des praktischen Unterrichtswesens in radikaler Weise umstürzen wollte. Es handelt sich für uns nicht darum, irgendwelche besonders radikale Methode zu ersinnen, wie sie zum Beispiel in Landerziehungsheimen und dergleichen versucht worden sind, wo man die Jugend in ganz besondere Verhältnisse bringen

#SE304a-106

zu müssen glaubte, damit man sie ordentlich erziehen könne. Sondern es handelt sich bei uns darum, daß man unter voller Anerkennung dessen, was im Beginne des 20. Jahrhunderts von zahlreichen und erleuchteten Geistern auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet worden ist, weiter-schreite auf der Grundlage einer wirklichen Erkenntnis nicht nur des Menschen in seinem Dasein in einem bestimmten Lebensalter, sondern aus einer Menschenerkenntnis heraus, die es mit dem ganzen Menschen zu tun hat - mit dem zeitlichen Menschenleben zwischen der Geburt und dem Tode und mit dem, was sich innerhalb des physischen Erdenlebens im Menschen als das Ewig-Göttliche auslebt und verwirklicht. Es handelt sich also darum, zu den bewährten Praktiken der Erziehungs- und Unterrichtskunst dasjenige hinzuzufügen, was von einem solchen Gesichtspunkte aus gegeben werden kann. Und es handelt sich weiter darum, nicht irgendeine Erziehungsutopie in die Welt hineinzustellen - dies ist in der Regel viel leichter, als irgend etwas aus der vollen Wirklichkeit heraus zu schaffen-, sondern darum, innerhalb der gegebenen Verhältnisse das Möglichste zu leisten. Hat man es also zu tun mit denjenigen sozialen Verhältnissen, die aus irgendeiner Stadtbevölkerung oder aus der Landbevölkerung hervorgehen, so müssen diese wirklichkeitsgemäß gegebenen Verhältnisse zunächst zur Grundlage dienen können für das, was eine wirkliche, eine echte und wahre Erziehungskunst aus dem Menschen so machen kann, daß er sich in die immer komplizierter werdenden sozialen Berufs- und sonstigen Daseinsverhältnisse der Gegenwart und namentlich der nächsten Zukunft hineinfinden kann. Daher ist das, was die Waldorfschul-Pädagogik geben kann, eigentlich etwas im strengsten Sinne Methodisches, Methodisches in der Art, daß im Grunde genommen in jede Schule, wenn dazu die äußeren Bedingungen geschaffen werden können, dasjenige hinein-getragen werden kann, was diese Waldorfschul-Pädagogik vorschlägt. Es hat sich ja immerhin gezeigt, daß wir auf diesem Wege schon weitergekommen sind.

Wir haben die Schule angefangen aus leicht bezwingbaren Verhältnissen heraus. Der Fabrikant Emil Molt hat diese Schule zunächst begründet für die Kinder seiner Fabrikarbeiter. Die waren natürlich leicht zu haben. Dazu kamen auch einzelne Kinder von solchen Eltern, die der

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

#SE304a-107

anthroposophischen Weltanschauung nahestanden. Aber immerhin begannen wir nur mit hundertdreißig Kindern. Heute, nach vier Jahren, nachdem die Schule, die damals acht Klassen hatte, auf zwölf Klassen erweitert worden ist, haben wir nahezu achthundert Kinder bei einer Lehrerzahl von über vierzig. Hier in Holland ist man eben darangegangen - es wird nachher darüber noch einiges mitgeteilt werden -, eine kleine solche Schule zu begründen, und es steht zu hoffen, daß die Methodik, von der jetzt gesprochen worden ist, auch hier durch die Praxis ihre Bewährung zu zeigen in der Lage sein wird. In der Schweiz schickt man sich an, eine solche Schule zu gründen, und in England hat sich ein Komitee gebildet, das sich die Aufgabe setzte, eine Schule nach dem Muster der Waldorfschule zu gründen.

Nun möchte ich heute nach diesen einleitenden Worten nur davon sprechen, welches der Sinn dieser Waldorfschul-Pädagogik ist. Sie beruht ja auf einer durchdringenden Menschenerkenntnis, darauf, daß in der Tat der Lehrer - und die Erziehungsfrage wird in dieser Hinsicht zunächst als eine Lehrerbildungsfrage zu betrachten sein - durch seine besondere Vorbildung imstande sein soll, das Kind tatsächlich von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr in seiner werdenden, sich entfaltenden Wesenheit zu durchschauen. Ich werde Ihnen skizzenhaft das, was die Grundlage einer solchen Menschenerkenntnis bilden kann, ich möchte sagen, in abstrakter Form, auseinanderzusetzen suchen. Aber diese abstrakte Form ist eben nur eine Schilderung. Worauf es ankommt, das ist, daß dies, was da gesagt werden muß, in seelisches - wenn ich mich paradox ausdrücken darf - «Fleisch und Blut» der Lehrerschaft übergehen muß, und daß tatsächlich aus einer selbstverständlichen Praxis heraus - nicht aus einer Theorie - diese Menschenerkenntnis, diese tätige Menschenerkenntnis in einer Schule verwirklicht werde.

Wenn wir den werdenden Menschen betrachten, nehmen wir sehr häufig darauf keine Rücksicht, wie sich dieser Mensch in drei aufeinanderfolgenden Jugendlebensaltern verändert. Wir sehen auf einzelne Veränderungen dieser Menschenwesenheit hin, aber wir fassen sie gewöhnlich nicht gründlich genug auf. Wir können in der menschlichen Entwicklung drei Epochen annehmen bis etwa zum zwanzigsten Lebensjahre

#SE304a-108

hin, wo ja die Erziehung entweder aufhört oder besondere Formen annimmt. Die erste Epoche ist das erste Lebensalter des Menschen, das einen einheitlichen Charakter trägt, das mit der Geburt beginnt und mit dem Zahnwechsel um das siebente Jahr herum schließt; die zweite Epoche ist die, die mit dem Zahnwechsel beginnt und mit der Geschlechtsreife endet; die dritte Epoche ist dann jene, wo man es schon mit der reifen Jugend zu tun hat, die sich ja heute als viel «reifer» hält, als man sie halten darf, wenn man ordentlich erziehen will; es ist die Epoche bis etwa zum zwanzigsten Jahre.

Sehen wir uns das erste Lebensalter des Kindes an. In diesem Alter ist das Kind für eine unbefangene Beobachtung ein bis in die innersten Fasern seines geistigen, seelischen und körperlichen Lebens hinein nachahmendes Wesen, und zwar ein Willenswesen. Man ist zunächst darauf aufmerksam, wie das Kind, wenn es sich entfaltet, nach und nach für diese oder jene Eindrücke der Außenwelt zugänglich wird, wie es immer aufmerksamer und aufmerksamer auf dieses oder jenes wird. Aber wir lassen uns oftmals dadurch blenden, daß wir diese Aufmerksamkeit dem Vorstellungsleben des Kindes zuschreiben. Sie liegt aber beim Kinde gar nicht im Vorstellungsleben. Man findet eigentlich im menschlichen Leben kein Zeitalter, in welchem der Mensch durch innerlichen Instinkt, durch Trieb in bezug auf sein Vorstellungsleben unabhängiger, freier sein möchte, als gerade als Kind in der Zeit bis zum Zahnwechsel. Das Kind möchte eigentlich in dieser Zeit in bezug auf das Vorstellungsleben alles wegschieben und ganz nur seinem Inneren folgen. Dagegen ist der Wille des Kindes bis zu dem Punkt, wo er sich körperlich äußert, daraufhin veranlagt, ganz in der Umgebung aufzugehen. Und wir finden nichts selbstverständlicher, als wenn irgendwelche in körperlichen Bewegungen oder körperlichen Attitüden sich ausdrückende Gewohnheiten der Erwachsenen, die in der Umgebung des Kindes sind, von diesem ganz genau nachgeahmt werden in der Bewegung der Gliedmaßen und so weiter, denn das Kind hat mit allem, was sich in ihm regen will, bis in das Zappeln hinein, das Bestreben, in seinen eigenen Willens-äußerungen dasjenige fortzusetzen, was es in seiner Umgebung um sich hat. Das Kind ist in diesem Sinne ganz und gar ein Willenswesen; das geht aber bis in die Sinneswahrnehmung hinein. Und man kann - und

#SE304a-109

das muß man ja, wenn man sachgemäß gerade auf die Erziehungskunst eingehen will - man kann sogar in Beziehung auf die Sinne sehen, wie dieses Kind ein Willenswesen ist. Gestatten Sie, daß ich da eine Einzelheit anführe.

Unter unseren verschiedenen Wahrnehmungen sind die Farbenwahrnehmungen. Die wenigsten Menschen beachten, daß in einer Farbenwahrnehmung dreierlei lebt. Man spricht in der Regel von «gelb» oder «blau» als einer Farbenwahrnehmung; daß darin dreierlei lebt, beachtet man gewöhnlich nicht. Erstens lebt in unserem Verhältnis zur Farbe der menschliche Wille. Bleiben wir bei dem Beispiel mit Gelb und Blau. Wenn wir genügend psychologische Unbefangenheit haben, sehen wir bald, daß das Gelb nicht nur als Wahrnehmung im engeren Sinne auf den Menschen wirkt, sondern daß es auf den Willen anregt, sich nach außen hin zu betätigen. In dieser Richtung könnten die interessantesten experimental-psychologischen Beobachtungen gemacht werden. Man würde dabei sehen, wie der Wille des Menschen durch eine gelbe Grundstimmung, in einem Saale zum Beispiel innerlich angeregt würde, sich nach außen zu äußern, besonders wenn das Gelb noch etwas nach dem Rötlichen hin schimmert. Wenn wir aber eine blaue Grundstimmung haben, werden wir finden, daß der Wille nach innen angeregt wird, daß er sich ausleben will in einem wohligh-behaglichen oder auch demütigen Gefühle, so daß er als Gefühl nach innen tendiert. Auch da können interessante Beobachtungen festgestellt werden. Man würde zum Beispiel finden, daß der Blau-Eindruck etwas zu tun hat mit besonderen Drüsenabsonderungen; so daß also in diesem Falle der Wille ein Impuls ist, der durch das Blau erregt wird, der nach dem Inneren hingeht. - In zweiter Linie haben wir an dem Farbeneindruck das Gefühl selbst zu beobachten. Eine gelbe oder gelb-rötliche Farbe macht auf uns den Eindruck des Warmen; wir haben das Gefühl des Warmen. Eine blaue oder blau-violette Farbe übt auf uns den Eindruck des Kalten aus. In dem selben Maße, als das Blau rötlicher wird, wirkt es auch wärmer. Da haben wir also den Gefühlseindruck. -Das dritte ist erst die Vorstellung, die wir als die Wahrnehmungsqualität «gelb» oder «blau» benennen. Aber in diesem letzten Vorstellungselement lebt das Willens- und das Gefühlselement drinnen.

#SE304a-110

Geht man nun mit unbefangener Menschenerkenntnis an die Erziehung des Kindes heran, so findet man: an den Farben entwickelt sich beim Kinde zuerst der Willensimpuls. Das Kind richtet seine Bewegungen so ein, wie die nach außen erregende Gelbheit oder die nach innen gehende Blauheit ist. Das ist ein Grundzug, der bis zum Zahnwechsel geht. Natürlich ist immer auch Gefühl und Wahrnehmung dabei vorhanden; aber vorherrschend ist im ersten menschlichen Lebensalter der Willensausdruck gegenüber der Farbe.

Im zweiten Lebensalter, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, gliedert sich zu dem Willensimpuls hinzu das innerliche Erleben des Gefühls gegenüber der Farbe. Und wir werden sehen: Während mit dem Zahnwechsel im Menschen etwas Beruhigung eintritt gegenüber dem Erregenden der Farbe, ich möchte sagen, gegenüber dem Tastenwollen der Farbe, sehen wir nun, daß für das Wärmende und Erkältende der Farbe ein ganz besonderes Gefühlsverständnis sich herausbildet in der Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Und, ich möchte sagen, das nüchtern-prosaische Verhältnis zur Vorstellung «gelb» oder «blau», das beginnt im Grunde genommen erst mit der Geschlechtsreife.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Was sich so im einzelnen zeigt, das ist beim ganzen Menschen vorhanden. Man könnte sagen: der Mensch hat als Naturwesen bis zum Zahnwechsel zu seiner Umgebung eine Art naturhaft-religiöses Verhältnis, das religiöse Verhältnis der Hingebung. Der Mensch läßt in sich das Leben, was in seiner Umgebung lebt. Wir kommen daher für diese Zeit mit der Erziehungs- und Unterrichtskunst - soweit von einer solchen für diese Jahre gesprochen werden kann - am weitesten, wenn wir bis zum Zahnwechsel alle Erziehung aufbauen auf Nachahmung, das heißt auf das, was der Wille innerlich aus der Umgebung heraus miterleben kann. Das geht aber bis in die unwägbarsten Impulse des Menschenlebens hinein. Wenn wir zum Beispiel in der Umgebung des Kindes den jähzornigen Vater haben, der unter dem Einfluß des Jähzorns allerlei ausführt, so ist dies, was er so ausführt, in seiner äußerlichen Gestaltung für das Kind, das in der Umgebung eines solchen Vaters aufwächst, von einer ganz besonderen Bedeutung. Nicht der Jähzorn selbst ist von Bedeutung, denn von dem versteht das Kind eigentlich nichts, sondern

#SE304a-111

die Taten, selbst die Bewegungen eines solchen Vaters sind von Bedeutung. Denn der ganze Körper des Kindes benimmt sich in dieser Zeit als ein Willens-Sinnesorgan; er lebt in seinen Bewegungen und Willensäußerungen rein aus, was sich in den Taten und Bewegungen eines Jähzornigen ausdrückt. Und alles in dem noch plastisch-bildungsfähigen Körper eines Kindes entfaltet sich unter dem Eindruck solcher Erlebnisse. Blutzirkulation, Nervenorganisation, die wiederum dem Seelischen zugrunde liegen und von ihm beeinflusst werden, richten sich danach, bekommen innere Gewohnheiten, und der Mensch trägt das, was er unter einem solchen Nachahmungsprinzip sich angeeignet hat, durch das ganze spätere Leben mit sich als eine konstitutionelle Beschaffenheit. Unser Blut zirkuliert später so, wie diese äußeren sinnlich wahrnehmbaren, aber sich in Willen umsetzenden Eindrücke im zartesten Kindesalter waren. Wir müssen dies leiblich-physisch und seelisch auffassen.

Ich muß dabei immer wieder ein solches Beispiel anführen wie das von einem Knaben, der im vierten, fünften Lebensjahre das getan hatte, was man bei Erwachsenen «stehlen» nennt: er hatte Geld aus einer Schublade seiner Mutter genommen. Er hatte mit dem Geld gar nicht einmal Schlimmes angefangen, sondern Bonbons gekauft und sie unter seine Kameraden verteilt. Der Vater des Knaben sagte: Was soll ich nun mit meinem Jungen machen? Er hat gestohlen! - Ich erwiderte: Selbstverständlich muß man so etwas beachten; aber er hat nicht gestohlen, denn er hat in diesem Lebensalter überhaupt noch gar keine Auffassung für das, was später den Namen «Stehlen» trägt. Der Knabe hatte nämlich immer gesehen, wie die Mutter aus diesem Orte das Geld herausnimmt; das macht er nach, und das ist ein ganz gewöhnlicher Nachahmungsversuch. Der Begriff des Stehlens spielt für dieses Alter noch gar keine Rolle.

Es handelt sich also darum, daß man achtgibt, daß man in der Umgebung des Kindes nichts vollbringe, was das Kind nicht tatsächlich nachahmen darf, aber daß man auch mit dieser Nachahmung rechnet; daß man also, wenn man will, daß das Kind etwas Besonderes macht, ihm dies so vormache, daß es etwas Selbstverständliches ist. Man sollte daher nicht, wie es in den Kindergärten sehr häufig geschieht, die Kinder ganz besonders ausgedachte Arbeiten machen lassen, und wenn man sie schon solche machen läßt, sollte man sie auch selber machen. Und was

#SE304a-112

man selber macht, dafür sollte man das Interesse des Kindes erregen, daß es das nachmache.

Das ist das Prinzip, das bis zum Zahnwechsel das Prinzip einer gesunden Erziehung sein muß. Da muß alles den Willen anregen; denn der ist noch ganz im Körperlichen drinnensteckend und hat eine geradezu physische, religiöse Hingabe an die Umgebung. Die kommt überall zum Ausdruck.

Das wird mit dem Zahnwechsel in eine ästhetische, in eine kindlich-künstlerische Hingabe verwandelt. Ich möchte sagen: Der naturhaft-religiöse Impuls, den wir gegenüber unseren Nebenmenschen und gegenüber dem, was wir da schon von der Natur verstehen, als Kind haben, wandelt sich um in etwas Künstlerisches. Und dem Künstlerischen muß mit der Phantasie und dem Gefühl entgegengekommen werden. Daher gibt es für das zweite Lebensalter des Menschen nichts anderes, als an dasselbe künstlerisch heranzukommen. Der Lehrer, der Erzieher, der gerade im volksschulmäßigen Alter mit den Kindern zu tun hat, muß seine ganz besondere Sorgfalt darauf verwenden, daß alles, was zwischen ihm und den Kindern vorgeht, in der Handhabung einen künstlerischen Charakter trägt. Ich meine, in dieser Beziehung wird einiges an neuen methodischen Impulsen für die Erziehung schon notwendig sein, welche methodischen Impulse aber doch sehr stark ins Praktisch-Lebendige übergehen. Ich glaube ja nicht, daß ich etwas sage, was mir übelgenommen wird, weil es so viele Leute sagen; ich habe es viel öfter gehört, als ich es gesagt habe: daß der Beruf des Lehrenden, des Erziehenden «pedantisch» mache. Nun ist aber gerade für das Alter zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre in der Erziehungskunst nichts giftiger als die Pedanterie; dagegen ist nichts förderlicher als der von selbstverständlichem innerem Enthusiasmus getragene künstlerische Sinn; wenn jede Handhabung, die man dem Kinde entgegenträgt, jedes Wort, das man zu ihm spricht, nicht von Pedanterie, nicht von theoretischem Nachdenken, sondern von künstlerischem Enthusiasmus getragen ist, den das Kind in seiner Entwicklung sieht, und dem gegenüber es die innere Freude und Befriedigung dafür hat, wie da aus dem Zentrum des menschlichen Lebens heraus eine göttlich-geistig naturhafte Plastik das Kind allmählich bildet. Wenn der Mensch aus einer solchen Stimmung

#SE304a-113

heraus in der Schule mit seinen Kindern weiterzukommen versteht, dann ist das die einzig mögliche lebendige Methodik. Und das, was ich hier nur skizzieren kann, muß einfließen in diesen Enthusiasmus.

Es ist eine Art von Aneignung, die zum Teil zum Verständnis, zum Fleiß, aber zum Hauptteil zur ganzen Veranlagung des Lehrenden oder Erziehenden spricht. Was da an Menschenerkenntnis in den Erziehenden hineingehen soll, ist etwas, was geradeso in ihn übergehen muß, wie Handhabung der Farben und des Pinsels für den Maler oder des Spachtels für den Bildhauer und dergleichen. Nur muß das viel seriöser, viel gewissenhafter, religiöser genommen werden als beim Künstler, denn wir haben es in der Erziehung mit dem größten Kunstwerke zu tun, das uns im Leben entgegentreten kann, demgegenüber es eigentlich schon Frevel wäre, nur von einem Kunstwerk zu sprechen, an dessen Formung man mitarbeiten kann. Auf diese Stimmung dem Kinde gegenüber kommt es im wesentlichen an. Dann wird man finden, wie man das Verhältnis des Erziehungskünstlers zum Kinde immer lebendiger und lebendiger gestalten kann.

Denken Sie doch einmal, daß das Kind in etwas hineinwachsen muß, was ihm zunächst fremd ist. Nehmen wir zum Beispiel unsere Schrift, die aus wirklich von uns nicht mehr in ihrer vollen Ästhetik empfundenen «Buchstaben» zusammengesetzt ist, wo wir den einen Buchstaben an den anderen reihen, um Worte und Sätze zustande zu bringen. Die heutige Schrift hat sich ja aus etwas anderem entwickelt: aus der Bilderschrift älterer Zeiten hatte noch ein lebendiges Verhältnis zu dem, was sie ausdrückte, wie einen lebendigen Bezug auch das Dargestellte hatte zu dem, was es bedeutete. Heute müssen wir schon gelehrte Studien machen, wenn wir den besonders kleinen Kobold, den wir als a bezeichnen, zurückführen wollen auf den Moment, wo das, was durch den Buchstaben a an dieser oder jener Stelle eines Wortes ausgedrückt werden soll, empfunden werden soll. Und dennoch: nichts anderes ist da der Fall, als daß dasjenige, was da ausgedrückt werden soll, etwas ist wie perplex machende Verwunderung. Jeder einzelne Buchstabe entspringt aus einem elementaren Gefühlsmäßigen, was aber jetzt alles abgestreift worden ist. Der Buchstabe ist heute abstrakt.

#SE304a-114

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Wer unbefangen in das kindliche Gemüt hineinzusehen vermag, der weiß: Es ist ja dem Kinde so furchtbar fremd, was es da im zarten Alter als etwas lernen soll, das einstmals mit den Dingen zusammenhing, das aber heute von den Erwachsenen geübt wird - und nicht mehr mit den Dingen zusammenhängt

Das ist der Grund, warum wir in der Waldorfschule versucht haben, das Schreibenlernen - mit dem wir eigentlich beginnen, dann erst kommt für uns das Lesen - aus dem Malen und malenden Zeichnen herauszuholen. Wir lassen das Kind gar nicht zunächst an die «Buchstaben» herankommen. Wir versuchen zum Beispiel, dem Kinde die Möglichkeit beizubringen, daß es etwa einen Fisch mit irgendwelchen Farben primitiv aufs Papier hinmalt. Nun hat es den Fisch gemalt. Dann wird es angehalten, mit Deutlichkeit sich klarzumachen, daß das, was da auf dem Papier gemalt ist, wenn man es spricht, «Fisch» klingt. Und nun werden Sie finden: mit Leichtigkeit kann man die Fischform in ein F verwandeln, und wenn man den Anlaut «F» des Wortes Fisch nimmt, so ist da das F drinnen. Es ist das für das F zugleich historisch auch die Entstehung. Aber darauf kommt es nicht an, sondern darauf, daß wir aus einer gemalten Bildform den Buchstaben herauszuholen. Das ist etwas, was selbstverständlich mit dem Menschen zusammenhängt, so daß wir dadurch das Kind dazu bringen, den Buchstaben herauszugestalten aus etwas, was auch wirklichkeitsgemäß empfunden werden kann. Das erfordert schon künstlerischen Sinn, und es erfordert auch die Überwindung einer gewissen Unbequemlichkeit. Denn wenn Sie in der Waldorfschule sehen würden, wie die Kinder dort mit ihren Pinseln herumschmieren, so ist das zuweilen recht unbequem; man muß immer wieder sauber machen, und das erfordert eine gewisse Hingabe. Aber viel schneller, als man denkt, überwindet sich das. Es ist merkwürdig, was an Künstlerischem auch die kleinen Kinder daran gewinnen: sie lernen sehr bald den Unterschied zwischen einer «aufgetragenen» Farbe, die so aufgetragen ist, wie wenn man einen Stoff über das Papier schmiert, und einer «leuchtenden» Farbe, die der Maler braucht, um das zu erreichen, was er erreichen will. Dieser Unterschied, der heute für viele Erwachsene sogar außerordentlich «okkult» ist, wird dem Kinde sehr bald klar, und etwas, was befruchtend auf das Kindesgemüt wirkt, ergibt sich im Laufe

#SE304a-115

eines solchen Schreibenlernens; nur daß die Kinder etwas später schreiben lernen, weil sie das Schreibenlernen aus dem Malen heraus entwickeln lernen. Aber das ist gerade günstig. Wir leiden ja alle unter dem Umstande, daß wir zu früh zu der abstrakten Schreibkunst angeleitet worden sind. Kein größeres Glück für die Gesamtheit des Menschen, als wenn er erst im neunten, zehnten Jahre den Übergang zu den abstrakten Schriftzeichen findet, und vorher alles aus dem Lebendig-Malerischen herausgeholt wird.

Dieses Schreibenlernen hat etwas, was den ganzen Menschen beschäftigt. Der Mensch muß seine Arme anstrengen, aber er fühlt zugleich das, was seine Arme tun, an den ganzen Menschen gebunden. Daher ist es ein schöner Übergang von dem Lebensalter, wo das Kind mehr im Willen lebt, zu jenem Gefühlselement, das im zweiten Lebensalter besonders hervorragend ist - ein schöner Übergang ist es, daß wir das Schreibenlernen in jenes Gefühlsmäßige herübernehmen. Wenn der Mensch liest, strengt er eigentlich nur noch das an, was dann Formen wahrnimmt, nicht mehr den ganzen Menschen. Daher wird von uns versucht, die Lesekunst aus der Schreibkunst hervorgehen zu lassen. Und das wird dann ausgedehnt auf alles, was dem Kinde beigebracht werden soll.

Es handelt sich also darum: aus der Natur des Kindes selbst abzulesen, was unterrichtend mit dem Kinde geschehen soll. Damit ist das gesagt, um was es sich bei der Waldorfschul-Pädagogik handelt: daß der Lehrer das Lesenlernen aus der ganzen kindlichen Wesenheit heraus gestaltet. Es hilft nichts, zu sagen: dies oder jenes soll so oder so gemacht werden; sondern darauf kommt es an, daß man das, was aus dem Kinde heraus will, auch wirklich bemerkt. Und das, was der Mensch später braucht, will immer einmal aus dem jugendlichen Kinde heraus.

So sich hineinzufühlen in das, was der Mensch von innen heraus will, und dies mitzufühlen, das ist es, was den Menschen später ins Leben hineinstellen kann. Und da ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, daß man in der Zeit zwischen dem siebenten und vierzehnten und fünfzehn-ten Jahre die beweglichen Begriffe im Menschen entwickelt. Diese Begriffe, diese gefühlsmäßig erfaßten Begriffe entwickeln sich nicht, wenn man zu stark darauf sieht, das Kind nur dasjenige in sich entwickeln zu lassen, was es schon versteht. Es ist allerdings - scheinbar - so

#SE304a-116

schön, wenn man die Forderung aufstellt: man solle nichts an das Kind heranbringen, was es nicht versteht. Es klingt so plausibel. Man könnte allerdings in Verzweiflung geraten gegenüber den methodischen Anleitungsbüchern, die zum Ausdruck bringen, was man im Anschauungsunterricht an das Kind heranbringen soll, damit nur dasjenige an das Kind herangebracht wird, was es schon versteht! Was da zum Anschauungsunterricht gemacht wird, ist oft die Trivialität und Banalität selbst, abgesehen davon, daß ja in diesem Alter dem Kinde auch diejenigen Dinge in der Seele aufgehen, die nicht äußerlich anschaubar werden, zum Beispiel moralische und andere Impulse im Leben. Wer immer nur von Anschauungsunterricht spricht, der beachtet nicht, daß man nicht nur auf der Grundlage dessen zu erziehen hat, was man am Kinde bemerkt, sondern daß man erziehen muß auf der Grundlage desjenigen, was aus dem kindlichen Lebensalter in das gesamte menschliche Leben übergeht. Und da ist es so: Wenn man im achten, neunten Lebensjahre in einer selbstverständlichen, gefühlsmäßigen Verehrung - das hat jetzt nichts mit der Nachahmung zu tun, die für das Lebensalter bis zum Zahnwechsel in Betracht kommt - zu dem Erziehenden steht und ihn sozusagen so ansieht, daß er das Tor ist, durch das die Welt an uns herankommt, natürlich alles in der instinktmäßigen Weise, wie es beim Kinde der Fall sein muß, dann rankt sich unser eigenes sich entwickelndes Kindesleben empor, jetzt nicht an dem, was der Lehrer uns vormacht, sondern an dem, was er in seinem eigenen Leben uns vorlebt, und das wandelt sich auch in innere Lebenskräfte um. Und es ist nichts bedeutungsvoller, als wenn in diesem Lebensalter etwas wahr ist für das Kind, weil es für den Lehrer wahr ist; denn solch einen selbstverständlichen autoritativen Eindruck macht das, daß das Kind dasjenige für wahr hält, was auch der Lehrer für wahr hält. Auf dem Umweg durch den Lehrer muß die Wahrheit an das Kind herankommen. Ebenso muß auf diesem Wege die Schönheit und auch die Güte an das Kind herankommen.

Die Welt muß in diesem Alter in einer selbstverständlichen Autorität an das Kind herankommen. Sie werden wohl nicht annehmen, daß ich der ich vor dreißig Jahren die «Philosophie der Freiheit» geschrieben habe, gegen die Freiheit des Menschen etwas sagen will; aber es will gerade der freieste Mensch, daß er im kindlichen Lebensalter dieses

#SE304a-117

unendlich Wohltuende durchgemacht hat: hinschauen zu können auf eine selbstverständliche Autorität in dem Erziehenden, fühlen zu können in dieser selbstverständlichen Autorität das Tor, durch das Wahrheit, Schönheit und Güte aus der Welt an den Menschen herankommen können. Das alles verfolgt man von Woche zu Woche, von Monat zu Monat. Das Kind selbst wird das Buch, aus dem man abliest, was man mit ihm machen soll. Man entwickelt dadurch einen wichtigen Sinn für das, was mit dem Kinde geschehen soll, zum Beispiel für einen bestimmten Moment. Ein solcher ist der, der zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre des Kindes liegt. Wer in dem angedeuteten Sinne die kindliche Entwicklung beobachtet und für das Kind so eine selbstverständliche Autorität geworden ist, wird immer finden: Es tritt dann zwischen dem neunten und zehnten Jahre etwas an den jungen Menschen heran; es kann sich ganz verschieden äußern. Das Kind braucht da für sein Inneres etwas ganz Besonderes. Es lebt durchaus nicht in einer bewußten Klarheit in bezug auf das, was sich da abspielt. Aber was sich da abspielt, ist dies: es hat bis dahin aus einem tief unbewußten Instinkt die Autorität des Lehrenden und Erziehenden gefühlt; nun will es mehr haben, nun will es sie auch anerkennen können. Es will, daß sich der Lehrende für ein gereiftes Anschauen als die erziehende Autorität bewährt. Und bringen wir es auf diese Weise dahin, selbstverständliche Autorität für das Kind zu sein, dann treten für den Menschen - zum Beispiel für etwas, was man mit acht oder neun Jahren auf die Autorität des geliebten Lehrers oder der Lehrerin hin aufgenommen hat - im späteren Leben, vielleicht im

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik

fünfundvierzigsten oder fünfzigsten Jahre diejenigen Augenblicke ein, wo dann aus einem gereiften Leben heraus das wieder auftaucht, was man damals in der Jugend aufgenommen hatte. Es hat durch Jahrzehnte unten in der Seele geschlummert, jetzt taucht es wieder herauf, und man tritt ihm mit der gereiften Erfahrung gegenüber. Und das bedeutet dann etwas ungeheuer Fruchtendes: es ist die Erregung von inneren Lebenskräften.

Was ist denn das Geheimnis des Jungbleibens im menschlichen Gemüt? Daß man allerlei triste Gebärden macht, wenn man sich an seine Jugend erinnert, daß es früher «so schön» war, jetzt aber nicht mehr ist, das ist es nicht, wodurch man sich jung erhält. Daß man sich jung erhält,

#SE304a-118

zugleich aber wertvoll für seine Mitmenschen, so daß sich das, was man in der Jugend sich angeeignet hat, im Alter in einer ganz neuen Form aus dem Gemüt ergeben kann, es verwandelt sich das früher Aufgenommene, wird zu einem anderen, das ist die Frucht dessen, was in jenem Lebensalter in das kindliche Gemüt eingepflanzt worden ist. In merkwürdiger Weise verwandeln sich die Impulse, die sich mit dem menschlichen Leben und dem menschlichen Leibe vereinigen. Nur ein Beispiel möchte ich dafür anführen. Es gibt Menschen, die, wenn sie recht alt geworden sind, in irgendeinem Kreise sein können; sie brauchen gar nicht viel zu sagen, sie sind durch ihre bloße Gegenwart wohlthuend, man hat sie gern unter sich. Sie haben etwas Segnendes für die Umgebung. Woher kann dieses Segnende kommen? Wenn man gewöhnlich Pädagogik treibt, studiert man in der Regel nur das kindliche Alter; da bleibt die Pädagogik dann ein äußerliches Studium. Ihr eigentliches Studium muß sich aber auf das ganze menschliche Leben, auf das Leben von der Geburt bis zum Tode, ausdehnen. Wenn wir im Sinne einer derartigen Pädagogik uns einen solchen Menschen ansehen, wie ich ihn jetzt beschrieben habe, dann kommen wir darauf zurück, daß jenes Segnende herrührt von dem, was im kindlichen Gemüt eingerichtet worden ist durch eine selbstverständliche Verehrung gegenüber dem Erziehenden. Und ich möchte sagen, noch weiter kann man gehen: Niemand kann im hohen Alter die Arme in Verehrung und Anbetung ausbreiten, der nicht gelernt hat, die Hände als Kind in Verehrung und Anbetung zu falten. Das innerliche Erlebnis der Verehrung wandelt sich durch das menschliche Leben hindurch um in Segnung für jenes Lebensalter, wo diese Segnung wohlthätig wirken kann.

So müssen wir sagen: Nur der übt eine wirklich lebendige Erziehung und Unterrichtskunst, der das ganze menschliche Leben beobachten kann. Aber dann wird er nicht darauf bedacht sein, dem Kinde festumrissene Vorstellungen beizubringen. Wenn wir das Kind in seinem fünften Lebensjahr in eine Kleidung einschnüren würden, die dauerhaft wäre und sich nicht ausdehnte - eine solche gibt es ja nicht, es ist das nur eine Hypothese -, so würde das für das physische Leben des Kindes etwas Schreckliches bedeuten. Aber dasselbe machen wir für das seelische Leben des Kindes, wenn wir ihm Definitionen beibringen, die so

#SE304a-119

bleiben sollen, wie sie sind, und die das Kind gedächtnismäßig so mit sich weitertragen soll. Es kommt für die Erziehung darauf an, daß wir lauter bewegliche Vorstellungen und Empfindungen dem Kinde beibringen, die selber wachsen mit dem Wachsen des Kindes im Leibe, in der Seele, im Geiste. Also nicht darum handelt es sich, dem Kinde festkonturierte Vorstellungen zu geben, sondern bewegliche Begriffe, die sich wandeln können. Wir sollten gar nicht den Ehrgeiz haben wollen, dem Kinde etwas beizubringen, was es so für das ganze Leben behalten soll, sondern etwas Bewegliches sollten wir ihm vermitteln. Wer die Erziehungskunst ganz ernst nehmen kann, wird das verstehen.

Sie werden es mir nicht übelnehmen, wenn ich sage: Nicht jeder Erzieher wird ein Genie sein. Aber jeder kann in die Lage kommen, daß einmal unter den Knaben und Mädchen vor ihm einer oder eine sitzt, die später einmal gescheit werden als er selbst. Der wirkliche Erziehungskünstler darf nicht denken, daß die, welche da vor ihm sitzen, nur ebenso gescheit sein müßten als er.

Das aber muß Grundlage einer wirklichen Erziehungskunst sein, daß wir das, was von der Kunst selber kommen kann, fruchtbar machen für die Erziehung. Künstlerisches wird ja schon entwickelt, wenn wir das Schreiben aus dem Malen herausholen. Aber wir sollten uns darüber klar sein, welches ungeheuer bedeutungsvolle Moment gerade für die Willensbildung zum Beispiel in dem Musikalischen liegt. Dieses Musikalische lernt man ja erst schätzen, wenn man die Erziehung auf eine wirkliche, wahre Menschenerkenntnis stellt. Dann aber kommt man auf etwas anderes noch. Man kommt zu der Eurythmie. Die Eurythmie ist eine Kunstform, die sozusagen aus geisteswissenschaftlicher Forschung hervorgeholt worden ist als ein Erfordernis für unser Zeitalter. Aus einer für die Menschenerkenntnis fundamentalen Tatsachenreihe kennt ja die heutige Wissenschaft nur ein kleines Detail. Es ist dies, daß man weiß:

bei Rechtshändern, also bei den meisten Menschen, liegt das Sprachzentrum in der linken dritten Stirnwindung des Gehirns, dagegen haben es die Linkshänder auf der rechten Seite. Das ist ein kleines Detail. Die Geisteswissenschaft zeigt uns für die Pädagogik, daß alles Sprechen ausgeht von demjenigen, was im weitesten Umfange Bewegung der Gliedmaßen im kindlichen Alter ist. Natürlich handelt es sich dabei

#SE304a-120

mehr um die Art, wie der Mensch veranlagt ist, als es die mehr oder weniger zufällige Wirklichkeit gibt. Wenn jemand sich in jugendlichem Alter den Fuß verletzt, so übt das keinen großen Einfluß aus in bezug auf das, was ich jetzt im Auge habe. Aber wenn wir darauf eingehen, um was es sich bei der Sprache eigentlich handelt, so kommen wir darauf, daß, wenn wir uns Impulse aneignen, die namentlich in dem Gliedmaßenrhythmus unseres Sprechens liegen, wir dabei ausgehen von dem Schritt des Menschen, von jeder Gebärde, die mit Beinen und Füßen ausgeführt wird. Was in der Gliederbewegung liegt, was zum Beispiel in den Füßen selber liegt, das geht auf eine geheimnisvolle Weise durch eine innere organische Metamorphose als Impuls in die vordersten Sprachwerkzeuge über. Namentlich in der Konsonantenbildung lebt das. Ebenso lebt das auch in den Sprachformen, was das Kind in der Bewegung seiner Hände ausführt. Die Sprache ist nur umgesetzte Gebärde. Und wer die Sprache kennt, wie sie aus Konsonanten und Vokalen hervorgeht, der sieht darin die umgesetzten Bewegungen von irgendwelchen Gliedmaßen des Menschen. Es ist ja das, was wir aussprechen, eine Art Luftgebärde... [Lücke]

So kann tatsächlich auf dem Wege einer künstlerisch-pädagogischen Methode dasjenige in die Erziehung hineinkommen, was aus einer wirklichen Menschenerkenntnis fließen kann. Und damit wird der, welcher im Sinne dieser pädagogischen Kunst eben erziehen und unterrichten wird, zum Erziehungskünstler gemacht werden. Nicht irgend etwas Revolutionäres liegt also dem zugrunde, was hier gemeint ist, sondern etwas Impulsierendes, das in jedes Erziehungssystem aufgenommen werden kann, weil es gerade aus dem Intimsten der menschlichen Entwicklungsmöglichkeit hervorgegangen ist. Das macht natürlich dann notwendig, daß man mancherlei in den Unterricht und in die Erziehung einführt, was heute noch ungewohnt ist. Ich will nur eines erwähnen: Wenn man auf diese Weise Erziehungskunst ausüben will, hat man nötig, das Leben des Kindes konzentriert zu haben. Daher kann man nicht, wie es heute gebräuchlich ist, beim Unterrichte von acht bis neun Uhr Rechnen treiben, von neun bis zehn Geschichte, von zehn bis elf wieder etwas anderes, und so alles mögliche durcheinander. Sondern in der Waldorfschul-Pädagogik haben wir die Einrichtung getroffen, daß

#SE304a-121

durch drei bis vier Wochen hindurch derselbe Gegenstand täglich von acht bis zehn Uhr an das Kind herangebracht wird, so daß es konzentriert dabei bleibt. Daß das Aufgenommene später wieder vergessen wird, ist kein Einwand gegen diese Methode. Aber es wird damit gerade erreicht, daß das Seelische des Kindes in einer ganz besonderen Weise gefördert wird.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Es sollte dies alles nur ein Beispiel dafür sein, wie aus einer geisteswissenschaftlich orientierten Menschenerkenntnis heraus eine Erziehungs-kunst hervorgehen kann, die nun wieder möglich machen wird, daß wir nicht durch äußerliche Mittel - durch eine Experimentalpädagogik oder Experimentalpsychologie - an den Menschen heranzukommen versuchen, sondern daß wir mit dem Innersten unseres eigenen Wesens uns hineinleben in das innerste Wesen des Kindes. Dann kann eine solche Gesinnung ihre Probe dadurch erfahren, daß man in die Schule das hineinbringt, was aus einer geisteswissenschaftlichen Menschenerkenntnis fließen kann.

Daß der Mensch, wenn er in das Erdenleben hineinkommt, nicht nur das annimmt, was ihm von Vater und Mutter entgegengebracht wird, sondern daß er als geistiges Wesen aus einer geistigen Welt heruntersteigt in diese irdische Welt, das kann bei einer lebensvollen Menschenerkenntnis in der Erziehungskunst praktisch werden. Denn es gibt im Grunde genommen keine wunderbareren Eindrücke, als wenn man das ganz kleine Kind in seinem Werden beobachtet, an seiner Entfaltung teilnimmt und den Eindruck bekommt, wie das zuerst innerlich Verschwommene, das aus der geistigen Welt zum irdischen Dasein heruntergestiegen ist, sich allmählich formt und gestaltet. Und man gewinnt die Erkenntnis, daß man es darin mit einem Übersinnlich-Geistigen zu tun hat, das sich hier in der Sinneswelt verkörpert und entfaltet. Da fühlt man sich dann verantwortlich gegenüber der eigenen Erziehungskunst; und fühlt man dazu die nötige Gewissenhaftigkeit, dann wird die Erziehungskunst gewissermaßen die Ausübung eines religiösen Dienstes. Man fühlt in der Praxis: Die Götter haben den Menschen herunter-geschickt in dieses irdische Dasein, haben ihn uns als Erzieher anvertraut. Was die Götter uns mit dem Kinde übergeben, das sind Rätsel, die den schönsten Gottesdienst ergeben.

#SE304a-122

Was aber auf diese Weise in die Erziehungs- und Unterrichtskunst übergeht, was ihr zugrunde gelegt werden soll, das ist das, was vor allen Dingen ausgeht vom Lehrer. Heute sagt man oft, wenn man über Erziehungsfragen spricht, es solle nicht nur der Intellekt des Kindes gebildet werden, sondern man müsse auch die religiösen Anlagen und so weiter bilden. So spricht man viel von dem, was im Kinde gebildet werden soll. Bei der Waldorfschul-Pädagogik aber spricht man mehr von dem, was im Lehrer vorhanden sein muß, so daß für sie die Erziehungs-frage in erster Linie eine Lehrerfrage ist.

Und ist dann das Kind geschlechtsreif geworden, dann soll es fühlen:

Jetzt bist du, nachdem auf dein Gefühl und deinen Willen gewirkt worden ist, jetzt bist du so weit, daß auf dein Vorstellungsleben gewirkt werden kann, jetzt wirst du reif, ins Leben hinaus entlassen zu werden.

So ist das, was da an uns herankommt, wie die innerste Forderung, die von dem Menschen selbst ausgeht, wenn wir ihn verstehen lernen. Und so will die anthroposophische Menschenerkenntnis nicht Theorie bleiben für mystische oder müßige Gemüter, sondern sie will übergeführt werden ins Leben. Sie ist dadurch diejenige Praxis, ist derjenige Teil des Wirklichkeitslebens, der dem Menschen ganz besonders nahe ist und ihm an seiner Seele liegen muß: es ist das, was unmittelbar in seiner Aufgabe für den werdenden Menschen liegt. Lernen wir so aus der Menschennatur heraus erziehen und unterrichten, dann legt sich auf unser Gemüt die beruhigende Vorstellung: Wir tragen etwas in die Zukunft hinüber, was diese Zukunft braucht! Unser Leben, das Kulturleben, das heute den Menschen soviel Elend, soviel Komplikationen auferlegt, macht uns darauf aufmerksam, wie solche Aufgaben in der Menschheitsentwicklung gerade heute vorhanden sind. Es wird oftmals, bis zum Überdruß, gesagt: die soziale Frage ist vor allem eine Frage des geistigen Lebens. Wenn man das sagt, sollte man sich vor allem dessen bewußt sein, daß man dasjenige, was das heutige Leben so schwierig gestaltet, innerlich schwierig gestaltet, überwinden muß. Oh, der Mensch geht heute am Menschen vorüber - ohne Verständnis und ohne Liebe, und ohne intim hineinzuschauen in das, was der Mensch, der an uns vorübergeht, sein kann. Damit aber dieses intime Hineinschauen im Leben Platz greifen kann, damit wieder Menschengemüt an

#SE304a-123

Menschengemüt herankommt, damit die sozialen Ideale nicht als theoretische Forderungen auftreten, sondern aus Menschenliebe heraus geboren werden - denn nur Menschenliebe kann das lösen, was in der sozialen Frage zur Lösung da ist -, dazu ist aber als das Wichtigste notwendig, daß wir jenes soziale Verhältnis in der richtigen Weise zu gestalten wissen, das von dem erziehenden Menschen zu dem Kinde geht. Denn in dem, was sich so als das soziale Verhältnis zwischen Lehrer und Kind in der Schule entwickelt, ist der schönste Keim gelegt zur Lösung der sozialen Frage. Und vieles wird gerade aus einer solchen Erziehungskunst heraus dem Erziehenden so erscheinen, wie wenn er den Keim pflegen würde, und durch seine, nicht utopistische, sondern ganz reale Zukunftsphantasie erstede die Blüte desjenigen, was er in den Menschen hineinlegt.

Wie wir in der wahren Erziehungskunst das ganze Menschenleben vor uns haben sollen, so sollten wir auch aus dieser Gesinnung heraus, aus der wir eine Erziehungskunst üben, das ganze Leben in seinem weitesten Kreise vor Augen haben. Als Erzieher wirken, heißt: Nicht für die Gegenwart, sondern für die Zukunft wirken! Aber wie der Mensch, wenn er Kind ist, die Zukunft in sich trägt, so wird gerade derjenige von der schönsten pädagogischen Gesinnung getragen sein, der sich in jedem Augenblicke sagen kann: Was du zu bilden hast, das ist dir von den Göttern heruntergeschickt; du sollst es in der richtigen, würdigen Weise in das Leben hineinführen. Und mit dem Kinde den Weg von der göttlichen Weltordnung in die irdische Weltordnung in lebendiger Weise zu wirken, ist das, was als ein Gefühlsimpuls, als ein Willensimpuls unsere pädagogische Kunst durchdringen muß, wenn sie die für das Menschenleben so wichtigen Forderungen, die heute auftreten, befriedigen will.

Das möchte die Waldorfschul-Pädagogik und was wir in den wenigen Jahren bisher erreicht haben, kann doch vielleicht zu der Überzeugung berechtigen, daß die aus der Geisteswissenschaft stammende lebendige Menschenerkenntnis auch für das menschliche Dasein sich fruchtbar erweisen kann, damit aber auch für das Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtskunst, das heißt aber: für den wichtigsten Zweig des praktischen Lebens.

DIE KUNST DER MORALISCHEN UND PHYSISCHEN ERZIEHUNG

Den Haag, 19. November 1923

#TX

Sehr verehrte Anwesende! Es ist der Wunsch ausgesprochen worden, daß ich heute noch einiges zu dem am letzten Mittwoch hier über die Waldorfschul-Pädagogik Gesprochenen hinzufüge. Das wird vielleicht mit Rücksicht darauf, daß, als ich am letzten Mittwoch den Vortrag hielt, der heutige Vortrag noch nicht vorgesehen war, in einer etwas aphoristischen Weise geschehen.

Ich habe vor einigen Tagen darauf aufmerksam gemacht, wie die hier gemeinte pädagogische Kunst arbeiten will aus einer wirklichen Menschenerkenntnis, das ist, einer allseitigen Menschenerkenntnis, einer Menschenerkenntnis nicht bloß nach dem leiblichen oder seelischen, sondern nach dem Vollmenschen, den man ja unterscheiden kann nach Leib, Seele und Geist, die wiederum zu einem einheitlichen Ganzen zusammenwirken.

Andererseits habe ich ja schon betont, daß es sich darum handelt, den ganzen Menschen in seinem Erdenleben von der Geburt bis zum Tode im Auge zu haben, wenn man eine wirkliche Erziehungskunst und Unterrichtskunst ausüben will. Denn mancherlei von dem, was man durch die Erziehung und durch den Unterricht veranlagt in dem ersten Lebensalter, das kommt erst zur Offenbarung, entweder nach der gesunden oder nach der kranken Seite des Menschen hin, oftmals im spätesten Leben. Und derjenige, der als

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Erzieher oder Unterrichter nur im Auge hat das Kind in seiner gegenwärtigen leiblichen und geistigen Konstitution, der sich seine Erziehungskunst nur bildet nach dieser gegenwärtigen Organisation des Kindes, der vermag dann nicht in sachkundiger Weise so zu wirken, daß das, was er veranlagt, in gesunder, den Menschen tüchtig machender, den Menschen in sich harmonisch machender Weise im späteren Alter zum Ausdruck kommt. Das aber hat die Erziehungskunst im Auge, die hier gemeint ist. Sie ist, gerade weil sie dieses Ziel verfolgt, nach keiner Richtung hin einseitig. Man könnte leicht glauben, weil aus anthroposophischer Geisteswissenschaft, also

#SE304a-125

aus einer wirklich exakten Erkenntnis des Geistigen im Menschen und in der Welt heraus, diese Erziehungskunst ihr Gepräge erhalten hat, daß diese Erziehungskunst in einseitiger Weise gerade nach dem Geistigen hin tendiert. Das ist aber durchaus nicht der Fall. Gerade bei ihr kommt, weil sie den ganzen Menschen ins Auge faßt, das Physisch-Leibliche in einem ausgesprochenen Maße zur Geltung. Ja, man könnte sogar sagen, es wird die erzieherische und unterrichtliche Behandlung des Geistigen und Seelischen so eingerichtet, daß dasjenige, was der Erzieher heranbildet am Kinde, in der denkbar besten Weise auch auf die physische Gesundheit wirkt.

Wir erziehen in der Waldorfschule in Stuttgart und in den Schulen, die sich daran angliedern so, daß mit jeder Maßnahme für das Geistige auch die denkbar beste Wirkung dieses Geistigen auf das Leibliche in Aussicht genommen ist. Und das muß man eigentlich bei einer wirklichen, einer wahren Erziehungskunst. Denn beim Kinde ist nicht in derselben Weise wie beim Erwachsenen das Seelisch-Geistige von dem Physisch-Leiblichen streng geschieden. Man weiß es ja, welche große Schwierigkeiten es den sogenannten Philosophen heute macht, wenn sie irgendeine Ansicht gewinnen wollen über das Verhältnis des Geistigen zum Körperlichen im Menschen. Da ist das Geistige auf der einen Seite. Es wird erfahren innerlich durch das Denken, durch das übrige Seelenleben. Es verläuft so, daß es in sich durchaus unähnlich ist demjenigen, was uns entgegentritt, wenn wir in der gebräuchlichen Weise in der Physiologie, der Anatomie, den Menschen seiner Körperlichkeit nach studieren. Zwischen dem, was wir da innerlich erleben als das Seelisch-Geistige, und dem, was uns dann eine Betrachtung oder Untersuchung des Menschen in leiblich-physischer Weise bietet, kann nicht leicht unmittelbar eine Brücke geschlagen werden.

Sieht man aber in unbefangener Weise auf das Kind und seine Entwicklung hin, und hat man ein Auge dafür, was alles in dem Kinde geschieht, wenn es so um das siebente Jahr herum das erste bedeutsame metamorphosierende Lebensereignis durchmacht, den Zahnwechsel, sieht man auf das alles hin, dann fällt einem auf, wie das ganze Seelenleben des Kindes mit diesem Zahnwechsel anders wird, als es vorher war. Wir sehen vorher bei dem Kinde in einer Art elementar-traumhaften

#SE304a-126

Weise die Vorstellungen, die es hat, auftauchen. Wir sehen zwar gerade in dieser ersten Lebensperiode ein ausgesprochenes Gedächtnis sich entwickeln, aber wir sehen, wenn wir beobachten können, wie dieses Gedächtnis eine Umwandlung erfährt gerade durch den Zahnwechsel oder während des Zahnwechsels. Und zwar tritt die folgende Umwandlung ein: Kann man beobachten, so muß man sagen, daß so bis zum Zahnwechsel hin die innere Tätigkeit, die bei der Erinnerung spielt, die also im Gedächtnis lebt, mehr ähnlich sieht einer äußeren Gewohnheit, wie sie sich mit Hilfe des Körperlichen im Kinde ausbildet, als später. Das Kind erinnert sich auch, und sogar sehr gut; aber dieses Erinnern, das kommt einem mit Recht vor wie das wiederholte Ausüben einer Tätigkeit, die man sich als Geschicklichkeit angeeignet hat. Dieses ganze Gedächtnis des Kindes in der ersten Lebensperiode ist eigentlich eine innere Geschicklichkeit, ein Herausbilden einer inneren Gewohnheit, währenddem nach dem Zahnwechsel und später es so wird, daß das Kind wirklich auf seine Erlebnisse erst zurückschaut, also erst innerlich in der Vorstellung wie in einer Art von Rückschau die gehabt Erlebnisse überblickt. So ändert sich im Gedächtnis, im Erinnerungsvermögen, radikal das Seelenleben des Kindes.

So ist es auch mit dem Vorstellen. Betrachten Sie nur unbefangen die Vorstellungen des Kindes. Da lebt in den Vorstellungen im hohen Grade überall Wille. Das Kind kann gar nicht absondern ein inneres Wollen von einem gedanklichen Erleben. Aber dieses Trennen, das tritt mit dem Zahnwechsel ein. Kurz, es ist so, daß wirklich gründlich das Seelenleben des Kindes mit dem Zahnwechsel eine Metamorphose erfährt. Was ist denn da aber in Wirklichkeit geschehen? Nun, was das Kind als das eigentliche Seelenleben nach dem Zahnwechsel in sich offenbart, das kann natürlich nicht aus Nichts hervorgebracht worden sein, das war vorher auch schon da, aber es äußerte sich nicht so wie später; es wirkte in den Wachstumskräften, in den Ernährungskräften des Organismus. Es war eine organische Kraft, und hat sich erst in Gedächtniskraft verwandelt, oder überhaupt in freie Seelenkraft verwandelt.

In dieser Beziehung müssen wir uns wirklich gewöhnen, wenn wir sach- und fachgemäß in der Behandlung des Kindes wirken wollen, bei der Menschenbetrachtung genau soviel Mut zu haben wie bei der

#SE304a-127

heutigen Physik. Da reden wir davon, daß es eine sogenannte latente Wärme gibt, das heißt, daß Wärme an Substanz gebunden ist und nicht als Wärme erscheint. Wenn aber durch irgendeinen Vorgang diese Wärme herausgeholt wird aus der Substanz, dann wird sie freie Wärme; vorher war sie gebundene Wärme. In der Physik sind wir an eine solche Betrachtung gewöhnt. Dem Menschen gegenüber müßten wir aber den gleichen Mut haben. Wir müssen uns sagen: das Seelenleben des Kindes ist mit dem Zahnwechsel ein freies Seelenleben geworden; vorher war es an organische Wachstumskräfte gebunden, wirkte in den Ernährungs- und Wachstumsvorgängen. Da ist so viel zurückgeblieben, als für das spätere Leben notwendig ist, aber ein Teil hat sich abgegliedert und ist freies Seelenleben geworden.

Das ist etwas, wenn man es nun nicht bloß als abstrakte Wahrheit sagt, wie es hier gesagt werden muß, sondern wenn man es auf unmittelbare Konkretheit als Erzieher selber beobachtet, das ist etwas, was wirklich wiederum gerade so wunderbar ist, nur ist es zarter, feiner, intimer zu beobachten, wie es ja wirklich das größte Wunder darstellt, das man in der Welt erleben kann, wenn der aufmerksame Beobachter sieht, wie aus den unbestimmten Gesichtszügen des ganz jungen Kindes die bestimmten werden, wie das zappelnde Bewegen übergeht in immer mehr und mehr orientiertes Bewegen der Gliedmaßen. Dieses Herauskommen desjenigen, was im Zentrum des Kindes ist an die Oberfläche des Organismus, das ist ja etwas Wunderbares, und wer das mit einem offenen, intimeren Künstlerauge betrachten kann, der erlebt tatsächlich im werdenden Kinde die Formentfaltung, die Gestaltentfaltung ganz wunderbarer Weltgeheimnisse.

Aber in ähnlicher Art sieht man dann, wenn das Kind gerade in das schulpflichtige Alter kommt, also wenn es den Zahnwechsel durchmacht, wie das, was unten steckte in den Wachstumskräften, nun frei wird, und sich als Seelenleben entfaltet. Wenn man es im Konkreten, im Einzelnen sieht, dann erwacht eben in uns der Erziehungsenthusiasmus. Und wir können dann überführen allmählich, wirklich in sachgemäßer Weise, das, was im Kinde lebte bis zum Zahnwechsel hin.

Das Kind ist ja bis zum Zahnwechsel hin Willenswesen, aber ein Willenswesen nicht wie der Mensch im späteren Lebensalter, sondern

#SE304a-128

ein Willenswesen, das zugleich ganz Sinn ist. Natürlich ist das vergleichsweise gesprochen, aber das Kind ist eigentlich, wenn ich mich so ausdrücken darf, ein umfassend großes Sinnesorgan. Und wie in jedem Sinnesorgan nicht bloß das Wahrnehmungsvermögen lebt, sondern auch der Wille - er lebt nur in den ausgesprochenen Sinnesorganen in einer etwas verborgenen Weise -, so lebt eben in diesem Willensmäßigen des Kindes bis zum Zahnwechsel hin der Wille als Sinnesorgan. Und das Kind nimmt wahr alles, was in seiner

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Umgebung ist, in einer viel intimeren, zarteren Weise, aber zugleich in einer solchen Weise, daß es innerlich, bis ins innerste Wesen der organischen Bildung überall nachgeahmt wird. Das Kind ist ein feiner Nachahmer. Es ist sehr merkwürdig, aber das Kind reagiert nicht nur auf dasjenige, was es sieht in den Bewegungen der Gliedmaßen bei den Menschen seiner Umgebung - es lernt ja auch die Sprache, indem es nachahmt dasjenige, was es hört -, aber nicht bloß auf diese Dinge schaut es hin und ahmt sie in sich nach, sondern es ahmt sogar Stimmungen nach, ja Gedanken. Und man sollte schon auf die Imponderabilien des Lebens schauen können, auf die unwägbarsten Dinge des Lebens. Man sollte sich in der Umgebung des Kindes eigentlich nicht einmal einen unlauteren Gedanken, den das Kind nicht haben soll, gestatten, denn die feinen Vibrationsvorgänge, die in uns geschehen bei einem unlauteren Gedanken, sie ahmen sich im kindlichen Organismus nach. Was alles zwischen Mensch und Mensch spielt, das wird ja gewöhnlich gar nicht berücksichtigt. Und in dieser Beziehung ist das Urteil auch der Wissenschaft heute wenig geschärft.

Gestatten Sie, daß ich wie in Parenthese etwas einfüge, das uns darauf hinweisen könnte, wie doch mancherlei spielt nicht nur zwischen Mensch und Mensch, sondern sogar zwischen dem Menschen und dem Tier, das sich nicht hineinzwängen läßt in dasjenige, was man durch die gewöhnlichen Sinnesorgane sieht, ohne daß es etwa schon zum Übersinnlichen gehört, von dem ich in diesen Tagen hier viel gesprochen habe. Es war eine Zeitlang sehr viel die Rede von den «rechnenden Pferden». Die hauptsächlichsten dieser rechnenden Pferde, die, soviel ich weiß, in Elberfeld waren, habe ich nicht gesehen, wohl aber ein besonderes Exemplar, das Pferd des Herrn von Osten in Berlin. Dieses konnte ich in seiner ganzen Entfaltung studieren. Man erlebte da, wenn man

#SE304a-129

zunächst oberflächlich betrachtete, wie der Herr von Osten neben seinem Pferd stand und einfache Rechenaufgaben gab. Das Pferd stampfte das Resultat der Aufgabe mit dem Fuße, und es war das für die Leute ein großes Wunder. Aber nicht nur gewöhnliche Menschenkinder haben sich das angeschaut, sondern es ist sogar ein Buch von einem Privatdozenten, einem Professor, über dieses Pferd des Herrn von Osten geschrieben worden, ein Buch, das sogar ein stark negatives Interesse erregen kann. Die Urteilsfällung dieses betreffenden Professors ist nun eine ganz eigentümliche. Er kann sich gar nicht eine rechte Vorstellung machen, woher es denn kommt, daß dieses Pferd des Herrn von Osten, wenn der Herr von Osten sagt: Fünf und sechs ist? - just bei elf mit dem Fuße stampft. Daß das Pferd nicht in menschlicher Weise rechnen kann, das ist ja natürlich für jeden klar, der weiß, wie eng die Organisation zusammenhängt mit den Fähigkeiten. Also natürlich war es ein Unsinn, wenn die Leute meinten, daß die Pferde wirklich rechnen können. Sondern man mußte nachdenken darüber, was da eigentlich spielt, ohne daß das Pferd so rechnet, wie der Mensch rechnet; aber die Rechenprobleme löste das Pferd. Da hat sich der betreffende Privatdozent die Vorstellung gemacht: wenn der Herr von Osten ausspricht: Fünf und sechs ist? - dann weiterzählt bis zehn, elf, dann hat er ein feines Mienenspiel. Und dieses feine Mienenspiel, das zeigt, wenn der Herr von Osten angekommen ist bei elf, etwas Besonderes; dann vibriert bei ihm etwas ganz anders als bei zehn. Das bemerkt das Pferd und dann stampft es. - Also, es sind feine Vibrationen, die das Pferd bemerkt. So ist die Theorie. Aber da ist ein Einwand, den der betreffende Gelehrte sich ja auch natürlich selber machte: man mußte doch auch wohl beobachten können, wie das Mienenspiel des Herrn von Osten ist. Da sagt aber der Herr Privatdozent: Ja, das kann ich nicht beobachten, solch eine feine Beobachtung hat der Mensch nicht. - Also, es folgt daraus, daß ein Pferd eben eine bessere Beobachtung hat, als ein Privatdozent. - Nun, das geht doch ein wenig sehr weit, und es handelt sich ja tatsächlich um etwas ganz anderes.

Als ich dieses ganze Verhältnis des Herrn von Osten zu seinem Pferde studierte, da war mir das Allerwichtigste jenes merkwürdige Gefühls- und Empfindungsverhältnis, das Herr von Osten mit seinem Pferd

#SE304a-130

fortwährend aufrechterhielt, indem er nämlich aus seiner Tasche fortwährend Zuckerstückchen herausnahm und sie dem Pferd gab, während es rechnete. Dadurch entspann sich eine animalische Zuneigung des Pferdes, die aufrechterhalten wurde durch die Zuckerstückchen; es lebte etwas von animalischer Dankbarkeit in dem Pferd. Das sind solche Imponderabilien des Lebens. Dadurch nahm das Pferd tatsächlich etwas wahr, und zwar nicht durch das Mienenspiel des Herrn von Osten, sondern auf den Wogen des animalischen Dankbarkeitsgefühls, das durch den Zucker bewirkt war, wurde hinübergetragen das Fühlen des Herrn von Osten, wenn er die Zahl elf aussprach, wenn das Pferd sechs und fünf ist elf anzeigen sollte. Also es handelte sich darum, daß ein intimes Verhältnis hergestellt wurde, so daß das Pferd sich einfühlen konnte in Herrn von Osten, und in dem lag eine Art von Gefühlsübertragung. Ich will das jetzt nicht weiter ausführen, wollte es hier nur erwähnen; es hat sich mir ergeben nach sorgfältigem Studium. Ich führe es an zum Beweise dafür, daß bei primitiveren Wesen tatsächlich ein Einfühlen in andere stattfindet.

Und so ist es in hohem Grade beim kleinen Kinde. Das Kind lebt eben das, was es auch nicht mit Augen sieht und mit Ohren hört, an den anderen Menschen mit, und lebt es in sich weiter. So daß wir uns tatsächlich einen unlauteren Gedanken in seiner Nähe nicht gestatten sollen, wenn sich dieser unlautere Gedanke auch nicht in Vibrationen nachweisen läßt. So ist das Kind ein feingestimmtes Sinnesorgan, ist ganz und gar ein Nachahmer. Aber denken Sie, was das bedeutet. Das bedeutet, daß dasjenige, was in der Umgebung des Kindes geschieht, sich bis in die physische Organisation des Kindes in einer, allerdings nicht mit äußeren, groben Instrumenten nachweisbaren, aber doch vorhandenen Weise fortpflanzt. Wenn also ein jähzorniger Vater in der Nähe des Kindes den Ausdruck seines Jähzorns in die Welt setzt, und so immer neben dem Kinde lebt, dann erlebt das Kind diese Äußerungen, diese Offenbarungen des Jähzorns mit bis in seine Blutzirkulation, bis in die Gestaltung seiner Säfte hinein. Und der ganze physische Organismus bildet sich nach dem, was das Kind in seiner Umgebung eben in geistig-seelischer Art beobachtet hat. So ist das Kind ein Nachahmer in seiner ersten Lebensperiode bis zum Zahnwechsel. Aber die Nachahmung lebt

#SE304a-131

sich aus auf physische Weise in seinen physischen Organismus. Wir tragen durch das ganze Leben hindurch in der feineren Zusammensetzung unserer Gefäße, unseres Blutes, in der feinen Zusammensetzung des Nervensystems alles das in uns, was angestiftet worden ist in uns in der ersten Lebensperiode. Und so ist, man möchte sagen, in handgreiflicher Weise die allererste Erziehung, die im Elternhause oder sonst von der Umgebung in selbstverständlicher Weise ausgeübt wird, im eminentesten Sinne körperliche Erziehung. Auch alles Geistige, was mit dem Kinde geschieht, geht bis ins Körperliche hinein. Und was die zarte Organisation des Kindes aufnimmt im Körperlichen, das bleibt eben in seinen Wirkungen und Ergebnissen vorhanden im Erdenleben, bis der Mensch stirbt.

Wenn das Kind nun durch den Zahnwechsel gegangen ist, so tritt diese Sinnennatur zurück, und das Kind sondert das besondere Vorstellen von dem sinnlichen Wahrnehmen ab. Aber was beim sinnlichen Wahrnehmen das Wesentliche ist, was beim Kinde in der ersten Lebensperiode überhaupt das einzig Tonangebende ist - das Kind hat ja keine abstrakten Begriffe, und wenn wir ihm solche beibringen, ist es ein Unfug-, was das einzig Tonangebende ist, das ist die Anschaulichkeit, die Bildhaftigkeit. Die fordert jetzt bis zur Geschlechtsreife auch das ganze Vorstellungs- überhaupt das ganze Seelenleben des Kindes. Das Kind will bildhaft unterrichtet sein. Und Sünde wider die Entwicklung der menschlichen Natur ist jede intellektualistische Unterweisung bis zur Geschlechtsreife hin. Aus dem Bildhaften, aus dem künstlerisch Erfassten heraus muß das Kind tatsächlich erzogen und unterrichtet werden. Da ist es aber so, daß auf das Verhältnis zwischen dem Erziehenden und Unterrichtenden und dem Kinde ungeheuer viel ankommt. Ich möchte das an einem Beispiel klarmachen.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Man kann nämlich sehen: Wenn man versucht, dem Kinde eine höhere Wahrheit beizubringen, sagen wir, die Wahrheit von der Unsterblichkeit der Seele, dann muß man diese Wahrheit in ein Bild bringen. Man kann dann etwa dem Kinde sagen, indem man es nach und nach dazu führt:

Da ist die Raupe, die verpuppt sich. Man zeigt dem Kinde die Puppe, den Kokon; dann zeigt man ihm, wie der Schmetterling ausfliegt. Dann er klärt man dem Kinde, daß die menschliche Seele in dem menschlichen

#SE304a-132

Körper so ruht wie der Schmetterling im Kokon, daß die menschliche Seele eben nur unsichtbar ist und mit dem Tode ausfliegt. Natürlich will man dem Kinde damit nicht einen Beweis geben für die Unsterblichkeit der Seele; das würde selbstverständlich einen richtigen Einwand ergeben, den die Leute auch schon gemacht haben. Ich habe nur im Auge, wie man in anschaulicher Weise dem Kinde ein Bild gestalten kann von der Unsterblichkeit der Seele. Beweise dafür wird das Kind schon später kennenlernen. Das Kind soll eben in der Epoche vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife von allem Bilder empfangen; die beleben sein Seelenleben, die gestalten sein Seelenleben fruchtbar für das ganze menschliche Leben.

Nun kann ein Zweifaches eintreten. Einmal kann ein Lehrer da sein oder ein Erzieher, der sich denkt: Ich bin sehr geschickt, das Kind ist sehr dumm. - Das ist ja das Natürlichste, oder scheint es wenigstens so sein, daß man das denkt. Wie soll man nicht als Lehrer sehr geschickt sein und das Kind sehr dumm! Also bildet man für das dumme Kind diese Vorstellung von dem auskriechenden Schmetterling und erzählt sie dem Kinde. Man wird nicht viel Erfolg sehen. Es greift die kindliche Seele nicht an.

Es kann aber auch etwas anderes eintreten. Es kann so sein, daß man sich gar nicht sagt: Ich bin als Lehrer sehr geschickt und das Kind ist sehr dumm. Ich will auch nicht gerade sagen, man soll sich das Gegenteil in die Seele setzen. Aber man kann etwas anderes tun. Man kann auf dem Standpunkte stehen, daß man selber in diesem Bilde ein von den Geistkräften der Welt in die Natur hineingesetztes Bild sieht, so daß man selber gläubig diesem Bilde gegenübersteht, daß man selber dieses Bild als etwas empfindet, was die schaffenden Kräfte der Natur vor einen hingestellt haben als ein Abbild dessen, was auf einer höheren Stufe als das Heraustreten der Seele aus der Leiblichkeit auftritt. Durchdringt man dieses Bild mit eigener Gläubigkeit, steht man selber in diesem Bilde voll darinnen und bringt man es dem Kinde aus jenem Enthusiasmus heraus bei, in dem man selber drinnensteht als ein an das Bild Gläubiger, dann wirkt es, dann wird es für das Kind fruchtbar.

An einem solchen Beispiel sieht man, daß man noch so geschickt sein kann als Lehrer und Erzieher, das hilft einem nicht viel. Es hilft für

#SE304a-133

manche Dinge, geschickt zu sein, auch beim Lehrer ist es natürlich besser, geschickt zu sein als ein Tor; aber es ist nicht das, was ihn zum wirklichen Erziehungskünstler macht. Was ihn zum wirklichen Erzieherkünstler macht, das ist, daß er der ganzen Welt mit seinem eigenen Gemüte so gegenübersteht, daß ein lebendiges Verhältnis zum Kinde möglich ist, daß dasjenige, was in ihm lebt, sich fortsetzen kann in dem kindlichen Gemüt. Dann ist vorhanden nicht eine erzwungene Autorität, sondern eine selbstverständliche Autorität. Und diese selbstverständliche Autorität ist es, auf das aller Unterricht und alle Erziehung zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife aufgebaut werden muß. Daher müssen wir tatsächlich auf die Bildhaftigkeit des Unterrichts im Beginne des schulpflichtigen Alters den allergrößten Wert legen, alles in Bildhaftigkeit dem Kinde beizubringen. Und erst möglichst spät, womöglich erst, wenn die Geschlechtsreife heranrückt, also zwischen dem dreizehnten und vierzehnten Lebensjahre, kann man langsam beginnen mit denjenigen Schulgegenständen, die ein abstraktes Denken notwendig machen. Denn wir sollen das Kind möglichst spät herausreißen aus dem unmittelbaren Wirklichkeitserleben der Umgebung, sollen es drinnen stehenlassen in diesem Wirklichkeitserleben der Umgebung. Denn es ist so zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, daß da noch etwas vorhanden ist, aber in leiserer Art, von dem, was im ersten zarten Kindesalter bis zum Zahnwechsel hin vorhanden ist: daß sich alles in die physische Leiblichkeit hinein fortsetzt.

Nun, so stark, daß eigentlich alles organisch wird, was das Kind wahrnimmt, was das Kind erlebt bis zum Zahnwechsel hin, ist es in der zweiten Lebensperiode nicht mehr. Aber noch immer ist ein ungeheurer Unterschied, wie das Geistige an das Kind herangebracht wird auch in bezug auf die physische Entwicklung des Kindes. Und da muß tatsächlich etwas von dem Lehrer erreicht werden, was man nicht durch Theorien erreichen kann, sondern nur durch das Künstlerische, das in der Erziehung webt und wirkt. Halten wir uns da wiederum an eine Einzelheit: Man kann noch so sehr theoretisch weuem, man solle das Kind nicht mit Gedächtnisstoff überladen. Das ist alles sehr schön, wenn es abstrakt gesagt wird, auch richtig. Aber darum handelt es sich dann doch schließlich, daß ja das Kind daraufhin organisiert ist, schon auch

#SE304a-134

ein Gedächtnis zu entwickeln. Also Gedächtnisstoff muß schon dem Kinde zugemutet werden, nur muß man durch eine wirkliche Menschenerkenntnis fühlen und beobachten können, wieviel richtig ist an der Zumutung von Gedächtnisstoff, und wieviel falsch ist, denn davon hängt ungeheuer viel ab.

Derjenige, der ein erzieherischer Künstler ist, der wird an dem Aussehen des Kindes selbst etwas haben wie ein Barometer, wieviel er dem Kinde an Gedächtnisstoff zumuten darf und wieviel nicht. Denn die Sache ist so: Muten wir einem Kinde zuviel Gedächtnisstoff zu, was geschieht dann? Ja, wo wird denn die Kraft des Gedächtnisses hergeholt? Sehen Sie, was da geschieht im Zahnwechsel, daß die Wachstumskräfte, die Kräfte, die in der Ernährung wirken, frei werden und seelisch wirken, was da auf einmal im großen geschieht, das geschieht später auch fortwährend. Deshalb müssen wir uns Wachstumskräfte zuführen aus der Verarbeitung der Nahrung, weil das ganze Leben des Menschen ein Umsetzen der gesunden Wachstumskräfte, die in den Organbildungen, der Blutbildung wirken, eine Umsetzung der Kräfte in freie Seelenkraft ist.

Was nun da im Zahnwechsel auf einmal, in einem Ruck sozusagen geschieht, das geschieht fortwährend, wenn wir irgend etwas der Erinnerung einverleiben. Das was auf uns wirkt, wirkt ja wirklich auf den physischen Organismus mit, wenn wir es wahrnehmen, wenn es uns mitgeteilt wird in Worten und so weiter. Daß da der physische Organismus mitwirkt, das erfährt derjenige, dem zugemutet wird, daß er etwas der Erinnerung einverleiben soll, daß er etwa ein Gedicht auswendig lernen soll. Man schaue sich den an, der etwas auswendig lernen soll, was er da alles macht mit seinem physischen Organismus, um diesem physischen Organismus die Sache einzuverleiben. Was dann aber im physischen Organismus sitzt, das kann noch nicht erinnert werden; da muß das, was in den Wachstumskräften, in den Kräften der Ernährung zugrunde liegt, zunächst umgesetzt werden in seelische Kräfte, und in den seelischen Kräften bewirkt es die Erinnerung. Wenn ich dem Kinde zuviel zumute für die Erinnerung, dann entziehe ich ihm zuviel Lebenskräfte, vitale Kräfte, und die Folge davon ist, daß ich sehen kann, wenn ich den ganzen Zusammenhang durchschaue: das Kind wird blaß, das

#SE304a-135

Kind bekommt etwas, was aus entzogenen organischen Kräften herkommt, es wird ängstlich. Nun muß man ein Auge haben für dieses Bläßwerden, für dieses Ängstlichwerden. Denn wenn man fortwährend in der wütesten Weise darauf loszieht, dem Kinde zuviel Gedächtnisstoff zuzumuten, dann bleibt es im Wachstum zurück. Dieses Zurückbleiben im Wachstum hat man verursacht durch falsche geistige Zumutung, durch einen falschen Gedächtnisstoff. Und was man da anrichtet im Organismus, das drückt sich im spätesten Alter noch aus in den mannigfaltigsten Stoffwechselkrankheiten, indem besonders eine Abladung von Harnsäure oder dergleichen im Organismus stattfindet.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Da haben Sie dasjenige, was außerordentlich wichtig ist: Man muß die geistige Führung des Kindes so leiten, daß sie in den Organismus in der richtigen Weise hineinwirkt, daß man zum Beispiel nicht so durch das Überladen mit Gedächtnisstoff bei dem Kinde wirkt, daß im späteren Alter Stoffwechselkrankheiten hervorkommen. Und wenn die Leute den Zusammenhang zwischen Gicht und Rheumatismus im späteren Alter und zwischen dem falschen Unterricht in bezug auf die Zumutung mit zu vielem Gedächtnisstoff kennen würden, dann würden sie erst auf einem wirklichkeitsgemäßen Boden in bezug auf die Erziehungskunst stehen. Dann würde man wissen, daß es nicht gilt: eine geistige Erziehung für sich, eine physische Erziehung für sich, weil alles, was man in der geistigen Erziehung tut, gerade beim Kinde hineinwirkt in die Physis, und alles was man für die physische Entwicklung tut, wiederum hereinwirkt ins Geistige. Wenn Sie bei einem Kinde wahrnehmen, es hat einen melancholischen Charakter, bei einem anderen, es hat einen mehr sanguinischen Charakter, so ist das ganz etwas anderes für die Behandlung des Kindes.

Wenn Sie zum Beispiel nun merken, der melancholische Charakter kann einmal gefährlich werden in physischer Beziehung, so ist es notwendig, sich mit den Eltern in Verbindung zu setzen. Und die Waldorfschule ist eine Schule, die ganz darauf aufgebaut ist, mit der Elteinschaft in enger Verbindung zu stehen. In der Waldorfschule werden jeden Monat, zuweilen auch öfter, die Eltern der Kinder zu einer Elternversammlung gerufen. Da wird gesprochen über das, was eben notwendig ist im Zusammenwirken von Schule und Elternhaus. Und da ist sehr

#SE304a-136

vieles notwendig. Man sieht also beispielsweise, ein Kind hat einen melancholischen Charakter, man weiß, daß das zusammenhängt mit der Absonderung in den Verdauungsdrüsen, besonders der Absonderung der Leber, man weiß ferner, daß das wiederum zusammenhängt mit dem Zuckergenuß. Man regelt nun im Zusammenwirken mit den Eltern die Diät in bezug auf den Zuckerzusatz zu den Speisen. Man steht also als Erzieher auf der einen Seite auf dem Boden, daß man überall das Physische berücksichtigt, insofern es die Unterlage des Geistigen sein kann, und daß man auf der anderen Seite das Kind so erzieht, daß man den möglichst gesunden Körperzustand hervorbringt mit Hilfe des Geistigen.

Nehmen Sie nun den umgekehrten Fall. Nicht Überladung mit Gedächtnisstoff, sondern das Gegenteil; ich meine also einen modernen Lehrer, der da sagt: Man darf nichts dem Gedächtnis zumuten, wir sehen ganz ab von Gedächtnis. - Ich möchte oftmals denjenigen Leuten, die immer wieder rufen: Anschauungsunterricht! Anschauungsunterricht! -sagen: Ja, wenn man zuwenig dem Erinnerungsvermögen zumutet, so wird man das auch am Kinde bemerken. Das Kind färbt sich dann in ungesunder Weise ins Rote hinein in seiner Hautfarbe. Es beginnt aber auch über allerlei inneren Druck zu klagen, und endlich merkt man: das Kind wächst in ungeheurer Weise. Und geht man der Sache nach, so bemerkt man, daß durch ein Entziehen des notwendigen Gedächtnis-stoffes der Körper ungeeignet wird, in der richtigen Weise die Nahrungsmittel, die aufgenommen werden, in seine Organe aufzusaugen. Bei zu geringem Gedächtnisstoff fängt schon der Magen an, nicht genug Säure abzusondern, oder die Säuren, die er absondert, sind nicht hinlänglich, um in der richtigen Weise die Verdauung zu befördern. Das geht über in den gesamten Organismus; er wird weniger resorptionsfähig, als er sein soll. Und man kann es erleben, wie ein solcher Organismus eines Menschen später, nach Jahren, wenn er so etwas durchgemacht hat in der Schule, immer hungrig ist, und trotzdem nicht ordentlich innerlich arbeitet. Der Mensch neigt dann leicht dazu, ganz besondere Formen von Lungenkrankheiten und dergleichen zu bekommen. Überall wird derjenige, der wirkliche Menschenkenntnis übt, nicht im Wolkenkuckucksheime einer bloßen Geistigkeit verschweben, sondern

#SE304a-137

er wird eben im Auge haben den ganzen Menschen nach Geist, Seele und Leib. Das aber ist ganz besonders für die Erziehungskunst notwendig.

Man muß ja in der Schule in der richtigen Weise abwechseln, das Kind einerseits intellektuell beschäftigen - wobei ich intellektuell nur anwende für die Dinge, die im Seelischen direkt beigebracht werden; das Intellektuelle als solches ist ja zunächst zu vermeiden bis in die Nähe der Geschlechtsreife -, und man hat das Kind physisch mit Gymnastik, Turnen und so weiter in der Eurythmie zu beschäftigen. Und wenn man da ein Abstraktling ist, und diese Dinge aus abstrakten Grundsätzen heraus einteilt - oftmals geschieht es sogar, damit der möglichst bequeme Stundenplan herauskommt -, dann heißt das alles nichts. Sondern das Folgende ist zu berücksichtigen: wenn man das Kind vor sich hat und man bringt ihm im Leseunterricht, im Schreibeunterricht, im Rechenunterricht etwas bei, was vor allen Dingen auf seine Seele wirkt, dann geschieht im Organismus ein Vorgang, in dem sich klar und deutlich zeigt, wie alles das, was dem Kopfe zugemutet wird, polarisch entgegengesetzt wirkt dem gegenüber, was den Gliedmaßen, dem Bewegungssystem, dem motorischen System zugemutet wird. Es ist gar nicht wahr, daß man zum Beispiel weniger ermüdet im Turnen oder in der Gymnastik als beim Lesen- und Schreibenlernen. Das haben die äußerlichen Untersuchungen der experimentellen Psychologie ergeben. Wenn eine Turnstunde inmitten von anderen Stunden liegt, etwa von neun bis zehn Rechnen, von zehn bis elf Turnen, von elf bis zwölf Geschichte, dann ist das Kind nicht ausgeruht für die Geschichtsstunde, wenn es geturnt hat, sondern im Gegenteil.

Da handelt es sich dabei um etwas ganz anderes. Es handelt sich darum, daß derjenige, der wirkliche Menschenkenntnis üben kann, weiß: es wirkt etwas im Organismus, wenn auch nur halbbewußt. - Und beim Kinde bleibt ja vieles halbbewußt, was dann überhaupt im Menschenleben nicht beobachtet wird, was später überhaupt nicht mehr ins Bewußtsein hinaufgenommen wird. Es wirkt da dasjenige, daß durch die mehr seelisch-geistige Betätigung das Begehrungsvermögen erregt wird, daß man dieses auch auswirken läßt, daß man also nicht in äußerlicher Weise bloß einteilt. Man muß eben den seelisch-geistigen Unterricht so einrichten, daß dadurch die innere körperliche Stimmung für die Gymnastik

#SE304a-138

erregt wird. Wenn ich das Kind turnen lasse, wenn es kein innerliches organisches Verlangen darnach hat, dann wird das Turnen bei dem Kinde so wirken, daß das Kind sehr bald zeigt: es wird nicht mehr fertig mit der Fortleitung der Kräfte, die es nicht in den Leibesübungen nach innen fortsetzt. Es muß ja beim Menschen alles dasjenige, was in der körperlichen Bewegung sich entwickelt, nach innen fortgesetzt werden. Während wir unseren Leib in Bewegung haben, werden innerlich Stoffwechselvorgänge durchgeführt; etwas, was ein ins Leben umgesetzter Verbrennungsprozeß genannt werden kann, wird da ausgeführt. Und was da ausgeführt wird, das wirkt im ganzen Organismus weiter.

Wenn ich das Kind Gymnastik ausführen lasse, ohne daß es Begierde darnach hat, dann wird es mit diesem inneren Stoffwechselvorgang nicht fertig, und die Folge davon ist, daß ich merken werde: solch ein Kind wird durch die Gymnastik stark emotionell. Allerlei Leidenschaften entwickeln sich bei ihm. Ich kann das Kind sogar, wenn ich es ohne organische Begierde turnen lasse, dazu bringen, daß sich eine innere Stimmung in krankhafter Weise ausbildet, die bis zu Wutanfällen das Emotionelle treibt. Das ist etwas, was in den Charakter des Menschen für das ganze Leben übergehen kann. Das alles kann für eine wirkliche gesunde körperliche Entwicklung des Menschen nur vermieden werden, wenn man als Erziehungskünstler die richtigen seelischen Instinkte dafür hat, wie man die Gymnastikstunde legen muß im Verhältnis zu den anderen Stunden, wo Geistig-Seelisches getrieben wird, damit in dieser letzteren Stunde dann erwacht die Begierde nach Gymnastik. Dadurch aber kann dann diese Gymnastik im Organismus so weiterwirken, daß der Organismus in richtiger Weise verbrauchen kann, was in ihm sich entwickelt an Kräften durch die Gymnastik.

Es kommt also wirklich darauf an, daß man eine Art Künstler ist, der mit künstlerischer Anschauung, aber auch mit jener ungeheuren Verantwortlichkeit, die natürlich dem unlebendigen Kunstwerke gegenüber nicht vorhanden ist, dem werdenden Menschen im Kinde

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

gegenübersteht. Dem werdenden Menschen, das heißt, diesem wunderbaren Spiel von tausenderlei ineinanderwirkenden Kräften. Das läßt sich nicht mit theoretischer Pädagogik durchschauen, ebensowenig wie man jemand

#SE304a-139

anweisen könnte, mit theoretischer Physiologie seine Verdauung selber zu regeln. Das läßt sich eben nur mit intuitivem Anschauen machen.

Und so wird eben derjenige, der aus voller Menschenerkenntnis heraus erzieht, im Geistigen so erziehen und unterrichten, daß der gesunde Körper dabei zustande kommt. Und er wird das Körperliche in der Weise regeln, daß es die gesunde Grundlage für die allseitige Entfaltung des Geistigen bilden kann. Das kann aber nur dann geschehen, wenn ein solches Verhältnis intimen Zusammenempfindens zwischen dem Unterrichtenden und Erziehenden und dem Kinde vorhanden ist, wie ich es angedeutet habe an dem Beispiel von dem Bilde des auskriechenden Schmetterlings für das Faktum der menschlichen Unsterblichkeit. Ist dieses Verhältnis vorhanden, dann wird sich auch für das rein Geistige das selbstverständliche Autoritätsgefühl ausbilden, von dem ich im vorigen Vortrage gesprochen habe als von etwas Notwendigem in der allgemeinen Pädagogik. Es wird wirklich der Lehrende und Erziehende für das Kind sozusagen der Repräsentant von Wahrheit, Schönheit und Güte sein. Das Kind soll nicht in abstrakter Weise durch ein bloßes Urteil - das gehört in das spätere Lebensalter hinein - entscheiden, was wahr und was falsch ist, was schön und was häßlich ist, was gut und was böse ist. Sondern es soll das Kind etwas als wahr empfinden, wenn der selbstverständlich innig verehrte Lehrer oder Erzieher es als wahr empfindet. Dieser muß der Durchgangspunkt sein. Es muß das Kind als schön empfinden lernen, was der Lehrende und Erziehende als schön empfindet, und was da entsteht dadurch, daß das richtige Verhältnis zwischen Kind und Lehrer vorhanden ist. Ebenso ist es bei gut und böse.

Dadurch wird aber namentlich für die moralische Erziehung etwas in der kindlichen Entwicklung besorgt, wovon unbedingt notwendig ist, daß es in der richtigen Art besorgt wird. Sehen Sie, der Mensch wird innerlich geradezu verkrüppelt in moralischer Richtung, wenn ihm zu früh in moralischen Geboten: Du sollst, du sollst nicht! - Das darfst du tun, das darfst du nicht tun! - moralische Begriffe in abstrakter Weise beigebracht werden. Das Kind soll erleben an dem führenden Lehrer und Erzieher, was gut und was böse ist. Dazu muß aber das verbindende Glied da sein dadurch, daß der Lehrer auf das Kind so wirken muß, daß

#SE304a-140

dem Kinde das Gute gefällt, daß es Wohlgefallen am Guten hat, daß es Abscheu vor dem Bösen hat. Wir müssen zunächst für das Moralische dahin wirken, daß wir nicht gebieten das Moralische und verbieten das Unmoralische - fassen Sie das, meine sehr verehrten Anwesenden, gut auf, es kommt auf diese Nuance sehr viel an -, sondern daß wir bei dem Kinde zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife im Gefühle, nicht in den Willensimpulsen, das Erleben des Guten und des Bösen entwickeln. Das Gute muß uns innerlich gefallen. Wir müssen Liebe, Sympathie für das Gute entwickeln, bevor wir es als verpflichtend für den Willen entwickeln. Was moralisch für den Willen sein soll, das muß erst herauswachsen aus dem, was moralisch für das Gefühl Wohlgefallen oder Verabscheuen war.

Und wiederum können wir am besten das, was da im Kinde sich entwickeln soll, dadurch zur Entfaltung bringen, daß wir im Bilde wirken. Wenn wir als Lehrende und Erziehende genug Phantasie haben, um hinzustellen historisch-moralische Vorbilder oder historisch-moralische Gestalten, denen man nicht folgen soll, wenn man versteht, das so recht anschaulich zu schildern, so daß im Kinde Wohlgefallen oder Mißfallen an den Taten erwächst, oder wenn wir solche Geschichten erfinden - das ist noch besser, dadurch sind wir als Erziehende mit dem, was wir hinstellen für das Wohlgefallen, noch mehr verbunden -, dann erwecken wir aus dem Gefühl heraus das moralische Erleben. Und dann geschieht das Merkwürdige, daß wenn das Kind geschlechtsreif wird, ebenso wie die Geschlechtsliebe sich aus dem Organischen herausentwickelt, sich aus einem richtig geleiteten moralischen Wohlgefallen oder Mißfallen die richtigen moralischen Impulse des Willens entwickeln. Und das ist das Größere des Erziehens, daß dasjenige, was sich erst durch inneres seelisches Wachstum aus einem keimhaft Veranlagten wirklich erst entwickeln soll, auch von selbst sich entwickelt. Das ist eine bessere Erziehung als diejenige, die alles hineinstopfen will in das Kind. Wollen wir moralisch erziehen, so muß die Moral im Willen wachsen, aber sie wächst nur, wenn wir den Keim dazu in das Kind legen. Und das können wir in der Lebensperiode, wo das Kind auf die Liebe und Sympathie zum Lehrer angewiesen ist, indem wir das Gefühl entzünden des Wohlgefallens am Guten, des Mißfallens am Bösen.

#SE304a-141

Es kommt eben überall darauf an, daß wir in der richtigen Lebensperiode das Rechte an den Menschen heranbringen. Dann wirkt dieses Rechte im späteren Alter sich aus. Ebenso wie wenn wir den Keim der Eiche in den Boden versenkt haben, oben einmal die Zweige und die Blätter und die Früchte sich entwickeln, so entwickelt sich, wenn wir den richtigen Keim hineingelegt haben im Kinde im siebenten, achten Jahre zu dem moralischen Wohlgefallen oder Mißfallen, im siebzehnten, achtzehnten Jahre das entsprechende Pflichtgefühl.

Von ganz besonderer Bedeutung ist aber, daß wir in diesem Sinne auch wissen, die religiöse Entwicklung des Kindes zu leiten. Diese religiöse Entwicklung des Kindes, sie kann nicht eigentlich, wenn sie innerlich wahr sein soll - und eine religiöse Erziehung führt eigentlich nur wirklich zu etwas Religiösem, wenn diese religiöse Empfindung ganz tief innerlich aus der menschlichen Seele selbst hervorgeht -, sie kann überhaupt nicht dadurch erzielt werden, daß man den Inhalt irgendeiner religiösen Geschichte oder den Inhalt eines Bekenntnisses dem Kinde vermittelt. Sondern alle religiöse Erziehung muß eigentlich dadurch an die menschliche Seele herangebracht werden, daß der Lehrende und Erziehende imstande ist, die religiöse Stimmung im Kinde zu erregen. Ist sie nicht in ihm selbst, so kann er sie auch nicht im Kinde entwickeln. Ist die religiöse Stimmung aber in ihm, dann hat er nur nötig, das zu tun, was wir in der Waldorfschule für den sogenannten «Freien Religionsunterricht» ausüben.

Die Waldorfschule ist, das möchte ich hier auch ausdrücklich betonen, keine Weltanschauungsschule. Wir wollen nicht junge Anthroposophen in der Waldorfschule erziehen, sondern wir wollen die Anthroposophie dazu benützen, daß die Waldorfschule im rechten Sinne des Wortes eine Methodenschule sein kann. Das ist sie. Nur die richtige Erziehungsmethode wollen wir auf allen Gebieten gewinnen durch Anthroposophie. Es ist eine Verleumdung, wenn gesagt wird: in der Waldorfschule solle Anthroposophie gelehrt werden. Gerade um dieses Urteil nicht aufkommen zu lassen, weil es durchaus unrichtig ist, habe ich von Anfang an bestimmt für die Waldorfschule, daß der Religionsunterricht gegeben wird von den entsprechenden Religionsgemeinschaften. So daß die katholischen Kinder katholischen Religionsunterricht von katholischen

#SE304a-142

Geistlichen erhalten können, daß die evangelischen Kinder evangelischen Religionsunterricht vom evangelischen Religionslehrer erhalten können.

Nun waren durch die besonderen Verhältnisse, in denen die Waldorfschule gegründet worden ist, viele Dissidentenkinder in der Schule. Für diese wurde zunächst probeweise ein freier christlicher Religionsunterricht eingerichtet von uns. Und wir haben dabei die Befriedigung erlebt, daß Kinder von ganz atheistischen Eltern in diesen freien Religionsunterricht mit Zustimmung ihrer Eltern kamen. Man kann schon sagen, dieser freie Religionsunterricht ist außerordentlich gut besucht. Aber wir sind streng darauf bedacht, daß wir es nicht mit einer Weltanschauungsschule, sondern mit einer Methodenschule zu tun haben. Einer Methodenschule in weitestem Sinne, so

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

daß das Richtige an das Kind in der richtigen Weise und im richtigen Zeitpunkte herangebracht wird. Also nur für die Kinder, die freiwillig dazukommen, ist der freie Religionsunterricht da. Allerdings sind das weitaus viel mehr Kinder als die, die vom katholischen oder evangelischen Religionslehrer Unterricht erhalten. Das ist etwas, wofür wir nichts können. Sie fühlen sich im freien Religionsunterricht außerordentlich angemutet, und er ist ein durch und durch christlicher; während sie sonst davonlaufen. Aber das erzähle ich nur als eine Tatsache, nicht um ein Urteil auszusprechen.

Ja, nun ist es aber so, daß dieser freie Religionsunterricht von folgendem Gesichtspunkte aus eingerichtet ist: Eigentlich kann religiös gewirkt werden in jeder Stunde, bei jedem Gegenstand. Und das geschieht auch bei uns. Wenn der Lehrer selbst dasjenige, was im sinnlich-physischen Leben da ist, durch die eigene Stimmung seiner Seele überall anknüpft an das Übersinnlich-Göttliche, so geht eigentlich alles, aber nicht in einer sentimental, mystisch-verschwommenen Weise, sondern in selbstverständlicher Weise aus dem Physischen ins Geistige über. Man muß dabei nur das nötige Taktgefühl haben. Dann aber kann das, was da durch die verschiedenen Unterrichtsgegenstände an das Kind herangebracht wird, in religiöser Stimmung zusammengefaßt werden. Dazu haben wir dann diese paar besonderen Religionsstunden, die wir extra in der Woche den Kindern geben lassen im freien Religionsunterricht. Da wird also einfach das was sonst lebt im Unterricht

#SE304a-143

und hinführt zum Göttlich-Geistigen, zusammengefaßt durch das, was sich erhebt als eine Hinlenkung zum Göttlich-Geistigen aus der Naturbetrachtung, aus der Beobachtung des geschichtlichen Erlebens des Menschen. So daß nach und nach bei richtiger Entwicklung der religiösen Stimmung ja in der Tat im Kinde die sittlichen Impulse als dasjenige gefühlt werden, wo der Gott in der Menschennatur, in der menschlichen Wesenheit selber spricht.

Dazu muß allerdings eines entwickelt werden, das für die moralische Erziehung und auch für die richtige Entwicklung der religiösen Stimmung von Bedeutung ist, und was heute oftmals viel zuwenig berücksichtigt wird: Man muß früh anfangen, im Kinde zu entwickeln ein ehrliches, aber auch ganz offenes Gefühl von Dankbarkeit. Gewiß, in dem naturgemäßen Verhältnis, in dem selbstverständlichen Verhältnis, das sein muß zwischen Unterrichtendem und Erziehendem und dem Kinde zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, muß die Liebe heranwachsen, und auf diese Entfaltung der Liebe muß viel Sorgfalt verwandt werden. Aber die Dankbarkeit muß so entwickelt werden, daß das Kind das Empfangene spürt. Was es auch sei, das von dem anderen Empfangene fordert das Fühlen der Empfindung der Dankbarkeit heraus. In dem Aufleben der Dankbarkeit wird eine ungeheure Bereicherung der Seele entwickelt. Man sollte schon beim ganz kleinen Kinde darauf sehen, daß es in das Gefühl der Dankbarkeit hineinwächst. Sieht man beim kleinen Kinde schon darauf, dann modifiziert sich, metamorphosiert sich dieses Dankbarkeitsgefühl dann, wenn das Kind in die zweite Lebensperiode kommt, in Liebe. Die Liebe bekommt diese besondere Färbung in allen Lebensverhältnissen, daß sie durchsetzt ist von Dankbarkeit. Und wer ein wenig das soziale Leben der Menschen beobachten kann, der weiß, was für ein wichtiger Impuls gerade bei der Behandlung der großen sozialen Fragen das wäre, wenn wir die Menschen wiederum so erziehen könnten, daß Dankbarkeit in ihnen lebt. Denn diese Dankbarkeit ist eine Brücke, die sonst nicht geschlagen werden kann zwischen Menschengemüt und Menschengemüt, zwischen Menschenherz und Menschenherz.

Wenn die Menschen verstehen würden, einander in Dankbarkeit 1gegenüberzustehen, dann würde vieles von dem nicht da sein, was heute

#SE304a-144

in einer grotesken Weise oftmals als sogenannte soziale Forderungen, sozialer Radikalismus und dergleichen auftritt, wobei ich mich nicht engagiere für diese oder jene Lösung des sozialen Problems. Was ich darüber zu sagen habe, können Sie in meinem Buche «Die Kernpunkte der sozialen Frage» nachlesen. Aber dann, wenn diese Dankbarkeit früh im Kinde als Keim gelegt wird, wenn sie sich hineinlebt in jene Liebe beim Kinde zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, wenn sie dem Kinde anerkennen wird auch seelisch, so daß mit der Geschlechts-reife auch die Seele sich entfaltet in rechter Liebe zu den Menschen, zu der ganzen Natur, zu den göttlich-geistigen Wesenhaftigkeiten, wenn da überall die Dankbarkeit mitgeht, dann entfaltet sich hieraus in dem Menschen die religiöse Stimmung so, daß er etwas in sich haben kann, das ein ungeheurer Schutz der Seele sein kann: die Dankbarkeit gegenüber den göttlich-geistigen Mächten für das Leben überhaupt. Es ist wichtig für die innere Erwärmung des Lebens, für die innere Gestützteit des Lebens, daß wir dieses Gefühl haben können: Wir sind dankbar für dieses Erdenleben den göttlich-geistigen Mächten. Das ist eine starke Lebenskraft, dieses Gefühl der Dankbarkeit für das Leben. Ich möchte sagen: was intensiviert im Blute die organischen Kräfte für den Leib, das liegt in ähnlicher Weise in dem, was geistig vitalisiert die Seele, wenn diese Seele dem ganzen Weltenall gegenüber in bezug auf das eigene Leben dankbare Liebe entwickeln kann.

In solcher Art kann man versuchen, durch die hier gemeinte Erziehungs- und Unterrichtskunst dasjenige in der Umgebung des Menschen zu tun, was diesen Menschen nicht einseitig körperlich und daneben einseitig seelisch erzieht, sondern dasjenige in der Umgebung des Menschen zu tun, was ineinanderströmen läßt in richtiger Art den im Körper lebenden Geist, und den, den schaffenden Geist tragenden Körper. Da unterrichtet man zu gleicher Zeit geistig und physisch. Das ist das einzig richtige; denn im Menschen ist auch die Einheit von Geistigem und Physischem da. Nur muß eben eine solche Erziehung nicht eine einseitige theoretisch-wissenschaftliche Erziehung sein, sondern sie muß sein eine wirkliche Kunst. Eine Kunst, die im Lehrenden und Unterrichtenden lebt, muß die Erziehung, muß aller Unterricht sein. Dann aber darf man schon den Glauben haben, daß die Natur selber mit den in ihr

#SE304a-145

schaffenden göttlich-geistigen Mächten die große Künstlerin ist. Und wer nicht überführen kann die abstrakten Naturgesetze in das künstlerische Gestalten, der begreift im Grunde genommen nicht, was in der Natur webt und lebt.

Aber worauf läuft denn diese ganze Anschauung über Erziehung und Unterricht als auf ihren Grundherv hinaus? - Ja, man spricht heute viel davon, das Kind solle so oder so erzogen werden. Man macht Vorschriften über einen mehr oder weniger intellektuellen Unterricht und Erziehung, über einen mehr oder weniger willensmäßigen Unterricht und Erziehung. Es ist alles sehr schön. Man spricht viel vom Kinde, das soll man auch. Auf das Kind soll alles Augenmerk der Erziehung gerichtet sein. Aber das kann eben nur dann der Fall sein, wenn der einzelne Lehrer und Unterrichts- und Erzieher wirklich tief hineinschauen kann mit einem, das Ganze des Menschen erblickenden künstlerischen Auge auf das Kind. Daher muß alle wirkliche Erziehungsfrage hingelenkt werden auf eine Lehrerfrage, eine Erzieherfrage. Und dazu ist gerade die Waldorfschul-Pädagogik geworden, und alles das, was wir treiben in den Konferenzen, in den Verhandlungen der Lehrer untereinander. Denn schließlich ist ja das Lehrerkollegium die Seele einer solchen Erziehungskunst, aber es ist nur dann die Seele, wenn zusammenwirken die einzelnen Individualitäten.

Aber lassen Sie sich das zum Schlusse sagen: Wenn man in eine Schule hineingeht, die im Sinne dieser Erziehungskunst geführt wird, wenn man betrachtet die ganze Gesinnung des Lehrerkollegiums, von der doch ausstrahlt alles dasjenige, was in jeder Klasse, mit jedem einzelnen Kinde geschieht, dann muß es so sein, als ob über der Türe, wo sich die Lehrer für ihre intimsten Beratungen versammeln, ständen die immerdar mahnenden Worte: «Alle Erziehungskunst soll sein für Euch die Erstehung der Forderung Eurer eigenen Selbsterziehung. Eure Selbsterziehung, Ihr Lehrer, ist der Keim alles desjenigen, was Ihr als Erzieher der Kinder wirken könnt. Ja, Ihr werdet nichts anderes wirken für die Kinder, als was aus Eurer Selbsterziehung hervorgeht.» - Das muß aber nicht nur stehen wie ein Mahnwort von außen, sondern das muß tief eingeschrieben sein in das Herz, in die Seele, in das Gemüt jedes einzelnen Lehrenden und Erziehenden. Denn das, was in Wirklichkeit den Menschen

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

#SE304a-146

so erzieht, daß er ein tüchtiges Mitglied der Weltenordnung sein kann, ist, daß er nützlich ist seinen Mitmenschen. Was in dieser Art für die Erziehung geleistet werden kann und geleistet werden muß, ganz besonders in unserer Zeit, wo das Leben so kompliziert geworden ist, wo das Leben anstelle der abbauenden Kräfte aufbauende Kräfte braucht, was da wirksam sein muß, das ist die Erkenntnis, daß die wahre, die wirkliche menschliche Erziehung, die Erziehung zur Liebe, diejenige ist, die zwar durch die hingebungsvolle Anstrengung des Kopfes als Mittel gefördert wird, die aber in ihrem Wesen hervorgeht aus Seele, Gemüt und Herz des Lehrers.

ÜBER ERZIEHUNGSFRAGEN

Erster Vortrag

London, 29. August 1924

#TX

Sehr verehrte Anwesende, meine sehr verehrten Damen und Herren! - Vorerst darf ich herzlich danken für die soeben von Mrs. Professorin Mackenzie gesprochenen freundlichen Begrüßungsworte und dafür, daß sich Mrs. Mackenzie, und diejenigen, die sich im Anschlusse an sie bemüht haben darum, daß Sie, meine sehr verehrten Anwesenden, heute wiederum zur Besprechung von Erziehungsfragen sich hier vereinigen.

Dasjenige, was aus der anthroposophisch fundierten Erziehungsmethode heraus gesagt werden kann in der kurzen Zeit, die uns hier zur Verfügung steht, kann ja eigentlich nicht sehr viel sein. Denn dasjenige, um was es sich dabei handelt, ist eigentlich eine Erziehungspraktik, etwas, was im Grunde genommen gar kein Programm, keine allgemeinen Begriffe hat, mit denen man es umfassen kann, sondern was darinnen bestehen soll, daß innerhalb alles Erziehens und Lehrens der Lehrende und Erziehende mit einer wahren, echten Menschenerkenntnis tief hineinschaut in das Wesen des Kindes und empfinden kann, daß jedes einzelne Menschendasein, das in den Bereich des irdischen Lebens hereintritt, ein wunderbares Rätsel ist, das der Erzieher bis zu einem gewissen Grade, die Welt niemals lösen kann.

Wie nun der Erzieher an die Lösung herantreten soll dieses, man möchte sagen, von der Gottheit den anderen Menschen aufgegebenen Rätsels von seiten eines jeden in die Menschenwelt hereintretenden menschlichen Wesens, das eben soll in praktischer Art durch die Handhabung der Erziehung und des Unterrichts von dem Lehrenden, Erziehenden praktisch wirklich ausgeübt werden, vom volksschulmäßigen Alter, also etwa von dem Kindesalter an, in dem das Kind die Zähne wechselt, um das siebente Jahr herum, bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahre, wo der junge Mann oder die junge Dame entweder ins Leben hinaustreten, oder die Hochschule betreten.

Vor einer Reihe von Jahren, als in Deutschland aus den Ergebnissen, die

#SE304a-148

der verwüstende Krieg gezeitigt hat, mancherlei an Idealen, gewiß auch mancherlei an Illusionen im Kleinen und im Großen auftauchte, da war es ein Stuttgarter Industrieller, Emil Molt, der zunächst nun auch etwas tun wollte für seine Arbeiterschaft. Er dachte zunächst daran, seine Industrie-Arbeiter dadurch in einer gewissen Weise auszusöhnen mit ihrem ganzen Schicksal und vor allen Dingen auch mit dem, was man damals ansah als soziale Forderungen der Gegenwart, indem er ihren Kindern eine Schule gründen wollte, eine Schule, in der diese Kinder, trotzdem sie Arbeiterkinder waren, die denkbar beste Erziehung bekommen sollten.

Sie sehen, dasjenige, was ich hier zu vertreten habe als eine Erziehungsaufgabe, ist nicht ausgedacht, ist nicht aus einer Reformbewegung hervorgegangen, sondern unmittelbar aus dem praktischen Leben. Emil Molt sagte Meine Arbeiter haben hundertfünfzig Kinder; die sollen in der besten Weise erzogen werden.

Daß solche Dinge gerade im Zusammenhang mit der anthroposophischen Bewegung geschehen, das kommt davon her, weil wir Anthroposophen, so sonderbar es Ihnen klingen wird, keine Theoretiker und keine Schwärmer, sondern durchaus praktische Leute sind, die es mit dem praktischen Leben ernst nehmen, ja wir glauben sogar, daß die Praxis am allermeisten innerhalb der anthroposophischen Bewegung gewahrt wird. Es ging also unmittelbar eine erzieherische Idee aus einer praktischen Forderung hervor.

Nun waren in Stuttgart, wo das geschah, die Bedingungen bald geschaffen. Es war noch nicht ein demokratisches Schulgesetz in Stuttgart, sondern ein altes, konservatives Schulgesetz, das dauerte bis zur konstituierenden demokratischen Versammlung. Wir kamen gerade noch zurecht, daß wir die Schule begründen konnten, bevor das ganz gute «freie» Schulgesetz kam, das allem Erziehungswesen dann in Deutschland eine Art Nivellement aufgedrückt hat, und die Freiheit dadurch verehrt, daß es sie zum Zwang hinwendet. Nun kamen wir also gerade noch in die Zeit hinein, wo es ging, eine solche Schule zu begründen. Es sind uns die Behörden aber, nachdem die Schule einmal begründet war, immer mit außerordentlichem Verständnis entgegengekommen. Und die Schule, die dann als «Waldorfschule» begründet worden ist, weil sie sozusagen zunächst im Zusammenhange mit der

#SE304a-149

Waldorf-Astoria-Fabrik begründet worden ist, konnte in einer ganz freien Weise begründet werden.

Ich will ja nicht gerade behaupten, daß ein jeder gleich ein schlechter Mensch und vor allen Dingen ein schlechter Lehrer sein muß, wenn er ein Staatsexamen abgelegt hat, aber es wurde mir erlassen, bei der Aufnahme der Lehrer darauf zu sehen, ob sie ein Staatsexamen gemacht haben oder nicht, sondern ich konnte lediglich darauf sehen, ob sie in dem Sinne, wie ich mir das vorstelle, richtige, tüchtige Erzieher und Lehrer sein konnten oder nicht. So sind in der Tat die meisten Lehrer an der Waldorfschule, der die Erziehungsmethode zugrunde liegt, von der ich hier sprechen will, nicht staatlich geprüfte Lehrer.

Aber dabei blieb es nicht. Sehen Sie, die Schule wurde mit hundert-fünfzig Kindern begründet. Gleich wollten die Anthroposophen, die in Stuttgart sind, nun auch ihre Kinder dorthin schicken, weil doch die Erziehung nun gut sein sollte! Und seit jener Zeit, es ist jetzt ein paar Jahre her, ist die Schule angelaufen auf mehr als achthundert Kinder. Wir haben manche Klassen, wie die fünfte und die sechste, in drei Parallelklassen: a, b, c; haben seither Kinder aus allen Ständen, von den untersten Ständen bis zu den höchsten hinauf; so daß also wirklich die Waldorfschule eine ganz allgemeine Schule geworden ist.

Ein weiteres, und vielleicht war das weniger praktisch, das möchte ich nicht selber beurteilen, ist, daß nun Emil Molt, nachdem er beschlossen hatte, diese Schule zu begründen, zu mir kam und sagte, ich sollte dieser Schule den Geist geben, die Methode. Dies konnte nur geschehen im Sinne derjenigen Geist-Erforschung, Menschenerforschung, Menschen-erkenntnis, die derjenigen Geistesforschung zugrunde liegt, die ich zu vertreten habe. Da handelt es sich vor allen Dingen darum, den ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist, wie er heranwächst von Kindheit auf, wirklich zu erkennen und in der Seele des Kindes selber zu lesen, und aus dem, was man in der Seele des Kindes abliest von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr, dasjenige zu pflegen in Unterricht und Erziehung, was sozusagen aus der Wesenheit des Kindes heraus selber gefordert wird. So daß wir unsere Erziehungsmethode nennen können: eine rein auf Menschenerkenntnis begründete Erziehung und einen ebensolchen Unterricht.

#SE304a-150

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Nun kann ich natürlich nur in ganz allgemeiner Weise skizzieren, was hier unter Menschenerkenntnis verstanden wird. Man spricht ja heute viel davon, wie körperlich erzogen werden soll, wie man nicht die körperliche Erziehung gegenüber der geistigen oder seelischen vernachlässigen soll. Beim Kinde gibt man sich von vornherein einer Illusion hin, wenn man Körperliches und Seelisch-Geistiges voneinander trennt. Denn beim Kinde ist durchaus Geist, Seele, Leib eine Einheit; da kann nichts voneinander getrennt werden! Nehmen wir an, wir haben ein Kind in der Schule sitzen: das Kind wird immer blasser und blasser. Nehmen wir das als Beispiel an: es ist eine körperliche Eigentümlichkeit, daß es immer blasser und blasser wird. Der Lehrer, der Erzieher hat auf diese körperliche Eigentümlichkeit zu sehen. Liegt bei einem Erwachsenen das vor, daß er immer blasser und blasser wird, so geht man zum Arzt, und der Arzt wird je nachdem, was er gerade versteht, an diese oder jene Therapie denken. Der Lehrende, der Erziehende, er muß sich vor allen Dingen darauf besinnen: Ist dieses Kind so blaß, wie es jetzt ist, zu mir in die Schule gekommen? Oder hat es da vielleicht eine andere Gesichtsfarbe gehabt? Und siehe da, der Lehrende, der Erziehende kann darauf kommen, wenn er nur überhaupt Menschenerkenntnis hat, sich zu sagen: Dieses Kind hast du selber blaß gemacht, denn du hast ihm zuviel an Gedächtnisarbeit zugemutet; du mußt die Gedächtnisarbeit vermindern. - Da handelt es sich darum, daß man in dem körperlichen Wesen unmittelbar darinnen sieht, was im Seelischen verfehlt worden ist; denn das Kind wird blaß von Überfütterung mit Gedächtnismaterial.

Oder der Lehrer hat ein anderes Kind vor sich sitzen: es wird nicht blaß, im Gegenteil, es bekommt eine auffallend rötere Farbe als früher, und es wird unwillig, es wird unruhig, es wird das, was man heute ein «nervöses» Kind nennt; es hält keine Disziplin, springt auf zur unrechten Zeit, kann also nicht leicht auf seinem Platze sitzen bleiben, will immerfort heraus- und hereinlaufen. Nun handelt es sich darum, daß man sich besinnen kann darauf, was diese moralischen Qualitäten bei diesem Kinde hervorgebracht hat. Und siehe da, man wird finden können - nicht in allen Fällen, es sind die Fälle eben sehr individuell, sie müssen eben auf individueller Menschenerkenntnis beruhen können, wenn man sie erkennen will, und das, was man über sie erkennen will

#SE304a-151

inuß auf individueller Menschenerkenntnis beruhen -, da wird man sich überzeugen, wenn man sich auf das, was geschehen ist, besinnt: man hat dem Kinde zuwenig an Gedächtnisstoff zugemutet, das kann auch sein, denn das eine Kind braucht so viel, das andere nur so viel.

Nun haben wir auch Schulinspektionen. Die Behörden sehen schon darauf, daß sie wissen, wie es in unserer Schule zugeht. Nun gab es gerade in der Zeit, als der Sozialismus blühte, einen Ortsschuldirektor, der die Schulen revidieren wollte, und mit dem ich drei Tage lang in den verschiedenen Klassen herumging. Ich machte ihm solche Deklarationen, die ihm zeigen konnten, hier wird körperlich so erzogen, daß der Geist dabei gedeiht, und geistig so, daß der Körper dabei gedeiht; das bildet eine Einheit. Da sagte er: Ja, da müßten ja Ihre Lehrer alle Medizin kennen! Das ist doch nicht möglich! - So meinte er. Ich sagte:

Ich glaube es ja nicht, aber wenn es notwendig wäre, so müßte es halt eben geschehen; denn es muß einfach die Lehrerbildung eine solche sein, daß der Lehrer tatsächlich restlos in das geistige und physische Wesen des heranwachsenden Kindes hineinschauen kann.

Und weiter: Wenn man solch ein Kind hat, wie das zuletzt erwähnte, das unruhig wird, das nicht blaß wird, sondern im Gegenteil etwas rötter wird, so kann man an allerlei Maßregeln denken, aber man muß, wenn man dem Kinde helfen will, auf das Richtige kommen. Und das Richtige verbirgt sich hier sehr stark. Wer nämlich Menschenerkenntnis haben will, darf sie nicht nur haben für den Menschen vom siebenten bis vierzehnten Jahre, während er in die Volksschule geht, sondern gar manches, was zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre sich abspielt, das erfüllt sich erst in viel späterer Zeit. Und wer nicht in so bequemer Weise die Experimentalpsychologie treibt, daß er nur darauf sieht, wie das Kind jetzt ist, was man mit dem Kinde, weil es jetzt so ist, tun soll, sondern wer sich bemüht, das ganze Leben des Menschen von der Geburt bis zum Tode zu überschauen, der weiß: Dieses Kind, das du so erziehst, daß du ihm zuwenig Gedächtnismaterial gibst, das bereitest du dazu vor, daß es ungefähr im fünfundvierzigsten Jahr an einer Fettschicht, die über dem Herzen liegt, ungeheuer schwierige Krankheitszustände durchmacht. Und das muß man auch wissen, was geistig-seelische Erziehung erst nach Jahrzehnten am Menschen unter Umständen

#SE304a-152

erzeugen kann. Menschenerkenntnis heißt nicht, am gegenwärtigen Menschen herumexperimentieren und wissen, wie er sich äußert, sondern Menschenerkenntnis heißt, daß man den ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist kennt, und außerdem den Menschen nach seinen Lebensaltern kenne.

Wenn man diese Dinge zugrunde legt, so merkt man auch, was so etwas im Moralischen für eine Bedeutung hat. Sie werden mir vielleicht auch zugeben: es gibt Menschen, die im hohen Lebensalter, wenn sie irgendwo in einer Gesellschaft erscheinen, etwas Segnendes haben können; sie brauchen gar nicht viel zu sprechen, dadurch, daß sie da sind, daß sie in einer gewissen Weise blicken, daß sie in einer gewissen Weise sich bewegen, die Arme bewegen, einiges Wenige sagen, aber dieses Wenige mit einer gewissen Betonung und mit einem gewissen Tempo sagen, aber das alles, was sie sagen, von Liebe durchdringen können, dadurch werden sie segnend für ihre Umwelt. Was sind das für Menschen? Wer Menschenerkenntnis hat, muß, um das zu erklären, zurückgehen bis ins Kindesalter: das sind diejenigen Menschen, die im Kindesalter in der richtigen Weise die geistige Welt verehren gelernt haben und in der richtigen Weise zur geistigen Welt beten gelernt haben. Denn niemand kann im Alter die Hände zum Segnen aufheben, der sie nicht zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre zum Gebet in der richtigen Weise verstand zu falten. Das Falten der Hände im Volksschulalter geht tief hinunter in die innere Organisation des Menschen und wird im Alter zum Segnen. So hängen die einzelnen Lebensalter des Menschen zusammen. Wer das Kind erziehen will, erzieht zu gleicher Zeit den Greis, das heißt, er macht dem Greis moralisch dies oder jenes möglich.

Das beeinträchtigt nicht die menschliche Freiheit. Die menschliche Freiheit wird am meisten beeinträchtigt, wenn man irgendwelche Widerstände hat, die sich gegen die freie Willensäußerung empören. Diese Dinge hängen einfach damit zusammen, daß man dem Menschen die Hemmnisse und Hindernisse wegschafft.

Damit ist zunächst eine kleine Einleitung gegeben.

Bemüht man sich, in einem solchen Sinne das Wesen des heranwachsenden Menschen intimer kennenzulernen, untersucht man dieses Wesen

#SE304a-153

nicht nur mit der äußeren Anschauung, sondern mit dem auf Geistiges hin orientierten Blick, dann findet man im Kinde deutlich voneinander unterschiedene Lebensperioden.

Zunächst werden für die Erziehung die drei ersten Lebensperioden in Betracht kommen. Die erste zeigt sich ziemlich einheitlich konfiguriert von der Geburt bis zum siebenten Jahre, bis zum Zahnwechsel hin. Die zweite Lebensperiode: vorn Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife um das vierzehnte Jahr herum. Die dritte Lebensperiode beginnt mit der Geschlechtsreife und geht in die Zwanzigerjahre hinein. Die äußeren körperlichen Veränderungen bemerkt man ja leicht. Daß aber jede Lebensperiode eigentlich uns den Menschen in einer deutlichen Verschiedenheit davon zeigt, wie er in den anderen Lebensperioden ist, das wird doch erst klar bei einem geschulten Anschauen der Entwicklung der menschlichen Wesenheit. Da zeigt sich, daß der Mensch in den ersten sieben Jahren seines Lebens, also ungefähr von der Geburt bis zum Zahnwechsel hin, Geist, Seele und Leib ungeteilt miteinander vermischt

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

hat. Dasjenige, was an dem Kinde so sonderbar, wenn es in die Welt hereintritt, erscheint - das Kind ist ja tatsächlich das größte Weltenwunder, das man schauen kann -, da tritt es in die Welt herein, unkonfiguriert die Gesichtszüge, unorientiert die Bewegungen, unfähig, die reinst menschlichen Äußerungen zu vollbringen, Lachen und Weinen; Weinen kann das Kind, aber es ist noch nicht ein richtiges Weinen, denn das Weinen entringt sich noch nicht den Seelenuntergründen, denen es sich später entringt, weil die noch nicht selbständig hervorgetreten sind.

So schauen wir das Kind an von Woche zu Woche, von Monat zu

Monat: aus der unbestimmten Physiognomie tritt einem allmählich etwas entgegen, wie von einem inneren Zentrum heraus erscheinend, in der körperlichen Konfiguration der Gestalt; das Seelische geht in Miene, Blick, Handbewegung, in die Armbewegungen hinein. Und wunderbar ist derjenige Augenblick, wo das Kind von der Bewegung auf allen vier Gliedmaßen übergeht zu der vertikalen Orientierung. Das ist für jeden, der so etwas beobachten kann, das wunderbarste Phänomen. Das alles so beobachtet, wie es sich für den geistigen Blick beobachten läßt, zeigt uns: Da in diesem Leibe ist trotz der ungeschickten, unorientierten Bewegung der Geist darinnen, eben der Geist, der noch nicht die Glieder

#SE304a-154

beherrschen kann. Er beherrscht sie noch ungeschickt, aber es ist der Geist, der später im Menschen vielleicht sich zum Genie entwickelt, in der Armbewegung, in der Beinbewegung, in dem suchenden Blick, dem suchenden Geschmack drinnen.

Und da stellt sich heraus: Das Kind ist von seiner Geburt bis zum Zahnwechsel fast ganz Sinnesorgan. Was ist das Wesen eines Sinnesorgans? Es ist hingegeben an die Welt. Betrachten Sie das Auge. Im Auge spiegelt sich die ganze sichtbare Welt ab. Da ist sie drinnen. Das Auge ist ganz hingegeben der Welt. So ist das Kind, allerdings in veränderter Weise, aber ganz an die Umgebung hingegeben. Ja, wir Erwachsenen schmecken Süßes, Bittres, Saures auf der Zunge, in unserem Gaumen; es geht nicht bis in den ganzen Organismus hinunter. Man weiß es gewöhnlich nicht, aber wahr ist es: das Kind durchdringt seinen ganzen Organismus, indem es die Milch zu sich nimmt, mit dem Milchgeschmack: es schmeckt mit dem ganzen Organismus. Es lebt überhaupt wie ein Auge, wie ein Sinnesorgan. Die Differenzierung zwischen inneren und äußeren Sinnen tritt erst später ein. Und das Eigentümliche ist, wenn das Kind etwas wahrnimmt, sagen wir, wenn neben dem Kinde ein jähzorniger Vater ist, der die entsprechenden Taten und Gebärden und Attitüden macht, die den Jähzorn ausdrücken, dann nimmt das Kind im träumenden Bewußtsein, mit den Bewegungen des Vaters, mit den Gebärden, mit allen Taten des Vaters zugleich den Jähzorn wahr. Es sagt sich nicht zugleich innerlich: der ist jähzornig, aber den Sinn des Jähzornes nimmt es so wahr, daß diese Wahrnehmung bis in die feinsten Gefäßströmungen, bis in die Blutzirkulation, bis in das Atemleben hinein wirkt. Und der unmittelbar geistig empfangene Eindruck setzt sich fort in dem physisch-körperlichen Leben des Kindes. Wir mögen das Kind ermahnen, mögen zu dem Kinde dies oder jenes sagen, das ist für das Kind ohne Bedeutung bis zum siebenten Jahre. Was wir neben ihm tun, wie wir uns neben ihm verhalten, das ist von Bedeutung. Das Kind ist bis zum Zahnwechsel hin ein nachahmendes, ein imitierendes Wesen, und die Erziehung kann einzig und allein durch Vormachen erfolgen über das Nachahmen. Das geht auch ins Moralische hinein.

Man kann da seine besonderen Erfahrungen machen. Einstmals kam ein Vater eines Knaben zu mir. Er war außer sich, denn er sagte: Mein

#SE304a-155

Junge, der bisher immer ein ganz ordentlicher Junge war, hat gestohlen! Er war ganz verwirrt, denn er dachte schon, eine ganz besondere moralische Schlechtigkeit liege bei dem Kinde vor. Ich sagte: Nun wollen wir erst untersuchen, ob der Knabe wirklich gestohlen hat. Was hat er denn getan? - Ja, er hat Geld genommen; aus dem Schranke, aus dem die Mutter immer Geld nimmt, um damit Dinge zu bezahlen, hat er auch Geld genommen, hat damit allerlei Näscherien gekauft, Süßigkeiten, die er an andere Kinder ausgeteilt hat. - Ich konnte dem Vater sagen:

Ihr Junge hat nicht gestohlen; er hat bloß das nachgeahmt, was er jeden Tag so und so viele Male von der Mutter sieht. Die Mutter ist dasjenige Wesen, das er instinktiv nachahmt. Er nimmt auch Geld aus dem Schrank, denn die Mutter tut es.

Nur dann, wenn wir alle Erziehung und allen Unterricht bis zum Zahnwechsel auf reiner Nachahmung aufbauen - durch Nachahmung lernt das Kind auch sprechen, durch Nachahmung lernt das Kind alles bis zum Zahnwechsel hin; wir brauchen keine andere Methode, als die:

ein Mensch zu sein, den man nachahmen kann -, dann unterrichten wir das Kind, dann erziehen wir das Kind, ob es nun im Kindergarten oder zu Hause ist, am allerbesten. Das geht aber bis in die Gedanken hinein, und das Kind merkt es, wenn wir nur den Gedanken haben, der unmoralisch ist! Man glaubt nicht an diese Imponderabilien, aber sie sind da, sie sind vorhanden. Und wenn wir uns in der Umgebung des Kindes befinden, sollten wir uns keinen Gedanken gestatten, den das Kind nicht in sich aufnehmen kann.

Das sind die Dinge, die zunächst damit zusammenhängen, daß das Kind bis zum Zahnwechsel ein nachahmendes Wesen ist. Auf der Erkenntnis dieses Teiles seiner Wesenheit ruht alle Möglichkeit, in fruchtbarer Weise bis zum Zahnwechsel hin unterrichten und erziehen zu können. Wir brauchen gar nicht nachzudenken, ob wir diese oder jene Fröbelgartenarbeiten an das Kind heranbringen sollen, das ist alles aus dem materialistischen Zeitalter, was da ausgedacht worden ist. Auch wenn wir Fröbelarbeiten machen, so wirkt auf das Kind nicht der Inhalt der Fröbelarbeiten, sondern es wirkt, wie wir es tun, wie wir es ihm vormachen! Und alles, was wir das Kind machen lassen, ohne daß wir es ihm zuerst vormachen, ist überhaupt Ballast, den wir dem Kinde mitgeben.

#SE304a-156

Anders wird die Sache, wenn der Zahnwechsel eingetreten ist. In dein eigentlich primarschulmäßigen Alter handelt es sich darum, daß das Kind nun in sein Wesen aufnimmt das ihm ganz selbstverständliche Autoritätsprinzip. In den ersten sieben Lebensjahren tut das Kind, was wir ihm vormachen. In den zweiten sieben Lebensjahren, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, richtet, orientiert sich das Kind nach dem, was ich selber in meinem Sprechen, durch mein ganzes Verhalten als Autorität neben ihm entwickle.

Es soll hier gar nichts gesagt werden über die größere oder geringere Bedeutung der Freiheit im Leben der Menschen, im sozialen oder individuellen Leben, sondern bloß über die Bedeutung desjenigen, was im Wesen des Menschen liegt zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Und da gehört es einfach zur menschlichen Entwicklung, daß das Kind hinaufsehen kann in selbstverständlicher Hingabe zu einer geliebten Autorität, die für es die Quelle der Wahrheit enthält und gültig ist. Das Kind kann zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre noch nicht aus der Intelligenz heraus einsehen, was wahr, was gut, was schön ist, sondern nur einsehen auf dem Wege des Erlebens durch eine selbstverständlich geliebte Autorität. Wer den Autoritätsglauben aus der Schule für dieses Lebensalter her austreiben will, treibt alle wirkliche und wahre Erziehung, allen wirklichen und wahren Unterricht heraus.

Warum ist für das Kind in diesem Lebensalter etwas wahr? Weil die Lehrer- und Erzieherautorität, die neben ihm steht, es für wahr offenbart. Das ist die Quelle der Wahrheit. Warum ist für das Kind in diesem Lebensalter etwas schön? Weil die Lehrer- und Erzieherautorität es für schön hält. Und ebenso in bezug auf die Güte. Wir müssen zu der abstrakten Auffassung von Wahrheit, Güte und Schönheit durch die konkrete Lehrer- und Erzieherautorität hinüberkommen. Und wie der Mensch ist, ob er eine selbstverständliche Autorität für das Kind zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahre ist, darauf kommt alles an

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Denn das Kind ist nun nicht mehr Sinnesorgan, aber es hat eine Seele, die alles im Bilde will; im Bilde, nicht im abstrakten Begriff, in der Anschauung, nicht im Denken. Und es kommt darauf an, daß wir in die

#SE304a-157

Möglichkeit uns versetzen, alles im Bilde, das heißt, künstlerisch in die Erziehung und den Unterricht des Kindes für dieses Lebensalter hineinzutragen. Dazu brauchen wir als Lehrer eben die Möglichkeit, bildlich, anschaulich vor dem Kinde die Dinge zu offenbaren.

Da handelt es sich darum, daß wir selber in Bildern leben können. Das geht so weit - ich kann nur Beispiele anführen -, nehmen Sie an, wir haben das Kind heranzubringen an das Lesen, ihm das Lesen zu zeigen. Bedenken Sie, was das heißt: das Kind soll lesen lernen. Das Kind soll Zeichen, die auf dem Papier stehen, entziffern lernen. Die sind ihm ganz fremd. Laute, Töne, die geföhlt, innerlich erlebten Buchstaben, die sind dem Kinde nicht fremd. Das Kind kennt die Verwunderung, wenn die Sonne aufgeht, A. Der Laut der Verwunderung: A, der Laut ist da. Aber was hat das Zeichen, das wir machen auf dem Papier, mit diesem Laut zu tun? Das Kind kennt die Furcht vor irgend etwas, was gruselig ist: U. Aber was hat das Zeichen, das wir auf dem Papier haben zum Lesen, mit diesem Laut zu tun? Das Kind hat kein Verhältnis zu dem, wie die Schrift heute ist.

Gehen wir zurück in frühere Kulturen, finden wir, daß die Schrift nicht so war. Der Mensch malte selbst dasjenige, was er ausdrücken wollte. Sehen Sie sich die ägyptische Bilderschrift an: Die hat Verhältnis zum Menschen. Wir müssen wieder dazu zurückkehren, dem Kinde zunächst dasjenige, was es auszudrücken hat, im Bilde auszudrücken. Das können wir nur, wenn wir nicht beim Schreiben beginnen, und auch nicht beim Lesen, sondern wenn wir beim Malen beginnen.

Und so unterrichten wir so, daß wenn das Kind in die Volksschule hereinkommt, wir es zunächst an die Farben heranbringen. Es ist unbequem, die Kinder machen alles schmierig, aber dem muß man sich fügen. Das Kind lernt die Farben behandeln, und man kann es über die Farbe hin zu den Formen bringen. Es kommen, wenn der Lehrer dazu die Fähigkeit hat, allmählich aus den Formen, die die Gegenstände bedeuten, allmählich die Formen der Buchstaben heraus. Dann bekommt das Kind dazu ein Verhältnis. Man kann das A, das U so entwickeln, daß, indem man zunächst die Verwunderung malt, zuletzt ein A draus wird! So wie auch aus der ersten bildlichen Darstellung der Verwunderung das A langsam geworden ist.

#SE304a-158

Künstlerisch, vom Bilde ausgehend muß der Unterricht sein. Zuerst muß der Mensch den ganzen Menschen anstrengen im Malen, das dann zum Schreiben übergeht; dann erst diejenige Fähigkeit entwickeln, die bloß mit dem Kopf an einen Teil des Menschen gebunden ist. Das Lesen kommt erst später. Zuerst kommt das malende Zeichnen, zeichnende Malen. Aus dem malenden Zeichnen, zeichnenden Malen wird das Schreiben hervorgeholt, aus dem Schreiben erst das Lesen.

Das liest man ab aus dem Wesen des Kindes, was man zu machen hat. Und so handelt es sich darum, aus der Menschenerkenntnis heraus die Methode zu finden. Unsere Waldorfschule ist eine Methodenschule. Sie geht überall darauf aus, das Kind zu enträtseln, dieses wunderbare Rätsel zu lösen, und dasjenige an das Kind heranzubringen, was die Natur des Kindes selber vorbringt.

Da wird man finden, daß man eben zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife den Unterricht ganz im Bilde wird halten müssen. Und man kann alles im Bilde haben. Aber man muß sich als Lehrer, um sich die selbstverständliche Autorität zu verschaffen, in richtiger Weise zum Bilde stellen können. Man kann - ich löse Ihnen hier nicht ein philosophisches Problem, sondern ich spreche von pädagogischer Praxis -, man kann zum Beispiel dem Kinde verhältnismäßig früh sprechen von der Unsterblichkeit der Menschenseele, wenn man ihm sagt: Sieh dir die Schmetterlingspuppe an: da hast du die Puppe in einer bestimmten Form. - Man zeige es ihm, je nachdem man es ihm eben zeigen kann. Du siehst, die Puppe öffnet sich, und der Schmetterling fliegt heraus! So ist es, wenn der Mensch stirbt: der Mensch ist wie eine Schmetterlingspuppe; die Seele fliegt aus, man sieht sie nur nicht. Aber geradeso wie der Schmetterling aus der Schmetterlingspuppe ausfliegt, so fliegt die Seele heraus, wenn der Mensch stirbt, in die geistige Welt hinein, - Man kann dies in zweifacher Weise an das Kind heranbringen, einmal so; einmal so, daß man sich als Lehrer sagt: Gott, wie geschickt bist du selbst und wie dumm ist das Kind! - So kann man aber nicht beibringen die Unsterblichkeit der Seele! Drum muß man ihm ein solches Bild machen, und man denkt sich ein Bild aus. Man denkt sich dabei: für das Kind veranschaulicht man halt die Sache, die es noch nicht versteht, man selber glaubt aber natürlich nicht an das Bild. Ja, sehen Sie, das Kind

#SE304a-159

wird dann nichts davon haben, das sind eben die Imponderabilien, die da wirken, das Kind wird nichts davon haben, wenn der Lehrer nicht in derselben innerlichen, ich möchte sagen, Frömmigkeit zu der Sache steht, wie das Kind selber stehen soll. Aber derjenige, der die Welt geistig durchschaut, der glaubt eben selber an sein Bild, denn er weiß, die göttlich-geistigen Weltenmächte haben ein Bild der Unsterblichkeit in dem auskriechenden Schmetterling wirklich hingestellt in die Welt. Das ist nicht etwas, das du dir ausdenkst. Steht man selber in alldem drinnen, glaubt man selber an all dasjenige, das man da ins Bild bringt, identifiziert man sich mit seinem Bilde selbst, dann steht man als eine selbstverständliche Autorität vor dem Kinde. Dann nimmt das Kind manches hin, was wiederum erst im späteren Leben in seiner Fruchtbarkeit sich zeigt.

Heute will man ja alles anschaulich machen, so daß das Kind schon es «verstehen» kann. Dadurch kommen furchtbare Trivialitäten heraus. Aber man beachtet dabei vor allen Dingen eines nicht. Nehmen wir an, ein Kind habe in seinem achten, neunten Jahre, wo eben der Lehrende, der Erziehende, die Quelle von Wahrheit, Schönheit, Güte für das Kind ist, irgend etwas aufgenommen, weil der Lehrer daran glaubt, weil der Lehrer es geoffenbart hat, auf Autorität hin aufgenommen. Es kann die Sache noch nicht verstehen, weil die Lebenserfahrung noch nicht da ist, Im fünfunddreißigsten Lebensjahre, lange darnach, bringt das Leben etwas an einen heran; dann sagt man sich: Ach, das hat mir der Lehrer damals gesagt; jetzt, nachdem ich das durchgemacht habe, verstehe ich die Sache!

Was so etwas an vitalisierender Kraft bedeutet, wenn man etwas, was man einst auf Autorität im Kindesalter aufgenommen hat im achten, neunten Lebensjahre, nun im fünfunddreißigsten, vierzigsten Jahre aus den Untergründen der Seele herausholt, so daß eine Brücke geschaffen wird zwischen diesem fünfunddreißigsten und achten, neunten Lebensjahre, was das an Vitalisierung, an Erhöhung der Lebenskraft bedeutet, das weiß wieder derjenige, der Menschenerkenntnis sucht. Und auf Menschenerkenntnis muß alle Pädagogik gebaut sein.

Und so versuchen wir in unserem Waldorfschul-Erziehungsprinzip aus der innersten Wesenheit des Kindes heraus die körperliche, seelische,

#SE304a-160

geistige Erziehung und den Unterricht zu leiten. Da haben wir ein phlegmatisches Kind. Wir achten bei den Kindern ganz besonders darauf, welche Temperamente sie in die Welt hereinbringen. Wir machen sogar die Sitzordnung in der Klasse nach diesen Temperamenten: die phlegmatischen Kinder setzen wir zusammen. Das ist nicht nur ein Anhaltspunkt für den Lehrer, damit er weiß, wo er die kleinen Phlegmatiker hat, sondern auch für die Kinder selbst ist es sehr gut, sie nebeneinander zu setzen. Wenn sie so nebeneinander sitzen und sich mit ihrem Phlegma gegenseitig furchtbar langweilen, wird das ein wunderbares Korrektiv. Die gleichen sich aus, legen das Phlegma ab dabei. Und die Choleriker erst, wenn sie sich paffen und, indem sie zusammen sitzen, gegenseitig ihre Cholerik aneinander ausgleichen lassen, oh, es gibt das eine wunderbare Abklärung dieser Cholerik! Und so weiter, und so weiter. So

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

kann man auch durchaus, wenn man die Sache beherrscht, das phlegmatische Kind so behandeln, daß man mit ihm selber zum Phlegmatiker wird, und daß man das Kind dazu bringt, daß es an seinem eigenen Phlegma Ekel bekommt.

Diese Dinge müssen natürlich in das ganze Leben übergehen, zur Kunst, zum Künstlerischen werden. Gerade in diesem Lebensalter kommt es darauf an. Da hat man zum Beispiel ein Kind in der Klasse, es ist ein kleiner Melancholiker; es sitzt da, man wird vielleicht, wenn man nicht, wie es hier gemeint ist, spirituelle Hintergründe sieht, sich etwas ausdenken wollen. Die Erziehung, wie sie hier gemeint ist, die geht vor der Erkenntnis aus, daß in allem Physischen, Körperlichen Geist ist überall Geist darinnen ist. Man übersieht das Materielle nicht, sondern lernt das Materielle dadurch erst kennen, daß man eben überall in dem Materiellen noch den Geist sieht, und dadurch die Materie entdeckt. Der Materialismus leidet gerade daran, daß er die Materie nicht kennt, weil er nicht den Geist darinnen erblickt.

Wir haben also etwa einen kleinen Melancholiker da sitzen. Dieser Melancholiker, der macht uns Sorge. Nun könnten wir ja die geistreichsten Methoden aussinnen wollen, um dem Kinde seine Melancholie abzugewöhnen; aber das führt oftmals gar nicht zum Ziele. Es kann der individuelle Fall ganz richtig betrachtet sein, aber es führt oft gar nicht zum Ziele. Dagegen führt es zum Ziele, wenn ich sehe, da liegt Entartung

#SE304a-161

der Leber vor bei diesem kleinen Melancholiker; die Leber ist da auf dem Wege zur Entartung, ich muß etwas tun. Ich gehe zur Mutter, um herauszubekommen, wie das Kind genährt wird, bespreche mich mit der Mutter, um das herauszubekommen. Ich finde vielleicht heraus: das Kind braucht etwas mehr Zuckerzusatz zur Nahrung. Und siehe da, wenn ich mich mit der Mutter in dieser Weise ins Einvernehmen setzen kann, wenn ich weiß durch eine spirituelle Physiologie, daß durch Beifügung von Zucker Leberentartungen im Status nascendi, im Entstehungszustande ausgeglichen werden können, dann erziehe ich ein melancholisches Kind richtig. Aber ich muß erst durch spirituelle Erkenntnis wissen, daß der Zuckergenuß Leberleiden ausgleicht.

So muß man bis in das einzelne Organ hinein den werdenden Menschen richtig beurteilen können. Das ist dasjenige, was überall bei diesen Erziehungsgrundsätzen zugrunde gelegt wird. Wir suchen nicht besondere Orte auf, suchen nicht auf etwa Wald oder Heide, um da und dort Rücksicht zu nehmen, weil wir der Ansicht sind: man kann dasjenige, was eben wirklich fruchtbar erreicht werden muß für die Erziehung, eben erreichen, wenn man es aus unserer sozialen Ordnung heraus macht, aber da auch wirklich weiß, wie es um den Menschen bestellt ist, wie der Mensch sich entwickelt.

Das sind nur einzelne Anhaltspunkte, die ich heute geben kann, um zu zeigen, wie die Idee dieses Schulwesens, das auf eine geisteswissenschaftliche, auf eine spirituelle Grundlage gestellt ist, und die Methode von dieser Grundlage her nimmt, geartet ist.

Wenn man in dieser Weise auf das Kind einzugehen vermag, bekommt man tatsächlich schon die Kraft, das Kind in physischer, in moralischer Beziehung so zu entwickeln, daß auch die moralischen Grundkräfte zum Beispiel zum Vorschein kommen. Da wird sich ganz von selbst das einstellen, daß man nicht in irgendeiner Weise barbarisch zu strafen braucht, sondern die selbstverständliche Autorität wird sich geltend machen dadurch, daß man in dem richtigen inneren Kontakt mit dem Kinde steht.

So erlebt man dann dasjenige, was wir in unserer Waldorfschule alle Augenblicke erleben, Dinge von solcher Art: Es ist doch einmal ein Lehrer dagewesen, der noch allerlei Allüren aus der äußeren Pädagogik

#SE304a-162

mitgebracht hat. Der denkt, weil ein paar Kinder ungezogen waren, er läßt sie nachsitzen. Er sagt: Ihr müßt hinter der Arbeitszeit dableiben, Rechnungen machen! - Da kommen alle Kinder, und sagen: Wir wollen auch dableiben, auch Rechnungen machen! Denn das ist ja das Schönste, was man tun kann. Was soll man denn Schöneres tun? Wir wollen auch mit Rechnungen machen, wollen dableiben! - Ja, sehen Sie, da haben die Kinder dadurch, daß man sie in der richtigen Weise anzufassen versteht, eine richtige Gesinnung gegenüber dem, was in der Schule geschieht, und man bekommt als Lehrer die Lehre: man soll nicht mit dem strafen, womit man eigentlich belohnen soll. Das ist nur ein Beispiel für viele. Und so ist es schon möglich, auf Menschenerkenntnis eine wirkliche Erziehungskunst zu bauen.

Ich bin Mrs. Mackenzie außerordentlich dankbar, daß ich wenigstens mit ein paar Strichen in der kurzen Zeit die Dinge andeuten konnte, die einer auf anthroposophischer Geisteswissenschaft begründeten Methodik pädagogischer Kunst zugrunde liegen. Denn nur Methodik will unsere Aufgabe sein, Methodik, nicht irgendein aus irgendeiner Phantasie heraus geborenes soziales Ideal oder dergleichen, sondern dasjenige, was die Menschennatur selber fordert, das wollen wir zum Gegenstand der Erziehung machen. Wir wollen uns nicht vorstellen als Menschen: so oder so muß der Mensch werden aus unserem eigenen Bedürfnis heraus, sondern wollen in richtiger Weise auf das werdende Kind hinschauen können und uns von dem Kinde, das die göttlichen Geisteskräfte auf die Welt heruntergeschickt haben, sagen lassen können: so will ich werden. - So spricht der Gott in dem Kinde: so will ich werden.

Diese Frage wollen wir durch unsere Erziehungsmethode für das Kind nach der besten Weise, wie es der Mensch kann, für das kindliche Alter durch pädagogische Kunst lösen. Diese Frage wollen wir mit unserer pädagogischen Kunst beantworten können.

ÜBER ERZIEHUNGSFRAGEN

Zweiter Vortrag

London, 30. August 1924

#TX

Meine sehr verehrten Damen und Herren! Zuerst habe ich Mrs. Macmillan und Mrs. Mackenzie herzlich zu danken für die freundlichen, lebenswürdigen Worte, mit denen sie diesen Vortrag ein geleitet haben, für die schöne Art des Einleitens dessen, was ich hier auszuführen habe.

Dann habe ich Sie alle um Entschuldigung dafür zu bitten, daß ich in deutscher und nicht in englischer Sprache hier spreche. Es wird das ja natürlich die Verständigung etwas erschweren, allein es ist mir eben nicht anders möglich.

Dasjenige, was ich vorzubringen haben werde, ist nicht ein allgemeiner Reformgedanke, sind auch nicht einzelne Ideen über Erziehung und Unterrichtsziele, sondern es ist im wesentlichen die Schulpraxis, eine solche Schulpraxis, die eigentlich nur sich bewähren kann in der unmittelbaren Anwendung in der Schule mit den Kindern selbst. Aber diese Schulpraxis, die nun schon seit mehreren Jahren in der Waldorfschule ausgeübt wird und immerhin greifbare, merkbare Erfolge erzielt hat, die auch hier in England manche Anerkennung gefunden hat, durch die es möglich geworden ist zum Beispiel vor einiger Zeit unter der Protektorschenschaft von Mrs. Mackenzie in Oxford darüber Vorträge zu halten, diese Unterrichtsmethode ist durchaus herausgefunden aus demjenigen, was heute nicht bloß spirituelle Weltanschauung genannt werden muß, sondern spirituelle Forschungsmethode; eine spirituelle Forschungsmethode, welche zunächst zu einer Erkenntnis des Menschenwesens führt, dadurch zur Erkenntnis des werdenden Menschenwesens von der Kindheit bis zum Tode hin. Auf Grundlage einer spirituellen Forschung, die als Forschung allerdings nur möglich ist, wenn man zugibt, daß der Mensch imstande ist, in das Geistige, in das Spirituelle hineinzuschauen, nachdem er sich dafür

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

seine Erkenntniskräfte ausgebildet hat. Es ist nicht möglich, in einer kurzen Betrachtung über Pädagogik dasjenige auseinanderzusetzen, was durch besondere Ausbildung der menschlichen Seele dazu führt, am Menschen und an der Natur nicht nur

#SE304a-164

das Materielle mit den Sinnen zu schauen und mit dem Verstande zu begreifen, sondern auch das Geistige zu schauen, und es hereinzubekommen in die Seele, um es aufzunehmen in den Willen und um damit zu wirken. Aber man kann das. Geradeso wie man in der Lage ist, die Natur zu erforschen, wenn man sich für das äußere Experiment die Mittel verschafft, wenn man sich die Instrumente verschafft, Mikroskop, Teleskop, Spektroskop, durch die man sich das Sinnliche zubereitet, daß es mehr verrät, mehr ausdrückt, mehr offenbart, als es für die gewöhnlichen Sinne tut, ebenso kann man innerlich die Seelenkräfte erhöhen, intensiver machen. Dadurch kann man es dahin bringen, daß der ganze Mensch wahrnimmt durch dasjenige, was erst die Seele aus sich gemacht hat. Dann beginnt die Möglichkeit, das Geistige als solches wahrzunehmen. Dann aber entdeckt man auch am Menschen selber die volle Wesenheit dieses Menschen. Man entdeckt, daß dasjenige, was heute von dem allgemeinen Bewußtsein, von der sogenannten Wissenschaft am Menschen erkannt wird, daß das alles nur ein Teil ist, ein Glied an dem Menschen, und man entdeckt über dieses Physische hinausgehend zunächst dasjenige, was ich immer nenne - man braucht Namen, es kommt aber auf den Namen gar nicht an; man verwendet alte Namen, weil sie da und dort in der Literatur vorkommen, aber ich bitte, nicht an den Namen sich zu stoßen; sie entstammen keinem Aberglauben, sie entstammen durchaus exakter Forschung, ich könnte ebensogut einen anderen Namen geben -, das zweite also, was man an dem Menschen dann schaut, wenn man schon die Seele als vertieftes Erkenntniswerkzeug hat, so wie die äußeren Sinne hineinschauen, bewaffnet durch Mikroskop und Teleskop, es ist der ätherische Mensch, ein erster spiritueller Mensch, der sich als zweiter Mensch dem ersten eingliedert.

Wenn man den physischen Menschen studiert, so kann man ja, wenn man sich nur auf den Standpunkt der gewöhnlichen Wissenschaft stellt, eigentlich nicht begreifen, wie dieser Mensch sein ganzes Leben hindurch bestehen kann; denn in Wirklichkeit entfernen sich von unserem Leibe die meisten seiner Stoffe in einem Zeitraum von sieben bis acht Jahren. Sie sind alle nicht dieselben heute in Ihrem physischen Leibe, die sie waren vor sieben oder acht Jahren! Die Stoffe, die Sie dazumal in sich trugen, sind abgeworfen, andere haben sich angesetzt. Aber in dem

#SE304a-165

ätherischen Leibe, in dem Ätherleibe haben wir das erste Reale, das einen beherrscht, durchdringt mit Wachstumskräften, Ernährungskräften.

In dem Ätherleib haben wir den ersten übersinnlichen Leib. Diesen ersten übersinnlichen Leib hat der Mensch gemeinschaftlich mit den Pflanzen, nicht aber mit den Mineralien. Mit den Mineralien haben wir bloß den physischen Leib gemeinsam. Aber wir kommen durch dieses in der Seele herangezogene Schauen, durch die inneren Sinne bewaffnet, dazu, das dritte Glied zu erkennen - stoßen Sie sich wieder nicht an dem Namen -, den astralischen Leib. Den hat der Mensch mit dem Tier gemeinsam. Durch ihn kann er empfinden. Niemals braucht ein Wesen, das nur wachsen und sich ernähren kann wie die Pflanze, auch Empfindung zu haben. Der Mensch und die Tiere können empfinden. Das ist nicht etwas, was man mit einem abstrakten Worte bezeichnen kann, sondern das ist eine reale Wesenheit, der astralische Leib.

Dann findet man etwas, was einen zum Träger macht seiner drei Leiber, was den physischen, den ätherischen, den astralischen Leib beherrscht: das ist die Ich-Organisation, das eigentliche innere Selbst des Menschen. Also: Erstens physischer Leib, zweitens ätherischer Leib, drittens astralischer Leib, viertens Ich-Organisation des Menschen.

Wer nicht rechnet mit diesen vier Gliedern des Menschen, wer sich auf den Standpunkt stellt, daß die äußere Anschauung in der Anatomie und Physiologie den ganzen Menschen umfassen könne, der mag eine Weltanschauung begründen! Ideen behaupten kann man in der mannigfaltigsten Weise; sie mögen gelten oder nicht in der Welt; da mag der eine Spiritualist, Idealist, Materialist sein, Realist der andere. Weltanschauungen kann man begründen, denn man braucht sie nur auszusprechen, man braucht nur zu sagen, man glaube dies oder jenes; aber mit Weltanschauungen, die nicht den Wirklichkeiten, nicht den wirklichen Anschauungen, den wirklichen Erfahrungen entstammen, kann man weder beim äußerlich physischen Menschen etwas anfangen, noch in der Erziehung. Wenn Sie in bezug auf die Mechanik eine falsche Anschauung haben und Brückenbauer, Ingenieur werden, so wird Ihnen der erste Eisenbahnzug, der darüberfährt, diese Brücke einwerfen. Da zeigt sich, ob die Sache der Wirklichkeit entspricht. Ebenso zeigt sich das, wenn man in der Lebens-praxis mit dem Menschen zu tun hat. In Verhandlungen oder auch sonst,

#SE304a-166

in Büchern, lassen sich Weltanschauungen, die man ausgedacht hat, gut verdauen. Erziehen kann man nicht mit ihnen; erziehen kann man nur mit wirklicher Menschenerkenntnis. Von dieser Menschenerkenntnis möchte ich sprechen, denn sie ist eigentlich die Vorbereitung für den Pädagogen. Alles übrige, was man noch so geistreich ausdenkt, daß man tun soll in der einen, in der anderen Weise, ist viel weniger wichtig, als daß der Pädagoge in jedem Augenblick hineinzuschauen vermag in die menschliche Wesenheit, und aus dem, was ihm die Kindesnatur selber sagt, seine Methode im Augenblicke aus der Liebe zur Erziehung, aus der Kunst zu erziehen, finden kann.

Nun stellt sich aber für denjenigen, der mit dieser, durch das Über-sinnliche bewaffneten Menschenerkenntnis an das Kind herantritt, dar, daß man für die ersten sieben Lebensjahre, von der Geburt bis zum Zahnwechsel, im Kinde nicht deutlich unterscheiden kann dasjenige, was ich Ihnen deutlich nebeneinander angeführt habe. Man kann dem Kinde gegenüber nicht in derselben Weise sagen: es besteht aus physischem Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich, wie man das beim erwachsenen Menschen sagen kann. Warum?

Das Kind, indem es geboren wird, ist ja wirklich das größte Wunder, das es überhaupt innerhalb des Erdenlebens geben kann. Man muß es als solches größtes Wunder anerkennen, wenn man unbefangenes Verständnis dafür hat. Da tritt das Kind in die Welt mit noch unbestimmten Gesichtszügen, mit der fast noch nichtssagenden Physiognomie, mit den ungeschickten, unorientierten Bewegungen, und wir sagen uns wohl, indem wir das mit einiger Geringschätzung tun: der Mensch ist ja noch nicht von dieser Welt; er paßt noch nicht hinein in diese Welt. Er greift noch, wenn er irgend etwas ergreifen will, ungeschickt. Er kann sich mit seinen Augen noch nicht orientieren, kann noch nicht in seinen Gliedern dasjenige ausdrücken, was in seinem Willen liegt. Aber das ist ja das Wunderbarste, was der Mensch erleben kann, wenn aus dem Zentrum der menschlichen Natur nach und nach herauskommt aus den inneren Kräften dasjenige, was der Physiognomie ihre göttergleichen Züge gibt, was die Bewegungen sich der Welt gemäß orientieren läßt und so weiter. Wenn man mit übersinnlichem Auge an das Kind herantritt, so kann man dem Kinde gegenüber nicht sagen, das Kind besteht aus physischem

#SE304a-167

Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich, so wie man dem Wasser gegenüber nicht sagen kann, so wie es ist, es bestehe aus Wasserstoff und Sauerstoff. Es besteht aus Wasserstoff und Sauerstoff, aber die beiden sind innig miteinander verbunden. So sind im kindlichen Organismus bis zum Zahnwechsel diese vier Glieder der menschlichen Wesenheit so innig miteinander verbunden, daß man sie zunächst nicht unterscheiden kann.

Erst mit dem Zahnwechsel, dem siebenten Jahre ungefähr, wenn die Kinder in die Primarschule hereinkommen, tritt deutlich aus der menschlichen Organisation der Ätherleib auf, den der Mensch als die Grundlage des Wachstums, der Ernährung und so weiter hat, und

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

zugleich als die Grundlage für die Phantasie, für die Gemütskräfte, für die Liebekräfte. Es ist so beim Kinde, daß wenn man es im siebenten Jahr, mit dem Zahnwechsel, beobachtet, so ist es für den übersinnlichen Blick, als ob herausträte, ich möchte sagen, eine übersinnlich ätherische Wolke, welche dieselben Kräfte enthält, die bis zum Zahnwechsel noch tief eingetaucht waren in den physischen Leib und ungeschickt im Kinde wirkten, weil sie nicht gewöhnt sind, im physischen Leib zu wirken. Jetzt, mit dem Zahnwechsel, werden sie gewöhnt, für sich zu wirken und nur einen Teil herunterzusenden in den physischen Leib. Jetzt wirken sie auf der einen Seite in Wachstum, Ernährung und so weiter; aber auch frei wirken sie in der kindlichen Phantasie, noch nicht im Intellekt, noch nicht im Nachdenken, in Ideen, wollen aber in der Liebe zu den Dingen, zu den Menschen auf einer höheren Stufe hervortreten. Die Seele im Ätherleib ist frei geworden im Kinde. Das Kind ist im Grunde genommen ein anderes Wesen geworden, indem es den Zahnwechsel durchgemacht hat.

Und dann ist eine andere Epoche, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Indem das Kind geschlechtsreif wird, tritt jetzt, was man bisher wenig unterscheiden konnte, der Astralleib heraus. Man merkt nun, wie das Kind ein anderes Verhältnis zur Außenwelt gewinnt. Das ist deshalb, weil, je mehr sein Astralleib erst geboren wird, es ein anderes wird. Vorher steckte er im Grunde genommen drinnen in der physischen und ätherischen Organisation.

So daß wir sprechen können: Erstens von der physischen Geburt, wo das Kind den physischen Leib der Mutter verläßt. Zweitens von der

#SE304a-168

Äthergeburt: da ringt sich los, richtig im Kinde geboren werdend, der ätherische Leib. Der macht, daß das Kind belehrt werden kann. Drittens, bei der Geschlechtsreife kommt heraus der astralische Leib. Der macht, daß es die Liebe nach außen tragen kann, daß es empfindet die Unterschiede von Menschen; denn es ist die Geschlechtsreife nicht bloß damit verknüpft, daß sie in die Geschlechterkenntnis hineinführt, sondern in die Erkenntnis des Untertauchens in alle Dinge. Viertens, und die Ich-Erkentnis wird eigentlich erst mit dem einundzwanzigsten, zweiundzwanzigsten Jahre geboren. Der Mensch wird nicht früher ein vollständig selbständiges Ich.

So kann man sprechen, wenn man spirituell vom Menschen spricht, von aufeinanderfolgenden Geburten. Und nur derjenige, der nun weiß, wie der Mensch ist unter dem Einflusse dieser aufeinanderfolgenden Verhältnisse seiner verschiedenen menschlichen Glieder, der kann Erziehung und Unterricht lenken. Denn, was bedeutet es denn, daß beim Kinde bis zum Zahnwechsel noch nicht unterschieden werden können physischer, ätherischer, astralischer Leib und Ich? Daß sie ineinander-stecken wie Wasserstoff und Sauerstoff, ununterschieden? Das bedeutet, daß das Kind eigentlich noch ganz Sinnesorgan ist. Für das Kind gibt es noch nichts, als daß es Sinnesorgan ist, und es nimmt alles, was es aufnimmt, so auf wie ein Sinnesorgan.

Betrachten Sie das wunderbar gestaltete menschliche Auge: die ganze Welt ist dadrinnen, das Bild der ganzen Welt. Wir können sagen:

draußen ist die Welt, drinnen ist die Welt. Beim Kinde ist es ebenso:

draußen ist die Welt, drinnen ist die Welt; das Kind ist ganz Sinnesorgan. Wir Erwachsenen haben den Geschmack von Zucker durch Mund, Zunge, Gaumen. Das Kind durchdringt sich ganz mit Geschmack. Man habe nur Sinn dafür, ein Kind zu beobachten, wie es durch und durch Sinn ist, Geschmacksorgan. Und insofern es schaut, nimmt es ja Teil mit seinem ganzen Wesen am Schauen, es geht ganz in seiner Umgebung auf. Daher ist etwas Eigentümliches im Kinde vorhanden: es hat eine naturhafte Religiosität. Die Eltern, die Erzieher sind um das Kind herum, das Kind gibt sich hin, wie das Auge sich selbst hingibt. Wenn das Auge sich selber sehen würde, würde es das andere nicht sehen. Das Kind lebt ganz in der Umgebung; aber es nimmt sie auch ganz körperlich auf. Nehmen

#SE304a-169

wir einen Fall: den jähzornigen Vater neben dem Kinde. Der tut allerlei, die Wut drückt sich aus in seinen Gebärden. Ja, das Kind nimmt seine Gebärden ganz anders wahr, als der Mensch denkt. Das Kind sieht zugleich in den Gebärden die moralische Qualität des Vaters. Das was das Kind innerlich sieht, die Welt, wird moralisch durchleuchtet. So wird das Kind ganz innerlich durchsetzt von einem jähzornigen Vater, einer liebevollen Mutter, von irgend etwas bei irgend jemand anderem. Das breitet sich aus in dem Kinde bis in den physischen Körper hinein.

Wie wir in der Umgebung eines Kindes sind, das geht in das Kind hinein, geradeso wie das Kerzenlicht in das Auge hineingeht. Aber es breitet sich das, wie wir in der Umgebung eines Kindes sind, soweit aus, daß sein Blut in den Sinnen anders zirkuliert, in seinen Nerven, indem diese arbeiten, in seinen Muskeln, in den Gefäßsäften, mit denen die Sinne versorgt werden, daß das ganze Wesen des Kindes sich nach dem bildet, wie die äußeren Eindrücke sind. Und noch wenn der Mensch ein Greis ist, dann merkt er die Wirkung desjenigen, was die moralisch-religiöse Umgebung in der Verfassung des Kindes, in dem physischen Körper des Kindes bewirkt haben. Des ganzen menschlichen Erdenlebens Gesundheit und Krankheit hängt davon ab, ob wir imstande sind, richtig tief genug einzusehen, daß im Kinde sich alles spiegelt, was in der Umgebung vorgeht. Nicht nur das Physische, sondern auch das Moralische spiegelt sich. Das Moralische, das sich spiegelt, wird wirksam in bezug auf Gesundheit und Krankheit.

Das Kind ist in den ersten sieben Lebensjahren, bis zum Zahnwechsel, ein rein nachahmendes Wesen, ein imitierendes Wesen. Wir können es nur dadurch erziehen, daß wir alles dasjenige, wovon wir meinen, daß es in dem Kinde entwickelt werden muß, in seiner Umgebung tun. Wir sollen nicht ausdenken: Was soll das Kind tun? - sondern wir sollen uns vor allen Dingen klar sein darüber, daß wir selbst es ihm vormachen müssen. Denn nichts anderes ist gesund für das Kind, als was wir ihm vormachen. Und nichts nimmt das Kind wahrhaftig in seine Organe auf, als was wir ihm vormachen.

Darinnen kann man seine Erfahrungen machen! Es kam einmal ein Vater zu mir, der unglücklich war darüber, daß sein vier-, fünfjähriges Kind gestohlen haben sollte. Er sagte: Das wird doch ein schrecklicher

#SE304a-170

Mensch, denn er hat gestohlen. - Ich erwiderte: Wollen wir erst untersuchen, ob er wirklich gestohlen hat. Und was stellte sich heraus? Der Junge hatte Geld genommen aus der Kommode, an die die Mutter auch immer geht, wenn sie Geld braucht. Die Mutter ist dasjenige Wesen, das er am meisten nachahmt. Es ist ihm selbstverständlich, daß er das auch tut, was die Mutter tut. Er tut dasselbe, nimmt auch Geld aus der Kommode. Es ist gar keine Rede davon, daß er stiehlt, sondern er machte das, was naturgemäß ist dem Kinde bis zum Zahnwechsel: das Nachahmen. Er ahmte nur nach, was die Mutter auch getan hatte.

Gerade aber wenn man diese Dinge durchschaut, wird man wissen: es handelt sich darum, daß Imitation beim Kinde dasjenige ist, was es beherrscht bis hinein in seine leiblich-seelische Entwicklung, und daß wir nötig haben darauf zu sehen als Erzieher, daß wir in diesen ersten sieben Lebensjahren die Gestalter sind von Leib, Seele und Geist. Die Erziehung für die ersten sieben Lebensjahre muß eine gestaltende sein. Und derjenige, der das wirklich durchschauen kann, der kann selbst später, wenn er dem Menschen begegnet und seine Physiognomie, seinen ganzen Habitus sieht, sieht, wie er auftreten, gehen oder nicht gehen kann, er kann ablesen davon, ob Jähzorn oder ob Sanftmut, Besonnenheit in der Umgebung des Kindes war und bis in das Blut, in die Blutzirkulation, bis in die Muskeleigenheit hinein gestaltend auf das Kind gewirkt hat. Leib, Seele und Geist werden gestaltet in diesen Jahren, und wir müssen wissen als Lehrer, daß sie in diesen Jahren gestaltet werden. Aus diesem Wissen, aus diesem Impuls, und aus dem daraus

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

entspringenden Enthusiasmus geht dasjenige hervor, was dem Lehrer die Methode gibt, die Gefühls-, die Willensimpulse; die hingebende, opferwillige Gesinnung ist vor allen Dingen dasjenige, was zugrunde liegen muß den pädagogischen Methoden. Die schönste pädagogische Methode hat keinen Wert, wenn nicht Kindserkenntnis vorliegt, wenn nicht vorliegt dasjenige, wodurch der Lehrer mit dem Kinde so in eins zusammenwachsen kann, daß das Kind ihn nachahmen kann, daß das Kind das gestalten darf in seinen eigenen Qualitäten.

Ich möchte aus dem Grunde, den ich erörtert habe, die Erziehung des Kindes bis zum Zahnwechsel hin die gestaltende Erziehung nennen, denn da läuft alles hinaus auf die Gestaltung des Leibes, der Seele, des

#SE304a-171

Geistes des Kindes für das ganze Erdenleben. Man muß nur hineinschauen in diese Gestaltung. Ich habe das Beispiel vom jähzornigen Vater angeführt. Das Kind sieht in den Gebärden des Jähzorns noch die moralischen Qualitäten. Das wirkt auf das Kind so, daß die Dinge in die physische Konstitution übergehen. Wir erleben vielleicht, daß bei einem fünfzigjährigen Menschen die Starkkrankheit beginnt, der graue Star, der dann operiert werden muß. Man nimmt solche Dinge hin im Leben, ja, eben in dem Sinne, wie man heute die Dinge ärztlich ansieht. Es gibt auch Starkkrankheit, sagt man. Aber man schaut nicht auf das ganze Leben hin nach wirklich tiefer Menschenkenntnis. Würde man das tun, so würde man oftmals erkennen, daß die Starkkrankheit beim Menschen oft zurückführt zu jenen inneren Schocks, zu denen das Kind geführt worden ist durch den jähzornigen Vater. Es ist bei diesen Dingen so, daß bis in die Gefäße hinein dasjenige geht, was in der moralischen, religiösen Umgebung wirkt und Gesundheits- oder Krankheitsanlage wird. Das tritt oftmals im späteren Leben zutage. Der Arzt diagnostiziert nach dem heute im Leben eigentümlichen Standpunkt. In Wahrheit werden wir darauf zurückgeführt, daß zum Beispiel die Gicht, der Rheumatismus im fünfzigsten, sechzigsten Jahr davon herrührt, daß in der Umgebung des Kindes Nachlässigkeit, Ungeordnetheit, Disharmonie geherrscht haben, was das Kind aufgenommen hat. Es ist ganz in das Organische hineingegangen.

So schaut man hinein in die Gestaltung, die der Mensch für das ganze Leben erhält, wenn man darauf hinschaut, was er als imitierendes Wesen bis zum Zahnwechsel aufnimmt. Wir müssen das Gestalten des Menschen beherrschen lernen, sonst haben alle Kleinkinderschulen gar keinen Wert, wenn wir nicht dasjenige in dem Kinde keimen lassen können, was gestaltend wirkt und das gesunde und kranke Leben beherrscht für das ganze Erdendasein.

Nun, mit dem Zahnwechsel kommt der Ätherleib heraus, dasjenige, was enthält die Kräfte der Verdauung, der Ernährung, des Wachstums, aber was auch seelisch sich äußert, und jetzt beim Kinde sich zu äußern beginnt in dem Heraufkommen der Phantasie, des Gedächtnisses und so weiter. Hier müssen wir uns klar sein, was wir eigentlich erziehen zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife.

#SE304a-172

Ja, was erziehen wir denn? Wir erziehen dieselben Kräfte, welche die richtige Verdauung bewirken, dieselben Kräfte, die den Menschen wachsen lassen, die den Menschen von Kind auf zum großen Menschen heranwachsen lassen, die innerliches und äußerliches Wachstum ermöglichen. Und dasjenige, was wir in der Seele erziehen, ist nur das seelische Gegenbild der Wachstumskräfte. Was gibt denn die Natur, was gibt die geistige Welt dem Menschen durch die Wachstumskräfte des Ätherleibes? Das Leben, richtig das Leben! Was müßten wir dem Kinde geben, wenn wir jetzt nicht wie die Natur auf die Wachstumskräfte wirken können unmittelbar, naturhaft, wie das geschieht in den ersten sieben Lebensjahren, sondern wenn wir auf den freigewordenen Ätherleib in seelischer Weise wirken sollten? Was müssen wir denn da dem Kinde geben? Wir müssen Leben geben. Leben gibt man dem Kinde nicht, wenn man an das Kind Begriffe jetzt schon heranbringt. Das Kind ist noch nicht reif für den Verstand, für den Intellekt, es ist reif für das Bild, für die Phantasie, und auch für das Gedächtnis. Und wenn man es erkennen und die Erziehung in den ersten sieben Jahren eine gestaltende nennen kann, wenn da gestaltet werden muß, so muß jetzt geformt, belebt werden. Und alles muß belebt werden! Zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife ist das belebende Prinzip des Unterrichts das Richtige. Alles was ich als Lehrer tue, muß beleben. Aber man ertötet vieles leicht, gerade in diesem Lebensalter.

Sehen Sie, da müssen die Kinder ja, weil es in unserer Zivilisation selbstverständlich so berechtigt ist, herangebracht werden an das, was ja zum Lesen, zum Schreiben führt. Aber nun bedenken Sie: diese Buchstaben, die wir schreiben, die wir lesen, wie fremd sie eigentlich dem Menschen sind! Sie sind so fremd, daß, als die Europäer, diese «besseren Menschen» nach Amerika kamen - noch in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts sind Beispiele davon vorhanden -, da sagten die Indianer:

Die Europäer haben da solche merkwürdigen Dinge auf dem Papier stehen, und das schauen sie an, und dann sprechen sie aus dasjenige, was da auf dem Papier steht, das sind kleine Teufel! - sagten die Indianer, und die Europäer, «die Blaßgesichter» nennen sie sie ja, die bedienen sich dieser kleinen Teufel! - Für das Kind sind die Buchstaben genauso wie für die Indianer kleine Dämonen; denn das Kind hat keine Beziehung zu

#SE304a-173

den Buchstaben. Und wir ertönen ungeheuer viel, wenn wir das Kind gleich zum Lesen führen.

Es hat gar keinen Sinn für denjenigen, der die Dinge überschaut. Darum sagt eine auf das Wirkliche der Menschenkenntnis gehende Erziehungsmethode: Schau dir einmal an, wie die Menschen im alten Ägypten geschrieben haben, wo sie noch notiert haben, was sie gesehen haben, das haben sie ins Bild gebracht; daraus sind die ersten unserer heutigen Buchstaben entstanden. - Er schrieb nicht Buchstaben auf, er malte Bilderschrift. Die Keilschrift hat eine ganz ähnliche Grundlage. Der Sanskritschrift sieht man es heute noch an, wie sie aus dem Bild hervorgegangen ist. Denken Sie sich: das ist der Weg, den die Menschheit gemacht hat, um zu den heutigen abstrakten Buchstaben zu kommen! Nun führen wir das Kind an die heutigen abstrakten Buchstaben heran, zu denen es gar kein Verhältnis hat! Was hat man zu tun? Das hat man zu tun, daß man das Kind zunächst gar nicht mit Schreiben und Lesen plagt, sondern malendes Zeichnen, zeichnendes Malen an das Kind heranbringt. Es betätigt dabei den ganzen Leib, wenn man es an-fangen läßt zu malen, es an die Farben und Formen heranbringt. Man lasse es in den einzelnen Formen nachahmen dasjenige, was es schaut, was es sieht; dann führt man hinüber dasjenige, was im Bilde ist, in dem Laut.

Ein Beispiel. Sie haben ja auch das englische Wort «fish»: Fisch. Nehmen wir an, wir lassen das Kind dazu kommen, daß es den Fisch im malenden Zeichnen, im zeichnenden Malen, aus der Farbe heraus schafft (es wird gezeichnet): Fisch. Jetzt lasse ich das Kind das Wort «Fisch» ruhig aussprechen; «fange bloß an», sage ich dem Kinde: F. Es entsteht aus dem Bilde, das ich hingemalt habe für den Fisch, das F.

#Bild s. 173

#SE304a-174

So kann ich es machen für alles, was konsonantisch ist. Für die Selbstlaute finde ich, wenn ich das innere Seelenleben zu Hilfe nehme, wie ich das Bild überführen kann in den Buchstaben.

Auf diese Weise lernen die Kinder vom siebenten, achten Lebensjahre ab malendes Zeichnen, zeichnendes Malen. Man muß allerdings mehr achten; es ist nicht so bequem, man muß nachher aufräumen; die Kinder machen alles schmutzig mit den Farben, es muß gereinigt werden; aber diese Dinge werden eben hingenommen werden müssen. Und man lernt zuerst aus der Farbe und Form heraus

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Ähnlichkeiten schaffen mit den Dingen draußen. Dann geht man über auf das Schreiben. Zunächst lernt das Kind schreiben, weil es damit den ganzen Körper in Bewegung bringt, nicht einen Teil bloß. Und dann geht man über zu dem Lesen. Das Kind gelangt im neunten Jahre etwa dazu, aus dem Schreiben heraus, das es aus dem Malen gebildet hat, das Lesen zu lernen. Auf diese Weise schaut man der Natur des Kindes ab, wie man es zu führen hat, läßt es sich von dem Kinde selber diktieren. Dadurch aber ist man als Lehrer genötigt, selbst ein anderer Mensch zu sein, nicht bloß seine Lektionen zu lernen und dann in abstrakter Weise anzuwenden, sondern mit seinem ganzen Menschen vor der Klasse zu stehen und zu allem, was man zu treiben hat, das Bild zu finden, selber Phantasie zu haben. Dann geht in imponierbarer Weise das von dem Lehrer auf das Kind über. Aber man muß selbst lebendig sein. Wenn man in dieser Weise nicht bloß Begriffe hat, sondern Bilder hat, dann kommt man an das Kind heran. Man kann selbst die moralisch-religiöse Erziehung ins Bild bringen. Ich will dem Kinde sprechen über die Unsterblichkeit der Seele. Ich spreche ihm von dem Schmetterling, der in der Schmetterlingspuppe zuerst drinnen ist. Die Puppe bekommt ein Loch: der Schmetterling fliegt heraus. Ich mache dem Kinde klar: so ist es mit der menschlichen Seele. Solange der Mensch auf Erden ist, ist der Mensch die Puppe, und der Schmetterling fliegt sozusagen heraus, wenn der Mensch stirbt, als die Seele. Den Schmetterling sieht man, wenn er aus der Puppe ausschlüpft; die Seele sieht man nicht, wenn sie ausfliegt beim Tode.

Aber es gibt einen Unterschied. Nur ein Lehrer kann etwas erreichen damit, der nicht sich sagt: Ich bin so gescheit, so furchtbar gescheit, und

#SE304a-175

das Kind ist dumm, ich muß etwas aussinnen, um die Sache zu veranschaulichen; ich selber glaube ja nicht an den ganzen Humbug von Schmetterling und Raupe, aber dem Kinde muß ich das so sagen. - Das wirkt gar nicht auf das Kind! Denn da sind unterseelische Kräfte zwischen dem Lehrer und dem Kind, die da wirken auf das Kind. Glaube ich selber daran, daß die geistigen Mächte in der Natur auf der Stufe des aus der Puppe ausfliegenden Schmetterlings ein Bild liefern für die Unsterblichkeit der Seele, stehe ich selber so darinnen, weiß ich, daß in der Natur überall Geist lebt, und daß der Schmetterling da ist, um den Menschen zu zeigen, daß da überall Geist ist, dann, wenn ich selber dran glaube, wirkt es auf das Kind. Dann ist es in der richtigen Weise keimend, auf das Kind wirkend.

Und auf diese Weise muß ich meine Begriffe beweglich halten. Da macht man ja die größten Fehler, wenn man gleich mit dem steifen Intellektuellen an das Kind herankommt.

Wenn man einem dreijährigen Kind Schuhe kauft, wird man nicht verlangen, daß es dieselben Schuhe mit neun Jahren tragen soll; es muß mit neun Jahren andere Schuhe tragen, die Schuhe müssen anders gemacht sein. Aber mit unseren Dingen, die wir dem Kinde lehren, machen wir es so. Wir lehren dem Kinde etwas; das mag so bleiben, und womöglich, wenn das Kind vierzig-, fünfzigjährig geworden ist, soll es immer noch so sein; wir geben Definitionen, die immer so bleiben sollen, und das ist gerade so wie die Schuhe, die es mit drei Jahren getragen hat und die später immer noch passen sollen! Wir sollen dem Kinde aus der Phantasie herausgeholte Bilder geben, die wachsen mit dem Kinde. Und darauf kommt es an, daß wir eine Erziehung geben, die die Seele so wachsen läßt, wie die Natur das fordert, wie der Leib wächst. Nur wenn wir selber als Lehrer solche Lebendigkeit haben, die Phantasie überall hineinzubringen, dann bringen wir dem Kinde lebendige Begriffe bei.

Belebende Erziehung zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife ist das, um was es sich handelt. Denn da wird der Ätherleib frei. Da müssen wir auch so recht lebendig alles gestalten. Zum Beispiel, nehmen Sie das Wort «Mund», das ja auch im Englischen «mouth» ist: ich spreche nur den Anfangsbuchstaben: M aus - ich komme auf das:

#SE304a-176

#Bild s. 176

Mund, mouth. Und so werden Sie überall aus dem Lebendigen heraus die Möglichkeit finden, zu schaffen dasjenige, was dann im Schreiben auftreten soll. Dann wachsen die in der Phantasie gebildeten Begriffe heran, wenn der Intellekt, der erst kommen soll mit der Geschlechtsreife, nicht zwei Jahre früher angesprochen wird; Definitionen sind für das Kind Gift. Da möchte man sich immer erinnern an dasjenige, was einmal in einer griechischen Philosophenschule definiert worden ist: Was ist ein Mensch? - Ein Mensch ist ein Wesen, das zwei Beine und keine Federn hat. - Eine Definition, wie viele unserer wissenschaftlichen Definitionen sind. - Ich weiß, daß ich eine Ketzerei ausspreche! Am nächsten Tag brachte einer der Schüler eine Gans mit, der er die Federn ausgerissen hatte, mit der Behauptung: das sei ein Mensch, ein Wesen, das zwei Beine und keine Federn hat! - So ungefähr sind die armen, die intellektualistischen Begriffe, die wir dem Kinde so peinlich gern beibringen wollen. Reiche Begriffe brauchen wir, die wachsen, so wie das Kind selber, und im späteren Alter dem Menschen Wachstumskräfte lassen. Bringen wir dem Kinde nur abstrakte Begriffe in diesem Lebensalter bei: wir tragen früh die Spuren des Alterns an uns. Wir verlieren die Lebhaftigkeit, wir altern früh, wir können nicht mehr recht vorwärts. Es ist etwas, was wir, ich möchte sagen, furchtbar empfinden, wenn wir so erzogen sind, daß wir nicht mit der Phantasie, mit dem Bild aufgewachsen sind, das wächst und lebt und dem Ätherleib angepaßt ist, sondern mit dem, das eigentlich im Grunde ein Ertönen darstellt: dieses Abstrakte, Intellektuelle.

So kann man, wenn man weiß, daß dieser Ätherleib da ist, daß dieser Ätherleib lebendig ist, wenn er nicht bloß abstrakte Theorie bleibt, sondern wenn man das Kind in seiner lebendigen Entwicklung anschaut, so kann man darauf kommen, dieses zweite, ich möchte sagen, goldene Prinzip der Erziehung in sich einzuschreiben. Für die ersten sieben Lebensjahre das goldene Prinzip: Gestalte den Menschen menschenwürdig, gesund; und in den zweiten sieben Jahren, von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, heißt das goldene Erziehungsprinzip: Belege den Menschen, denn dir ist sein Ätherleib übergeben!

#SE304a-177

Mit der Geschlechtsreife wird nun wie durch eine neue Geburt dasjenige herausgelöst, was ich astralischen Leib genannt habe, Alles dasjenige, was als die innersten menschlichen Kräfte zugrunde liegt der eigenen Empfindung bis zur Geschlechtsreife, also gerade im primarschulmäßigen Alter, hat das Kind noch unvermischt, ungeteilt mit seinem physischen Leib und Ätherleib eben in diesem astralischen Leib beisammen; daher ist es naturgemäß hingegeben an die Empfindungen, an die Gefühlsweise, an die Phantasieweise des Lehrenden, des Erziehenden. Indem der astralische Leib frei wird von der physischen Organisation und also seelisch frei wirkt, erscheint das Kind erst herausgelöst auch aus dem, was bei ihm selbstverständlicher Autoritätsglaube sein muß. Denn all das, was ich beschrieben habe als die richtige Erziehung zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, das muß unter dem Zeichen der selbstverständlichen Autorität stehen zwischen dem Kinde und dem Lehrenden, dem Erziehenden. Oh, es ist ein großes Glück für das Leben, wenn man gerade in diesem Kindesalter in selbstverständlicher Autorität zu dem Lehrenden, Erziehenden aufschauen kann, so aufschauen kann, daß einem das wahr ist, was wahr ist für den Lehrenden, den Erziehenden! Man unterscheidet noch nicht als Kind: Irgend etwas ist wahr, irgend etwas ist falsch; man verehrt die Wahrheit, weil etwas, was der Lehrer sagt, als wahr aufgefaßt wird; man verehrt die Güte, weil der Lehrer sie darstellt in dem, was er als die selbstverständliche Güte heranbringt; man verehrt die Schönheit, weil der Lehrer sie heranbringt. Die Wahrheit, die Güte, die Schönheit der Welt tritt in dem Erziehenden dem Kinde gegenüber.

Man wird mir, der ich vor vielen Jahren eine «Philosophie der Freiheit» schrieb, nicht zumuten, daß ich für das Autoritätsprinzip etwa im sozialen Leben eintrete. Dasjenige, was ich hier meine, ist, daß das Kind in selbstverständlicher Autorität stehen muß zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, und in dieser Zeit alles, wie ich es dargestellt habe, lebendig empfangen muß. Also der

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Erzieher ist die eigentliche Autorität in diesem Alter, und der Mensch wird erst fähig zur Freiheit, wenn er die selbstverständliche Autorität des Erziehers verehren und achten gelernt hat.

Und ebenso wird er auch fähig, sich seines eigenen Urteils zu bedienen,

#SE304a-178

nicht mehr des Urteils des Lehrers, des Erziehers, wenn er geschlechtsreif geworden ist und sein astralischer Leib der Träger des eigenen Urteils geworden ist.

Da tritt nun das auf, was das dritte Element in der Erziehung sein muß. Das erste nannte ich das gestaltende, das zweite das belebende. In diesem dritten Element der Erziehung, das eintritt mit der Geschlechts-reife, finden wir nur dasjenige berechtigt, was ich nennen kann: die erweckende Erziehung. Alles, was über die Geschlechtsreife hinausgeht, muß so wirken auf den jungen Menschen, auf den jungen Mann, das junge Mädchen, daß die Entstehung des eigenen Urteils, diese innere Selbständigkeit, wie ein fortwährendes Aufwachen erscheint. Wenn man über die Geschlechtsreife hinaus jemandem etwas von außen beibringen will, tyrannisiert man ihn, man verklärt ihn. Wenn man die ganze Erziehung so leitet, daß man von diesem Lebensalter ab, von der Geschlechtsreife ab, alles aufnimmt so, wie wenn jemand aus dem Schlaf erweckt wird - der Mensch hat bis dahin geschlafen in bezug auf die Beurteilung von dem oder jenem, es kommt ihm jetzt vor, als ob er sein eigenes Wesen aus sich herausruft - dieses Gefühl, daß es sein eigenes Wesen ist, das aus ihm herauskommt, daß der Lehrer ihm nur der Anreger, der Erwecker ist, das kann man entwickeln, wenn man so vorgeht, wie ich es ausgeführt habe für die zwei ersten Lebensalter; dann wächst man hinein in den Gebrauch seines eigenen Urteils, dann wird die spätere Erziehung, der Unterricht ein erweckender. Und wenn man als Lehrer, als Erziehender, seiner Gesinnung nach tief durchdrungen ist von diesem Erweckenden, dann weiß man auch im Stil, in der Haltung, im Vortrag alles so zu gestalten, daß dasjenige, was nun eigenes Urteil sein soll desjenigen, der belehrt, der erzoget wird, daß das wirklich aus dem Betreffenden herauskommt, daß es in einer gewissen dramatischen Steigerung geht bis dahin, wo er selber nun einsetzt mit dem inneren Betätigten, das gerade im astralischen Leib lebt.

Damit sprechen wir ja, indem wir in der richtigen Weise zum astralischen Leib sprechen, zu dem Unsterblichen des Menschen. Der physische Leib wird alle sieben Jahre ausgewechselt. Der ätherische Leib in seiner Kraft als dynamische Organisation geht von der Geburt bis zum Tode, beziehungsweise von der Konzeption bis zum Tode. Dasjenige,

#SE304a-179

was unser astralischer Leib ist, der, wie gesagt, später herauskommt, ist der ewige Wesenskern des Menschen, der heruntersteigt, sich nur mit dem physischen und auch dem ätherischen Leib umkleidet und wieder durch die Pforte des Todes geht. Zu dem können wir in der richtigen Weise sprechen, wenn wir uns zuerst vor dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife in richtiger Weise hingestellt haben neben das, was der Mensch erst im Erdendasein empfängt: seinen Ätherleib, seinen physischen Leib. Erziehen wir da richtig in der Weise, wie es geschildert worden ist, dann entwickelt sich innerlich in wunderbarer Weise - nicht durch unsere Führung, sondern durch Führung der geistigen Welt selber -dasjenige, was dann mit der Geschlechts reife als der ewige Wesenskern des Menschen erwachen darf.

Dann können wir uns sagen: Wir haben die rechte Erziehung befolgt, denn wir haben nichts hineingegossen, hineingetrichtert; wir haben nicht unser Wesen auf das Kind übertragen, sondern wir haben uns nur hingestellt und haben die Hindernisse hinweggeräumt, so daß sich der ewige Wesenskern unter der Leitung der göttlichen Welt selber entfalten kann. Jetzt, wo er offen und frei hervortritt mit der Geschlechtsreife, jetzt machen wir die Erziehung selber zu einer erweckenden. Dann können wir uns auch in dieser Weise in der Schule hinstellen und können sagen: Wir sind die Pfleger der göttlich-geistigen Weltordnung, wir sind die Mitarbeiter, die das Ewige im Menschen pflegen wollen. - Und das müssen wir uns sagen, sonst müssen wir uns schämen in jedem einzelnen Falle: Vielleicht sitzen ein oder zwei Genies unter deinen Schülern, die einmal viel mehr wissen werden als du selber wissen kannst. Und was du tun kannst, um mit deinigen, was du in dir hast, dich selber für berechtigt zu erklären, diejenigen zu erziehen, die einmal dich vielleicht an Geist und Seele, vielleicht auch an Körperhaftem überragen werden, über dir stehen werden -, was du tun kannst, ist, daß du dir sagst: Nur wenn du Geist und Seele pflegst; nicht überwältigst, sondern nur durch deine Erziehung pflegst, also nur die Veranlassung gibst, daß das, was von dem Göttlich-Geistigen in dem Kinde gepflanzt ist, nun wirklich herauskommen kann, nur dann wirst du das Richtige tun. - Das kann es auf die geschilderte Weise; dazu führt die entsprechende Einsicht in die menschliche Wesenheit.

#SE304a-180

Nun können Sie noch sagen: Da wird nun diese Erziehungsmethode in der Waldorfschule geübt, ja, sind denn die Lehrer in der Waldorfschule alle so, daß man sagen kann, daß sie mit dem übersinnlichen Schauen ausgestattet sind, daß sie die Geburt des astralischen Leibes, des ätherischen Leibes, die Entfaltung der Kräfte in der menschlichen Wesenheit mit dem von der Seele aus bewaffneten Auge verfolgen können, wie man in der Experimentalpsychologie, wie man mit dem Mikroskop die Naturdinge schaut? Gewiß, nicht jeder der Lehrer in der Waldorfschule ist ein so helllichtiger Mensch, daß er diese Dinge selber schaut; aber das braucht man nicht zu sein. Derjenige, der das kennt, was Geistesforschung liefert über den physischen, ätherischen und astralischen Menschen, über die Ich-Organisation, der braucht ja nur seine gesunde Menschenseele, seinen gesunden Menschenverstand anzuwenden, und dieses gibt ihm dasjenige, was es ihm möglich macht, nicht nur zu verstehen, was der Forscher auf geistigem Gebiet sagt, sondern es auch zu begreifen.

Nun, man findet da manchmal sehr merkwürdige Ansichten, gerade in der Gegenwart. Ich habe einmal einen Vortrag gehalten - nachher ist er öffentlich besprochen worden -, ich habe in diesem Vortrage behauptet, dasjenige, was der Hellseher - ich meine das wörtlich, nicht im abergläubischen Sinne, sondern in dem Sinne, daß man sieht das Übersinnliche in der Menschennatur wie das Sinnliche in der Natur -, was der Hellseher erforschen kann, kann jeder Mensch mit gesunder Seelenverfassung verstehen, wenn er unbefangen genug dazu ist. Da erwiderte man mir in einer Bemerkung: der Steiner hätte das gesagt, aber das ist ja doch offenbar nicht wahr, denn derjenige, der behauptet, es gibt ein Übersinnlich-Geistiges und man könne es erkennen, der ist sicher nicht gesund an Verstand, denn derjenige, der gesund an Verstand ist, der behauptet so etwas nicht,

Sie sehen, im materialistischen Zeitalter hat man nur diese Eventualität! Aber diese Eventualität muß überwunden werden.

Nicht jeder Waldorflehrer hat die Hellsichtigkeit, hineinzuschauen; aber jeder hat in sich aufgenommen mit vollem Verständnis, mit voller Seele dasjenige, was die Geistesforschung erforschen kann über den Menschen, und jeder Waldorflehrer wendet es mit voller Seele an, denn

#SE304a-181

das Kind ist selber der größte Lehrer, indem man das Kind vor sich hat Tag für Tag, Woche für Woche, von Jahr zu Jahr diese wunderbare Entwicklung sieht, und durch nichts wird ihnen so geweckt wie durch das Kind, dasjenige, was notwendig ist. Und im täglichen Unterricht, in der Erziehung, im Umgang mit dem Kinde findet der Lehrer für die Lehrpraxis, für die Erziehungspraxis dasjenige, was ihm Geisteswissenschaft gibt, bewahrt, bekräftigt jeden Tag; er wächst jeden Tag in immer anschaulicherer Weise hinein. In dieser Art ist Erziehen und Unterrichten selber ein Leben. Die Schule ist ein Organismus, die Lehrerkonferenz die Seele, die aufstrahlt durch das fortwährende liebevolle Studium und Aufgehen in die einzelnen Schüler der einzelnen Klassen und so weiter.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

Und wir sehen die Möglichkeit, durch diese drei Stufen des Unterrichts in die menschliche Zivilisation dasjenige hineinzubringen, was von der Menschennatur selber gefordert wird durch die drei Stufen, der gestaltenden Erziehung vor dem Zahnwechsel, der belebenden zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, der erweckenden Erziehung nach der Geschlechtsreife, zum Entgegenführen dem vollen Leben, wo dann der Mensch sich immer vom Leben selber erwecken lassen muß.

Gestaltende Erziehung = vor dem Zahnwechsel;

belebende Erziehung = zwischen dem Zahnwechsel

und der Geschlechtsreife;

erweckende Erziehung = nach der Geschlechtsreife.

Hinschauend auf das Kind in rechter Weise, können wir uns anregen lassen dadurch, daß wir uns sagen: eigentlich müssen wir im Lehren und Erziehen Priester werden. Denn dasjenige, was uns entgegentritt im Kinde, offenbart uns in äußerlicher Realität wohl am stärksten, großartigsten, intensivsten, was als göttlich-geistige Weltenordnung dem äußeren, physischen Materiellen zugrunde liegt; denn in der großartigsten Weise ist bei dem Kinde materiell ausgeführt, was die schöpferisch-geistigen Kräfte hinter der materiellen Weltordnung tragen. Wir aber sind hingestellt neben das Kind, um in der Materie den Geist zu seinem entsprechenden Keimen, Wachsen, Fruchten kommen zu lassen.

#SE304a-182

Diese Gesinnung muß zugrunde liegen jeder Methode. Ausgedachte Methoden haben nur einen Sinn, wenn sie im Lichte dieser Ergebnisse betrachtet sind; sind sie aber im Lichte dieser Ergebnisse gewonnen, dann wird Leben in den Kindern einer Klasse sein, wenn der Lehrer die Klasse betritt, unter die Kinder tritt. Dann wird Lehren und Erziehen dasjenige werden, was das wichtigste Ferment, der wichtigste Impuls der Entwicklung ist. Wer die Zivilisation der Gegenwart mit ihren vielen Untergangstendenzen ins Auge faßt, der weiß, wie sehr unsere Zivilisation ein belebendes Element braucht.

Nun, Schule und Erziehung kann das allerbelebendste Element sein. Daher sollte sie die Menschheit ergreifen in ihrer spirituellen Substantialität, in ihrer spirituellen Grundlage: beim Menschen. Beim Kinde angefangen, werden wir für den Menschen und die Menschheit dasjenige hervorbringen können, was die Zeichen der Zeit aus unserer Zivilisationsstufe heraus für die nächste Zukunft von uns fordern.

Mrs. Mackenzie: Siehe Hinweis zu S.147.

in Oxford. - Vorträge zu halten: Siehe Rudolf Steiner, »Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben« (13 Vorträge Oxford 1922), Bibl.-Nr. 305, GA 1979.

HINWEISE

#TX

Textunterlagen: Die Vorträge wurden von verschiedenen Zuhörern mitgeschrieben. Die vorhandenen Textunterlagen sind von unterschiedlicher Qualität und weisen teilweise erkennbare Lücken auf. Soweit die Originalstenogramme vorhanden sind, wurden diese zur Prüfung einzelner Stellen herangezogen. Siehe auch die Bemerkungen zu einigen Vorträgen in den nachstehenden Hinweisen.

Folgende Vorträge wurden in Zeitschriften veröffentlicht:

Stuttgart, 25. März 1923: »Zur Pädagogik Rudolf Steiners« 1927/28, 1. Jahrgang, Heft 4-6.

- »Die Menschenschule« 1937, 11. Jahrgang, Heft 1/2. - »Erziehungskunst« 1948, 12. Jahrgang, Heft 1. - »Erziehungskunst« 1957, 21. Jahrgang, Heft 6-7.

Stuttgart, 26. März 1923: »Zur Pädagogik Rudolf Steiners« 1928/29, 2. Jahrgang, Heft 1-2.

- »Die Menschenschule« 1937, 11. Jahrgang, Heft 3. - »Erziehungskunst« 1957, 21. Jahrgang, Heft 8-9.

Stuttgart, 27. März 1923: »Zur Pädagogik Rudolf Steiners« 1928/29, 2. Jahrgang, Heft 3. - »Die Menschenschule« 1937, 11. Jahrgang, Heft 1/2. - »Erziehungskunst« 1951, 15. Jahrgang, Heft 9/10.

Dornach, 30. Juni 1923: »Die Menschenschule« 1927, 1. Jahrgang, Heft 1-2, und 1962, 36. Jahrgang, Heft 3.

Dornach, 1. Juli 1923: »Die Menschenschule« 1927, 1. Jahrgang, Heft 3, und 1962, 36. Jahrgang, Heft 4.

Ilkley, 10. August 1923: »Das Goetheanum« 1939, 18. Jahrgang, Nr. 32. - »Die Menschen schule« 1963, 37. Jahrgang, Heft 1.

London, 29. August 1924: »Die Menschenschule« 1940, 14. Jahrgang, Heft 3. London, 30. August 1924: »Die Menschenschule« 1940, 14. Jahrgang, Heft 4.

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 Pädagogik und Kunst: Der Text dieses Vortrages konnte nur mit der Nachschrift, nicht aber mit dem Stenogramm verglichen werden.

11 Emil Du Bois-Reymond, 1818-1896. Der zitierte Ausspruch »Ignorabimus« findet sich am Schluß der Rede »Über die Grenzen des Naturerkennens«, Vortrag gehalten in der Sitzung der 45. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Leipzig am 14. August 1872.

24 Friedrich Schiller, 1759-1805.

in den - Briefen zur Förderung der ästhetischen Erziehung des Menschen:

Wörtlich: »Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.« In »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1793/94), 15. Brief. Einzelausgabe in der Reihe »Denken, Schauen, Sinnen«, Band 18/19, Stuttgart 1961.

29 für die richtige Leihesentwicklung: »für« ist ergänzt durch den Herausgeber; die Nachschrift hat »und«.

32 Jean Paul (1. P. Friedrich Richter), 1763-1825. Siehe »Levana, oder Erziehlehre«,

1807; »Wahrheit aus Jean Pauls Leben«, 1826; »Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz«, 1790.

#SE304a-184

zu Seite:

51 Für viele - habe ich es an verschiedenen Orten schon getan: Siehe Rudolf Steiner, »Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs« (13 Vorträge Stuttgart 1922), Bibl.-Nr. 217, GA 1964.

Rudolf Steiner: GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago

53 «Ein guter Mensch in seinem dunklen Drange - «: «Faust» I. Teil. Prolog im Himmel.

60 hier her anthroposophische Pädagogik zu sprechen: Siehe »Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis« (8 Vorträge Dornach 1923), Bibl.-Nr. 306, GA 1975.

66 in der Herbartschen Pädagogik: Johann Friedrich Herbart (1776-1849). Siehe »Allgemeine Pädagogik«, 1806

68 Ernst Mach, 1838-1916, Physiker und Philosoph. »Die Analyse der Empfindungen und da« Verhältnis des Physischen zum Psychischen«, 1900.

83 Fritz Mauthner, 1849-1923. »Beiträge zu einer Kritik der Sprache«, 3. Auflage 1921.

86 So ihr nicht wisset, daß der Christus auferstanden ist Freie Wiedergabe von 1. Kor. 15, 14.

94 Die Waldorfschul-Pädagogik: Dieser Vortrag wurde von Rudolf Steiner auf besondere Einladung für englische Lehrer und Lehrerinnen während des Pädagogischen Kurses in Ilkley gehalten. Vgl. »Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung« (14 Vorträge Ilkley 1923), Bibl.-Nr. 307, GA 1973.

Emil Molt, 1876-1936, Kommerzienrat, Inhaber der waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart. Als solcher gründete er aus dem Impuls der Dreigliederungsbewegung die Freie Waldorfschule in Stuttgart, zunächst für die Kinder der Arbeiter und Angestellten seiner Fabrik. Auf seine Bitte hin übernahm Rudolf Steiner die Einrichtung und Leitung der Schule.

101 drüben in Ilkley gezeigt wird: Während des pädagogischen Kurses in Ilkley vom 5.-17. August 1923 fanden auch zwei Eurythmieaufführungen statt, eine von Schulkindern aus der Waldorfschule in Stuttgart und eine von der Künstlergruppe am Goetheanum in Dornach.

105 Anthroposophie und Pädagogik: Die Nachschrift dieses Vortrages weist viele Lücken und Hörfehler auf. Der Inhalt des Dargestellten ist aber in der menschenkundlichen Begründung so einmalig, daß der Vortrag trotz Mängeln in der Nachschrift in diesen Band aufgenommen wurde.

Emil Molt: Siehe Hinweis zu S.94.

119 Eurythmie: Siehe hierzu Rudolf Steiner, »Eurythmie als sichtbarer Gesang. TonEurythmie-Kurs« (8 Vorträge Dornach 1924), Bibl.-Nr. 278, GA 1975; »Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut-Eurythmie-Kurs« (15 Vorträge Dornach 1924), Bibl.Nr.279, GA 1979; »Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie« (2 Kurse Bottmingen 1912 und Dornach 1915), Bibl.-Nr. 277a, GA 1965.

120 eine Art Lufgebärde - Hier hat die Wiedergabe des Vortrages eine Lücke, die entstanden ist durch das zu späte Einschalten des elektrischen Lichtes im Vortragssaal. Der Vortrag fand am Spätnachmittag statt und während des Sprechens dämmerte das Tageslicht bereits so stark ab, daß an dieser Stelle ein Weiterschreiben nicht möglich war. Es fehlt der Inhalt von zwei bis drei Sprechminuten.

Zu Seite:

144 »Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft« (1919), Bibl.-Nr. 23, GA 1976.

147 Mrs. Prof Mackenzie: Millicent Mackenzie war seit 1910 Professorin für Erziehung am University College in Cardiff / Wales. Auf ihre Veranlassung hielt Rudolf Steiner zu Weihnachten 1921/1922 einen pädagogischen Vortragskurs in Dornach für englische Lelarer, veröffentlicht unter dem Titel »Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen«, Bibl.-Nr. 303, GA 1973, und die Vorträge in Stratford-on-Avon 1922, enthalten im Band »Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage«, Bibl.-Nr. 304, GA 1979, sowie diejenigen in Oxford 1922, veröffentlicht unter dem Titel »Die geistig-seelischen Grundlirtritte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben«, Bibl.-Nr. 305, GA 1979.

148 Emil Mok: Siehe Hinweis zu S.94. Zum Geschichtlichen der Begründung der Freien Waldorfschule in Stuttgaas siehe Emil Molt, »Entwurf meiner Lebensbeschreibung«, Kapitel »Die Waldorfschule«, Stuugart 1972.

163 Mrs. Macmillan: Margaret Macmillan (1861-1931), bekannte englische Pädagogin. Sie präsierte die pädagogische Tagung in Ilkley/Yorkshire im August 1923, an der Rudolf Steiner vierzehn Vorträge hielt; veröffentlicht unter dem Titel »Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung«, Bibl.-Nr. 307, GA 1973.

GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

#	Beitragstitel
1	ERSTER VORTRAG Dornach, 15. April 1923
2	ZWEITER VORTRAG Dornach, 16. April 1923
3	DRITTER VORTRAG Dornach, 17. April 1923
4	VIERTER VORTRAG Dornach, 18. April 1923
5	FÜNFTER VORTRAG Dornach, 19. April 1923
6	SECHSTER VORTRAG Dornach, 20. April 1923
7	SIEBENTER VORTRAG Dornach, 21. April 1923
8	ACHTER VORTRAG Dornach, 22. April 1923
9	DREI FRAGENBEANTWORTUNGEN I. Dornach, 18. April 1923
10	<u>EINLEITENDE WORTE ZUR EURYTHMIE-AUFFÜHRUNG Dornach, 15. April 1923</u>
11	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=201:ga-306-die-paedagogische-praxis-vom-gesichtspunkte-&Itemid=14&layout=default

ERSTER VORTRAG

Dornach, 15. April 1923

Sehr verehrte Anwesende und liebe Freunde!

Lassen Sie mich Ihnen am Beginn dieser Veranstaltung meinen herzlichsten Gruß entgegenbringen. Wären Sie noch vor 4 oder 5 Monaten hier in für uns so erfreulicher Weise erschienen, dann würde ich Sie noch haben begrüßen können in jenem Bau drüben, den wir das Goetheanum genannt haben, und der Sie in seinen Formen, in seiner ganzen künstlerischen Ausgestaltung erinnert haben würde an dasjenige, was hier von Dornach aus, vom Goetheanum aus gewollt wird. Der Unglücksfall, der für viele, die das Goetheanum so lieb gehabt haben, so ungeheuer schmerzhaft ist, der Unglücksfall der Silvesternacht hat uns dieses Goetheanum genommen, und wir werden vorläufig dasjenige, was als Geist walten wollte innerhalb dieser künstlerischen Stoffeshülle, ohne eine solche zu treiben haben.

Insbesondere darf ich herzlich begrüßen diejenigen Persönlichkeiten, welche aus der Schweiz hier erschienen sind, und die damit bekräftigen, wie sie trotz aller Anfeindungen, die ja gerade auf diesem Boden in der letzten Zeit uns betroffen haben, ein gewisses Interesse für unsere Sache nach der pädagogischen Seite hin gefaßt haben. Mit einer besonderen Befriedigung begrüßen darf ich auch die Freunde der anthroposophischen Pädagogik, oder solche, die denken, es hier werden zu können, die aus der Tschechoslowakei in so großer Zahl erschienen sind. Sie bekräftigen ja damit, daß die pädagogische Frage gegenwärtig unter den allgemeinen Menschheitsfragen durchaus in hervorragender Weise mitgezählt werden muß. Zu der großen sozialen Bedeutung, zu der die pädagogische Frage kommen muß, kann sie ja doch nur kommen, wenn sie von den Lehrerpersönlichkeiten selbst in diesem Stile aufgefaßt wird. Dann begrüße ich auch diejenigen Persönlichkeiten, die auch aus anderen Ländern sich eingefunden haben, womit ja schon gesagt ist, wie dasjenige, was hier gesucht wird, eine in Wahrheit internationale Sache sein soll, eine allgemeine Menschheitssache.

Und begrüßen darf ich auch unsere Freunde, die Lehrer der Stuttgarter Waldorfschule, die ja hauptsächlich deshalb erschienen sind, um hier an ihrer pädagogischen Praxis an der Waldorfschule mitzuwirken, die vor allen Dingen deshalb hier uns so wertvoll sind, weil sie, als in unserer Sache tief drinnenstehend, diese Veranstaltung haben mitmachen wollen.

Heute wird es sich darum handeln, daß ich in einer Art von Einleitung dasjenige vorbereite, was wir in den nächsten Tagen miteinander behandeln wollen.

Über Pädagogik und Erziehungswesen wird ja heute allerdings ungeheuer viel gesprochen. Unzählige Menschen aus dem Kreise derjenigen, die Kinder zu erziehen und zu unterrichten haben, sprechen von notwendigen Reformimpulsen gerade mit Bezug auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Und man darf schon sagen: es gibt der Standpunkte ungeheuer viele, von denen aus da gesprochen wird. Wenn man auf alle diese Standpunkte und auf dasjenige hinblickt, was von diesen Standpunkten aus gesprochen wird, manchmal mit einem ungeheuren Enthusiasmus für eine Neugestaltung und Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens, da könnte einem schon angst und bange werden. Nicht nur deshalb, weil man ja zunächst wirklich schwer absehen kann, wie sich eine gewisse Einheitlichkeit ergeben soll aus diesen allermannigfaltigsten Standpunkten, von denen natürlich jeder behauptet, daß er einzig und allein recht haben kann; sondern noch von einer ganz anderen Seite her könnte einem, möchte man sagen, angst und bange werden. Die Standpunkte, die da geltend gemacht werden, die machen mir weniger bange, denn die Notwendigkeiten des Lebens ergeben ja vielfach Ausgleichungen, Abrundungen desjenigen, was von solchen Standpunkten aus gesagt wird. Aber etwas anderes ist es, was immer wieder und wiederum aus meiner Seele heraufzieht, wenn man heute, man kann schon sagen, fast jeden Menschen, dem man begegnet, von der Neugestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens reden hört. Und woraus gehen denn eigentlich diese mit solch löblichem Enthusiasmus vorgebrachten Reformgedanken hervor? Sie gehen hervor aus der Erinnerung an die eigene Jugend und aus der Erinnerung an die eigene Erziehung. Man hat so in den Tiefen seiner Seele eine ungeheuer tiefe Unzufriedenheit mit seiner eigenen Erziehung, seinem eigenen genossenen Unterricht. Ja, aber - indem man dieses Gefühl hat, gibt man etwas höchst Eigentümliches zu: Man gibt nämlich zu, daß man furchtbar schlecht erzogen ist. Man muß sich eigentlich, indem man aus diesen Untergründen heraus die Reformgedanken aufwirft, sagen: man ist ein furchtbar schlecht erzogener Mensch. Und eigentlich steckt

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

dieses Urteil, wenn die Leute es sich auch nicht eingestehen und es den anderen nicht eingestehen, wirklich so richtig drin in der besonderen Nuancierung der Worte, der Sätze ihrer Reformimpulse, die ausgesprochen werden. Wie mancher denkt da: Wie schlecht war doch meine Erziehung; das muß anders werden! - Ja, aber da treten einem zwei Dinge vor die Seele, die gar nicht tröstlich sind. Denn erstens, wenn man so furchtbar schlecht erzogen ist, wenn alles mögliche Schlimme während der eigenen Erziehung auf einen eingestürzt ist, wie soll man denn jetzt wissen, wie gut erzogen wird? Woher soll man denn das eigentlich gelernt haben? - Also, wenn man sich für die Berechtigung von Erziehungsreformgedanken auf seine eigene schlechte Erziehung beruft, so geht das eigentlich nicht recht.

Und das zweite tritt einem entgegen, wenn man hinhorcht auch auf die Art und Weise, wie manche Menschen von ihrer eigenen Erziehung und ihrem eigenen Unterricht sprechen. Ich möchte Ihnen da ein praktisches Beispiel anführen, denn ich möchte die ganzen acht Tage durchaus nicht aus der Theorie heraus, sondern überall aus praktischen Untergründen heraus sprechen. Sehen Sie, da ist eben vor einigen Tagen ein Buch erschienen, das eigentlich mich sonst nicht besonders interessiert, das aber interessant ist dadurch, daß nämlich in den ersten Kapiteln auch recht viel von einer Persönlichkeit über die eigene Erziehung und den eigenen Unterricht gesprochen wird, von einer sehr merkwürdigen, heute außerordentlich berühmten Persönlichkeit. Es sind ja die «Lebenserinnerungen» jetzt erschienen von Rabindranath Tagore. Nun, da ich nicht das selbe Interesse für ihn habe wie andere Menschen heute in Europa, so darf ich sagen, daß mich ja die «Lebenserinnerungen» nicht so außerordentlich sonst interessieren, aber mit Bezug auf das Erziehungswesen bieten sie doch ganz interessante Einzelheiten.

Sie werden mir zugeben, daß dasjenige, was wir ins Leben hinübertragen aus unseren Kindheitstagen, als Schönstes wirklich nicht enthält - selbst wenn Unterricht und Erziehung ganz außerordentlich großartig gewesen sind - die Erinnerung an die Einzelheiten, die uns in dieser oder jener Unterrichtsstunde geboten worden sind. Das wäre auch traurig. Denn es muß dasjenige, wodurch wir erzogen werden und in dem wir unterrichtet werden, übergehen in eine Art Lebensgewohnheiten, Lebensgeschicklichkeiten. Wir dürfen im späteren Leben nicht mehr von den Einzelheiten geplagt werden; das muß zusammenfließen in einen großen Strom der Lebenspraxis. Dasjenige aber, was wir als Schönstes hinübertragen aus den Tagen, in denen wir erzogen und unterrichtet worden sind, das ist eigentlich die Erinnerung an die einzelnen Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten. Und da muß es schon als ein Glück gelten, wenn man mit einer innigen Befriedigung im spätesten Alter noch hinschauen kann auf diese oder jene verehrte Lehrerpersönlichkeit. Das ist Gewinn des Lebens. Das gehört auch durchaus zur Erziehungskunst und Erziehungspraxis, daß dies fürs Leben möglich werde.

Nun, wenn wir nach dieser Richtung hin einmal die entsprechenden Stellen in Tagores Lebenserinnerungen aufschlagen und die Art sehen, wie er über die Lehrerpersönlichkeiten spricht, so ist das nicht gerade so, daß er mit einer innigen Erhebung zu diesen Lehrerpersönlichkeiten zurückblickt, indem er zum Beispiel sagt: «Einer von den Lehrern der Normalschule gab uns auch Privatunterricht im Hause. Sein Körper war mager, sein Gesicht wie ausgedörrt, seine Stimme scharf. Er sah aus wie ein leibhafter Rohrstock.» - Man könnte die Meinung haben, daß man von demjenigen, was in Erziehungs- und Unterrichtsdingen notwendig sei, bloß in unserer, von den Asiaten ja so vielfach angefochtenen europäischen Kultur so viel zu sprechen habe. Aber Sie sehen daraus, daß ein Mann, der es schon zu einer Berühmtheit gebracht hat, in einer solchen Weise auf seine indische Schule zurückschaut. Also - ich gebrauche einen Ausdruck, den Tagore auch gerade gebraucht - dasjenige, was Schulmisere ist, scheint allerdings schon nicht mehr bloß in Europa international zu sein, sondern das scheint heute schon die ausgebreitetste Kulturfrage zu sein. Und wir werden viel darüber zu sprechen haben, wie man es dahin bringt, daß der Lehrende, der Erziehende, Interesse zu erwecken versteht für dasjenige, was er vorzubringen hat. - Nun möchte ich Ihnen auch ein Beispiel zeigen aus Tagores Lebenserinnerungen, wie er zurückblickt auf das Interesse, das ihm in Indien drüben sein Sprachlehrer im Englischen hat beibringen können. Er sagt: «Wenn ich an seinen Unterricht im ganzen zurückdenke, so kann ich nicht sagen, daß Aghor Babu ein harter Lehrer war. Er regierte uns nicht mit dem Rohrstock.» Also das weist bei uns natürlich in ältere, überwundene Zeiten zurück. Daß gerade Tagore - wenn Sie die «Lebenserinnerungen» vornehmen, so werden Sie das sehen - so außerordentlich viel vom Rohrstock spricht, das muß noch auf eine primitive Kultur hinweisen. Es ist schon berechtigt, dies anzunehmen, wenn er von einem Lehrer nicht nur sagt, er sei ein leibhafter Rohrstock, sondern daß er sich des Rohrstocks nicht bediene. Er sagt dann weiter: «Selbst seine Vorwürfe wurden nie zu einem Schelten. Doch was auch seine persönlichen Vorzüge gewesen sein mögen, seine Zeit war Abend und sein Gegenstand Englisch! Ich bin sicher, daß selbst ein Engel einem jeden Bengalknaben als ein wahrer Bote Jamas (Gott des Todes) erscheinen würde, käme er nach all dem Schulelend des Tages am Abend zu ihm und zündete eine trostlos trübe Lampe an, um ihn Englisch zu lehren.»

Na, Sie sehen ein Beispiel dafür, wie eine Zelebrität von heute davon redet, wie sie erzogen worden ist! Aber Tagore redet auch davon, wie das Kind schon gewisse Bedürfnisse für die Erziehung und den Unterricht mitbringe, und er deutet damit in einer ganz lebenswirklichen Weise darauf hin, wie man demjenigen entgegenkommen soll, was eigentlich das Kind von einem verlangt, und wie das bei seiner Erziehung nicht der Fall war. Ich will es Ihnen überlassen, diese Dinge auf europäische Verhältnisse anzuwenden. Denn mir erscheint es ganz sympathisch, diese Dinge, die vielleicht da oder dort Anstoß erregen könnten, wenn man sie aus europäischen Verhältnissen her erzählt, nun einmal aus asiatischen Verhältnissen heraus anzudeuten. Die europäische Anwendung kann dann jeder selber machen.

Tagore erzählt also: «Aghor Babu versuchte bisweilen, den Zephyr der Wissenschaft von draußen mit hereinzubringen, daß er über das dürre Einerlei unseres Schulzimmers hinstriche. Eines Tages zog er ein in Papier gewickeltes Paket aus der Tasche und sagte: 'Heute will ich euch ein wunderbares Kunstwerk des Schöpfers zeigen.' Dabei wickelte er das Papier auf und brachte einen menschlichen Kehlkopf zum Vorschein, woran er uns die Wunder dieses Mechanismus auseinandersetzte.

Ich weiß noch, welchen Stoß es mir damals gab. Ich hatte immer geglaubt, der ganze Mensch spreche - hatte nie die leiseste Ahnung davon gehabt, daß man den Vorgang des Sprechens so abgetrennt betrachten könne. Wie wunderbar auch der Mechanismus eines einzelnen Teiles sein mag, er ist es sicher weniger als der ganze Mensch. Nicht daß ich mir dies damals so klargemacht hätte, doch es lag meinem ablehnenden Gefühl zugrunde. Daß der Lehrer diese Wahrheit aus den Augen verloren hatte, war wohl der Grund, weswegen der Schüler die Begeisterung nicht teilen konnte, mit der er sich über den Gegenstand erging.»

Nun, das war der erste Stoß in bezug auf die Einführung in das menschliche Wesen selber. Es kam aber noch ein zweiter, der ärger war: «Ein andermal nahm er uns mit sich in den Seziersaal der Medizinschule.» Man darf schon überzeugt sein, daß da der Aghor Babu den Jungen einen ganz besonders feierlichen Tag bereiten wollte. «Die Leiche einer alten Frau lag auf dem Tische ausgestreckt. Dies störte mich nicht so sehr. Doch ein abgenommenes Bein, das auf dem Fußboden lag, brachte mich ganz aus der Fassung. Der Anblick eines Menschen in diesem fragmentarischen Zustand erschien mir so entsetzlich, so widersinnig, daß ich den Eindruck von diesem dunklen, ausdruckslosen Bein tagelang nicht loswerden konnte.»

Sie sehen gerade an einem solchen Beispiel, wie es dem jungen Menschen ergeht, wenn er heute an den Menschen selber herangebracht wird. Denn im Grunde genommen wird ja solches nur in die Erziehung aufgenommen, weil es eben scheint, daß es in richtiger Weise aus dem Wissenschaftsbetrieb von heute hervorgehe. Man denkt ja selbstverständlich so aus dem Wissenschaftsbetrieb heraus, den man - Gott sei Dank, muß man schon sagen - als Lehrer aufgenommen hat, daß es ja ganz großartig ist, wenn man nun das Sprechen an einem Kehlkopfmodell erklären kann, oder wenn man erklären kann, wie die besondere innere anatomisch-physiologische Eigentümlichkeit eines Beines ist. Denn im Sinne des heutigen wissenschaftlichen Denkens und Anschauens braucht man ja den ganzen Menschen durchaus nicht. - Aber dies alles sind ja vorläufig noch nicht die Gesichtspunkte, die mich veranlassen, gerade diese Stellen aus Tagores Lebenserinnerungen anzuführen. Darüber werden wir im Laufe dieser Woche

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

noch sprechen, nicht in Anknüpfung an Tagore, sondern in Anknüpfung an die Sache selbst. Aber etwas anderes veranlaßt mich dazu. Das ist: wer heute Tagore betrachtet als Schriftsteller, als Dichter, der sagt sich: das ist ein hervorragender Mensch – und mit Recht. Und dieser Mann erzählt jetzt seine Lebensgeschichte und weist auf ganz schreckliche Erziehungs- und Unterrichtskunst für seine Kindheit hin. Ja, da geht einem ja ein ganz merkwürdiger Gedanke auf, der Gedanke nämlich, daß es ja dem Tagore gar nichts geschadet hat, daß er schlecht erzogen und unterrichtet worden ist. Und man könnte nun meinen: es schadet ja gar nichts, wenn die Erziehung noch so schlecht ist; denn man kann ja nicht nur ein ganz leidlicher Mensch dabei werden, sondern sogar ein berühmter Tagore. Und so fühlt man sich in doppelter Beziehung eigentlich heute recht bedrängt, wenn man alles dasjenige hört, was als Reformerziehungsimpulse gegeben wird. Auf der einen Seite sagt man sich:

Wenn man zurückblicken muß, wie man selbst so furchtbar unerzogen ist, woher weiß man denn, wie man es besser machen soll? Auf der anderen Seite sagt man sich: Wenn man aber doch nicht nur ein leidlicher Mensch, sondern ein berühmter Mensch werden kann, so hat doch eine solche Erziehung eigentlich nichts geschadet! Warum soll man denn soviel Mühe darauf verwenden, daß die Erziehung gut werden soll?

Sie sehen, wenn man nur so auf das Äußerliche hinsieht, so könnte es einem scheinen, daß man sich heute eigentlich doch vielleicht mit anderen Dingen befassen sollte als mit Reformgedanken über Erziehungs- und Unterrichtswesen. Denn erstens geht einem so ein Licht darüber auf aus der eigenen schlechten Erziehung, daß man ja nichts Gescheites wissen kann, und auf der anderen Seite - die Beispiele des Tagore könnten natürlich ver Hundertfacht werden, wenn auch nicht in so außerordentlich stilvollem Format-, auf der anderen Seite wird man wiederum bedrängt von der Frage: Ja, ist es denn so außerordentlich notwendig, daß man soviel Mühe verwendet, um ein Erziehungsideal herauszufinden, da doch ein Mensch, der soviel zu schimpfen hat über seine eigene Erziehung, eben doch der Tagore geworden ist?

Wenn Anthroposophie, diese viel angefeindete Anthroposophie, auch nur so - wie manchmal Reformgedanken heute aufgenommen werden - Reformgedanken prägen würde, ich würde eigentlich gerade von dem Gesichtspunkte der Anthroposophie aus es gar nicht für so erheblich finden, daß nun auch Versuche unternommen werden in Erziehungs- und Unterrichtskunst. Aber Anthroposophie ist ja doch im Grunde genommen etwas ganz anderes als dasjenige, was sich die meisten Menschen heute noch von ihr vorstellen. Anthroposophie geht wirklich heute hervor aus den tiefsten Kulturbedürfnissen. Und Anthroposophie macht es nicht so wie ihre Gegner, daß sie dasjenige, was nicht gleich zu ihr gehört, in der furchtbarsten Weise verschimpft, sondern Anthroposophie will das Gute überall, wo es in der Welt vorhanden ist, anerkennen, und gründlich anerkennen. – Wie gesagt, ich will heute nur einleitungsweise zu Ihnen sprechen; dasjenige, was ich da an Behauptungen voraussetze, das werden wir in den nächsten Tagen schon belegt finden. – Anthroposophie macht aufmerksam darauf, wie großartig die Leistungen der Wissenschaft seit drei bis vier Jahrhunderten waren, wie großartig sie besonders geworden sind im Laufe des 19. Jahrhunderts. Sie erkennt diese Leistungen der Naturwissenschaft voll an.

Aber Anthroposophie muß nicht nur zu den einzelnen Leistungen der Naturwissenschaft hinblicken, sondern sie muß hinblicken zu der menschlichen Seelenverfassung, die aus der naturwissenschaftlichen Strömung der neueren Zeit sich ergibt. Da können wir nicht sagen: Ja, was geht uns dasjenige an, was einzelne naturwissenschaftlich Gebildete heute denken; das hat ja doch für die allgemeine Menschheit keine große Bedeutung. – So können wir nicht sagen. Denn auch diejenigen, die gar nichts von Naturwissenschaft wissen, bekommen heute die wichtigsten Grundlagen für ihre Seelenverfassung und ihre Orientierung in der Welt von den Ergebnissen der Naturwissenschaft her. Man kann geradezu behaupten: die in dieser oder jener religiösen Richtung orthodoxsten Menschen haben ein orthodoxes Bekenntnis aus Tradition, aus Gewohnheit, aber ihre Orientierung in der Welt, die haben sie aus den Ergebnissen der Naturwissenschaft heraus. Die Seelenverfassung der modernen Menschheit nimmt immer mehr und mehr einen solchen Charakter an, der eben von der Naturwissenschaft und ihren großartigen, nicht genug zu rühmenden Erfolgen herkommt.

Aber für diese Seelenverfassung hat eben die Naturwissenschaft etwas Eigentümliches hervorgebracht. Sie hat den Menschen immer mehr und mehr bekanntgemacht mit der äußeren Natur, aber sie hat ihn immer mehr und mehr entfremdet seiner eigenen menschlichen Wesenheit. Denn was tun wir denn, wenn wir naturwissenschaftlich an den Menschen herangehen? Wir lernen zunächst heute in einer schon vollendeten Weise, möchte man sagen, die Grundgesetze der leblosen, der unorganischen Welt kennen. Dann zergliedern wir den Menschen, schauen, wie es in ihm physiologisch, chemisch zugeht, und wenden dasjenige, was wir aus dem Laboratorium wissen, auf den Menschen an. Oder aber wir betrachten andere Reiche der Natur, das pflanzliche, das tierische Reich. Da ist die Naturwissenschaft sich ja selbst klar darüber, daß sie keine so befriedigenden Gesetzmäßigkeiten noch hat wie für das anorganische Reich; aber - wenigstens in bezug auf das Tierische - wird dasjenige, was man da gelernt hat, auch auf den Menschen angewendet. Dadurch ist der Mensch, man kann heute schon sagen, für das populäre Bewußtsein auch nicht geworden der Mensch, der dasteht als die Krone der Erdenschöpfung, sondern er ist geworden der Schlußpunkt der Tierreihe. Man betrachtet die Tierreihe in ihren Vollkommenheitsgraden bis hinauf zum Menschen. Man versteht bis zu einem gewissen Grade die Tiere,

#SE306-018

orientiert dann dasjenige um, was die Tiere haben, Knochenbau, Muskelbau, und bekommt als Schlußpunkt heraus als das höchststehende Tier - den Menschen.

Aber eine wirkliche Betrachtung der Menschenwesenheit ist daraus ja bisher noch nicht hervorgegangen. Das werden wir insbesondere für Einzelheiten, die uns gerade pädagogisch interessieren, einzusehen haben. Und man kann sagen: während für frühere Weltanschauungen vor allen Dingen der Mensch in dem Mittelpunkt aller Anschauung gestanden hat, ist er jetzt herausgerückt, er steht nicht mehr drinnen. Er wird ja erdrückt von den geologischen Perioden, er wird erdrückt von demjenigen, was man als Evolutionslehre für die Tierreihe sagen kann. Man ist schon froh, wenn man, sagen wir, ein Gehörknöchelchen zurückführen kann auf das Quadratbein eines niedrigerstehenden, eines noch tierischen Wesens. Es ist dies nur ein Beispiel; aber die Art und Weise, wie aus dem Menschlichen heraus seelisch-geistig des Menschen physisches Wesen organisiert wird:

das ist aus dem Gesichtsfelde herausgerückt, das ist nicht mehr da.

Und das beachtet man deshalb viel zu wenig, weil man immer ein solches Vorgehen, wie ich es gerade charakterisiert habe, als etwas ganz Selbstverständliches betrachtet. Es hat dies eben die moderne Kultur heraufgebracht. Und es wäre traurig, wenn sie es nicht heraufgebracht hätte; es ist sogar gut, daß sie es heraufgebracht hat, denn die Menschheit konnte in den früheren Vorstellungen, die vor dem naturwissenschaftlichen Zeitalter da waren, nicht fortfahren. Aber heute brauchen wir gerade im Sinne des naturwissenschaftlichen Denkens wiederum eine neue Einsicht in das Menschenwesen. Gerade dadurch gewinnen wir auch Einsichten in das Weltenwesen.

Ich habe oftmals versucht, klarzumachen, wie gerade vom heutigen, wie gesagt nicht genug zu rühmenden naturwissenschaftlichen Standpunkte aus die stärksten Illusionen dadurch hervorgerufen werden, daß ja dieser naturwissenschaftliche Standpunkt immer recht hat. Können wir irgendwo nachweisen, daß er unrecht hat, dann ist die Sache verhältnismäßig leicht; aber das schwierigste ist, da zurechtzukommen, wo er recht hat. Ich will Ihnen einmal eine Andeutung darüber geben. Wie bekommt man heute jene Theorie heraus, die ja

#SE306-019

schon Allgemeingut der gebildeten Menschen geworden ist - jene Theorie, die dann zurückführt zu der Erdenentstehung, zu der Entstehung des Planetensystems, nach der berühmten, heute ja modifizierten Kant-Laplaceschen Theorie? Man geht zurück durch

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

lange Perioden. Wenn einer von 20 Millionen Jahren spricht, so ist er eigentlich schon ein Waisenknabe, denn andere sprechen von 200 Millionen usw. Man berechnet die Vorgänge, die gegenwärtig sich abspielen auf Erden, mit Recht -physisch kann man nichts anderes betrachten -, man betrachtet etwa, wie da oder dort sich eine Ablagerung bildet, wie eine Umwandlung oder Metamorphose sich bildet, und jetzt bildet man sich eine Vorstellung über dasjenige, was nun in einer starken Weise umgewandelt ist, rechnet aus, wie lange das gebraucht haben muß. Zum Beispiel: wenn der Niagara soundso lange über die unter ihm liegenden Steine fällt und man berechnen kann, wieviel er abgeschabt, so kann man an einer anderen Stelle, wo mehr abgeschabt ist, durch eine bloße Multiplikation, die ganz richtig ist, 20 Millionen Jahre herausbekommen. Und so kann man von dem jetzigen Gesichtspunkte ausgehen und kann so für die Zukunft ausrechnen, wann die Erde in den berühmten Wärmetod übergehen wird, usw. Ja, aber sehen Sie, dieselbe Rechnung könnten Sie nämlich auch anders anstellen. Beobachten Sie einmal von Jahr zu Jahr das menschliche Herz, wie es sich verändert. Notieren Sie diese Veränderung, und Sie können, indem Sie richtig ausrechnen, nun sich die Frage stellen, die ganz und gar einer richtigen Methode entspricht und nach dem Muster der geologischen Methode gebaut sein könnte, wie das menschliche Herz vor 300 Jahren ausgesehen hat und wie es nach 300 Jahren aussehen wird. Die Rechnung wird absolut stimmen, es ist nichts dagegen zu sagen. Wenn man eine mittlere Zeit des Menschen, so um das 85. Jahr, nimmt, wird man einen langen Zeitraum gewinnen, durch den das menschliche Herz gegangen sein könnte. Nur eine Kleinigkeit ist übersehen worden: das menschliche Herz hat vor 300 Jahren noch nicht bestanden und wird nach 800 Jahren auch nicht mehr bestehen. Also die Rechnung ist absolut richtig, aber wirklichkeitsgemäß ist die Sache nicht. - Wir sind eben heute in unserem intellektualistischen Zeitalter zu sehr aus auf das Richtige und haben

#SE306-020

uns ganz abgewöhnt, daß alles dasjenige, was wir im Leben erfassen müssen, nicht nur logisch richtig sein muß, sondern auch wirklichkeitsgemäß sein muß.

Dieser Begriff wird uns noch manchmal auftauchen im Laufe dieser Woche. Aber manchmal ist es auch so, daß mancherlei ganz aus den Augen verloren wird, wenn man heute richtige Theorien aufbaut. Haben Sie es denn nicht erlebt - ich will nicht sagen, daß Sie es selber gemacht haben, denn die Anwesenden sind ja immer ausgeschlossen von den Dingen, die man nicht gerade in sympathischer Weise sagt -, haben Sie es nicht erlebt, daß die Umdrehung der Planeten um ihren Zentralkörper, die Sonne, recht anschaulich vorgeführt wird schon in der Schule, dadurch daß man ein Kartenblättchen nimmt, es kreisförmig zuschneidet, es durchschiebt durch einen Öltropfen, eine Stecknadel hindurchsteckt, es vom Wasser tragen läßt und das ins Rotieren bringt. Dann spalten sich die kleinen Planeten, die Ölplaneten, ab, und man fabriziert ein wunderschönes Miniaturplanetensystem. Die Sache ist jetzt «bewiesen», selbstverständlich. Nun, es ist bei Dingen der moralischen Weltordnung sehr schön, wenn der Mensch sich selbst vergißt, aber bei wissenschaftlichen Versuchen ist eben die erste Grundlage zum Schaffen eines Wirklichkeitsgemäßen, daß man keine Bedingung vergißt - und die wichtigste Bedingung dazu, daß da etwas geworden ist, ist doch der Herr Lehrer, der die Stecknadel umdreht! Sie dürfen also dies nur dann zur Hypothese ausgestalten, wenn Sie annehmen, daß ein riesiger Herr Lehrer an einer großen Weltenstecknadel die Geschichte herumgedreht hat; sonst dürfen Sie die Hypothese gar nicht ausführen.

Und so stecken gerade in dem Richtigsten, was heute aus der naturwissenschaftlichen Weltanschauung herauskommt, was in sich, in seiner eigenen Methode gar nicht anfechtbar ist, ungeheuer viele Elemente einer unwirklichkeitsgemäßen Seelenverfassung, die eben einfach in die Schule hineingetragen werden. Denn wie könnte man denn anders? Man geht ja natürlich durch die Bildung der Zeit hindurch! Das ist ja auch ganz richtig. Aber setzt man sich nun her über eine solche geologische Rechnung, über einen solchen astronomischen Vergleich, studiert man die Sache, ja, dann stimmt alles. Man staunt

#SE306-021

manchmal nur über das ungeheuer Geistreiche; es ist alles richtig, was man da tut - aber es führt von der Wirklichkeit ab! Wenn wir aber Menschen erziehen wollen, so dürfen wir nicht von der Wirklichkeit abkommen; denn dann steht ja die Wirklichkeit vor uns, dann müssen wir an den Menschen selber herankommen. Aber in einem gewissen Sinne ist auch schon in das Denken über Erziehungs- und Unterrichtspraxis dieses Nichtherankommenkönnen an den Menschen eingedrungen. Ich möchte es Ihnen an einem Beispiel zeigen. Sehen Sie, wenn man einen Jungen oder ein Mädchen zu erziehen hat, so ergibt sich ja: eines ist für das eine besonders begabt, für das andere weniger begabt. Sie kennen wahrscheinlich alle diese Dinge, die heute über diese Sache in der Pädagogik gelehrt werden, ich führe sie nur an, damit wir uns verständigen können. Man findet also verschiedene Begabungen. Nun, wie nähert man sich heute diesen Begabungen gerade da, wo, möchte ich sagen, das wissenschaftliche Denken am meisten vorgeschritten ist? Sie wissen ja alle aus Ihrer Lektüre der pädagogischen Literatur: man nähert sich ihnen durch die sogenannte Korrelationsmethode. Man bildet sich da den Korrelationskoeffizienten, wie man sagt. Nämlich man setzt, wenn zwei Begabungen sich immer zusammenfinden, was nie eine Ausnahme ist, den Korrelationskoeffizienten für diese zwei Begabungen mit 1 an. Eigentlich gibt es ja das nicht, aber es ist eben eine Annahme. Wenn zwei Begabungen ganz unverträglich miteinander wären, dann setzt man diese Tatsache an mit dem Korrelationskoeffizienten Null. Und nach dieser Methode prüft man nun, wie die einzelnen Begabungen der Kinder zusammenstimmen. Man findet zum Beispiel, daß Zeichnen und Schreiben den Korrelationskoeffizienten, sagen wir 0' 70 haben. Das heißt, es kommt bei weit über die Hälfte der Kinder hinaus vor, daß, wenn eins unter ihnen Begabungen für das Zeichnen hat, es auch Begabung für das Schreiben hat. Man sucht solche Korrelationskoeffizienten für andere Verhältnisse zwischen den Begabungen - sagen wir für den Schreibunterricht und den Unterricht in der Muttersprache; da ist der Korrelationskoeffizient 0' 54. Dann sucht man den Korrelationskoeffizienten, sagen wir für Rechnen und Schreiben, und findet 0' 20, für Rechnen und Zeichnen 0' 19 usw. Also Rechnen und

#SE306-022

Zeichnen ist am wenigsten beieinander, Schreiben und Zeichnen ist am meisten beieinander. Die Begabung für die Muttersprache, für das Zeichnen, die ist ungefähr bei der Hälfte der Schüler, die man hat, beieinander.

Ja, sehen Sie, es soll hier gar nicht das geringste eingewendet werden gegen die Berechtigung solcher Untersuchungen auf dem Felde der Wissenschaft. Man wäre selbstverständlich auf ganz falscher Fährte, wenn man etwa jetzt sagen würde: so etwas solle nicht untersucht werden. Diese Dinge sind ja natürlich außerordentlich interessant. Und ich richte mich nicht im mindesten gegen experimentelle oder statistische Methoden in der Psychologie. Aber wenn nun das angewendet werden soll unmittelbar in der Erziehungs und Unterrichtspraxis, so kommt das einem doch gerade so vor, wie wenn man einen zum Maler machen will und ihn nicht darauf verweist, daß er nun mit Farben hantiert, und ihn je nach seiner Individualität in das Behandeln der Farben hineinbringt, sondern ihm sagt: Sieh einmal, da hast du ein schönes Lehrbuch der Ästhetik, lies das Kapitel über das Malen durch, dann wirst du schon ein Maler werden. - Mir hat einmal ein ganz berühmter Maler in München etwas erzählt, ich habe das bei anderen Gelegenheiten öfter erwähnt: Er war eben in der Malschule; da war der berühmte Ästhetiker Carrière, der in München Ästhetik vortrug. Die Maler schüler gingen einmal zu diesem Wissenschaftler, der auch über Malerei sprach. Aber nicht öfter als einmal gingen sie hin, denn sie sagten von diesem berühmten Ästhetiker, er wäre «der ästhetische Wonnegrünzer». - So kommt es einem auch vor, wenn man aus den vorerwähnten Angaben nun irgend etwas für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis gewinnen soll. Als wissenschaftliches Resultat ist das ja alles ganz interessant, aber für die Handhabung der Erziehung und des Unterrichts ist doch etwas anderes notwendig. Da ist zum Beispiel notwendig, daß man in das menschliche Wesen so tief eindringt, daß man weiß, aus welchen inneren Funktionen die Zeichnen-Geschicklichkeit und die Schreib-Geschicklichkeit herauskommt, und aus welchen wiederum die Geschicklichkeit, die Fähigkeit für die Muttersprache herauskommt. Es gehört die lebendige Anschauung des Menschenwesens dazu, um darauf

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

#SE306-023

zu kommen, wie aus dem Kinde herausfließt diese besondere Fähigkeit zum Zeichnen, die besondere Fähigkeit, sich in die Muttersprache hineinzufinden usw. Dann braucht man solche Zahlen nicht, sondern dann hält man sich an dasjenige, was einem das Kind selber gibt. Dann sind einem höchstens solche Zahlen hinterher eine ganz interessante Bestätigung. Sie haben daher auch durchaus ihren Wert, aber aus ihnen unterrichten und erziehen lernen wollen, das weist bloß darauf hin, wie weit wir uns vom Menschenwesen in der Erkenntnis entfernt haben.

Wir wollen das Menschenwesen statistisch fassen. Das hat auf gewissen Gebieten sein Gutes. Wir können das Menschenwesen wissenschaftlich statistisch fassen, aber in das Wesen dringen wir dadurch nicht hinein. Denken Sie nur einmal, wieviel die Statistik hilft auf einem gewissen Gebiet, wo sie ganz lebensvoll angewendet werden kann: dem Versicherungswesen. Wenn ich mich heute versichern will, werde ich nach meinem Alter gefragt, auf meine Gesundheit geprüft. Da kann man sehr schön ausrechnen, wieviel man an Versicherungsquote zu zahlen hat, wenn man noch jung ist oder ein alter Kerl ist. Da rechnet man ja die wahrscheinliche Lebensdauer, und diese Lebensdauer stimmt durchaus ganz richtig für die Bedürfnisse des Versicherungswesens. Aber wenn Sie sich nun versichert haben, sagen wir für 20 Jahre noch im 37. Jahre, werden Sie sich jetzt verpflichtet fühlen, mit 57 Jahren zu sterben, weil das Ausgerechnete ganz richtig ist? Es ist eben durchaus etwas anderes, ans Leben unmittelbar heranzutreten, oder logisch richtige Erwägungen anzustellen, die für ein gewisses Gebiet sehr segensreich sein können.

Beim Schreiben und Zeichnen handelt es sich zum Beispiel darum:

Wenn man die Versuche anstellt gerade bei Kindern, die ins schulpflichtige Alter gekommen sind, so sind diese Kinder - wir werden dann von den Lebensaltern eben zu sprechen haben im Verlauf dieser Vorträge - eingetreten in das Alter ungefähr, in dem sie den Zahnwechsel durchmachen. Nun werden wir im weiteren Verlauf der Vorträge hören, daß wir alle Erziehung gliedern müssen nach den hauptsächlichsten drei Lebensaltern des heranwachsenden Menschen: dem Lebensalter von der Geburt bis zum Zahnwechsel, dem Lebensalter

#SE306-024

vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife und dem Lebensalter nach der Geschlechtsreife, und daß wir studieren müssen im einzelnen, wie sich der Mensch in diesen drei Lebensperioden verhält.

Nehmen wir diesen Fall mit dem Schreiben und Zeichnen. Ja, weil man so gut die drei Reiche der Natur studiert hat und alles, was man dort studiert hat, auf den Menschen anwendet, so kommt es einem vor: man begreift den Menschen, wenn man das alles anwenden kann, wenn man gewissermaßen über den Menschen ebenso denken kann, wie man es gelernt hat zu denken über die drei Reiche der Natur. Aber wenn man direkt an den Menschen herangeht, so findet man folgendes. - Man muß nur den Mut haben, den Menschen wirklich ebenso zu betrachten, wie man die äußere Natur betrachtet; die gegenwärtige Weltauffassung hat eben nur den Mut, die äußere Natur zu betrachten, aber sie hat nicht den Mut, den Menschen ebenso zu betrachten, wie sie die äußere Natur betrachtet.

Schauen wir uns einmal an, wie das Kind sich entwickelt bis zum Zahnwechsel hin: es wechselt die Zähne. Sie wissen, es ist das Wechseln der Zähne - ein folgendes Wechseln der einzelnen Zähne kommt ja nicht in Betracht - im normalen Menschenleben das letzte Ereignis im irdischen Dasein; ein gleiches findet sich nicht mehr bis zum Tode. Nun werden Sie, wenn Sie eine ebensolche Empfindung haben, wie sie da der Tagore gegenüber dem abgeschnittenen Bein des Menschen hat, sich sagen: Dasjenige, was da die zweiten Zähne heraus-arbeitet, das sitzt nicht etwa bloß in den Kiefern, sondern das sitzt im ganzen Menschen. Im ganzen Menschen ist bis ungefähr zum 7. Jahre etwas, was in ihm drinensitzt, und was sich wie in einem Schlußpunkt äußert, möchte man sagen, beim Wechseln der Zähne. In der ursprünglichen Form, in der es vorhanden ist im menschlichen Organismus, ist es bis zum 7. Jahre da; später ist es so nicht mehr vorhanden.

Nun haben wir heute den Mut, zum Beispiel in der Physik zu sagen: Es gibt latente Wärme, es gibt freie Wärme. Irgendeine Wärme ist gebunden, man kann dieselbe nicht mit dem Thermometer bestimmen; durch irgendeinen Vorgang wird sie frei, nun kann man sie mit dem Thermometer bestimmen. - Diesen Mut haben wir gegenüber

#SE306-025

den äußeren Naturerscheinungen. Gegenüber dem Menschen haben wir diesen Mut nicht, sonst würden wir sagen: Dasjenige, was da im Menschen war bis zum 7. Jahr, was dann im Zahnwechsel herausgekommen ist, das war gebunden an seinen Organismus - es kommt ja auch in der anderen Knochenbildung zum Ausdruck -, dann wird es frei und erscheint in einer anderen Gestalt, als innere, als seelische Eigenschaften des Kindes. Es sind dieselben Kräfte, mit denen das Kind an seinem Organismus gearbeitet hat. - Man muß den Mut haben, den Menschen erkenntnistäufig ebenso zu betrachten, wie man die Natur erkenntnistäufig betrachtet. Die heutige Naturwissenschaft betrachtet den Menschen nicht so wie die Natur, sondern sie betrachtet die Natur, getraut sich aber an den Menschen nicht heran mit denselben Methoden. Wenn wir uns aber nun das sagen, dann werden wir hingelenkt auf alles das, was Knochiges im Menschen ist, was gewissermaßen die menschliche Gestalt erhärtet und ihr Halt gibt. - Nun, so weit könnte ja zur Not auch noch die gewöhnliche Physiologie gehen, und sie wird so weit gehen, wenn sie es auch heute noch nicht will. Gerade die wichtigsten Wissenschaften sind heute in Umbildung begriffen, und sie werden noch Wege gehen, wie ich sie eben angedeutet habe. Aber es kommt jetzt etwas anderes

#Bild s. 25

dazu. Sehen Sie, wir treiben im späteren Leben auch seelisch mancherlei. Wir treiben zum Beispiel die Geometrie. Man hat heute in unserem abstrakt-intellektualistischen Zeitalter die Vorstellung: - nehmen wir etwas ganz Einfaches - die drei Raumesdimensionen, die schweben so irgendwo in der Luft. Es sind halt drei aufeinander senkrecht

#SE306-026

stehende Linien, die bis ins Unendliche gedacht werden. Das kann man natürlich durch Abstraktion nach und nach so gewinnen, aber erlebt ist das nicht. Erlebt will die Dreidimensionalität aber auch werden; und sie wird erlebt noch im Unbewußten, wenn das Kind lernt aus dem ungeschickt kriechenden Zustand, wo es überall die Balance verliert, sich aufzurichten und mit der Welt ins Gleichgewicht zu kommen. Da ist konkret die Dreidimensionalität vorhanden. Da können wir nicht drei Linien in den Raum zeichnen, sondern da ist eine Linie, die mit der aufrechten Körperachse zusammenfällt, die wir prüfen, wenn wir schlafen und liegen und nicht drin sind, die wir auch als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal vom Tier haben, das ja seine Rückenmarkslinie parallel der Erde hat, während wir eine aufrechte Rückenmarkslinie haben. Die zweite Dimension ist diejenige, die wir unbewußt gewinnen, wenn wir die Arme ausstrecken. Die dritte Dimension ist die, die von vorne nach hinten geht. In Wahrheit sind die drei Dimensionen konkret erlebt: oben, unten; rechts, links; vorne, hinten. Und was in der Geometrie angewendet wird, ist Abstraktion. Der Mensch erlebt das, was er in den geometrischen Figuren darstellt, an sich, aber nur in dem Lebensalter, das noch viel Unbewußtes, halb Träumerisches hat; dann wird es später heraufgehoben, und es nimmt sich abstrakt aus.

Nun ist mit dem Zahnwechsel gerade dasjenige befestigt, was dem Menschen Halt gibt, innerlichen Halt. Von dem Lebenspunkte an, wo das Kind sich aufrichtet, bis zu dem Lebenspunkte, wo es jene innere Verhärtung durchmacht, die im Zahnwechsel liegt, probiert das Kind im Unbewußten an seinem eigenen Körper die Geometrie, das Zeichnen. Jetzt wird das seelisch; gerade mit dem

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Zahnwechsel wird es seelisch. Und wir haben auf der einen Seite das Physiologische, haben gewissermaßen - wie sich bei einer Lösung, wenn wir sie erkalten, ein Bodensatz bilden kann und das andere dadurch um so heller wird - das Harte in uns gebildet, unser eigenes verstärktes Knochensystem, wie den Bodensatz; auf der anderen Seite ist das Seelische zurückgeblieben und ist Geometrie, Zeichnen usw. geworden. Wir sehen herausströmen aus dem Menschen die seelischen Eigenschaften. Und denken Sie doch nur, was das für ein Interesse an dem

#SE306-027

Menschen gibt. Wir werden sehen, wie das alles im einzelnen herausströmt, und wie das Seelische wieder zurückwirkt auf den Menschen.

#Bild s. 27

In dieser Beziehung hängt ja das ganze Leben des Menschen zusammen. Was wir an dem Kinde tun, das tun wir nicht bloß für den Augenblick, sondern für das ganze Leben. Für das ganze Leben Beobachtung entwickeln, das tun ja die meisten Menschen nicht, weil sie die Beobachtung nur aus der Gegenwart heraus nehmen wollen; zum Beispiel aus dem Experiment. Beim Experiment hat man die Gegenwart vor sich. Aber beobachten Sie einmal, wie es zum Beispiel Menschen gibt, die, wenn sie in einem ziemlich hohen Alter unter andere Menschen kommen, wie segensreich wirken. Sie brauchen gar nichts zu sagen, bloß durch die Art und Weise, wie sie da sind, wirken sie segensreich. Sie begnaden gewissermaßen, sie können segnen. Und gehen Sie dem Lebenslauf solcher Menschen nach, dann finden Sie, daß sie als Kinder nicht in einer zwangsmäßigen, sondern in einer richtigen Weise haben verehren gelernt, ich könnte auch sagen, beten gelernt, wobei ich unter beten im umfassenden Sinne auch die Verehrung eines anderen Menschen verstehe. Ich möchte es durch ein Bild ausdrücken, das ich schon öfter gebraucht habe: Wer nicht in der Jugend gelernt hat die Hände zu falten, kann sie im späteren Alter nicht zum Segnen ausbreiten.

Es hängen eben die Lebensalter des Menschen zusammen, und wenn wir das beachten, wie die verschiedenen Lebensalter des Menschen zusammenhängen, dann wird es uns ungeheuer wichtig, den ganzen menschlichen Lebenslauf für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis ins Auge zu fassen. Für das Kind lernen wir viel, indem wir lernen, wie herausquillt das Seelische, nachdem es in der ersten Lebensperiode im Körper drinnen gearbeitet hat. Die Psychologen denken

#SE306-028

heute in den kuriossten Hypothesen nach, wie das Wechselverhältnis zwischen Seele und Körper ist. Eine Lebensperiode klärt uns über die andere auf. Kennen wir das Verhältnis beim Kinde zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, dann klärt uns das auf über dasjenige, was im Körper vorgegangen ist durch die Seele bis zum Zahnwechsel hin. Die Tatsachen müssen einander aufklären. Denken Sie, wie da das Interesse wächst! Und das Interesse für das Menschenwesen brauchen wir für die Erziehungs und Unterrichtspraxis. Aber die Menschen denken eben heute in abstrakter Weise nach über das Verhältnis von Seele und Leib oder Seele und Körper. Und weil sie durch ihr Nachdenken so wenig haben herauskriegen können, ist ja heute schon eine gar sehr spaßige Theorie aufgekommen, die Theorie des sogenannten psyche-physischen Parallelismus. Da gehen die seelischen und körperlichen Vorgänge parallel, um Schnittpunkte brauchen wir uns nicht zu kümmern. Der psyche-physische Parallelismus braucht sich nicht mehr zu kümmern um das Verhältnis zwischen Seele und Leib, sie schneiden sich in unendlicher Entfernung. Deshalb ist die Theorie geradezu spaßig. Aber läßt man sich ein auf dasjenige, was sich aus der Erfahrung wirklich ergibt, dann findet man diese Zusammenhänge. Man muß nur über das ganze menschliche Leben hinschauen. Schauen wir einmal einen Menschen an, der, sagen wir, in einem bestimmten Lebensalter Diabetes bekommt oder Rheumatismus. Die Menschen beachten ja immer nur die Gegenwart: man denkt also über ein Heilmittel nach für diese Krankheiten. Das ist ja ganz richtig, es soll nichts dagegen gesagt werden, daß man darüber nachdenkt, wie man da heilen kann. Sehr schön. Aber wer nun den ganzen menschlichen Lebenslauf überblickt, der findet, daß manche Diabetes davon herkommt, daß das Gedächtnis in unrichtiger Weise zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife entweder belastet worden ist oder sonst in unrichtiger Weise behandelt worden ist. Die Gesundheit der älteren Menschen auf Erden ist abhängig von der Art und Weise, wie man sich verhält im kindlichen Lebensalter zur Seele. Wie du das Gedächtnis ausbildest, so wirkst du nach einer gewissen Periode auf den Stoffwechsel. Läßt du zwischen dem 7. und 14. Jahre Gedächtnisreste, die nicht verarbeitet

#SE306-029

werden von der Seele des Kindes, so läßt der Körper dieses Menschen, zwischen dem 85. und 45. Jahre ungefähr, Körperreste, die sich einlagern, und die Rheumatismus oder Diabetes bewirken.

Man kann schon sagen: die Lehrer sollten auch von Medizin wissen. Es ist kein richtiges Verhältnis, wenn auf der einen Seite der Lehrer steht, und wenn er für alles das, was die kindliche Gesundheit erfordert, sich an den Schularzt wenden muß, der die Kinder im übrigen gar nicht kennt. Wenn schon vieles in unserer Zeit eine Universalität der Bildung erfordert - die Pädagogik und die Unterrichtspraxis erfordern diese Universalität am allermeisten.

Das ist dasjenige, was ich Ihnen als eine Einleitung geben wollte, um Sie hinzuweisen, wo das wirklich liegt, durch welches sich Anthroposophie tröstet, wenn sie nun nach Ansicht mancher Leute «auch in die Pädagogik hinempfuscht», nach Ansicht anderer etwas zu sagen hat. Man wird nicht berührt davon, daß Erziehung und Unterricht auch unnötig sein könnten, oder daß sie nicht besprochen werden könnten, weil man ja selbst schlecht erzogen ist; man geht zunächst in der Anthroposophie von etwas ganz anderem aus, nicht von der Korrektur der alten Ideen, sondern von einer Menschenerkenntnis, die heute einfach durch den Menschheitsfortschritt notwendig geworden ist.

Gehen Sie zurück auf die alten Erziehungssysteme: sie sind überall aus der allgemeinen Menschenkultur hervorgegangen, aus dem Universellen, das der Mensch in sich fühlte und empfand. Wir müssen wiederum zu so etwas kommen, was als Universelles aus dem Menschen herausfließt. Mir wäre es am liebsten, wenn ich die Anthroposophie jeden Tag anders nennen könnte, damit nicht die Leute am Worte festhalten, das Wort aus dem Griechischen übersetzen und darnach sich ihr Urteil bilden. Es ist ganz gleichgültig, wie man das benennt, was hier getrieben wird. Darauf kommt es nur an, daß das, was hier getrieben wird, überall auf die Wirklichkeit losgehen will und die Wirklichkeit streng ins Auge faßt, nicht eine sektiererische Idee verwirklichen will.

Und so, möchte man sagen, steht auf der einen Seite heute dasjenige, was einem vielfach entgegentritt. Was ist denn das? Die Leute

#SE306-030

sagen: Ach, Erziehungssysteme, die schön reinlich richtig ausgedacht sind, haben wir viele gehabt! Wir leiden ja so sehr an dem Intellektualismus; mindestens aus dem Erziehungssystem muß er heraus! -Das ist richtig. Aber dann kommen sie dazu, sich zu sagen: Also dürfen wir keine wissenschaftliche Pädagogik haben, sondern wir müssen wiederum an die pädagogischen Instinkte appellieren! Ja, das ist ja recht schön, aber es geht leider nicht, denn die Menschheit hat eben einen Fortschritt durchgemacht. Die Instinkte, die vor Zeiten vorhanden waren, sind heute nicht mehr vorhanden, und man muß sich die Naivität wiederum erringen auf erkenntnistmäßige Weise. Das kann nur getan werden, wenn man in das Wesen des Menschen wiederum hineindringt. Und das möchte Anthroposophie.

Und noch etwas anderes kommt in Betracht. Man spürt überall den Intellektualismus und die Abstraktheit, und man sagt: Kinder müssen nicht bloß so erzogen werden, daß man wiederum bloß ihren Intellekt erziehen will; das Herz der Kinder muß man erziehen! - Das ist sehr richtig. Aber man merkt manchmal in der pädagogischen Literatur und in der pädagogischen Praxis, daß man mit der

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Formulierung der Forderung nicht ausreicht. Man fordert wiederum theoretisch-abstrakt, daß das Herz zu erziehen sei. Noch weniger aber beachtet man, daß man nicht nur die Forderung an das Kind stellen soll, das Kind solle dem Herzen nach erzogen werden, sondern daß man die Forderung an den Lehrer stellen soll und vor allen Dingen an die Pädagogik selbst. Das möchte ich, daß wir bei unserem Zusammensein darüber reden, daß wir nicht nur die Forderung aufstellen: Du sollst das Herz des Kindes und nicht bloß seinen Verstand erziehen, sondern wie man die Forderung erfüllen kann: Was muß geschehen, damit die Pädagogik wiederum Herz bekommt?

ZWEITER VORTRAG

Dornach, 16. April 1923

#TX

Wir wollen zunächst versuchen, einzudringen in das Wesen des heranwachsenden Menschen mit Rücksicht auf die späteren Lebensalter, um dann daraus die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen zu ziehen.

Jene Menschenerkenntnis, auf die ich gestern hingedeutet habe, und die durch anthroposophische Forschung möglich ist, sie unterscheidet sich doch ganz wesentlich von dem, was man aus heutigen wissenschaftlichen und sonstigen Bildungsvoraussetzungen über den Menschen wissen kann. Man möchte sagen: diese Menschenerkenntnis, die aus dem heutigen Zivilisationsleben hervorgeht, stützt sich ja zumeist auf dasjenige, was am Menschen ist, wenn man von dem Geistigen und von einem Teil des Seelischen absieht. Sie stützt sich auf das Anatomische und auf das Physiologische, das gewonnen werden kann über den Menschen, wenn man ihn als Leiche hat. Sie stützt sich ferner auf das, was man über den Menschen wissen kann, wenn man zu Rate zieht die pathologischen Veränderungen, die am Menschen durch Krankheit oder sonst vorgehen können, und was man daraus erschließen kann für das Wesen des gesunden Menschen. Man hat dann in seiner ganzen Seelenverfassung drinnen dasjenige, was man auf diese Weise gewinnen kann, und zieht dann seine Schlüsse auch für den im vollen Leben, in voller Lebensbewegung begriffenen Menschen.

Anthroposophische Forschung geht von vorneherein darauf aus, den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen, nach seinem leiblichen, seelischen und geistigen Wesen. Sie geht darauf aus, den Menschen sozusagen nicht durch eine innerlich abstrakte und tote Betrachtungsweise zu erfassen, sondern durch eine lebendige Betrachtungsweise, die dem Menschen auch folgen kann, die durch lebendige Begriffe den Menschen in seiner von Geist und Seele und Leib gebildeten Wesenheit auch in voller Lebendigkeit erfassen kann. Und dadurch kommt

#SE306-032

man in die Lage, auch jene Metamorphosen des Menschlichen wirklich richtig anzusehen, die im Laufe des Lebens auftreten. Der Mensch ist ja sozusagen ein ganz anderer, je nachdem er die kindliche Entwicklung von der Geburt bis zum Zahnwechsel durchmacht, oder die Entwicklung von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife - das ist diejenige, vor der wir gerade stehen, wenn wir das Kind in der Volksschule haben - und dann diejenige Entwicklung, welche auf die Geschlechtsreife folgt. Der Mensch ist in diesen drei Entwicklungen eigentlich ein ganz anderes Wesen. Aber die Unterschiede liegen so tief, daß man durch eine äußerliche Betrachtungsweise auf diese Unterschiede eben nicht kommt. Und vor allen Dingen kommt man nicht darauf, jene innige Durchdringung von Leib, Seele und Geist, wie sie in den drei genannten Lebensaltern ganz verschieden ist, wirklich richtig zu beurteilen.

Der Lehrende, der Erziehende darf ja nicht zuerst etwas theoretisch lernen und sich dann sagen: Was ich theoretisch gelernt habe, das wende ich jetzt auf das Kind in dieser oder jener Weise an. Dadurch entfernt er sich von dem Kinde, er nähert sich nicht dem Kinde. Der Lehrer muß das, was er über den Menschen weiß, in eine Art höheren Instinkt hineinbekommen, so daß er in einer gewissen Weise instinktiv jeder Regung des einzelnen individuellen Kindeslebens gegenübersteht. Dadurch unterscheidet sich eben anthroposophische Menschenerkenntnis von jener, die heute üblich ist. Diejenige Menschenerkenntnis, die heute üblich ist, führt höchstens zur Erziehungsroutine, nicht aber zur wirklichen Erziehergesinnung und zur wirklichen Erzieherpraxis. Denn einer wirklichen Erzieherpraxis muß eine solche Menschenerkenntnis zugrunde liegen, die dem Kinde gegenüber in jedem Augenblick instinktiv wird, so daß man aus der ganzen Fülle dessen, was einem am Kinde entgegentritt, dem einzelnen Falle gegenüber weiß, was man zu tun hat. Wenn ich einen Vergleich gebrauchen darf, möchte ich so sagen: Nicht wahr, wir haben allerlei Theorien über das Essen und Trinken, aber wir richten uns im Leben im allgemeinen nicht nach dem, was theoretisch ersonnen werden kann darüber, wann man essen soll, wann man trinken soll. Man trinkt, wenn man durstig ist - das ergibt sich aus der ganzen

#SE306-033

Konstitution des Organismus heraus -, man ißt, wenn man hungrig ist. Daß das in einen gewissen Lebensrhythmus eingeschaltet ist, hat natürlich seine guten Gründe, aber der Mensch ißt und trinkt, wenn er hungrig und durstig ist; das ergibt das Leben selber. Nun muß eine Menschenerkenntnis, welche einer wirklichen Erziehungspraxis zugrunde liegt, im Menschen, wenn er einem Kinde gegenübersteht, so etwas erzeugen, wie etwa erzeugt wird das Verhältnis vom Hunger zum Essen. Es muß so natürlich sein, wie daß ich durch den Hunger ein gewisses Verhältnis zu den Speisen bekomme. So muß es ganz natürlich werden durch eine wirkliche, nicht nur in Fleisch und Blut, sondern auch in Seele und Geist eindringende Menschenerkenntnis, daß ich, wenn das Kind auftritt vor mir, etwas bekomme wie Hunger: Das hast du jetzt zu tun, jenes hast du jetzt zu tun! Nur wenn in dieser Weise Menschenerkenntnis eine solche innere Fülle hat, daß sie instinktiv werden kann, dann kann sie zur Erzieherpraxis führen; nicht wenn man nach Versuchen eine Theorie darüber ausbildet, wie sich etwa die Leistungen in Gedächtnis, Aufmerksamkeit usw. verhalten. Dadurch wird erst gedanklich intellektualistisch vermittelt zwischen den Theorien und der Praxis. Das kann aber durchaus nicht stattfinden; dadurch veräußert man alle Methodik, alle Erziehungspraxis. Dasjenige also, was wir zunächst als Menschenerkenntnis gewinnen wollen, das soll sein ein Erfassen des Kindes in seiner lebendigen Lebensregung.

Sehen wir da zunächst auf das in die Welt hineinwachsende Kind. Beobachten wir es zunächst ganz primitiv. Wir finden, daß das Kind dreierlei bald nach seinem Lebenseintritt sich aneignen muß, was für das ganze spätere Leben entscheidend ist. Das sind die Betätigungen, die das Kind sich aneignet für dasjenige, was wir so populär nennen: Gehen, Sprechen, Denken.

Sehen Sie, der deutsche Dichter Jean Paul - so nannte er sich selber - sagte einmal: Der Mensch lernt in seinen drei ersten Lebensjahren mehr für das Leben als in seinen drei akademischen Jahren. - Das gilt durchaus. Das ist so. Denn selbst wenn die akademische Lehrzeit noch so verlängert wird, so ist das Fazit für das Leben von dem, was man während der drei akademischen Jahre lernt, ein geringeres

#SE306-034

als dasjenige, was für das Leben erworben wird, während das Kind in der Betätigung ist, in der lernenden Betätigung für Gehen, Sprechen und Denken. Denn was heißt denn das nur: das Kind lernt Gehen, Sprechen und Denken? Sehen Sie, Gehen ist zunächst etwas, was wir im Leben so populär zusammenfassen. Es liegt aber darin unendlich viel mehr, als daß das Kind bloß vom Fortkriechen sich aufrichtet zu derjenigen Art von Gehen, die es sich später aneignet für das ganze Leben. In diesem Gehenlernen liegt das Einstellen des Menschen, das Orientieren des Menschen in der Weise, daß sich das ganze Gleichgewicht des eigenen Organismus und

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

aller seiner Bewegungsmöglichkeiten einordnet in das Gleichgewicht und in die Bewegungsmöglichkeiten des Weltenalls, soweit wir drinnenstehen. Wir suchen, während wir gehen lernen, die dem Menschen entsprechende Gleichgewichtslage zum Weltenall. Wir suchen, während wir gehen lernen, jene eigentümlichen, nur beim Menschen auftretenden Verhältnisse zwischen der Betätigung der Arme und Hände und der Betätigung der anderen Gliedmaßen. Jenes Zugeteiltwerden der Arme und Hände zu dem seelischen Leben, während die Beine zurückbleiben und dem körperlichen Bewegen weiter dienen, das ist etwas ungeheuer Bedeutungsvolles für das ganze spätere Leben. Denn die Differenzierung in die Tätigkeiten der Beine und Füße und in die Tätigkeiten der Arme und Hände ist das Aufsuchen des seelischen Gleichgewichts für das Leben.. - Zunächst suchen wir das physische Gleichgewicht im Aufrichten - aber im Freiwerden der Betätigung der Arme und Hände suchen wir das seelische Gleichgewicht. Und noch unendlich viel mehr - was Sie ja nun selber sich ausführen können - liegt in diesem Gehenlernen, wobei wir, wenn wir diesen Namen Gehenlernen gebrauchen, nur auf das Allerwichtigste sehen, und nicht einmal darauf im Grunde, sondern auf das, was für die Sinne äußerlich am Kinde hervortritt. Nun betrachten Sie dieses, was ich nun auch populär zusammenfasse in dem Namen Gehenlernen, man müßte eigentlich sagen: Die Statik und Dynamik des inneren Menschen in bezug auf das Weltenall lernen: das ist Gehenlernen. Und sogar: Die physische und die seelische Statik und Dynamik des Menschen in bezug auf das Weltenall lernen, das ist Gehenlernen. Aber

#SE306-035

sehen Sie, indem sich auf diese Weise die Arme und Hände für das Menschliche von den Beinen und Füßen emanzipieren, tritt etwas anderes auf: damit ist eine Grundlage geschaffen für die ganze menschliche Entwicklung. Diese Grundlage tritt äußerlich dadurch hervor, daß mit dem Gehenlernen der Mensch mit seinem inneren Rhythmus und Takt und auch mit dem ganzen Innern seines Wesens sich einfügt in die äußerlich sichtbare Welt.

Und so gliedert sich ein in die Entwicklung der menschlichen Wesenheit ein sehr Merkwürdiges. Dasjenige, was mit den Beinen ausgeführt wird, das wirkt in einer gewissen Weise so, daß es in das ganze physisch-seelische Leben des Menschen den stärkeren Zusammenhang mit dem Taktmäßigen, mit den Einschnitten des Lebens hervorbringt. Wir lernen in dem eigentümlichen Zusammenstimmen zwischen der Bewegung des rechten und linken Beines uns ins Verhältnis setzen, möchte man sagen, mit dem, was unter uns ist. Dann lösen wir dasjenige, was in den Armen sich emanzipiert, eben von der Bewegungsbetätigung durch die Beine los: damit kommt in das Taktmäßige und Rhythmische des Lebens ein musikalisch-melodiöses Element hinein. Die Themen des Lebens, möchte man sagen, der Inhalt des Lebens, er tritt auf in der Armbewegung. Und das wiederum bildet die Grundlage für dasjenige, was sich ausbildet im Sprechen-lernen; was äußerlich schon dadurch charakterisiert ist, daß der bei den meisten Menschen stärkeren Betätigung des rechten Armes die Ausbildung des linken Sprachorgans eben entspricht. Aus demjenigen, was Sie da sehen können beim lebendig bewegten Menschen an Verhältnissen eintreten zwischen der Beinbetätigung und der Armbetätigung, aus dem bildet sich heraus das Verhältnis, das der Mensch zur Außenwelt gewinnt dadurch, daß er das Sprechen lernt.

Wenn Sie hineinsehen in diesen ganzen Zusammenhang, wenn Sie hineinsehen, wie in dem Satzbildungsprozeß von unten herauf die Beine in das Sprechen wirken, wie in den Lautbildungsprozeß, also in das innere Erfühlen der Satzstruktur die Wortinhalte hineinsteigen, so haben Sie darin einen Abdruck dessen, wie das Taktmäßig-Rhythmische der Beinbewegungen wirkt auf das mehr Thematisch-Innerliche der Arm- und Handbewegungen. Wenn daher ein Kind vorzugsweise

#SE306-036

stramm ist im regelmäßigen Gehen, wenn es nicht schlampig wird im regelmäßigen Gehen, sondern stramm sich hineinzulegen vermag ins regelmäßige Gehen, so haben Sie darin eine körperliche Unterlage, die ja natürlich, wie wir später sehen werden, schon aus dem Geiste herauskommt, aber als körperliche Unterlage in Erscheinung tritt: die Unterlage für ein richtiges Abteilen auch im Sprechen. So daß das Kind mit der Bewegung der Beine lernt, richtige Sätze zu bilden. Sie werden sehen: wenn ein Kind schlampig geht, so führt es auch nicht richtige Intervalle zwischen Satz und Satz herbei, sondern alles verschwimmt in den Sätzen. Und wenn ein Kind nicht ordentlich lernt harmonische Bewegungen mit den Armen zu machen, dann ist seine Sprache krächzend und nicht wohlklingend. Ebenso wenn Sie ein Kind gar nicht dazu bringen, das Leben zu fühlen in seinen Fingern, dann wird es keinen Sinn bekommen für die Modulation in der Sprache.

Das alles bezieht sich auf die Zeit, während das Kind gehen und sprechen lernt. Aber Sie sehen noch etwas ganz anderes daraus. Sie sehen, wie sich im Leben manches durcheinandermischt, wie manches später auftritt, als es eigentlich dem inneren Zusammenhang nach auftreten sollte. Sie sehen aber aus diesem inneren Zusammenhang, daß das richtige Verhältnis beim Menschen dadurch herauskommt, daß man zuerst auf das Gehenlernen sieht, und daß man womöglich versucht zu vermeiden, daß das Kind das Sprechen vor dem Gehen lernt. Es muß sich auf der Basis des Gehenlernens, des Armbewegen-lernens in einer geordneten Weise das Sprechenlernen entwickeln, sonst wird die Sprache des Kindes nicht eine im ganzen Menschen fundierte Betätigung, sondern eine Betätigung, die bloß eben herausfällt. Bei denjenigen Menschen, die zum Beispiel statt zu sprechen meckern, was ja sehr häufig vorkommt, ist eben nicht acht gegeben worden auf solche Verhältnisse, wie ich sie eben jetzt charakterisiert habe.

Das dritte nun, was das Kind dann auf Grundlage von Gehen und Sprechen zu lernen hat, das ist das immer mehr und mehr bewußte Denken. Das muß aber eigentlich zuletzt kommen. Das Kind kann nämlich nicht seiner Wesenheit nach das Denken an etwas anderem

#SE306-037

lernen als an dem Sprechen. Das Sprechen ist zunächst ein Nachahmen des gehörten Lautes: indem der gehörte Laut von dem Kinde aufgenommen wird und das Kind zugrunde liegend hat jenes eigentümliche Verhältnis zwischen den Bewegungen der Arme und den Bewegungen der Beine, findet es Verständnis für diese Laute und ahmt sie nach, ohne zunächst mit den Lauten noch Gedanken zu verbinden. Zunächst verbindet das Kind mit den Lauten nur Gefühle; das Denken, das dann auftritt, muß sich erst aus der Sprache heraus entwickeln. Die richtige Folge, auf die wir also sehen müssen bei dem heranwachsenden Kinde, ist: Gehenlernen, Sprechenlernen, Denken-lernen.

Nun muß man aber weiter eindringen in diese drei wichtigen Entwicklungsvorgänge beim Kinde. Das Denken, das am spätesten gelernt wird oder wenigstens werden soll, das Denken wirkt sich beim Menschen so aus, daß er eigentlich im Denken immer nur etwas hat wie Spiegelbilder der äußeren Naturwesen und äußeren Naturvorgänge. Sie wissen ja schon, daß dasjenige, was der Mensch dann in seinem Leben zum Beispiel als moralische Impulse aufnimmt, nicht aus dem Denken kommt; das kommt aus jenem Kräftesystem, sagen wir des inneren Menschen, das wir als Gewissen bezeichnen. Wir werden später vom Gewissen noch zu sprechen haben. Es kommt jedenfalls aus seelischen Tiefen herauf und erfüllt erst das Denken aus seelischen Tiefen heraus; während das Denken, das wir uns als Kind aneignen, ganz deutlich zeigt, wie es eigentlich nur abgestimmt ist auf das Erfassen der äußeren Naturwesen und äußeren Naturvorgänge, wie es bloß Bilder liefern will von Naturwesen und Naturvorgängen.

Dagegen in dasjenige, was mit dem Sprechenlernen auftritt, fließt noch etwas ganz anderes hinein. Mit dem Sprechenlernen ist im Grunde genommen die heutige Wissenschaft ja noch auf einem recht gespannten Fuße. Die heutige Wissenschaft hat ganz Großartiges zum Beispiel in bezug auf die Tierentwicklung gelernt, und dann vergleicht sie die Tierentwicklung mit dem Menschen und bekommt allerlei heraus, das sehr anerkennenswert ist; aber mit Bezug auf das, was im Menschen als Sprechenlernen auftritt, weiß die heutige Wissenschaft

#SE306-038

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

auch mit Bezug auf die Tiere noch nicht richtig Bescheid. Denn es muß ja dabei eine bestimmte Frage vor allen Dingen beantwortet werden. Der Mensch benutzt seinen Kehlkopf und die anderen Sprachorgane zum Sprechen. Die höheren Tiere haben auch diese Organe, wenn auch in einer primitiveren Weise. Wenn wir absehen von denjenigen Tieren, die nun zu gewissen Lauten kommen, die aber sehr primitiv sind, die sich nur bei einigen Tieren zu einer Art von Gesang dann entwickeln, wenn wir davon absehen, so kommen wir ja doch zu der Frage: Wozu sind eigentlich - ich frage nicht in einer schlecht teleologischen Weise, sondern in kausaler Weise-, wozu sind eigentlich der Kehlkopf und seine Nachbarorgane bei den Tieren ausgebildet, da dieser ja deutlich zeigt, daß erst der Mensch diese Organe zum Sprechen verwendet? Beim Tiere sind sie ja noch nicht zum Sprechen verwendet, sie sind aber da - und sie sind sogar sehr deutlich da. Wenn man vergleichende Anatomie treibt, so sieht man, wie auch schon in dem verhältnismäßig - in bezug auf den Menschen verhältnismäßig - stummen Tiere Organe nach dieser Richtung hin sich finden. Das ist durchaus schon so, daß es in einer gewissen Weise vorbestimmt das Menschliche enthält, und doch kommt das Tier nicht zum Sprechen. Was bedeuten also beim Tier der Kehlkopf und seine Nachbarorgane? Da wird eben eine ausgebildete Physiologie einmal darauf kommen, daß die ganze tierische Form abhängt von der Bildung des Kehlkopfes und seiner Nachbarorgane. Wenn also ein Tier ein Löwe wird, so ist die Ursache davon in seinen oberen Brustorganen zu suchen; von da strahlen die Kräfte aus, die es zur Löwenform machen. Wenn ein Tier eine Kuh wird, so ist die Ursache zu dieser Kuhform gerade in dem enthalten, was beim Menschen Sprachorgan wird. Von diesen Organen strahlt die tierische Form aus. Es muß einmal studiert werden, damit man verstehen wird, wie die Morphologie eigentlich in Wirklichkeit zu gestalten ist, wie man die tierische Gestalt erfassen muß, wie gerade diese oberen Brustorgane, auch indem sie in die Organe des Mundes übergehen, gestaltet sind. Denn von da aus strahlt die ganze Form des Tieres.

Der Mensch gestaltet diese Organe auf der Grundlage seines aufrecht gehenden und mit den Armen agierenden Wesens zu Sprachorganen

#SE306-039

aus. Er nimmt, wenn wir bei der Gegenwart bleiben, dasjenige auf, was an Laut und Sprache aus seiner Umgebung wirkt. Was nimmt der Mensch damit auf? Denken Sie, daß in diesen Organen die Tendenz liegt, den ganzen Organismus der Form nach zu bilden. Indem der Mensch also eine Sprache hört, die zum Beispiel leidenschaftlich und zornig, jähzornig dahinpolt, so nimmt er etwas auf, was das Tier nicht einläßt. Das Tier läßt sich nur formen vom Kehlkopf und seinen Nachbarorganen; der Mensch aber nimmt das Zornige, Leidenschaftliche seiner Umgebung in sich hinein, es fließt ein in die Formen, bis in die äußersten Gewebestrukturen hinein. Wenn der Mensch nur Sanftes hört in seiner Umgebung, so fließt es bis in die Struktur seiner feinsten Gewebe, es fließt in seine Formen hinein. Gerade in die feinere Organisation fließt es hinein. Die gröbere macht der Mensch auch so ab wie das Tier, aber in die feinere fließt alles ein, was der Mensch mit der Sprache aufnimmt. Dadurch sind ja auch die feineren Organisationen der Völker gegeben: sie fließen aus der Sprache heraus. Der Mensch ist ein Abdruck der Sprache. Sie werden daher begreifen, was es bedeutet, daß in der Entwicklung die Menschen allmählich dazu gekommen sind, verschiedene Sprachen zu lernen: dadurch wird der Mensch universeller. Diese Dinge haben ja eine ungeheure Bedeutung für die Entwicklung des Menschen.

Nun, so sehen wir, wie während seiner ersten Kindheitszeit der Mensch ganz und gar innerlich bis in seine Blutzirkulation hinein gerichtet, orientiert wird nach demjenigen, was in seiner Umgebung vorgeht - und daraus fließt dann das, was er als die Gedankenrichtungen aufnimmt. Sehen Sie, was da beim Menschen geschieht durch das Sprechenlernen, möchte ich Ihnen ganz besonders ans Herz legen zu beachten. Ich möchte es Ihnen daher in zwei Sätze prägen, die gewissermaßen diesen Unterschied von Mensch und Tier angeben. -Wenn das Tier zum Ausdruck bringen könnte das, was sein Formen betrifft, sein Gestalten betrifft mit Bezug auf die oberen Brustorgane, dann müßte es sagen: Ich bilde mich in Gemäßheit der oberen Brust- und Mundorgane zu meiner Gestalt und lasse in mein Wesen nichts ein, was die Gestalt modifiziert. - So müßte das Tier sagen, wenn es ausdrücken wollte, wie dieses Verhältnis ist. Der Mensch dagegen

#SE306-040

würde sagen: Ich passe meine oberen Brust- und Mundorgane den Weltvorgängen an, welche in der Sprache ablaufen, und richte darnach die Struktur meiner innersten Organisation. - Also nicht der äußeren Organisation, die entwickelt sich tierähnlich; aber der Mensch paßt gerade die innerste physische Organisation an dasjenige an, was in seiner Umgebung in der Sprache verläuft. Das ist von ungeheurer Bedeutung für das ganze Verständnis des Menschenwesens. Denn aus der Sprache heraus entwickelt sich wieder die Denkrichtung, und der Mensch wird dadurch eben ein Wesen, das in diesen ersten Jahren des kindlichen Lebens hingegeben ist an die Außenwelt, während das Tier in sich krampfhaft abgeschlossen ist.

Nun sehen Sie, dadurch wird ja für den Menschen ungeheuer wichtig die Art und Weise, wie er zuerst Statik und Dynamik, dann die Sprache, dann das Denken während der ersten Kindesjahre findet. Es wird ja ungeheuer wichtig. Das muß sich in der richtigen Weise ausbilden. Sie wissen ja alle, daß das in verschiedenster Weise sich bei den Menschen ausbildet. Und wir müssen fragen: Wovon hängt denn das ab, daß diese Dinge in der richtigen Weise sich ausbilden? Ja, es hängt von mancherlei ab. Aber für dieses erste kindliche Alter ist das allerwichtigste, von dem es abhängt, daß das richtige Verhältnis besteht zwischen Schlafens- und Wachenszeit; daß wir also allmählich eine instinktive Erkenntnis gewinnen darüber, wie lange ein Kind schlafen und wie lange es wachen muß. Denn nehmen wir an: ein Kind schläft für seine Verhältnisse zuviel. Wenn ein Kind für seine Verhältnisse zuviel schläft, dann entwickelt sich - ich will Beispiele anführen -, es entwickelt sich in seiner Betätigung der Beine eine Art inneres Ansichhalten. Das Kind wird innerlich unwillig zu gehen, wenn es zuviel schläft. Es wird gewissermaßen träge in bezug auf das Gehen, und es wird dadurch auch träge in bezug auf das Sprechen. Das Kind entwickelt nicht die ordentliche Aufeinanderfolge, der Zeit nach, im Sprechen. Es spricht langsamer, als es nach seiner Organisation eigentlich sprechen sollte. Wenn wir dann im späteren Leben einem Menschen begegnen, bei dem das durch die Schule nicht ausgeglichen worden ist, so werden wir manchmal verzweifeln, weil er uns immer zwischen zwei Worten die Gelegenheit gibt - nun, einen

#SE306-041

kleinen Spaziergang zu machen. Solche Menschen gibt es ja, die von einem Wort zum andern nur sehr schwer hinüberfinden. Wenn wir einen solchen treffen, dann können wir zurückschauen in seine Kindheit, und wir werden finden: den haben seine Erzieher oder seine Eltern zuviel schlafen lassen in der Zeit, in der sich gerade das Gehen ausgebildet hat. - Aber nehmen wir an, das Kind schläft zuwenig; es wird also nicht in der richtigen Weise dafür gesorgt, daß das Kind seinen, für das Kind notwendigen, verhältnismäßig langen Schlaf hat. Dann bildet sich das im Innern so eigentümlich aus, daß das Kind seine Beine nicht ganz in seiner Gewalt hat. Statt zu gehen, schlenkert es. Statt die Worte wirklich mit der Seele in ihrer Aufeinanderfolge zu beherrschen, entfallen sie ihm; die Sätze werden so, daß die Worte auseinanderfallen. Es ist das etwas anderes wie das Nichtfinden des Wortes; da hat man zuviel Kraft, man kann nicht an das nächste Wort heran. Bei dem, was ich jetzt meine, hat man zuwenig Kraft; das nächste Wort wird gewissermaßen nicht mit dem fortlaufenden Strom der Seele erfaßt, sondern man wartet und will in das nächste Wort einschnappen. Und wenn das zum besonderen Extrem führt, dann drückt sich das in einer stotternden Sprache aus. Wenn man bei Menschen Anlagen zum Stottern findet, namentlich so in den Zwanziger, Dreißiger Jahren, dann kann man sicher sein: diese Kinder sind, während sie sprechen gelernt haben, nicht in der richtigen Weise angehalten worden, genügend zu schlafen.

Daraus sehen Sie, wie durch Menschenkenntnis die Grundlagen gegeben werden für das, was man zu tun hat.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Nun sehen Sie hinein in diesen ganzen Menschenorganismus, wie er sich in den drei ersten Jahren der Welt anpaßt, wie er gewissermaßen einfließen läßt die Statik und Dynamik seiner eigenen Bewegungsfähigkeit in dasjenige, was er durch die Gestaltung der Luft hervorbringt im Sprechen - und damit hängt noch vieles andere zusammen, was dann sich als eine Folge davon ergibt für das Denken. Sehen Sie sich das alles an und betrachten Sie nun in bezug auf das alles das Kind im Verhältnis zum erwachsenen Menschen, dann sehen Sie, daß in dem Kinde ein viel stärkeres Zusammenwirken stattfindet zwischen dieser inneren Dynamik, zwischen Gehen, Zappeln, Armebewegen,

#SE306-042

Vorstellungen bilden. Das alles fließt beim Kinde viel mehr in eins zusammen als beim erwachsenen Menschen. Das Kind ist in dieser Beziehung noch im wesentlichen eine Einheit. Und das Kind ist auch in anderer Beziehung im wesentlichen mehr eine Einheit als der spätere erwachsene Mensch. Wenn wir zum Beispiel als erwachsener Mensch Zucker lutschen, was wir ja eigentlich nicht sollten, dann bedeutet das eigentlich nur eine Annehmlichkeit für die Zunge, für den Gaumen; weiter nach dem Körper hinein hört es auf. Das Kind ist in einer anderen Lage; da setzt sich der Geschmack viel weiter fort. Die Kinder sagen uns das nur nicht, und wir geben nicht acht darauf, aber da wirkt der Geschmack weiter fort. Viele von Ihnen werden gewiß schon einmal Kinder beobachtet haben, die besonders ihrem ganzen Organismus nach durchseelt, durchgeistigt sind - wie bei ihnen dieses Durchseeltsein und Durchgeistigtsein zum Ausdruck kommt. Es ist viel interessanter, bei einem lebhaften Kind, wenn es ein bißchen weiter weg ist von einem Tisch, auf dem etwas Süßes steht, die Arme und Beine anzusehen als etwa den Mund. Was der Mund sagt, ist ja schon mehr oder weniger selbstverständlich, aber wie das Kind die Begierde zum Beispiel in den Zehen entwickelt, in den Armen, wenn es so hinrudert zum Zucker, da können Sie deutlich sehen: da geht nicht nur eine Veränderung auf der Zunge vor sich, sondern im ganzen Menschen. Da fließt das Schmecken in den ganzen Menschen hinein. Gehen Sie in alle diese Dinge wirklich unbefangen hinein, dann kommen Sie dazu, zu erkennen, daß das Kind

- allerdings in den vorgerückten Jahren immer weniger, im ersten Erdenleben am meisten, aber im wesentlichen von der Geburt bis zum Zahnwechsel - in einem gewissen Sinne ganz Sinnesorgan ist, Sinnesorganisation ist. Was sich später in unsere Sinne geflüchtet hat an unserer Körperoberfläche, das lebt im Kinde im ganzen Organismus. Natürlich müssen Sie diese Dinge nicht grob nehmen, aber im wesentlichen sind sie schon vorhanden. Und sie sind so vorhanden, daß sie auch die äußere Physiologie einmal bei dem zunächst anschaulichsten Sinnesorgan, bei dem Auge, wird nachweisen können.

Sehen Sie, es kommen zu mir öfters Leute, die fragen: Was kann man aus der jetzigen Wissenschaft heraus, sagen wir zu einer Dissertation

#SE306-043

- Dissertationen gehören ja auch zum Schulleben -, was kann man zu diesem Zweck besonders verarbeiten? Und denjenigen, die etwa Physiologen sind, rate ich heute etwas, was sozusagen in der Physiologie geradezu in der Luft liegt: sie sollen einmal beobachten die Entwicklung des menschlichen Auges, wie es am Embryo auftritt und weitergeht, und dann sollen sie beobachten in dem entsprechenden Stadium den ganzen Embryo, wie er sich aus dem Keim heraus entwickelt. Sie werden einen merkwürdigen Parallelismus gerade zwischen dem Auge und dem ganzen menschlichen Keim, wie er embryonal vorschreitet, finden. Nur wird man herausbekommen: das Auge setzt gewissermaßen später ein, überspringt die ersten Stadien, und der ganze Embryo kommt nicht bis zu dem Ende, zu welchem das Auge hinkommt, sondern hört früher auf. So daß sich da für die Embryonalphysiologie etwas ungeheuer Bedeutungsvolles ergeben wird. Man wird dazu kommen, wenn man die embryonale Entwicklung, so wie sie dann weiter vor sich geht, verfolgt, dieses Anfängliche als ideale Stadien zu betrachten, die ganz nur im Ansatz vorhanden sind im Keim und im Auge beim Embryo. Das Auge geht nur weiter, wird zum vollkommenen Sinn; der Embryo bleibt zurück und geht später zur Körperbildung über.

Aber beim Kinde liegt das noch vor, daß es in seiner ganzen seelisch-geistigen Entwicklung dieses Ausgegossensein des Sinnhaften über den ganzen Körper hat. Das Kind ist in einem gewissen Sinne ganz Sinnesorgan, steht als solches der Welt gegenüber. Auf das muß fortwährend Rücksicht genommen werden bei der Erziehung und bei demjenigen, was überhaupt in der Umgebung des Kindes gemacht wird vor dem Zahnwechsel. Das mehr pädagogisch-didaktische Element werden wir ja noch zu besprechen haben. Erst wenn man da in der richtigen Weise hineinschaut, wird man sich gewisse Fragen, die sich an das Menschenwesen anknüpfen, recht beantworten können. Denn sehen Sie, es liegt eine Frage vor, die für den, der nun nicht nur äußerlich nach der bekannten Geschichte die Entwicklung der Menschheit betrachtet, außerordentlich bedeutungsvoll ist. Sie wissen ja, in früheren historischen Epochen der Menschheitsentwicklung hat man viel mehr von Sünde und von Erbsünde geredet, als

#SE306-044

man das heute tut. Nun möchte ich Ihnen jetzt keine historische Abhandlung geben, aber ich möchte auf das hinweisen, was - nun nicht im populären Bewußtsein, da haben sich ja die Dinge manchmal etwas vergrößert -, aber was bei denjenigen, die diese Dinge so gelernt haben wie wir heute, wenn wir eben irgend etwas mehr wissenschaftlich anschauen lernen, uns das für unsere heutigen Verhältnisse aneignen. Für diese war Erbsünde im Menschen alles das, was aus den vererbten Eigenschaften kam. Was der Mensch also von seinen Vorfahren hatte, das war die Erbsünde. Das ist der wirkliche Begriff der Erbsünde. Man hat diesen Begriff später sehr verändert nach den Vorstellungen, die man später gewonnen hat. Aber das direkte physische Vererbte gibt in dem Menschen Anlagen, die zugrunde liegen dem, daß er sündhaft ist - so sagte man früher. Was sagt man heute? Heute sagt man: Man muß die vererbten Anlagen am meisten beobachten, und man muß den Menschen so entwickeln, daß diese Anlagen vorzugsweise in Betracht kommen. Ja, wenn eine ältere Wissenschaft dafür ein Urteil abgeben sollte, so würde sie sagen: Na, ihr habt was Schönes gelernt durch den Menschheitsfortschritt; ihr habt gelernt den Grundsatz zu verfolgen, gerade das Sündhafte im Menschen heranzubilden. - So müßten wir eigentlich im Sinne einer älteren Wissenschaft sagen. Wir beobachten nur die historischen Vorgänge nach dem, was eben nun leider recht oberflächlich in den Geschichtsbüchern verzeichnet ist; daher kommen wir nicht auf solche Sachen.

Derjenige, der nun hineinsieht in das, was ich heute geschildert habe: wie der Mensch sich in der Dynamik und Statik seines Wesens, im Sprechen, im Denken der Umgebung anpaßt, der wird auch eine richtige Einsicht bekommen, wieviel rein physisch vererbt ist, und wieviel von demjenigen abhängt, was in der menschlichen Umgebung sich abspielt, was viel mehr einfließt in den Menschen, als man gewöhnlich glaubt. Von manchem sagt man heute, der Mensch habe es von seinem Vater oder seiner Mutter geerbt, während er es in Wirklichkeit dadurch sich angeeignet hat, daß er die besondere Gehweise seiner Umgebung oder die Bewegung der Hände oder das Sprechen eben in der ersten Lebensperiode nachahmte. Die Hingabe an die Umgebung ist es, die vorzugsweise in Betracht kommt in der ersten

#SE306-045

Lebensperiode, nicht die Vererbung. Die Vererbungstheorien haben ja auf ihrem Gebiet ganz recht, aber das muß eben auch so angesehen werden wie dasjenige, was ich gestern gesagt habe. Ich sagte: Wir gehen hinaus auf den Weg, er ist jetzt weich; wir drücken unsere Fußspuren ein. Jetzt kommt einer, der irdische Menschen nicht kennt,

#Bild s. 45

vom Mars herunter, und der erklärt jetzt: Nun ja, diese Fußspuren sind dadurch bewirkt, daß da unten in der Erde Kräfte sind; die drücken an einer Stelle den Boden etwas stärker, an einer anderen Stelle etwas weniger, dann konfigurieren sich die Spuren, so daß

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

genau so etwas entsteht wie ein Fußabdruck. - So etwa erklären aus vererbten Anlagen heraus und aus dem Gehirn heraus die Menschen das Seelenwesen. Gerade so wie die Fußspuren von außen eingedrückt sind, so sind in den Körper, besonders in das Gehirn und in die Nervenorganisation eingedrückt diejenigen Dinge, die aus der Umgebung herein im nachahmenden Leben erlebt werden im Gehen-lernen, Sprechenlernen, Denkenlernen. Es ist ja alles richtig, was die äußere, physische Psychologie sagt: das Gehirn ist ein deutlicher Abdruck dessen, was der Mensch seelisch ist; aber man muß eben wissen, daß es nicht der Erzeuger des Seelischen ist, sondern der Boden, auf dem sich das Seelische entwickelt. Gerade so wenig wie ich gehen kann ohne Boden unter den Füßen, ebenso wenig kann ich als irdischer Mensch ohne Gehirn denken, selbstverständlich. Aber das Gehirn ist nichts anderes als der Boden, in den das Denken und Sprechen hineinkonfiguriert dasjenige, was Sie gerade aus der Welt heraus, aus der Welt Ihrer Umgebung bekommen, nicht aus den vererbten Anlagen heraus.

Nun sehen Sie aber daraus, daß vor dem heutigen Menschen es in einer sehr starken Undeutlichkeit liegt, was da eigentlich vorgeht während dieser drei ersten nicht «akademischen» Lebensjahre. Da wird ja in einem höheren Maße der ganze Mensch konfiguriert und

#SE306-046

verinnerlicht. Nun sagte ich schon: das Denken, das dann später auftritt, es wendet sich gegen die Außenwelt, es bildet Abbilder der Natur, der Naturdinge und Naturvorgänge. Aber dasjenige, was sich früher bildet, das Sprechen, das nimm? schon temperiert, nuanciert alles dasjenige auf, was geistig in der Sprache liegt, die auf den Menschen wirkt, was seelisch auf den Menschen aus der Umgebung wirkt. Mit der Sprache nehmen wir auf, was wir uns seelisch aneignen aus der Umgebung. Die Seele des ganzen Milieus dringt in uns ein auf dem Umwege durch die Sprache. Und wir wissen, daß das Kind ganz Sinnesorgan ist, daß wirklich sich innere Vorgänge abspielen, indem diese Dinge als seelische Eindrücke da sind. So daß zum Beispiel, sagen wir, wenn das Kind in der Umgebung eines jähzornigen Vaters ist, der seine Worte immer ausstößt wie ein Jähzorniger, dann erlebt das Kind im Innern diese ganze seelische Eigentümlichkeit, die in der Formung der Worte durch den Jähzorn liegen; und das prägt sich in dem Kinde jetzt nicht nur dadurch aus, daß es auch seelisch wird, sondern das Kind sondert dadurch, daß es jähzornige Ereignisse in der Umgebung hat, aus feinen Drüsen mehr Stoff ab, als es in einer nicht jähzornigen Umgebung absondern würde. Und seine Drüsen gewöhnen sich an eine starke Stoffabsonderung. Das wirkt dann im ganzen Leben weiter, ob die Drüsen gewohnt worden sind, mehr oder weniger Stoff abzusondern. Dadurch kann der Mensch, wenn das die Schule später nicht zurechtrichtet, dazu veranlagt werden, gerade, wie man heute sagt, nervös zu werden für alles dasjenige, was in der Umgebung jähzorniger Äußerungen liegt. Sie sehen, da dringt in das Physische Seelisches unmittelbar ein. Sonst suchen wir überall in der Welt das Verhältnis des Seelischen und Physischen zu begreifen; aber auf die Tatsache, wo das Physische in der ersten Periode des Lebens unmittelbar in seelischen Tatsachen sich äußert, darauf schauen wir gar nicht hin.

Indem nun das Kind in die Statik und Dynamik seiner Umgebung hineinkommt, tut es unbewußt etwas außerordentlich Bedeutsames. Denken Sie nur einmal, wieviel Mühe es manche Menschen kostet, später in der Schule Statik und Dynamik zu lernen und sie anzuwenden nur soweit man sie anwendet auf das Maschinelle! Das Kind tut

#SE306-047

das unbewußt. Es gliedert wirklich Statik und Dynamik in sein ganzes Menschenwesen ein. Und gerade aus anthroposophischer Forschung kann man ersehen, daß selbst das, was die gelehrtesten Statiker und Dynamiker ausdenken für die äußere Welt, ein Kinderspiel ist gegen dasjenige einer so komplizierten Statik und Dynamik, wie sie das Kind sich im Gehenlernen eingliedert. Das tut es durch Nachahmung. Daher werden Sie sehen, wie merkwürdig gerade auf diese Verhältnisse die Nachahmung wirkt. Dergleichen Beispiele können Sie viele im Leben sehen; ein Beispiel möchte ich Ihnen anführen. Da waren zwei Mädchen, sehr wenig im Alter unterschieden, die gingen nebeneinander. Der Fall trug sich in einer mitteldeutschen Stadt zu vor vielen Jahren. Wenn man sie nebeneinander gehen sah, dann traten sie beide so auf, daß das eine Bein hinkte und unregelmäßig ging. Bei ganz gleichen Bewegungen hatten sie einen eigentümlich konfigurierten Unterschied zwischen einer lebendigeren Art des rechten Armes und der rechten Finger, und einem etwas abgelähmten Tragen des linken Armes und der linken Finger. Beide Kinder waren genaue Kopien voneinander; das jüngere Kind war richtig eine Kopie vom älteren Kinde. Aber nur das ältere Kind hatte nämlich einen Beinschaden an der linken Seite; das jüngere war ein ganz gesundes Kind, das sich das alles nur angeeignet hatte, indem es nachahmend die falsche Dynamik des Schwesterchens aufnahm. - Solche Fälle können Sie überall im Leben finden, nur treten sie einem nicht in solchen extremen und groben Dingen entgegen, so daß man sie gleich sieht. In feineren Gestaltungen ist es überall im Leben vorhanden. Da wo Gehen gelernt, wo Dynamik und Statik angeeignet wird, da nimmt der Mensch aus seiner Umgebung den Geist auf. So daß man sagen kann: Im Denkenlernen eignen wir uns Dinge der äußeren Natur an. Im Sprechenlernen eignen wir uns das Seelische des Milieus an. Und in dem, was eigentlich zuerst der Mensch machen soll, indem er ins Erdenleben eintritt, eignet man sich aus der Umgebung den Geist an.

Geist, Seele, Leib - Geist, Seele, Natur, das ist die Reihenfolge, wie die Welt des umliegenden Erdenlebens an den Menschen herantritt. Aber wenn wir aufnehmen das Seelische, so eignen wir uns mit diesem Seelischen zu gleicher Zeit im wesentlichen an unsere Sympathien

#SE306-048

und Antipathien im Leben. Sie fließen ganz unvermerkt ein. Die Art und Weise, wie wir sprechen lernen, ist zu gleicher Zeit die Art und Weise des Aneignens bestimmter Sympathien und Antipathien. Und das Kuriose ist: derjenige, der sich dafür ein richtiges Auge anschafft, ein Seelenaugen natürlich, der findet in der Art und Weise, wie das Kind auftritt, ob es mehr mit den Hacken oder mehr mit den Fußspitzen auftritt, ob es stramm auftritt oder schleicht, er findet in diesem Äußerlich-Physischen den ganzen moralischen Charakter des Menschen für das spätere Leben vorbereitet. So daß wir sagen können: Mit jenem Geistigen, das wir aufnehmen, indem wir gehen lernen, fließt auch aus der Umgebung das Moralische ein. Und es ist gut, wenn man sich ein Auge dafür aneignet, wie ein Kind die Beine bewegt, das dann ein gutes Kind wird, und wie ein Kind die Beine bewegt, das dann ein böses wird. Denn am meisten naturalistisch ist dasjenige, was wir durch das Denken in der Kindheit aufnehmen. Schon seelisch durchsetzt ist, was wir durch die Sprache aufnehmen. Und moralisch-geistig durchsetzt ist dasjenige, was wir durch die Statik und Dynamik aufnehmen. Das ist eben keine bloße Statik und Dynamik, wie wir sie in der Schule lernen, das ist eine aus dem Geiste heraus geborene Statik und Dynamik.

Es ist so ungeheuer wichtig, richtig auf diese Dinge hinzuschauen, um bei diesen Dingen nun nicht jene Psychologien zu bekommen, die zuerst auf das Körperliche begründet sind - wo man auf den ersten 30 Seiten das wieder abdruckt, was der Physiologe in ausführlichen Physiologien hat und dann die seelischen Erscheinungen daran anleimt, also das Seelische bezieht auf das Körperliche. Vom Geiste darf man ja nicht mehr sprechen, seitdem ein Konzil den Geist abgeschafft hat, seitdem gesagt worden ist: der Mensch besteht nicht aus Leib, Seele und Geist, sondern nur aus Leib und Seele, die Seele hat nur geistige Eigenschaften. Die Trichotomie wurde ja dogmatisch im Mittelalter verboten, aber die heutige «voraussetzungslose» Wissenschaft treibt Psychologie, indem sie gleich damit beginnt: Der Mensch besteht aus Leib und Seele. Sie weiß nicht, wie wenig voraussetzungslos sie ist, indem sie nur folgt der mittelalterlichen Dogmatik! Die erleuchtetsten Universitätsprofessoren folgen derselben, ohne eine Ahnung

#SE306-049

davon zu haben. Man muß, um richtig in den Menschen hineinzusehen, den Menschen betrachten können nach Leib, Seele und Geist. Der Materialist begreift nur das Denken - das ist nämlich seine Tragik. Der Materialismus begreift am wenigsten die Materie, weil er am

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

wenigsten den Geist darin sieht. Er dogmatisiert bloß: es gibt nur Materie und ihre Wirkungen; aber er versteht nichts davon, daß überall der Geist darinnen ist. Es ist das Eigentümliche, man muß, wenn man den Materialismus schildern will, die Definition aufstellen: Der Materialismus ist diejenige Weltanschauung, die nichts von der Materie versteht.

Nun handelt es sich darum, daß man eben genau die Grenzen kennen muß, wo die körperlichen Erscheinungen sind, wo die seelischen Erscheinungen sind, wo die geistigen Erscheinungen sind, und wie eins in das andere überleitet. Und das ist ganz besonders notwendig gegenüber der kindlichen Entwicklung in der ersten Lebensperiode.

DRITTER VORTRAG

Dornach, 17. April 1923

#TX

Ich habe schon gestern darauf aufmerksam gemacht, wie eigentlich in diesen drei bedeutsamsten Betätigungsweisen des kindlichen Lebens, in dem Aneignen des Gehens, des Sprechens und des Denkens, noch anderes darinnen liegt. Und man kann nicht den Menschen beobachten, wenn man seine Außenseite von seiner Innenseite nicht unter-scheiden kann. Man muß gerade mit Bezug auf das, was im ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist steckt, sich ein feines Unterscheidungsvermögen aneignen, wenn man den Menschen pädagogisch-didaktisch behandeln will.

Gehen wir zunächst heran an dasjenige, was man so populär als das Gehenlernen bezeichnet. Ich habe schon gesagt: eigentlich ist darin enthalten die ganze Art, wie sich der Mensch mit der physischen Außenwelt, die ihn auf der Erde umgibt, ins Gleichgewicht versetzt. Es ist eine ganze Statik und Dynamik des Lebens darin enthalten. Und wir haben ja auch gesehen, wie dieses Suchen des Gleichgewichts, dieses Emanzipieren der Hand- und Armgliedmaßen von den Bein- und Fußgliedmaßen, wiederum die Grundlage bildet für die Sprachfähigkeit des Menschen; und wie aus der Sprachfähigkeit die Denkfähigkeit eigentlich erst herausgeboren wird. Nun liegt aber in diesem dynamisch-statischen System, das sich der Mensch mit dem Gehen aneignet, noch etwas wesentlich anderes. Ich habe auch darauf schon gestern wenigstens etwas hingedeutet, aber wir müssen das noch ausführlicher betrachten. Bedenken Sie nur, daß eben der Mensch eigentlich, am meisten im ersten Kindesalter, dann aber bis zum Zahn-wechsel hin, ganz Sinnesorgan ist. Dadurch ist er erstens als ganzer Mensch empfänglich für alles dasjenige, was aus seiner Umgebung wirkt; aber er ist auch auf der anderen Seite veranlaßt, nachzubilden durch sich selbst dasjenige, was in seiner Umgebung wirkt. Er ist gewissermaßen - sagen wir, wenn wir ein Sinnesorgan herausgreifen -, er ist ganz Auge. Wie das Auge die Eindrücke von der Außenwelt

#SE306-051

empfängt, wie das Auge aber gerade durch seine eigene Organisation nachbildet dasjenige, was in seiner Umgebung auftritt, so bildet der ganze Mensch in der ersten Lebensperiode innerlich dasjenige nach, was in seiner Umgebung geschieht. Aber er nimmt dasjenige, was in seiner Umgebung geschieht, mit einer eigentümlichen inneren Erlebnisform auf. Es ist ja, wenn wir als Kind den Vater oder die Mutter die Hand bewegen sehen, den Arm bewegen sehen, sogleich im Kinde der innere Trieb, auch solch eine Bewegung zu machen. Und von den allgemeinen zappelnden, irregulären Bewegungen geht es über zu bestimmten Bewegungen, indem es die Bewegungen seiner Umgebung nachahmt. So lernt das Kind auch das Gehen. Wir müssen im Gehen auch nicht in demselben Grade ein Vererbungselement sehen, wie man das aus der heutigen naturwissenschaftlichen Zeitmode heraus tut - es ist nur eine Mode, dieses überall Appellieren an die Vererbung -, sondern das Auftreten bei dem einen Kinde mit der Ferse, bei dem anderen Kinde mit den Zehenspitzen, auch das rührt von der Nachahmung von Vater oder Mutter oder sonst jemand her. Und entscheidend für diese Wahl, möchte man sagen, des Kindes, ob es sich mehr nach dem Vater oder mehr nach der Mutter richtet, ist die - wenn ich es so ausdrücken darf - zwischen den Zeilen des Lebens auftretende Zuneigung zu dem betreffenden Wesen, welches das Kind nachahmt. Hier liegt wirklich ein feiner psychologisch-physio-logischer Prozeß, der sich mit den groben Mitteln der heutigen naturwissenschaftlichen Vererbungstheorie eben wirklich gar nicht an-fassen läßt. Ich möchte sagen: Wie die feineren Körper durch das Sieb herunterfallen und nur die gröberen übrigbleiben, so fällt einem sogleich durch das Sieb der heutigen Weltanschauungen dasjenige durch, was da eigentlich stattfindet, und es bleibt einem nur das Grobe der Ähnlichkeit zwischen dem Kinde Ynit dem Vater oder der Mutter usw. Aber das sind die Grobheiten des Lebens, die da zurückbleiben, nicht die Feinheiten. Und der Lehrer, der Erzieher braucht eben ein feines Beobachtungsvermögen für das spezifisch Menschliche.

Nun könnte man sagen: Gewiß, da muß die Liebe walten gerade zu dem einen besonderen Wesen, nach dem sich das Kind richtet. Aber wenn man die Erscheinungen der Liebe im späteren Leben des Menschen

#SE306-052

betrachtet, auch dann, wenn der Mensch ein sehr liebevoller geworden ist, so kommt man darauf, daß man noch nicht einmal den besonderen Eigentümlichkeiten, die da walten im Kinde, genug tut, wenn man bloß sagt: das Kind wählt nach Liebe. Es wählt nämlich nach etwas noch Höherem als nach Liebe. Es wählt nach dem, was, wenn wir es im späteren Leben beim Menschen aufsuchen, die religiöse Hingebung ist. Das scheint sehr paradox zu sein, aber es ist so. Das ganze sinnlich-physische Verhalten des Kindes, indem es alles nachahmt, ist ein Ausfluß dessen, daß der Leib des Menschen bis zum Zahnwechsel - natürlich allmählich abnehmend, besonders stark im ersten Kindesalter, aber doch bis zum Zahnwechsel hin - strebt nach einem Durchlebtwerden mit solchen Gefühlen, wie sie später nur in der religiösen Hingebung oder in der Teilnahme an Kultushandlungen zum Ausdruck kommen. Der Leib des Menschen, wenn er in das physische Leben hereintritt, ist nämlich ganz in religiöse Bedürfnisse getaucht, und die Liebe ist später eine Abschwächung desjenigen, was eigentlich religiöses Hingebungsgefühl ist. Wir können sagen: das Kind ist bis zum Zahnwechsel im wesentlichen ein nachahmendes Wesen, aber jene Erlebnisform, welche durch diese Nachahmung hindurch wie das Blut des Lebens geht, ist - Sie werden den Ausdruck nicht mißverstehen, man muß, um etwas zu bezeichnen, das der Gegenwartskultur so fremd ist, manchmal auch fremdartige Ausdrücke gebrauchen -, es ist leibliche Religion. Das Kind lebt bis zum Zahn-wechsel in leiblicher Religion. Man soll ja nicht unterschätzen jene ganz feinen, man könnte sagen imponderablen Einflüsse, die von der Umgebung des Kindes durch die bloße Anschauung im nachahmenden Bedürfnis ausgehen. Man soll das ja nicht unterschätzen, denn das ist das Allerwichtigste für das kindliche Lebensalter. Wir werden noch sehen, welche ungeheuer bedeutsamen pädagogisch-didaktischen Ergebnisse gerade daraus hervorgehen.

Nun, nicht wahr, wenn die heutige Naturwissenschaft an solche Dinge herangeht, so wirken sie ja ungeheuer grob. Ich möchte auch diesmal jene Tatsache anführen, die man bei dieser Gelegenheit sehr gut verstehen kann: das sind nämlich die mathematisierenden Pferde, die eine Zeitlang ein solches Aufsehen gemacht haben. Ich habe die

#SE306-053

Düsseldorfer Pferde nicht gesehen, aber ich habe gut studieren können das Pferd des Herrn von Osten, der ja in Berlin eine bestimmte Zeit hindurch eine große Rolle gespielt hat. Es war wirklich etwas Erstaunliches, wie gut dieses Pferd rechnen konnte. Nun, die Sache hat ja viel Aufsehen gemacht, und es erschien auch eine sehr ausführliche Abhandlung von einem Privatdozenten, der zu dem Schluß gekommen war: Dieses Pferd hat die Eigentümlichkeit, daß es die ganz feinen Mienen, die der Mensch nicht wahrnehmen kann, diese ganz feinen Mienen, die der Herr von Osten hat, während er rieben dem Pferd steht, wahrnehmen kann. Und wenn der Herr von Osten ihm dann eine Rechnungsaufgabe gibt, so hat er selbst ja schon das Resultat im Kopfe und macht dazu eine ganz besonders feine

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Miene; das nimmt das Pferd wahr, und da tritt es mit dem Fuße auf, wenn es diese Miene wahrnimmt. Man konnte allerdings, wenn man noch exakter dachte als die exakte Naturwissenschaft von heute, jetzt diesen Privatdozenten fragen, wie er denn das beweisen will. Er könnte es nicht beweisen. - Aber sehen Sie, meine Beobachtungen gingen dahin, daß etwas ganz anderes eine Bedeutung hatte für den ganzen Verlauf der Sache. Der Herr von Osten hatte nämlich in seinem braun-grauen Mantel große Säcke, und fortwährend, während er demonstrierte, schob er dem Pferd Zuckerln, kleine Bonbons in den Mund. Dadurch wurde ein besonders intimes, leiblich intimes Verhältnis zwischen dem Roß und Herrn von Osten hergestellt, und auf diesem intimen leiblichen Verhältnis, auf dieser fortwährend unterhaltenen innigen Zuneigung beruhte jenes seelische Verhältnis zwischen dem Manne und seinem Pferd. Und es ist ein viel intimerer Vorgang als das äußerliche, intellektuelle Beobachten von Mienen: es ist tatsächlich eine seelische Kommunikation.

Wenn man das schon in der Tierheit in einem solchen Falle beobachten kann, dann müssen Sie sich klar sein, welche seelische Kommunikation, wenn sie noch durchstrahlt sein kann von dieser religiösen Hingabe, im kindlichen Lebensalter vorhanden ist - wie da alles, was das Kind sich aneignet, aus dieser religiösen Seelenorientierung hervorgeht, die noch ganz im Leibe sitzt. Und derjenige, der nun beobachten kann, wie das Kind sich von außen beeinflussen läßt durch

#SE306-054

diese religiöse Hingabe an die Umgebung, und wer unterscheiden kann von dem, was auf diese Art geschieht, dasjenige, was das Kind noch individuell gerade in diese Statik und Dynamik hineingießt, der findet dann schon veranlagt gerade in dieser leiblichen Äußerung des Kindes die Impulse des späteren Schicksals. Sehen Sie, es ist sehr merkwürdig, aber durchaus wahr, was zum Beispiel solch ein Mensch wie Goethes Freund Knebel im hohen Alter zu Goethe gesagt hat: Wer zurückblickt auf das Leben, der findet sehr leicht, daß, wenn wir ein entscheidendes Ereignis im Leben haben und wenn wir dasjenige, was vorangegangen ist, verfolgen, es so ist, wie wenn wir hingesteuert wären zu diesem entscheidenden Ereignis, wie wenn nicht nur der vorhergehende Schritt, sondern viele vorhergehende Schritte so gewesen wären, daß wir aus innerem Seelentrieb heraus gerade dahin gestrebt haben.

Ist das betreffende Ereignis so, daß es mit einer Persönlichkeit zusammenhängt, dann wird der Mensch, wenn er wirklich sich herauslösen kann aus dem Getöse des Lebens und auf die feineren Empfindungen hinschauen kann, sich auch sagen: Es ist nicht bloß eine Illusion, ein Erträumtes, sondern hast du einen Menschen gefunden bei einer bestimmten Lebensstation, mit dem du inniger verbunden sein willst als mit anderen Menschen, so hast du ihn eigentlich gesucht. Du hast ihn ja schon gekannt, bevor du ihn das erstemal gesehen hast. - Die intimsten Dinge des Lebens stehen gerade neben diesem Sichhineinfinden in die Statik und Dynamik. Und wer sich ein Beobachtungsvermögen nach dieser Richtung aneignet, der wird finden, daß die Lebensschicksale sich in einer merkwürdig bildhaften Form ausdrücken in der Art und Weise, wie das Kind beginnt aufzutreten, wie das Kind beginnt, die Knie zu beugen, wie es beginnt, sich seiner Finger zu bedienen. Das alles ist ja nicht bloß etwas materiell Äußerliches, das alles ist ja das Bild gerade für das Geistigste des Menschen.

Und wenn das Kind zu sprechen beginnt, dann ist es ein größerer Kreis, dem es sich anpaßt. Es ist zunächst, wenn es nur seine Muttersprache lernt, der Kreis des Volkstums, nicht mehrjener engere Kreis derjenigen Persönlichkeiten, die ein mehr intimes soziales Milieu ausmachen. Der Kreis hat sich erweitert. Indem das Kind sich in die

#SE306-055

Sprache hineinlebt, paßt es sich schon an etwas an, was nicht mehr so eng ist wie das, an was es sich anpaßt mit Statik und Dynamik. Daher können wir sagen: das Kind lebt sich mit dem Sprechen hinein in den Volksgenius, den Sprachgenius. Und indem die Sprache durch und durch ein Geistiges ist, lebt sich das Kind noch in ein Geistiges hinein, aber nicht mehr in das individuell Geistige, das für es dann schicksalmäßig, unmittelbar persönlich schicksalmäßig wird, sondern in etwas, was das Kind aufnimmt in einen größeren Lebenskreis.

Und lernt das Kind dann denken -ja, im Denken sind wir gar nicht mehr individuell darinnen. In Neuseeland denken die Menschen gerade so, wie wir heute hier denken. Da ist es der ganze Erdenkreis, dem man sich anpaßt, indem man das Denken herausentwickelt aus der Sprache. Also mit der Sprache stehen wir noch in einem kleineren Lebenskreise drinnen; im Denken stehen wir in der ganzen Menschheit drinnen. So erweitern wir unseren Lebenskreis im Gehen, Sprechen, Denken. Und hat man ein Unterscheidungsvermögen, dann findet man schon die durchgreifenden spezifischen Unterschiede zwischen jenen menschlichen Lebensäußerungen heraus, die in der An-eignung der Statik und Dynamik mit dem Schicksal liegen. Und wir schauen darinnen dasjenige wirksam, was wir in der Anthroposophie gewöhnt worden sind, die Ichwesenheit des Menschen zu nennen. Nicht eine abstrakte Unterscheidung wollen wir pflegen, sondern nur das Spezifische, das im Menschen wirkt, eben damit fixieren. Ebenso sehen wir, daß etwas ganz anderes als diese ganz individuelle Menschennatur in der Sprache herauskommt. Deshalb sagen wir: In der Sprache wirkt mit des Menschen astralischer Leib. Dieser astralische Leib kann zwar auch beim Tier beobachtet werden; aber beim Tier wirkt er nicht nach außen, sondern mehr nach innen und bewirkt die Gestalt des Tieres. Wir bilden auch die Gestalt, aber wir nehmen gewissermaßen ein wenig weg von diesem gestaltbildenden Elemente und verwenden es dazu, die Sprache auszubilden. Da wirkt also der astralische Leib mit. Und im Denken, was dann ganz allgemein ist, was wiederum etwas spezifisch von dem anderen Verschiedenes ist, im Denken bilden wir dasjenige aus, was wir so abgrenzen, daß wir sagen: da wirkt der Ätherleib des Menschen mit. Und erst bei den

#SE306-056

Sinneswahrnehmungen wirkt der ganze physische Leib des Menschen mit.

Nehmen Sie diese Dinge zunächst meinetwillen wie die Festlegung einer Terminologie; darauf kommt es jetzt nicht an, es handelt sich wirklich nicht um allerlei philosophische Spintisierereien, sondern um eine starke Hindeutung auf das Leben selber. Diese muß zugrunde liegen jener Menschenerkenntnis, die wiederum zu einer wahren Pädagogik und Didaktik führen kann.

So sehen wir gewissermaßen in einer solchen Reihenfolge, daß das Höchste zuerst herauskommt, das Ich, dann der astralische Leib, dann der Ätherleib. Und das ganze Geistig-Seelische, das im Ich, Astral-leib und Ätherleib wirkt, das sehen wir dann auf den physischen Leib weiter bis zum Zahnwechsel hin wirken. Es wirkt im physischen Leibe das alles drinnen.

Mit dem Zahnwechsel tritt eine große Veränderung im ganzen Leben des Kindes ein. Diese Veränderung, wir können sie zunächst an einem bestimmten Element beobachten. Sehen Sie, was ist denn eigentlich beim Kinde dasjenige, was das Ausschlaggebende ist? Es ist wirklich das, was ich eben charakterisiert habe, diese leiblich-religiöse Hingabe an die Umgebung. Das ist wirklich das Ausschlaggebende. Nun geht das Kind durch den Zahnwechsel durch, bekommt dann eine gewisse seelisch-geistige Konstitution gerade im volksschu[m]mäßigen Alter zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Nun sehen Sie: was da leiblich wirkt im Menschen in der ersten Lebensperiode, es kommt erst im späteren Lebensalter, wenn der Mensch die Geschlechtsreife schon durchgemacht hat, als Gedanken zum Vorschein. Es ist gar nicht so, daß das Kind schon ein solches Denken hat, welches sich im Kinde verbinden könnte mit dem Erleben der religiösen Hingabe. Diese zwei Dinge stehen im kindlichen Alter-zunächst bis zum Zahnwechsel, aber noch bis zur Geschlechtsreife - in einer solchen Weise zueinander, daß sie sich, möchte ich sagen, gegenseitig fernhalten. Das Denken des Kindes ergreift selbst zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife noch nicht das religiöse Element. Es ist so wie bei jenen Alpenflüssen, die da oben entspringen und dann in den Höhlen des Gebirges scheinbar verschwinden, indem

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

#SE306-057

sie da unten weiterfließen und dann wieder hervorkommen und oben weiterfließen. Dasjenige, was im kindlichen Lebensalter bis zum Zahnwechsel hin als diese religiöse Hingabe erscheint, es tritt in das Innere des Menschen zurück und wird ganz seelisch, so daß man es wie verschwinden sieht, und erst später, wenn der Mensch dann wirklich ein religiös empfindendes Wesen wird, dann tritt es wiederum hervor, und zwar ergreift es jetzt das Vorstellen, das Denken.

Wenn man so etwas beobachten kann, dann wird ja erst die äußerliche Beobachtung - die ich durchaus nicht tadle, die ich durchaus, wie ich schon im ersten Vortrage sagte, berechtigt finde, aber die nicht unmittelbar die Grundlage für die pädagogische Kunst bilden kann -, diese Beobachtung wird dadurch erst bedeutungsvoll. Sehen Sie, da hat wiederum die experimentelle pädagogische Psychologie festgestellt, daß es ja sehr merkwürdig ist, wie Kinder von solchen Eltern, die fortwährend mit religiöser Gesinnung in der Umgebung wirken, die fortwährend die religiöse Gesinnung in Worten zum Ausdruck bringen und dem Kinde die Religion sozusagen einbläuen möchten - wie Kinder von solchen Eltern in ihren eigenen Schulleistungen in der Religion schwach sind; wie der geringste Korrelationskoeffizient zwischen der religiösen Schulleistung der Kinder im Volksschulpflichtigen Alter und der religiösen Gesinnung der Eltern besteht. Diese Korrelationskoeffizienten sind sehr gering.

Ja, sehen Sie, wenn man nun hineinschaut in die menschliche Wesenheit, dann sieht man die Gründe für diese Erscheinung. Die Eltern mögen nämlich noch soviel reden von ihrer religiösen Gesinnung, sie mögen noch soviel Schönes dem Kinde sagen, das hat ja gar keine Bedeutung für das Kind; daran geht das Kind vorbei. An allem geht das Kind vorbei, was auf den Verstand wirken soll, selbst noch an dem, was auf das Gemüt wirken soll, geht es vorbei bis zum Zahnwechsel. Es geht nur daran nicht vorbei, wenn diejenigen Persönlichkeiten, die in der Umgebung des Kindes sind, in ihren Handlungen, schon durch ihre Gesten, durch die Art und Weise, wie sie sich verhalten, dem Kinde die Möglichkeit geben, in religiöser Hingabe nachzuahmen und bis in die feinsten Gliederungen des Gefäßsystems hinein das Religiöse aufzunehmen. Dann wird das im Innern des Menschen

#SE306-058

verarbeitet zwischen ungefähr dem siebenten und dem vierzehnten Lebensjahr; es geht wieder da unten weiter, wie der Fluß unten weitergeht, und kommt erst wiederum, wenn das Kind geschlechtsreif ist, im Vorstellungsvermögen zum Vorschein. Wir dürfen uns also nicht wundern, daß, wenn noch soviel äußere Frömmigkeitsformeln und noch soviel religiöse Gesinnung an das Kind heran-treten, das alles nicht wirkt. Wirkend sehen wir nur dasjenige, was in den Handlungen liegt, die das Kind umgeben - das andere geht alles an dem Kinde vorüber. Das Kind geht, paradox ausgedrückt, an den Worten und an den Ermahnungen, selbst an den Gesinnungen der Eltern gerade so unbeteiligt vorbei, wie das Auge vorbeigeht an allem, was nicht Farbe ist. Das Kind ist eben durch und durch ein nachahmendes Wesen bis zum Zahnwechsel.

Mit dem Zahnwechsel tritt dann eben die große Veränderung bei dem Kinde ein. Diese leiblich-religiöse Hingabe hört auf. Wir brauchen uns jetzt nicht zu verwundern, wenn das Kind, das ja gar nichts gemerkt hat von all der religiösen Gesinnung, nun sich ganz anders erweist zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Aber gerade das, was ich gesagt habe, beweist uns, daß das Kind zu dem intellektualistischen Verstehen eigentlich erst mit der Geschlechts-reife kommt. Das Denken des Kindes erfaßt noch gar nicht das Intellektuelle, sondern das Denken des Kindes vom Zahriwechsel bis zur Geschlechtsreife steht durchaus mit alledem nur in Verbindung, was bildhaft auf das Kind wirkt. Auf die Sinne wirken Bilder. In der ersten Lebensperiode bis zum Zahnwechsel wirken überhaupt nur die Bilder des Geschehens, des Tuns der Umgebung. Dann fängt das Kind an, mit dem Zahnwechsel auch dasjenige aufzunehmen, was bildhaft ist. Und dieses Bildhafte, das müssen wir vor allen Dingen in all das gießen, wodurch wir jetzt in vorzüglicher Weise an das Kind heranbringen dasjenige, was eben herangebracht werden muß, das ist:

durch die Sprache.

Ich habe Ihnen jetzt ja charakterisiert, was alles an das Kind herankommt durch das statisch-dynamische Element. Aber mit dem Sprachlichen kommt weiteres, kommt ungeheuer vieles an das Kind heran. Die Sprache ist ja nur ein Glied in einer umfangreichen Kette von

#SE306-059

Seelenerlebnissen. Und alle diejenigen See lenerlebnisse, welche zu dem Kreis der Sprache gehören, sind die künstlerischen Seelenerlebnisse. Die Sprache selbst ist ein künstlerisches Element. Und das künstlerische Element, das ist dasjenige, was wir vorzugsweise berücksichtigen müssen gerade für das Volksschulmäßige Zeitalter, für das Zeitalter des Kindes vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife.

Glauben Sie ja nicht, daß ich jetzt in diesem Augenblicke eintreten will für eine ästhetisierende Erziehung, für ein Ersetzen der ersten Unterrichtselemente durch allerlei Er künsteltes und Künstlerisches, vielleicht auch berechtigt Künstlerisches. Das will ich durchaus nicht. Ich will durchaus nicht das Philisterelement, das in unserer gegenwärtigen Zivilisation ja ausschlaggebend ist, durch das Bohème-Element ersetzen. - Für unsere tschechischen Freunde möchte ich bemerken, daß mit Bohème-Element natürlich kein Völker-Element gemeint ist, nichts Landschaftliches, sondern was im Leben so schlampig dahinlebt, ohne Pflichtgefühl, ohne Regelung, ohne Ernst. - Also darum handelt es sich nicht, daß das Ungeregelte, das Unernstste, an die Stelle treten soll des philiströsen Elementes, das in unsere Zivilisation hineingekommen ist, sondern es handelt sich um etwas ganz anderes für das Zeitalter von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Da muß man eben darauf hinschauen, wie das ganze Denken noch kein logisches ist beim Kinde, sondern wie das ganze Denken beim Kinde ein bildhaftes ist. Und durch seine innerliche Natur lehnt das Kind das Logische zunächst ab; es will Bildhaftes haben. Die gescheiten Menschen, die machen noch nicht einen sehr starken Eindruck auf das siebenjährige, neunjährige, elfjährige, selbst noch dreizehnjährige Kind. Die Gescheitheit der Menschen ist diesen Kindern noch ziemlich gleichgültig. Aber einen starken Eindruck machen die frischen Menschen, die lebenswürdigen Menschen; diejenigen, die so sprechen, daß sie auch schon mit ihren Worten - nun, es ist etwas extrem ausgedrückt - sozusagen Zärtlichkeiten austeilen, diejenigen, die mit Worten streicheln können, die mit Wortbetonungen loben können. Diese Menschen, die in Frische, aber ohne Unbesonnenheit durch das Leben gehen, diese sind es, welche auf die Kinder in diesem Lebensalter ganz besonders wirken. Und auf diese persönliche Wirkung

#SE306-060

kommt es an. Denn es erwacht mit dem Zahnwechsel gerade das Hingegebenheit des Kindes jetzt nicht mehr an die Taten allein der Umgebung, sondern an dasjenige, was die Menschen sagen. In dem, was die Menschen sagen, in dem, was man durch eine selbstverständliche Autorität sich aneignet, in dem liegt das wesentlichste Element des kindlichen Lebens vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife.

Sie werden mir, der ich die «Philosophie der Freiheit» geschrieben habe vor mehr als 30 Jahren, nicht zutrauen, daß ich für die Autorität in unziemlicher Weise eintrete; aber für das Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife ist das Leben unter der selbstverständlichen Autorität eben ein seelisches Naturgesetz. Und derjenige, der nie in diesem Lebensalter gelernt hat, als zu einer selbstverständlichen Autorität zu seiner ihn erziehenden und lehrenden Umgebung aufzusehen, der kann auch niemals frei werden, kann auch niemals ein freier Mensch werden. Die Freiheit erwirbt man sich eben gerade durch die Hingabe an die Autorität in diesem Lebensalter.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Gerade so wie das Kind in der ersten Lebensperiode dasjenige nachahmt, was in der Umgebung getan wird, so folgt es in der zweiten Lebensperiode dem, was in der Umgebung gesagt wird - natürlich im umfassenden Sinne gesagt wird. Und Ungeheures fließt durch die Sprache, die aber aus dem Kinde heraus durchaus nach Bildlichkeit verlangt, in das Kind ein. Sehen Sie: wenn man beobachtet, wie das, was veranlagt wird beim ersten Sprechlernen, man möchte sagen traumhaft vom Kinde verfolgt wird bis zum Zahnwechsel und dann erst aufwacht - gerade dann hat man eine Vorstellung davon, was da alles mit unserer Handhabung der Sprache in der Umgebung des Kindes in der zweiten Lebensperiode an es herantritt. Daher muß gerade für dieses Lebensalter ganz besonders berücksichtigt werden, wie auf das Kind gewirkt werden kann durch das, wofür die Sprache tonangebend ist. Alles muß gewissermaßen sprechend an das Kind herangebracht werden - und dasjenige, was nicht sprechend an das Kind herangebracht wird, das begreift das Kind nicht. Wenn man dem Kinde eine Pflanze beschreibt, da ist es gerade so, wie wenn man vom Auge verlangt, daß es das Wort Rot verstehen soll; es versteht nur die rote

#SE306-061

Farbe. Das Kind versteht nichts von der Beschreibung einer Pflanze; es fängt aber sofort an zu verstehen, wenn man ihm erzählt, wie die Pflanze spricht und handelt. Man muß eben das Kind auch nach der Menschenkenntnis behandeln. Das werden wir aber mehr im pädagogisch-didaktischen Teil sehen; dasjenige, was ich jetzt sage, soll mehr eine Grundlage sein.

Wir sehen also das, was uns in der Dreiheit Gehen, Sprechen, Denken im Kinde veranlagt entgegentritt, wie in dem bildhaften Element vereinigt. Auch das, was das Kind zuerst im Sinnlichen träumend aufgenommen hat von den Taten der Umgebung, wird merkwürdigerweise in diesem zweiten Lebensalter vom Zahnwechsel bis zu der Geschlechtsreife in Bilder verwandelt. Das Kind fängt an, möchte man sagen, zu träumen von dem, was seine Umgebung tut, während es in der ersten Lebensperiode das ganz nüchtern aufgefaßt hat, in seiner Art nüchtern, indem es innerlich es nachahmt. Jetzt fängt es an zu träumen von demjenigen, was die Umgebung tut. Und die Gedanken des kindlichen Denkens sind noch nicht abstrakte, noch nicht logische Gedanken, sie sind auch noch Bilder. In demjenigen, wofür die Sprache tonangebend ist, in diesem künstlerischen Element, diesem ästhetischen Element, diesem bildhaften Element lebt das Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, und nur dasjenige kommt von uns als Erwachsene zu ihm, was in diese Bildlichkeit getaucht ist. Daher entwickelt sich besonders für dieses Lebensalter das Gedächtnis des Kindes.

Nun sage ich wiederum etwas, vor dem die gelehrten Psychologen heute selbstverständlich ein leichtes Gruseln, eine Art Gänsehaut bekommen, wenn ich sage: das Kind bekommt das Gedächtnis erst mit dem Zahnwechsel. Aber daß man dieses leise Gruseln, diese Gänsehaut bekommt, das rührt nur davon her, daß man die Dinge eben nicht beobachten kann. Sehen Sie, wenn einer sagt: das, was als Gedächtnis beim Kinde auftritt vom Zahnwechsel an, das war ja früher sogar stärker da, denn das Kind, das hat ein naturgemäßes Gedächtnis, es erinnert sich viel leichter an alles mögliche, als man sich später daran erinnert - ja, das ist zwar richtig, aber es ist in der Art richtig, wie wenn einer sagt: ein Hund ist ja doch ein Wolf, er unterscheidet

#SE306-062

sich nicht von einem Wolf. Und wenn man ihm dann sagt: ein Hund ist eben durch andere Lebensverhältnisse hindurchgegangen, er ist zwar aus dem Wolf geworden, aber er ist keiner mehr, dann sagt er: ja, was beim Hund in zahmer Weise vorhanden ist, das ist beim Wolf eben mehr vorhanden, der Wolf beißt mehr als der Hund. - So ist es, wenn man sagt, das Gedächtnis ist beim Kinde stärker vorhanden als im späteren Leben, nach dem Zahnwechsel. Man muß eben wirklich eingehen können auf das Beobachten des Tatsächlichen, des Wirklichen.

Was ist diese besondere Art von Gedächtnis, von dem das spätere Gedächtnis abs tammt, beim Kinde? Das ist ja beim Kinde noch Gewohnheit. Beim Kinde, das alles durch Nachahmung sich einverleibt, entsteht eine innere, feine Gewohnheit, wenn es das Wort wahrnimmt, und aus der Gewohnheit, dem, was später als Gewohnheit auftritt, aus einer besonders ausgebildeten Gewohnheit, die noch eine mehr körperliche Eigenschaft ist, geht das hervor, was später, vom Zahnwechsel an, die seelisch gewordene Gewohnheit, das Gedächtnis ist. Man muß die seelisch gewordene Gewohnheit von der bloß physischen Gewohnheit unterscheiden, wie man den Hund vom Wolfe unterscheidet, sonst kommt man nicht zurecht.

Und nun wird man auch den Zusammenhang empfinden zwischen der bildhaften Natur, in der das ganze kindliche Seelenleben ist, und dem Heraufkommen der durchseelten Gewohnheit, dem eigentlichen Gedächtnis, das ja vorzugsweise in Bildern wirkt.

Es kommt bei allen Dingen überall darauf an, daß man sich eben eine feine Menschenbeobachtung aneignet. Dann merkt man schon auch den großen Einschnitt zwischen dem Lebensalter, das beim Kinde dem Zahnwechsel vorangeht, und dem Lebensalter, das dann folgt. Man merkt diesen Einschnitt ja auch ganz besonders an den pathologischen Zuständen, die auftreten. Wer dafür ein Auge hat, der weiß, daß Kinderkrankheiten ganz anders ausschauen als Krankheiten der Erwachsenen. In der Regel hat sogar derselbe äußere Symptomkomplex beim Kinde einen ganz anderen Ursprung, als er beim Erwachsenen hat, wo er zwar nicht ganz dasselbe, aber ähnlich ist. Beim Kinde entstehen nämlich die charakteristischen Krankheitsformen eigentlich

#SE306-063

alle vom Kopf herunter nach dem übrigen Organismus, durch eine Art Übererregung des Nerven-Sinnessystems. Bis in die kindlichen Masern und Scharlach hinein ist das so. Und wenn man nun beobachten kann, so findet man: in diesem kindlichen Leben, in dem nun getrennt voneinander wirken Gehen, Sprechen, Denken - alle diese Tätigkeiten wirken beim Kinde vom Kopfe aus. Der Kopf ist ja mit dem Zahnwechsel am meisten innerlich plastisch ausgebildet. Er verbreitet dann dasjenige, was innere Kräfte sind, auf den übrigen Organismus. Daher strahlen eben die Kinderkrankheiten auch vom Kopfe aus. Man wird sehen an der Art und Weise, wie Kinderkrankheiten auftreten, daß sie eine Reaktion sind auf Erregungszustände des Nerven-Sinnessystems in erster Linie. Nur dann findet man eine richtige Pathologie der Kinderkrankheiten, wenn man das weiß. Gehen Sie an den Erwachsenen heran, dann werden Sie sehen, daß seine Krankheiten vorzugsweise ausstrahlen vom Unterleibs- und Bewegungssystem, also gerade vom entgegengesetzten Pol des Menschen.

Zwischendrin, zwischen dem kindlichen Alter, das eigentlich an einer Übererregung des Nerven-Sinnessystems leiden kann, und dem erwachsenen Alter nach der Geschlechtsreife liegt eben gerade das schulpflichtige Alter - vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Da steht mitten drinnen das alles, was ich Ihnen geschildert habe, dieses bildhafte Seelenleben. Das hat zu seiner Außenseite das rhythmische System des Menschen, das Ineinandervirken von Atmung und Blutzirkulation. Wie Atmung und Blutzirkulation sich innerlich harmonisieren, wie das Kind atmet in der Schule, wie sich die Atmung allmählich der Blutzirkulation anpaßt, das geschieht in der Regel zwischen dem 9. und 10. Jahr. Während zuerst bis zum 9. Jahr die Atmung präponderierend ist, wie dann durch ein innerliches Kämpfen im Organismus sich eine Art Harmonie herausstellt zwischen dem Pulsschlag und den Atemzügen, wie dann die Blutzirkulation präponderierend wird, das ist leiblich auf der einen Seite vorhanden, das ist seelisch auf der anderen Seite vorhanden.

Alle Kräfte des Kindes, indem es durch den Zahnwechsel durchgegangen ist, streben nach einer innerlich plastischen Bildhaftigkeit. Und wir unterstützen diese Bildhaftigkeit, wenn wir selbst mit alledem,

#SE306-064

was wir dem Kinde überliefern, bildhaft an das Kind herantreten. Dann, zwischen dem 9. und 10. Jahr, tritt etwas Merkwürdiges auf. Da will das Kind viel mehr als früher musikalisch gepackt werden, in Rhythmen gepackt werden. Wenn wir das Kind beobachten in bezug

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

auf das musikalische Aufnehmen bis zu diesem Lebenspunkte zwischen dem 9. und 10. Jahr - beobachten, wie auch das Musikalische in dem Kinde eigentlich plastisch lebt, wie es selbstverständlich zur inneren Plastik des Leibes wird, wie auch das Musikalische beim Kinde außerordentlich leicht in das Tanzartige, in die Bewegung übergeht: da müssen wir erkennen, wie das eigentliche innere Erfassen des Musikalischen gerade erst zwischen dem 9. und 10. Jahr auftritt. Das wird ganz deutlich bemerkbar sein. Natürlich sind die Dinge nicht so streng voneinander unterschieden, und wer diese Dinge durchschaut, wird das Musikalische vor dem 9. Jahre pflegen, aber in richtiger Weise - mehr nach der Seite hin tendierend, wie ich es eben charakterisiert habe; sonst würde das Kind zwischen dem 9. und 10. Jahr einen Schock bekommen, wenn das musikalische Element plötzlich an es herantreten und es nun innerlich ergreifen würde, während es ganz ungewohnt war, überhaupt in dieser starken Weise innerlich ergriffen zu werden.

Und so sehen wir, wie das Kind aus seiner inneren Wesenheit heraus ganz bestimmten Manifestationen, Offenbarungen der Außenwelt - innere Forderungen, innere Bedürfnisse entgegenstellt. Wenn man diese inneren Forderungen und inneren Bedürfnisse so kennenlernt, wie ich es jetzt geschildert habe, dann lernt man sie nicht bloß theoretisch kennen, sondern man lernt am Kinde selbst erkennen: jetzt sprießt das aus ihm heraus, jetzt etwas anderes. Da wird wirklich eine solche Lebenserkenntnis nicht Theorie, sie wird Instinkt. Ein instinktives Beobachten des Kindes tritt dadurch zutage, währenddem sonst alles Beobachten eben nur zu Theorien führt - und man muß die Theorien äußerlich anwenden und bleibt im Grunde genommen dem Kinde ganz fremd. Man braucht ja nicht dem Kinde Bonbons zu geben, um die Intimität herzustellen, man muß das eben durch seelische Bedingungen herbeiführen. Aber das allerwichtigste Element ist eben die seelische Verbindung zwischen dem Lehrenden

#SE306-065

und dem zu Erziehenden im volksschulmäßigen Lebensalter. Das ist es, worauf es besonders ankommt.

Nun muß man ja sagen: Dasjenige, was da aus dem Kinde herauswill, das kommt eigentlich mit einer großen inneren Notwendigkeit aus dem Kinde heraus. Und der Erzieher und Lehrer, der das Kind durchschauen kann aus all den Quellen heraus, die ich charakterisiert habe, wird eigentlich nach und nach recht sehr bescheiden, weil er allmählich kennenlernt, wie wenig man im Grunde genommen mit leichten Mitteln herankommt an das Kind. Wir werden aber sehen, daß Erziehung und Unterricht dennoch ihre gute Begründung haben und uns schon, wenn wir sie in der richtigen Weise als Praxis pflegen, in die Lage versetzen, an das Kind heranzukommen - gerade weil die meiste Erziehung doch Selbsterziehung ist. Aber wir müssen auch einsehen, daß eben das Kind etwas ganz Spezifisches, sogar in jedem Lebenspunkte etwas ganz Spezifisches, der Außenwelt, also uns selbst als Erziehern und Lehrern, entgegenbringt. Und wir müssen uns dann nicht wundern, wenn wir etwas an das Kind heranbringen und das Kind - nicht bewußt, denn das bewußte Leben ist ja da noch nicht so sehr ausgebildet - unbewußt uns eine bestimmte Opposition entgegenbringt.

Das Kind verlangt durch seine innere Natur, wenn es den Zahnwechsel durchgemacht hat, daß wir ihm in äußeren Formen und Farben dasjenige entgegenbringen, was aus der Organisation selbst herausquillt. Darüber werde ich dann später noch sprechen. Aber was das Kind nicht verlangt, was das Kind ganz gewiß im Zahnwechsel-Lebensalter zunächst nicht verlangt, was es innerlich mit starker Opposition zurückweist, das ist, daß es, wenn es gelernt hat, als menschlichen Ausdruck für Verwunderung A zu sagen, dann für dieses A solch ein komisches Zeichen auf die Tafel oder auf Papier schreiben soll! Das hat ja nicht das geringste zu tun mit dem, was das Kind eigentlich erlebt. Wenn das Kind eine Farbenzusammenstellung sieht, dann lebt es innerlich auf. Wenn man aber dem Kinde so etwas vorhält: VATER, und dann soll es das, was sein Vater ist, irgendwie mit dem in Zusammenhang bringen - da macht natürlich das innere Menschenwesen Opposition.

#SE306-066

Diese Dinge, wodurch sind sie denn entstanden? Denken Sie doch nur einmal, die alten Ägypter haben noch eine Bilderschrift gehabt. Da haben sie in dem, was sie bildhaft fixiert haben, eine Ähnlichkeit gehabt mit dem, was das bedeutet hat. Diese Bilderschrift hatte noch eine bestimmte Bedeutung - auch die Keilschrift hatte noch eine bestimmte Bedeutung, nur drückte diese mehr das willkürliche Element aus, während das gemüthafte Element mehr in der Bilderschrift ausgedrückt wurde - ja, bei diesen älteren Schriftformen, namentlich wenn man sie lesen sollte, kam einem das zum Bewußtsein: die hatten noch etwas zu tun mit dem, was dem Menschen in der Außenwelt gegeben ist. Aber diese Schnörkel da an der Tafel, die haben nichts zu tun mit dem «Vater», und just damit soll nun das Kind anfangen sich zu beschäftigen. Es ist gar kein Wunder, daß es das ablehnt.

Nämlich mit dem Schreiben und Lesen ist im Zahnwechselalter die menschliche Natur am wenigsten verwandt, mit jenem Schreiben und Lesen, wie wir es jetzt in der Zivilisation haben - denn das hat sich entwickelt dadurch, daß die Erwachsenen das Ursprüngliche fortgebildet haben. Nun soll das Kind, das erst jetzt in die Welt gekommen ist, das aufnehmen. Noch trat an das Kind nichts heran von all den Kulturfortschritten, und es soll sich jetzt plötzlich in ein späteres Stadium hineinfinden, das nichts damit zu tun hat, wo alles ausgelassen ist, was zwischen heute und Ägypten liegt. Ist es zu verwundern, daß das Kind sich da nicht hineinfinden kann? Bringen Sie dagegen das Rechnen in einer menschenmöglichen Form an das Kind heran, so werden Sie sehen, daß das Kind sich da hineinfindet; auch in geometrische einfache Formen findet es sich hinein. Schon im ersten Vortrage habe ich darauf hingedeutet, daß die Formen seelisch frei werden, und auch die Zahlen werden seelisch frei, indem wir mit dem Zahnwechsel überhaupt unser inneres System erhärten - und dadurch setzt sich seelisch ab, was dann im Rechnen und Zeichnen usw. zum Ausdruck kommt. Aber das Lesen und Schreiben ist zunächst um das 7. Jahr herum etwas der Menschennatur ganz Fremdes. Bitte ziehen Sie jetzt nicht den Schluß, daß ich behauptet hätte, man solle die Kinder nicht lesen und schreiben lehren. Ich werde die wirklichen Konsequenzen des Gesagten in den nächsten Tagen ziehen, um dann

#SE306-067

die Fragen sich beantworten zu lassen, wie man die Kinder schreiben und lesen lehrt. Denn man erzieht die Kinder ja nicht für sich, sondern für das Leben; sie müssen schreiben und lesen lernen. Es handelt sich bloß darum, wie man sie lehren soll, damit das der Menschennatur nicht widerspricht. Aber es ist im allgemeinen recht gut, wenn man sich gerade als Lehrender und Erziehender klarmacht, wie fremd das ist, was man aus der allgemeinen sozialen Kultur an das Kind heranzubringen nötig hat. Wie fremd das der kindlichen Natur ist, das soll man wissen und sich klar vor die Seele stellen. Das ist sehr notwendig.

Natürlich wird man dadurch nicht in den Fehler verfallen dürfen, eine ästhetisierende Erziehung zu schaffen, indem man sagt: das Kind soll spielend lernen. Das ist eine der schlimmsten Redensarten, denn dadurch würde ein solcher Mensch nur zum Spieler werden im Leben. Das sagen nur Dilettanten der Pädagogik. Es handelt sich nicht darum, daß man vom Spiel dasjenige nimmt, was einem als Erwachsenen angenehm ist, sondern das, was gerade aus dem kindlichen Lebensalter beim Spiel herauskommt. Und da frage ich Sie: Ist dem Kinde das Spiel Spaß oder Ernst? Das Spiel ist dem gesunden Kinde durchaus nicht spaßhaft, sondern sehr ernst. Es fließt in wirklichem Ernst aus der menschlichen Organisation das Spiel heraus im kindlichen Alter. Treffen Sie nur diesen Ernst des Spiels für das schulpflichtige Alter, dann unterrichten Sie das Kind nicht spielend in dem Sinne, wie man es meint, sondern mit dem Ernste, den das Kind selber bei seinem Spiel hat. Es kommt überall auf die richtige Lebensbeobachtung an. Deshalb ist es ja auch zum Teil etwas bedauerlich, daß heute von allen Seiten her die Leute in dasjenige, was die feinste Lebensbeobachtung fordert, in das Erziehungs- und Unterrichtswesen, mit ihren dilettantischen Forderungen hereinkommen. Das ist sehr bedauerlich. Denn wir sind durch unsere intellektualistische Kultur endlich in ein solches Zeitalter hineingekommen, daß die Erwachsenen das Kind überhaupt nicht mehr verstehen, weil das Kind eine ganz andere Seele hat als der Erwachsene heute, der durchintellektualisiert ist. Wir müssen erst wiederum den Anschluß finden an die kindliche Natur. Und da handelt es sich darum, sich wirklich mit so

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

#SE306-068

etwas zu durchdringen, daß im ersten Lebensalter des Kindes bis zum Zahnwechsel hin das ganze Verhalten des Kindes einen leiblich-religiösen Zug hat; daß dann das ganze Verhalten des Kindes vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife ein Seelenleben hat, das aufs Bildhafte geht und das sich in bezug auf seine Bildhaftigkeit, auf ein gewisses Künstlerisch-Ästhetisches auch im Laufe dieser Lebensperiode wiederum mannigfaltig ändert.

Ist dann der Mensch bei der Geschlechtsreife angelangt, dann wird, was in der Sprache gewirkt hat, der astralische Leib in ihm frei, frei wirksam. Vorher hat er das, was bei der Sprache wirkt, zur Organisation des Leibes innerlich nötig. Dasjenige, was in der Sprache wirkt, auch in vielem anderen wirkt, in allem Formen, dem plastischen und musikalischen Formen wirkt, das wird jetzt frei. Das lernt der Mensch dann anwenden auf das Denken von der Geschlechtsreife ab; da wird er erst ein intellektualisierendes, logisches Wesen.

Und man kann ja sehen, wie dasjenige, was das Sprechen durch-zuckt und durchströmt und durchwellt, noch einen letzten Ruck in den Körper hinein macht und dann frei wird. Schauen Sie sich den Knaben an, hören Sie ihm zu, wie verwandelt in dem Alter die Sprache durch die Geschlechtsreife wird. Das ist ebenso wie das Verwandeln beim Zahnwechsel um das 7. Jahr herum. Da ist noch der letzte Ruck, den der Astralleib hinein in den Körper macht, den also das, was im Sprechen zuckt und wirkt, in den Körper macht, wenn der Keinkopf aus einem anderen Sprachunterton heraus zu sprechen beginnt. Beim Weiblichen ist es entsprechend auch so, nur in anderer Weise, nicht durch den Kehlkopf; sondern durch andere Organe. Der Mensch ist dann geschlechtsreif geworden.

Dann tritt er eben in dasjenige Lebensalter ein, wo maßgebend, aus schlaggebend für ihn jetzt nicht das ist, was vom Nerven-Sinnes-System in den ganzen Körper ausstrahlt, sondern maßgebend wird jetzt für ihn das Bewegungssystem, das Willenssystem, das innig zusammenhängt mit dem Stoffwechselsystem. Der Stoffwechsel lebt sich in der Bewegung aus. Und jetzt können wir auch an der Pathologie eben sehen, wie beim Erwachsenen vorzugsweise vom Stoffwechselsystem die Krankheit ausstrahlt - sogar die Migräne ist eine

#SE306-069

Stoffwechselkrankheit -, wie die Krankheiten nicht vom Kopf ausstrahlen, während beim Kinde alles vom Kopf ausstrahlt. Es ist einerlei, wo nun die Krankheit bekommt, wissen muß man, von wo die Krankheit ausstrahlt.

Aber im Volksschulmäßigen Mter ist das rhythmische System besonders engagiert; da gleicht sich alles aus, was zwischen dem Nerven-Sinnes-System und dem Stoffwechsel-Bewegungssystem drinnen lebt: dasjenige, was durch die Bewegung wirkt, wo fortwährend Verbrennungsprozesse stattfinden, die wiederum durch den Stoffwechsel ausgeglichen werden; dann, was im Stoffwechsel allmählich sich bereitet, um in das Blut überzugehen, die Form der Blutzirkulation an-zunehmen - und wie das mit dem Atmungsprozeß, der rhythmisch ist, zusammenkommt, um dadurch erst wiederum in den Nerven-Sinnesprozeß hineinzuwirken. Wir haben diese zwei Pole der Menschennatur das Nerven-Sinnes-System auf der einen Seite, das Stoffwechsel-Bewegungssystem auf der anderen Seite, zwischendrin das rhythmische System.

Und sehen Sie, auf dieses rhythmische System müssen wir besonders hinschauen, wenn wir eben im menschlichen Lebenslaufe die Zeit haben zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Da kommt das rhythmische System zum Ausdruck - und dieses rhythmische System, das ist das Gesundeste inn Menschen. Man muß es schon von außen krank machen, wenn es krank werden soll!

In dieser Beziehung gibt sich wiederum die heutige Beobachtungs-weise ganz falschen Vorstellungen hin. Denken Sie doch nur einmal, daß man heute wiederum wissenschaftlich feststellt - womit nichts gegen die Wissenschaft gesagt sein soll, es ist in einer gewissen Art ganz richtig, ich betone das immer wiederum, sonst könnten Sie ja sehr leicht sagen: da wird die Wissenschaft verhöhnt. Gar nicht soll die Wissenschaft verhöhnt werden, sie soll durchaus anerkannt werden -, also die Wissenschaft stellt fest die Ermüdungskoeffizienten. Man stellt fest, wie stark das Kind beim Turnen ermüdet, wie stark das Kind beim Rechnen ermüdet usw. Das ist ganz gut, ganz verdienstlich, wenn man das feststellt, aber man kann nicht den Unterricht darnach einrichten. Man kann nicht den Stundenplan darnach

#SE306-070

einrichten, wie stark das Kind ermüdet, denn man hat eine ganz andere Aufgabe: man soll nämlich wirken auf dasjenige System, das überhaupt im ganzen Leben nicht ermüdet. Ermüden kann eigentlich nur das Stoffwechsel-Bewegungssystem. Das ermüdet, und das überträgt seine Ermüdung auf die anderen Systeme. Aber kann denn das rhythmische System ermüden? Nein, es kann nicht ermüden, denn wenn das Herz nicht das ganze Leben hindurch schlägt, unermüdet, ohne jede Ermüdung, wenn der Atem nicht das ganze Leben hindurch ginge, unermüdet, ohne jede Ermüdung, so könnten wir nicht leben. Das rhythmische System ermüdet nicht.

Ermüden wir unsere Schüler durch irgend etwas zu stark, so beweist das nur, daß wir uns im richtigen Lebensalter, zwischen dem 7. und 14. Lebensjahr, zuwenig an das rhythmische System, das ganz im Bildhaften wiederum lebt und Ausdruck des Bildhaften ist, wenden. Wenn Sie den Rechenunterricht, den Schreibunterricht nicht bildhaft gestalten, so ermüden Sie die Kinder. Wenn Sie imstande sind, durch innerliche Frische im Momente entstehen zu lassen das Bildhafte im Kinde, dann ermüden Sie das Kind eben gerade nicht. Es ermüdet dann nur durch dasjenige, was im Bewegungssystem liegt, durch die Art und Weise, wie der Stuhl drückt, auf dem es sitzt, ob eine Schreibfeder ungeschickt eingerichtet ist, mit der es schreibt, usw. Es handelt sich nicht darum, wie wir eine psychologische Pädagogik vorangehen lassen, um zu wissen, wie lange das Kind rechnen darf, damit es nicht zu stark ermüdet, sondern es handelt sich darum, wie wir richtig die verschiedenen Schulgegenstände an das rhythmische System heranbringen; wie wir aus der Erkenntnis des Menschenwesens heraus dasjenige, was wir an das Kind heranbringen sollen, eben wirklich heranbringen.

Und dazu müssen wir eben wissen, wie der Mensch eigentlich für das intellektualistische Leben, für das eigentliche Verstehen, mit der Geschlechtsreife erst erwacht, wie es ein persönlich vorbildhaftes Wirken sein muß, was eintreten muß zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, was der Lehrende, der Erziehende für seine Jugend entwickelt. Daher ist diejenige Pädagogik, die aus wirklicher Menschenkenntnis hervorgeht, so stark eine Gesinnungspädagogik,

#SE306-071

eine Pädagogik, die auf die Gesinnung des Lehrers vor allen Dingen wirken soll. Etwas extrem ausgesprochen möchte man sagen: die Kinder sind ja schon recht, aber die Erwachsenen sind nur so wenig recht! Wir brauchen tatsächlich das, was ich schon am Schluß des ersten Vortrages gesagt habe: wir brauchen gar nicht ein Herumreden, wie wir die Kinder behandeln sollen, sondern wir brauchen vor allen Dingen eine Erkenntnis, wie wir uns selber verhalten sollen als Lehrende und Erziehende. Wir brauchen Herz. Aber nicht bloß so, daß wir sagen: wir sollen nicht den Verstand, sondern das Herz des Kindes behandeln, pädagogisch und didaktisch, sondern wir brauchen eben - das möchte ich noch einmal betonen -, wir brauchen Herz für die Pädagogik selber.

VIERTER VORTRAG

Dornach, 18. April 1923

#TX

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

In den vorangehenden Betrachtungen habe ich versucht, hineinzuführen in dasjenige, was hier Menschenerkenntnis genannt wird. Einiges von dem, was noch fehlt, wird sich ja im Laufe der Betrachtungen noch ergeben. Und ich habe gesagt, daß diese Menschenerkenntnis eine solche ist, die nicht zur Theorie bloß führt, sondern die Instinkt des Menschen, allerdings durchseelter, durchgeistigter Instinkt des Menschen werden kann, so daß das in der Tat dann hineinführt auch in die lebendige Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Man muß natürlich berücksichtigen, daß ja in Vorträgen gewissermaßen nur in einer Art von Gesten auf dasjenige hingedeutet werden kann, was dann diese Menschenerkenntnis für Unterrichts- und Erziehungspraxis wird. Aber es muß deshalb, weil diese Dinge gerade auf die Praxis abzielen, hier viel mehr in einer Art andeutender Weise gesprochen werden, als das heute sonst beliebt ist. Wenigstens ist man sich ja heute nicht bewußt, wie sehr dasjenige, was man in Worten schildern kann, überhaupt nur eine Art Andeutung bleibt, eine Art von Hinweis auf das, was dann im Leben viel vielseitiger ist, als man es in Worten andeuten kann.

Wenn wir beachten, wie das Kind im wesentlichen ein nachahmendes Wesen ist, wie das Kind gewissermaßen ein seelisches Sinnesorgan ist, das an seine Umgebung in einer leiblich-religiösen Weise hingegeben ist, so wird man für diesen Lebensabschnitt, also bis zum Zahnwechsel hin, im wesentlichen darauf zu sehen haben, daß alles in der Umgebung des Kindes wirklich so wirkt, daß das Kind es sinngemäß aufnehmen und in sich verarbeiten kann. Es wird daher vor allen Dingen auch darauf gesehen werden müssen, daß das Kind mit dem, was es sinngemäß aus seiner Umgebung sich aneignet, immer das Moralische seelisch-geistig sich mit aneignet; so daß wir bei dem Kinde, das an das Lebensalter des Zahnwechsels herantritt, eigentlich schon in bezug auf die wichtigsten Impulse des Lebens alles wie vorbereitet haben.

#SE306-073

Wenn man also das Kind ungefähr in der Zeit des Zahnwechsels in die Schule hereinbringt, dann hat man nicht etwa ein leeres, sondern ein vielbeschriebenes Blatt vor sich. Und wir werden ja gerade bei dieser mehr pädagogisch-didaktischen Betrachtung, die wir jetzt werden anzustellen haben, darauf zu sehen haben, wie nicht etwas Ursprüngliches in das Kind hereingebracht werden kann in der Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, sondern wie man überall die Impulse, die in den ersten sieben Lebensjahren in das Kind hereingebracht worden sind, wird erkennen müssen, und wie man ihnen diejenige Richtung wird geben müssen, welche das spätere Leben dann von dem Menschen verlangt. Deshalb wird es so stark darauf ankommen, daß gerade der Lehrende und Erziehende in einer feinsinnigen Weise hinschauen vermag auf alle Lebensregungen der Kinder. Denn in diesen Lebensregungen steckt schon sehr viel, wenn er die Kinder in die Schule bekommt. Und er muß dann diese Lebensregungen leiten und lenken; er muß sich nicht einfach vorsetzen: das ist richtig, das ist falsch, das sollst du tun, jenes sollst du tun; sondern er ist darauf angewiesen, die Kinder zu erkennen und ihre Lebensregungen weiterzuführen.

Natürlich entsteht jetzt jene Frage, die wir in der Waldorfschule nicht praktisch in der Weise haben erproben können wie das, was für das kindliche Alter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife zu tun ist. Die erste Zeit bis zum Zahnwechsel hin, von der Geburt ab, ist ja gewiß die allerwichtigste Erziehungsarbeit; allein da wir schon die allergrößte Schwierigkeit haben, Einrichtungen zu schaffen, welche für die Kinder taugen, nachdem sie das schulpflichtige Alter erreicht haben, können wir jetzt an einen Kindergarten noch nicht einmal denken - da wir jedes Jahr an die unteren Klassen eine neue Klasse für die älteren Kinder anzubauen haben; wir haben mit einem Achtklassen-Schulunterricht in der Waldorfschule begonnen - wir können nicht einmal daran denken, so etwas wie einen Kindergarten oder dergleichen als Vorbereitungsstufe für die Volksschule zu errichten. Diejenigen Menschen, die über solche Dinge oberflächlich denken, sind ja allerdings der Meinung, man brauche einen solchen Kindergarten nur zu errichten, dann könne es losgehen. So ist die Sache aber nicht. Was

#SE306-074

dazu notwendig ist, das ist eine außerordentlich ausführliche Gestaltung bis in alle Einzelheiten nun auch der Pädagogik und Didaktik für den Kindergarten. Und dem sich zu widmen ist gar nicht möglich, solange jedes Jahr eine neue Klasse an die Waldorfschule anzustücken ist.

Der Ernst, der heute mit sogenannten Reformbewegungen verknüpft ist, der wird nur leider von den allerwenigsten Menschen in der richtigen Weise aufgefaßt. Denn die Reformbewegungen der Laien bestehen ja hauptsächlich darin, daß sie Forderungen aufstellen, Forderungen, die man ja sehr leicht aufstellen kann; es gibt nichts Leichteres heute, wo ja alle Menschen gescheit sind - ich meine das durchaus nicht ironisch, sondern im Ernst-, als Forderungen aufzustellen. Ja, eine tadellose Schulreform als Programm aufzustellen, dazu ist heute nur nötig, daß sich innerhalb unserer Zivilisation, die ja von Gescheitheit nur so strotzt, elf, zwölf Menschen finden, auch drei oder vier würden schon gescheit genug sein, die dann die Forderungen aufstellen, was zu geschehen hat: erstens, zweitens, drittens usw. Da wird etwas außerordentlich Gescheites herauskommen, ich zweifle nicht daran. Die abstrakten Programme, die überall aufgestellt werden, sind außerordentlich gescheit. Man kann nämlich heute, weil die Menschen so intellektualistisch sind, sehr Gutes auf diese Weise - abstrakt äußerlich Gutes meine ich - in außerordentlicher Art zustande bringen. Aber für den, der die Dinge vom Leben aus beurteilt und nicht vom Standpunkte des intellektualistischen Denkens, nimmt sich das alles so aus, als wenn irgendwie Menschen nachdenken darüber, was ein ordentlicher Ofen in einem Zimmer zu leisten hat. Da werden sie natürlich eine ganze Reihe von kategorischen Imperativen anführen können, die der Ofen zu leisten hat: er muß das Zimmer warm machen, er darf nicht rauchig sein usw. Die Paragraphen 1, 2 und 3 können sehr schön sein, aber wenn man nun das alles weiß: der Ofen soll warm sein, der Ofen soll nicht rauchen usw., so kann man doch noch nicht das Einheizen eines Ofens handhaben; da muß man andere Dinge dazu lernen. Und je nach Lage des Zimmers und nach Lage vielleicht noch anderer Dinge wird es sich gar nicht möglich machen, in tadelloser Weise alle diese Forderungen zu erfüllen,

#SE306-075

die sehr gescheit aufgestellt werden können. Und so sind zumeist die Programme, die heute von den Reformbewegungen ausgehen; ungefähr so abstrakt sind sie wie das, was ich über den Ofen gesagt habe. Deshalb sind sie durchaus nicht zu bekämpfen, sie enthalten zweifellos viel Richtiges, aber, etwas anderes als ideal richtige Schulforderungen ist die Praxis einer wirklichen Schule. Da hat man es nicht zu tun mit etwas, was sein soll, sondern da hat man es zu tun mit einer bestimmten Anzahl von Kindern; da hat man es zu tun mit einer bestimmten Anzahl von - gestatten Sie mir, daß ich auch das erwähne, denn es kommt in Betracht - mit einer bestimmten Anzahl von so und so begabten Lehrern. Mit alledem muß gerechnet werden. Im Abstrakten kann ein Reformprogramm aufgestellt werden; im Konkreten hat man nur eine Anzahl von bestimmt begabten Lehrern, für die sich vielleicht gar nicht die Möglichkeit ergibt, diese abstrakten Forderungen unbedingt zu erfüllen.

Diesen durchgreifenden Unterschied zwischen dem Leben und zwischen dem Intellektualismus, den begreift unsere Gegenwart aus einem ganz bestimmten Grunde nicht. Sie begreift ihn deshalb nicht, weil unsere Gegenwart tatsächlich sich daran gewöhnt hat, das Intellektualistische gar nicht mehr zu spüren, und es am wenigsten dort zu spüren, wo es sich am allerintensivsten geltend macht. Derjenige, der wirklich heute weiß, wie groß der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist, der findet die schauderhaftesten, unpraktischsten Theorien im heutigen Geschäftsleben. Die heutige Struktur des Geschäftslebens ist in Wirklichkeit so theoretisch wie möglich eingerichtet. Nur greifen die Leute, die im Geschäftsleben drinnenstehen, mit robusten Händen zu; sie machen sich die Ellenbogen frei und setzen nur ihre theoretischen Dinge mit Brutalität oftmals durch. Da geht es dann eben so lange, bis das Geschäft zugrunde geht. Da kann man intellektualistisch sein. Aber da, wo das Leben anfängt wirkliches Leben zu sein, wo einem etwas entgegengebracht wird wie in der Schule, dem gegenüber man nicht einfach zugreifen kann, sondern bei dem man gegebene Impulse

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

hat, die weiterentwickelt werden müssen, da helfen einem die aller-schönsten Theorien nichts, wenn nicht aus wirklich individuellster Menschenerkenntnis heraus praktisch geschaffen werden kann. Daher

#SE306-076

sind solche Köpfe, die so angefüllt sind mit allem möglichen theoretischen pädagogischen Wissen, wirklich am allerwenigsten für den praktischen Schulunterricht tauglich. Viel tauglicher sind da eigentlich noch die Instinktmenschen, die aus sich heraus, aus einer natürlichen Liebe heraus die Kinder erkennen können. Aber heute sind eben die Instinkte nicht mehr so sicher, daß man, ohne eine Leitung dieser Instinkte aus dem Geiste heraus gelten zu lassen, mit diesen Instinkten sehr weit kommt. Das Menschenleben ist heute kompliziert geworden, und das Instinktleben verlangt ein einfaches Menschenleben, ein Menschenleben, das fast hinunterreicht zur Einfachheit des tierischen Lebens. Das muß alles berücksichtigt werden, dann erst wird man in der richtigen Weise auf das hin sehen können, was hier als wirklich praktisch gemeinte Pädagogik und Didaktik angeschlagen wird.

Es ist ja in dieser Beziehung das Erziehungswesen mitgegangen mit dem allmählichen Hereintreten des Materialismus in unsere moderne Zivilisation. Das zeigt sich ja insbesondere dadurch, daß man gerade für das Alter bis zum Zahnwechsel hin, das eigentlich das allerwichtigste im Menschenleben ist, vielfach mechanische Methoden statt organischer Methoden eingeführt hat. Aber man muß sich klarmachen: das Kind ist bis zum Zahnwechsel darauf angelegt, nachzuahmen. Dasjenige, was der spätere Ernst des Lebens fordert und der spätere Ernst des Lebens in Arbeit hineinverwebt, das wird beim Kinde, wie ich schon gestern erwähnte, als Spiel betätigt, aber als Spiel, das zunächst dem Kinde voller Ernst ist. Und der Unterschied zwischen dem Spiel des Kindes und der Arbeit des Lebens besteht lediglich darin, daß bei der Arbeit des Lebens zunächst das Einfügen in die äußere Zweckmäßigkeit der Welt in Betracht kommt, daß wir da hingegeben sein müssen an die äußere Zweckmäßigkeit der Welt. Und das Kind will dasjenige, was es in Betätigung umsetzt, aus seiner eigenen Natur heraus entwickeln, aus seinem Menschenleben heraus entwickeln. Das Spiel wirkt von innen nach außen; die Arbeit wirkt von außen nach innen. Darin besteht ja gerade die ungeheuer bedeutungsvolle Aufgabe der Volksschule, daß das Spiel allmählich in Arbeit übergeführt wird. Und kann man praktisch die große Frage beantworten: Wie wird das Spielen in Arbeiten umgewandelt? dann

#SE306-077

beantwortet man eigentlich die Grundfrage der Volksschulerziehung.

Aber das Kind spielt im Nachahmen und will spielen im Nachahmen. Weil man sich nicht hineingefunden hat durch eine wirkliche, wahre Menschenerkenntnis in das kindliche Lebensalter, hat man aus den intellektualistischen Überlegungen der Erwachsenen heraus allerlei Spielartiges für die Kinder im Kindergarten ersonnen, das aber von den Erwachsenen eigentlich ausgedacht ist. Während die Kinder nachahmen wollen die Arbeit der Erwachsenen, erfindet man vielfach durch Stäbchenlegen, oder wie dergleichen Dinge heißen, besondere Dinge, für die Kinder, die sie dann vollführen sollen und wodurch sie ganz abgebracht werden von demjenigen, was lebendig aus ihnen herausfließt, und was die Arbeit der Erwachsenen eben nur nachahmen will. Sie werden daraus herausgeführt und werden durch allerlei mechanisch Ausgedachtes in Tätigkeitsfelder hineingebracht, die nicht für das kindliche Lebensalter sind. Besonders das 19. Jahrhundert war sehr beziehungsreich im Ausdenken von allen möglichen Kinderarbeiten für den Kindergarten, die man eigentlich nicht ausführen lassen sollte. Denn im Kindergarten kann es eigentlich nur darauf ankommen, daß das Kind sich anpaßt den paar Leuten, die den Kindergarten leiten, daß diese paar Leute naturgemäß sich benehmen, und daß das Kind die Anregungen empfängt, das nachzuahmen, was diese paar Leute tun - daß man nicht extra von dem einen zum anderen Kinde geht und ihm vormacht: das oder jenes soll es tun. Denn das will es noch nicht befolgen, wovon man ihm sagt: Das sollst du tun. Es will nachahmen, was der Erwachsene tut. So ist es eben die Aufgabe für den Kindergarten, dasjenige, was die Arbeiten des Lebens sind, in solche Formen hineinzubringen, daß sie aus der Betätigung des Kindes ins Spiel fließen können. Man hat das Leben, die Arbeiten des Lebens hineinzuleiten in die Arbeiten des Kindergartens. Man hat nicht auszudenken Dinge, die eigentlich im Leben nur ausnahmsweise mal vorkommen und die eigentlich richtig nur angeeignet werden, wenn man sie dann im späteren Leben zu dem, was man in normaler Weise sich angeeignet hat, hinzulernen muß. So zum Beispiel kann man sehen, wie die Kinder dazu angehalten werden,

#SE306-078

in Papierblätter Schnitte hineinzumachen, dann allerlei rotes und blaues und gelbes Zeug da hindurchzustecken, so daß da drinnen aus buntem Papier Gewobenes entsteht. Was man damit erreicht, ist, daß man das Kind durch eine mechanisierende Tätigkeit abhält davon, in die normale Lebenstätigkeit hineinzukommen. Denn was man da mit den Fingern unmittelbar machen soll, das macht die normale Tätigkeit, indem man irgendeine Näh- oder Stickarbeit in primitiver Weise ausführen läßt. Die Dinge, die vom Kinde ausgeführt werden, müssen unmittelbar aus dem Leben genommen werden; sie dürfen nicht ersonnen werden von der intellektualistischen Kultur der Erwachsenen. Worauf es beim Kindergarten gerade ankommt, das ist, daß das Kind nachahmen muß das Leben.

Diese Arbeit, das Leben so zu gestalten, daß man vor dem Kinde dasjenige in richtiger Weise ausführt, was im Leben den Zwecken angepaßt ist, was beim Kinde angepaßt ist dem Hervorgehen aus dem Betätigungswollen des eigenen Organismus, das ist eine große Arbeit, eine ungeheuer bedeutungsvolle pädagogische Arbeit. Die Arbeit, Stäbchenlegen auszudenken oder solche Papierflechtarbeiten zu machen, die ist leicht zu machen. Aber die Arbeit, unser kompliziertes Leben nun wirklich so zu gestalten, wie das Kind es schon selber macht, indem der Knabe mit irgendwelchen Spaten oder dergleichen spielt und das Mädchen mit der Puppe spielt - richtig die menschliche Betätigung ins kindliche Spiel umsetzen, und dies auch für die komplizierteren Betätigungen des Lebens zu finden: das ist es, was geleistet werden muß, und das ist eine lange Arbeit, für die heute noch fast gar keine Vorarbeiten da sind. Denn man muß sich klar sein darüber, daß in diesem Nachahmen, in dieser sinngemäßen Betätigung des Kindes, das Moralische und Geistige mit drinnensteckt, und die künstlerische Anschauung mit drinnensteckt, aber ganz subjektiv, ganz im Kinde. Geben Sie dem Kinde ein Taschentuch oder einen Lappen, und knüpfen Sie diesen so, daß er oben einen Kopf hat, unten ein Paar Beine, dann haben Sie ihm einen Bajazzo oder eine Puppe gemacht. Sie können dann noch mit Tintenkleksen Augen und Nase und Mund daranmachen, oder besser das Kind selber machen lassen, und Sie werden sehen: ein gesundes Kind hat mit dieser

#SE306-079

Puppe seine große Freude. Denn dann kann es das, was sonst an der Puppe dran sein soll, ergänzen durch bildhaft nachahmende Seelentätigkeit. Es ist viel besser, wenn Sie aus einem Leinwandfetzen einem Kind eine Puppe machen, als wenn Sie ihm eine schöne Puppe geben, die womöglich noch mit der unmöglichsten Farbe die Backen angestrichen hat, die schön angezogen ist, die sogar, wenn man sie niederlegt, die Augen zumachen kann und dergleichen. Was tun Sie denn, wenn Sie dem Kind eine solche Puppe geben? Sie verhindern es, seine Seelentätigkeit zu entfalten; denn es muß seine Seelentätigkeit, diese wunderbar zarte, erwachende Phantasie, überall absperren, um ganz Bestimmtes, Schön-Geformtes ins Auge zu fassen. Sie trennen das Kind ganz von dem Leben, weil Sie seine Eigentätigkeit zurückhalten. Das ist dasjenige, was insbesondere für das Kind bis zum Zahnwechsel in Betracht kommt.

Und wenn das Kind dann in die Schule hineinkommt, dann tritt einem eben das entgegen, daß das Kind am meisten Opposition hat gegen Lesen und Schreiben, wie ich es gestern gesagt habe. Denn nicht wahr, da ist ein Mann: er hat schwarze oder blonde Haare, er hat eine Stirne, Nase, Augen, hat Beine; er geht, greift, sagt etwas, er hat diese oder jene Gedankenkreise - das ist der Vater. Nun soll das Kind aber das Zeichen da - VATER - für den Vater halten. Es ist gar keine Veranlassung, daß das Kind das für den Vater hält. Nicht die geringste Veranlassung ist dazu da. Das Kind bringt Bildekräfte mit, die aus seinem Organismus herauswollen, mit denen es sich gebracht hat innerlich bis zur wunderbaren Formung des Gehirnes und dessen, was im Nervensystem sonst sich daranschließt; mit

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

denen es sich gebracht hat bis zu jener wunderbaren Ausbildung der zweiten Zähne. Der Mensch sollte bescheiden werden und sollte sich fragen, was er da alles verstehen müßte, wenn er nur auf Grundlage der ersten Zähne die zweiten Zähne aus seiner Kunst heraus bilden sollte ; was da für unbewußte Weisheit in alledem waltet! An diese unbewußte Weisheit in den Bildekräften war das Kind hingegeben. Das Kind lebt in Raum und Zeit - nun soll man das Kind zu Bedeutungen führen, wie sie im Lesen und Schreiben zutage treten. Man muß nicht das Kind einfach hinführen zu dem, was die vorgerückte Kultur in dieser

#SE306-080

Beziehung ausgebildet hat, man muß das Kind hinführen zu dem, was es selber aus seiner Wesenheit heraus will. Man muß es so an das Lesen und Schreiben heranzuführen, daß seine Bildekräfte, die bis zum 7. Jahr in ihm selbst gearbeitet haben, die sich jetzt freimachen und äußerliche seelische Betätigung werden, daß diese Bildekräfte eben sich betätigen.

Wenn Sie einem Kinde zunächst nicht Buchstaben oder selbst Worte hinschreiben, sondern ihm aus den auch in seiner Seele existierenden Bildekräften heraus dasjenige hinzeichnen, was hier so aussieht,

#Bild s. 80a

dann werden Sie sehen, daß das Kind sich noch erinnert an etwas, was wirklich da ist, was es mit seinen Bildekräften schon erfaßt hat. Das Kind wird Ihnen sagen: Das ist ein Mund! Und jetzt können Sie das Kind nach und nach dazu führen, daß Sie ihm sagen: Nun sprich einmal Mmmund ; laß das letzte weg. Sie führen das Kind dazu, nach und nach zu sagen mmm... Und jetzt sagen Sie ihm: Nun wollen wir einmal dasjenige aufmalen, was du da gemacht hast. Wir haben was weggelassen:

#Bild s. 80b

haben wir gemalt. Und nun machen wir es einfacher:

#Bild s. 80c

Es ist ein M draus geworden.

Oder wir zeichnen dem Kinde so etwas auf (es wird gezeichnet>. Das Kind wird sagen: Fisch... Man wird dazu übergehen, F zu sagen.

#SE306-081

Machen wir das nun einfacher, diesen Fisch! Dann wird ein F daraus. Wir kriegen die abstrakten sogenannten Buchstaben überall aus den Bildern heraus.

#Bild s. 81

Da ist es nicht nötig, daß wir nun immer historisch zurückgeben, wie aus der Bilderschrift wirklich in solcher Weise unsere heutige Schrift entstanden ist. Das ist gar nicht nötig, wir brauchen nicht kulturhistorische Pädagogik zu treiben. Wir brauchen nur selber uns hineinzufinden, etwas durch die Phantasie beflügelt, dann werden wir in allen Sprachen die Möglichkeit finden, von charakteristischen Worten auszugehen, die wir ins Bild verwandeln können und aus denen heraus wir dann erst die Buchstaben gewinnen. So wenden wir uns an dasjenige, was das Kind will gerade im Zahnwechselalter und unmittelbar darnach. Und schon daraus ergibt sich für Sie, daß man zuerst aus dem zeichnenden Malen und dem malenden Zeichnen - denn für das Kind ist es gut, wenn es gleich Farben verwendet, es lebt ja in der Farbe, das weiß jeder, der das Kind kennt -, wenn man aus dem malenden Zeichnen zum Schreiben übergeht und erst aus dem Schreiben das Lesen gewinnt. Denn das Schreiben ist eine Betätigung des ganzen Menschen. Da muß die Hand in Betracht kommen, da muß sich der ganze Leib in irgendeiner Weise, wenn auch fein, einfügen, da ist der ganze Mensch daran beteiligt. Das hat noch etwas Konkretes, das Schreiben, das aus dem malenden Zeichnen herausgeholt wird. Das Lesen, nun, da sitzt man schon dabei, da ist man schon ein richtiger Duckmäuser, da strengt sich nur noch ein Teil des Menschen an, der Kopf. Das Lesen ist schon abstrakt geworden. Das muß nach und nach als eine Teilerscheinung aus dem Ganzen heraus entwickelt werden.

Bei diesen Dingen ist es heute außerordentlich schwer, im rein Naturgemäßen standzuhalten gegen die Vorurteile der Gegenwart.

#SE306-082

Denn wenn man anfängt, in einer solch ganz naturgemäßen Weise die Kinder zu unterrichten, dann lernen sie etwas später lesen, als man es heute verlangt. Wenn dann die Kinder von einer solchen Schule übertreten in eine andere Schule, dann können sie noch nicht soviel wie die Kinder der anderen Schule. Ja, aber es kommt doch gar nicht darauf an, was man sich aus dem materialistischen Kulturzeitalter für eine Vorstellung darüber gebildet hat, was das Kind mit acht Jahren können soll. Sondern es kommt darauf an, daß es vielleicht gar nicht gut ist für das Kind, wenn es zu früh lesen lernt. Denn da sperrt man auch wiederum für das spätere Leben etwas zu, wenn das Kind zu früh lesen lernt. Lernt das Kind zu früh lesen, dann führt man es zu früh in die Abstraktheit hinein. Und Sie würden unzählige spätere Sklerotiker beglücken für ihr Leben, wenn Sie ihnen nicht zu früh das Lesen bei brächten als Kinder. Denn diese Verhärtung des ganzen Organismus - ich nenne es populär so -, die in der mannigfaltigsten Form der Sklerose später auftritt, die kann man zurückverfolgen zu einer falschen Art, das Lesen beizubringen. Natürlich kommen diese Dinge auch noch von vielen anderen Sachen, aber darum handelt es sich, daß es diese Dinge durchaus gibt, daß ein naturgemäßer Unterricht vom Seelisch-Geistigen aus überall hygienisch auf den Leib wirkt. Erfassen Sie, wie Sie den Unterricht und die Erziehung gestalten sollen, so erfassen Sie zu gleicher Zeit, wie Sie dem Kinde die beste Gesundheit fürs Leben geben. Und Sie können ganz sicher sein: würden gesündere Methoden im heutigen Schulwesen herrschen, dann würde gar mancher vom männlichen Geschlecht nicht so früh mit einem Glatzkopf herumgehen, wie das sehr häufig der Fall ist!

Diese Dinge, die eben darauf beruhen, daß man das Seelisch-Geistige überall fortwirken sieht im Leiblich-Physischen, werden eben gerade vom materialistischen Standpunkte aus viel zu wenig berücksichtigt. Und ich möchte es immer wieder betonen: die Tragik des Materialismus besteht darin, daß er von den materiellen Vorgängen gar nichts mehr weiß, sondern sie nur ganz von außen betrachtet ; daß er gar nicht mehr weiß, wie ein Moralisches übergeht in ein Physisches. Man gewöhnt sich ja heute schon durch die Art und Weise, wie der Mensch behandelt - man könnte fast sagen mißhandelt - wird

#SE306-083

von der Wissenschaft, eine ganz falsche Vorstellung an. Denken Sie sich doch nur einmal: Wenn Sie heute Physiologie- oder Anatomiebücher aufschlagen, dann haben Sie gewisse Zeichnungen: das Knochensystem wird aufgezeichnet, das Nervensystem wird aufgezeichnet, das Blutzirkulationssystem wird aufgezeichnet. Ganz suggestiv wirkt das ; man bekommt die Vorstellung, als ob der Mensch wirklich wiedergegeben wäre, wenn man das alles so aufzeichnet. Hier ist ja gar nicht das wiedergegeben, was der Mensch physisch4eiblich ist. Das ist ja höchstens 10 Prozent davon, denn 90 Prozent vom Menschen ist ja eine Flüssigkeitssäule. Er besteht ja zu 90 Prozent aus Flüssigkeit, die in ihm fortwährend fluktuiert, die man gar nicht so mit festen Konturen zeichnen kann. Nun, Sie werden sagen: die Physiologen wissen das! Gewiß, aber es bleibt in der Physiologie, es geht nicht über in die Lebenspraxis, weil schon die Zeichnungen suggestiv nach einer anderen Seite leiten. Aber wessen man sich noch weniger bewußt wird, das ist, daß wir ja nicht bloß - zum kleinsten Teil - ein fester Mensch sind, zum größten Teil ein Flüssigkeits-mensch sind, sondern daß wir auch in jedem Momente ein Luftmensch sind. Die Luft draußen ist im nächsten Moment in uns drinnen, die Luft in uns ist im nächsten Moment draußen. Ich bin ein Teil der ganzen Luftumgebung. Das ist fortwährend fluktuierend in mir. Und erst die Wärmestände! In

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Wirklichkeit müssen wir den Menschen unterscheiden in den festen Menschen, den Flüssigkeitsmenschen, den Luftmenschen, den Wärmemenschen - das kann noch weitergehen, aber darauf wollen wir uns zunächst beschränken.

Daß man über diese Dinge ganz unsinnige, falsche Ansichten hat, das zeigt sich an dem Folgenden. Wenn das wirklich so wäre, wie es aufgezeichnet wird als Knochensystem, Nervensystem usw., wo einfach alles in eine solche Zeichnung verwandelt wird, daß man immerfort versucht ist, den Menschen als bloßen festen Organismus vorzustellen - wenn das alles so wäre, wäre es kein Wunder, daß das moralische, das seelische Leben in diese festen Knochen, in diese starre Blutzirkulation nicht hineingehen kann: es hat gar nichts damit zu tun. Fangen Sie aber an, den Menschen wirklich jetzt auch als Flüssigkeitsmenschen, als Luftmenschen, zuletzt als Wärmemenschen vorzustellen,

#SE306-084

dann haben Sie ein feines Agens, eine feine Entität - zum Beispiel in den Wärmeszuständen -, und dann werden Sie darauf kommen, wie in den physischen Wärmeverlauf allerdings die moralische Konstitution des Menschen hinein verlaufen kann. Wenn Sie die Wirklichkeit vorstellen, dann kommen Sie zu jener Einheit des Physischen und Moralischen. Und die muß man dann vor sich haben, wenn man den Menschen in seiner Entwicklung behandeln will - die muß man durchaus vor sich haben.

Also es kommt tatsächlich darauf an, daß wir auf den Menschen hinzuschauen vermögen, daß wir aus einem ganz anderen physiologisch-psychologischen Untergrund heraus den Weg zu dem Menschen finden, und dann ergibt sich, wie man diesen Menschen zu behandeln hat. Sonst entwickelt er die innere Opposition gegen dasjenige, was er eigentlich lernen soll, während angestrebt werden muß, daß er selbst hineinwächst in dasjenige, was er lernen soll. Und indem er hineinwächst, beginnt er selbstverständlich auch das, was er lernen soll, liebzuhaben. Er kann es aber nur dadurch lieb gewinnen, (laß er aus seinen eigenen Wesenskräften in die Sache hineinwächst.

Am meisten schaden - und zwar gerade diesem Lebensalter gegenüber so vom 7., 8., 9. Jahr - am meisten schaden die einseitigen Illusionen, diese fixen Ideen, die man sich macht: das oder jenes soll so oder so geschehen. Man ist zum Beispiel so ungeheuer stolz darauf, daß so im Laufe des 19. Jahrhunderts, aber schon im 18. Jahrhundert vorbereitet, die alte Buchstabiermethode übergegangen ist in die Lautiermethode und dann in die Normalwörtermethode beim Lesenlernen. Und weil sich die Leute heute schämen, das Alte irgendwie noch zu respektieren, so wird man ja heute kaum noch einen Menschen finden, der schwärmen würde für die alte Buchstabiermethode. Er wäre ein dummer Kerl nach Ansicht der Gegenwart, das gibt es ja nicht - also darf er nicht mehr schwärmen für die alte Buchstabiermethode. Die Lautiermethode, aber auch die Normalwörtermethode werden angewendet. Man ist sehr stolz auf die Lautiermethode, wo dem Kinde der Lautcharakter beigebracht wird. Das Kind lernt nicht: das ist ein P oder das ist ein N oder das ist ein R, sondern es lernt alles auszusprechen, so wie es im Worte drinnen lautet. Nun

#SE306-085

ja, das ist ganz gut. Die Normalwörtermethode ist auch gut, wo man manchmal von ganzen Sätzen ausgeht, wo man dem Kinde den Satz bildet, dann erst analysierend zu dem Worte und dem einzelnen Laut geht. Aber schlimm ist es, wenn diese Dinge schrullenhaft werden. Die Gründe für alle drei Methoden, sogar für die alte Buchstabiermethode, die Gründe sind alle gut, sind alle geistreich - es läßt sich nicht leugnen, daß die Dinge alle geistreich sind. Aber woher kommt es, daß sie geistreich sind? Das kommt von dem Folgenden. Denken Sie, Sie haben einen Menschen nach der Photographie gekannt und immer en face gesehen. Da haben Sie halt so irgendeine Vorstellung von dem Menschen. Jetzt kriegen Sie einmal ein Bild in die Hand, und es sagt einer: Das ist das Bild von dem Menschen. - Das Bild ist nun ein Profilbild. Sie werden sagen: Aber nein, das ist doch ein ganz falsches Bild! der Mensch schaut ja ganz anders aus: hier das Bild en face, das ist das richtige Bild, das andere ist ganz falsch. - Es ist das Bild desselben Menschen in diesem Falle, aber es ist von der anderen Seite aufgenommen. Und so ist es im Leben immer - die Dinge im Leben müssen überall von den verschiedensten Seiten betrachtet werden. Man kann sich ja zwar in irgendeinen einseitigen Standpunkt verlieben, weil er sehr geistreich sein kann, man kann seine guten Gründe haben, man kann die Buchstabiermethode, die Lautiermethode, die Normalwörtermethode verteidigen, und der Gegner wird einen nicht widerlegen können, weil man ja nur an seine eigenen Gründe selbstverständlich glaubt. Das ist gut möglich, daß die besten Gründe vorgebracht werden, aber: es sind Einseitigkeiten. In der Lebenspraxis müssen die Dinge eben immer von den verschiedensten Seiten angegriffen werden.

Wenn man schon einmal aus dem malenden Zeichnen, dem zeichnenden Malen heraus die Formen gewonnen hat, und wenn man dann übergegangen ist dazu, daß man allerdings jetzt ganz gut tut, eine Art Lautier- oder Wörtermethode zu pflegen, damit man das Kind nicht so sehr sich an die Einzelheiten verlieren läßt, sondern es hinlenkt zum Ganzen, so ist doch wiederum dem materialistischen Zeitalter eines abhanden gekommen, und das ist das Folgende: der Laut als solcher, das einzelne M, das einzelne P, das ist eben auch etwas.

#SE306-086

Und es kommt darauf an, daß, wenn der Laut im Wort drinnen ist, er schon den Weg nach der Außenwelt genommen hat, da ist er schon übergegangen in die materiell-physische Welt. Das, was wir in der Seele haben, sind nämlich die Laute als solche, und das hängt sehr stark ab von der Art und Weise, wie unsere Seele beschaffen ist. Indem wir buchstabieren, sprechen wir, wenn wir das M ausdrücken wollen, eigentlich EM. Der Grieche tat das nicht, der Grieche sprach MY. Das heißt: er setzte den Hilfsvokal nach dem Konsonanten, wir setzen ihn vorher. Wir bekommen den Laut heute in Mitteleuropa, indem wir vom Vokalischen zum Konsonantischen den Weg nehmen. Denselben Laut bekam man in Griechenland, indem man den umgekehrten Weg ging. Das weist hin auf die Seelenverfassung, die da zugrunde liegt.

Das ist außerordentlich wichtig und bedeutsam. Denn derjenige, der nun nicht bloß auf das Äußerliche der Sprache schaut, wie nun die Sprache schon einmal geworden ist als Bedeutungssprache - unsere Sprachen sind ja fast alle Bedeutungssprachen, wir haben in den Worten kaum mehr etwas anderes als Zeichen für das, was draußen ist -, derjenige, der von da zurückgeht auf das Seelische, das in den Worten lebt, das überhaupt in der Sprache lebt, der kommt schon zurück zu dem sogenannten Laut. Denn alles Konsonantische hat einen ganz anderen Charakter als alles Vokalische. - Sie wissen: In bezug auf die Entstehung der Sprache gibt es ja die mannigfaltigsten Theorien. Es ist da wiederum so wie bei der Photographie. Unter anderem hat man ja zum Beispiel die «Wau-Wau» - Theorie. Sie besteht ja darin, daß man meint: dasjenige, was der Mensch sprachlich bildet, das ahmt er dem nach, was als Laut herauströmt aus Wesenheiten. Er ahmt nach dieses Wesenhafte. Er hört den Hund: Wau-Wau. Wenn er selbst glaubt, ein Ähnliches in seiner Seelenverfassung auszudrücken, so gebraucht er auch einen ähnlichen Laut. Es ist nichts dagegen einzuwenden. Es sind sehr viele Gründe für diese Wau-Wau-Theorie anzuführen, sehr geistreiche Gründe. Wenn man nur auf ihrem Boden stehenbleibt, sind sie nicht zu widerlegen. Aber das Leben besteht nicht in Begründung und Widerlegung, sondern das Leben besteht in lebendiger Bewegung, in Transformation, in lebendiger Metamorphose.

#SE306-087

Was an einer Stelle richtig ist, ist von einer anderen Stelle aus falsch, und umgekehrt. Das Leben muß in seiner ganzen Beweglichkeit erfaßt werden. - Sie wissen: es gibt eine andere Theorie, die der Wau-Wau-Theorie gegenübersteht und sie bekämpft. Da leitet man das Entstehen der Sprache davon her, daß so, wie wenn eine Glocke angeschlagen wird, das Metall eine bestimmte innere Konstitution hat und dieser oder jener Laut dann herauskommt, so sich der Mensch den Dingen gegenüber verhält. Es ist mehr ein Sichhereinfühlen

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

in die Dinge, nicht ein äußeres Nachahmen, bei dieser Bim-Bam-Theorie. Sie ist wiederum durchaus richtig für gewisse Dinge. Man kann sagen, diese Theorie hat viel für sich, die Wau-Wau-Theorie auch. Aber die wirkliche Sprache entsteht nämlich weder auf dem Bim-Bam-Weg noch auf dem Wau-Wau-Weg, sondern auf beide Arten und noch auf manche andere Art. Es sind Einseitigkeiten. Manches in unserer Sprache ist wirklich so gebildet, daß das Bim-Bam erfüllt ist, manches ist so, daß es Wau-Wau oder Muh-Muh nachgebildet ist. Es ist durchaus so: es sind beide Theorien richtig und manche andere auch noch. Es kommt aber darauf an, daß man das Leben erfaßt. Erfaßt man das Leben, dann wird man finden, daß die Wau-Wau-Theorie mehr paßt für die Vokale, die Bim-Bam-Theorie für die Konsonanten ; aber wieder nicht ganz, es sind wieder nur Einseitigkeiten. Doch zuletzt kommt man darauf, zu erkennen - wie ich es schon in der kleinen Schrift «Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit»> angedeutet habe -, daß die Konsonanten in der Tat nachgebildet sind den äußeren Geschehnissen und den äußeren Formen der Dinge: sie bilden das F dem Fisch nach, das M dem Mund nach, oder das L dem Laufen nach usw. Die Konsonanten sind schon so entstanden, daß sie in einem gewissen Sinne zu der Bim-Bam-Theorie stimmen - aber nur feiner ausgestaltet müßte sie werden. Die Vokale aber sind Ausdrucksweisen, Offenbarungen für das Innere des Menschen. Da ahmt er nicht in der Form, die er dem Laut oder dem Buchstaben gibt, das Äußere nach, da ahmt er überhaupt zunächst nicht nach, sondern da drückt er seine Gefühle von Sympathie und Antipathie aus. Sein Gefühl von Freude oder Neugierde mit I; von Staunen oder Verwunderung: A, ich bin erstaunt ; E, ich will

#SE306-088

etwas weg haben, was mich stört ; U, ich fürchte mich ; Ei, ich habe dich lieb. Alles dasjenige, was in den Vokalen liegt, das ist unmittelbare Offenbarung der seelischen Sympathien und Antipathien. Es entsteht zwar nicht durch Nachahmung, aber so: Der Mensch will sich äußern, will seine Sympathien und Antipathien äußern. Nun hört er an dem Hunde, wenn der Hund etwas Schreckhaftes erfassen will, Wau-Wau: da paßt er sich an, wenn sein Erlebnis ähnlich ist dem Wau-Wau des Hundes, und dergleichen. Es ist aber der Weg des Vokalisierens ein solcher von innen nach außen ; es ist der Weg des Konsonantierens von außen nach innen, von dem Nachbilden. Schon im Laute bildet man nach. Sie werden das nachweisen können, wenn Sie auf Einzelheiten eingehen.

Sie werden aber dann sehen, weil das nur für die Laute gilt, nicht für Worte - es hängt nicht an der Seele -, daß es schon ein Fortführen des Wortes ist zum ursprünglichen Seelenzustand, wenn man dann auch in der Analyse so weit kommt, daß man dem Kinde Buchstaben bei bringt. So daß man sagen kann: man muß nur richtig erfassen dasjenige, was das Kind in einem bestimmten Lebensalter selber fordert, man wird dann im Grunde genommen lauter Buchstaben durcheinander anwenden, so wie ein ordentlicher Photograph - der einem ja meistens gerade dadurch lästig werden kann - auch den Betreffenden sich drehen läßt und ihn von allen Seiten photographiert ; dann hat er ihn erst. So ist es auch notwendig, daß derjenige, der herankommen will an den Menschen, diesen Menschen eben von allen Seiten erfaßt. Mit der Normalwörtermethode erfaßt man nur das Körperlich-Leibliche. Mit der Lautiermethode kommt man schon dem Seelischen nahe, und - horribile dictu -ja, es ist schrecklich zu sagen: mit der Buchstabiermethode kommt man ganz ins Seelische hinein. Das Letzte ist selbstverständlich heute noch Idiotismus, aber seelischer ist es zweifellos ; nur ist es nicht unmittelbar anzuwenden. Man muß es mit einer gewissen pädagogischen Geschicklichkeit und Praxis, mit künstlerischer Pädagogik an das Kind heranbringen, so daß das Kind nicht dressiert wird, den Buchstaben konventionell auszusprechen, sondern daß es das Entstehen des Buchstabens erlebt, was ja in seinen Bildekräften liegt, was es da wirklich hat. Darauf kommt

#SE306-089

es an. Und dann werden wir sehen, daß es noch reichlich genügt, wenn wir auf diese Weise etwa bis nach dem 9. Jahr das Kind dazu bringen, daß es lesen kann. Es schadet nämlich gar nichts, wenn das Kind nicht früher lesen kann, denn es hat auf naturgemäße Weise das Lesen gelernt, wenn es in der eben geschilderten Art gelernt hat und etwa ein paar Monate über neun Jahre alt ist. Bei verschiedenen Kindern kann es etwas früher oder später sein.

Da beginnt nämlich für das Kind dann ein kleinerer Lebensabschnitt. Die großen Lebensabschnitte sind die mehrmals genannten: von der Geburt bis zum Zahnwechsel, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, dann bis in die Zwanzigerjahre hinein. Aber da darf man dem heutigen Menschen ja überhaupt schon nicht mehr von Entwicklung reden! Heute geht es ja nicht, nicht wahr, daß man dann dem Menschen noch sagt: du machst auch noch eine Entwicklung durch bis zu einem besonderen Reifezustand nach dem 21. Jahr. Das verletzt den heutigen Menschen, da - entwickelt er sich nicht mehr, da schreibt er Feuilletons. Man muß also heute schon etwas zurückhaltender sein, wenn man von den späteren Lebensaltern spricht. Aber es ist notwendig, daß man die großen Lebensabschnitte erfaßt als Erzieher und Unterrichter, und dann auch die kleinen Abschnitte, die wiederum in den großen drinnenliegen. Da ist ein kleiner Abschnitt zwischen dem 9. und 10. Jahr, mehr gegen das 9. Jahr zu gelegen: da kommt das Kind dazu, sich immer mehr und mehr von seiner Umgebung zu unterscheiden. Da wird es eigentlich erst gewahr, daß es ein Ich ist. Vorher muß man daher dasjenige in der Erziehung und im Unterricht an das Kind heranbringen, wodurch es mit der Umgebung möglichst zusammenwächst ; das Kind kann sich bis zu diesem Lebensalter gar nicht als Ich von der Umgebung unterscheiden. In dieser Beziehung herrschen ja allerdings die kuriossten Ansichten. So zum Beispiel - denken Sie daran, daß Sie oftmals die Bemerkung hören können -: Wenn das Kind sich an eine Ecke stößt, fängt es an, die Ecke zu schlagen. Da kommt der intellektualistische Mensch und erklärt das so: schlagen tut man doch bloß, wenn man mit Bewußtsein wahrgenommen hat, was einen wiederum mit Bewußtsein gestoßen hat. Das ist die Definition des Kasus zum Schlagen - ja, bei

#SE306-090

solchen Definitionen müßte man immer wieder erinnern an das griechische Beispiel von der Definition: Was ist ein Mensch? Ein Mensch ist ein lebendiges Wesen, das zwei Beine und keine Federn hat. Das ist eine ganz richtige Definition. Sie führt ins alte Griechenland zurück. Ich will jetzt gar nicht darauf eingehen, daß unsere Physikdefinitionen heute nicht viel besser sind ; man lehrt da auch oft die Kinder, daß ein Mensch ein Wesen ist, das auf zwei Beinen geht und keine Federn hat. Ein Bube, der etwas aufgeweckter war, dachte weiter nach über die Geschichte. Er fing sich einen Hahn, rupfte dem die Federn aus und brachte ihn in die Schule mit. Er zeigte den gerupften Hahn vor und sagte: Das ist ein Mensch! Das ist ein Wesen, das auf zwei Beinen geht und keine Federn hat. - Nun ja, Definitionen sind ja sehr nützlich, aber auch fast immer sehr einseitig. Es kommt aber darauf an, daß man sich unmittelbar ins Leben hineinfindet. Ich muß das immer wiederholen. Es handelt sich darum, daß man vor allen Dingen erfaßt, wie das Kind bis nach dem 9. Jahr sich gar nicht von seiner Umgebung richtig unterscheidet. Man kann also eigentlich nicht sagen: das Kind stellt sich den Tisch als lebendig vor, wenn es ihn schlägt. Das fällt ihm gar nicht ein. Es schlägt aus dem Innern seines Wesens heraus. - Diesen Animismus gibt es gar nicht, dieses Beseelen von Unorganischem, das sich schon in die Kulturgeschichte eingeschlichen hat. Man ist ganz erstaunt, welche Phantasie die Gelehrten oft haben, wenn sie zum Beispiel glauben, daß der Mensch die Dinge beseele. Ganze Mythologien werden so erklärt. Es ist so, wie wenn diese Menschen, die so etwas sagen, noch keine primitiven Menschen kennengelernt hätten. Es fällt zum Beispiel keinem Bauer ein, der ja auch noch primitiv ist, die Naturerscheinungen zu beseelen. Es handelt sich darum, daß das Kind die Begriffe «Durchseelen, Beleben der Dinge» nicht hat. So wie es lebt, lebt eben alles, es träumt aber nicht das Kind dies bewußt hinein. Daher müssen Sie auch keinen Unterschied machen in Ihrem Beschreiben und Reden, wenn Sie die Umgebung beschreiben: Sie müssen die Pflanzen leben lassen, Sie müssen alles leben lassen ; denn das Kind unterscheidet sich noch nicht als Ich von der Umgebung. Daher können Sie auch noch nicht in diesem kindlichen Lebensalter bis nach dem 9. Jahr mit

#SE306-091

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

irgend etwas an das Kind herankommen, was zum Beispiel eine schon intellektualistische Beschreibung ist. Sie müssen in voller Frische alles ins Bild verwandeln. Wo das Bild aufhört und die Beschreibung beginnt, da erreicht man gar nichts im 8., 9. Lebensjahr. Erst nachher ist dies möglich. Und dann handelt es sich wieder darum, daß man in der richtigen Weise sich hineinfindet in diese einzelnen Lebensabschnitte. Nur für bildhafte Darstellungen hat das Kind bis zum 9. Jahr hin überhaupt Verständnis ; das andere geht so vorüber vor dem Auffassungsvermögen des Kindes wie vor dem Auge der Ton. Mit dem Zeitpunkte aber, der zwischen dem 9. und 10. Jahr liegt, können Sie dann anfangen, sagen wir, Pflanzen zu beschreiben. Da können Sie anfangen mit primitiven Beschreibungen des Pflanzen-wesens ; denn da unterscheidet sich das Kind allmählich von der Umgebung. Aber Sie können ihm noch nichts Mineralisches beschreiben ; denn so stark ist sein Unterscheidungsvermögen noch nicht, daß es die große Differenz zwischen dem, was es innerlich erlebt, und dem Mineral schon auffassen könnte. Es hat jetzt erst die Möglichkeit, den Unterschied zwischen sich und der Pflanze aufzufassen. Dann können Sie allmählich übergehen zur Tierbeschreibung.

Aber das muß eben so gemacht werden, daß das Ganze richtig drinnensteht im Leben. Wir haben heute die Botanik. Die sind wir geneigt, auch schon in die Schule hineinzutragen. Wir tun das aus einem gewissen Schlendrian heraus. Eigentlich ist es etwas Schreckliches, wenn wir das von der Botanik, was wir mit Recht haben als Erwachsener, in die Schule hineinragen. Denn was ist denn diese Botanik, die wir da haben? Sie ist eine systematische Anordnung von den Pflanzen, die man nach gewissen Gesichtspunkten findet. Da werden erst die Pilze, die Algen, die Hahnenfüße usw. beschrieben, so richtig nebeneinander. Ja, wenn man aber eine solche Wissenschaft ausbildet, die ja als Wissenschaft ganz gut ist - nun, dann ist das ungefähr so, wie wenn Sie einem Menschen die Haare ausreißen und nun eine Systematik ausbilden derjenigen Haarformen, die da hinter den Ohren wachsen, die da oben wachsen, an den Beinen wachsen, wie wenn Sie das alles systematisch anordneten. Sie werden eine hübsche Systematik herauskriegen, aber Sie verstehen nicht das Haarwesen

#SE306-092

dadurch. Man unterläßt daher, weil das einem zu nahe liegt, daß man das Haarwesen im Zusammenhang mit dem ganzen Menschen betrachten muß. Das Pflanzenwesen ist für sich auch nicht vorhanden, das Pflanzenwesen gehört zur Erde. Sie glauben, Sie könnten einen Goldregen, wenn Sie ihn betrachten, so wie er in der Botanik klassifiziert ist, verstehen! Ich habe nichts dagegen, daß er in der Botanik klassifiziert wird ; Sie können aber nur dann, wenn Sie ihn auf den sonnigen Abhängen sehen und wenn Sie die Erdschichtung betrachten, die darunter ist, verstehen, warum er gelb ist: daß das aus der Farbe der darunterliegenden Erde ist! Da wird Ihnen die Pflanze wie das Haar, das aus dem Menschen heraussprießt. Die zunächst dem Kinde bekannte Erde mit den darauf befindlichen Pflanzen wird so ein Ganzes. Sie dürfen nicht an das Kind herangehen direkt mit dem, was aus der heutigen Botanik stammt, und dies hineinragen in die Schule. Auch da muß man aus dem Leben heraus die Pflanze und die Erde so beschreiben, wie man das Haar beschreibt, das aus dem Menschen herauswächst. Und so können Sie auch gar nicht die Pflanze beschreiben, ohne über den Sonnenschein, über das Klima, über die Erdenkonfiguration zu sprechen, wie es dem Kinde angemessen ist.

Das Nebeneinanderbeschreiben der einzelnen Pflanzen, wie Sie es auch im Botanisieren haben, so daß man sagt: man muß auch dem Kinde Anschauungsunterricht bieten, das ist dem Kinde nicht ange-messen. Es handelt sich auch beim Anschauungsunterricht darum, was man es anschauen läßt. Das Kind hat ein instinktives Gefühl aus dem, was es in sich trägt für das Lebendige, das wahrhaft Wirkliche. Wenn Sie ihm mit dem Toten kommen, verletzen Sie dieses Lebendige, diesen Sinn für das wahrhaft Wirkliche im Kinde. Aber die Menschen haben heute wenig Sinn für die Differenzierungen des Seienden. Denken Sie nur einen Philosophen von heute, der über den Begriff des Seins nachdenkt. Dem wird es einerlei sein, ob er eine Bergkristallform oder eine Blüte als Beispiel eines Seienden nimmt. Denn beides ist da, man kann es herlegen, das sind existierende Dinge. Aber das ist ja garnicht wahr! Die Dinge sind ja schon in bezug auf das Sein nicht gleichartig. Den Bergkristall können Sie in drei Jahren wieder nehmen: er ist durch seinen eigenen Bestand. Die Blüte ist ja

#SE306-093

gar nicht so, wie sie ist. Eine Blüte für sich ist ja eine Naturlüge ; sie kann nur ein Sein haben auf der ganzen Pflanze. Sie müssen die ganze Pflanze beschreiben, wenn Sie die Berechtigung haben wollen, der Blüte ein Sein beizumessen. Die Blüte für sich genommen ist ein reales Abstraktum ; der Bergkristall nicht. Aber man hat heute ganz das Gefühl verloren für solche Differenzierungen der Wirklichkeit. Das Kind hat dies noch instinktiv. Wenn Sie an das Kind etwas heranbringen, was nicht ein Ganzes ist, dann ist es unheimlich berührt im Innern. Das geht dem Menschen dann noch nach bis ins spätere Leben hinein. Sonst hätte der Tagore nicht beschrieben, welch unheimlichen Eindruck ihm das abgeschnittene Bein gemacht hat in seiner Kindheit. Das ist ja keine Wirklichkeit, ein Menschenbein, das hat ja nichts mehr zu tun mit der Wirklichkeit. Denn das Bein ist nur so lange ein Bein, als es am ganzen Organismus ist; wird es abgeschnitten, so hört es auf, ein Bein zu sein.

Aber solche Dinge müssen einem gründlichst in Fleisch und Blut übergehen, damit wir alle Wirklichkeit so erfassen, daß wir überall ausgehen von der Totalität und nicht von dem Einzelnen. Das Einzelne könnten wir ja ganz falsch behandeln. So müssen wir bei der Botanik für das kindliche Alter von der ganzen Erde ausgehen und die Pflanzen gewissermaßen als die Haare betrachten, die da auf der Erde wachsen.

Und die Tiere -ja, zu den Tieren gewinnt das Kind überhaupt kein Verhältnis, wenn Sie ihm das Nebeneinander entwickeln. Sie können da dem Kinde schon etwas mehr zumuten, weil das Behandeln des Tierischen ja erst eintritt im 10., 11. Lebensjahr. Dem Kinde die Tiere so nebeneinander beizubringen - gewiß, wissenschaftlich ist das ganz gut, aber wirklichkeitsgemäß ist es nicht. Wirklichkeitsgemäß ist nämlich, daß das ganze Tierreich ein ausgebreiteter Mensch ist. Nehmen Sie den Löwen: er ist die einseitige Ausbildung besonders der Brustorganisation. Nehmen Sie den Elefanten: die ganze Organisation ist auf die Verlängerung der Oberlippe hin ausgebildet ; die Giraffe: die ganze Organisation ist auf die Verlängerung des Halses hin ausgebildet. Wenn Sie jedes Tier so begreifen, daß irgendein Organ-system des Menschen vereinseitigt ist im Tier, und dann die ganze

#SE306-094

Tierreihe überblicken bis zum Insekt, und noch weiter hinunter kann das durchgeführt werden bis zu den geologischen Tieren - Terebranten sind im Grunde genommen keine geologischen Tiere -, dann kommen Sie dazu, sich zu sagen: Das ganze Tierreich ist ein fächerförmig auseinandergefalteter Mensch, und der Mensch ist seiner physischen Organisation nach die Zusammenfaltung des ganzen Tierreiches. Da bringen Sie in die richtige Entfernung vom Menschen - und auch wiederum richtig mit dem Menschen zusammen - dasjenige, was das Tierreich ist. Natürlich sage ich hier mit ein paar Worten etwas Abstraktes. Das müssen Sie sich umsetzen in Lebendiges, so daß Sie wirklich jede Tierform schildern können als eine einseitige Ausbildung eines menschlichen Organsystems. Wenn Sie die nötige Kraft finden, vor den Kindern das lebendig zu schildern, so werden Sie sehen, wie die Kinder das rasch auffassen. Denn das wollen sie haben. Die Pflanzen werden angeknüpft an die Erde, wie wenn sie das Haar der Erde wären. Das Tier wird angeknüpft an den Menschen so, wie wenn der Mensch sich vereinseitigen würde, wie wenn er bald Arme, bald Beine, bald Nase und dergleichen, bald Oberleib wäre, und dies dann Gestalt gewinnen würde: dann bekommt man die Gestalt der Tiere, des ganzen Tierreiches. So gelangt man wirklich dazu, den Unterricht so zu gestalten, daß er verwandt ist demjenigen, was in dem werdenden Menschen, dem Kinde selber lebt.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Dornach, 19. April 1923

#TX

Für die Unterrichts- und Erziehungspraxis zwischen dem 7. Jahr ungefähr und dem 14. Jahr kommt vor allen Dingen in Betracht, daß man sich richtig zu orientieren vermag zu dem Gefühlsleben des Kindes und innerhalb des Gefühlslebens des Kindes. Da handelt es sich wirklich darum, daß man sich als Lehrer selbst die richtigen bildhaften Vorstellungen zu machen vermag, welche einen führen können durch die zarten Übergänge, welche gerade für diese Lebensperiode beim Kinde bestehen.

Wenn man das Kind in die Schule hereinbekommt, dann wirkt noch etwas nach die frühere leiblich-religiöse Stimmung - wie ich es genannt habe -, dann wirkt noch nach die Sehnsucht, alles, was in der Umgebung vor sich geht, wahrzunehmen, und es verbindet sich dann dieses Wahrnehmen, welches in Nachahmung übergeht, mit dem Hin-horchen auf das, wie von der selbstverständlichen Lehrer- und Erzieherautorität auf das Kind gewirkt wird. Es muß ja durchaus so sein für dieses kindliche Lebensalter, daß wahr nicht dasjenige ist, was man untersucht hat auf seine Wahrheit, sondern daß wahr dasjenige ist, wovon die selbstverständliche Autorität sagt, daß es wahr ist. Und ebenso muß etwas unwahr sein aus dem Grunde, weil es die selbstverständliche Autorität unwahr findet. Ebenso ist es bei schön und häßlich, ebenso bei gut und böse. Man kann erst zu einem richtig selbständigen, freien Urteil über richtig und unrichtig, gut und böse, schön und häßlich im späteren Leben kommen, wenn man in diesem Lebensalter so recht innig verehrungsvoll zu einer selbstverständlichen Autorität in bezug auf diese Dinge hat aufschauen können. Natürlich darf das nicht eine anbefohlene Autorität sein; es darf nicht eine äußerlich festgestellte Autorität sein. Wenigstens darf wenn das der Fall sein muß aus äußeren sozialen Gründen, daß die Autorität eine anbefohlene und eine äußerlich festgestellte ist, das Kind nichts davon wissen. Das Kind muß durch die ganze Richtung seiner Gefühle

#SE306-096

und Empfindungen von der Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit eben den Eindruck bekommen, daß es zu ihr als zu der entsprechenden Autorität hinaufschaut. Und man muß alles in diesem zarten autoritativen Verhältnisse, insbesondere so zwischen dem 7. und 9. Lebensjahr, überhaupt zwischen dem Eintreten in die Volksschule und dem 9. Lebensjahr, erhalten. Man muß es noch lange erhalten, aber es modifiziert sich dann zwischen dem 9. und 10. Jahr von selber.

Nun trifft etwas anderes zusammen mit dem selbstverständlichen Sichhineinleben des Kindes in das Autoritative. Es trifft das zusammen, daß das Kind ja in der ersten Lebensperiode bis zum Zahnwechsel hin ein Sinneswesen war, gewissermaßen ein ganzes Sinnesorgan war; aber ein Sinnesorgan, in dem bei jedem Schritt des Lebens der Wille gewirkt hat. Es kann Ihnen das vielleicht sonderbar erscheinen, daß ich sage: ein Sinnesorgan, in dem der Wille wirkt. Aber das erscheint Ihnen nur sonderbar, weil die heutige Physiologie und dasjenige, was sich als populäre Ansichten aus dieser Physiologie ergeben hat, eben etwas ganz Unzulängliches ist. Heute denkt man gewöhnlich nicht an den Willen, wenn man zum Beispiel ins Auge denkt. Aber auch beim Auge ist es so, daß das Willensartige das innere Bild zustande bringt und nicht etwas anderes. In jedem Sinnesorgan schafft das Willensmäßige das innere Bild. Das Sinnesorgan, passiv, hat zunächst nur die Aufgabe, sich oder den Menschen der Außenwelt zu exponieren, aber es findet in jedem Sinnesorgan eine innere Aktivität statt, und die ist willensartiger Natur. Und dieses Willensartige wirkt beim Kinde intensiv durch den ganzen Leib bis zum Zahnwechsel hin. Dann bleibt noch dieses Willensartige vorhanden. Und dieses Willensartige erträgt nämlich zwischen dem Eintritt in die Volksschule und ungefähr dem 9. Jahr zunächst nur, daß man es in einer ganz menschlich-bildhaften Weise an alle Dinge der Natur und des Menschen heranführt. Daher arbeiten wir zum Beispiel so, daß wir in der Tat nicht ein ästhetisierendes, aber ein künstlerisches Element gerade in den ersten Unterricht hineinbringen; daß wir das Kind zum Beispiel auch schon ganz von Anfang an mit Farben hantieren lassen, trotzdem das manchmal in der Klasse recht unbequem wird. Aber wir lassen das Kind mit Farben hantieren, weil es damit

#SE306-097

seinen eigenen Bildekräften folgt im Nebeneinandersetzen der Farben, in dem Sich-Befriedigen daran, Farbe neben Farbe zu setzen, nicht bedeutungsvoll, sondern instinktiv-sinnvoll Farbe neben Farbe zu setzen. Das Kind entwickelt nämlich eine wunderbare instinktive Art, die Farben nebeneinanderzusetzen. Und man kann dann schon sehen, wie man dirigieren kann dieses Farbennebeneinandersetzen in das Zeichnen, und wie man dann aus dem Zeichnen heraus das Schreiben gewinnen kann.

Aber ganz ohne Verständnis bleibt das Kind dafür, daß man ihm in diesen Jahren schon etwas erklären will. Dafür hat es gar kein Verständnis. Wenn man ihm in diesen Jahren etwas erklären will, dann wird es stumpf, dann geht das gar nicht. Aber es geht wunderbar, wenn man alles, was man an das Kind heranbringen will, nicht erklärt, sondern erzählt, wenn man auch mit Worten, mit Vorstellungen malen will, wenn man Rhythmus hineinbringt in die ganze Art und Weise, wie man dem Kinde die Dinge beibringt. Wenn man Musik nicht nur in der Musik hat, sondern das Musikalische auch in der ganzen Handlung des Unterrichts hat, wenn im Unterricht Takt, Rhythmus, ja sogar ein innerlich Musikalisches walten kann, so hat das Kind dafür ein feines Verständnis. Aber es würde zum Beispiel sich dagegen sträuben, wenn man das, was man gefühls- und willens-mäßig menschlich an das Kind heranbringt, nun selbst beschreiben wollte; wenn man also dem Kinde zwischen dem Eintritt in die Volksschule und dem 9. Lebensjahr etwa den Menschen beschreiben wollte. Dagegen würde es sich furchtbar sträuben, das könnte es gar nicht aushalten. Jedoch alles, bis zu den unorganischen Naturwesen herunter, menschlich behandeln, das ist dasjenige, was es in dieser Zeit durch sein Inneres eigentlich fordert.

Nun bleibt dieser Horror, könnte man es nennen, vor dem Beschreiben des Menschen eigentlich sogar bestehen bis gegen das 12. Lebensjahr. Wir können ganz gut dasjenige ausführen, was ich gestern gesagt habe, zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr. Wir können so, wie ich es gestern auseinandergesetzt habe, die Pflanzenwelt dem Kinde beibringen als die Haare, die auf der Erde wachsen; aber wir müssen bei der bildlichen Charakteristik bleiben. Wir können auch

#SE306-098

die Tierwelt so dem Kinde nahebringen, daß wir in einer Art, die eben dem Kinde liegt, jede Tierform auffassen wie ein Stück Mensch, das einseitig ausgebildet ist. Wir dürfen aber ja nicht nun übergehen etwa zu der Beschreibung des Menschen selber in dieser Zeit. Wir können sogar ganz gut daraufhin das Kind lehrend beeinflussen, daß wir von den Gliedern des Menschen sprechen und diese Glieder in einseitiger Ausbildung auf diese oder jene Tierform anwenden, aber die Zusammenfassung zum Menschen, die versteht das Kind noch gar nicht. Erst gegen das 12. Jahr hin bekommt es dann auch die Sehnsucht, nun das ganze Tierreich zusammenzufassen zum Menschen. Und das kann man dann betreiben in denjenigen Klassen, die eben auf das Lebensalter zwischen dem 11. und 12. Jahr folgen.

Darin liegt nun ein scheinbarer Widerspruch, aber das Leben ist eben widerspruchsvoll. Der scheinbare Widerspruch ist der, daß man erst sollte das ganze tierische Reich wie den ausgebreiteten Menschen beschreiben. Aber es ist doch richtig, es so zu machen, bevor man den Menschen nun als eine Raumesgestalt selbst in der Zusammenfassung beschreibt. Das Kind muß gewissermaßen zunächst ein Gefühl davon bekommen, daß alles Menschliche vereinsamt die ganze Erde bewohnt, daß die Tierwelt die ganze Menschlichkeit ver-einsamt in ihren einzelnen Exemplaren ist. Und dann muß das Kind den großen Moment erleben, wo man ihm zusammenfaßt, wie alles dasjenige, was ausgebreitet ist in der Tierwelt, im Menschen konzentriert ist. Darauf kommt es beim Unterrichten an, daß man das

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Kind die entscheidenden Lebensmomente wirklich erleben läßt. Daß man also dem Kinde einmal das durch die Seele ziehen läßt: Der Extrakt und die synthetische Zusammenfassung der ganzen Tierwelt ist auf einer höheren Stufe der Mensch als physischer Mensch.

Es kommt nicht darauf an in diesem Lebensalter, daß man von Stufe zu Stufe dem Kinde diese oder jene Kenntnisse bei bringt, sondern es kommt darauf an, daß man im entscheidenden Lebenspunkte es wirklich erleben läßt - daß man es gewisse, wenn ich so sagen darf, Berge des Menschenlebens, die eben im kindlichen Lebensalter liegen, wirklich übersteigen läßt. Das wirkt auf das ganze spätere Leben nach. Und es ist ja schon einmal so, daß unsere Zeit aus der

#SE306-099

Art, wie sie sich wissenschaftlich entwickelt hat, wirklich recht wenig Begabung hat, so intim auf das Menschenleben und auf das Menschenwesen hinzuschauen. Sonst würden gar nicht die Dinge entstehen, die eben innerhalb der heutigen Zivilisation und insbesondere des heutigen Geisteslebens entstehen. Bedenken Sie nur einmal etwas, was ich in der allerersten Stunde betont habe: Bis zum 7. Lebensjahre arbeitet in all dem körperlichen Geschehen, das dann später im Zahnwechsel sich auslebt, das Seelische. Und ich habe den Vergleich gebraucht: Wenn wir hier eine Lösung haben und da unten bildet sich

#Bild s. 99

ein Bodensatz, so ist dies das Dichtere: dann bleibt das Feinere oben übrig - und jedes ist jetzt für sich. Bis zum Zahnwechsel um das 7. Jahr waren eben die beiden beieinander. Wir sagen: der physische Leib und der Ätherleib, der gröbere Leib und der feinere Leib waren noch eins. Jetzt hat sich der physische Leib herausgesondert, und das ätherische Menschenwesen wird jetzt selbständig arbeitend.

Ja, aber da kann das eintreten, daß von dem Menschenwesen zuviel von dem Seelischen im physischen Leibe aufgenommen wird. Es muß ja immer Seelisches zurückbleiben, denn der Mensch muß das ganze Leben hindurch seinen physischen Leib beseelt und durchgeistigt haben. Es kann aber zuviel von dem Seelisch-Geistigen zurückbleiben, und da oben zu wenig sein: dann haben Sie ein Menschenwesen, das in seinem physischen Leibe zu viel Seelisches und ein zu dünnes geistig-seelisches Wesen hat; da ist etwas, was schon im Geistig-Seelischen sein sollte, im physischen Leibe zurückgeblieben. Und sehen Sie, das ist ein Tatbestand, der außerordentlich häufig vorkommt! Das aber liefert die wirkliche Erkenntnis, wie Seeleninhalte, die, sagen wir zwischen dem 7. und 14. Lebensjahr als Seeleninhalte da sein sollten, im physischen Leibe unten sitzen. Da haben Sie eine

#SE306-100

exakte Erkenntnis davon. Aber um diese exakte Erkenntnis zu erwerben, ist es eben notwendig, daß man den Menschen seinem gröberen und feineren Wesen nach wirklich kennt. Daß man also eine Physiologie hat, welche noch genügend Psychisches enthält, und eine Psychologie, die nicht abstrakte Psychologie ist, sondern genügend viel Physiologie enthält: das ist durchaus notwendig. Da muß man sehen, wie das Leiblich-Physische zum Seelischen steht, und wie das Seelisch-Geistige zum Leiblich-Physischen steht: das muß man durchschauen.

Durchschaut man das nicht, so hat man doch nur eine dilettantische Physiologie, keine wirkliche Physiologie, und man hat auch eine dilettantische Psychologie und keine wirkliche Psychologie. Und durch dieses Nichtdurchschauen des Menschen hat tatsächlich das heutige Wissenschaftsleben eine dilettantische Psychologie und eine dilettantische Physiologie. Das heißt, es hat so etwas, was sich zusammensetzen kann aus der Wechselwirkung zwischen dem psychologischen Dilettantismus und dem physiologischen Dilettantismus. Das gibt einen «Dilettantismus zum Quadrat», und das nennt man dann - Psychoanalyse. Das ist eben gerade das Geheimnis der Entstehung der Psychoanalyse, daß sie aus einer dilettantischen Physiologie und einer dilettantischen Psychologie hervorgeht, die miteinander so wirken wie zwei Zahlen, die man miteinander multipliziert und die das Quadrat geben. So kommt eben der «Dilettantismus zum Quadrat» heraus. Dilettantische Psychologie multipliziert mit dilettantischer Physiologie = Psychoanalyse. Das sage ich wirklich nicht, um der Psychoanalyse etwas anzuhängen, denn die Dinge können ja nach den Wissenschaftsbedingungen der heutigen Zeit nicht anders sein, weil eben die Menschheit durch ein Zeitalter durchgegangen ist, wo die Psychologie zu dünn und die Physiologie zu dick geworden ist. Und wenn der Mensch die Dinge so betrachtet, so wird immer, statt daß eine echte Wissenschaft zustande kommt, die Physiologie chemisch herausgefällt aus demjenigen, was eine einheitliche Lösung sein sollte. Es ist ein Bild, aber Sie werden das Bild verstehen.

Nun, so ist es nun schon einmal, daß wir uns klar sein müssen darüber, wie das wirkliche Menschenwesen sich entwickelt und wie wir die Lebensstationen besonders beim Kinde zu beachten haben.

#SE306-101

Gerade in diesem Lebensalter zwischen dem 9. und 12. Jahr, da ist das Kind empfänglich für alles das, was ihm nun von außen her als Bild entgegengebracht wird. Bis zum 9. Jahre ungefähr will es mittun an dem Bild; da läßt es die Bilder nicht an sich herankommen. Da muß man immer so lebendig neben dem Kinde arbeiten, daß eigentlich das, was der Lehrer macht und das Kind macht, zusammen schon ein Bild ist. Das Arbeiten selber muß schon ein Bild sein. Es kommt nicht darauf an, ob man da BHder bearbeitet oder etwas anderes, die Arbeit selbst, der Unterricht muß ein Bild sein. So zwischen dem 9. und 10. Jahr tritt dann das auf, daß das Kind für die äußere Bildlichkeit einen besonderen Sinn hat. Die kann man jetzt heranbringen, und das gibt eben die Möglichkeit, in der richtigen Weise die Pflanzen- und Tierwelt an das Kind heranzubringen, insofern darinnen die Bildlichkeit lebt. Bildliches muß man heranzubringen gerade in der Pflanzen- und Tierwelt. Und je mehr man imstande ist, bildlich darzustellen dasjenige, was in unseren botanischen Lehrbüchern bis zur dritten Potenz der Unbildlichkeit dargestellt wird, ein desto besserer Lehrer ist man gerade für die Kinder zwischen dem 9. und 12. Jahr. Alles ins Bild hereinbringen, das ist ja auch das, was so unendliche innere Befriedigung geben kann. Denn wenn man die Pflanzenwelt in ihren Formen in die Bilder hereinbringt, so muß man mitschöpferisch sein.

Dieses Mitschöpferische, das ist es ja, was überhaupt wieder in unsere Zivilisation erst so recht hereinkommen will! Man erlebt es ja heute alle Augenblicke, wie Menschen, die im Leben stehen, voller Verzweiflung zu einem kommen, weil sie nichts Bildliches erfassen können. Das führt eben zurück darauf, daß die Kindheit dieser Menschen nicht in der richtigen Weise zugebracht worden ist. Die Welt hat ja leicht darüber lachen, daß wir sagen: Der Mensch besteht aus physischem Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich. Die Welt hat leicht lachen darüber, denn wenn man alles das, was man heute aus der gangbaren Wissenschaft wissen kann, zusammen nimmt und dann solch eine Sache beurteilt, kann man ja nur über sie lachen. Wenn man nicht auf die Sache eingeht, kann man nur lachen - man versteht es ganz gut, daß die Menschen darüber lachen. Aber es sollte gerade aus den ernstesten Verwickelungen der Kultur heraus doch der Drang

#SE306-102

hervorgehen, dasjenige zu suchen, was man sonst nirgends findet; das ist doch bei vielem der Fall, daß man es sonst nirgends findet. Und gar viel ist natürlich zu lachen, wenn man sagt: Der physische Leib wird mit der Geburt geboren, da entwickelt er sich in jener leiblichen Religiosität, jenem Nachahmen bis zum Zahnwechsel hin; der Ätherleib und alles übrige arbeitet da noch in ihm: das sind die Kräfte, die in ihm geistig-seelisch arbeiten. Mit dem Zahnwechsel wird der Ätherleib geboren; der arbeitet dann selbständig in dem Menschen. Der Astralleib wird erst geboren mit der Geschlechtsreife; dann arbeitet auch der Astralleib selbständig im Menschen. Und das Ich - das muß man nun schon mit einer gewissen Reserve heute sagen -, das Ich, das wird nämlich erst nach dem 20. Lebensjahre

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

wirklich geboren. Das ist dasjenige, worüber man dann am besten weise schweigt, wenn man zu Menschen zu sprechen hat, die in ihren ersten akademischen Jahren stehen. Aber es ist eben doch eine Wahrheit. Es bleibt nichts anderes übrig: es ist eben so.

Nun, wenn man allerdings die Unterschiede nicht kennt zwischen den vier ganz voneinander verschiedenen Gliedern der menschlichen Wesenheit, dann wird man das zunächst als einen Unsinn betrachten oder wenigstens als etwas höchst Überflüssiges. Es ist aber nichts Überflüssiges, wenn man die volle Wesenheit kennt. Sehen Sie, das Physische hat zu seiner hauptsächlichsten Charakteristik, daß es drückt - ich könnte auch sagen, daß es den Raum ausfüllt. Daß es drückt. Es drückt auf die anderen Gegenstände, es schiebt sie weiter; es drückt auf uns selber: diesen Druck erleben wir mit dem Tastsinn. Das Physische drückt. - Das Ätherische - ja, mit diesem Ätherischen ist es etwas ganz Sonderbares. Der Äther ist ja eigentlich für die Wissenschaft in den letzten 40 bis 50 Jahren ein merkwürdiges Ding gewesen. Wenn man alle die Äthertheorien jetzt hersagen wollte, die aufgestellt worden sind über die Wesenheit des Äthers, ja, dann würden wir nicht so bald fertig werden - bis es zuletzt heute schon so ist, daß eine ganze Anzahl von Leuten behaupten: der Äther, der ist im Grunde eigentlich nur die im Raum wesende Mathematik und Mechanik, die eigentlich nur etwa als Linien da seien. Ja, im Grunde genommen ist für viele der Äther seinem Inhalte nach bestehend aus

#SE306-103

herumfliegenden Differentialquotienten; also Errechnetes jedenfalls. Nun, immerhin hat man über diesen Äther sehr viel nachgedacht. Das ist ja sehr löblich, aber auf diesem Wege kommt über den Äther nichts heraus. Da muß man schon wissen, daß der Äther die von dem Druck entgegengesetzte Eigenschaft hat: er saugt nämlich, der Äther ist der Saugende. Er will durch seine eigene Wesenheit immer die räumliche Materie aus dem Raume heraus vernichten. Das ist das Wesentliche des Äthers. Wo die physische Materie drückt, da saugt der Äther. Die physische Materie erfüllt den Raum; der Äther schafft die Materie aus dem Raume heraus. Er ist nämlich die negative Materie, aber qualitativ negativ, nicht quantitativ negativ.

Das ist in bezug auf den menschlichen Ätherleib ebenso. Wir leben zwischen physischem Leib und Ätherleib so, daß wir uns fortwährend vernichten und wieder herstellen. Der Äther vernichtet fortwährend unsere Materie, der physische Leib stellt sie wieder her. Das widerspricht allerdings - das will ich nur in Parenthese erwähnen - dem heute so beliebten Gesetz von der Erhaltung der Kraft. Aber die Tatsache ist, daß dieses Gesetz von der Erhaltung der Kraft der inneren Wesenheit des Menschen, der Wahrheit widerspricht. Es gilt nur für die unorganische Welt im strengen Sinne des Wortes. Für die organische gilt es nur so weit, als diese von Unorganischem ausgefüllt ist; für die Eisenteilchen im Blutserum gilt dieses Gesetz, aber nicht für das ganze Menschenwesen. Da findet ein fortwährendes Oszillieren statt zwischen den aufsaugenden und uns vernichtenden Kräften des Äthers und der Wiederherstellung des physischen Leibes.

Beim Astralleibe ist es nun so, daß er nun nicht nur den Raum auf-saugt, sondern daß er kurioserweise die Zeit aufsaugt. Der hat nämlich etwas Rückführendes. Er ist rückführend, der Astralleib. Das kann ich Ihnen nun gleich am Beispiel des Menschen ganz klarmachen. Denken Sie sich einmal, Sie seien eine ältere Persönlichkeit von etwa 50 Jahren geworden. Ja, in Ihrem Astralleibe wirken nämlich fortwährend Kräfte, die Sie zurückführen in die Zeiten des verbrachten Erdenlaufes, die Sie zurückführen in die Zeit, die vor der Geschlechtsreife liegt. Sie erleben in Ihrem Astralleib gar nicht diesen Fünfzigjährigen. Sie erleben den Elf-, Zwölf-, Dreizehn-, Vierzehnjährigen

#SE306-104

in Wirklichkeit. Der strahlt herein in Sie dadurch, daß der Astralleib zurückführt. Das ist das Geheimnis des Lebens. Wir werden nur in bezug auf den physischen Leib und den Ätherleib und seine Oszillationen eigentlich alt. Der Astralleib ist dasjenige, was uns immer wieder zurückführt zu den früheren Lebensstadien. Da sind wir noch immer reifere Kinder. Alle miteinander sind wir noch immer reifere Kinder durch unseren Astralleib. Wenn wir also unseren Lebenslauf durch eine Röhre symbolisch vorstellen, und wir sind hier 50 Jahre alt, dann strahlt unsere reifere Kindheit, weil eben der Astralleib uns zurückleitet, ihr Wesen bis in unsere Fünfzigerjahre

#Bild s. 104

hinein. Im Astralischen lebt man immer rücklaufend - aber selbständig wird dieses rücklaufende Leben eben erst mit der Geschlechtsreife. Siebt man das in seinem vollen Ernste ein, dann will man schon selbstverständlich den Kindern für ihr ganzes Leben das erhalten, was man ihnen im schulpflichtigen Alter angestaltet. Man will ihnen das erhalten. Denn das, was Sie dem Kinde da angestalten, das lebt mit ihm durch das ganze Leben, weil der Astralleib immer rückwirkend ist. Für alles, was Sie im volksschulpflichtigen Alter mit dem Kinde vollbringen, steht eigentlich vor Ihnen der ganze menschliche Lebenslauf - und wenn der Mensch 90 Jahre alt wird. Das gibt für die Gesinnungspädagogik die richtige Verantwortung. Denn auf diese Verantwortlichkeit kommt es an: daß man überhaupt wissen lernt, was man tut. Und man lernt das erst wissen, wenn man solche Zusammenhänge des Lebens wirklich kennenlernt.

Nun, wenn man das kennt, dann wird man nicht mehr bloß sagen: Bringe dem Kinde nur dasjenige bei, was es schon versteht. Das ist nämlich eigentlich in bezug auf das Wesen des Menschen etwas Schreckliches, dem Kinde nur das beizubringen, was es schon versteht. Und diejenigen Lehrbücher und auch pädagogischen Handbücher für Lehrer, die unter dem Einflusse dieser Art von besonderem

#SE306-105

Anschauungsstreben entstanden sind, die sind zum Verzweifeln trivial. Da will man sich immer auf die Stufe des Kindes herunter versetzen und nur so die Dinge behandeln, daß das Kind schon alle Einzelheiten durchschauen kann. Da nimmt man dem Kinde etwas Ungeheueres; das sieht derjenige ein, der den Zusammenhang des kindlichen Lebens mit dem ganzen Menschenwesen durchschaut. Nehmen Sie an, das Kind habe irgend etwas, was es im 8. Jahr noch gar nicht verstehen kann, deshalb aufgenommen, weil es seinen Lehrer und Erzieher liebt, weil ihm das wahr und schön und gut ist, was der Lehrer sagt. Die Liebe zum Lehrer, die Sympathie ist das Vehikel für das Aufnehmen; reif ist man, sagen wir, erst mit 35 Jahren, diese Sache zu verstehen. - Es sagt sich so etwas zwar dem modernen Menschen schwer, weil er nicht zugibt, daß man für manche Sachen erst mit dem 35. Jahr reif wird, aber es ist doch so: reif wird man erst für irgend etwas, was man da in Liebe zum Lehrer aufgenommen hat, mit dem 35. Jahr. Da hat man dann wiederum ein Erlebnis durch die rückstrahlende Kraft des Astralleibes. Da dringt etwas wie aus dem Innern herauf, es schaut wie ein Spiegelbild aus: eigentlich ist es ein Hingehen zu der Kindlichkeit. Es ist wie ein Heraufkommen in der Anschauung. Da ist man 35 Jahre alt, ist reif geworden - aus den Tiefen der Seele taucht herauf: Jetzt verstehst du ja erst dasjenige, was du in deinem 8. Jahr dazumal in dich aufgenommen hast. Und dieses Verstehenkönnen von etwas, was lange in einem gelebt hat, auf die Liebe hin in einem gelebt hat, ist etwas ungeheuer Erfrischendes im Leben. Dieses Erfrischende im Leben können wir dem Kinde geben, wenn wir in ihm die Autorität so bewahren, daß das Vehikel zwischen ihm und uns die Liebe ist, die Sympathie ist - und wir dem Kinde dasjenige geben, was es noch nicht anschauen und verstehen kann, sondern was ihm erst heranwachsen muß im Laufe des Lebens.

Diese Zusammenhänge kennt eben derjenige gar nicht, der immer nur das an das Kind heranbringen will, was es versteht. Aber auch das Entgegengesetzte ist durchaus falsch und ungehörig. Derjenige, der das Menschenwesen versteht, wird als Erzieher oder Lehrer die Redensart nie im Munde führen: Das verstehst du noch nicht! - das darf es ja gar nicht geben, daß man jemals veranlaßt ist, zu dem Kinde in

#SE306-106

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

irgendeinem Lebensalter zu sagen: Das verstehst du noch nicht. Denn es wird immer eine Form geben, in die man dasjenige kleiden kann, was das Kind wissen will, wenn man nur das richtige Verhältnis zum Kinde hat. Man muß diese Form nur finden. Und diese Form findet man, wenn man eine solche Pädagogik, wie sie hier gemeint ist, zum instinktiven Leben macht. Man findet eben die entsprechende Form in dem Augenblick, wo man sie braucht. Und man findet vor allen Dingen dann die Möglichkeit, dem Kinde keine scharf umrissenen Vorstellungen zu geben. Das ist nämlich schrecklich, wenn man dem Kinde gegenüber alle Vorstellungen bis zur Unbeweglichkeit deutlich ausarbeitet. Tut man das, dann ist es nämlich so, wie wenn man das kleine Händchen des Kindes in einen eisernen Handschuh einspannte, daß es nicht mehr wachsen kann. Wir dürfen dem Kinde nie fertige Vorstellungen beibringen, sondern nur solche, die wachsen können, sich wandeln können, Vorstellungen, die selber leben.

Wenn wir also beim Bildhaften, Gestalthaften bleiben bis gegen das 12. Jahr hin, so werden wir auch nicht versucht sein, dem Kinde scharf umrissene, gewissermaßen starre Begriffsfiguren vorzuführen. Denn da ist es, wie wenn wir dem kleinen Kind ein Händchen in einen Eisenhandschuh zwängen, daß es nicht mehr wachsen kann. Und das, was ich als Unterricht skizziert habe, das gibt gar nicht Veranlassung dazu, in scharfe Begriffsformen die Dinge einzuspannen, sondern zu gestalten mit Worten, mit der Hand, auf die Tafel oder was es sonst ist, mit dem Pinsel in der Farbe anschaulich zu malen, zu zeichnen usw. Aber immer ist das Bewußtsein da: das ist in sich beweglich, und es muß beweglich bleiben; denn man muß wissen, daß sich etwas erst gegen das 12. Jahr, und zwar sehr nahe am 12. Jahr, in dem Kinde entwickelt, und das ist der Sinn für den Kausalitätsbegriff.

Den Kausalitätsbegriff hat das Kind bis gegen das 12. Jahr hin überhaupt nicht. Es sieht dasjenige, was beweglich ist, was bewegliche Vorstellungen sind. Was als Bildhaftes, Musikalisches da ist, das schaut es, nimmt es wahr, aber es hat für den Kausalbegriff bis gegen das 12. Jahr hin keinen Sinn. Daher müssen wir dasjenige, was wir dem Kinde beibringen bis gegen das 12. Jahr hin, Pein sein lassen vom Kausalitätsbegriff. Da erst können wir darauf rechnen, daß das

#SE306-107

Kind die gemeinlichen Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen ins Auge fassen kann. Von da an fängt das Kind eigentlich erst an, sich Gedanken zu machen; bis dahin hat es Bildvorstellungen. Da leuchtet nämlich schon voran dasjenige, was dann mit der Geschlechtsreife vollständig auftritt: das gedankliche, das urteilende Leben, das an das Denken im engeren Sinne geknüpft ist - während das Leben zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife an das Fühlen geknüpft ist und das Leben vor dem Zahnwechsel an den innerlich sich entfaltenden Willen, der für dieses Lebensalter nicht unter Gedanken steht, sondern unter Nachahmung des dem Kinde körperhaft Entgegentretenden. Aber mit dem körperhaft dem Kinde Entgegentretenden setzt sich auch das Moralische, das Geistige beim Kinde fest im Körperhaften. Daher ist es auch unmöglich, im 10. bis 12. Lebensjahr, meistens sogar noch im 12. Lebensjahr, dem Kinde etwas beizubringen, wo man auf Kausalität sehen muß. Man sollte daher anfangen mit dem Beibringen der mineralischen Welt erst gegen das 12. Jahr. Und physikalische Begriffe sollten auch erst gegen dieses Lebensjahr hin auftreten, nachdem sie vorher im Grunde genommen nur vorbereitet sind. Da wird das Kind erst reif für das Aufnehmen solcher Begriffe. Alles, was sich auf das Unorganische bezieht, kann das Kind im Sinne eines Kausalbegriffes erst gegen das 12. Jahr hin begreifen. Es muß natürlich alles vorher vorbereitet sein, aber nicht durch Kausalbegriffe; sondern es später durch diese Kausalbegriffe erfaßt wird, das muß vorbereitet werden in Bildern ohne den Kausalitätsbegriff. Das Kind muß gewissermaßen einen Stoff haben, an dem es diese Kausalitätsbegriffe anwendet. Das auf der einen Seite.

Auf der anderen Seite können Sie den Kindern vor diesem Lebensalter gegen das 12. Jahr hin nicht Zusammenhänge in der Geschichte begreiflich machen. Da sollen Sie vor die Kinder hinstellen einzelne Menschenbilder, die entweder das Gefallen erwecken durch ihre Güte, ihre Wahrhaftigkeit oder dergleichen, oder das Mißfallen erwecken durch das Gegenteil. Auf Gefallen und Mißfallen, auf das Gefühls- und Gemütsleben muß auch die Geschichte gestellt werden: geschlossene Bilder von Vorgängen und von Persönlichkeiten, aber Bilder, die in dem Sinne wieder beweglich gehalten werden, wie ich es angedeutet

#SE306-108

habe. Dagegen kausale Zusammenhänge zwischen dem Früheren und dem Späteren, die können Sie dem Kinde erst beibringen, wenn in ihm voranleuchtet dieses Rückläufige des Astralleibes, das dann stärker auftritt nach dem 14. Jahr. So gegen das 12. Jahr hin kommt das Kind in dieses Rückläufige hinein, und man kann dann anfangen, an den Kausalitätsbegriff zu appellieren auch in der Geschichte.

Vorher bereitet man dem Kinde im Grunde genommen etwas recht Schlimmes für das Leben zu, wenn man auf den Kausalitätsbegriff und das damit verknüpfte Verstandesurteil sieht. Denn sehen Sie: da ist ja erst der Ätherleib da. Gegen das 12. Jahr hin Pängt langsam der Astralleib an, geboren zu werden; er wird dann voll geboren mit der Geschlechtsreife - aber vorher ist ja nur der Ätherleib da. Wenn Sie da dem Kinde Urteile von Ja und Nein einprägen oder es sich Begriffe einprägen lassen, so gehen ja die Dinge statt in den Astralleib in den Ätherleib hinein. Aber von was ist denn der Astralleib noch der Träger? Bedenken Sie, Sie werden aus dem Faktum der Geschlechtsreife es entnehmen können: der Astralleib ist der Träger der menschlichen Liebe. Er arbeitet natürlich schon vorher im Kinde, aber er ist nicht selbständig geboren. Dadurch pflanzen Sie dann das Ja und Nein, das Kritikurteil, statt in den Astralleib in den Ätherleib hinein. Wenn Sie es in den Astralleib zur richtigen Zeit hinempflanzen, dann fügen Sie dem Urteil, auch der Kritik, die Kraft der Liebe bei, die Kraft des Wohlwollens. Fügen Sie dem Kinde die Untat zu, es zu früh kritisieren zu machen, es zu früh auf Ja und Nein abzustimmen, dann stopfen Sie dieses Ja und Nein, diese Kritik, in den Ätherleib hinein. Der ist nicht wohlwollend: der ist aufsaugend, der ist übelwollend eigentlich, der wirkt zerstörend. Das tun Sie dem Kinde an, wenn Sie zu früh das Ja- oder Nein-Urteil - und ein Ja- und Nein-Urteil ist auch immer in der Kausalitätsvorstellung gelegen - dem Kinde beibringen. Den geschlossenen Vorgang schaut man an; die Persönlichkeit, die bildhaft geschildert wird, schaut man an. Wenn man in der Geschichte epochenweise das Spätere mit dem Früheren verbindet, da urteilt man, da weist man ab, da nimmt man an. Da ist immer das Ja und Nein drinnen, und man bekommt zuletzt eben dasjenige

#SE306-109

heraus, was eigentlich ein Sichsträuben ist gegen das, was einem als Urteil in der Welt entgegentritt. Man nimmt die Urteile der anderen nicht mit Liebe auf, sondern mit einer in einem liegenden zerstörerischen Kraft, wenn man die Urteilskraft zu früh entwickelt. Aus solchen Dingen kann man wirklich sehen, wie sehr es darauf ankommt, zur richtigen Zeit das Richtige im schulpflichtigen Alter zu tun.

Und dann bedenken Sie doch nur einmal den Übergang in dieser Beziehung vom Tier zum Menschen. Das Tier sehen Sie nach seiner Gestalt an. In der Gestalt liegt schon das, was das Tier tut; man schaut an, was das Tier tut. Beim Menschen muß man die Causa, die Ursache, suchen. Ja, sehen Sie, weil das Kind erst gegen das 12. Jahr reif wird, die Causa zu suchen, muß auch da der Punkt eintreten, wo es die Tierwelt synthetisch zusammenfaßt in der Gesamtheit des Menschen. Da handelt es sich darum, daß man das dem Kinde entgegenbringt als ein Erlebnis, was die innere Natur verlangt, daß es Erlebnis werde in einer bestimmten Zeit.

Nun werden Sie aber zugeben: da liegt ein großartig gewaltiger Umschwung in der kindlichen Natur zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Das Kind geht gewissermaßen mit seiner Seele den Weg ganz von innen nach außen. Denken Sie nur, daß das Kind bis gegen das 12. Jahr hin gar nicht erträgt, daß man ihm den Menschen schildert. Da beginnt es dies zu ertragen, begriffsmäßig, vorstellungsmäßig sich in dem Spiegel der Welt zu schauen. Es kann sich selber aushalten, ausstehen, indem man schildert, was der Mensch ist. Es ist wirklich ein vollständiges Umwenden der menschlichen Natur vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Nun liegt innerhalb dieses Zeitraumes ein sehr wichtiger Lebens-übergang. Er liegt für die meisten Kinder so zwischen dem 9. und 10. Jahr ; es ist das individuell, bei manchem Kind liegt es über das

10. Jahr hinaus. Da tritt für jedes Kind etwas ein, wo das Kind instinktiv, unbewußt vor einer Art Lebensrätsel steht. Dieses Umwenden von innen nach außen, dieses Gewahrwerden, daß man ein Ich ist und draußen die Welt ist - was man bisher miteinander verflochten hat -, das ist etwas, was das Kind nicht bewußt erlebt, aber was

#SE306-110

das Kind erlebt durch innere Zweifel und Unruhe, die auftreten. Im Leibe drückt sich das so aus, daß in diesem Lebenspunkt die Atmung sich eigentlich erst richtig einschaltet in die Blutzirkulation. Das gleicht sich da aus. Es wird das dem Menschen angemessene Verhältnis hergestellt zwischen Puls und Atemzügen. Das ist das leibliche Korrelat dafür; das seelisch-geistige ist, daß das Kind jetzt in diesem Lebenspunkte uns als Lehrer und Erzieher ganz besonders braucht. Es geschieht ein Appell, der nicht in einer Frage, sondern in einer Art von Verhalten liegt, an den Lehrer oder Erzieher gerade in diesem Lebenspunkt.

Man muß sich nun das pädagogische Geschick aneignen, aus der Art und Weise des Kindes die große Lebensfrage, die das Kind jetzt an uns stellen will, im individuellen Falle richtig zu wägen. Was ist denn eigentlich diese Lebensfrage ? Nun, sehen Sie, bis zu diesem Lebenspunkte hat sich das selbstverständliche Autoritätsverhältnis eigentlich so herausgebildet, daß man als Lehrer und Erzieher dem Kinde die Welt ist. Für das Kind bewegen sich die Sterne, weil es weiß, daß sein Erzieher weiß, daß sich die Sterne bewegen. Alles ist eben gut und böse, schön und häßlich, wahr und falsch, weil es der Lehrer und Erzieher so in sich hat. Es muß alles, was von der Welt kommt, in einem gewissen Sinne durch Lehrer und Erzieher durchgehen ; das ist das einzige gesunde Verhältnis. Zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr, manchmal etwas später, stellt sich, nicht in Begriffen und Vorstellungen, aber in Gefühl und Empfindung, vor die Seele des Kindes die Frage: Ja, woher hat denn der Lehrer und Erzieher das alles ? Da beginnt nämlich plötzlich, wenn ich mich bildlich ausdrücken darf, dieser Lehrer und Erzieher durchsichtig zu werden. Man will hinter ihm die Welt sehen, die hinter ihm lebt. Da muß er standhalten ; da muß er gegenüber dem, was das Kind heranbringt, in dem Kinde die Überzeugung erhalten, daß er richtig in das Rückwärts, in die Welt, eingeschaltet ist ; daß er Wahrheit, Schönheit und Güte wirklich in sich trägt. Da prüft die unbewußte Natur des Kindes den Lehrer in einer ganz unerhörten Weise, möchte ich sagen. Sie prüft ihn, ob er nun wirklich die Welt in sich trägt, ob er würdig war, bis-her ihm der Repräsentant des ganzen Kosmos zu sein.

#SE306-111

Und wiederum kann das nicht ausgesprochen werden. Würde man das in irgendeiner Form auch nur leise theoretisch vorführen durch Gründe oder dergleichen, dann würde die unbewußte Natur des Kindes, weil sie für Kausalität keinen Sinn hat, das als Schwäche, nicht als Stärke des Lehrers empfinden ; lediglich als Schwäche. Denn alles das, was man erst beweisen muß, lebt schon schwach in der Seele ; dasjenige, was stark in der Seele lebt, muß man ja nicht erst beweisen. Das geht auch in der Kulturentwicklung so. Ich will jetzt nicht inhaltlich über die Sache entscheiden, aber ich möchte Sie auf das Dynamische der Sache führen: Bis zu einem gewissen Zeitpunkte des Mittelalters haben die Leute gewußt, was das Abendmahl bedeutet. Da war man noch nicht ergriffen von der Notwendigkeit des Beweises. Nun fingen plötzlich die Leute an, die Notwendigkeit des Beweises dem Abendmahl gegenüber zu empfinden. Für den, der die Sache durchschaut, ist das nur ein Beweis dafür, daß die Leute eben nichts mehr von dem Abendmahl wußten. - Denn man beweist ja nicht, daß einer ein Dieb ist, wenn man ihn gesehen hat, sondern nur wenn man ihn nicht gesehen hat ; wenn man ihn gesehen hat, benennt man ihn nur als Dieb. Das Beweisen bezieht sich immer auf das, was man nicht weiß, niemals aber auf dasjenige, was man wirklich weiß durch die Tatsachen des Lebens selber. Daher ist es so drollig, wenn die Leute den Zusammenhang zwischen der formalen Logik und der Wirklichkeit suchen. Es ist ungefähr gerade so, wie wenn einer den inneren Zusammenhang zwischen dem Wege, der ihn zu einem Berge hinführt, und dem Berge sucht. Der Weg ist nämlich dazu da, daß ich bis zum Berge komme ; dann beginnt der Berg. Die Logik ist nur dazu da, daß man bis zur Wirklichkeit kommt ; da beginnt erst die Wirklichkeit, wo die Logik aufhört.

Ja, daß man diese Dinge selber weiß, ist eben von ganz fundamentaler Bedeutung. Nicht darf man also in den Fehler verfallen, in diesem wichtigen Lebenspunkt dem Kinde beweisen zu wollen, daß man der richtige Repräsentant der Welt ist. Sondern man muß nun durch neues Verhalten dem Kinde die unmittelbare Empfindungsüberzeugung beibringen: Ja, der weiß ja noch viel mehr, als man bisher gedacht hat! Wenn das Kind weiß: der Lehrer kann sich steigern, er hat

#SE306-112

ihm bisher noch gar nicht alle Seiten gezeigt, er hat sich bisher nicht ausgegeben, jetzt sagt er vielleicht ganz vertraulich zu dem Kinde etwas, wovon das Kind überrascht ist, so daß das Kind es wieder unbewußt empfindet, aufhorcht auf das Neue, das es von dem Lehrer erfahren hat - dann ist jetzt das richtige Verhältnis hergestellt. Also man muß sich etwas bewahren, vor allen Dingen auch für diesen Zeitpunkt bewahren können, wodurch man sich als Lehrer dem Kinde gegenüber steigern kann. Denn das ist die Lösung eines wichtigen Lebensrätsels in diesem Lebenspunkte: daß man sich für das Kind, für die Wahrnehmung des Kindes steigern kann, daß man plötzlich über sich hinauswächst. Das ist der Trost und die Kraft, die man dem Kinde in diesem Punkte geben muß, weil es schon mit diesem Ansinnen herankommt an den Lehrer, zu dem es die nötige Sympathie und Liebe entwickelt hat. Die anderen Lehrer, die werden eben die bittere Erfahrung machen, daß die Autorität nach und nach, wenn das Kind zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr steht, ausraucht, verduftet ; daß sie dann nicht mehr da ist. Dann werden diese Lehrer eben das Schreckliche versuchen, alles dem Kinde beweisen zu wollen, und dergleichen.

Ja, und wenn man sich nun einmal einen Sinn angewöhnt hat für solche Lebensbetrachtungen, dann kommt man auch auf anderes. Sehen Sie, es müssen die einzelnen Dinge, die man heranbringt an das Kind, durchaus zusammenhängen. Nun sagte ich Ihnen: wir lassen das Kind aus seinen eigenen Bildekräften heraus irgendwie malen, natürlich nicht mit Stiften, sondern mit wirklichen Farben. Dann merke ich: das Kind lebt mit den Farben. Nach und nach wird für das Kind - man muß nur selber eine Empfindung dafür haben, daß es so ist - das Blau etwas, was weggeht, nach der Ferne geht; das Gelb und Rot etwas, was herankommt. Das ist etwas, was bei dem Kinde auch schon im 7., 8. Jahr stark hervortritt, wenn man es nur nicht in diesem Alter quält mit irgendwie dressiertem Zeichnerischem und Malerischem. Wenn man das Kind freilich Häuser und Bäume malen läßt, wie sie in Wirklichkeit sind, so geht das nicht. Aber wenn man das Kind folgen läßt, so daß es das Gefühl hat: wohin ich die Hand bewege, da geht die Farbe - der Stoff der Farbe ist nur Nebensache-,

#SE306-113

da lebt die Farbe auf unter den Fingern, da will sie sich fortsetzen irgendwo - wenn man das erreicht, so bekommt man etwas sehr Sinnvolles in der Seele des Kindes: Farbenperspektive. Das Kind bekommt das Gefühl, daß das rötende Gelb näherkommt, daß das Blauviolett fern und ferner geht. Da arbeitet man aus dem Intensiven heraus das, was man dann später mit dem Kinde auch erarbeiten soll: die Perspektive, die man dann in Linien durchführt. Es ist etwas furchtbar Schädliches, die Perspektive einem Kinde im späteren Lebensalter beizubringen, dem man nicht vorher eine Art intensiver Farbenperspektive beigebracht hat. Dadurch wird ja der Mensch in furchtbarer Weise veräußerlicht, wenn er sich gewöhnt, die quantitative Perspektive sich anzueignen, ohne vorher die intensive, die qualitative Perspektive sich angeeignet zu haben, die in der Farbenperspektive liegt.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Und in diesem Zusammenhang liegen dann die weiteren Zusammenhänge. Wenn Sie dem Kinde verwehren, intensiv in der Farbenperspektive zu leben, so wird das Kind niemals mit der richtigen Schnelligkeit lesen lernen. Immer mit der Einschränkung, die ich gestern gesagt habe: es kommt ja nicht darauf an, daß man das Lesen so schnell als möglich am Anfange dem Kinde beibringt. Aber das Kind bekommt geschmeidige Vorstellungen, geschmeidige Empfindungen und geschmeidige Willensaktionen aus diesen Farbenempfindungen heraus. Alles Seelische wird geschmeidiger. Vielleicht müssen Sie durch das alles, was hier verlangt wird, aus dem malenden Zeichnen, dem zeichnenden Malen das Lesen zu entwickeln, länger brauchen, um das Lesen an das Kind heranzubringen. Aber in dem Lebensalter, wo es dann darankommt, ist es dann doch eben möglich, das Lesen wirklich richtig an das Kind heranzubringen, ohne daß es im Körper, im ganzen Menschen zu flüchtig sitzt - wie es auch sein kann - und ohne daß es zu tief im Menschen drinnen sitzt und ihm förmlich jeder Buchstabe einen Ritz macht in der menschlichen Wesenheit.

Daß man in der richtigen Sphäre dasjenige drinnen hat, was das Seelisch-Geistige begreift, das ist es auch, worauf es ankommt. Niemand darf nach dem Maßstab geurteilt werden, daß man sagt: Was soll das Kind so malen lernen, es braucht es ja nie im Leben! Das heißt: nur auf das Äußerliche sehen. Es braucht es nämlich ganz gewaltig,

#SE306-114

und man muß eben schon etwas vom geistigen Menschenwesen verstehen, wenn man die Zusammenhänge, die für das Kind notwendig sind, verstehen will. Ebenso wenig wie der Ausspruch «das verstehst du nicht» gebraucht werden sollte, ebenso wenig sollte jemals ein Skeptizismus bestehen über das, was das Kind braucht oder nicht. Was das Kind braucht, soll aus der Gesetzmäßigkeit der Menschennatur fließen. Fließt es da heraus, dann tut man instinktiv das Richtige. Dann ist man auch gar nicht trostlos, wenn das Kind einiges vergißt von dem, was es in sich aufgenommen hat. Denn die Dinge gehen dann überaus dem Wissen in das Können. Und das ist so wichtig, daß wir die Dinge später im Können haben. Wir werden sie nicht im Können haben, wenn wir mit Wissen überladen sind. Es ist notwendig, diese Dinge zu wissen und sie wirklich einzuführen in die pädagogische Praxis: daß man dem Gedächtnis nur so viel einverleibt, als eben von dem sozialen Leben gefordert wird - daß es keinen Sinn hat, das Gedächtnis zu überladen.

Und da kommen wir dann auf diejenigen Fragen der Lebenspraxis, die sich vorzugsweise ergeben aus dem Verhältnis des einzelnen individuellen Menschen zu dem sozialen Wesen, das ringsherum ist, zu dem Volkswesen, dem sozialen Wesen der gesamten Menschheit usw. Denn da müssen wir auch durchaus darauf hinschauen, daß wir das Wesen der Menschennatur nicht verletzen, wenn wir die von außen herankommenden sozialen Forderungen in die Erziehungspraxis einführen wollen.

SECHSTER VORTRAG

Dornach, 20. April 1923

#TX

Wenn man das Verhältnis des heranwachsenden Menschen zur allgemein menschlichen Umgebung ins Auge faßt, dann ergeben sich vorzugsweise die Grundsätze der sittlichen und der sozialen Erziehung. Und auf diese wollen wir heute zunächst, wenn das auch leider alles nur in skizzenhafter Weise geschehen kann, in Kürze einen Blick werfen. Auch da handelt es sich darum, daß man sich möglichst anzupassen weiß an die Individualität des heranwachsenden Menschen. Aber man wird auch zu berücksichtigen wissen, daß man ja als Erziehender, als Unterrichtender selber aus dem sozialen Leben der Umgebung heraus ist und eigentlich in Person dieses soziale Leben und die sittlichen Anschauungen der Umgebung an das heranwachsende Kind eben heranbringt. Auch da muß gerade dasjenige in pädagogisch-didaktischer Beziehung getan werden, was nun wirklich Aussicht bietet, daß es einströmt in die eigene Wesenheit des Menschen, die man eben dazu in der Art erkennen muß, wie das in den letzten Tagen hier angedeutet worden ist.

Es ist ja in der Tat so, daß außerordentlich viel abhängt von der Art und Weise, wie man gerade in einem bestimmten Lebensalter die Dinge an das Kind heranbringt. Nun gibt es drei Tugenden, die betrachtet werden müssen, auf der einen Seite in bezug auf die Entwicklung des Kindes, aber auf der anderen Seite auch im Zusammenhang mit dem ganzen sozialen Menschenleben. Es sind die drei Grundtugenden. Und diese drei Grundtugenden sind erstens dasjenige, was leben kann in dem Dankbarkeitswillen, zweitens dasjenige, was leben kann in dem Liebewillen, drittens dasjenige, was leben kann in dem Pflichtwillen. Im Grunde genommen sind diese drei Tugenden doch die Ur-tugenden des Menschen. Alle anderen liegen in gewisser Weise darin beschlossen.

Nun ist der Blick der Menschheit viel zu wenig auf dasjenige gerichtet, was ich hier in diesem Zusammenhang die Dankbarkeit nennen

#SE306-116

möchte. Dankbarkeit ist aber eine Tugend, die, wenn sie im vollen Sinne in der menschlichen Seele sich ausleben soll, etwas ist, was wachsen muß mit dem Menschen, was in den Menschen bereits einströmen muß in der Zeit, wo die Wachstumskräfte nach innen zu am allerlebendigsten und am allermeisten plastisch sind. Die Dankbarkeit ist gerade etwas, was sich entwickeln muß aus jenem Verhältnis des Leiblich-Religiösen, das ich in diesen Tagen angeführt habe als herrschend beim Kinde von der Geburt ab bis zum Zahnwechsel hin. Aber es ist auch diese Dankbarkeit etwas, was sich in diesem Lebensabschnitt bei einer richtigen Behandlung des Kindes ganz von selbst ergibt. Strömt aus dem Innern des Kindes das, was da in der Nachahmung einfließt, in der richtigen Verehrung, in der richtigen Liebe zu demjenigen aus, was in der Umgebung des Kindes an Eltern oder sonstigen Erziehern lebt, so wird alles das, was da im Kinde von der Seele ausströmt, wirklich von Dankbarkeit durchflossen sein. Ich möchte sagen: wir müssen uns nur so benehmen, daß wir des Dankes wert und würdig sind, dann strömt uns schon von den Kindern dieser Dank auch zu - gerade in dem ersten Lebensabschnitt. Und dann entwickelt sich diese Dankbarkeit so, daß sie heranwächst; heranwächst, indem sie in die Wachstumskräfte hineinströmt, welche die Glieder groß werden lassen, welche selbst die chemische Zusammensetzung des Blutes und der anderen Säfte ändern. Im Leibe lebt diese Dankbarkeit, und sie muß im Leibe leben, sonst sitzt sie nicht gründlich genug im Menschen. Falsch wäre es, etwa das Kind zu ermahnen: du sollst dankbar sein für dasjenige, was dir deine Umgebung erweist. Dagegen sollte man in die Lebensformen wie selbstverständlich hereinbringen das Dankbarkeitsgefühl, indem man schon das Kind zuschauen läßt, wie man selbst als Erwachsener für die Dinge, die einem der andere Mensch freiwillig gibt oder erweist, dankbar ist und das auch ausdrückt; indem man das Kind also auch da an die Nachahmung des Dankbarkeitsgefühls, das in der Umgebung herrscht, gewöhnt. Eignet das Kind sich von selbst, nicht durch Ermahnungen an, recht häufig zu sagen: «Ich danke» - nicht auf ein Gebot hin, sondern auf Nachahmung hin -, so ist das etwas, was außerordentlich günstig wirkt für die ganze Entwicklung des Menschen. Denn gerade

#SE306-117

aus dem Dankbarkeitsgefühl, das man viel zu wenig berücksichtigt, das sich im ersten Lebensabschnitt im Kinde festlegt, entwickelt sich nämlich ein umfassendes, universelles Dankbarkeitsgefühl gegenüber der ganzen Welt. Und das ist so wichtig, daß der Mensch sich dieses Dankbarkeitsgefühl gegenüber der ganzen Welt aneignet. Das braucht nicht immer ins Bewußtsein heraufzusteigen, aber es kann unbewußt empfindungsgemäß im Menschen leben, daß er dankbar dafür ist, wenn er nach irgendeiner Anstrengung in eine Gegend kommt, wo ihm eine schöne Wiese begegnet mit vielen Blumen. Es kann im Menschen unbewußt empfindungsgemäß auftauchen ein Dankbarkeitsgefühl für alles, was er in der Natur sieht. Es kann auftauchen ein Dankbarkeitsgefühl jeden Morgen, wenn die Sonne neu heraufkommt. Es kann auftauchen ein Dankbarkeitsgefühl gegenüber allen Naturerscheinungen. Und in entsprechender Weise abgestuft entwickelt sich, wenn wir uns eben in der richtigen Weise den Kindern gegenüber verhalten, ein Dankbarkeitsgefühl

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

gegenüber alledem, was einem die Menschen geben, was einem die Menschen erweisen, was sie einem sagen, wie sie einem zulächeln, wie sie einen behandeln usw. Dieses universelle Dankbarkeitsgefühl ist die Grundlage für die wahrhafte Religiosität des Menschen. Man weiß nämlich nicht immer im Leben, daß gerade dieses universelle Dankbarkeitsgefühl, wenn es den Menschen in seiner Ganzheit ergreift, dasjenige ist - und dazu muß es ihn schon im ersten Lebensabschnitt ergreifen -, was dann etwas ganz anderes noch erzeugt. Es ist nämlich im Menschenleben so, daß die Liebe selbst in alles einströmt, wenn nur durch das Leben die entsprechende Gelegenheit gegeben ist, diese Liebe entwickeln zu können. Für die intensivere Entwicklung der Liebe bis ins Physische hinein ist ja erst Gelegenheit im zweiten Lebensalt» schnitt zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Aber gerade jene zarte Blüte Liebe, die noch ohne nach außen zu wirken tief im Innern des Kindes wurzelt, die setzt sich fest mit dem Heranentwickeln der Dankbarkeit. Und die Liebe, die im ersten kindlichen Lebensabschnitt an der Dankbarkeit sich erzeugt, das ist die Gottesliebe. Man soll sich klar sein darüber, daß, wie man einpflanzen muß die Wurzeln einer Pflanze in den Boden. damit man später die Blüte

#SE306-118

hat, man auch einpflanzen muß die Dankbarkeit, weil diese die Wurzel der Gottesliebe ist. Denn die Gottesliebe wird sich eben als die Blüte gerade aus der Wurzel der universellen Dankbarkeit entwickeln.

Man muß auf solche Dinge aufmerksam sein, weil man ja abstrakt gewöhnlich weiß, was im Leben sein soll; aber konkret weiß man es nicht. Abstrakt kann man natürlich leicht die Forderung aufstellen:

die Menschen sollen die Gottesliebe in sich tragen. Das ist ja so richtig wie möglich. Aber abstrakte Forderungen haben das Eigentümliche, daß sie sich in ihrer Abstraktheit nicht verwirklichen.

Darf ich noch einmal auf etwas zurückkommen, was ich in den letzten Tagen gesagt habe. Man könne dem Ofen gut zusprechen: Sieh einmal, du bist ein Ofen; wir haben dich dahin gesetzt, damit du das Zimmer warm machst; dein kategorischer Imperativ, der richtige kategorische Ofen-Imperativ ist, daß du das Zimmer warm machst. -Das Zimmer wird davon nicht warm! Aber ich kann diese ganze Rede weglassen und den Ofen einheizen mit Holz, dann macht der Ofen, auch wenn ich ihn nicht auf seinen kategorischen Ofen-Imperativ hinweise, das Zimmer warm. Und so ist es auch, wenn wir das Richtige im richtigen Lebensalter an das Kind heranbringen. Bringen wir also Dankbarkeit im ersten Lebensabschnitt an das Kind heran, so wird sich, wenn wir später das andere vollbringen, was ich noch nachher sagen werde, aus der Dankbarkeit gegenüber der ganzen Welt, gegenüber dem Kosmos, zuletzt aus jenem Dankbarkeitsgefühl, das eigentlich alle Menschen beseelen müßte, dem Dankbarkeitsgefühl dafür, daß man überhaupt da ist in der Welt - es wird sich aus diesem Dankbarkeitsgefühl heraus dann entwickeln gerade die innerste, wärmste Frömmigkeit; jene Frömmigkeit, die nicht auf den Lippen, in den Gedanken sitzt, sondern die den ganzen Menschen erfüllt, die auch ehrlich und aufrichtig und ganz wahr ist. Aber die Dankbarkeit muß eben wachsen. Und wachsen kann Seelisch-Geistiges in so intensiver Weise, wie das geschehen muß mit der Dankbarkeit, nur wenn diese Dankbarkeit herausentwickelt wird aus den zarten Regungen des Kindes zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel. Dann ist diese Dankbarkeit die Wurzel der Gottesliebe. Sie begründet die Gottesliebe.

#SE306-119

Und wenn wir das Kind in die Volksschule hereinbekommen, dann werden wir als Lehrer oder Erzieher stark hingewiesen darauf, zu betrachten, wie der Lebenslauf bis zu diesem schulpflichtigen Alter war. Und eigentlich müßte immer ein inniger Kontakt da sein mit dem Elternhaus, mit dem, was vorangegangen ist. Dieser Kontakt müßte immer gesucht werden. Der Lehrende und Erziehende soll eine deutliche Vorstellung von dem haben, was - einfach durch die sozialen Verhältnisse entwickelt - da ist dadurch, daß das Kind in einer bestimmten Weise hereingestellt war in ein Milieu. Und man wird dann immer Gelegenheit haben, wenn man die Dinge nur erkennt, sie auch noch während des schulpflichtigen Alters in dieser oder jener Weise zu korrigieren. Aber - man muß sie eben in der richtigen Weise erkennen. Dazu ist der Kontakt mit dem Elternhause notwendig. Es ist notwendig, daß man in sorgfältiger Weise hinschaut: was kann das Kind von dieser oder jener Mutter gesehen und nachahmend in sich erbildet haben? Das ist so ungeheuer wichtig zu beachten, wenn das Kind die Volksschule beginnt. Das gehört ebenso zur Pädagogik und Didaktik wie dasjenige, was ich in der Klasse vollbringe. Man darf diese Dinge von einer wirklichen Pädagogik und Didaktik eben nicht ausschließen.

Und nun haben wir gesehen, daß zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife eine selbstverständliche Autorität zwischen dem Lehrenden und Erziehenden und dem Kinde sich entwickeln muß. An dieser selbstverständlichen Autorität wächst nun heran die zweite Grundtugend, die Liebe. Denn der menschliche Organismus ist gerade in der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife eben als Organismus auch geneigt, sich zur Liebe hin zu entwickeln. Nun, man muß in unserem heutigen Zeitalter gerade die Tugend der Liebe im richtigen Lichte sehen. Denn der Materialismus hat allmählich tatsächlich die Liebe außerordentlich stark zu einer einseitigen Vorstellung gebracht. Und da dieser Materialismus vielfach die Liebe nur in der Geschlechtsliebe sehen will, so führt er alle anderen Liebesäußerungen eigentlich auf versteckte Geschlechtsliebe zurück. Und wir haben ja sogar in demjenigen, was ich vorgestern bezeichnete als Dilettantismus zum Quadrat - nicht bei allen, viele lehnen

#SE306-120

das ab-, aber wir haben bei vielen Psychoanalytikern geradezu eine Zurückführung von sehr vielen Lebenserscheinungen, die damit gar nichts zu tun haben, auf das sexuelle Element. Demgegenüber muß gerade der Lehrende und Erziehende sich etwas angeeignet haben von dem Universellen der Liebe. Denn nicht nur die Geschlechtsliebe bildet sich aus in dem Zeitalter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, sondern überhaupt das Lieben, das Lieben für alles. Die Geschlechtsliebe ist nur ein Teil der Liebe, die sich heranbildet in diesem Lebensalter. Man kann in diesem Lebensalter sehen, wie sich die Naturliebe heranbildet, wie sich die allgemeine Menschenliebe heranbildet, und man muß eben einen starken Eindruck davon haben, wie die Geschlechtsliebe nur ein Spezialkapitel ist in diesem allgemeinen Buche des Lebens, das von der Liebe redet. Wenn man das versteht, so wird man auch die Geschlechtsliebe erst in der richtigen Weise ins Leben hinein orientieren können. Heute ist im Grunde genommen gerade für viele Theoretiker die Geschlechtsliebe der Mc-loch geworden, der alle Liebespflanzen eigentlich nach und nach aufgefressen hat.

Die Liebe entwickelt sich in der Seele in anderer Weise als die Dankbarkeit. Die Dankbarkeit muß wachsen mit dem Menschen; daher muß sie eingepflanzt werden in jenem Lebensalter, wo die Wachstumskräfte am stärksten sind. Die Liebe, die muß erwachen. Es ist tatsächlich in der Entwicklung der Liebe etwas wie ein Vorgang des Erwachens. Die Liebe muß auch in ihrer Entwicklung in seelische-ren Regionen gehalten werden. Dasjenige, in das der Mensch hineinwächst, indem er die Liebe in sich allmählich entwickelt, ist ein langsames, allmähliches Erwachen, bis zuletzt das letzte Stadium dieses Erwachens eintritt. Beobachten Sie einmal das gewöhnliche alltägliche Erwachen: zuerst noch sehr von Dumpfheit durchzogene Vorstellungen, vielleicht auftretende Empfindungen... die Augen entringen sich langsam dem Geschlossensein... ein Von-außen-zu-Hilfe-Kommen - zuletzt das Übergehen des Aufwache-Momentes in Physisches.

So ist es nämlich - nur eben, daß es beim Kinde durch ungefähr 7 Jahre hindurch dauert - mit dem Erwachen der Liebe. Zuerst regt

#SE306-121

sich die Liebe in alledem, was ja so sympathisch gerade beim Kinde anzusprechen ist, wenn wir ihm die ersten Dinge in der Schule beibringen wollen. Wenn wir da anfangen mit dieser Bildhaftigkeit, die ich geschildert habe, an das Kind heranzutreten, dann sehen wir die Liebe gerade dieser Betätigung entgegenkommen. Und es muß alles in diese Liebe getaucht werden. Da hat die Liebe etwas

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

ungemein Seelisches, etwas ungemein Zartes. Da ist man, wenn man sie mit dem gewöhnlichen Erwachungsakte vergleicht, eigentlich noch tief drinnen im Schläfe oder im schlafenden Träumen des Kindes - der Lehrer soll das natürlich nicht sein, obwohl es oftmals gerade er ist, der im schlafenden Träumen drinnen ist. Das weicht dann einem stärkeren Ruck ins wache Leben. Und bei alledem, was ich gestern und vorgestern geschildert habe für die Zeit zwischen dem 9. und 10. Jahr, dann insbesondere gegen das 12. Jahr hin, erwacht die Naturliebe. Wir werden sie erst da richtig herauskommen sehen.

Vorher ist etwas ganz anderes da gegenüber der Natur: die Liebe zu all dem feenhaft Belebten in der Natur, was bildhaft für das Kind geschaffen werden muß im Behandeln des Kindes. Dann erwacht die Liebe zu den Realitäten in der Natur. Und da haben wir eine ganz besonders schwere Aufgabe: in dasjenige, was nun in diesen Lebensabschnitt hineinfällt - die Kausalität, die Behandlung des Unlebendigen, die Behandlung der geschichtlichen Zusammenhänge, die ersten Anfangsgründe der Physik, der Chemie -, in all das haben wir als Lehrer die große Aufgabe - ja, ich mache keinen Scherz, ich sage das mit allertiefstem Ernst: Grazie hineinzubringen. Es ist für den Unterricht und für die Erziehung ganz besonders notwendig, daß wir zum Beispiel in die Geometrie, in den Physikunterricht Grazie hineinbringen, wirkliche Grazie; es muß der Unterricht graziös werden, er darf vor allen Dingen nicht sauer sein. Gerade daran leidet das Unterrichten und Erziehen in dem Lebensabschnitt so zwischen 1 1/2 oder 1 3/4 Jahren und dem 14. und 15. Jahr in diesen Fächern so sehr, daß er oftmals so sauer ist, daß, was gesagt werden muß über die Lichtbrechung, über die Lichtreflektion, über die Flächenberechnung der Kugelkalotte usw., nicht mit Grazie, sondern in Säuerlichkeit vorgebracht wird.

#SE306-122

Gerade für diesen Lebensabschnitt muß man eines berücksichtigen: der Lehrer muß hineintragen in die Schufe ein seelisches Atmen, das sich dann in einer ganz merkwürdigen Weise den Kindern teilt. Ein seelisches Atmen. Atmen besteht in Ein- und Ausatmen. Sehen Sie, meistens oder doch vielfach atmen die Lehrer bei dem Physik- und Geometrieunterricht seelisch bloß aus. Sie atmen nicht ein und das Ausatmen erzeugt auch das Säuerliche; das seelische Ausatmen meine ich, das in trockener Weise nur beschreibt, das alles durchwaltet mit einem persönlich angeeigneten Riesenernst. Der Ernst kann schon da sein, aber nicht der Riesenernst. Und das seelische Einatmen, das besteht nämlich in dem Humor, in dem Humor, zu dem alles Veranlassung gibt im Klassenzimmer und sonst, wo man Gelegenheit hat, mit dem zu Erziehenden und zu Unterrichtenden beisammen zu sein. Das einzige Hindernis, das da sein kann für die Humor-Entwicklung, das kann nur der Lehrer sein; die Kinder sind es ganz gewiß nicht, und ganz gewiß ist es auch nicht all das, was man zu lehren hat, wenn man es richtig hineinstellt in diesen Lebensabschnitt. Das einzige Hindernis kann wirklich nur der Lehrer sein. Wenn der Lehrer es wirklich dazu bringt, während des Unterrichts nicht selbst noch zu kauen an dem Inhalt des Unterrichts, dann kann er nach und nach sogar dazu aufrücken, daß tatsächlich das reflektierte Licht unter Umständen auch Witze macht, daß die Kugelkalotte, wenn sie sich berechnen muß ihrem Flächeninhalte nach, lächelt. Das alles muß natürlich nicht in zwangsweise herbeigeholten Witzen geschehen. Die Dinge müssen in den Humor getaucht werden, sie müssen durchaus in die Sache selbst hineingestellt werden und aus der Sache herausgeholt werden. Das ist es, worauf es ankommt. Die Veranlassung muß in den Dingen selbst gesucht werden. Vor allen Dingen: man soll gar nicht nötig haben, sie zu suchen. Man soll höchstens als gut vorbereiteter Lehrer nötig haben, Disziplin hineinzubringen in dasjenige, was einem beim Unterricht alles einfällt. Es fällt einem nämlich, wenn man gut vorbereitet ist, alles mögliche ein. Aber das Gegenteil ist auch da: falls man nicht gut vorbereitet ist, fällt einem nichts ein, weil man da eben zu kauen hat an dem Unterrichtsstoff; Das verdirbt die Ausatmung und läßt die frische,

#SE306-123

humorvolle Luft der Seele nicht herein. - Also das ist gerade auf dieser Unterrichtsstufe außerordentlich notwendig.

Wenn der Unterricht nun so verläuft, dann geschieht das Aufwachen so, daß die menschliche Seele und der menschliche Geist zuletzt die richtige Stellung haben, wenn der letzte Akt des Aufwachens, das Herankommen der Geschlechtsreife, wirklich auftritt. Das ist nämlich tatsächlich dann dasjenige, wo etwas, was sich zuerst in zarter, dann in stärkerer Weise in der Seele entwickelt hat, zuletzt die Körperlichkeit in der richtigen Weise ergreifen kann.

Nun werden Sie vielleicht sagen: Ja, wie muß man sich denn als Lehrer selber heranbilden, um in dieser Weise zu wirken? Sehen Sie, da kommt etwas in Betracht, was ich bezeichnen möchte als das Soziale der Lehrerbildung, auf das viel zu wenig gesehen wird. Es steckt noch viel zuviel in der Lehrerbildung von dem darinnen, was ein gewisses Zeitalter - nicht die alten Zeiten, aber ein gewisses Zeitalter mit der Lehrerschaft verbunden hat. Die Lehrerschaft wurde doch nicht in dem Grade in der allgemeinen Menschensozialität drinnen geachtet und verehrt, wie sie das sein sollte. Und nur wenn die menschliche Gesellschaft der Lehrerschaft die richtige Achtung entgegenbringt, nur wenn sie in dem Lehrer wirklich sieht - ich meine nicht nur dann sieht, wenn man eine politische Rede hält -, sondern mit dem Gefühl wirklich dasjenige sieht, was immerzu die neuen Einschlüsse in die Zivilisation bringen muß - nur in einem solchen Verhältnis entwickelt sich das, was der Lehrer als Rückhalt braucht. Und eine solche Anschauung, oder vielleicht besser gesagt eine solche Empfindung, wird in die Lehrerbildung vor allem das Hineintragen, was eine umfassende Lebensauffassung ist. Denn der Lehrer braucht eine umfassende Lebensauffassung. Der Lehrer braucht ein lebendiges Vollhineingestelltsein ins Leben. Der Lehrer braucht nicht bloß ein fachmännisch ihm Zuführtes in Pädagogik und Didaktik, wie man es hat - er braucht nicht bloß ein Zugerichtetsein auf das Unterrichten in diesem oder jenem Lehrfach, sondern er braucht vor allen Dingen etwas, was sich in ihm selbst jederzeit erneuert. Er braucht eine ihn durchseelende Lebensauffassung. Ein tiefes Verständnis des Lebens überhaupt braucht er. Er braucht viel mehr, als er auf die Lippen

#SE306-124

nehmen kann, wenn er vor den Kindern steht. Das ist etwas, was eben gerade in die Lehrerbildung hineinfließen muß. Und man sollte eigentlich auch die pädagogische Frage im strengsten Sinne als eine soziale Frage betrachten. Die aber umfaßt sowohl den Unterricht in der Schule wie auch die Entwicklung der Lehrerschaft selber.

Nun sehen Sie, dasjenige, was hier vertreten wird als Pädagogik und Didaktik für den gegenwertigen Zeitpunkt der Menschheitsentwicklung, soll durchaus nicht so gemeint sein, als ob es aufrührerisch, als ob es radikal umstürzlerisch wirken wollte. Es wäre ein tiefes Mißverständnis, wenn man das glauben würde. Es soll sich durchaus handeln um dasjenige, was man, ohne zu irgendwelchen Radikalismen zu kommen, in die Gegenwart einführen kann, wenn man eben nur auf es selber sieht. Nur darum kann es sich handeln. Aber man möchte doch sagen: gerade das soziale Betrachten der pädagogischen Fragen, das ist etwas, was uns auf vieles auch im Leben hinweist. Und so möchte ich etwas jetzt erwähnen, nicht eigentlich, um das dem Inhalte nach jetzt etwa in der Gegenwart vertreten zu wollen, etwa damit agitieren zu wollen, sondern nur um zu illustrieren, gleichsam um auszusprechen: das muß einmal kommen. Die Gegenwart kann das noch nicht machen - also betrachten Sie das bitte nicht als Radikalismen, was ich jetzt aussprechen möchte.

Sehen Sie, in der Gegenwart macht man Leute zu Doktoren, die eigentlich im Grunde genommen in dem, was sie bis zum Doktor werden durchgemacht haben, gar nicht erprobt sind. Man ist nämlich durchaus nicht erprobt auf chemisches oder geographisches oder geologisches Können, wenn man in dem Zustande ist, in dem man heute sehr häufig zum Doktor gemacht wird. Sondern man ist in dieser Möglichkeit, so etwas zu haben, erst dann, wenn man die Probe daraufhin abgelegt hat, daß man es in richtiger Weise lehrend und erziehend einem anderen übermitteln kann. Und für jenen Lebenspunkt, wo der Mensch auf irgendeiner Stufe die Probe dafür abgelegt hat, daß er dasjenige, was er in sich aufnimmt, auch lehrend und erziehend einem anderen beibringen könnte, sollte es

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

eigentlich aufgehoben werden, die Menschen zu Doktoren zu machen. Sehen Sie, da steckt etwas in den Volksinstinkten drinnen, was außerordentlich

#SE306-125

weise ist. Die Volksinstinkte nennen eigentlich nur den einen Doktor, der heilen kann, der Proben darüber liefert, daß er heilen kann; der also im lebendigen Tun drinnen steckt, nicht bloß im Wissen von der Medizin. Nun haben sich zwei Begriffe aus einem gebildet, die Begriffe Erziehen und Heilen. Das Erziehen wurde in älteren Zeiten auch als ein Heilen gedacht. Der Prozeß des Erziehens galt auch als ein Gesundmachen des Menschen. Weil man, wie ich schon angedeutet habe, an dem Menschen fand, daß er zuviel von dem bloß Vererbten an physischen Dingen in sich hat, war das Erziehen ein Heilen. Wenn man sich im alten Sinne terminologisch ausdrückt, kann man sogar sagen: ein Heilen von der Erbsünde. So daß die Heilprozesse, die der Doktor vornimmt, nur eben ein wenig auf einem anderen Niveau stehen, aber im Wesen dasselbe sind, was auch der Lehrer vornimmt. Der Lehrer ist für eine umfassende Weltanschauung ebenso ein Heiler, wie der Arzt ein Heiler ist. Und so könnte schon auch jenes soziale Gewicht damit zusammenfallen, welches erste Bezeichnungen - die Bezeichnungen haben ja doch eine Bedeutung im sozialen Leben - dann geben können, wenn ins Bewußtsein überginge: aus demjenigen, der erprobt ist, der im Leben das anwenden kann, was er sonst bloß wissend besitzt - aus dem soll erst ein Doktor gemacht werden, das heißt: ihm wird diese Würde zuerkannt. Weil das eigentlich ja sonst eine bloße Etikette ist.

Nun, wie gesagt, das ist nicht etwas, was ich für die Gegenwart agitatorisch fordern will. Ich würde das nie in eine andere Rede als in eine pädagogische hineinverweben. Ich weiß genau zu unterscheiden, welche Forderungen man in der Gegenwart ausführen kann und welche Forderungen sich in der Gegenwart so ausnehmen, wie wenn man zugemachte Türen - nicht offene Türen, sondern zugemachte Türen - einrennen wolle. Derjenige, der wirklich etwas im Leben erreichen will, der stellt nicht abstrakte, ferne Ideale auf, an denen er entweder das Genick bricht oder sich die Stirne zerstoßt, sondern der versucht immer im Einklang mit dem Leben zu sein. Dann kann man auch zur Illustration desjenigen, was in der Gegenwart möglich ist, das benützen, was in der Zukunft kommen soll. Denn was ich eben ausgesprochen habe, kann nur die Forderung einer fernen Zukunft

#SE306-126

sein. Aber fühlen können wir die Würde, die im sozialen Leben gerade der Lehrerschaft zukommen sollte. Und es kommt mir darauf an, daß wir uns diese Würde illustrieren durch so etwas, wie ich es eben ausgesprochen habe. Und wenn der Lehrer das gleichsam als einen Rückhalt hat, was ich eben angedeutet habe, dann wird sich innerhalb der selbstverständlichen Autorität, die in der Schule walten soll, eben auch die Liebe als richtiges Erwachen von Stufe zu Stufe zeigen. Die Dinge haben ihren Ursprung manchmal in etwas ganz anderem, als man vermeint.

Und so wie die Gottesliebe in der Dankbarkeit ihre Wurzel hat, so hat nun wiederum die richtige moralische Impulsivität in der Liebe ihren Ursprung, welche ich eben angedeutet habe. Denn alles übrige begründet nicht die wahre ethische Tugend. Die wahre ethische Tugend wird nur begründet durch die Menschenliebe. Diese Menschenliebe, die es macht, daß wir nicht so, wie es in der Gegenwart viel-fach der Fall ist, nebeneinander vorbeigehen und uns eigentlich gar nicht kennen, weil wir kein Auge mehr haben für die individuellen Eigenschaften des Nächsten - diese allgemeine Menschenliebe, die auf menschliches Verständnis ausgeht, sie erwacht ebenso zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, wie die Dankbarkeit wächst zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel. Alles müssen wir tun in der Schule, um diese allgemeine Menschenliebe zum Erwachen zu bringen.

Was ist es denn, das in der Umgebung für das Kind im ersten Lebensabschnitt bis zum Zahnwechsel geschieht? Die Menschen tun etwas in der Umgebung des Kindes. Aber das, was das Kind aufnimmt von dem Tun der Menschen, das sind nicht die Handlungen der Menschen. Das Kind hat noch gar kein Wahrnehmungsvermögen für die Handlungen der Menschen. Sondern alles, was das Kind in der Umgebung wahrnimmt, das sind für das Kind sinnvolle Gebärden. Im ersten Lebensabschnitt haben wir es in der Tat zu tun mit einem Verständnis für sinnvolle Gebärden. Und sinnvolle Gebärden ahmt das Kind nach. Und aus der Wahrnehmung der sinnvollen Gebärden entwickelt sich das Dankbarkeitsgefühl und dann aus dem Dankbarkeitsgefühl der Dankbarkeitswille.

#SE306-127

Auch das Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, besonders in den ersten Jahren, nimmt noch nicht Handlungen wahr in seiner Umgebung, sondern alles, was es wahrnimmt, selbst das, was die Menschen in der Umgebung durch ihre Bewegungen tun, durch ihr sonstiges Handeln eben tun, das ist für das zweite Lebensalter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife nun nicht mehr bloß eine Summe von sinnvollen Gebärden, sondern eine bedeutungsvolle Sprache. Für das Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife ist auch dasjenige, was in seiner Umgebung getan wird, nicht bloß das, was gesprochen wird, eine bedeutungsvolle Sprache. Es ist nicht so sehr das, was der Erwachsene sagt, das Wichtige für das Kind.

#Bild s. 127

oder philiströs oder gar schlampig, das ist ein ungeheurer Unterschied.

Aber das, was darin wirkt, das ist, was es im Menschenleben bedeutet. So «Blatt» zu schreiben, oder es so zu schreiben (siehe oben), alles ist eine bedeutungsvolle Sprache. Und eine bedeutungsvolle Sprache ist es auch, ob der Lehrer anständig, würdevoll ins Klassenzimmer tritt, oder ob er als Stutzer hereintritt - wie man in einem bestimmten Dialekt sagt. Und eine bedeutungsvolle Sprache ist es, ob der Lehrer während des Unterrichtes immer besonnen ist, so daß dies für das Kind die Bedeutung hat: er greift immer nach dem richtigen Gegenstand, oder ob es ihm passiert, daß, wenn er im Winter weggeht, er sich das Handtuch, mit dem er die Tafel abgewischt hat, statt des Halstuches umbindet. Aber diese Dinge wirken nicht als Handlungen, diese Dinge wirken als Bedeutung. Und sie wirken sowohl in ihrer schlimmen, unschönen, wie auch in ihrer liebenswürdigen Weise durch ihre Bedeutung. Man muß sich nur klar sein, daß da

#SE306-128

noch nicht der Handlungswert in alledem drinnen liegt, sondern der Bedeutungswert.

Da können nun auch Handlungen liebenswürdig sein, die vielleicht einem sonst, für sich hingestellt, etwas Lächerliches haben. Ich habe zum Beispiel einen Lehrer gehabt von meinem 13. bis zu meinem 18. Lebensjahr - ich betrachte ihn als meinen allerbesten Lehrer: der fing nie die Stunde an, ohne daß er sich leise schneuzte. Es würde einem riesig gefehlt haben, wenn er das einmal nicht getan hätte. Nun sage ich nicht, daß es nötig gewesen wäre für den Lehrer, das sich auszudenken und es zu machen, sondern da handelt es sich wirklich um Dinge, bei denen man fragen soll, ob es nötig ist, daß der Betreffende sie sich abgewöhnt, wenn sie instinktiv bei ihm festsitzen. Das ist etwas ganz anderes.

Auch das habe ich nur zur Illustration angeführt. Denn das, um was es sich handelt, ist, daß alles, was der Lehrer in diesem Lebensabschnitt vor dem Kinde macht, eine bedeutungsvolle Sprache ist, daß er durch das alles zu dem Kinde spricht. Das, was er in den Worten sagt, ist nur ein Teil dessen, was er zu dem Kinde spricht. Da spielen allerdings ungeheuer viele unbewußte Dinge herein, die ganz in den Tiefen des Empfindungslebens liegen. Da hat das Kind zum Beispiel eine ungemein feine Empfindung dafür - die es sich nicht mit Verstandesbegriffen zum Bewußtsein bringt -, ob der Lehrer während der Stunde etwas kokettiert mit dem oder jenem im Unterricht, oder ob er ein ganz natürlich sich gebender Mensch ist. Das bedeutet für das Kind ein Ungeheures im Unterricht. Und wie ich schon angedeutet habe in der Diskussion: einen ungeheuren Unterschied bedeutet es für das Kind, ob der Lehrer so weit vorbereitet

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

ist, daß er das Buch oder das Heft entbehren kann. Denn das Unbewußte des Kindes sagt sich, wenn der Lehrer mit dem Buch oder mit dem Heft dasteht und unterrichtet: Wozu soll ich denn das eigentlich wissen, da er es selber nicht weiß! Man ist doch auch ein Mensch! Das ist ein vollendeter Mensch, wir sind erst werdende Menschen, und wir sollen uns nun anstrengen, zu wissen, was der selber nicht weiß! -Das ist etwas, was im Unbewußten des Kindes ungeheuer tief sitzt, und was nicht wieder auszubessern ist, wenn es sich in dieses Unbewußte

#SE306-129

hineingesetzt hat. Und das begründet eben, daß wir keines feine, unbefangene Verhalten zu den Kindern in diesem Lebensalter nur gewinnen, wenn wir - es muß schon die Pedanterie gesagt werden -, wenn wir uns ordnungsmäßig vorbereiten, für alles so vorbereiten, daß wir mit dem Inhalte ganz fertig sind, daß der in uns lebt wie geschmiert, wenn ich so sagen darf, aber nicht geschmiert, wie man mit Tinte schmiert, sondern geschmiert, wie man mit dem die Maschine fördernden Öl schmiert. Dann steht man richtig drinnen in der Klasse, dann benimmt man sich namentlich richtig drinnen in der Klasse. Und dadurch ist man auch allein in der Lage, daß in den Kindern gar nicht der Stachel sitzt, mit einem frech zu werden. Denn das ist eigentlich das Schrecklichste, wenn bei den 1u-, 11-, 12jährigen schon die Tendenz heranrückt, mit einem frech zu werden. Es darf daher nicht in dasjenige, was wir selber sagen, auch nicht wenn wir humorvoll werden, etwas hineinkommen, was die Frechheit herausfordert. Sonst kann es natürlich dazu kommen, daß vielleicht, wenn man zu einem Schüler, der sich nicht genug Mühe gibt und an einer Stelle nicht mehr weiter kann, sagt: Da steht nun der Ochs am Berg ... der Junge einem antwortet: Herr Lehrer, ich bin kein Berg. Dazu darf es natürlich nicht kommen. Sondern es muß durch alle diejenigen Vorbereitungen, von denen ich gesprochen habe, eben das Autoritätsgefühl als etwas ganz Selbstverständliches entstehen. Nur wenn es das ganz Selbstverständliche ist, kommen solche Antworten - die ja auch glimpflicher sein können, ich habe diese ja nur zur Illustration angeführt - nicht zustande. Solche Antworten verderben ja nicht nur das betreffende Erziehungsobjekt, das man unmittelbar vor sich hat, sondern solche Antworten verderben natürlich die ganze Klasse.

Wenn nun der Übergang stattfindet von dem zweiten Lebensabschnitt in den dritten, dann erst beginnt die Möglichkeit für -ja, wie müßte man wohl in der Gegenwart sagen? - für den jungen Herrn und die junge Dame die Möglichkeit, Handlungen zu sehen. Vorher wird gesehen die sinnvolle Gebärde, später wird vernommen die bedeutungsvolle Sprache; jetzt erst tritt die Möglichkeit auf, in dem, was die Umgebung tut, Handlungen zu sehen. Ich sagte: an den sinnvollen

#SE306-130

Gebärden entwickelt sich mit der Dankbarkeit die Gottesliebe. Aus dem Wahrnehmen der bedeutungsvollen Sprache entwickelt sich die allgemeine Menschenliebe als Grundlage der Ethik. Kommt man dann in der richtigen Weise dahin, die Handlungen zu sehen, dann entwickelt sich das, was man nennen kann die Werkliebe. Während die Dankbarkeit wachsen muß, die Liebe erwachen, muß dasjenige, was sich jetzt entwickelt, in voller Besonnenheit schon auftreten; wir müssen den jungen Menschen dahin gebracht haben, daß er jetzt über die Geschlechtsreife hinaus in voller Besonnenheit sich entwickelt, so daß er gewissermaßen zu sich selbst gekommen ist: dann entwickelt sich die Werkliebe. Und die muß gewissermaßen als etwas frei aus dem Menschen heraus Entstehendes sich auf der Grundlage von allem übrigen entwickeln: die Werkliebe, die Arbeitsliebe, die Liebe zu dem, was man auch selber tut. In dem Moment, wo das Verständnis für die Handlung des anderen erwacht, in dem Moment muß sich entwickeln als das Gegenbild die bewußte Einstellung zur Werkliebe, zur Arbeitsliebe, zum Tun. Dann ist in der richtigen Weise nach der Zwischenepoche das kindliche Spiel in die menschliche Auffassung der Arbeit umgewandelt. Und das ist dasjenige, was wir anstreben müssen für das soziale Leben.

Was ist dazu nun notwendig beim Lehrer? Ja, dazu ist etwas notwendig beim Lehrer, was im Grunde genommen das Schwerste ist, das man entwickeln kann als Lehrender und Erziehender. Denn das Beste, was man dem Kinde geben kann durch das erste und zweite Lebensalter, ist das, was mit der Geschlechtsreife in ihm von selbst erwacht, wovon man selbst als aus der Individualität kommend überrascht ist, was aus dem Menschen selber herauskommt und dem gegenüber man sich sagt: Dazu warst du ja eigentlich nur ein Werkzeug. Ohne die Gesinnung, die aus diesem herausprudelt, kann man nämlich nicht in der richtigen Weise ein Lehrer sein. Denn man hat ja die verschiedensten Individualitäten vor sich, und man darf nicht so mit seinen beiden Beinen in dem Schulzimmer drinnen stehen, daß man das Gefühl hat: So wie du bist, müssen nun alle werden, die du unterrichtest oder erziehst. Dieses Gefühl darf man gar nie haben. Warum nicht? Nun, es könnten ja, wenn das Glück gerade günstig

#SE306-131

ist, unter den Schülern, die man da vor sich hat, neben außerordentlich dummen - über die aber auch noch zu sprechen sein wird - drei oder vier zu Genie veranlagte Kinder sein. Und Sie werden mir doch wirklich zugeben, daß man nicht lauter Genies zu Lehrern machen kann, und daß der Fall sogar nicht selten vorkommen wird, daß der Lehrer nicht die Genialität hat, die einmal diejenigen haben werden, die vielleicht von ihm erzogen und unterrichtet werden müssen. Aber der Lehrer muß nicht nur diejenigen, die so werden können wie er, sondern er muß auch diejenigen richtig erziehen und unterrichten, die weit über ihn hinauswachsen müssen nach ihren Anlagen. Das wird man aber nur können, wenn man sich ganz und gar als Lehrer abgewöhnt, die Schüler zu dem machen zu wollen, was man selber ist. Und wenn man sich entschließen kann, bis zur äußersten Möglichkeit hin selbstlos in der Schule zu stehen, sich möglichst in bezug auf seine menschlichen Sympathien und Antipathien, in bezug auf seine persönlichen Eigenschaften auszuschalten und sich ganz hinzugeben an dasjenige, was einem die Schüler sagen, natürlich unbewußt sagen, dann wird man die Genies in demselben Sinne richtig erziehen, wie man die Dummen richtig erziehen wird. Dadurch entsteht aber eben erst das richtige Bewußtsein im Lehrer. Und das hat er, wenn er sich sagt: Jede Erziehung ist im Grunde genommen Selbsterziehung des Menschen.

Es gibt im Grunde genommen auf keiner Stufe eine andere Erziehung als Selbsterziehung. Aus tieferen Gründen heraus wird ja das insbesondere durch die Anthroposophie eingesehen, die von wiederholten Erdenleben ein wirklich forschungsgemäßes Bewußtsein hat. Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muß.

Diese richtige Stellung des Erziehenden und Lehrenden zum Kinde kann man durch nichts anderes sich erringen als immer mehr und mehr durch die Ausbildung dieses Bewußtseins, daß es eben so ist. Für die Menschen im allgemeinen mag es verschiedene Gebete geben;

#SE306-132

für den Lehrer gibt es außerdem noch dieses Gebet: «Lieber Gott, mache, daß ich mich in bezug auf meine persönlichen Ambitionen ganz auslöschen kann.» Und «Christus, mache besonders an mir wahr den paulinischen Ausspruch: Nicht ich, sondern der Christus in mir.» -Wie gesagt, für die anderen Menschen mag es mancherlei Gebete geben, für den Lehrer gibt es gerade dieses Gebet zu dem Gott im allgemeinen und zu dem Christus im besonderen, damit in ihm der richtige heilige Geist der wahren Erziehung und des wahren Unterrichts walten kann. Denn dies ist die richtige Dreieinigkeit für den Lehrer.

Wenn es einem gelingt, so in der Umgebung des Kindes zu denken, dann wird dasjenige, was aus der Erziehung hervorgehen soll, zugleich eine soziale Tat sein können. Da kommen allerdings Dinge in Betracht, die ich ja hier nur streifen kann. Aber sehen Sie nur einmal darauf hin: Wovon erwarten denn im gegenwärtigen Leben die Menschen das soziale Besserwerden? Sie erwarten alles von äußeren Einrichtungen. Sehen Sie sich das schreckliche Experiment in Sowjetrußland an. Es geht ja darauf hinaus, alles Glück der

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Menschheit zu suchen als Ergebnis äußerer Einrichtungen. Was man für Institutionen schaffen soll, darauf käme es in bezug auf die soziale Entwicklung an, meint man. Das ist aber gerade das Unwesentlichste der sozialen Entwicklung. Denn Sie können Institutionen schaffen, welche es auch seien, monarchistische oder republikanische oder demokratische oder sozialistische, was immer, es wird immer davon abhängen, was für Menschen innerhalb dieser Institutionen leben und wirken. Für diejenigen Menschen, der sozial wirkt, kommen zwei Dinge in Betracht: Liebevolle Hingabe an die eigenen Handlungen und verständnisvolles Eingehen auf die Handlungen des anderen.

Denken Sie einmal darüber nach, was gerade aus diesen beiden fließt: Liebevolle Hingabe an die eigenen Handlungen, verständnisvolles Eingehen auf die Handlungen der anderen. Daß die Menschen sozial zusammenarbeiten können, das folgt nur aus diesem. Aber das können Sie äonenlang tradieren: auf keine äußerliche Weise werden Sie das hervorbringen, Sie müssen es aus den Tiefen der Menschen-natur hervorholen. Denn wenn Sie äußerliche Einrichtungen treffen

#SE306-133

wollen, auch beim besten Willen können Sie selbst solche treffen und von dem einzelnen Menschen Handlungen verlangen, an die er sich doch nicht hingeben kann; und es kann wiederum der andere Handlungen zeigen, für die man kein verständnisvolles Eingehen haben kann. Aber die Institutionen kommen von Menschen - Sie können nämlich überall an den Menschen verfolgen, wie die Institutionen aus den Menschen kommen -, und zwar aus dem kommen sie vom Menschen, was eben in größerem oder geringerem Maße von liebevoller Hingabe an die eigenen Handlungen und dem verständnisvollen Eingehen auf die Handlungen anderer liegt.

Wenn man für dieses soziale Ferment das richtige Verständnis hat, dann wird man einsehen, wie aus Mangel an diesem richtigen Verständnis die sonderbarsten Ansichten gerade in bezug auf das Soziale heraufgezogen sind. Denken Sie doch nur einmal - um ein Beispiel anzuführen, möchte ich dies sagen: Es wird heute Millionen von Menschen, nicht Tausenden, sondern Millionen von Menschen eingetrichtert dasjenige, was aus dem sogenannten Marxismus über das Wesen der Arbeit folgt, über das Verhältnis der Arbeit zu dem sozialen Leben. Und wenn Sie nachsehen, wie der, welcher angeblich das gefunden hat, zu dem gekommen ist, was nun Millionen Menschen eingetrichtert wird, woran Millionen Menschen heute als an einem sozialen Evangelium festhalten, woraus sie agitieren, so beruht es auf einem fundamentalen Fehler der Anschauung des menschlichen sozialen Lebens. Denn Karl Marx will die Arbeit so ins Soziale hineinstellen, daß er sie bewertet an dem, was der Mensch in sich verbraucht durch dasjenige, was er in der Arbeit während der Arbeitszeit auslebt. Aber das führt zu einer vollständigen Absurdität. Denn das, was im Menschen vor sich geht, ist ganz das gleiche, ob ich ein bestimmtes Quantum Holz gehack habe durch eine bestimmte Zeit hindurch, oder ob ich, weil ich nicht Holz zu hacken brauche, ein eigens dazu hergerichtetes Rad so benütze, daß ich mir jede andere Arbeit dadurch erspare, daß ich nun wie auf eine Stufe auf diese Speiche mich stelle und sie herunterdrücke, dann auf die nächste Speiche, und so von Speiche zu Speiche hinaufspringe. Da wird dasselbe Ergebnis sich in mir erzeugen, wie wenn ich das entsprechende Quantum

#SE306-134

Holz hacke. Die Rechnung von Karl Marx hat den gleichen Ansatz. Das Holzhacken ist aber etwas, was ich hineinstelle in den ganzen Prozeß der Menschheit. Das Speichentreten an dem Rad dagegen

- solch ein Rad wird ja ausdrücklich angefertigt für sich verfettigende Leute-, das hat keinen sozialen Nutzeffekt, sondern das hat nur einen hygienischen Effekt für den, der es anwendet. Aber das, was nach Karl Marx den Wert der Arbeit bemessen soll, das ist das, was menschlicher innerer Verbrauch von Nahrungsmitteln ist. Es ist einfach eine Absurdität, diesen Rechnungsansatz in nationalökonomischer Hinsicht zu machen. Und so wurden alle möglichen Ansätze gemacht, nur das eine wurde nicht in seiner vollen Bedeutung genommen: Liebevolle Hingabe an die eigene Handlung, verständnisvolles Eingehen auf die Handlungen anderer.

Das aber müssen wir erreichen, daß wir in der Umgebung des Kindes uns so benehmen, daß für dieses Kind mit der Geschlechtsreife zum vollen Bewußtsein kommt dasjenige, was in diesen zwei Sozial-sätzen liegt. Dazu müssen wir voll verstehen, was es heißt: neben dem Kinde so zu stehen, daß das Kind die beste Selbsterziehung neben uns treibt.

SIEBENTER VORTRAG

Dornach, 21. April 1923

#TX

Sie können sich denken, daß es für diejenigen, der nicht auf einem sektiererischen oder auf einem fanatischen Boden steht, schwierig ist, das durchzuführen, was als Pädagogisch-Didaktisches in der Weise aus Menschenerkenntnis folgt, wie ich es in den letzten Tagen angedeutet habe. Denn viele von Ihnen werden sich selber gesagt haben: Was man da als das Richtige ansehen muß, das unterscheidet sich sehr wesentlich von jenen Dingen, die heute durch Schulreglemente, durch Lehrpläne, und wie sonst diese Dinge sind, eben herrschend befunden werden müssen. Da steht man in einer Art von Zwickmühle drinnen. Auf der einen Seite steht diese sachlich-objektiv erkannte pädagogisch-didaktische Grundlage da, die ja - das werden Sie aus dem Vorgebrachten bemerkt haben - für jedes Lebensjahr eine ganz bestimmte Unterrichts- und Erziehungsaufgabe vorschreibt. Man kann es dem Leben des Kindes selber ablesen, was man nicht nur in jedem Jahr, sondern eigentlich in jedem Monat, in jeder Woche, und zuletzt, wenn man ins Individuelle geht, an jedem Tag zu tun hat. Und es darf ja als etwas Schönes ausgedrückt werden, daß die Waldorflehrerschaft eben bis zu einem hohen Grade in die Gesinnung aufgenommen hat diese objektive Forderung einer wirklichen Pädagogik, und es schon einsehen kann, wie mit den Notwendigkeiten der menschlichen Entwicklung eine solche Pädagogik zusammenhängt; wie da nichts Willkürliches ist, sondern alles eben aus der Menschenwesenheit abgelesen ist. Das steht auf der einen Seite. Auf der anderen Seite stehen - gerade für den, der nicht Fanatiker ist, sondern der sich auch mit Idealen, wie man diese Dinge ja auch nennt, voll in die Wirklichkeit hineinstellen muß und will - die Forderungen des Lebens.

Wir dürfen ja gar nicht in fanatischer, sektiererischer Weise Kinder so erziehen, daß sie dann ins Leben nicht hineinpassen. Denn das Leben richtet sich heute ja nicht nach diesen idealen Forderungen, sondern es richtet sich nach dem, was eben heute noch aus dem Leben

#SE306-136

heraus geboren ist. Und das sind die Schüreglemente, die Lehrpläne und dergleichen, wie sie eben aus den heutigen Anschauungen heraus gegeben werden. Und man steht daher sehr leicht vor der Gefahr, das Kind in einer Weise zu erziehen, die zwar richtig ist, durch die man es aber vielleicht - man mag das nun als richtig oder als unrichtig ansehen, es ist einmal da - dem Leben entfremdet. Das muß man immer vor sich haben: daß man nicht fanatisch auf ein Ziel los-steuern kann, sondern sich auf der einen Seite bewußt sein muß dessen, was sein sollte, auf der anderen Seite bewußt sein muß, daß man die Kinder nicht dem Leben entfremde.

Gerade was die Gegner so vielfach der Anthroposophie zuschreiben: daß da ein Fanatismus, eine Sektiererei herrsche, das ist, wie Sie finden werden, soweit nicht der Fall; das Gegenteil davon ist der Fall. Es mag bei einzelnen Anthroposophen so etwas zutage treten, aber Anthroposophie selbst ist dasjenige, was überall in lebendige Wirklichkeit sich hineinstellen will. Aber gerade dadurch wird man in bezug auf die Praxis aufmerksam auf die Schwierigkeiten des Lebens. Und so mußte in einem gewissen Sinne, weil eben hier nicht Fanatismus zugrunde liegt, sondern überall objektive Sachlichkeit, gleich von Anfang an etwas - ja, wie soll ich es nennen -, etwas

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Böses gemacht werden: nämlich eine Art Kompromiß. Es mußte gleich von Anfang an ein Memorandum ausgearbeitet werden, durch das von mir selbst festgelegt worden ist das Folgende: Die Kinder werden in den ersten drei Volksschulklassen nach Möglichkeit so von Stufe zu Stufe geführt nach den Forderungen, die das Menschenwesen selbst ergibt. Dabei richtet man sich aber zu gleicher Zeit innerhalb dieser drei ersten Volksschuljahre so nach den äußeren Forderungen, daß die Kinder nach der 6. Klasse übertreten können in eine gewöhnliche Volksschule. Das muß nun für den Lehrer - ich muß diese Tautologie bilden: Kompromiß-Rücksicht sein. Das geht nicht anders. Der Wirklichkeitsmensch muß es so machen, denn Besonnenheit muß überall herrschen; der Fanatiker macht es anders. Natürlich ergeben sich einem solchen Wege mancherlei Schwierigkeiten, und mancher Lehrer fände es viel leichter, geradewegs auf das ideale Ziel loszusteuern. Da muß vieles im einzelnen besprochen werden, damit man eben den

#SE306-137

Weg durchfindet zwischen den zwei Zielen. Dann ist es im Sinne meines ursprünglichen Memorandums, daß wiederum, wenn die Kinder das 12. Jahr vollendet haben, also wenn sie die 6. Klasse - von unten herauf, von 1 ab gezählt - absolviert haben, sie eintreten können in eine gewöhnliche Schule in die entsprechende Klasse. Daß gerade dieses Jahr von mir gewählt wurde, ist darauf zurückzuführen, daß das Menschenwesen, wie es in den letzten Tagen hier geschildert wurde, da an einem besonderen Abschnitt steht. Wiederum müssen die Kinder übertreten können im 14. Jahr in die Schulen, die sie dann aufsuchen wollen.

Nun, möchte ich sagen, geht es ja noch ziemlich gut mit den ersten drei Volksschulklassen. Da läßt sich halbwegs so etwas erreichen. Es kann auch mit aller Mühe das angestrebt werden für das 12. Lebensjahr. Die Schwierigkeiten beginnen nämlich erst, wenn die späteren Lebensjahre folgen. Denn sehen Sie, wenn es auch nur aus einem ganz dunklen Bewußtsein heraus geschieht, so hat sich ja aus alten Zeiten her noch etwas von altem dämmerhaftem Wissen über den Menschen erhalten. Und das führte dazu, daß man wenigstens ungefähr auch heute noch die Zahnwechselzeit als diejenige ansieht, in der die Kinder überhaupt in die Volksschule geführt werden sollen. Die Leute wissen gar nicht mehr heute, daß das eine mit dem andern zusammenhängt; aber mit altüberliefertem, heute nur instinktiv gefühltem Wissen hängt es doch zusammen. Und auch das ist natürlich schon darinnen, daß die Leute das wiederum nicht wissen oder wußten, und daß sie daher das Lebensalter in einer nicht ganz menschen-gemäßen Weise hinausrücken möchten auf das abstrakt vollendete 6. Lebensjahr, was eigentlich immer etwas zu früh ist für das Schicken des Kindes in die Volksschule. Aber da läßt sich ja nichts erreichen, denn wenn die Eltern ihre Kinder heute nicht mit dem vollendeten 6. Lebensjahr in die Volksschule schicken, kommt der Gendarm oder der Weibel, oder wie man ihn sonst nennt, und holt eben die Kinder in die Schule. Da läßt sich ja nicht viel daran ändern. Aber wie gesagt, es ist verhältnismäßig leicht für die ersten drei Jahre, dieses Kompromißschließen anzustreben. Allerdings, wenn einmal, wie es ja immer vorkommt, der eine oder andere Schüler oder eine Schülerin

#SE306-138

übertreten in eine andere Schule, findet sich immer der Einwand:

Ja, so gut lesen und schreiben wie unsere Schüler können diese Kinder nicht; und mit dem, was sie im Zeichnen und in der Eurythmie gelernt haben, wissen wir nichts anzufangen, da mögen sie ja weit sein.

Gerade aus solchen Urteilen kann man auch eine Bejahung der Waldorfschul-Methode ersehen. Denn da möchte ich Sie doch auf etwas hinweisen: Sie können nämlich in Goethes Jugendorthographie, die aus einer viel späteren Zeit stammt als etwa aus dem 7., 8. Jahr, die tollsten Schreibfehler nachweisen. Und Sie können aus der Art und Weise, wie er schreibt, sehr leicht entnehmen, daß man heute von einem achtjährigen Kinde viel mehr verlangt - wenn ich das «mehr» nennen darf -, als dazumal der siebzehnjährige Goethe - nach gewissen Richtungen hin natürlich - erfüllte. Also die Dinge liegen doch etwas anders. Und Goethe verdankt manche Konfiguration in seinem Wesen dem Umstande, daß er im 17. Jahr noch Orthographiefehler gemacht hat, weil sein Inneres dadurch für gewisse Entfaltungen der Seelenkräfte gerade biegsam geblieben ist, da es sich noch nicht in eine feste Regel hineinbegeben hatte. Wer solche Zusammenhänge kennt, allerdings durch eine feinere Psychologie, als sie heute vielfach gefunden werden kann, der wird natürlich in einem solchen Einwand ebenso wenig gegen eine naturgemäße Pädagogik finden, als zum Beispiel in einer historischen Tatsache, die ja recht interessant ist.

Sehen Sie, es tauchte in der Naturwissenschaft so im Beginn des 20. Jahrhunderts, vielleicht schon im letzten Zeitraum des 19. Jahrhunderts plötzlich die Anschauung auf, für das Verstehen der Vererbungserscheinungen sei der Mendelismus die allerbeste Theorie. Dieser Mendelismus heißt so, weil er zurückführte auf einen gewissen Gregor Mendel, der ein Historiker war in der Mitte des 19. Jahrhunderts, und der gleichzeitig als Gymnasiallehrer in Mähren wirkte. Gregor Mendel hat sorgfältige Versuche über die Vererbung bei den Pflanzen gemacht. Dasjenige, was er darüber geschrieben hat, ist dann lange Zeit unberücksichtigt geblieben, und so um die Wende des vorigen und unseres Jahrhunderts tauchte das dann auf als die beste Vererbungstheorie. Nun ist es interessant, einmal biographisch nachzugehen

#SE306-139

der Geschichte von Gregor Mendel. Er bereitete sich, wie es dazumal in Österreich ja allgemein üblich war - die österreichischen Freunde werden das wissen, daß die Klostergeistlichen sich vorbereiten für das Gymnasiallehramt und dann die Examina ablegen -, er bereitete sich vor und kam zur Lehramtsprüfung, wie man es damals nannte, und fiel glänzend durch. Er war also unfähig, Gymnasiallehrer zu werden. Nun gibt es die Bestimmung in Österreich, daß man nach einiger Zeit das Examen wiederholen kann. Gregor Mendel wiederholte die Lehramtsprüfung und fiel wiederum glänzend durch. Solch einen Menschen würde man heute nicht einmal mehr in Österreich als Gymnasiallehrer anstellen, glaube ich. Dazumal war die Sache noch gemüthlicher, da hat man auch durchgefallene Lehramtskandidaten angestellt, weil man deren mehr brauchte. So wurde Gregor Mendel dennoch Gymnasiallehrer, trotzdem er zweimal durchgefallen war. Nur wurde er ein zweimal durchgefallener, bloß durch direktoriale Güte fungierender Gymnasiallehrer und saß als minderwertiges Subjekt im Gymnasialkollegium, wo im Mittelschullehrer-Schematismus nicht einmal bei dem Namen dabei geschrieben sein konnte: Dr. phil. Bei denen, die richtig durchs Examen gehen, steht ja gewöhnlich zum Beispiel: Josef Müller, Dr. phil. Bei diesem minderwertigen Subjekt stand das eben nicht; dadurch wurde er überall signiert als eben ein Gymnasiallehrer minderer Sorte. Dann verging eine Anzahl von Jahrzehnten, und der Mann wurde nun nach seinem Tode als einer der größten Naturforscher anerkannt! Die Dinge gehen eben eigentümlich im wirklichen Leben. Und wenn man auch die Dinge nicht unmittelbar nach dem wirklichen Leben einrichten kann - sonst würden ja sehr bald sehr komische Forderungen entstehen für den Unterricht -, aber wenn man sich auch nicht im Leben einrichten kann nach dem, was das Leben dann später zeitigt, so muß man sich doch immer klar sein, daß man auf solche Dinge psychologisch hinhorchen sollte, sich Klarheit verschaffen sollte über diejenigen Dinge, die da geschehen. Sie beziehen sich auf den höheren und niederen Unterricht, auf die höhere und niedere Erziehung des Menschen. Und so muß man sagen, daß es nicht gerade so furchtbar gravierend ist, wenn nun ein Schüler der 3. Klasse abgeht, und eben noch

#SE306-140

nicht soviel kann, als man vielleicht durch eine schlechte Methode andern Kindern eingedrillt hat, und was dann später im Leben schadet. Biographien von dieser Art könnten nämlich viele angeführt werden. Da kommen manchmal in den Nekrologen ganz sonderbare Dinge zum Vorschein. Röntgen zum Beispiel ist ja auch aus dem Gymnasium ausgeschlossen worden, und hat nur durch besondere Güte überhaupt zu einem Lehramt kommen können. Wie gesagt, man kann sich nicht darnach richten im Leben, aber die Dinge müssen durchaus beachtet werden, und man muß sie durch eine feinere Psychologie zu begreifen suchen.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Nun wird es aber immer schwieriger, die genannte Kompromiß-stellung einzunehmen in der wirklichen Unterrichts- und Erziehungspraxis. Es geht noch allenfalls, wenn man sich eben hineinfindet in dem Lebensalter bis gegen das 12. Jahr hin. Dann aber beginnen die Dinge immer schwieriger und schwieriger zu werden, weil nämlich von diesem Lebensalter ab die Lehrpläne und Lehrziele nun gar nichts mehr haben von dem, was dem Menschenwesen entspricht, sondern der reinen Willkür entstammen. Was da in ein Jahr als Lehr-ziele eingefügt wird, das entstammt eben der reinen Willkür, und man kommt nicht mehr zurecht, wenn man das, was der reinen Willkür entstammt, mißt an demjenigen, was aus dem Menschenwesen folgt. Erinnern Sie sich an das, was ich gestern gesagt habe: daß ja, wenn die Geschlechtsreife erlangt ist, das Kind so weit gebracht sein muß, daß es nun wirklich in die Freiheit des Lebens eintreten kann, daß es sich innerlich stark befestigt. Denn sehen Sie, wir haben die zwei Grundtugenden: die Dankbarkeit, zu welcher der Grund gelegt werden muß vor dem Zahnwechsel; die Liebefähigkeit, zu welcher der Grund gelegt werden muß zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife - das haben wir gestern entwickelt; und wir haben mit Bezug auf das Ethische gesehen, wie das Gemüt, das Gefühl des Kindes erfüllt werden muß von Sympathie und Antipathie auch gegenüber dem Guten und Bösen. Wenn man mit dem «Du sollst» kommt in diesem Lebensalter, so verdirbt man das Kind für die spätere Lebenslaufbahn. Dagegen, wenn man ihm kein «Du sollst» entgegenhält, sondern eine gute Autorität ist für das Kind bis zur Geschlechtsreife,

#SE306-141

ihm dadurch eben gerade beibringen kann: es gefällt mir das Gute, es mißfällt mir das Böse - dann entwickelt sich in dem Lebensalter, wo die Geschlechtsreife allmählich herauskommt, aus dem Innern des Menschenwesens heraus die dritte Grundtugend: das ist die Pflichtmäßigkeit. Es gibt keine richtige Pflichtmäßigkeit, die eingedrillt worden ist. Es gibt nur eine Pflichtmäßigkeit, welche von selber entstanden ist aus der naturgemäßen Menschenentwicklung auf Grundlage der Dankbarkeit, wie ich es gestern auseinandergesetzt habe, und der Liebefähigkeit. Sind diese, die Dankbarkeit und die Liebefähigkeit, in der richtigen Weise entwickelt worden, dann kommt die Pflichtmäßigkeit mit der vollendeten Geschlechtsreife heraus. Und es ist eine notwendige menschliche Lebenserfahrung, daß dieses selbstverständliche Herauskommen der Pflichtmäßigkeit da ist. Denn das Seelisch-Geistige muß sich seinen eigenen Gesetzen und Bedingungen gemäß entwickeln wie das Leibliche. Wie der Arm oder die Hand wachsen muß aus den inneren Wachstumskräften, und man diese nicht dirigieren kann dadurch, daß man den Arm etwa in ein bestimmtes Eisen einspannt, wie man nicht das Fußwachsen dirigieren sollte, indem man die Füße einspannt - obwohl es eine ähnliche Einspannung, wie man sie bei uns für die Seele vornimmt, ja für die Füße in gewissen Erdgegenden sogar gibt -, so muß eben dasjenige, was in einem bestimmten Lebenspunkte aus der naturgemäß wachsenden Menschennatur heraus sich ergeben soll, wirklich auch sich so ergeben, daß der Mensch das Erlebnis hat: Es kommt aus meinem Innern heraus. Dann stellt sich der Mensch mit der Pflichtmäßigkeit gerade richtig in das soziale Leben hinein. Dann kommt er im edelsten Sinne zu der Erfüllung des Goetheschen Ausspruches: «Pflicht -wo man liebt, was man sich selbst befiehlt.» - Sie sehen hier wiederum, wie die Liebe in alles hineinspielt, und wie die Pflicht auch sich so entwickeln muß, daß man sie zuletzt lieben kann. Dann stellt man sich als Mensch in der richtigen Weise in das soziale Leben hinein. Und dann kommt gerade aus der richtig erlebten Autorität dasjenige heraus, was dann der Mensch ist, der auf sich selbst sich stützen kann.

Und was dann als Religiosität herauskommt, das ist nun auch, ins Geistige umgesetzt, dasjenige, was sich - wie ich es Ihnen gerade

#SE306-142

ziemlich ausführlich beschrieben habe - im Kinde vor dem Zahnwechsel entwickelt als die selbstverständliche leibliche Religiosität. Das sind alles Dinge, die eben tief wurzeln müssen in einer wahren Pädagogik und Didaktik.

Aber dann ergibt sich einfach durch eine solche Menschenerkenntnis, wie ich sie geschildert habe, wie notwendig es ist, daß der Unterricht und die Erziehung, angefangen von dem 12. Jahre, hintendierend zur Geschlechtsreife und namentlich nach der Geschlechtsreife, übergehe in einem hohen Grade in das Praktische. Das wird nun bei uns in der Waldorfschule so gehandhabt, daß es vorher vorbereitet wird. In der Waldorfschule sitzen ja Knaben und Mädchen nebeneinander. Und obwohl sich interessante Tatsachen daraus ergeben, von denen ich morgen noch sprechen werde - gerade für die Psychologie ergeben sich außerordentlich interessante Tatsachen, jede Klasse hat ihre besondere Psychologie -, muß man doch sagen: gerade wenn man selbstverständlich nebeneinander auch die praktischen Betätigungen des Lebens von Knaben und Mädchen üben läßt, so ist das eine ganz vorzügliche Vorbereitung für das Leben. Nicht wahr, heute wissen viele Männer wirklich gar nicht, was man für ein gesundes Denken, für eine gesunde Logik hat, wenn man stricken kann. Viele Männer können das gar nicht beurteilen, was man für das Leben hat, wenn man stricken kann. Bei uns in der Waldorfschule stricken die Knaben neben den Mädchen, stopfen auch Strümpfe. Dadurch wird natürlich, wenn später differenziert werden muß, diese Differenzierung als etwas Selbstverständliches sich ergeben, aber es wird dadurch auch eine Erziehung erreicht, welche mit dem Leben, in das sich der Mensch hineinstellen muß, wirklich rechnet.

Die Leute sind immer furchtbar erstaunt darüber, wenn ich eine Behauptung aufstelle, die nicht bei mir nur Überzeugung, sondern psychologische Erkenntnis ist: ich kann einmal nicht den für einen guten Professor ansehen, der nicht, wenn es nötig ist, sich seine eigenen Stiefel flicken kann. Wie soll man denn überhaupt über das Sein und über das Werden etwas Ordentliches wissen, wenn man nicht einmal seine Stiefel flicken kann, wenn es notwendig ist! Es ist das natürlich etwas paradox und extrem gesprochen. Aber heute gibt es

#SE306-143

selbst Männer, die sich nicht einmal im nötigen Falle einen Hosenkнопf richtig annähen können. Ja, das ist etwas Furchtbares! Man kann wirklich nichts Ordentliches über Philosophie wissen, wenn man nicht in der Hand eine bestimmte Geschicklichkeit für gewisse Dinge hat. Das gehört zum Leben. Und man muß sagen: Nur derjenige kann ein guter Philosoph sein, der, wenn es sein Schicksal gewesen wäre, auch ein guter Schuhflicker geworden wäre. Manchmal werden ja sogar Schuhflicker Philosophen, wie es die Geschichte der Philosophie zeigt.

Nun, die Menschenerkenntnis fordert eben, daß man durch eine richtige Vorbereitung in das praktische Leben hinein die ganze Führung der Erziehung leitet. Und so ergibt es einfach das Lesen in der Menschenwesenheit, daß zum Beispiel in einer bestimmten Schulklasse die Kinder - nein, die jungen Herren und jungen Damen - herangeführt werden an das Weben, daß sie den Webstuhl beherrschen lernen; daß sie herangeführt werden an das Spinnen; daß sie lernen auch einen Begriff sich aneignen, wie Papier gemacht wird zum Beispiel; daß sie lernen, wenigstens die einfachen Verrichtungen der mechanisch-chemischen -nicht nur Mechanik und Chemie -, sondern der mechanisch-chemischen Technologie zu begreifen und auch im Kleinen zu handhaben, so daß sie wissen, wie es im Leben geschieht. Dieser Übergang zu einer wirklich praktischen Unterrichts- und Erziehungsführung, er muß gefunden werden. Und das wird eben gerade angestrebt werden müssen, wenn man in Ernst und Ehrlichkeit auf wirklicher Menschenerkenntnis eine Pädagogik und Didaktik insbesondere für die höheren Klassen aufbauen will.

Ja, da kommt man dann in furchtbare Schwierigkeiten hinein. Man kann annähernd ein neunjähriges Kind so herausstaffieren, neben dem, was man vernünftigerweise machen muß, daß es in die 4. Volksschulklasse übertreten kann; auch bei einem zwölfjährigen Kinde, das in die 7. Volksschulklasse übertreten soll, geht es noch. Furchtbar schwierig wird es schon, zu erreichen, daß die Kinder ins Gymnasium und in die Realschule übertreten können nach absolvierter Volksschule; aber ganz besonders schwierig wird die Sache, wenn es in die höheren Schulklassen hinaufgeht. Denn da fordert Menschenerkenntnis,

#SE306-144

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

daß man ein wenig zu dem Ideal der Griechen zurückkehren kann. Ein weiser Grieche mußte zwar von einem Ägypter hören: Ihr Griechen seid ja alle wie die Kinder; ihr wißt nichts von all den Verwandlungen, die auf der Erde vorgegangen sind. - Das mußte ein weiser Grieche von einem weisen Ägypter hören; aber dennoch waren die Griechen nicht so kindlich geworden, von dem heranwachsenden Menschen, wenn er ein richtiger Gebildeter in einem bestimmten Fache werden sollte, die ägyptische Sprache zu verlangen. Sie begnügten sich mit der griechischen Sprache. Wir machen das, was die Griechen getan haben, ihnen nicht nach, wir lernen Griechisch. Nun will ich nichts dagegen sagen; das Griechischlernen ist etwas Schönes - aber es folgt halt nicht aus dem Menschenwesen in einem bestimmten Lebensalter, wo man nun so und so viele Stunden für Griechisch ansetzen soll und das Griechischlernen in die Zeit hineinfällt, in der eigentlich Weberei, Spinnerei und Kenntnis der Papierfabrikation getrieben werden müßte. Ja, nun soll man den Lehrplan festsetzen. Man soll nun aber auch das erreichen, daß die Schüler - weil man ja ganz gewiß uns eine Hochschulbildung nirgends zugestehen wird - in die Hochschulen, die technischen Lehranstalten und dergleichen übertreten oder, mit anderen Worten, daß sie ein Abiturientenexamen bestehen. Da kommen dann die furchtbaren Schwierigkeiten, die fast unüberwindlichen Schwierigkeiten. Da erlebt man es halt, daß man auf der einen Seite versucht, aus echter Menschenerkenntnis heraus die praktische Betätigung zu pflegen - da kommt dann der Lehrer für Griechisch und sagt: Ich habe zu wenig Stunden; ich kann die Schüler nicht zum Abiturientenexamen führen; ich habe zu wenig Stunden, es geht nicht! - So daß Sie aus dieser ganz sachlichen Erwägung heraus sehen, welche Schwierigkeiten heute noch der Sache gegenüberstehen, und wie irgendein fanatisches Bestehen auf einem Ideal nicht platzgreifen kann. Das, was zu geschehen hat, hängt gar nicht einmal heute allein ab von dem, daß, sagen wir, eine Lehrerschaft einsieht: das ist so gut, das ist so richtig, - sondern es müssen viel weitere Kreise des Lebens die Ideale einer wirklich menschengemäßen Erziehung, eines menschengemäßen Unterrichts einsehen, damit auch das Leben so wird, da man nicht die heranwachsenden

#SE306-145

Menschen dem Leben entfremdet, wenn man sie naturgemäß erzieht. Denn natürlich macht man heute einen Menschen lebensfremd, wenn er die Gymnasial- oder Realschulbildung bei einem ab-solviert und dann bei einem Abiturientenexamen, das er draußen machen muß, durchfällt. Mit dem Durchfallen, nun - ich spreche ja zu Sachkennern -, mit dem Durchfallen ist es halt doch so, daß es mir möglich wäre, einen Professor ordinarius der Botanik, der sogar ein ganz beschlagener Kopf in der Botanik ist, an einer Hochschule in seinem Fach - wenn ich es gerade darauf anlege - durch ein Examen durchfallen zu lassen. Ich glaube schon, daß dies durchaus gehen würde! Nicht wahr, bei einem Examen kann man natürlich immer durchfallen. Auch da stellen sich ja die merkwürdigsten Dinge im Leben heraus. Sehen Sie, es gibt einen österreichisch-deutschen Dichter, Robert Hamerling. Der hat so ziemlich den besten deutschen Stil, den man sich in Österreich aneignen konnte, später als Dichter gehabt. Es ist interessant, Hamerlings Gymnasiallehrer-Befähigungszeugnis durchzusehen. Griechisch: ausgezeichnet. Lateinisch: ausgezeichnet. Deutsche Sprache und deutscher Aufsatz: kaum fähig, in den unteren Klassen der Mittelschule zu lehren. Das steht in Hamerlings Lehrzeugnis! Also nicht wahr, mit dem Durchfallen und Durchkommen beim Examen ist das so eine Sache.

Nun, da treten dann also die Schwierigkeiten auf, die einen darauf aufmerksam machen, daß weiteste Kreise erst das Leben selber so gestalten müssen, daß es möglich werde, mehr zu erreichen, als was durch den Kompromiß erreicht werden kann, den ich charakterisiert habe. Also wenn ich Ihnen etwa sagen wollte so ganz in abstracto:

Kann nun die Waldorfschule überall eingeführt werden?, so kann ich natürlich abstrakt wiederum sagen: Ja, überall, wo man sie hereinläßt. Aber auf der anderen Seite ist selbst das abstrakte Hereingelassenwerden noch nicht ganz das Maßgebende. Denn, wie gesagt, das sind ja nur zwei Ausdrücke für ein und dieselbe Sache bei vielen Menschen. Manche, nicht wahr, schlagen sich durch und werden berühmte Dichter, selbst mit einem schlechten Zeugnis aus der Unterrichtssprache. Aber nicht jeder schlägt sich durch. Für viele bedeutet beim Abiturientenexamen durchfallen: aus dem Leben herausgeworfen

#SE306-146

werden! Und so muß man sagen: In je höhere Schulklassen man hineinkommt, desto mehr tritt das auf, daß der Unterricht, den man da geben muß, dem Ideal nicht vollständig entspricht. Gerade das darf man nicht aus den Augen verlieren. Und das ist etwas, was nun eben zeigt, wie sehr man für diese Dinge mit dem Leben rechnen muß.

Für einen naturgemäßen Unterricht und für eine naturgemäße Erziehung kann natürlich immer nur die Frage sein: Erreicht der Mensch denjenigen sozialen Anschluß im Leben, der durch die Menschennatur selbst gefordert wird? - Denn zuletzt sind das ja auch Menschen, die das Abiturientenexamen fordern, wenn auch das Fordern in dem Stile, wie es heute eintritt, eben ein Irrtum ist. Aber man ist eben dann genötigt, nicht das ganz Richtige zu machen, wenn man im Sinne dieser heutigen sozialen Forderungen nun gerade die Waldorfschul-Pädagogik einführen will. Daher wird natürlich jemand, der die obersten Klassen inspiziert, sich sagen müssen: Ja, da ist ja garnicht alles so, wie es von der idealen Waldorfschul-Pädagogik gefordert wird! -Aber ich kann Ihnen die Garantie dafür geben: Wenn das, was heute der Menschennatur abgelesen wird - namentlich wenn der Übergang in die praktischen Lebenszweige gefunden werden soll - durchge-führt würde: dann würden beim heutigen Abiturientenexamen alle durchfallen. So schroff stehen sich heute die Dinge gegenüber! Das muß eben durchaus berücksichtigt werden. Es kann ja solchen Dingen in der mann igtaltigsten Weise natürlich Rechnung getragen werden, aber auf der anderen Seite muß daraus das Bewußtsein entspringen, wie sehr nicht nur auf dem Felde der Schule, sondern auch auf dem allgemeinen Lebensfelde gearbeitet werden muß, wenn dasjenige, was gerade in sozialer Beziehung ein menschengemäßer Unterricht und eine menschengemäße Erziehung ist, herbeigeführt werden soll. Dennoch wird bis zu einem gewissen Grade die praktische Betätigung in der angedeuteten Weise gerade in unserem Erziehungs-wesen berücksichtigt. Nur fallen natürlich immer Stunden für das Praktische weg, weil der Griechisch- und Lateinlehrer diese Stunden beansprucht. Aber das geht schon einmal nicht anders.

Aus dem, was ich jetzt gesagt habe, ersehen Sie aber, daß gerade für den Zeitpunkt, der mit der Geschlechtsreife heranrückt im menschlichen

#SE306-147

Leben, auch der Übergang in das äußere wirkliche Leben gefunden werden muß; daß da immer mehr und mehr dasjenige in die Schule hineinspielen muß, was den Menschen nach Leib, Seele und Geist in einem höheren Sinne zum lebensbrauchbaren Menschen macht. In dieser Beziehung haben wir ja gar nicht genügend psychologische Einsichten. Denn die feineren Geistzusammenhänge im menschlichen geistig-seelisch-leiblichen Leben, die ahnt man ja zuweilen gar nicht. Die ahnt nur derjenige heute noch, der es sich geradezu zur Aufgabe setzt, das Seelenleben kennenzulernen. Und ich kann Ihnen aus einer gewissen Selbsterkenntnis in bescheidener Weise durchaus sagen, daß ich gewisse Dinge, die ja heute vielleicht - sogar gewiß - manchem als unnütz erscheinen, auf dem Gebiete der Geisteswissenschaft nicht in der Weise vorbringen könnte, wie ich sie vorbringe, wenn ich zum Beispiel nicht in einem bestimmten Lebensalter - nicht durch Waldorfschul-Pädagogik, aber durch das Schicksal - Buchbinderarbeiten gelernt hätte. Die besondere menschliche Betätigung beim Buchbinden, die ergibt auch für das intimste Geistig-Seelische, besonders wenn es im richtigen Lebensalter auftritt, etwas ganz Besonderes. Und so ist es gerade für die praktischen Be-tätigungen. Und ich würde es als eine Sünde betrachten gegen die Menschenwesenheit, wenn bei uns in der Waldorfschule nicht in einem bestimmten Zeitpunkte, der eben der Menschennatur abgelesen wird, der Randarbeits unterrichtet auch das Buchbinden und das Schachteinmachen, die Kartonagearbeiten, aufnehmen würde. Die Dinge gehören dazu, wenn man ein ganzer Mensch werden soll. Nicht daß man diese oder

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

jene Schachteln fabriziert hat, oder dieses oder jenes Buch eingebunden hat, ist wesentlich, sondern daß man die Verrichtungen gemacht hat, die dazu gehören, - daß man diese bestimmten Empfindungen und Denkprozesse durchgemacht hat

Die Differenzierung zwischen Knaben und Mädchen tritt dann schon von selber ein. Dafür muß man auch wiederum ein Auge haben, ein Seelenauge nämlich. Zum Beispiel tritt etwas ein, dessen Psychologie, weil ich ja doch nicht genug Zeit in der Waldorfschule selber zubringen kann, noch nicht erforscht ist, aber noch erforscht werden wird. Es tritt das Eigentümliche ein, daß beim Spinnen es sich herausstellt,

#SE306-148

daß die Mädchen sehr gerne spinnen; die Knaben wollen auch ganz gerne dabei sein, aber sie wollen nur den Mädchen die Dinge zutragen, sie wollen Ritterdienste leisten. Sie bringen gerne alles herbei, was dann die Mädchen verspinnen; sie machen lieber die vorbereitenden Arbeiten. Das hat sich herausgestellt, und das muß nun erst psychologisch erforscht werden, daß sich in dieser Weise die Dinge differenzieren. Aber auch aus dieser - wenn ich mich so ausdrücken darf - besonderen Weichenstellung des Handarbeitsunterrichts, auf den sehr viel gehalten wird in unserer Waldorfschul-Pädagogik, aus dieser Weichenstellung des Handarbeitsunterrichts nach dem Buchbinden, nach den Kartongearbeiten hin, zeigt sich eben auch, wie überall, gerade wenn man es auf den Geist absieht, das Praktische des Lebens zu berücksichtigen sich als eine Selbstverständlichkeit ergibt. Es haben ja schreckliche Unpraktiker die Methoden hervorgerufen, die eigentlich die Lebenspraxis glauben mit dem Löffel gegessen zu haben. Es kommt am wenigsten Lebenspraxis heraus, wenn man von pädagogischen Theorien ausgeht. Die ergeben gar nichts, nur Vorurteile ergeben sie eigentlich. Dagegen ist die wirkliche Pädagogik Menschenkenntnis. Und richtige Menschenkenntnis ist es schon, wenn sie nach dieser besonderen Richtung hin ausgebildet wird, wie ich es angedeutet habe. Sie ist schon Pädagogik, und sie wird zur Didaktik in der lebendigen Handhabung des Unterrichts und der Erziehung; sie wird eben zur pädagogisch-didaktischen Gesinnung, und auf diese kommt es an. Und dem muß natürlich das ganze Wesen der Schule angepaßt sein.

So liegt gerade bei dem Unterrichtssystem, dem Erziehungssystem, das in der Waldorfschule gepflegt wird, der Schwerpunkt im Lehrerkollegium und in den Beratungen des Lehrerkollegiums, weil die ganze Schule ein in sich belebter und durchgeistigter Organismus sein soll; und weil mit wirklich innerem Anteil der Lehrer der 1. Klasse verfolgen soll dasjenige, was der Physiklehrer der 12. Klasse nicht nur macht in seiner Klasse, sondern an den Schülern erfährt und erlebt. Das strömt alles in der Lehrerkonferenz zusammen. Da strömen aber auch durcheinander alle die Ratschläge, die sich aus der gesamten Handhabung des Unterrichts ergeben. Es wird wirklich

#SE306-149

versucht, in der Lehrerkonferenz etwas zu haben wie die Seele des ganzen Schulorganismus. Da weiß der Lehrer der 1. Klasse, daß der Lehrer der 6. Klasse ein Kind hat, das in dieser oder jener Weise zurückgeblieben ist, oder sich gerade in dieser oder jener Weise spezifisch begabt erweist. Und diese Dinge, die der einzelne weiß, die werden auf einem ganz anderen Gebiet bei den anderen fruchtbar. Da kennt, möchte ich sagen, der Lehrkörper, deshalb weil er eine Einheit ist, auch die ganze Schule als eine Einheit. Dann durchzieht die ganze Schule eine gemeinsame Begeisterung, aber auch gemeinsame Sorgen. Dann tragen alle Lehrkräfte miteinander dasjenige, was für die ganze Schule namentlich in moralisch-religiöser Weise, aber auch in erkenntnismäßiger Weise getragen werden muß.

Da erfährt man auch, wie der eine Unterricht, den der eine Lehrer erteilt, auf den anderen Unterricht den der andere Lehrer erteilt, im besonderen wirkt. Gerade so wenig wie es im Menschenorganismus gleichgültig ist, ob der Magen in der richtigen Weise auf den Kopf abgestimmt ist oder nicht, so ist es in einer Schule nicht gleichgültig, ob die Unterrichtsstunde von 9-10 Uhr in der 3. Klasse in der richtigen Weise entspricht der Unterrichtsstunde von 11-12 Uhr in der 8. Klasse. Das sind natürlich alles Dinge, die extrem und radikal gesagt werden, die in dieser Extremheit und Radikalität natürlich nicht erfüllt werden, aber sie werden so gesagt, weil sie wirklichkeitsgemäß sind. Denn gerade wenn man wirklichkeitsgemäß denkt, so kommt man auch der natürlichen, sinnlichen Wirklichkeit gegenüber zu ganz anderen Beurteilungen, als man durch eine abstrakte Lehre kommt. Da kann man es oftmals erfahren, daß Laien, da wo es gestattet ist, in der Medizin irgendwelche Menschen behandeln. Laien haben sich dann ein gewisses Maß von eben laienhaftem Wissen angeeignet. Nun sagt ein solcher Laie von einem Patienten: Ja, dessen Herz ist nicht normal. Das kann sogar richtig sein, aber es folgt daraus noch nicht, daß man dieses Herz normal machen soll. Denn derjenige, der dieses Herz hat, der kann seinen ganzen Organismus gerade auf dieses, einer abstrakten Normalität etwas widersprechende Herz gebaut haben. Versucht man dann, sein Herz normal zu gestalten, so paßt dieses Herz nicht zum Organismus. Man inuß es so lassen, wie es ist,

#SE306-150

und muß, wenn die Krankheitszustände zutage treten, trotz der notwendigen Abnormität des Herzens, den ganzen Gang der Therapie eben anders einrichten, als daß man abstrakt auf das Herz losmarschiert mit seinen Arzneien.

Ich habe gestern gesagt: Erziehung hat etwas Ähnliches mit dem Heilen. Und deshalb ist es schon so, daß man ein Ähnliches, die Wirklichkeit sozusagen weit umfassendes Vorstellen und Empfinden für eine wirkliche Pädagogik haben muß, wie man es auch schließlich in anderen Wirklichkeitserkenntnisgebieten haben muß.

Wenn man dasjenige nimmt, was aus den heutigen Anatomien, Physiologien - von Psychologien gar nicht zu reden, denn die sind ja überhaupt nur ein Sammelsurium von Abstraktionen - hervorgeht und daraus Menschenkenntnis fabriziert - Menschenkenntnis ist bis zu einem bestimmten Grade Selbsterkenntnis, ich meine nicht die in sich hineinbrütende Selbsterkenntnis, sondern die Selbsterkenntnis des Menschenwesens durch den Menschen, also die allgemeine Menschenkenntnis als Selbsterkenntnis - ja, wenn man das, was man heute hat, zu einer solchen Menschenwesenheitserkenntnis verwendet, so wäre das so, wie wenn man durch Selbstbesinnung von sich die Vorstellung bekäme, man wäre ein Skelett. Wenn man absehen müßte beim Hineinblicken in sich von alledem, was um das Skelett herum ist, man käme sich vor wie ein Skelett. So kommt man sich für die Totalität des Menschen nach Leib, Seele und Geist vor, wenn man zu dieser Menschenkenntnis nur verwendet, was die heutige Anatomie und Physiologie gibt. Es muß eben für die Psychologie ein wirkliches Durchdringen des Seelischen mit dem Geiste eintreten. Und das Geistige - hat man es einmal, dann kann man es verfolgen auch in die leibliche Realität hinein. Denn in allem Körperlichen wirkt eben der Geist.

Ich habe es ja schon angeführt als das Tragische des Materialismus, daß er von der Materie nichts versteht. Gerade die Geisterkenntnis führt zur richtigen Erkenntnis des Materiellen. Der Materialismus redet zwar von der Materie, aber er dringt nicht ein in die inneren Kräftestrukturen der Materie. Ebensowenig dringt eine bloß auf das Äußerliche sehende Pädagogik ein in dasjenige, was aus der Menschenwesenheit

#SE306-151

für das praktische Leben folgt. Und so ergibt sich etwas, was ja für den Geistesforscher naturgemäß ist, was aber für den heutigen Menschen vielfach nicht naturgemäß, sondern etwas Paradoxes ist. So ergibt es sich gerade, daß Sie dazu kommen werden zu sagen: Ja, es ist merkwürdig, diese aus der Anthroposophie herausgeholte Pädagogik kommt gerade zu der Notwendigkeit, die Kinder in einem bestimmten Lebensalter zu ganz bestimmten praktischen Betätigungen anzuleiten, zu materiellen Verrichtungen in der richtigen Weise anzuleiten. Dasjenige, was mit einer auf der Grundlage der anthroposophischen Forschung angestrebten Pädagogik und Didaktik verfolgt wird, das ist nicht ein Lebensfremdmachen und ein Hinaufführen der Kinder in mystische Nebel, sondern das ist gerade

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

ein Durchgeistigen und Durchseelen des Leibes, so daß dieser Leib für das Erdenleben, so lange er in demselben ist, tüchtig ist, und aus der Tüchtigkeit wiederum die innere Sicherheit schöpfen kann. Deshalb wird mit jedem neuen Schuljahr, das wir ans tückeln an die vorhergehenden - wir haben mit einer achtklassigen Volksschule begonnen, haben dann die 9., 10. und 11. daran gefügt und werden jetzt noch die 12. daranfügen -, deshalb wird sich die Notwendigkeit ergeben, sich zu verbreitern gerade nach dem Praktischen hin, und es werden die Schwierigkeiten eben mit jedem Jahr wachsen.

Das hat dazu geführt, daß neulich einmal, als über andere Schwierigkeiten der anthroposophischen Sache verhandelt werden sollte, auch ein Memorandum eingebracht wurde von unseren Schülern der gegenwärtig letzten Waldorfschulklasse. Da haben diejenigen, die nun bald zu erwarten haben, vor dem Abiturientenexamen zu stehen, ein sehr merkwürdiges Memorandum ausgearbeitet, das eben dann begriffen werden wird, wenn man die ganze Sache richtig erwägt. Sie hatten nämlich der Anthroposophischen Gesellschaft ungefähr folgendes Memorandum unterbreitet: Da wir doch im Sinne des Menschen-wesens - das haben sie nämlich schon auf irgendeine Weise vernommen - erzogen und unterrichtet werden, und wenn wir so unterrichtet werden, doch nicht in die gewöhnlichen Hochschulen eintreten können - ich will nun nicht sagen, was diese jungen Herren und jungen Damen über die Hochschulen für ein Urteil abgegeben haben,

#SE306-152

aber es unterscheidet sich nicht sehr von manchem Urteil, dem man auch sonst heute begegnen kann -, so möchten wir, wenn wir nicht in solche Hochschulen gehen können, der Anthroposophischen Gesellschaft vorschlagen, eine eigene Hochschule zu begründen, in die wir dann auch übergehen können

Ja, da ergeben sich natürlich heute die größten Schwierigkeiten. Aber das muß auch erwähnt sein, weil Sie eben - nachdem Sie einmal die Absicht verwirklicht haben, die für uns so befriedigend ist, hierherzukommen, um nachzuschauen, was eigentlich diese Waldorfschul-Pädagogik ist -, weil Sie sich ein Gefühl und eine Empfindung aneignen müssen von dem, was eigentlich gewollt ist, müssen Sie schon aufmerksam gemacht werden auf die Schwierigkeiten, die sich da ergeben.

Nämlich, Waldorfschul-Pädagogik ist ja eigentlich heute nur ge-handhabt von Lehrern der Waldorfschule. Nun werden die Schwierigkeiten ja selbstverständlich immer größer, je höher man hinauf-kommt. In einer Hochschule würden sie vermutlich noch größer sein. Aber weil es noch ein sehr abstraktes Ideal ist, kann ich da nur von Vermutungen sprechen, denn ich beschäftige mich immer nur mit dem, was das Leben fordert. Ich kann also jetzt nur sprechen bis zur 12. Klasse hin, weil die gerade vor der Tür steht. Dasjenige, was ins Blaue hinein gedacht werden soll, darf den Wirklichkeitsmenschen nicht allzusehr beschäftigen, sonst wird er von seinen Aufgaben abgeführt. Aber man kann doch sagen: die Schwierigkeiten würden wesentlich wachsen. Zweierlei an Schwierigkeiten wären da, was gleich einzusehen wäre: Erstens, wenn wir heute eine Hochschule errichteten, würden unsere Hochschulexamina gar keine Wirkung haben. Die Leute, die diese Examina durchmachten, würden gar nicht ins Leben eingereiht werden können, würden nicht Ärzte, Juristen werden können, was man doch noch heute anständigerweise in der üblichen Form werden sollte. Es würde also nicht gehen nach der einen Seite. Aber nach der anderen Seite könnte es einem angst und bange werden, wenn einem eine gewisse Realität nicht diese Bangigkeit wiederum ein bißchen abnehmen würde. Auf das hin, daß man gesehen hat, welch löbliches Streben in der jüngsten Jugend ist, hat man nämlich

#SE306-153

eine Vereinigung zustande gebracht zur Begründung einer solchen Hochschule, die im Sinne der Waldorfschul-Pädagogik errichtet werden sollte. Angst und bange zu werden braucht einem ja nun deshalb nicht, weil ganz gewiß der Fonds, der durch eine solche Vereinigung zustande kommt, in der nächsten Zeit nicht so groß werden wird, daß man nur daran denken könnte, eine solche Hochschule zu errichten. Also ein löbliches Bestreben ist vorhanden, aber vorläufig noch sehr unpraktisch. Die Angst und Bangigkeit müßte erst dann eintreten, wenn etwa nun ein reicher Amerikaner käme und einem all die Millionen zur Verfügung stellte, welche heute notwendig wären, um eine vollendete Hochschule einzurichten. Ja, was man als das Maximum tun könnte, wäre, daß man sämtliche Waldorfschullehrer zu einer Hochschule hinauf beförderte - dann hätten wir aber wieder keine Waldorfschule. - Das alles sage ich, weil ich glaube, daß es auf Tatsachen viel mehr ankommt als auf alle möglichen abstrakten Auseinandersetzungen. Es kommt eben durchaus darauf an, daß man empfinden lernt - auf der einen Seite vielleicht, daß da doch ein umfassendes Ideal vorliegt mit der Idee, auf einer wirklichen Menschenerkenntnis Pädagogik und Didaktik zu begründen, daß aber der Kreis derer, die heute wirklich schon real drinnenstehen in diesem Ideal, ein ungemein kleiner ist. Deshalb freut man sich so sehr über jeden Ansatz zur Vergrößerung, die vielleicht aus diesem Kursus durch den so befriedigenden Besuch hervorgehen kann. Auf der anderen Seite ist es notwendig, aus der Sache heraus zu erkennen, was alles geschehen muß, um das Waldorfschul-Ideal auf einen wirklich breiten Boden zu stellen. Das muß schon auch im ganzen Zusammenhang gesagt werden, denn es folgt aus der Konstitution der Waldorfschule selbst heraus.

Über diese Konstitution der Waldorfschule, über die ganze Führung der Waldorfschule, über dasjenige, was zwischen Lehrern und Schülern, zwischen den Schülern untereinander, den Lehrern untereinander herrschen soll, über die ganze Art und Weise, wie man über Prüfungs- und Zeugniswesen aus der Menschenerkenntnis heraus denken kann, werde ich mir erlauben, morgen in einem abschließenden Vortrage zu sprechen.

ACHTER VORTRAG

Dornach, 22. April 1928

#TX

Gewissermaßen um das abzurunden, was ja in sehr dürtiger Skizzenhaftigkeit gesagt werden konnte in diesen wenigen Tagen über die aus der anthroposophischen Forschung hervorgehende Pädagogik und Didaktik, möchte ich heute noch etwas hinzufügen über die Art und Weise, wie die Waldorfschule als Beispiel im Sinne dieser Ideen geführt wird, wie sie sich in der Praxis auslebt. Es muß ja vor allen Dingen aus dem ganzen Geiste der hier vertretenen Pädagogik und Didaktik heraus ersehen werden, wie Körperliches, Seelisches und Geistiges in gleichmäßiger Weise berücksichtigt wird, - so daß in der Tat das Unterrichten und Erziehen, wenn es so durchgeführt wird, wie es charakterisiert worden ist, zu gleicher Zeit zu einer Art Hygiene des kindlichen Lebens wird und in den nötigen Fällen sogar zu einer Therapie dieses kindlichen Lebens wird.

Nur muß man, um das einzusehen, in der richtigen Weise hinsehen können auf das kindliche Menschenwesen. Wir müssen uns ja klar sein darüber, daß alles das, was wir beschreiben mußten für die Entwicklung des Kindes bis zum Zahnwechsel hin, sich vor allen Dingen im kindlichen Leben äußert durch das Nerven-Sinnes-System. Nun ist ja jedes Organsystem des Menschen über den ganzen Menschen ausgebreitet, aber es ist zu gleicher Zeit jedes solche System, der Hauptsache nach, nach einer bestimmten Körperseite hin lokalisiert. Und so ist das Nervensystem vorzugsweise nach dem Kopfe hin organisiert. Wenn also hier von den drei hauptsächlichsten Organsystemen des Menschen gesprochen wird, dem Nerven-Sinnes-System, dem rhythmischen System und dem Ernährungs-Bewegungs-System, darf nicht etwa jemafld gesagt, da sei gemeint: Kopfsystem, Brustsystem, Gliedmaßen- oder Verdauungssystem oder dergleichen. Das wäre ganz und gar falsch. In solch räumlicher Weise läßt sich der Mensch nicht gliedern, sondern man kann nur sagen: Diese drei Systeme gehen ineinander und wirken überall ineinander. Aber das Nerven-Sinnes-System

#SE306-155

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

ist hauptsächlich nach dem Kopfe hin lokalisiert; das rhythmische System, das ja alles umfaßt, was im Menschen rhythmisch ist, rhythmisch verläuft, ist hauptsächlich in den Brustorganen des Menschen organisiert, in den Atmungs- und Zirkulationsorganen. Aber sehen Sie, zum rhythmischen System des Menschen gehört ja auch alles dasjenige, was den Rhythmus der Verdauung fördert, endlich auch den Rhythmus von Schlafen und Wachen, insofern als Verdauung und Schlafen und Wachen eben im menschlichen Organismus begründet sind. Und wiederum der eigentliche chemisch-physiologische Vorgang der Verdauung hängt innig zusammen mit alledem, was Bewegungssystem des Menschen ist. Und die Bewegung, sie trägt auf der einen Seite bei zur richtigen Förderung des Ernährungs- und Verdauungssystems und umgekehrt. So daß man sagen muß:

für das kindliche Alter bis zum Zahnwechsel wirken natürlich auch alle drei Systeme ineinander, aber dasjenige, was im Kinde plastisch organisierend ist, was im Kinde wirkt, indem das Kind wächst und sich ernährt, das geht beim Kinde hauptsächlich vom Kopfe aus, von dem Sinnes-Nerven-System. Und wenn das Kind erkrankt, so gehen alle Erkrankungen im wesentlichen von Einflüssen des Nerven-Sinnes-Systems aus. Daher sind ja gerade diese kleinen Kinder bis zum Zahnwechsel hin diesen von innen her kommenden Erkrankungen ausgesetzt, die man eben die Kinderkrankheiten nennt.

Auf diese Kinderkrankheiten wirkt - mehr als das heute im materialistischen Zeitalter auch der Mediziner versteht - in einer außerordentlich starken Weise das Nachahmungswesen aus der Umgebung herein. So daß man für manche Maserenerkrankung beim Kinde den jähzornigen Tobsuchtsanfall in seiner Umgebung durchaus verantwortlich machen muß. Ich meine nicht einen Irrsinnanfall, sondern einen solch sanften Tobsuchtsanfall, wie er ja unter Menschen so sehr häufig vorkommt. Jener Schock, der zu gleicher Zeit moralisch-geistig durchsetzt ist beim Kinde, muß durchaus unter die Krankheitsursachen versetzt werden. Und alles dasjenige, was da für das Kindesalter bis zum Zahnwechsel hin wirkt, das ist in seiner Nachwirkung durchaus noch da fast bis zum 9. Jahre hin. Wenn es also etwa in der Schule vorkommt, daß der Lehrer, der Erziehende sehr zornig

#SE306-156

wird, meinethalben fürchterlich zu poltern anfängt, wenn ein Kind ein klein wenig Tinte ausgießt, er dann vielleicht das Tintenfaß aus der Bank herausnimmt und sagt: Wenn du das noch einmal tust, so gieße ich dir das ganze Tintenfaß über den Kopf, oder schmeiße es dir an den Kopf! - das ist natürlich sehr extrem geschildert, aber Dinge von diesem Typus kommen ja immerfort vor-, wenn dies in solcher Weise geschieht, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn wir zu gleicher Zeit in außerordentlich ungünstiger Weise auch auf die leibliche Gesundheit des Kindes einwirken.

Ebenso wirkt ungeheuer stark für das kindliche Alter noch über den Zahnwechsel hinaus die innere Unwahrhaftigkeit des Lehrenden und Erziehenden. Die innere Unwahrhaftigkeit kann auch darin bestehen, daß man zum Beispiel ein unehrlicher Frömmling ist, oder daß man sittliche Gebote aufstellt für das Kind, bei denen es einem gar nicht einfällt, sich selber hinterher darnach zu benehmen. Da webt und lebt in unseren Worten und in dem, was wir vor dem Kinde entwickeln, eine Unwahrheit. Von dem Erwachsenen können wir sagen: er merkt das nicht. Das Kind aber nimmt das mit den Gesten auf. Und diese innerliche Unehrlichkeit und Unwahrhaftigkeit, die wirkt auf dem Umwege über das Nerven-Sinnes-System ungemein stark auf die Organisation des Verdauungsapparates des Kindes, namentlich auf die Entwicklung der Galle. Und diese Gallenentwicklung ist dann für das ganze Leben von einer ungeheueren Bedeutung.

Dieses Durchschauen des Ineinanderwirkens von Geist, Seele und Leib, das ist es, was fortwährend, ohne daß man es nun immer auf den Lippen führt, in intensiver Anschauung die Handlungen des Lehrenden und Erziehenden durchsetzen muß. Und weil der menschliche Organismus so viel zu tun hat vom Kopfsystem aus, vom Nerven-Sinnes-System aus im kindlichen Lebensalter, und weil da so leicht an die Stelle des sogenannten Normalen das Abnorme eingreifen kann vom Kopfe aus, so ist eben dieses kindliche Lebensalter in einer so außerordentlichen Weise den Kinderkrankheiten ausgesetzt.

Wenn dann das Kind zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife ist, so ist das merkwürdigerweise durch die menschliche

#SE306-157

Organisation selbst - allerdings für den, der das Menschenleben durchschaut, in ganz begreiflicher Weise - das gesündeste Lebensalter, weil in diesem Lebensalter alle Organisation ausstrahlt vom rhythmischen System, das niemals ermüdet und niemals zuviel erregt wird durch seine eigene innere Wesenheit. Was an Krankheitserscheinungen in diesem Lebensalter auftritt - natürlich muß das nicht in scharfen Begriffskonturen genommen werden, sondern lebensgemäß, wirklichkeitsgemäß -, das kommt durchaus von außen an den Menschen heran: der Mensch muß irgendwie, wenn er Krankheiten besonders ausgesetzt ist in diesem Lebensalter, wo das rhythmische System hauptsächlich in Betracht kommt, von außen herein nicht richtig behandelt worden sein.

Und dann, wenn die Geschlechtsreife vorüber ist, strahlt ebenso vom Bewegungssystem und Verdauungssystem her das Krankwerden von innen aus. Da werden wir als Menschen den Krankheiten so ausgesetzt, daß von innen her die Krankheitsursachen aufsteigen. Weil in der Handhabung der Erziehung und des Unterrichts so viel von dem liegt, was auch in die körperlichen Dispositionen des Kindes eingreift, müssen wir eigentlich immer auf den Flügeln sozusagen desjenigen, was wir als Unterrichts- und Erziehungsmaximen für dieses zweite Lebensalter des Kindes haben, auch dabei das Körperlich-Hygienische und das Seelisch-Hygienische tragen oder tragen lassen. Es muß immer drinnenstecken in dem, was wir tun.

Sehen Sie, da kann man auch auf Einzelheiten hinweisen. Nehmen Sie zum Beispiel ein melancholisch veranlagtes Kind: Sie werden sehen, wie bei diesem Kinde der Zuckergenuß in einer ganz anderen Art wirkt als bei einem sanguinisch veranlagten Kinde. Wenn Sie einem melancholischen Kinde, natürlich richtig dosiert, Zucker beibringen, so wirkt dieser Zucker unterdrückend auf die Lebertätigkeit; und dasjenige, was dann ausstrahlt von der Lebertätigkeit, was da den ganzen Menschen durchdringt von der nun sich immer mehr und mehr zurückhaltenden Lebertätigkeit, das bekämpft von der Körperseite her das melancholische Temperament. Es ist eine äußere Stütze, aber diese äußere Stütze muß man kennen. Man verleugnet nicht das Geistig-Seelische, wenn man weiß, daß diese äußeren Stützen

#SE306-158

da sind. Denn derjenige, der so wie es im Felde der Anthroposophie der Fall ist, weiß, daß in allem Körperlich-Physischen das Geistige wirksam ist, der sieht in der besonderen Tätigkeit, die der Zucker mit Bezug auf die Leber ausführt, eben nicht bloß Physisches, sondern der sieht eine geistig-seelische Wirkung, die dann nur auf physische Weise influenziert wird, wenn wir dem melancholischen Kinde Zucker in richtiger Dosierung beibringen oder beibringen lassen. Beim sanguinischen Kinde kann es wieder gut sein, gerade die Leber anzuregen, und das geschieht, wenn man ihm den Zucker entzieht.

Und so kann man, wenn man dieses ganze Ineinanderwirken von Leib, Seele und Geist kennt, ungeheuer günstig nach den drei Richtungen hin Menschen wirken. So daß gesagt werden muß: Wenn heute so vielfach die Meinung ist, daß eine Pädagogik, die von geistigen Grundlagen ausgeht, das Körperliche zu wenig berücksichtigt, ist das bei der Pädagogik, die hier gemeint ist, ganz gewiß nicht der Fall. Denn am wenigsten berücksichtigt diejenige Pädagogik das Körperliche, die aus abstrakten Regeln gerade auf das Körperliche losgehen will, weil diese Pädagogik nicht kennt, wie jede Seelen- und Geistesregung eben gerade im kindlichen Lebensalter hineinwirkt in das Körperliche.

Weil dies alles so ist, war es nötig, daß, bevor wir mit der Führung der Waldorfschule begonnen haben, ein seminaristischer Kursus von mir gehalten worden ist für diejenigen, die dazumal Waldorfschullehrer werden wollten oder sollten. Dieser seminaristische Kursus war

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

hauptsächlich daraufhin angelegt, diesen umfassenden Gedanken von dem Ineinanderwirken von Seele, Leib und Geist in die Pädagogik hereinzubringen. Er ist ja allmählich ausgeschieden worden - mehr als man sich dessen bewußt ist - aus der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts.

Dann wurden kleinere Ergänzungskurse während des Funktionierens der Waldorfschule auch in späteren Jahren noch gehalten, die einiges zu dem hinzugefügt haben, was der erste grundlegende Kursus brachte. Und es ist eigentlich das Selbstverständliche für jeden, der den Waldorfschulunterricht irgendwie in die Hand nehmen will, daß

#SE306-159

er sich vor allen Dingen ganz hineinlebt, nicht so sehr in die Einzelheiten, die in diesen Kursen vorgebracht worden sind, sondern in den Geist, der da gemeint ist und aus dem heraus die Einzelheiten behandelt werden. Denn wenn man eine Sache lebensvoll behandelt, so kommt es eben viel weniger auf die Einzelheiten an, als auf den Gesamtgeist, der die Einzelheiten innerlich in diesen oder jenen Zusammenhang bringt. Sie werden gesehen haben, namentlich an solchen Vorträgen, wie sie hier von Herrn Dr. von Baravalle und von Fräulein Dr. von Heydebrand gehalten worden sind, wie von den einzelnen Lehrkräften versucht worden ist, in die Handhabung der einzelnen Lehrfächer den Geist dieser Pädagogik hereinzubringen. Die ganze Behandlungsweise der Lehrfächer wird dann wie von einer Art von Lebensblut durchzogen von diesem Geiste der Einheitlichkeit in der Menschenorganisation. Natürlich muß auch in dieser Beziehung sehr vieles skizzenhaft bleiben in demjenigen, was ich heute noch sagen kann.

Nun habe ich schon gestern angedeutet, daß die wesentlichsten Grundbedingungen für die richtige Führung einer solchen Schule darin liegen, daß das Lehrerkollegium wie die Seele und der Geist, aber einheitlich, wirkt auf den ganzen Schulorganismus. Und da ist vor allen Dingen eben auch schon unter die pädagogischen Impulse dasjenige zu rechnen, daß wirklich innerhalb der Lehrerkonferenzen nicht nur ein statistisches Verzeichnis herauskommt dessen, was der einzelne Lehrer bemerkt, sondern daß lebendig sich entwickelt im Lehrerkonferenzwesen jene individualisierende Psychologie, die sich aus der Führung des Unterrichts selbst ergibt. Ich möchte da nur ein Beispiel erwähnen. Wir haben nebeneinandersitzen in den Klassen Knaben und Mädchen. Anfangs hatte die Waldorfschule einen Schülerstand, der nicht viel die Hundert überschritt, der sich aber so entwickelt hat, daß wir im letzten Schuljahr 700 Schüler hatten. Aus diesem Anwachsen der Schülerzahl ergab sich die Notwendigkeit, Parallelklassen zu errichten, besonders für alle unteren Klassen. Nun haben wir Klassen, in denen mehr Mädchen als Knaben sind, und auch solche, wo es umgekehrt ist, selten stellt sich auch ein, daß die Zahl ungefähr gleich ist. Es wäre ja pedantisch, die Verfügung zu treffen,

#SE306-160

es müßten gleich viel Mädchen und Knaben sein. Erstens geht das nicht an, weil die Schulkinder eben nicht so in die Schule gebracht werden, zweitens würde man aber auch durch solch eine Schematisierung lebensungemäß wirken. Man muß also die Möglichkeit herbeiführen, daß eine Schulführung in der Lage ist, unter allen Verhältnissen dasjenige zur Anwendung zu bringen, was man eben als die richtigen Impulse ansieht. Aber es stellt sich durchaus heraus, daß eine Klasse, wo mehr Mädchen sind, ein ganz anderes psychisches Gebilde ist, als eine Klasse, wo mehr Knaben als Mädchen sind. Dabei kann man ganz absehen von äußeren Verhältnissen, die da auftreten, von demjenigen also, was sich im grob Bemerkbaren abspielt. Sondern, was da eine solche Klasse zu einem besonderen psychischen Gebilde macht, das sind imponderable Impulse, die gar nicht im Äußerlichen grob bemerkbar sind, welche da wirken. Und man hat gerade in Lehrerkonferenzen die Möglichkeit, daß auch in dieser Richtung gearbeitet werde. Und da muß man sich klar sein darüber, wie organisch beseelend das wirkt, wenn man erreichen will, daß die Schule ein organisch Beseeltes ist.

Denken Sie nur einmal, wenn ein Mensch im Leben sagen würde:

Ich will nur dasjenige denken, was mir dann später im Leben wirklich dient, ich will keine Vorstellungen hereinlassen in meine Seele, die mir später im Leben nicht dienen, denn das ist ganz unökonomisch, andere Vorstellungen hereinzulassen als solche, die einem im Leben dienen; also beschränke ich mich auf solche Vorstellungen. Ja, solch ein Mensch würde ein schreckliches Gebilde werden im Leben! Denn erstens hätte er gar nichts zum Träumen, er würde niemals träumen können. Aber, kann man nun auch sagen, wenn man genügend banal veranlagt ist: auf das Träumen kommt es ja nicht an, die Träume kann man entbehren, die bedeuten ja nichts in der äußeren Wirklichkeit! Sie bedeuten nichts für den, der diese Wirklichkeit nur in der äußeren Art auffaßt. Ja, wenn die Träume nur wirklich dazu da wären, ein phantastisches Gebilde zu sein. Derjenige hat natürlich nichts von den Träumen, der bei jedem geringfügigen Traume, aus Leber, Galle und Magen kommend, etwas Tiefgeistiges, etwas Tiefprophetisches sieht, was mehr wert ist als die äußere Wirklichkeit.

#SE306-161

Aber der, welcher weiß, daß in den Trauminformationen, den Träumen, nur auf eine undeutliche Weise, die Kräfte zum Ausdruck kommen, die im Atmungs-, Zirkulations- und Nervensystem die gesund- oder krankmachenden Kräfte sind, der weiß, daß sich in diesen Träumen der halbe Mensch gerade in hygienisch-pathologischer Weise spiegelt - und daß, wenn man keine Träume hat, das ungefähr so ist, wie wenn man durch irgendein Gift die Verdauung und die Zirkulation untergraben würde. Man muß sich klar sein darüber:

im Menschen muß eben vieles für alles äußere Leben scheinbar Unnötiges sein, wie auch in der Natur selber viel Unnötiges ist. Denn vergleichen Sie einmal die Zahl der Heringseier, die abgelegt werden im Meer - und was da entsteht! Man kann der Natur nun den Vorwurf machen, wie verschwenderisch sie sei, weil so unendlich viel zugrunde geht, daß die Eier eigentlich erspart werden sollten. Das kann man aber nur deshalb behaupten, weil man nicht weiß, wie stark die geistigen Wirkungen sind der zugrunde gegangenen Heringseier auf die sich ausbildenden Heringseier. Es müssen soundso viel Eier zugrunde gehen, damit soundso viel Eier gedeihen können. Die Dinge hängen zusammen.

Nun, angewandt auf die Schule als Organismus, äußert es sich so:

Da wird in den Konferenzen verarbeitet psychologisch-pneumatologisch als Seelen- und Geistlehre dasjenige, was sich aus solchen Dingen, wie zum Beispiel die Zahl der Knaben und Mädchen, und aus vielen, vielen anderen Dingen ergibt. Da arbeitet man fortlaufend an der Entstehung einer Psychologie, auch einer Pathologie der ganzen Schule. Und in die Schule hinein gehört eben, damit das den ganzen Menschen umfaßt, so etwas, wie wir es eben in der Waldorfschule haben: daß unter der Lehre rschaft selbst ein Schularzt ist, der immer auch irgendwo den Unterricht erteilt. So daß eben in die Lehrerschaft hinein - sofern alle in der Konferenz zusammenwirken - eben auch durchaus das pathologisch-therapeutische Element, das ebenso wie das Begabungs-Element und das Genie-Element bei den Kindern in der Schule lebt, nicht nur fortwährend für die einzelnen Fälle besprochen wird in statistischer Weise, sondern verarbeitet wird. So daß an jedem einzelnen Fall ungeheuer viel gelernt werden kann, was vielleicht

#SE306-162

dann nicht unmittelbar anwendbar ist, was so ist wie das, was der Mensch aufnimmt und von dem er behauptet, er brauche es nicht im Leben: er braucht es doch. Und das, was man da in sich hineinarbeitet an lebendiger Psychologie, lebendiger Physiologie usw., das wirkt dann auf ganz anderen Gebieten weiter. Sie dürfen ja gar nicht außer acht lassen: Wenn Sie - verzeihen Sie den Ausdruck, er ist ganz berechtigt - an den geistigen Gallenfunktionen des Kindes einmal gelernt haben, in diese Denkweise überhaupt sich hineinzu finden, dann stehen Sie das nächste Mal, wo Sie das, was Sie für die geistigen Gallenfunktionen gelernt haben, nicht anwenden können, weil Sie es nun eben mit der Nase zu tun haben. Sie können ja sagen: wozu brauche ich denn über die Galle zu lernen, wenn

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

ich es jetzt mit der Nase zu tun habe - aber Sie stehen ganz anders dem gegenüber, was an der Nase zutage tritt, wenn Sie einmal überhaupt sich an irgendeiner Ecke in diese Sache hineingefunden haben. So handelt es sich darum, daß im wirklichen Sinn die Lehrerkonferenz zum Geist und zur Seele des ganzen Schulorganismus werde; dann geht jeder Lehrer erst mit der richtigen Gesinnung und der richtigen Seelenverfassung in die Klasse hinein.

Und man muß durchaus berücksichtigen, daß gerade in diesen Dingen das intensivste religiöse Element liegt. Da braucht man eben durchaus nicht immer auf den Lippen zu tragen die Worte: Herr, Herr, oder alles zu durchsetzen mit dem Christusnamen, sondern man kann das Gebot berücksichtigen: Du sollst den Namen des Gottes nicht eitel nennen, - aber man kann alles durchsetzen gerade mit dem religiösen Grundimpuls, und in intensivster Weise mit dem christlichen Grundimpuls. Dann wird man auf gewisse alte Erfahrungen kommen, die der moderne Intellektualismus nicht mehr durchschaut, die aber in der Menschheitsentwicklung, der christlichen Entwicklung tief drinnenstecken. So zum Beispiel wird derjenige, der sich in der richtigen Weise anregen lassen will durch alle tiefen Seelenkräfte, um die Pädagogik in diesen pathologisch-physiologischen Gebieten richtig zu gestalten, sehr gut tun - für den modernen Menschen ist das natürlich horribili dictu gesprochen -, sich immer wieder und wiederum anregen zu lassen von dem, was vom Lukas-Evangelium für

#SE306-163

eine solche Gesinnung ausströmt. Während jener, der sich anregen lassen will, in den Kindern den nötigen Lebensidealismus hervorzubringen, gut tun wird, sich selber anregen zu lassen von einer immer wiederholten Lektüre des Johannes-Evangeliums. Und wer seine Kinder nicht zu Feiglingen erziehen will, sondern zu solchen Menschen, die das Leben tüchtig anpacken, der lasse sich anregen vom Markus-Evangelium. Und wer die Kinder zu solchen Leuten erziehen will, die nicht an den Dingen vorübergehen, sondern alles richtig bemerken, der lasse sich anregen vom Matthäus-Evangelium. Solche Dinge hat man den Evangelien gegenüber in alten Zeiten gefühlt. Wenn der heutige Mensch liest, daß man das Lukas-Evangelium als etwas Ärztliches zum Beispiel aufgefaßt hat, dann versteht er nichts mehr davon. Wenn er in die Lebenspraxis hineinkommt von pädagogischer Seite aus, dann fängt er an, von diesen Dingen wiederum etwas zu verstehen.

Nun kann man das so sagen, wie ich es jetzt eben getan habe. Man kann es aber auch anders sagen, und es ist nicht weniger religiös-christlich. Dasselbe, was ich jetzt ausgesprochen habe, kann man auch so sagen, daß man zum Beispiel in dem seminaristischen Kursus die Anschauungen entwickelt über die vier Haupttemperamente des Menschen, über das seelisch-leiblich-geistige Wesen des Cholerikers, des Melancholikers, des Sanguinikers und des Phlegmatikers. Man setzt diese vier Temperamente auseinander und ergeht sich dann in einer Schilderung, wie man die vier verschiedenen Temperamente in der Klasse zu behandeln hat; wie es zum Beispiel gut ist, die Choleriker in einem Winkel der Klasse zusammenzubringen. Dadurch entlastet man von manchem, was man sonst in ermahnender Weise braucht, die ganze Führung der Klasse. Denn die Choleriker puffen sich gegenseitig, und das ist eine außerordentlich gute erzieherische Maßregel, die sie untereinander ergreifen. Jene nämlich, die gepufft werden von den anderen, die sie puffen, und die eigentlich wollten, daß sie von ihnen gepufft würden, werden dadurch in einer wunderbaren Weise erzogen. Und läßt man die Phlegmatiker sich gegenseitig anphlegmatikern, dann wirkt das in ungeheurer erzieherischer Weise. Aber alles das muß mit dem nötigen Takt gemacht werden. Man muß verstehen, wie man das im einzelnen handhaben muß - Und so

#SE306-164

finden Sie in dem ersten Lehrerkurs, den ich für die Stuttgarter Waldorfschule gehalten habe, eine ausführliche Behandlung des Temperamentmäßigen bei den Kindern.

Und so kann man auch sagen: Das, was ich jetzt über die vier Evangelien gesagt habe, ist nämlich, im Grunde genommen, genau dasselbe dem Geiste nach, weil es in dasselbe Lebenselement des Menschen einführt. Heute hat man so das Gefühl, daß man alles nebeneinanderstellen muß, wenn man etwas lernen soll. Ja, dadurch kommt man eben niemals zu einem Grundsatz, wie er im Leben wirklich gehandhabt werden muß. Niemand versteht zum Beispiel im Menschen, sagen wir, das Gallensystem oder Lebersystem, der nicht den Kopf versteht, weil jedes Organ des Verdauungstraktes ein Gegenorgan im Gehirn trakte hat. Man weiß gar nichts über die Leber, wenn man nicht das Korrelat der Leberfunktion im Gehirn kennt. Ebenso wenig versteht man innerlich, welche ungeheuren Anregungen auf die Menschenseele von den Evangelien ausgehen können, wenn man auf der anderen Seite das nicht umzusetzen weiß in die Art und Weise, wie der Charakter und das Temperament aufgedrückt sind in den Menschen, wenn sie hier auf der Erde als physische Menschen erscheinen. Lebensvoll die Welt ergreifen ist eben etwas durchaus anderes, als sie in toten Begriffen ergreifen.

Und das ist, was dann auch dazu führt, daß man sieht: Mit diesen Kindern, die man so erzieht, läßt man etwas heranwachsen, was nicht nur für das kindliche Alter da ist, sondern was immer weiter mit-wirkt. Denn sehen Sie, wenn Sie alt werden, was müssen Sie denn tun? Wer das Menschenwesen nicht kennt, der kann gar nicht in der richtigen Weise erlassen, was das eigentlich heißt, daß ich als Kind in dem Zeitalter, wo sie sich einzig und allein dem Menschen einprägen, gewisse Impulse erlangt habe. Damals konnte ich diese Impulse nur in den weichen, fügsamen, schmiegsamen, plastisch-musikalisch zugänglichen kindlichen Organismus tauchen, den hatte ich noch. Im späteren Leben habe ich einen härter gewordenen, nicht körperlich meiner wegen, aber seelisch-leiblich ins Sklerotische hineingehenden Körper. Ja, dasjenige, was an mir erzogen worden ist, das wird ja gar nicht alt! Es ist nicht wahr, daß das alt wird. Man ist, wenn man noch

#SE306-165

so alt geworden ist, innerlich mit genau demselben kindlichen Wesen ausgestattet, mit dem man ausgestattet war, sagen wir, zwischen dem 10. und 15. Lebensjahr. Das trägt man immer in sich. Aber das muß so biegsam und schmiegsam sein, daß es nun auch dieses alte Gehirn, auf dem schon ein kahler Schädel ist, benützt, wie es dazumal das weiche Gehirn benützt hat. Und wenn nicht so erzogen wird, dann entsteht eben jener ungeheure Gegensatz, der heute zwischen Alter und Jugend zu bemerken ist, und den man als so unüberbrückbar vielfach ansieht. Man sagt da manchmal das Entgegengesetzte für das, was ist. Denn vielfach sagen die Leute: Ja, heute versteht die Jugend das Alter nicht, weil das Alter nicht versteht, jung zu sein mit der Jugend. - Das ist aber nämlich gar nicht wahr. Nichts davon ist wahr. Sondern die Jugend erwartet vom Alter, daß das Alter nun in der richtigen Weise die altgewordene Körperlichkeit benutzt. Da sieht die Jugend im Alter etwas ganz anderes, als was sie selber hat: dann auch stellt sich die selbstverständliche Verehrung des Alters ein. Die Jugend sieht, daß sie vom Alter etwas bekommen kann, was sie von sich nicht bekommen kann, wenn das Alter den Glatzkopf ebenso richtig zu behandeln weiß, wie das Kind mit dem vollbewachsenen Wuschelkopf lebt. Das muß durchaus da sein. Wir müssen so erziehen, daß der Mensch versteht, alt zu werden. Daran krankt die heutige Menschheit, daß diejenigen, die kindlich und jugendlich heranwachsen, in den alten Leuten nicht etwa richtig alt gewordene Menschen erkennen, sondern Kindsköpfe sind heute für die Jugend die alten Leute geblieben, die gerade so sind, wie sie selber ist! Weil durch die mangelhafte Erziehung die Menschen heute den altgewordenen Körper nicht benützen können, bleiben sie Kindsköpfe. Der Ausdruck «Kindsköpfe» ist sogar außerordentlich genial gewählt:

man ergreift im Laufe des Lebens nicht seinen ganzen Organismus, sondern man arbeitet nur mit dem Kopfe, mit dem das Kind oder der jugendliche Mensch arbeiten soll. D. & sagt die Jugend: Was brauche ich von denen zu lernen! Die sind nicht weiter wie wir, die sind ebensolche Kindsköpfe. - Darum handelt es sich nicht, daß das Alter heute zu wenig jugendlich ist, sondern das Alter ist viel zu kindlich geblieben: das ist es, was heute die Schwierigkeiten macht. Also man bezeichnet

#SE306-166

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

vielfach mit dem allerbesten Willen das, was ist, durch das Entgegengesetzte.

Diese Dinge müssen eben alle richtig durchschaut werden, dann wird die Pädagogik - verzeihen Sie, wenn ich das so sage -, da sie heute auf dem Kopf steht, wiederum auf die Füße gestellt werden. Denn das hat sie nötig: wieder auf die Füße gestellt zu werden. Sie steht heute im intellektualistischen Zeitalter durchaus auf dem Kopfe.

Das ist es aber, was eben der Waldorfschul-Pädagogik gerade eignet: daß es da wirklich auf die Äußerlichkeiten gar nicht ankommt. Ob nun einer das, was erzeugt werden soll als Gefühls- und Gemüts-inhalt, durch ein Eingehen auf die spezifische Wirkung jedes der vier Evangelien erreicht oder dasselbe an Gemütsingredienzen hervorbringt, indem er in der richtigen Weise die Lehre von den vier Temperamenten behandelt, darauf kommt es nicht an; es kommt darauf an, welcher Geist waltet in demjenigen, was da entwickelt wird. In der äußerlichen Weise, wie das heute aufgefaßt wird, ja, da sind die Sachen fortwährend so, daß - wenn nun einer, sagen wir, den fundamentalen Stuttgarter Lehrerkursus in die Hand bekommt und hört, es stünde da drinnen viel über die Behandlung der Temperamente der Kinder, in einem nächsten Kursus aber ist entwickelt worden die Art und Weise, wie man sich zu den Evangelien stellen soll - ja, da muß er dann eben das Spätere auch noch dazu lernen. Nun ist es gut, wenn man die Dinge von verschiedenen Seiten betrachtet. Aber man muß sich auch dessen bewußt sein, daß die andersartige Darstellung, also die Darstellung, die man früher gibt, und die Darstellung, die man später gibt, übereinstimmen, trotzdem sie andere Worte, andere Wortsätze enthalten. Nur ist diese Übereinstimmung eine unbequeme, weil die Dinge bei einer solchen Auffassung in Wechselwirkung sind, nicht in der bloß einseitigen Kausalwirkung.

Und so können Sie den von Herrn Steffen in so anerkennenswerter Weise, in seiner vorzüglichen künstlerischen Art wiedergegebenen Lehrerkurs nehmen, der im Goetheanum gehalten worden ist, als eine Anzahl englischer Freunde hier war, und können ihn vergleichen mit dem, was nun in diesem Kurs in pädagogisch-didaktischer Weise immer wieder etwas anders gesagt worden ist: es ist dasselbe,

#SE306-167

so wie zum Beispiel Kopf und Magen der eine Organismus ist. Aber das Unbequeme ist, daß dadurch alles in Wechselwirkung ist, und daß man daher nicht sagen kann: Ich habe ja den Lehrerkurs, der hier gedruckt worden ist, schon verstanden, da brauche ich, wenn das spätere dasselbe ist, den späteren nun nicht mehr zu lesen. Ja, aber sehen Sie, hat man beides, so versteht man auch das frühere in einer anderen Art durch das, was in Wechselwirkung ist. Und man kann sagen:

Wer seminaristisch einen späteren Kursus in sich aufgenommen hat, der versteht erst den früheren richtig, weil alles in Wechselwirkung steht. In der Mathematik hat man in bezug auf das Auffassen eine rein kausale Folge; da kann man das frühere ohne das spätere ganz gut verstehen. In so etwas, wie in der lebendigen Pädagogik, hat man Wechselwirkung; da wird das frühere durch das spätere beleuchtet.

Ich gebe Ihnen diese Schilderung, weil das zugleich der lebendige Geist sein muß, der überhaupt in der ganzen pädagogischen Auffassung der Waldorfschule waltet. Man muß immer die Sache von allen möglichen Seiten kennenlernen wollen und niemals einverstanden damit sein, daß man sie nur von einer Seite kennengelernt hat. Man muß als Waldorfschullehrer immer viel mehr sich dessen bewußt sein: Eigentlich mußt du noch alles selber lernen, - als zu denken:

Eigentlich bist du doch ein furchtbar gescheiter Kerl. - Es kommt einem fast gar nicht das letztere so leicht, wenn man in die Waldorfschul-Pädagogik sich wirklich eingelebt hat. Alles, was einem aus dieser Richtung kommt, muß beim richtigen Waldorfschullehrer aus einer gemüthhaften, gefühlishaften Ecke kommen - aus dem richtigen Selbstvertrauen, das eins ist mit dem richtigen Gottvertrauen. Wenn der Mensch weiß, daß die göttlichen Kräfte in ihm wirken, so wird er, ganz abgesehen von dem, was er äußerlich mehr oder weniger gelernt hat, einen innerlich lebendigen Quell haben, der weit zurückliegt im Menschen. Man ist erst am Beginn des Weges, wenn man ein äußerlich errungenes Selbstvertrauen hat. Man ist erst, wo man zu sein hat, wenn einen das Selbstvertrauen zum Gottvertrauen geführt hat, einen geführt hat dazu, in der richtigen Weise zu empfinden: Nicht ich, sondern der Christus in mir ist das Wirksame. Da

#SE306-168

wird das Selbstvertrauen aber zu gleicher Zeit zur Selbstbescheidenheit, weil man weiß, daß man die göttlich-christlichen Kräfte reflektiert in demjenigen, was man in der Seele trägt. Dieser Geist muß in der Schulführung überall drinnen sein. Wenn dieser Geist nicht drinnen ist, so wäre diese Schule wie ein äußerlicher Organismus, dem man das Blut abzapfen oder die Atmung versperren würde. Auf diesen Geist kommt es eben gerade an. Und wenn dieser Geist lebendig ist, dann wird, ganz unabhängig von den Persönlichkeiten des Leiters oder der Lehrer, aus diesem Geiste selber heraus der Enthusiasmus kommen. Dann wird man auch das Vertrauen haben können, daß in der ganzen Schule etwas vom objektiven Geiste lebt, was nicht dasselbe ist, wie der individuelle Geist eines einzelnen Lehrers. Das kann aber wiederum nur durch sorgfältige Pflege im Konferenzleben des Lehrerkollegiums sich nach und nach herausbilden.

Nun, aus solchen Unterlagen ist auch dasjenige herausgebildet, was an unserer Waldorfschule der Epochenunterricht genannt wird. Dieser Epochenunterricht besteht darin, daß man das Kind nicht fortwährend dadurch zerstreut, daß man von 8 bis 8 1/4 Uhr Geographie, von 8 3/4 bis 1 1/2 10 Uhr etwas ganz Fremdes, vielleicht Latein, und nachher von 1 1/2 10 bis 1 1/2 11 Uhr meinetwillen Mathematik und Rechnen gibt oder dergleichen; sondern daß man täglich den Hauptunterricht so gestaltet, daß man - je nachdem, was eben notwendig ist für die einzelnen Fächer - in der ersten Tageszeit durch 8 bis 4 Wochen hindurch - die Zeit muß natürlich nach den Verhältnissen und dem Unterrichtsinhalt bestimmt werden - immer dasselbe treibt: also sagen wir durch 3 bis 4 Wochen durch eine Epoche hindurch, in einer notwendigen, wenn ich so sagen darf, nichts Zwangsmäßiges enthaltenden, sondern seriös-legeren Weise - Geographieunterricht erteilt; in der nächsten Epoche wird dann ein Unterricht erteilt, der sich aus diesem Geographieunterricht heraus entwickelt usw. Man wird allerdings finden, daß dieser Epochenunterricht - der so eingerichtet ist, daß also durchgegangen wird im Laufe des Jahres epochenweise dasjenige, was Lehrstoff sein soll in einer Klasse -, man empfindet, daß die Handhabung des Unterrichts und der Erziehung unter solchen Voraussetzungen etwas schwieriger ist als sonst; denn man wird

#SE306-169

leichter als Lehrer langweilig, wenn man so langehintereinander Geographie zu lehren hat, als wenn man nur 2/4 Stunden hindurch Geographie zu lehren hat. Und man muß auch ganz anders in der Sache drinnenstehen, wenn man in dieser Weise den Unterricht erteilen will.

An diesen Hauptunterricht schließen wir im wesentlichen den Sprachunterricht an nach 10 Uhr, nachdem die Kinder die nötige Pause gehabt haben, und andere Unterrichtszweige, die nicht zum Hauptunterricht gerechnet werden. Mit dem Sprachunterricht halten wir es ja in der Waldorfschule so, daß nun wirklich für die kleinsten Kinder schon zwei nichtdeutsche Sprachen getrieben werden von dem Zeitpunkte an, wo die Kinder eben hereinkommen in die Volksschule. Wir treiben da mit den Kindern eben in derjenigen Methode, die wir für die richtige ansehen müssen, und in der Art, wie man eben die Dinge hat, Französisch und Englisch. Aber es kommt ja hauptsächlich dabei darauf an, daß durch diese Dinge nicht so sehr bloß der äußere Gesichtskreis erweitert werde, sondern daß die Reichhaltigkeit des inneren Lebens, des Seelenlebens besonders, durch diesen Sprachunterricht wesentlich gefördert wird.

Nun werden - wie Sie aus dem gestern Gesagten entnehmen können - in der Führung einer solchen Schule die körperlichen Dinge, besonders wie sie in Eurythmie und Turnen zur Pflege kommen, nicht etwa weniger berücksichtigt, sondern sie werden so

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

berücksichtigt, daß durchaus das in das Gesamtwesen eingreifen kann. Und von Anfang an wird ebenso der Unterricht durchgezogen, wie man es eben dem Lebensalter angemessen halten muß, mit dem musikalischen Element.

Es ist ja durchaus in der skizzenhaften Weise, die leider notwendig war, darauf hingedeutet worden, wie die Kinder in das Künstlerische gesanglich, musikalisch, plastisch usw. hineingeführt werden. Diese Dinge müssen durchaus da sein. Es muß durchaus praktisch, das heißt in der Ausführung erkannt werden, was es für den Menschen bedeutet, wenn er in der richtigen Weise durch die - wenn ich so sagen darf - unteren Lebensalter, also zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife - durch das Lebensalter bis zum 9., 12. Jahr usw. - musikalisch geführt wird. In diesem richtigen musikalischen Einführen

#SE306-170

liegt die Grundlage für das Hinwegschaffen all der Hindernisse, die wir im späteren Leben für die mutige, sinngemäße Entfaltung unseres Willens haben. Die Art und Weise, wie das Musikalische in den Organismus eingreift, ist so, daß das Musikalische gerade in der richtigen Weise einschleift, möchte man sagen, die Art und Weise, wie die Nervenfluktuation in die Atmungsströmung hineinwirkt, wie diese wieder zurückwirkt auf die Funktion des Nervensystems, wie dann die Atmungsrhythmen hinüberwirken in die Zirkulationsrhythmen, wie der Zirkulationsrhythmus eingreift in den Schlafens- und Wachensrhythmus. Das ist überhaupt etwas, was zu dem Wunderbarsten gehört, daß man gerade durch anthroposophische Forschung durchschauen kann, wie das Musikalische innerlich menschenschöpferisch ist. Man lernt erkennen, wie in der Ausstrahlung der Nerven vom verlängerten Mark, von dem ganzen Rückenmarkssystem, wie in diesem Auslaufen der Nerven ein ungeheuer feines musikalisches Instrument gegeben ist. Und man lernt erkennen, daß es vertrocknet und verhärtet und den ganzen Menschen innerlich unfähig macht, das Mutartige richtig zu entfalten, wenn der musikalische Unterricht und die musikalische Erziehung nicht entgegenkommen diesem wunderbar feinen Musikinstrumente. Es ist ja ein feines Musikinstrument, was sich da entfaltet in der Wechselwirkung zwischen den Nerven-Sinnes-Organen mit ihren Funktionen und den Bewegungs-funktionen des Menschen im Zusammenhang mit dem Rhythmus der Verdauung, dem Rhythmus des Schlafens und Wachens. Der obere Mensch will auf dem unteren Menschen spielen. Und man kommt entgegen diesem Sichhineinfügen dessen, was während der Musikstunden am Klavier ertönt, was die Kinder singen, in das, was gerade im Nerven-Zirkulations-System als göttlicher Schöpfungsplan innerlich zu bemerken ist, durch die Hinorganisation des ganzen menschlichen Organismus auf das Musikalische. Das ist etwas, was zum Wunderbarsten gehört, denn da begegnet sich in jeder Musikstunde ein Göttlich-Geistiges, das wie heraufsteigt in den Leib des Kindes, mit demjenigen, was von der Erde ausgeht. In dem, was wir als ganze Menschheit erarbeitet haben in der musikalischen Kultur, da begegnen sich wirklich Erde und Himmel; dessen muß man sich bewußt

#SE306-171

sein. Und daß man sich dessen bewußt ist, daß man weiß, man tut das als Lehrer, nicht indem man darüber viel theoretisiert, sondern indem man da den Genius des Himmels mit dem Genius der Erde in der Menschenbrust sich begegnen läßt: das gibt den Enthusiasmus, den man für die Klasse braucht. Das gibt auch den Enthusiasmus, den man dann wiederum in die Lehrerkonferenzen hineinträgt, wodurch der Lehrer des Musikalischen den Lehrer des Plastischen anregt usw. So muß man eben erkennen, wie in allem der Geist darinnen wirken muß, in der Pädagogik und Didaktik, wie sie hier gemeint ist.

Wir haben zum Beispiel neulich einmal eine Lehrerkonferenz gehabt, in der es wirklich bis zu einem hohen Grade schon gelungen ist, die ganze Art und Weise herauszuarbeiten, wie das Geistig-Seelisch-Leibliche im Menschen wirkt, wenn das Kind in Eurythmieübungen hineingeführt und dann zum Turnen übergeführt wird. Diese Übersicht des Verhältnisses zwischen Turnen und Eurythmie, was von so ungeheurer Bedeutung ist im Handhaben des Unterrichts, arbeitete sich uns neulich bei der Lehrerkonferenz heraus, und das wird sich natürlich fortsetzen. So werden die Lehrerkonferenzen zu dem lebendigen Lebensblut, das den Organismus «Schule» durchziehen muß. Dann kommt alles andere schon von selbst, wenn man sich nur nicht dagegen sträubt. Dann lernt man auch, mit den Kindern in der richtigen Zeit spazieren zu gehen und Ausflüge zu machen. Dann wird das Turnen von selber auch in diejenige Phase des menschlichen Lebens ausströmen, die eben für das betreffende Menschenwesen in irgendeiner Schule schon passend ist. Dann wird nicht die Sorge entstehen: Ja, in der Waldorfschule kann das alles ganz ausgezeichnet sein, aber da wird zu wenig Sport getrieben. Nun, erstens kann heute noch nicht alles getrieben werden, was vielleicht wünschenswert wäre, weil die Waldorfschule sich auch aus kleinen Anfängen entwickelt hat. Daß wir überhaupt zu dem gekommen sind, was wir heute haben, hat die Überwindung ungeheurer äußerer Schwierigkeiten notwendig gemacht. Aber dem Geiste nach laufen diejenigen Dinge, die aus dem Geiste eben hervorgeholt werden, durchaus auch in die richtige Handhabung des Körperlich-Geistigen ein. So muß man sagen:

Wie ich, um den Arm zu heben, nicht zu lernen brauche, wie die einzelnen

#SE306-172

größeren und kleineren Muskeln meines Armes nach Gesetzen der Dynamik und Statik, vielleicht des Vitalismus usw. funktionieren, ebensowenig brauche ich im einzelnen alle Finessen zu kennen, wie das oder jenes getrieben wird, wenn ich nur mit dem ganzen Geiste, der dann Lehr- und Erziehungsgesinnung geworden ist, an die Handhabung des Unterrichts heranzutreten vermag - wenn ich gerade in das Zentrale hinein in der richtigen Weise mich begeben kann.

Nun, ich konnte Ihnen ja nur skizzenhaft andeuten, was der Führung einer solchen Schule zugrunde liegt, die gehalten ist in den aus anthroposophischer Forschung fließenden Ideenimpulsen. Und wir sind ja - namentlich durch Ihre Zeitverhältnisse - nun an das Ende dieses Kursus herangelangt. Da lassen Sie mich denn zum Schlusse dasjenige, was ich schon bei einer Diskussion mir erlaubte auszusprechen, noch einmal aussprechen: Wer mit seiner ganzen Seele drinnen lebt in dem Ideal, daß in einer solchen Weise das Erziehungs- und Unterrichtsleben wachsen muß zum Heile der Menschheitsentwicklung, der muß in seiner Seele von tiefer Dankbarkeit dafür erfüllt sein, daß die verehrten Lehrer und Lehrerinnen, die hier bei diesem Kursus von auswärts erschienen sind und sich haben informieren wollen von dem, was hier für Pädagogik und Didaktik eben aus anthroposophischer Forschung heraus zu sagen versucht wird. Tiefe Dankbarkeit lassen Sie mich also am Schlusse dieses Kursus Ihnen aussprechen, und Befriedigung, herzliche Befriedigung darüber, daß

- ganz gleichgültig, wie das nun weiter von dem einen oder anderen mehr oder weniger sympathisch oder antipathisch gefunden werden kann -, nun doch wiederum in einer Anzahl von Seelen dasjenige wahrgenommen worden ist, was aus Anthroposophie heraus auf die verschiedensten Zweige des Lebens wirken soll, was aus Anthroposophie heraus das Leben befruchten soll. Und diese zwei Gedanken werden besonders bei denen, die mit der Veranstaltung zu tun hatten, ganz gewiß zurückbleiben: die schöne Erinnerung an die Dankbarkeit und die schöne Erinnerung an die Befriedigung, wie ich sie eben jetzt charakterisiert habe. Und je mehr sich diese Gedanken innerlich intensiver gestalten können - diese Gedanken an eine Arbeit, der solche

#SE306-173

Dankbarkeit und solche Befriedigung zugrunde liegen - desto mehr wird auch die Hoffiung entstehen, daß nach und nach doch gelingen könne, was aus dieser Pädagogik heraus für die gesamte Entwicklung der Menschheit folgen soll. Und es wird um so mehr das liebevolle Wirken in dieser Pädagogik wiederum entstehen können bei denen, die heute schon mit ihrer ganzen Menschlichkeit drinnen wirken mögen. Nicht nur haben Ihnen vielleicht - durch das, was sie aus ihrer Praxis heraus Ihnen haben sagen wollen - die Waldorfschullehrer und Waldorfschulerzieher etwas gegeben, sondern Sie, die Sie dagewesen sind als Besucher, haben ganz gewiß ebenso viel den Waldorfflehrern gegeben, indem gerade jene Liebe, die man braucht, jene selbstverständliche Liebe, die eigentlich doch

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

nur allein Enthusiasmus erzeugend ist, angefacht wird, wenn man sieht; daß dasselbe, was in einem lebt, auch in anderen Menschenseelen anfängt zu leben. Und von diesem wechselseitigen Ineinanderwirken von Dankbarkeit und innerer Befriedigung, von Hoffnung und Liebe, die ineinandergefloßen sind während dieses Kursus, dürfen wir hoffen, daß schöne Früchte reifen können, wenn wir an diesen Dingen das nötige Interesse nehmen, wenn wir die nötige innere Aktivität empfinden, um so recht in ihnen zu leben.

Das ist dasjenige, meine sehr verehrten Anwesenden und meine lieben Freunde, was ich nun, nachdem der Kursus beendet ist, in diesen Abschiedsgruß hineingießen möchte. Es soll nicht irgendein abstrakter Gruß sein, sondern ein konkreter Gruß, in dem Dankbarkeit die feste Grundlage ist, in dem Befriedigung dasjenige ist, was als Wärmendes drinnen wirken kann, in dem Hoffnung dasjenige ist, was als mutvoll Stärkendes aus diesem Gruße herausstrahlt. Liebe in der Handhabung dessen, was in dieser Weise Menschheitspädagogik werden soll, Liebe möge das Licht werden, das über diejenigen komme, deren Pflicht es ist, für die Erziehung der Menschheit zu sorgen.

In diesem Sinne möchte ich Ihnen in diesem Augenblick, nachdem wir mit diesem Kurse haben zu Ende kommen müssen, den schönsten Abschiedsgruß sagen.

DREI FRAGENBEANTWORTUNGEN

I. Dornach, 18. Apr. I 1923

#TX

Zu einer Frage über den Religionsunterricht.

Es ist ein Mißverständnis dadurch entstanden, daß ja vorläufig geschildert worden ist, wie sich das Kind hinsichtlich seiner religiösen Impulse entwickelt. Es ist noch gar nicht in meinen Vorträgen vom Religionsunterricht gesprochen worden, weil ich ja heute überhaupt erst begonnen habe mit dem Pädagogisch-Didaktischen. Dasjenige, was von mir ausgeführt wurde, das ist, daß eine Art physisch-religiösen, ich sagte leiblich-religiösen Verhältnisses besteht zwischen dem Kinde und seiner Umgebung. So daß also dasjenige, was das Kind bis zum Zahnwechsel hin einfach durch seine Organisation übt, erst nach der Geschlechtsreife, etwa nach dem 14., 15. Jahr, ins Denken übergeht. Ich habe den Vergleich gebraucht, daß dasjenige, was zunächst auf eine leiblich-geistige Weise sich offenbart, gewissermaßen in einer Unterströmung fortfließt, und dann für das Denken, durch welches die Religion beim Erwachsenen auftritt, erst im 15. Jahre ungefähr auftritt. Nun ist die Sache aber so, daß ja gerade bei einer naturgemäßen Pädagogik dasjenige, was in irgendeinem Lebensalter auftritt, sorgfältig vorbereitet werden muß in den früheren Lebensperioden. Und die didaktisch-pädagogische Frage, die nun daraus hervorgeht, ist diese: Wie ist mit Rücksicht auf diese Entwicklungsgesetze des Menschen der Religionsunterricht gerade in der Volksschule einzurichten? Das ist eine Frage, die den nächsten Vorträgen als Aufgabe mit unterliegen wird. Dasjenige, was ich schon voraus sagen möchte, ist nun dieses: Wir müssen uns klar sein, daß wirklich das religiöse Element dem Menschen angeboren ist, zur Menschennatur gehört. Das drückt sich dadurch ganz besonders aus, daß man eben diese religiöse Orientierung des Kindes, wie ich sie beschrieben habe, bis zum Zahnwechsel findet. Dasjenige, was wir nun durch die allgemeine Zivilisation als die Religion der Erwachsenen haben, ist natürlich eine solche, die in Vorstellungen lebt, oder wenigstens ihren Inhalt

#SE306-176

durch Vorstellungen bekommt, die allerdings vor allen Dingen im Gemüt sich ausleben. Für diesen Vorstellungsinhalt wird der Mensch erst reif nach dem 14. Lebensjahr. Es bleibt uns gerade das volks schulmäßige Lebensalter für die wichtige Frage: Wie haben wir da nun den Religionsunterricht einzurichten? Da kommt in erster Linie in Frage: Worauf müssen wir in diesem Lebensalter vom 7. bis zum 14. Jahr vorzugsweise wirken? In der ersten Lebensperiode bis zum Zahnwechsel wirken wir als erzieherische Umgebung eigentlich auf das Leibliche. Nach der Geschlechtsreife wirken wir im Grunde genommen auf das Urteil, auf die Vorstellung. In der Zwischenperiode wirken wir nun gerade auf das Gemüt, das Gefühl. Daher ist auch notwendig, diese Periode einzuleiten damit, daß wir bei den Kindern, die in die Volksschule hineinkommen, mit Bildern anfangen. Die wirken nämlich gerade auf die Empfindung, auf das Gemüt. Die Vorstellung reift allmählich erst heran und wird vorbereitet für das richtige Lebensalter. Nun haben wir ebenso, wie ich es morgen für einzelne Lehrfächer ausführen werde, beim Religionsunterricht dafür zu sorgen, daß wir ihn vor allen Dingen ans Gemüt heranbringen. Und darum handelt es sich also: Was wirkt im Gemüt und auf das Gemüt? Ja, da wirkt vor allen Dingen dasjenige, was erlebt wird in Sympathien und Antipathien. Wenn wir nun bei dem Kinde gerade zwischen dem 7. und 14. Jahr solche Sympathien und Antipathien entwickeln, die da vorbereiten ein richtiges religiöses Urteil, dann tun wir das Rechte. Also sagen wir: Wir richten den Unterricht nicht so ein, daß wir überall Gebote oben an stellen «Du sollst dieses tun, Du sollst jenes nicht tun»; das taugt eben wiederum nicht, gerade für dieses kindliche Alter, sondern wir müssen den Unterricht so einrichten, daß das Kind Sympathie bekommt mit dem, was es tun soll. Das behalten wir für uns im Hintergrund, was es tun soll, aber wir stellen in Bildern dasjenige dar, was ihm auch in religiöser Beziehung in höherem und sehr gehobenem Sinne sympathisch einfließen soll. Wir versuchen, ihm Antipathie einzuflößen für dasjenige, was es eben nicht soll. Wir versuchen auf diese Weise auch gerade eben durch das Gemütsurteil immer an Hand des Bildes das Kind allmählich hinzu-führen von dem Göttlich-Geistigen in der Natur durch das Göttlich-Geistige

#SE306-177

im Menschen zu dem Aneignen des Göttlich-Geistigen. Aber das Ganze muß durch Gemüt und Gefühl gehen, gerade im volksschulmäßigen Alter. Also nicht dogmatisch und nicht gebots-mäßig, sondern durchaus das Gemüt, das Gefühl vorbereiten für dasjenige, was dann später in selbstgebildetem Urteil auftreten kann. Und wir werden ganz andere Erfolge erzielen gerade für die religiöse Orientierung des Menschen, als wenn wir in dem Lebensalter, in dem das Kind nicht empfänglich dafür ist, mit Geboten oder Glaubensartikeln kommen. Wenn wir ihm die Bilder vorweisen und dadurch vorbereiten dasjenige, worüber sich später der junge Mensch selber ein religiöses Urteil bilden soll, bereiten wir dem Menschen die Möglichkeit, dasjenige wirklich durch seine eigene Geistigkeit zu erfassen, was er als sein innerstes Wesen erfassen soll, nämlich die religiöse Orientierung. Wir lassen gewissermaßen dem Kinde die Freiheit, sich selber religiös zu orientieren, wenn wir ihm das Religiöse ans Gemüt heranbringen, also in Bildern das Religiöse darbieten, nicht in Glaubensartikeln oder in Geboten. Es ist von ungeheurer Bedeutung, wenn der Mensch dann nach der Geschlechtsreife bis in die Zwanzigerjahre hinein die Möglichkeit hat, das, was er erst im Gemüt, im Gefühl, ich möchte sagen mit einer gewissen Weite und Vielseitigkeit aufgenommen hat, aus sich selbst heraus zum Urteil erhebt. Er bringt sich dann selbst auf den Weg zum Göttlichen. Es ist ein großer Unterschied, ob das Kind in der Zeit, in der es auf Autorität eingestellt ist, durch die Autorität eine festbestimmte Richtung bekommt oder ob es so geführt wird, daß es die religiöse Orientierung bei seinem Erzieher oder Lehrer sieht, daran bildhaftig sich hinauftrankt und dann später schöpfen kann daraus das «Du sollst», «Du sollst nicht». Nachdem es zuerst Gefallen oder Mißfallen gefunden hat an dem, was herauskommt als «Du sollst», «Du sollst nicht», nachdem es in bildhafter Naturanschauung erkennen gelernt hat, wie das Gemüt frei wird durch die Vorstellung eines göttlich-geistigen Webens in Natur und Geschichte, kommt es selber darauf, sich die Vorstellungen zu bilden. Es bekommt die Möglichkeit, die religiöse Erziehung aus dem Zentrum des Lebens zu bekommen, zu dem man erst mit der Geschlechtsreife herankommt. Also darum handelt es sich, aus diesen

#SE306-178

Untergründen, die aus Menschenerkenntnis gewonnen werden, das Spätere in richtiger Weise vorzubereiten. Ich habe es dargestellt in den Vorträgen, indem ich einen Vergleich gebraucht habe mit einem Fluß, der versinkt und weiter unten wieder hervorkommt. Der

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Mensch ist in den ersten 7 Jahren religiös eingestellt. Das tritt nun in die Tiefen des Gemütes hinein, wird ganz seelisch, kommt an die Außenfläche erst wiederum als Denken mit der Geschlechtsreife Und nun müssen wir in die Tiefen seiner Seele hineinwirken durch eine uns persönliche Gemütsöffnung. Wir bereiten dadurch für das Kind vor, was es zum religiösen Menschen macht, während wir das verhindern, wenn wir ihm nicht die Möglichkeit bieten, aus dem eigenen Zentrum seines Wesens heraus die religiöse Orientierung zu gewinnen. Diese eigene religiöse Orientierung liegt im Menschenwesen. Sie muß nach dem 15. Jahr gewonnen werden. Wir müssen sie vorbereiten in richtiger Weise. Darum muß auch der Religionsunterricht gestaltet werden wie der andere Unterricht in diesem Lebensalter; er muß bildhaft aufs Gemüt wirken, muß dem Kinde Gefühlsanregungen geben. Bis in die Mathematik hinein kann man in jedes Unterrichtsfach einen religiösen Zug bringen. Und daß das der Fall ist, das werden diejenigen spüren, die einmal den Waldorfschulunterricht kennen. Da ist wirklich eigentlich in allen einzelnen Fächern Christentum darinnen, bis in die Mathematik hinein ist Christentum darinnen. Es liegt überall der religiöse Zug zugrunde. Nur eben sind wir ja wegen der heutigen Verhältnisse in die Notwendigkeit versetzt, den eigentlichen Religionsunterricht, weil wir keine Weltanschauungsschule sind, sondern eine pädagogische Schule, und weil wir eigentlich nur den Wert darauf legen, daß bei uns nach naturgemäßer Methodik gelehrt wird - wir haben Anthroposophie eben deshalb zugrunde gelegt, weil wir glauben, daß daraus eine wirklich richtige Pädagogik herausquillt, aber wir wollen nicht Anthroposophen dressieren in der Waldorfschule; deshalb ist es so, daß wir den katholischen Religionsunterricht von katholischen Pfarrern, den evangelischen Religionsunterricht von evangelischen Pfarrern erteilen lassen. Diejenigen, die nun von unseren Lehrern selber unterrichtet werden, das sind eigentlich die Kinder, die zumeist heute Dissidentenkinder

#SE306-179

wären, also keinen Religionsunterricht bekommen würden. Es ist eine überraschende Tatsache, daß das die weitaus größte Majorität der Waldorfschulkinder ist. Die kommen nun alle zu dem so-geannten freien Religionsunterricht, der im Grunde genommen nur dasjenige dann zusammenfaßt, was den ganzen Unterricht doch eigentlich beherrscht. Dieser freie Religionsunterricht, der macht uns eigentlich recht viel Sorge. Wir stehen in bezug auf diesen Unterricht in einem ganz besonderen Verhältnis zur Schule. Wir betrachten alle übrigen Fächer als dasjenige, was durch anthroposophische Forschung als notwendige pädagogisch-didaktische Methodik da sein muß. Den freien religiösen Unterricht erteilen wir selbst, indem wir uns ebenso fühlen in der Schule drinnen stehend wie der katholische und evangelische Religionslehrer. Den erteilen wir als Fremde drinnen. Wir wollen nicht eine Weltanschauungs- oder Konfessionsschule haben, auch nicht in anthroposophischem Sinne, aber schließlich wird natürlich gerade die anthroposophische Methodik recht fruchtbar in diesem freien Religionsunterricht, in dem nicht etwa Anthroposophie gelehrt wird, sondern in dem so gearbeitet wird, wie ich es jetzt methodisch charakterisiert habe. Man wendet allerlei ein gegen diesen freien Religionsunterricht, zum Beispiel, daß so furchtbar viele Kinder von dem anderen Religionsunterricht hinüberlaufen zu dem freien. Das macht sehr viele Schwierigkeiten, weil wir einen Religionslehrer nach dem anderen anstellen mußten und nicht mehr genügend Leute haben dafür. Wir können nichts dafür, daß die Kinder hinüberlaufen, von dem anderen Religionsunterricht fortlaufen. Das liegt nur darinnen, daß die anderen eben nicht die Methodik haben, die in unserem Religionsunterricht drinnen ist. Uns kommt es auch beim Religionsunterricht auf die richtige Pädagogik an.

Auf eine weitere Frage.

Das Charakteristische der Waldorfschule soll sein, alle Fragen vom Gesichtspunkte der Pädagogik aus zu betrachten, also auch den Religionsunterricht. Nun wird aber gerade Herr Pfarrer X. zugeben, daß die beiden angeführten Richtungen: die Frage der Ersetzung des Religionsunterrichts durch moralischen Unterricht und die konfessionelle

#SE306-180

Schule, daß die von ganz anderen Gesichtspunkten aus aufgeworfen werden. Vor allen Dingen die Ersetzung des Religionsunterrichtes durch den Moralunterricht wird von denjenigen Menschen aufgeworfen, welche überhaupt in der Zivilisation die Religion beseitigen wollen, welche die Religion als etwas mehr überflüssig Gewordenes halten. Die wollen natürlich keine Religion, sondern Moralunterricht. Auf der anderen Seite geht natürlich aus dem Hinneigen zu den dogmatischen Konfessionen die Sehnsucht hervor, die Schule konfessionell zu gestalten. Das sind aber keine pädagogischen Gesichtspunkte. Aber damit man auch etwas Präzises verbindet mit dem, was da Pädagogik genannt werden muß, möchte ich sagen: Was ist denn eigentlich der pädagogische Gesichtspunkt? Der pädagogische Gesichtspunkt kann nur der sein, vorauszusetzen, daß der Mensch, wie es ja selbstverständlich ist, zunächst in seinem kindlichen oder jugendlichen Lebensalter nicht ein ganzer Mensch ist, sondern erst einer werden muß; daß man erst Mensch wird im Verlauf des Lebens. Man muß also alle menschlichen Anlagen zur Ausbildung bringen. Das ist zuletzt die abstrakteste Form des pädagogischen Gesichtspunktes. Wenn nun jemand vom pädagogischen Standpunkte aus spricht und sagt, aus der Menschenerkenntnis, die zugrunde liegt der Pädagogik, daß das Kind überhaupt schon religiös eingestellt zur Welt kommt, daß es in den ersten 7 Lebensjahren sogar seine Leiblichkeit religiös eingestellt hat, dann muß es einem vorkommen, daß, wenn man den Religionsunterricht ersetzen will durch Moralunterricht, wie wenn man ein physisches Glied des Menschen, ein Bein, nicht ausbilden wollte, weil man zu der Ansicht übergehen würde: der Mensch braucht alles, aber nicht die Beine auszubilden. Das weglassen zu wollen, was zum Menschen gehört, das kann entspringen einem Fanatismus, aber niemals einer Pädagogik. Insofern hier überall pädagogische Grundsätze verfochten werden, pädagogische Impulse ins Auge gefaßt werden, folgt die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes durchaus vom pädagogischen Gesichtspunkte. Daher haben wir, wie ich schon sagte, für diejenigen Kinder, die sonst konfessionslos wären, also keinen Religionsunterricht hätten nach dem Württembergischen Schulgesetz, den freien Religionsunterricht eingerichtet. Dadurch haben wir gar

#SE306-181

keine Kinder in der Waldorfschule ohne Religionsunterricht; denn in den freien Religionsunterricht kommen diese alle. Wir haben dadurch die Möglichkeit, gerade wiederum das religiöse Leben in die Schule zurückzuführen. Das wird vielleicht die beste religiöse Erneuerung sein, wenn man davon spricht, das religiöse Leben in der Schule richtig zu pflegen, wenn man es dahin bringt, dasjenige, was heute als religionslose Aufklärung wirkt, dadurch zu bekämpfen, daß man einfach appelliert an die ursprüngliche religiöse Anlage des Menschen. Ich betrachte das als eine Art von Erfolg in der Waldorfschule, daß wir die Dissidentenkinder auf diese Weise zum Religionsunterricht gebracht haben. Die katholischen und evangelischen Kinder wären ja zu ihrem Religionsunterricht gekommen, aber es war wirklich nicht so leicht, diejenige Form zu finden, die nun allen andern Kindern wiederum Religionsunterricht zuwendet. Das ist vom pädagogischen Standpunkte aus angestrebt worden bei uns.

II. Dornach, 19. April 1923

Über musikalische Ausbildung (in Beantwortung einer Frage über Musikstunde bei einem 17-jährigen Mädchen).

Das Wesentliche ist ja doch das, was Herr Baumann hingestellt hat: daß gerade mit der Geschlechtsreife und dann in den folgenden Jahren sich ergibt, daß ein gewisses musikalisches Urteil an die Stelle eines früheren musikalischen Empfindens und musikalischen Erlebens tritt. Das musikalische Urteil tritt dann auf. Das ist natürlich darin sehr deutlich zu bemerken, daß die Erscheinungen auftreten, die Herr Baumann charakterisiert hat: es tritt eine gewisse Selbstbeobachtung ein bei den Kindern, eine Selbstbeobachtung ihres Singens und dadurch wiederum die Möglichkeit, bewußter die Stimme zu behandeln und dergleichen. Das muß nun auch methodisch kultiviert werden. Dann aber tritt das sehr stark hervor, daß gerade von diesem Jahre ab jenes selbstverständliche musikalische Gedächtnis etwas zurückgeht, so daß die Kinder von diesen Jahren ab sich mehr anstrengen

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

#SE306-182

müssen, um auch gedächtnismäßig das Musikalische zu behalten. Darauf muß man dann im Unterricht ganz besonders sehen. Während die Kinder bis zur Geschlechtsreife ein selbstverständliches Leben haben im Musikalischen, die Dinge sehr leicht behalten, fangen manchmal diejenigen, die früher sehr gut behalten haben, nun an, Schwierigkeiten zu haben im Behalten, also nicht so sehr im Aneignen, sondern im Behalten. Darauf muß man sehen. Man muß versuchen, nicht unmittelbar hintereinander, aber oftmals die Dinge zu wiederholen. Namentlich tritt in diesem Alter stark das hervor - psychologisch liegt da ein sehr feiner, intimer Unterschied zugrunde -, daß, während früher das Instrumental-Musikalische und das Stimmliche, das Vokal-Musikalische in eins zusammenfallen, werden diese zwei Dinge gerade vom 16., 17. Jahr ab sehr deutlich voneinander unterschieden. Es wird viel bewußter hingehört auf das Instrument, es wird viel bewußter von diesem Lebensalter an auch auf das Instrumental-Musikalische hingehört. Man bekommt mehr Verständnis für das Instrumental-Musikalische als vorher. Vorher sang das Instrument sozusagen mit, nachher hört man die Instrumente; hören und singen sind dann zwei, wenn auch parallel miteinander gehende Prozesse. In diesem Verhältnis, das dann eintritt zwischen Singen und Verstehen des Instrumentes, liegt das Charakteristische. Da müssen dann die Unterrichtsmethoden eben darnach eingerichtet werden. Wichtig ist, daß man mit dem Theoretisch-Musikalischen vor diesem Lebensalter überhaupt nicht anfangen sollte, sondern daß man eigentlich das Musikalische praktisch treiben sollte, und, was man theoretisch bemerken will, an-knüpft an das unmittelbar praktische Treiben, und dann allmählich, gerade in diesem Lebensalter, den Übergang erst gewinnt, nun auch etwa verstandesgemäß zu urteilen über das Musikalische. Das, was Herr Baumann zuletzt angedeutet hat, daß man den Kindern manches in ihrer Selbsterkenntnis beibringen kann aus ihrem musikalischen Auftreten heraus, das ist durchaus richtig. Und während zum Beispiel, wenn man, wie wir es ja in der Waldorfschule machen, die älteren Kinder zur plastischen Tätigkeit bringt, wenn man sie allerlei bilden läßt, währenddem man da die Eigentümlichkeiten der Kinder gleich von Anfang an wahrnehmen kann in dem, was sie plastisch

#SE306-183

hervorbringen - es ist irgend etwas, wenn es von verschiedenen Kindern plastisch gestaltet wird, ja etwas ganz Verschiedenes -, ist es beim Musikalischen so, daß man auf dasjenige, was den Kindern individuell ist, zunächst gar nicht eingehen kann. Das tritt dann eben hervor, wenn das Kind dieses Lebensalter erreicht hat. Dann kann man, natürlich namentlich aus den ja dann auch schon intensiver hervortretenden Neigungen für diese oder jene musikalische Richtung, zurückwirken auf das Kind, um Einseitigkeiten zu vermeiden. Wenn also das Kind eine bestimmte Musik besonders liebt, sagen wir zum Beispiel, es gibt ja gerade in unserer gegenwärtigen Zivilisation sehr viele Kinder, bei denen stellt sich ganz von selbst ein, daß sie reine Wagnerianer werden. Da muß man entgegenwirken, denn da findet eigentlich das statt, daß ein zu starkes Aufnehmen des Musikalischen mit dem Gefühl eintritt, statt der inneren Gestaltung des Musikalischen selber - ich will damit nichts gegen Wagner sagen -, also es rutscht das Musikalische gewissermaßen zu stark in das Gefühlsleben hinunter. Da muß man es dann heraufheben. Das merkt der Musiker auch an der Gestaltung der Stimme. Die Stimme klingt anders bei einem Kinde, bei dem zu stark das Musikalische ins Gefühl rutscht, als bei einem Kinde, das die Formung der Töne hört, für das Plastische in der Musik ein richtiges Verständnis hat. Da in der richtigen Weise zu wirken für ein richtiges musikalisches Gefühl und Verständnis, dafür ist dieses Lebensalter besonders wichtig. Natürlich kommt dabei in Betracht, daß man ja bis zur Geschlechtsreife unbedingt als Autorität neben den Kindern steht. Da hat man noch nicht Gelegenheit, auf diese Dinge zu sehen beim Kinde. Nachher steht man schon nicht mehr als Autorität neben dem Kinde, sondern durch das Gewicht, das man dem eigenen Urteil für das Kind geben kann. Bis zur Geschlechtsreife ist dasjenige richtig, was der Lehrer für richtig hält, falsch, was der Lehrer für falsch hält, weil es der Lehrer für richtig oder falsch hält. Nach der Geschlechtsreife muß man begründen, auch musikalisch begründen. Deshalb ist es sehr wichtig, daß gerade dann, wenn eben die Veranlassung vorliegt, den musikalischen Unterricht in diese Zeit hinein besonders fortzusetzen, wirklich stramm in das Motivieren der Urteile, die man heranzieht, eingegangen

#SE306-184

wird. - Ja, man könnte die ganze Nacht über dieses Thema weiterreden, wenn man wollte.

Frage: Liegt nicht eine Lüge darin, wenn man das Kind nach etwas fragt, was man doch schon weiß?

Es liegt etwas sehr Interessantes zugrunde. Wenn ich jemand frage nach etwas, so ist die Voraussetzung, ich will die Antwort haben, weil ich sie noch nicht weiß. Nun frage ich das Kind um etwas, ich weiß es aber schon, also begehe ich eine Unwahrheit. - Nun handelt es sich im Unterricht eben sehr stark um Imponderabilien. Sehen Sie, es ist manchmal durchaus notwendig, sich dieses klarzumachen. Ich gebrauche oftmals ein Beispiel dafür: Man kann, wenn man religiös bildhaft unterrichtet, bei der Besprechung der Unsterblichkeitsfrage zu einem Bilde greifen in der folgenden Weise. Man sagt sich: du willst dem Kinde, das noch nicht irgendwelche Erörterungen begrifflicher Art verstehen kann, bildlich etwas von der Unsterblichkeit beibringen. Du bist gescheit als Lehrer, das Kind ist dumm; also präge ich aus meiner Gescheitheit heraus ein Bild. Ich mache das so, daß ich sage: Schau dir die Schmetterlingspuppe an; die Puppe öffnet sich, wenn sie reif wird, dann fliegt der schöne Schmetterling heraus. So wie der Schmetterling aus der Puppe ausfliegt, so fliegt die unsterbliche Seele aus dem Körper, wenn der Mensch stirbt. Man bringt das dem Kinde bei. Schön, aber man wird bemerken, daß, wenn man aus dieser Orientierung heraus das dem Kinde beibringt, so wird es keinen sehr starken Eindruck auf das Kind machen. Denn der Lehrer in seiner Gescheitheit glaubt natürlich selber nicht an das Bild, sondern er verdeutlicht nur für das dumme Kind die Unsterblichkeitsfrage in diesem Bilde. Aber es gibt noch eine andere Orientierung, das ist die, daß man selber an das Bild glaubt. Und da kann ich sagen: Wenn man nicht furchtbar gescheit ist, sondern wirklichkeitsverwandt ist, glaubt man selber daran. Da nimmt man das Bild so, daß man sich sagt:

nicht ich vergleiche, sondern die Weltordnung selber hat dieses Bild hingestellt; es liegt wirklich im Auskriechen des Schmetterlings auf einer unteren Stufe dasselbe ausgedrückt, versinnlicht vor, was in der

#SE306-185

Unsterblichkeit der Seele vorliegt. Ich kann daran glauben. Merken Sie den Unterschied: wenn ich an meine Bilder selber glaube, mit alldem, was in meinen Worten liegt, wenn ich sie dem Kinde beibringe, da wirkt die Gesinnung des Lehrers mit auf das Kind. Solche Dinge können Sie unendlich viele finden. Und so wirken auch die Imponderabilien mit in der interessanten Frage, die jetzt eben aufgestellt ist. Es handelt sich nicht darum, daß man als Lehrer nun die Ansicht hat:

Ich weiß das, das Kind weiß es nicht, und ich frage das nun, als wenn ich es wissen wollte. Nicht wahr, es ist ein großer Unterschied, ob ich das Kind frage etwa über die Schlacht bei Zabern, und ich weiß es, das Kind aber nicht, oder weiß es auch; die Unwahrheit liegt darin, daß ich frage, während ich die Sache schon weiß. Nun kann ich aber die Gesinnung haben, daß mich trotzdem an der Antwort des Kindes etwas interessiert, und ich stelle vorzugsweise die Fragen in der Absicht, nun richtig zu erfahren, was das Kind über die Sache meint. Dann weiß ich wirklich nicht, was das Kind sagen wird. Das Kind sagt mir die Dinge nuanciert. Und wenn ich mir überhaupt als Ideal stelle, wie ich es oftmals betont habe in meinen Vorträgen:

Kein Weiser ist so gescheit, daß er nicht von einem Säugling etwas lernen könnte - ja man kann noch so weit in der Wissenschaft fortgeschritten sein, der Schrei eines Säuglings kann einen viel lehren -, so kann man tatsächlich als Lehrer aus jeder Antwort des Kindes, wenn man die Frage in dieser Gesinnung stellt, lernen zu lehren. Man kann aus jeder Antwort eines Kindes durchaus nicht das herausholen:

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

man will hören, was man weiß, sondern man kann dasjenige kennenlernen, was das Kind einem sagt. Dann wird man auch seine Frage richtig stellen. Dann wird man sehr häufig zum Beispiel die Frage so formulieren: Was meinst du darüber? Schon in der Betonung der Frage wird etwas liegen, daß man selber als Lehrer neugierig ist, was das Kind antwortet. Es ist wirklich so, daß auf die Imponderabilien, die sich abspielen zwischen Kind und Lehrer, viel ankommt. Wenn man das unterbewußte Leben kennt, wie es im Kinde ausgebildet ist, kommt man auf vieles andere noch. Auf diesem Gebiete liegt ja auch die Frage des Lügenhaften im Unterricht, wenn man es bestimmt ausdrücken will, wenn der Lehrer vor der Schule steht und

#SE306-186

aus dem Buche unterrichtet oder sich so hilft, daß er sich die Sachen irgendwie aufgeschrieben hat. Ja, nicht wahr, das ist unter Umständen sehr bequem für den Lehrer. Für den Unterricht ist es aber eigentlich furchtbar; schon deshalb furchtbar, weil das Kind in seinem Unterbewußtsein sich fortwährend ein Urteil bildet, wenn der Lehrer mit dem Unterrichtsstoffe so in der Klasse steht. Da spricht das Unterbewußtsein des Kindes: Warum soll ich wissen, was der nicht weiß? Von mir wird verlangt, zu wissen, was der mir aus seinem Buche vorliest. Sehen Sie, das ist noch eine viel größere Unwahrheit, die auf diese Weise in die Klasse kommt, als durch das Fragestellen. Selbst beim Diktieren von Übungssätzen soll man vorsichtig sein und nicht aus dem Buche diktieren. Wenn man beachtet, was im Kinde vorgeht, und das Kind merkt, daß der Lehrer für es Interesse hat und nicht die Frage aus Lügenhaftigkeit stellt, dann ist die Sache eben ganz anders. Auf diese Weise wird man wirklich dazu kommen, keine Lüge mehr zu entwickeln in dem Frage- und Antwortverhältnis zwischen Lehrer und Kind.

III. Dornach, 22. April 1923

Frage: Kann man die Waldorfschul-Praxis auch in anderen Ländern einführen; zum Beispiel in der Tschechoslowakei?

Im Prinzip ist es möglich, die Waldorfschul-Pädagogik überall einzuführen, denn sie ist reine Pädagogik, bloße Pädagogik. Das Wesentliche der Waldorfschul-Pädagogik im Unterschied von vielen anderen pädagogischen Strömungen, die heute bestehen, ist ja das, daß eben die Waldorfschul-Pädagogik rein pädagogisch ist. Nicht wahr, heute gibt es ja Menschen die sagen: Wenn man einen Menschen ordentlich erziehen und unterrichten will, muß man ihn in ein Landerziehungsheim tun; in der Stadt geht es nicht. Ein anderer fordert diese äußeren Bedingungen, der andere jene. Der eine sagt: das Internat ist das richtige für die Erziehung, der andere sagt: die Familienerziehung ist die richtige. All diese Dinge fallen in der Waldorfschul-Pädagogik

#SE306-187

weg. Ich will jetzt gar nicht streiten gegen diese Dinge, sie mögen von dem einen oder anderen Gesichtspunkte aus ihre Berechtigung haben. Aber die Waldorfschul-Pädagogik ist eben reine Pädagogik und kann sich allen äußeren Verhältnissen anpassen, sei es städtische Schule, Landschule oder was auch. Sie ist eben nicht auf besondere Verhältnisse zugeschnitten, sondern sie will nur den heranwachsenden Menschen als solchen ins Auge fassen. Also: die Waldorfschul-Pädagogik könnte in jede Schule eingeführt werden. Etwas anderes ist es aber, ob man sie hereinläßt, ob die anderen einverstanden sind, die in diesen Schulen die Aufsicht haben oder diese Schulen einrichten oder sie mit Lehrplänen versehen oder dergleichen. Die Waldorfschul-Pädagogik kann morgen in der ganzen Welt in alle Schulen eingeführt werden, aber ob man sie hereinläßt, das ist die Frage. Die ist vom Gesichtspunkte des einzelnen Territoriums aus zu beantworten. - Das ist das einzige, was man darüber sagen kann.

Über Rezitation und Eurythmie.

Es ist ja schade, daß gerade Frau Dr. Steiner, die die Rezitations-kunst hier ausgebildet hat, in diesen Tagen krank ist und nicht die Rezitation selber hat besorgen können. Es handelt sich darum, daß die Eurythmie selber dazu zwingt, wieder zurückzugehen zu derjenigen Rezitations- und Deklamationskunst, die gepflogen worden sind in mehr künstlerisch-fühlenden Zeitaltern, als das unsrige ist. Das heutige Zeitalter ist ja kein sehrkünstlerisch empfindendes und würde nicht leicht verstehen, warum Goethe selbst seine Jamben-Dramen wie ein Kapellmeister mit dem Taktstock mit seinen Schauspielern einstudiert hat. In unserem Zeitalter wird bei der Rezitation und Deklamation - die beide voneinander unterschieden werden müssen in sehr strenger Weise - viel mehr Rechnung getragen dem Pointieren eben des Prosa-Inhaltes. Wenigstens eine starke Strömung war seit den neunziger Jahren vorhanden, die eigentlich die künstlerische Gestaltung der Sprache selber mehr in den Hintergrund treten ließ und den Prosagehalt des Gedichtes mehr in den Vordergrund treten ließ, während es tatsächlich darauf ankommt, in der imaginativen Gestaltung der Laute, aber auch, sagen wir, des Strophenbaues oder in der

#SE306-188

musikalisch-thematischen Behandlung, in Rhythmus, Takt, im melodischen Thema, das überall doch zugrunde liegen wird, das Wesentliche zu sehen, und durch die Sprachbehandlung auf einer höheren Stufe das zu erreichen, was man in der Prosa durch den bloßen Wort-inhalt erreicht. Es ist ja das Gefühl für das Künstlerische der Sprache überhaupt in der neueren Zeit zurückgegangen, selbst äußere Kultur-erscheinungen machen einem das klar. Ich glaube nicht, daß sehr viele Menschen wissen oder beachtet haben, was der berühmte Curtius an der Berliner Universität für ein Fach hatte. Er trug Kunstgeschichte und dergleichen vor, aber das war nicht das Fach, für das er an der Berliner Universität angestellt war, sondern er hieß «Professor der Eloquenz», er war eigentlich angestellt für die Redekunst, über Redekunst zu sprechen. Aber man hatte dafür kein Verständnis mehr, es war unnötig, daß er über sein eigenes Fach las, so rutschte er in ein anderes Fach hinein. Solche Erscheinungen sind heute vielfach da. Es ist notwendig, wenn wiederum zu einer Rezitationskunst gekommen werden soll, die vorzugsweise ausgebildet werden muß für das mehr Erzählende oder für diejenige Poesie, die etwa die Griechen hatten, für die Rezitationskunst und die Deklamationskunst, das ist diejenige Kunst, die der älteren deutschen Poesie zugrunde liegt, daß da wiederum für die Sprachbehandlung das Nötige getan wird. Das ist es, worauf es ankommt. Ich weiß nicht, was dem Fragesteller gerade aufgefallen ist, aber das ist es, worauf es uns ankommt: durch die Sprachbehandlung das zu erreichen, was für die Prosa durch den Sprachgehalt selber erreicht wird.

Es ist nicht durch die Betonung des Inhalts, nicht durch die Prosa-bedeutung des Inhalts, sondern durch die Art und Weise der Aufeinanderfolge der Laute oder des Gebrauchs des Reimes und dergleichen, es ist also gerade durch die Form das zu erreichen, was man heute gerne erreicht durch die prosaische Pointierung. Die Rezitation sucht vorzugsweise an das Plastisch-Maßvolle sich zu halten, sie sucht also vorzugsweise das, wo es darauf ankommt, im Aushalten der Silben und im Kurzmachen der Silben, was ja bei Balladen ganz besonders wichtig werden kann. Die Deklamation sucht durch den Hoch- und Tieftönen und was sich daran anschließt das Wesentliche zu

#SE306-189

erreichen. (Es war dem Fragenden aufgefallen, daß bei dem Worte «grüßen» die Silbe «grüs» in demselben Tone gesprochen wurde wie die Silbe «sen».) Das ist keine künstlerische Frage, sondern eine bloße Auffassungsfrage. Das hängt ganz davon ab, ob der Sprechende den Hauptwert darauf legt: Sag, ich lass' sie grüßen, oder: Sag, ich lass' sie grüßen.

Frage: Wird dadurch nicht das Gewicht des Reimes verschoben?

Das könnte nur dann verschoben werden, wenn man die anderen Silben der Sache nicht anpassen würde. Das kommt ja aus der Stimmung, nicht aus der Sprachbehandlung.

Frage: Drückt sich in der Auffassung keine Gesetzmäßigkeit aus?

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Nein, die Auffassung muß frei bleiben. Es ist durchaus möglich, daß Sie ein und dasselbe Gedicht künstlerisch deklamieren oder rezitieren, und Sie können die verschiedensten Auffassungen hereinbringen, gerade wie einer im Spielen eines musikalischen Stückes die verschiedensten Auffassungen hereinbringt. Es gibt keine eindeutige Behandlung des Gedichtes, sondern es kommt auf das Wesentliche an, daß man es also dazu bringt, nicht mehr das Gefühl zu haben:

Man spricht rezitierend oder deklamierend mit dem Kehlkopf, sondern man spricht mit der Luft. Darauf kommt es an, daß man wirklich die Gabe entwickelt, die Luft zu gestalten. Darauf kommt es beim Rezitieren an. Beim Gesang gestaltet man die Luft. Beim Re-zitieren muß auch dieselbe Tendenz walten, nur natürlich bei der Sprache liegt die Melodie schon im Laut. Also es muß tatsächlich in das Behandeln der Sprache das Wesentliche hereingebracht werden und nicht in den Inhalt. Es muß einer solchen Sache Rechnung getragen werden, daß es bei Schiller zum Beispiel so war: bei seinen bedeutendsten Gedichten hatte er eine allgemeine Melodie in der Seele ; dazu konnte er einen Text schreiben, den er wollte. Man muß erreichen, das Wesentliche auszudrücken auf der einen Seite durch das Musikalische, auf der anderen Seite durch das Plastisch-Malerische in der Sprache.

#SE306-190

Frage: In der Tanzkunst tanzen die Tänzer verschieden. Das ist bei der Eurythmie nicht der Fall; da ist die Bewegung selbst ja wohl immer die gleiche ?

Das würden Sie nicht sagen, wenn Sie die Eurythmie viel sehen würden. Sagen wir, wenn Sie ein Gedicht rezitieren und ein anderer Mensch dasselbe Gedicht rezitiert, so sind das doch zwei verschiedene Stimmlagen usw. Sie können nun künstlerisch das Gedicht in der gleichen Weise behandeln. Die künstlerische Behandlung wird gleich sein. Schon dieser Unterschied tritt bei der Eurythmie stark hervor. Sie werden trotzdem die persönlichen Eigentümlichkeiten bei den einzelnen Eurythmikern sehen. Die sind schon individuell. Die Eurythmie ist nur noch nicht weit genug, daß die besondere individuelle Art schon hervortreten würde. Es wird aber das sein, wenn die Eurythmie so weit ist, daß der Eurythmist ganz zusammen sich lebt mit seiner Kunst ; dann wird auch die individuelle Auffassung schon bemerkbar sein. Gewiß, es liegt zugrunde immer eine gesetzmäßige Bewegung. Es ist das so wie beim Sprechen: wenn ich Mund sagen will, darf ich nicht Mond sagen, also nicht ein o statt des u. Der Betreffende muß deshalb eurythmisierend ein u an der betreffenden Stelle haben, aber da kommt dann innerhalb dieser Gesetzmäßigkeit die individuelle Ausgestaltung der Auffassung, die größte Entfaltungsmöglichkeit zu ihrem Recht. Es ist nicht irgend etwas Pedantisches, Stereotypes. Sie werden auch sehen, wenn ein Anfänger etwas eurythmisch darstellt, oder jemand, der es jahrelang getrieben hat, ist es ein großer Unterschied, nicht bloß in der Fertigkeit, sondern auch im Künstlertum. Und ebenso kommt wiederum die ursprüngliche künstlerische Begabung zum Vorschein, ob jemand künstlerische Veranlagung hat oder nicht. Mehr wie bei einer anderen KLnst kommt das bei der Eurythmie zum Vorschein. Die Eurythmie ist ganz im menschlichen Organismus beschlossen. Der menschliche Organismus umfaßt die Eurythmie so, daß die Eurythmie, ebenso wie die anderen Künste, zum Beispiel die Malerei, nicht verstandesmäßig, aber innerhalb des Bewußtseins, beschlossen werden, während das Tanzen ins Emotionelle hinübergeht. Da können andere Schwierigkeiten

#SE306-191

hervortreten. Das Tanzen ist doch nicht etwas rein Künstlerisches. Die Eurythmie ist schon Kunst.

Es war bei den Teilnehmern der Wunsch entstanden, einen Schulverein zu gründen, mit dem Ziel, in der Schweiz eine Waldorfschule aufzubauen. Es stellte sich aber auch die Frage, was wichtiger sei, das Goetheanum wieder aufzubauen oder eine Schule zu errichten. Beides zugleich zu tun, schien nicht möglich. Dr. Steiner wurde gebeten, sich über den Wiederaufbau des Goetheanums zu äußern.

Ja, daß das Goetheanum wieder aufgebaut werde, das ist ja wohl für die weiteren Kreise, nicht bloß für die schweizerischen, sondern für die weiteren Kreise der anthroposophischen Bekenner in der Welt eine Art Selbstverständlichkeit. Das Goetheanum wurde im Laufe der Jahre, in denen es gestanden hat, nach und nach als etwas angesehen, was schon als ein Mittelpunkt der ganzen anthroposophischen Bewegung da sein sollte. Und es wird kaum ein Zweifel bestehen bei der weitaus größten Anzahl der Anthroposophen in der Welt, daß das Goethe anum wieder aufgebaut werden muß. Die Hindernisse für den Aufbau des Goetheanums könnte es ja eigentlich nur geben bei den schweizerischen Machthabern. Andere Hindernisse kann es ja nicht geben. Wenn eben die schweizerischen Machthaber der verschiedensten Art es nicht unmöglich machen, daß das Goetheanum aufgebaut werde, so wird es ganz gewiß aufgebaut.

Auf der anderen Seite hat sich ja auch schon, während das Goetheanum bestanden hat, die Notwendigkeit herausgestellt, wenigstens eine kleine Fortbildungsschule hier zu errichten. Denn eigentlich ist es für alle Dinge, welche die Anthroposophie in Angriff nimmt, welche aus den Impulsen der Anthroposophie folgen, immer notwendig, daß sie auch vertreten werden, daß sie dann ins Praktische hinübergeführt werden. Sie wissen ja, daß sich auch mancherlei andere Bestrebungen aus der anthroposophischen Arbeit heraus ergeben haben, zum Beispiel die medizinischen. Ich will das nur zur Erläuterung sagen. Da mußte ich auch sagen: Wenn man überhaupt daran denkt, Medizinisches zu treiben auf Grundlage der anthroposophischen Forschungen, so ist es notwendig, daß die Persönlichkeiten, welche sich

#SE306-192

dieser Sache widmen, in fortwährendem wirklich praktischem Zusammenhang mit kranken Menschen sind. Deshalb wurden die Kliniken hier in Arlesheim und in Stuttgart eingerichtet. Das will ich nur als ein Beispiel dafür erwähnen, daß es uns wirklich nur so ernst sein kann mit demjenigen, was nach der einen oder anderen Richtung hin an Impulsen aus der anthroposophischen Sache folgt, daß aus dem sich diese Institutionen wie von selbst als eine Notwendigkeit ergeben. Und so haben wir auch eben mit dieser kleinen Fortbildungs-schule, die hier unmittelbar an das Goetheanum sich angeschlossen hat, und ja auch weiter betrieben wird, dasjenige getan, was einzig und allein zu tun möglich war. Begonnen haben wir ja sogar diese Schule damit, daß aus einer gewiß ganz berechtigten Überzeugung heraus eine Anzahl von Eltern uns für diese Schule ja auch kleinere Kinder gerne übergeben hätten, die auch hier dann nach der Waldorfmethode unterrichtet worden wären. Allein diese Kinder hat man uns behördlich genommen. Diese Kinder mußten unter das Zwangsschul-gesetz eben gefügt werden. So daß wir in der Schweiz nicht in der Lage waren, auch nur in kleinem Maßstabe etwas ähnliches einzurichten, wie es in Stuttgart durch ein freieres Schulgesetz ja damals noch möglich war, als die Waldorfschule eingerichtet worden ist. In dieser Beziehung sind ja die Fortschritte der Weltgeschichte sehr merkwürdig. In bezug auf das Unterrichtswesen war man eigentlich frei - glauben Sie nicht, daß ich jetzt konservative oder reaktionäre Tendenzen entfalten will, sondern ich will nur historische Tatsachen feststellen - in jenen alten Zeiten, in denen es noch keinen Liberalismus, geschweige denn eine Demokratie gegeben hat. Die Unfreiheit ist erst gekommen in den Zeiten des Liberalismus und der Demokratie. Ich will nicht einmal behaupten, daß diese Dinge: Unfreiheit und Liberalismus, Unfreiheit und Demokratie unbedingt zusammengehören; aber in der historischen Entwicklung haben sie sich als eng miteinander verbunden gezeigt. Und das allerunfreieste Schulwesen ist ja in demjenigen Teil der heutigen - ja, ich weiß nicht, ob ich sagen soll «zivilisierten Welt», in demjenigen Teil der europäischen Welt, der auch von manchen westeuropäischen, demokratisch gesinnten Leuten wie eine Art Paradies angesehen wird, in Sowjetrußland.

#SE306-193

Da wird die Freiheit durch die extremste Demokratie, wie man es nennt, mit Stumpf und Stil ausgerottet, und ein Unterrichtswesen greift da Platz, das überhaupt die Karikatur der menschlichen Freiheit, der menschlichen Betätigung ist.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Nun also, ich möchte das doch eben stark betonen, daß der Wiederaufbau des Goetheanums schon eine Notwendigkeit ist und daß man zu einem Nicht-Aufbauen nur kommen würde, wenn eben der Zwang dazu da wäre. Also das müßte ja auf jeden Fall angestrebt werden, und das wird auch als selbstverständlich von all denjenigen, die es mit der Anthroposophie ernst meinen, auch in ganz ernster Weise energisch als ein Ziel vorausgesetzt. Sobald die behördlichen Angelegenheiten abgeschlossen sind, wird selbstverständlich nach dieser Richtung alles versucht werden. Man kann immer nur eines nach dem anderen tun, wenn man etwas nicht nur bloß theoretisch vertreten will. Nicht wahr, man kann ja alles Mögliche beschließen und Pläne ausdenken, aber wenn man auf dem Boden einer Wirklichkeitserkenntnis steht, tut man das nur, wenn die Basis dazu da ist. Das Idealste wäre natürlich, wenn sich dasjenige, was man an allgemeinem Volksgeistesleben und sonstigem Volksleben durch ein neues Goetheanum begründen könnte, wenn sich das würde ergänzen können durch eine Volksschule auch hier. Aber da kommt es eben darauf an, daß alle diese Interessen, die gerade hierzulande sind, eben in irgendeiner Weise beseitigt werden würden.

Und ich meinerseits bin ja der Überzeugung, wenn sich nur eine genügend große Anzahl von Menschen - womit ich nicht immer Majoritäten meine - findet, welche eine solche Schule als eine Notwendigkeit erkennen, so wird sie auch entstehen. Es werden sich Mittel und Wege ganz unbedingt finden, und sie wird entstehen. Mit dem Goetheanum ist es ja nicht so leicht. Natürlich, es - sagen wir - aus dem Willen der Schweiz heraus zu gestalten, das ist nicht so leicht; das muß eine internationale Sache sein.

Aber Volksschulen gehen schon aus den Volkskulturen hervor, und da handelt es sich wirklich darum, daß weder die Waldorfschulen noch ich oder sonst ein anderer Mensch als unsere verehrten schweizerischen Freunde und Besucher darüber eine Stimme

#SE306-194

haben und daß es daher wirklich vor allen Dingen Bedürfnis sein würde, die Empfindungen, die Gesinnung, die Ansicht gerade der schweizerischen Freunde und Besucher über diesen Punkt zu hören.

Nach weiteren Äußerungen von Teilnehmern wird Dr. Steiner gebeten, die Schlußworte zu sprechen.

Der Herr Vorsitzende meint, ich sollte noch einige Worte sagen. Die können ja eigentlich nur darin bestehen, daß ich meine recht große Befriedigung darüber ausdrücke, daß ja bei den sehr verehrten Besuchern, die hier vereint sind, der allerbeste Wille und die allerbesten Absichten zum Ausdruck gekommen sind. Und man muß schon sagen, daß jede solche Vereinigung von Menschen erfreulich ist, welche wiederum einmal darauf kommen, daß dasjenige, was hier in Dornach gepflegt wird, doch nicht das ist, was sehr viele Menschen in unwahrer Art daraus machen. Und wenn sich eine Anzahl von Persönlichkeiten findet, die einfach durch die eigene Anschauung wissen kann, wieviel Unwahres über Dornach verbreitet wird, dann wird auch die Zeit kommen, in welcher alles dasjenige, was heute beabsichtigt wird, in schwacher Weise noch selbstverständlich von hier, daß das in einer viel, viel leichteren Weise zur Verbreitung kommen wird. Es ist ja natürlich nicht jeder in der Lage, die ganz besondere Art und Weise zu sehen, in welcher das entsteht, was hier von Dornach aus geschieht. Man ist manchmal ganz verwundert darüber, wie wenig eigentlich heute sittliches Ethos unter den Menschen ist, wieviel Gleichgültigkeit gegenüber Verdrehungen und Entstellungen, die doch eigentlich auf das Feld der Unmoralität gehören - wieviel von dem, was an Verdrehungen und Entstellungen geleistet wird, mit einer gewissen Phlegmatik hingenommen wird. Es ist nun schon einmal so, daß man fast auf Unglauben stößt, wenn man die Dinge berührt, die auf dieses Feld gehören. Es ist hier gestern eine Persönlichkeit genannt worden, auf die sehr viele Menschen in der Schweiz hören. Und wenn man nun genötigt ist, zu sagen, daß diese Persönlichkeit zum Beispiel mein Buch «Die Kernpunkte» schon abfällig kritisiert hat, bevor es noch erschienen war, bevor also die betreffende

#SE306-195

Persönlichkeit ein Sterbenswörtchen daraus gelesen haben konnte, so wird man bei dem allgemeinen ethischen Phlegma, das eben heute in der Gegenwart herrscht, gegenüber dem, wenn eine vielleicht sogar in einem gewissen Grade berühmte Persönlichkeit eine Unwahrheit sagt, nicht besonders aufsehen. Dadurch summieren sich dann diese Dinge. Sie summieren sich ja ungeheuer. Es ist ja vor zwei Jahren etwa immer wiederum darauf hingewiesen worden, wie eine theologische Persönlichkeit hier in der Schweiz eine Broschüre geschrieben hat, in der die grotesken Worte standen, daß hier im Goetheanum eine Holzplastik aufgestellt werden sollte, welche jetzt schon im Atelier zu sehen sei, und die oben luziferische Züge und unten ein tierisches Aussehen trüge. Nun trägt diese Figur oben die Züge eines ideal geformten Christus, und unten ist sie noch nicht fertig. Die Persönlichkeit, als sie zur Rede gestellt worden ist, hat einfach erklärt, daß sie diese Worte von einem anderen abgeschrieben hat. Sehen Sie, trotzdem handelt es sich um eine weitberühmte Persönlichkeit der Schweiz. Es ist das oftmals gesagt worden in unserem Kreis, auch mit einer gewissen Dezipiertheit gesagt worden, aber es geht an dem allgemein ethisch-sittlichen Phlegma wiederum vorüber, statt daß es als ein Beispiel in weitesten Kreisen angehört würde dafür, wie stark die Neigung ist, selbst bei ganz berühmten Persönlichkeiten, einfach durch Unwahrheiten die Anthroposophie und alles das, was daran hängt, zu entstellen, durch ganz grobe Unwahrheiten zu entstellen. - Nun, man könnte so fortfahren. Aber ich fürchte, wenn ich Ihnen nur einen kleinen Teil desjenigen, was an Unwahrheiten, an wirklichen Unwahrheiten über Anthroposophie, auch über alles das, was aus der Anthroposophie kommt, verbreitet ist, wenn ich Ihnen das aufzählen wollte, so würden wir erst auseinandergehen können, wenn wieder die Sonne aufgeht. Das wollen wir natürlich nicht. Aber die Sache liegt schon so, daß nun doch wiederum betont werden muß: Alle Dinge werden bei uns so schwer, weil einfach auf allen möglichen unterirdischen Wegen Unwahrheiten über Dornach und alles, was dazu gehört, grassieren, und weil man diesen Dingen gegenüber in einer gewissen Gleichgültigkeit verharrt. Ich will nicht darum betteln, selbstverständlich nicht, daß man

#SE306-196

Dornach verteidigt. Aber eines ist doch außerordentlich wichtig, und das ist: Viele Leute sagen: Ja, in bezug auf das Aussprechen von Meinungen muß im weitesten Sinne Freiheit herrschen. - Gewiß, jeder mag seine Meinung haben; niemand kann mehr auf diesem Standpunkte stehen als ich. Es ist einfach selbstverständlich, daß jeder seine Meinung haben soll und sie auch frei aussprechen soll. Aber niemand sollte, ohne daß er auch in maßgebender Weise das Echo davon hört, eine Unwahrheit sagen dürfen in der Welt. Die Welt wird schon durch Unwahrheiten am meisten gestört. Und das ist dasjenige, was uns hier am schwersten wird, zur Geltung zu bringen. Wir haben sehr viele gute Freunde, aber der Enthusiasmus, für die Wahrheit in der Weise einzutreten, daß man wirklich auch die Unwahrheit in der richtigen Weise behandelt, der ist eben für alles das, was von Dornach ausgeht, noch nicht sehr groß geworden. Und mehr als man meint, hängen doch die Schwierigkeiten alle mit diesen Dingen zusammen.

Ich war zum Beispiel vor kurzem einmal in der Lage, daß mir eine sehr große Anzahl von Unwahrheiten entgegengehalten worden sind, also von Urteilen, die Unwahrheiten waren, die mir selbst angehängt werden. Da mir daran lag in diesem Falle, das Urteil, das sich die Leute bildeten, auf Grundlage dieser verbreiteten Unwahrheiten, zu rektifizieren, so sagte ich: Nun, und wenn ich mich verbindlich mache, in ganz kurzer Zeit in sehr übersichtlicher Weise, also so, daß man nicht viel dabei zu lesen hätte, alle diese Unwahrheiten dokumentarisch zu widerlegen, wie würde es dann sein? Da antwortete man mir: Das würde an der Sache nichts ändern. Nicht wahr, das sind eben doch Hinweise auf Schwierigkeiten, bei denen gesagt werden kann, worin das Wesentliche liegt. Also, Rektifizierung der vielen Unwahrheiten, die über Dornach grassieren, das wäre schon etwas, was außerordentlich wünschenswert wäre. - Die Geldbeschaffung für einen schweizerischen Schulverein würde nicht so schwierig sein, wenn das Mißtrauen nicht vorhanden wäre. Aber dieses Mißtrauen wird eben, glaube ich, auch so lange vorhanden bleiben, so lange man nicht wirksam in der Lage ist, nicht nur die Wahrheit der Unwahrheit gegenüberstellen zu können, sondern auf soundso viele Menschen hinweisen zu können, die da wissen, daß die Unwahrheiten

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

#SE306-197

Unwahrheiten sind, und die auch dafür eintreten wollen, daß diese Unwahrheiten wirklich Unwahrheiten sind.

Denn sehen Sie, es ist in vieler Beziehung jetzt schon so durch diese Sachlage gekommen, daß ich in der letzten Zeit manchen Menschen gegenüber sagen mußte: Ja, uns schadet es ja am allermeisten, wenn wir selbst die Wahrheit unserer Sache beweisen müssen. Denn die Leute hätten uns viel lieber, wenn die Unwahrheiten über uns richtig wären. Dann brauchten sie sich kein Gewissen daraus zu machen, über uns zu schimpfen. So aber wissen gerade die wesentlichsten Verbreiter der Unwahrheiten über Dornach und die Anthroposophie ganz gut, daß die Dinge unwahr sind. Und es ist ihnen das Unangenehmste, wenn man ihnen die Unwahrheit beweisen könnte. Das ist so in bezug auf persönliche Dinge usw. Ich stelle jetzt diese Dinge wirklich nicht hin, um an dieser Stelle wieder einmal über so etwas zu sprechen, sondern ich möchte nur sagen: ich stelle sie hin als den Schatten gewissermaßen, den jedes Licht wirft; um dem Lichte die richtige Helligkeit zu geben, muß der Schatten da sein. Hellere Lichte werfen stärkere Schatten. Ich stelle diese Dinge hin wie die andere Seite der Sache. Gerade weil aber diese andere Seite da ist, deshalb dürfen Sie mir glauben, daß es mir eine um so herzlichere Befriedigung gewährt, daß heute abend von so vielen Seiten in einer so eindringlichen Weise dafür gesprochen worden ist, daß etwas getan werden soll für die Sache, für die hier eingetreten werden soll. Und indem ich Ihnen diese herzliche Befriedigung ausspreche, möchte ich eben auch das Licht hinstellen neben den Schatten, den ich, wie gesagt, nur hingestellt habe in dieses Licht, um es mehr in seinem Glanze erscheinen zu lassen; denn es glänzt mir wirklich recht schön, dieses Licht, das sich dadurch vor uns hingestellt hat, daß so viele verehrte und liebe Besucher, die sich eingefunden haben, in so eindringlicher Weise für die Sache gesprochen haben.

EINLEITENDE WORTE

ZUR EURYTHMIE-AUFFÜHRUNG

Dornach, 15. April 1923

Meine sehr verehrten Anwesenden!

#TX

Die Eurythmie, von der wir Ihnen auch heute wiederum einen Versuch vorführen wollen, wird eine künstlerische Bewegung einleiten, welche aus bisher ungewohnten künstlerischen Quellen schöpft und sich einer auch noch ungewohnten künstlerischen Formsprache bedient. Daher darf es gestattet sein, daß einige Worte vorausgeschickt werden. Nicht um die Vorstellung selber zu erklären, das wäre ja etwas Unkünstlerisches - Kunst muß durch sich selber sprechen -, und besonders eine Kunst, die eigentlich für die Sichtbarkeit geschaffen ist, sollte man nicht in ihren Einzelheiten erklären wollen, sondern nur eben anschauen.

Die Eurythmie tritt ja so vor Sie hin, meine sehr verehrten Anwesenden, daß Sie auf der Bühne sehen werden den bewegten einzelnen Menschen, der gebärdenartige Bewegungen ausführt, namentlich durch Arme und Hände, die ausdrucksvollsten Glieder des menschlichen Organismus, aber auch durch andere Glieder dieses Organismus. Sie werden Menschengruppen sehen in bestimmten Stellungen zueinander, Menschengruppen in Bewegungsformen und so weiter. Das alles wollen nicht Zufallsgebärden sein, sondern das alles will sein eine wirkliche sichtbare Sprache, oder auch ein wirklich sichtbarer Gesang.

Daher wird diese Eurythmie begleitet auf der einen Seite durch das Rezitatorische und Deklamatorische für die Dichtungen, auf der anderen Seite durch Musikalisches. Gerade so, wie der Mensch von seiner kindlichen Stufe der Entwicklung an im weiteren Verlauf seines Lebens mit Bezug auf die Lautsprache von einem gewissen Lallen, das nur Gefühle, Empfindungen ausdrückt in primitiver Weise, aufrückt zu der artikulierten Lautsprache, so kann man nämlich auch von dem, ich möchte sagen Lallenden in Gebärden, die der Mensch

#SE306-200

im gewöhnlichen Leben anwendet, um seine Sprache zu begleiten, um das oder jenes in seiner Sprache durch die Gebärde deutlicher oder eindringlicher zu machen - man kann von diesen Gebärden vorrücken zu einer wirklichen sichtbaren Sprache, die als Bewegung des menschlichen Organismus ausgeführt wird.

Dasjenige also, das Sie sehen werden, beruht keineswegs auf willkürlicher Erfindung, sondern es beruht darauf, daß in sorgfältiger Weise studiert worden ist durch sinnlich-übersinnliches Schauen, um mich dieses Goetheschen Ausdruckes zu bedienen, wie die Lautsprache oder der menschliche Gesang zustandekommen. Da hat man es eigentlich auch mit einer Art Gebärde zu tun, aber mit einer Gebärde, die sich nicht in dem gewöhnlich sichtbaren Teil des menschlichen Organismus abspielt, sondern die sich abspielt mit dem ausströmenden Atmungsstrom, der zum Teil natürlich immer mit Hilfe der körperlichen Organe dirigiert wird vom menschlichen Willen und zum Teil vom menschlichen Denken.

Wir sehen, daß der Mensch, indem er spricht, die Luft in Bewegung setzt. Würden wir diese Bewegungsformen, durch die der Mensch seine Lautsprache an den andern Menschen heranbringt, im einzelnen studieren, so würden wir sehen: Jedem Laute, jedem Wortgebilde, jedem Satzgebilde entspricht eine ganz bestimmte Formung der ausströmenden Luft.

Dasjenige, was mehr radial vom Menschen weggeht in diesen Formen, das rührt vom menschlichen Willen her, wie gesagt, immer vermittelt durch die körperlichen Organe. Dasjenige, was mehr als Querschnitte, wenn ich das so nennen darf, diese Luftgebärde wellig macht, das rührt vom menschlichen Gedanken her. Und wenn wir, wie das eben durch sinnlich-übersinnliches Schauen geschehen kann, wenn wir so, wie wir den bewegten Menschen anschauen können, diese Luftgebärde sehen könnten, so würden wir auch gewissermaßen ein luftartiges Abbild des Menschen vor uns haben, wenigstens eines Teiles des Menschen, und würden darinnen Bewegungen, Bewegungen von Luftströmungen sehen.

Diese Bewegungen von Luftströmungen werden sorgfältig studiert. Und statt daß man den Kehlkopf und die anderen Sprach- und

#SE306-201

Gesangsorgane dann gewissermaßen die Luftgebärde als Sprache und Gesang ausführen läßt, überträgt man dasjenige, was sonst Luftgebärde ist, auf die Gebärde des Armes, der Hand, oder auch des ganzen Menschen, oder der Formen, in denen sich Menschengruppen bewegen. Dadurch hat man auf sichtbare Weise genau dasselbe, was man im Sprechen und im Singen hat, nur daß wegbleibt von dieser Bewegung das Gedankenhafte. Das Gedankenhafte ist ja immer ein Unkünstlerisches, ein Prosaisches.

Der Dichter muß, um sich durch die Sprache künstlerisch auszudrücken, gerade das Gedankenhafte bekämpfen. Er ringt dasjenige, was er in der Sprache hat, dem Gedanken ab. Er sucht gewissermaßen den Gedanken herauszulösen und nur das Willensartige in der Sprachbildung zu behalten, die er zum Ausdruck für sein seelisches Erlebnis macht.

Daher drücken wir auch nicht in der Eurythmie das Wellige, das vom Gedanken herrührt in der Luftgebärde, aus, sondern vorzugsweise dasjenige, was bei einem Laute, bei einem Worte, einer Satz-bildung radial nach außen strömt. Dadurch aber hat man ganz besonders Gelegenheit, dasjenige, was der Dichter im ganzen seiner Seele erlebt, gerade durch die das Wort begleitende Eurythmie deutlich und sichtbar zum Ausdruck zu bringen.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Es ist ja so, daß es ein Vorurteil bedeutet, wenn man glaubt, das Menschlich - Seelisch - Geistige stünde mit irgendeinem Teil des menschlichen Körpers in Berührung. Es ist so, daß die Seele den ganzen menschlichen Organismus erfüllt, bis in die äußersten peripherischen Teile, daß sie in allem, was körperliche Äußerung und Offenbarung ist, lebt.

Der Dichter erlebt den Inhalt eines Gedichtes mit seiner totalen Menschlichkeit, und er muß eigentlich zurückhalten dasjenige, was bei ihm in die Glieder fließt. Gewiß, solche wahren Dichter, die das wirklich durchmachen, gibt es ja nur wenige; denn man kann schon sagen, daß eigentlich in bezug auf die dichterische Kunst 990/0 von dem, was produziert wird, auch wegbleiben könnte, und es wäre am Künstlerischen nicht sonderlich viel verloren. Aber dasjenige, was wirklich dichterisch erlebt wird, das wird eben vom ganzen Menschen

#SE306-202

erlebt, und das Seelisch-Geistige ergießt sich dann in den ganzen Menschen, - dasjenige, was der Dichter erreichen will durch das Imaginative, Malerisch-Plastische der Lautgestaltung, oder auch durch das Rhythmisch-Taktmäßige, Musikalisch-Thematische der Lautgestaltung, das erreicht er dadurch, daß er im Grunde genommen den Prosainhalt des Wortes zurücktreten läßt, und das eigentlich Dichten.sch-Künstlerische ausspricht. Wirkliche Rezitationskunst muß daher, wenn sie dem Dichter gerecht werden will, nicht auf das heute in einem unkünstlerischen Zeitalter so beliebte Pointieren des Prosagehaltes den Hauptwert legen, sondern sie muß auf die Gestaltung der Sprache sehen.

Das war ja das Bestreben der hier gepflegten Rezitationskunst, der sich Frau Dr. Steiner jetzt schon seit sehr langer Zeit gewidmet hat. Wenn der Inhalt des Wortes in der Rezitation pointiert wird, dann ist das eben durchaus Prosa. Wenn das auch noch so interessant ist, weil man glaubt, daß die Persönlichkeit des Rezitators dann besonders zum Vorschein kommt, so ist es doch unkünstlerisch. Künstlerisch ist es, wenn man in der Lage ist, durch die malerisch-plastische Ausgestaltung der Lautfolge und der gegenseitigen Nuancierungen der Laute - nicht durch den Inhalt des Wortes - das herauszubringen, was an Leidenschaftsempfindung, an Gefühl und, wenn es sich um Gedanken handelt, auch an Gedanke geoffenbart werden soll. Denn auch wenn dichterisch der Gedanke zur Offenbarung kommen soll, muß die Form des Gedankens unterdrückt werden, und es muß allein in der Gestaltung der Sprache dasjenige gesucht werden, was eigentlich dichterisch ist.

Ebenso, wie es auf das malerisch-plastische Gestalten der Sprache ankommt, so kommt es auf das musikalische, taktmäßige, rhythmische und so weiter an. Man möchte sagen: in der Prosa wird man selbstverständlich den Vers nicht haben; in der Poesie braucht man den Vers, denn in dem Verse wird gestaltet ein Zusammenhang, und auch auf diese Gestaltung des Zusammenhanges, auf dieses gewissermaßen Rhythmisch-Musikalische in der Sprache kommt es an.

So liegt durchaus bei dem wahren Dichter schon eine geheime Eurythmie in der Art und Weise, wie er die Sprache behandelt. Und es

#SE306-203

ist daher nichts Künstliches, sondern etwas ganz Selbstverständliches, daß man dasjenige, was der wahre Dichter eigentlich unterdrücken muß, durch die Eurythmie wiederum zur Offenbarung, zum Vorschein bringt. Der Dichter möchte eigentlich mit seinem ganzen Menschen in die Welt hineinstellen dasjenige, was er dichterisch verkörpert. Aber er muß es, ich möchte sagen, künstlich zurückhalten und muß dasjenige, was er in seinem ganzen Menschen ausdrücken wollte, allein in die Behandlung der Sprache hineingehen. In der Eurythmie wird das alles wieder sichtbar. So daß, wenn man auf der einen Seite hat das Rezitatorisch-Deklamatorische, und auf der anderen Seite auf der Bühne dasjenige, das nun von dem Seelisch-Geistigen ganz so, wie sonst in den Sprachstrom, nun in die körperlichen Bewegungen hineinfließt, so hat man unmittelbar ein Bild des dichterischen Erlebnisses. Und das ist eigentlich dasjenige, was Eurythmie möchte: das dichterische Erlebnis sichtbar durch menschliche Bewegungen hinalen lassen auf die Bühne.

Wenn Sie die Eurythmie in richtiger Weise auf die Seele wirken lassen wollen, dann müssen Sie sie nicht verwechseln mit den Nachbarkünsten, mit den mimischen und mit den Tanzkünsten. Die Eurythmie ist weder das eine noch das andere. Gewiß, diesen Künsten soll alles Gute nachgesagt werden, sie sollen hier durchaus nicht in ihrer Bedeutung angefochten werden; aber Eurythmie will eben etwas ganz anderes sein. Wenn man dasjenige, was Eurythmie zum Ausdrucke bringt, zu stark nach dem Mimischen hin bildet, wenn also Mimisches zum Ausdrucke kommt, kann das nur der Fall sein, wenn zugrunde liegt, sagen wir, irgend etwas in der Dichtung, was Hohn, was ein Sich-Wegsetzen über irgend etwas bedeutet, also etwas bedeutet, wo der Mensch etwa die Mundwinkel verzieht, wenn er spricht, oder wo der Mensch mit den Augen zwinkert, wenn er spricht usw. Alles Mimische ist vom eurythmischen Standpunkte aus so zu betrachten. Will man Mimisches darstellen, so ist das ja ganz berechtigt. Dasjenige, was ich also hier zu sagen habe, bezieht sich nicht auf die mimische Kunst als solche, sondern nur, wenn die Eurythmie unberechtigterweise in das Mimische ausartet. Da wird dann die Eurythmie unkeusch. Ebenso wenig bezieht sich das, was ich jetzt

#SE306-204

sagen will, auf die Tanzkunst selbst; sondern nur auf das unberechtigte Ausarten der Eurythmie in das Tanzen. Gewiß, die eurythmischen Bewegungen können in Tanzbewegungen übergehen, wenn zum Beispiel in einem Gedichte etwas vorkommt, wo einer den anderen schlägt, dem anderen irgend etwas antut, wo eine mächtige Leidenschaft zum Ausdrucke kommt, dann kann die sonst ganz im Gebiet des Körperlichen gehaltene eurythmische Bewegung übergehen in die Tanzbewegung. Aber wenn die Eurythmie unberechtigt ausartet in Tanzen, wenn das Tanzen um seiner selbst willen im Eurythmischen erscheint, dann wirkt es brutal. Ich sage nicht, die Tanzkunst ist brutal, sondern: das Ausschlagen der Eurythmie in die Tanzkunst. So daß man dieseswirklich der Eurythmie ablauschen kann und sagen kann: Eurythmie ist nicht pantomimisch, ist nichts Mimisches; durch diese künstlerische Form werden andeutende Gebärden gemacht. Eurythmie ist nicht Tanz; durch die Tanzbewegungen werden überschäumende Gebärden gemacht vom Menschen, wo die Leidenschaft ausfließt, so daß der Mensch gewissermaßen seine Bewegungen nicht innerhalb dessen zurückhält, was er mit seinem Bewußtsein umfassen kann. Die Eurythmie steht mitten drinnen: sie hat weder ausschweifende tanzende Gebärden, noch hat sie pantomimische Gebärden, die immer auf Verstand hindeuten. Eurythmie hat ausdrucksvolle Gebärden, die in ihrer Art ästhetisch-künstlerisch wirken sollen, Gebärden, die weder ausgeklügelt sind noch ausschweifend, die weder gedeutet werden sollen noch durch die man gewissermaßen überwältigt wird, sondern die man in der unmittelbaren Form der Linie, in der ganzen Art der Bewegung, dem Auge gegenüber als wohlgefällig, schön empfindet.

Man kann sich eine Empfindung von der Eurythmie verschaffen, wenn man sie sieht als bewegten Gesang. Sie werden auch Musikstücke hören; dazu wird eurythmisert. Dieses Eurythmisieren ist nicht ein Tanz. Es unterscheidet sich ganz wesentlich, wenn es richtig gemacht wird, vom Tanz: es ist ein bewegtes Singen, nicht ein Tanzen. Und gerade daran, daß sie bewegtes Singen ist, daran kann man die Eurythmie unterscheiden von ihren Nachbarkünsten. Und man kann sich daran eine Empfindung von dem erwerben, was ich eben ausgesprochen habe.

#SE306-205

Die Eurythmie steht erst im Anfange ihrer Entwicklung, und sie wird einer langen Zeit bedürfen, um ihre Vollkommenheit einigermaßen zu erreichen. Daher muß ich bei einer Eurythmie-Vorführung immer um Nachsicht bitten. Wir haben ja in der letzten Zeit namentlich eine Seite des Eurythmischen ausgebildet. Zum Beispiel haben wir hinzugefügt zu dem, was im bewegten Menschen liegt, das Licht-Bild der Bühne. Da soll dasjenige, was in den aufeinanderfolgenden Beleuchtungseffekten auftritt, gewissermaßen wie eine Licht-

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

Eurythmie wirken, und wiederum wie eine Eurythmie den Begleitungen der Eurythmisierenden dienen, so daß das ganze Bühnenbild eigentlich ein Eurythmisches wird. Aber es wird dieses Bühnenbild als Eurythmisches ganz gewiß gegen die Zukunft hin noch viel vervollkommen werden. Man darf auch an diese Vervollkommenung glauben, denn die Eurythmie bedient sich des vollkommensten Instrumentes, das man haben kann zum künstlerischen Ausdruck: des Menschen selbst, der ein Mikrokosmos, eine kleine Welt ist und alle Geheimnisse und Gesetzmäßigkeiten der großen Welt in sich enthält. Daher hat man im Grunde genommen in der Eurythmie im bewegten Menschen, wenn man alle Möglichkeiten seines Organismus aus ihm herausholt, ein wirkliches künstlerisches Abbild der Weltengeheimnisse und Weltgesetzmäßigkeiten. Die mimische Kunst bedient sich ja nur eines Teiles der menschlichen Wesenheit; ebenso die anderen Künste, die den Menschen selber irgendwie als Instrument betrachten. So daß man sagen kann: Die Eurythmie ist nicht auf ein äußerliches Instrument angewiesen, auch nicht auf einen Teil des Menschen, sondern sie bringt den ganzen Menschen, insbesondere das, was am ausdrucks-vollsten an ihm ist, gerade die Arme und die Hände, in eine sichtbare Sprache und in einen sichtbaren Gesang.

Man kann hoffen, daß, wenn wirklich die Entwicklungsmöglichkeiten herausgeholt werden aus der Eurythmie, dann einmal eine Zeit kommen werde, in der tatsächlich diese jüngste Kunst den älteren Künsten als eine vollberechtigte wird an die Seite gestellt werden können.

HINWEISE

#TX

Der Kurs »Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis« wurde erstmals veröffentlicht in der Zeitschrift »Die Menschen schule«, 1933, 7. Jg., Heft 5-12.

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 jenem Bau drüben: Siehe Rudolf Steiner »Der Baugedanke des Goetheanum«, Stuttgart 1958, GA Bibl.-Nr. 290.

In der Silvesternacht 1922/23 wurde der Bau durch Flammen zerstört. Der Vortrags-zyklus wurde im provisorischen Schreinereissal abgehalten.

11 Rabindranath Tagore, 1861-1941. Die Zitate sind entnommen aus: »Meine Lebens-erinnerungen«, München 1923.

19 Kant-Laplace'sche Theorie: Hervorgegangen aus Kants »Naturgeschichte und Theorie des Himmels« (1755) bzw. der darin begründeten »Nebularhypothese« und aus »Exposition du systeme du monde« (1796) von Laplace.

22 Carriere, Moritz, 1817-1895. Philosoph und Ästhetiker. »Ästhetik« 1859.

33 Jean Paul (Friedrich Richter), 1763-1825. Siehe seine Erziehungslehre »Levana«, 1807.

48 seitdem ein Konzil den Geist abgeschafft hat: Das achte ökumenische Konzil in Konstantinopel im Jahre 869.

54 Knebel, Karl Ludwig von, 1744-1834. Dichter und Prinzen-erzieher am Hofe von Weimar. Nachstehend der Wortlaut der von Rudolf Steiner angeführten Briefstelle:

»Man wird bei genauer Beobachtung finden, daß in dem Leben der meisten Menschen sich ein gewisser Plan findet, der, durch die eigene Natur oder durch die Umstände, die sie führen, ihnen gleichsam vorgezeichnet ist. Die Zustände ihres Lebens mögen noch so abwechselnd und veränderlich sein, es zeigt sich am Ende doch ein Ganzes, das unter sich eine gewisse Übereinstimmung bemerken läßt. Die Hand eines bestimmten Schicksals, so verborgen sie auch wirken mag, zeigt sich auch genau, sie mag nun durch äußere Wirkung Oder innere Regung bewegt sein: ja, widersprechende Gründe bewegen sich oftmals in ihrer Richtung. So verwirrt der Lauf ist, so zeigt sich immer Grund und Richtung durch.« Siehe »Knebels literarischer Nachlaß und Briefwechsel«, herausgegeben von Varnhagen von Ense und Mundt o. J. sowie »Briefwechsel zwischen Goethe und Knebel«, herausgegeben von Guhrauer.

#SE306-208

60 Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung (1894), GA Bibl.-Nr. 4.

73/74 Kindergarten in der Waldorfschule: Etwas später konnte er, noch unter der Leitung Rudolf Steiners, eingerichtet werden.

87 Die Geistige Führung des Menschen und der Menschheit (1911), GA Bibl.-Nr. 15.

128 wie ich schon angedeutet habe in der Diskussion: Siehe die Fragenbeantwortung im Anhang dieses Bandes, S.175.

133 Karl Marx, 1818-1883. Siehe »Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie« Bd. 1, Hamburg 1867.

135 Waldorflehrerschaft: Rudolf Steiner hatte im August/September 1919 in drei Kursen die Waldorflehrer für ihre Aufgabe gebildet. Siehe die Hinweise zu Seite 158. Die Freie Waldorfschule, gegründet vom Industriellen Emil Molt für die Kinder seiner Fabrikarbeiter, wurde am 7. September 1919 eröffnet.

138 Gregor Mendel, 1822-1884, österreichischer Biologe; seit 1843 Augustinermönch. Er entdeckte die nach ihm benannten Vererbungsregeln. Die erste Publikation 1865 wurde zunächst nicht beachtet. Erst nach seinem Tode wurde auf sie zurückgegriffen.

141 »Pflicht - wo man liebt, was ...an sich selbst befiehlt«: Goethe in »Sprüche in Prosa. Einleitung und Anmerkungen von Rudolf Steiner«, Stuttgart 1967 (Nr.604).

145 Hamerling, Rohert, 1830-1889, österreichischer Dichter und Philosoph.

158 Seminaristischer Kursus: Siehe Rudolf Steiner »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik«, (14 Vorträge, Stuttgart 1919), GA Bibl.-Nr. 293; »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, GA Bibl.-Nr. 294; »Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge«, GA Bibl.-Nr.295.

kleinere Ergänzungskurse: Diese Kurse für die Lehrer der Freien Waldorfschule sind in zwei Bänden zusammengefaßt: In »Erziehung und Unterricht aus Menschen-erkenntnis«, GA Bibl.-Nr. 302a, enthaltend »Meditativ erarbeitete Menschenkunde«, 4 Vorträge, Stuttgart 1920. »Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts«, 2 Vorträge, Stuttgart 1922, »Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes«, 3 Vorträge, Stuttgart 1923, und in »Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung«, 8 Vorträge Stuttgart 1921, GA Bibl.-Nr. 302.

159 Dr. Hermann von Baravalle, 1898-1973. Lehrer für Mathematik und Physik an der Freien Waldorfschule in Stuttgart.

Dr. Caroline von Heydebrandt, 1886-1938. Klassenlehrerin an der Stuttgarter Waldorfschule.

164 so finden Sie in dem ersten Lehrkurs: Über die Behandlung der Temperamente siehe »>Erziehungskunst. Seminarbesprechungen«, siehe Hinweis zu Seite 158.

Rudolf Steiner: GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte

166 Lehrerkurs am Goetheanum: gehalten vom 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922. Unter den vielen Teilnehmern aus England waren auch an die zwanzig Lehrer aus der Schweiz. Aus deren Initiative ging der hier abgedruckte Osterkurs für Pädagogen

#SE306-209

hervor sowie die Gründung des »Schweizerischen Schulvereins für freies Erziehungs- und Unterrichtswesen« Januar 1923.

Der sogenannte Weihnachtskurs 1921/22 wurde von Walter Johannes Stein und zur Hauptsache von Albert Steffen referiert und 1922 als Broschüre veröffentlicht. Diese Veröffentlichung (mehrere Auflagen) ist vergriffen.

Der Wortlaut des Kurses wurde erstmals in der Zeitschrift »Die Menschenschule« veröffentlicht und erschien in Buchform 1949 mit dem Titel »Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen«, (16 Vorträge, Dornach 1922/23) GA Bibl.-Nr. 303.

181 Baumann, Paul, 1887-1964. Musiklehrer an der Freien Waldorfschule in Stuttgart.

187 Frau Dr. Steiner, die die Rezitationskunst hier ausgebildet hat: Marie Steiner-von

Sivers, 1867-1948. Sie entwickelte mit Rudolf Steiner zusammen die goetheanistische

Bühnenkunst (Sprachgestaltung und Eurythmie). Siehe Marie Steiner: »Rudolf

Steiner und die keddenden Künste«, Dornach 1974; sowie Rudolf Steiner / Marie

Steiner-von Sivers »Sprachgestaltung und Dramatische Kunst«, GA Bibl.-Nr. 282;

»Methodik und Wesen der Sprachgestaltung«, GA Bibl.-Nr. 280; »Marie Steiner -Ihr Weg zur Eneuerung der Bühnenkunst durch die Anthroposophie«, Dornach 1973.

191/192 kleine Fortbildungsschule: Eröffnet 1921 als Volksschule für die Kinder der Mitarbeiter am Goetheanum. Da im Kanton Solothurn Privatschulen nicht erlaubt waren (das Verbot wurde erst 1976 aufgehoben), mußte sie geschlossen werden. Sie wurde dann als Fortbildungsschule für Schüler vom 14. Lebensjahr an weitergeführt

192 Kliniken in Arlesheim und Stuttgart: »Klinisch-Therapeutisches Institut Arlesheim«, begründet 1920 durch Dr. med. Ita Wegman. »Klinisch-Therapeutisches Institut, Stuttgart«, begründet 1920 durch die Ärztesgruppe: Friedrich H'ssemann, Ludwig Noll, Otto Palmer und Felix Peipers.

194 die Ansicht der schweizerischen Freunde zu hören: Es erfolgte eine Aussprache. Im Januar 1923 war nach den Ratschlägen Rudolf Steiners der »Schweizerische Schulverein für freies Erziehungs- und Unterrichtswesen auf Grund echter Menschen-erkenntnis« gebildet worden mit dem Ziel, in Basel eine Schule zu gründen. Dr. Steiner beteiligte sich sehr an den Vorbereitungen sowohl für diesen Verein, dem er als Vorstandsmitglied angehörte, wie auch für die zu errichtende Schule. Er besuchte mit Albert Steffen den Erziehungsdirektor von Basel-Stadt, um die praktischen Fragen abzuklären und fand bei Regierungsrat Hauser offenes Entgegenkommen. Die Schule selbst konnte erst 1926, nach Rudolf Steiners Tod, eröffnet werden.

Der Neubau des zweiten Goetheanum begann 1924 nach dem Modell, das Rudolf Steiner entworfen hatte. Eröffnung 1928.

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

195 Holzplastik im Goetheanum: Die von Rudolf Steiner geschaffene Statue des Menschheitsrepräsentanten. Sie stand, noch unfertig, während des Brandes im Atelier und steht heute im Gruppenraum des Goetheanum.

199 sichtbarer Gesang: Siehe »Eurythmie als sichtbarer Gesang« (8 Vorträge Dornach

1924), GA Bibl.-Nr. 278, und »Eurythmie als sichtbare Sprache« (15 Vorträge Dornach 1924), GA Bibl.-Nr. 279.

#SE306-210

200 sinnlich-übersinnliches Schaubes', um mich dieses Goetheschen Ausdrucks zu bedienen:

Siehe dazu Goethe in der »Geschichte meines botanischen Studiums«: »Das Wechselhafte der Pflanzengestalten, dem ich längst auf seinem eigentümlichen Gange gefolgt, erweckte nun bei mir immer mehr die Vorstellung: die uns umgebenden Pflanzenformen seien nicht ursprünglich determiniert und festgestellt, ihnen sei vielmehr bei einer eigensinnigen, generischen und spezifischen Hartnäckigkeit eine glückliche Mobilität und Biegsamkeit verliehen, um in so viele Bedingungen, die über dem Erdkreis auf sie einwirken, sich zu fügen und darnach bilden und umbilden zu können. Die allerentferntesten jedoch haben eine ausgesprochene Verwandtschaft, sie lassen sich ohne Zwang untereinander vergleichen. Wie sie sich nun unter einen Begriff sammeln lassen, so wurde mir nach und nach klar und klärer, daß die Anschauung noch auf eine höhere Weise belebt werden könnte: eine Forderung, die mir damals unter der sinnlichen Form einer übersinnlichen Urpflanze vorschwebte. Ich ging allen Gestalten, wie sie mir vorkamen, in ihren Veränderungen nach, und so leuchtete mir am letzten Ziel meiner Reise, in Sizilien, die ursprüngliche Identität aller Pflanzenteile vollkommen ein, und ich suchte diese nunmehr überall zu verfolgen und wieder gewahr zu werden.« In »Goethes Naturwissenschaftliche Schriften«, Band I, herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner, in Kürschners »Deutsche National-Litteratur« (1883-1897), 5 Bände, Nachdruck Dornach 1975, GA Bibl.Nr.1 a-e.