

**Der Lehrerkurs
Dr. Rudolf
Steiners im
Goetheanum,
1921**

Rudolf Steiner

Library
of the
University of Wisconsin

INTERNATIONALE BÜCHEREI FÜR SOZIAL-
UND GEISTESWISSENSCHAFTEN

Steffen, Albert

DER LEHRERKURS

DR. RUDOLF STEINERS

IM GOETHEANUM

1921



1922

DER KOMMENDE TAG A.G VERLAG
STUTTGART

GERMAN READING ROOM

Erste Auflage
1.-5. Tausend
Alle Rechte vorbehalten
Copyright 1922 by Der Kommende Tag A.G
Verlag, Stuttgart

Druck: Der Kommende Tag A.G Stuttgart

IKA
ST3
ST2

325946 40

Vorwort.

Durch die Veröffentlichung dieses zu Weihnachten 1921 im Goetheanum zu Dornach gehaltenen Vortragszyklus von Dr. Rudolf Steiner wird zum erstenmal der breitesten Öffentlichkeit eine zusammenfassende Darstellung der Grundlagen der neuen Erziehungslehre zugänglich, die als Frucht anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft in der Freien Waldorfschule in Stuttgart seit mehr als drei Jahren geübt wird. Wer die bisherigen Mitteilungen aus der Pädagogik und Praxis dieser Schule mit einigem Interesse verfolgte, dem wird hier der geistige Hintergrund gegeben, durch den die gelegentlichen Einzeldarstellungen erst ihren Zusammenhang erhalten. Wer, wie auch die meisten der Lehrer der Freien Waldorfschule, im öffentlichen Schuldienst tätig war oder ist, und äußeren und inneren Anlaß hatte, sich mit der pädagogischen Literatur zu beschäftigen, dem wird der Unterschied alter und neuer Pädagogik allein schon in der Darstellungsart auffallen. Es handelt sich hier nicht um ein System, es handelt sich um den Menschen, der im Erzieher wie im heranwachsenden Kinde angesprochen wird. In erster Linie um den heranwachsenden Menschen Mitteleuropas, über den uns im letzten Grunde eben heute die pädagogische Literatur doch nichts zu

V

14 Jan 28

sagen weiß, womit man vor sich selber leben kann. Es handelt sich wie in allem, worauf Anthroposophie sich richtet, auch in der Pädagogik um ein neues Wissen, ein Wissen, das aus einer Erkenntnis des Zusammenhanges von Leiblich-Physischem und realem Seelisch-Geistigen im Menschen geboren werden kann. Wo man das Seelisch-Geistige entweder abstrakt-idealistisch, oder bewußt oder unbewußt als eine bloße Funktion des Leibes betrachtet, kann keine wirkliche Pädagogik gefunden werden, weil Pädagogik, die es mit der menschlichen Zukunft zu tun hat, nur aus der schöpferischen Freiheit der moralischen Phantasie, nur aus gesteigerter Kenntnis des gesamten menschlichen Wesens fließen kann. Es ist die Aufgabe jedes Erziehers, diesen Zusammenklang des Geistig-Seelischen mit dem Leiblich-Physischen, den Zusammenklang der doppelten Vererbungsreihe dem heranwachsenden Kinde zu erleichtern. Dazu aber gehört ein Wissen davon. Von Natur ist dieser Zusammenklang heute nur bei den wenigsten Menschen noch da; die meisten gehen, weil sie keinen Erzieher fanden, mit dem Mißklang durchs Leben. Anthroposophie als Wissenschaft vom ganzen Menschen ist, wo sie auch immer einsetzt, durch sich selbst immer zugleich Pädagogik. Denn sie gibt auf Goethes Spuren keine echte Erkenntnis ohne Selbsterziehung, ohne Selbstverwandlung.

Man kann daher nicht mit denselben Gedankenkreisen, aus denen heute die vielen pädagogischen

Schriften fließen, und die, soweit sie nicht verkappte Parteiprogramme sind, aus dem allgemeinen materialistischen Zeitdenken der Wissenschaftsmethodik geflossen sind; man kann nicht ohne innere Selbstverwandlung dieses neue Wissen über den menschlichen Gesamtorganismus und seine pädagogischen Forderungen aus demselben Gedankenkreise aufnehmen oder ablehnen. Denn wäre das alte pädagogische Denken noch für unsere erzieherischen Zukunftsaufgaben zureichend, so stünden wir bei der Fülle hervorragender Arbeiter auf diesem Gebiete nicht vor der pädagogischen Tragödie von heute. Nicht ein neues System gilt es zu denken, sondern ganz einfach neu denken, wirklichkeitsgemäß anschauen, pädagogisch leben zu lernen. Wer durch diese Pädagogik hindurchging, kann als Erzieher nicht mehr sich unglücklich fühlen über jene innere Tragik des Nichtwissens und Nichtkönnens, die gerade den besten unserer jungen Lehrer am Herzen frißt. Hier finden sie ein Wissen, das Liebe gebiert, das Kräfte weckt, das innerlich schöpferisch macht. Wer die tiefe Erfindungskraft erlebte, die aus solcher Vertiefung in das Wesen des Menschen im Lehrer selbst zu seinem eigenen Erstaunen ersteht, weiß, daß hier keine Redensarten gemacht werden, daß aber auch darüber weiter keine Worte gemacht werden können.

Und ist es nicht der Ruf der Stunde, der hier erklingt? Zwar überall ertönt die theoretische For-

derung nach einem freien Geistesleben. Zu gleicher Zeit einigen sich in endlosen Kompromissen die politischen Parteien auf das sonderbare Grundschulgesetz, das für die ersten vier Schuljahre eine absolut einheitliche Erziehung in der öffentlichen Grundschule befiehlt. Man kann über dies Grundschulgesetz denken wie man will, je nachdem man sich einer Partei verschrieben hat oder nicht. Aber man sollte sich keiner Illusion hingeben über die Tatsache, daß hiermit die Freiheit des Geisteslebens durch Staatsgesetz schon an der Wurzel unmöglich gemacht ist. Denn es ist eben nicht mehr möglich, aus freiem schöpferischen Erziehungswillen freie Erziehungsanstalten für die ersten vier Schuljahre zu schaffen. Man sagt uns: Was brauchen wir eine Waldorfschule, wir haben ja staatliche Versuchsschulen! Aber da liegt ja gerade der hoffnungslos kranke Punkt in unserem Denken. Man schafft ja auch von Staats wegen komplizierte Verwaltungsstellen, die sich mit der Frage des Abbaus des allzu komplizierten Verwaltungsapparates zu befassen haben. In beiden Stellen aber sitzt derselbe Menschentyp, dasselbe illusionäre Denken, das eben dem Zeittypus der heutigen Menschen angehört, von dem man sich erst durch innere Anstrengung frei machen kann. — Der Lehrer kann nur wirken, wenn er frei wirken kann. Und der Kampf der Anthroposophie in der Welt und die Arbeit an der Freien Waldorfschule, sie sind der Kampf für eine wirkliche Freiheit des Geisteslebens heute.

VIII

Für die Waldorfschule würde das Grundschulgesetz bedeuten, daß wir in Zukunft erst unsere Kinder im fünften Schuljahr in unsere Pädagogik bekommen könnten. Ostern 1926 muß das erste Schuljahr, Ostern 1929 das vierte Schuljahr abgebaut sein. Nun wird durch diese Uniformierung der Schüler die Pädagogik ganz gewiß nicht besser, ganz gewiß nicht feinfühlicher, schmiegsamer. Man bekommt uniformierte, schulverdorbene Kinder. Wer die folgenden Ausführungen Dr. Steiners über die Zeit vom siebenten bis zwölften Lebensjahr mit einigem guten Willen nur aufnimmt, der wird mit Schrecken verstehen können, was in dieser allerwichtigsten Epoche des Kindes in der üblichen Schule versäumt werden muß, das nie wieder gut zu machen, nie wieder einzuholen ist.

Das alles ist nicht propagandistisch gedacht, sondern es ist bereits Erfahrung dreier Jahre. Wir haben Parallelklassen auf der Waldorfschule, von denen die eine die Waldorfpädagogik von Grund auf durchlaufen ist, während die andere zusammengestellt wurde aus Schülern, die während der Jahre aus andern Schulen hereinkamen. Es ist nicht ein Unterschied der Herkunft, kein Intelligenzunterschied, die neu hereinkommenden Kinder hatten z. B. sogar früher lesen und schreiben gelernt als unsere Kinder es lernen sollten; aber es ist der Unterschied der inneren freien Produktionskräfte der beiden Kindergruppen, der so schlagend ist. Der

gleiche Lehrer mit dem gleichen Stoff stand vor völlig verschiedenen Aufgaben. Die eine Klasse war immer eine lebendige Einheit, ein kleiner sozialer Organismus, fröhlich, immer sprungbereit und von geradezu überraschender Auffassungskraft; die andere, später zusammengestellte Klasse, zerfiel immer in einzelne Gruppen. Ihnen fehlte die unverdorbene Sicherheit fühlenden Verstehens, die so oft selbst den Lehrer in Erstaunen setzen konnte, wenn er bei recht geleiteten Kindern Fähigkeiten entdeckte, die er selbst nur mit Anstrengung sich mühsam wieder erwerben mußte. Wer am meisten lernt, ist in einer ordentlichen Schule immer der Lehrer selbst. Und das muß so sein, sonst ersteht im Lauf der Jahre der saturierte Philister. Und dieser Typ von Lehrer, und mag er noch so sehr heute wie ein Weltmann aussehen, dieser Typ wird von der neuen Jugend mit Recht instinktmäßig und unbarmherzig abgelehnt.

Wenn jetzt diese von dem Schweizer Dichter Albert Steffen und Dr. W. J. Stein gegebenen Berichte über die Dornacher Erziehungsvorträge Dr. Steiners der Öffentlichkeit, insbesondere der Lehrerschaft zugänglich gemacht werden, so darf die Bitte nicht ungehört bleiben: Betrachten Sie diese Vorträge nicht als ein Geschenk, sondern betrachten Sie sie zugleich als einen tieferrnsten Appell an das feierlichste Verantwortungsbewußtsein, das der Mensch durchs Leben tragen muß, das Verantwortungsgefühl vor der Menschheit in seinen

Kindern, vor der nächsten Generation. Für sie wurde die Waldorfschule in Stuttgart eingerichtet, und sie hat heute schon etwa 650 Schüler und Schülerinnen. Hamburg und Köln wollen folgen.

Diese Schule aber muß gehalten werden durch die wirtschaftlichen und behördlichen Schwierigkeiten hindurch. Wenn das Wort von der Freiheit des Geisteslebens auch hier nicht abermals zur Phrase werden soll, so muß jeder, der sich für diese Pädagogik interessiert, auch den Willen aufbringen zu einer konkreten Betätigung der Forderung des freien Geisteslebens. Denn diese Waldorfschule ist nun einmal heute selbst die konkrete Auswirkung eines echten freien Geisteslebens, und sie muß von der Hilfe der ganzen Kulturwelt getragen sein, weil sie auch weiter erweisen muß, daß hier die Wege zur Schule der Zukunft liegen.

Dr. Erich Schwebsch.

Die Freie Waldorfschule.*

Sicherlich hat Rudolf Steiner von allen seinen Schöpfungen die Waldorfschule am liebsten, schon deshalb, weil den Kindern die Zukunft gehört. Er sagte einmal, er denke jeden Tag an jedes Kind. Das spüren die Buben und Mädchen, und deshalb lieben sie ihn sehr. In ihnen lebt bereits die Verehrung, die diesem Erzieher von der kommenden Generation entgegengebracht wird.

Es seien hier, als Einleitung zu den Berichten über den Lehrerkurs, den Dr. Steiner vom 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922 abgehalten hat, einige seiner Äußerungen über die Entstehung und die Lehrweise der Waldorfschule wiedergegeben. — Als er von Emil Molt, dem Leiter der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik, aufgefordert wurde, eine Schule für die Kinder der Arbeiter und Angestellten ins Leben zu rufen, war die Ungunst der Verhältnisse durchaus gegen ihn. Man befand sich in einer mittelgroßen Industriestadt. Man durfte sich nicht, wie bei Landerziehungsheimen, in die Natur zurückziehen. Man verfügte über kein bevorzugtes Schülermaterial. Man besaß keine geeigneten Lokalitäten. Und was das gewaltigste Hindernis schien:

* Diese Berichte sind, mit Ausnahme derjenigen über Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik und Didaktik I. und II., die von Dr. Walter Johannes Stein herrühren, von Albert Steffen geschrieben.

Es waren keine fertigen Lehrer da, die ihr Amt übernehmen konnten. Nur auf eines vermochte Rudolf Steiner zu bauen: Auf den Geist. Diesen hatte er freilich ein ganzes Leben hindurch erprobt. Er, wie keiner, hatte Gelegenheit gehabt, die Kinder aller Stände kennen zu lernen. In seiner Jugend als Hauslehrer, später als Vortragender an einer Arbeiterbildungsschule und endlich als Führer der anthroposophischen Bewegung, wo unzählige Eltern, oft zu seiner größten Unbequemlichkeit, zu ihm pilgerten, um Rat für ihre Sprößlinge zu erlangen. Wer Dr. Steiners schriftliche und mündliche Äußerungen über Erziehungsfragen kennt, könnte eine Ahnung davon bekommen, daß hier seit Pestalozzi der größte pädagogische Reformator am Werke ist.

Michael Bauer berichtet in einem Aufsatz »Steiner und die Pädagogik« über seine Hauslehrertätigkeit: »Neben drei normal veranlagten Knaben hatte er einen vierten Jungen zu erziehen, der geistig so weit zurückgeblieben war, daß er, obwohl bereits im elften Jahre stehend, noch keinerlei Schulkenntnisse besaß. Zu der Zeit, als Steiner die Erziehung übernahm, weigerte sich der Junge außerdem seit Wochen schon — man hatte ihn des Lügens verdächtigt — in krankhafter Starrsinnigkeit, noch irgendein Wort zu sprechen. Es ist Steiner gelungen, nicht nur das Kind aufzuwecken, sondern in wenigen Jahren so weit zu fördern, daß es alles Versäumte nachholte.«

Bauer fügt bei: »Aus diesem merkwürdigen Erziehungserfolg könnte man schließen, daß Steiner den wenigen geborenen Erziehern zuzurechnen sei. Das wäre dann interessant, aber ohne Bedeutung für die Pädagogik. Ein Anderes als bloß selber Erziehen ist es, solche Anleitung und Wegweisung den Vielen zu geben, daß sie aus Schulhaltern ebenfalls zu wirklichen Erziehern werden können.«

Das hat Dr. Steiner mit den Lehrern der Waldorfschule geleistet. Als er sie wählte, schaute er weniger darauf, ob sie vieles wüßten, als vielmehr, ob sie Liebe zu den Kindern besäßen. Er suchte solche aus, die seit langem die Hauptbedingung des Erziehers, sich selbst zu erziehen, zum Grundimpuls ihres Herzens gemacht hatten. In dem mehrwöchentlichen Kurse, den er ihnen gab, vermittelte er mehr eine Methode, denn ein Programm. Er lehrte vor allem, die einzelnen Epochen des Kindes zu verstehen und aus solchem Verständnis heraus den Lehrstoff im Unterrichten derart an die Schüler heranzubringen, daß die physischen und seelischen Wachstumskräfte nicht gehemmt, sondern gefördert würden.

Was einem an diesen Lehrern, von denen ich einige Musterstunden anhören durfte, sogleich auffällt, ist die schöpferische Art, womit sie ihren Stoff behandeln. Weil jeder auf sich selbst gestellt ist, vermag er sich frei zu bewegen. Wahrhaftig, hier bekommt man einen Begriff davon, wie fruchtbar ein von keinen staatlich-bureaukratischen Vorschriften

ten eingeeignetes Geistesleben für Lehrer und Schüler werden kann: (Ich dachte: Nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer der heutigen Schulen sind zu beklagen. Die einen wie die andern verkümmern.)

Der Hauptunterricht an der Waldorfschule findet von morgens acht bis zehn Uhr statt, und zwar wird ein Fach mehrere Wochen hindurch festgehalten. Dieser Zeitraum ergibt sich daraus, daß man beobachtet, wie lange die kindliche Aufmerksamkeit keimkräftig bleibt, wenn sie auf ein Gebiet konzentriert wird. Hernach muß man auf ein anderes übergehen. Derart vermeidet man die zersplitternde Wirkung des Stundenplanes, der ja für einen empfänglichen Schüler, der etwas tief aufnimmt und es dann wieder durch das Andersgeartete der folgenden Stunde hinaustreiben muß, ein Martyrium bedeutet.

Auf die Weise, wie die Waldorflehrer unterrichten, gewinnen sie die Zeit zur Helferin. Sie vermögen den Wissensstoff, an den man sich halten muß (denn es soll ja der Anschluß an die höheren Schulen, das Gymnasium und die Universität möglich sein), den Kindern in viel kürzerer Zeit beizubringen.

Vorbedingung jeden Unterrichts ist, daß der Lehrer die Klasse mit einer Seelenverfassung betritt, die sympathisch wirkt. Erweckt er Antipathie, so werden die Schüler, selbst bei der trefflichsten Methode, innerlich auseinandergerissen. Ja,

für ihre Nerven ist es beinahe schlimmer, wenn der verhaßte oder gefürchtete Lehrer exakt, als wenn er schlampig unterrichtet. An sich selber arbeiten, bis man liebenswert ist, heißt ein Grundsatz der Waldorflehrer.

Die Kunst dieser Lehrer besteht darin, die Kinder durch Zusammenhänge aufmerksam zu erhalten, und nicht durch Anhäufung von Daten zu ermüden. Man kann z. B. den Dreißigjährigen Krieg ein halbes Jahr hinausziehen. Man vermag ihn aber auch in drei Stunden zu umfassen und derart ein Interesse für seinen Verlauf zu entwickeln, das viel länger anhält. Um das Symptomatische herausgreifen zu können, muß der Lehrer den Stoff vollständig beherrschen, gerade wie der Künstler. In ähnlicher Weise wie Schiller den Dreißigjährigen Krieg durchgearbeitet hat, um endlich den gigantischen Bau des Wallenstein zu errichten, muß auch der Lehrer ein Bildner sein. Er muß Gestalten vor die Kinder stellen. Alles kommt auf seine Konzentration an. Darin muß er sich unermüdlich üben.

Auch die Kinder haben dem Unterrichtenden eine gesammelte Seelenstimmung entgegenzubringen. Deshalb wird, wenn sie sich im Klassenzimmer zusammengefunden haben, ein Lied gesungen oder ein Vers rezitiert. Und so bürgert sich denn, von Tag zu Tag wesenhafter, ein guter Schulgeist ein, was mehr als bildlich gemeint ist.

Der Rest des Vormittages gehört je nach der Art der vorangegangenen Stunde entweder dem

Sprachunterricht oder dem Handfertigungsunterricht an. Alle Kinder haben, vom siebenten Jahr an, fremde Sprachen zu lernen, und zwar zum praktischen Gebrauch. Man geht zu diesem Zwecke nicht vom Übersetzen aus, sondern sucht den unmittelbaren Zusammenhang herzustellen zwischen den Dingen und ihren Benennungen, derart, daß man nicht das Wort der Muttersprache dazwischen schiebt. Man fragt also nicht: Was heißt der Hund, sondern zeigt auf ihn und nennt ihn le chien. Dadurch dringt man ohne Umwege in die französische Sprache ein. Man weitet den Geist, man berührt die bis jetzt fremde Volksseele inniger. Man lernt sie lieben.

Was den Handfertigungsunterricht betrifft, so hat jeder Knabe und jedes Mädchen mitzumachen. Die Knaben lernen stricken wie die Mädchen. Und die Mädchen hobeln wie die Knaben. Und vom Lehrer verlangt Steiner, daß er geschickt im Gebrauch des ganzen Menschen ist, so daß er Fähigkeit zu allem hat. »Es gibt kein Genie, das nicht imstande wäre, seine Stiefel selbst zu putzen.«

Der Nachmittag, der, möchte man sagen, eine ganz andere Seele hat, nicht eine logische, wie der Vormittag, sondern eine phantasievolle, wird mit dem Turn- und Eurythmieunterricht (der letztere ist für jedes Kind obligatorisch) ausgefüllt, sowie mit Musik und Gesang. Diese Tätigkeiten wirken nicht nur auf den Kopfmenschen, sondern auch auf den rhythmischen und Gliedmaßenmen-

schen. Sie erfassen das Lungen- und Herzsystem. Sie arbeiten den ganzen Körper durch. Nachdem derart der Gesamtorganismus geübt worden ist, kehrt man nicht mehr zur Anstrengung des Denkens zurück, sondern läßt die in harmonischer Weise rege gemachten Kräfte verebben und zur Ruhe kommen, so daß der Kopf am nächsten Morgen erfrischt wiederum aufnehmen kann. Es ist dann ein unbewußt Fortwirkendes in ihm, das vom Schlafe mit Wachstumskräften durchdrungen wird.

Eine solche dem Wesen des Menschen angemessene Unterrichtsmethode ermöglicht die Lehrziele, die üblich sind (denn die Waldorfschule will, wie gesagt, in keiner Weise aus dem Leben herausfallen), in gesunder Weise zu erreichen, und noch viel anderes, was den Kindern für das spätere Leben zugute kommt. Vor allem erhält man die ungebrochene Lebenskraft. Strafen, die ein Kind ruinieren können, gibt es überhaupt nicht. Der Lehrer verknöchert nicht, und der Schüler wird nicht neurasthenisch. Das verhütet der Waldorfgeist. Er leuchtet aus den Augen aller. Man möchte, daß es mehr solcher fröhlich-andächtiger Augen gäbe. Dann könnte die Zukunft nicht so finster werden.

Menschenkenntnis als Grundlage der Pädagogik und Didaktik.

I.

Dr. Steiner sprach über Erziehungskunst. Alles, was er sagte, war herausgeholt aus der Anschauung, die er vom Wesen des werdenden Menschen hat. Eine solche Anschauung kann nur jemand haben, der auch die Welt in besonderer Weise anzuschauen versteht. Und das tut Dr. Steiner. Er sieht die Welt so, daß er in jede Einzelheit und in alle Zusammenhänge den Menschen mit hineinschaut. »Was einer für eine Philosophie hat, das hängt davon ab, was einer für ein Mensch ist.« Diesen Satz Fichtes könnte man so anwenden, daß man sagt, das hängt davon ab, was er für eine Anschauung vom Menschen hat. Und diesen Satz sprach Dr. Steiner auch aus. Es hat, sagt er, darum auch jedes Zeitalter diejenigen Ansichten und Ideen über Erziehung, die sich aus der Menschenkenntnis der betreffenden Zeit ergeben. Aber diese Menschenkenntnis ist selber wiederum nur das Spiegelbild der Welterkenntnis, welche irgendein Zeitalter sich errungen hat. Unser Zeitalter knüpft seinen Beginn an die Namen Galilei, Kopernikus, Giordano Bruno. Ihre Anschauungen sind zwar zuerst in die Wissenschaften eingeströmt, haben aber heute die breite Masse der Menschen

erfaßt und begleiten den Gegenwartsmenschen bei allen seinen Verrichtungen. Das naturwissenschaftliche Vorstellen hat die Menschen ergriffen. Und wenn das naturwissenschaftliche Weltbild auch auf Beobachtung und Experiment ruht — das seelische Instrument, dessen der Mensch sich bedient beim Verarbeiten der Beobachtungen, ist doch das intellektualistische. Und so kann man sagen: Die Menschen der Gegenwart haben ein intellektualistisches Weltbild.

Die abendländische Menschheit ist nun in einen sonderbaren Zwiespalt gestellt. Auf der einen Seite ist jeder Gebildete, der die naturwissenschaftlichen und technischen Errungenschaften des Intellektualismus überschauen gelernt hat, entzückt über dieselben, auf der anderen Seite sieht man, daß eine intellektualistische Erziehung die Fähigkeiten des Menschen verkümmern läßt. Man sucht daher nach etwas anderem, das man an die Stelle des Intellektualismus in der Erziehung setzen könnte. Aber man findet nichts und kann auch nichts finden, weil man die dazu nötige Anschauung vom Menschen aus der heutigen Weltanschauung nicht gewinnen kann.

Um seinen Hörern ganz zum Bewußtsein zu bringen, was für Gedanken es sind, die sich aus der gegenwärtigen Welterkenntnis ergeben, hatte Dr. Steiner eine Persönlichkeit gesucht, von deren Denken, Fühlen und Empfinden man sagen kann, es sei typisch für das intellektualistische Zeitalter. Er

fand eine für das intellektualistische Zeitalter repräsentative Persönlichkeit in Herbert Spencer. Dieser hat in seinem Essay über das Erziehungs- und Unterrichtswesen die wichtigsten Fragen der heutigen Pädagogik behandelt. Er legt sich die Frage vor: ist die Erziehung, wie man sie heute übt, eine solche, die sich vor dem naturwissenschaftlichen Denken rechtfertigt? Spencer verneint es. Denn, sagt er, wir erziehen zwar die Menschen zu allem Möglichen, aber wir erziehen sie nicht zu Erziehern. Unser Erziehungswesen ist daher nicht zum Abschluß gebracht. Denn wie ein Lebewesen sich in seiner Entwicklung vollendet, indem es die Fähigkeit der Fortpflanzung erlangt, so muß auch die Erziehung dadurch abgeschlossen werden, daß das erzogene Wesen nun selber zum Erziehen fähig wird. Dieser Gedanke ist für einen Gegenwarts- menschen — und der ist Spencer — ganz folgerichtig.

Nun sagt Spencer, der ja nicht fachmännisch, sondern als Weltmann eigentlich über Erziehungs- fragen spricht, weiter: Wir haben die großartig- sten Erziehungsforderungen in der Gegenwart. Aber wie sieht unsere Schulpraxis aus? Spencer ist mit derselben keineswegs zufrieden. Sie kommt ihm so lebensfremd vor, daß er zu einer sehr merkwürdigen Verbildlichung greift. Er sagt: Wenn in einigen Jahrhunderten ein Altertumsforscher eine Beschreibung dieser unserer Schulpraxis auf- fände, so könnte er niemals auf den Gedanken

kommen, daß dasjenige allgemeine Schulpraxis der damaligen (nämlich unserer) Zeit war, was er da beschrieben findet. Höchstens — sagt Spencer — könnte dieser Altertumsforscher glauben, er habe die Erziehungspraxis eines Mönchsordens der damaligen Zeit aufgefunden. Das — sagte Dr. Steiner — ist der Eindruck, den die moderne Lehr- und Erziehungspraxis auf den Weltmann Herbert Spencer macht.

Man könnte nun fragen: Welche Auffassung von dem eigenen Lebenswert kann denn der moderne Mensch haben, der sich das moderne naturwissenschaftliche Weltbild zu eigen gemacht hat? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich nun ganz unzweideutig aus einer Betrachtung des »woher?« und »wohin?« der Erde, der Welt. Am Anfang der Entwicklung, in deren mittleren Verlauf sich der Mensch mit all seinen Idealen, mit seinen moralischen und religiösen Impulsen gestellt sieht, muß der Kant-Laplacesche Urnebel oder — weil die Dinge sich ja modifiziert haben seither — irgend etwas im wesentlichen Ähnliches gedacht werden. Am Ende aber steht der Wärmetod, eine öde Welt, in der es nichts anderes gibt, als Differenzen von Wärmезuständen. Alle lebendigen Kräfte werden sich dann in Wärmekräfte verwandelt haben. Wie das auch im Einzelnen gedacht werden mag — eines ist sicher: der Mensch mit seinen Idealen und Impulsen hat weder im Anfangs- noch im Endzustand dieser Entwicklung

irgendeinen Raum und er muß sich bewußt oder unbewußt die Lebensempfindung bilden, daß sich vor diesem intellektualistisch-naturalistischen Weltbild alles als Illusion erweist, was mit Ideal, Moral oder Religion zu tun hat. Und diese Lebensempfindung ist eingeströmt auch in die Menschen, welche vielleicht von den Einzelheiten der naturwissenschaftlichen Weltansicht nichts wissen. Sie ist vor allem eingeströmt in die Erziehung. — Es ist ja allerdings richtig, daß wir auch durch religiöse Vorstellungen erziehen. Aber da kommen wir, indem wir das tun, erst recht an einen Abgrund heran. Denn wenn der Mensch die religiösen Vorstellungen neben den intellektualistisch-naturalistischen in sich hat, dann kommt er dadurch in die Unwahrheit hinein, wenn sich das auch nicht sogleich offenbart. Dr. Steiner hat hier diesen Punkt nicht näher ausgeführt. Es ist aber klar, daß zwei Vorstellungsreihen, von denen die eine gerade durch Ausschluß alles Menschlichen gewonnen ist, und eine andere, die gerade auf dem Menschen basiert, notwendig — wenn auch unbewußt — Konflikte erzeugen. Und Dr. Steiner sagte daher mit Recht: Die Unwahrheit aber wirkt auch dann zerstörend auf das Leben, wenn sie unbewußt bleibt.

Das Wesentliche bei allen naturwissenschaftlichen Vorstellungen sind ja nicht sie selbst in ihrem Erkenntniswert, sondern die Lebensempfindungen, deren Ausgangspunkte diese Vorstellungen sind. So ist ja auch die Vorstellung, die man sich

macht vom Menschen als dem Schlußpunkt der tierischen Entwicklung, etwas, was Ausgangspunkt wichtiger und tief wirkender Empfindungen ist. Denn im Grunde genommen ist diese Vorstellung nur die Antwort auf die Frage: Inwiefern ist der Mensch das vollkommenste Tier? Und so ist auch durch diese, wenn auch unbewußt bleibende Frage das Menschliche im Menschen für die Empfindung beseitigt. Herbert Spencer hat richtig diese Beseitigung als eine Konsequenz der intellektualistischen Weltansicht gefühlt. Daher forderte er auch dazu auf, nicht länger aus allerlei alten Vorurteilen die Kinder mit allerlei Strafen zu belegen, die mit dem, was sie getan haben, in gar keinem kausalen Zusammenhang stehen. Er meint, das müsse man ausschalten. Wenn ein Kind mit Feuer spielt und wir fürchten, daß es irgendeinen Schaden anrichtet, und wir strafen es, so besteht zwischen der Strafe und dem Zündeln des Kindes gar kein vernünftiger Zusammenhang. Wenn wir aber — natürlich in gelindesten Art — es dahin bringen, daß das Kind sich verbrennt, dann folgt dieses kausal aus dem Tun des Kindes. Und das, meint Spencer, müsse man anstreben. Und er drückt das so aus, daß er sagt: Machen wir uns als Erzieher zu Missionaren des Kausalzusammenhanges. Das ist offenbar wirklich die konsequente Anwendung der naturwissenschaftlichen Denkweise auf die Pädagogik. Aber wozu führt sie? Man kann diese Frage beantworten, indem man sich bewußt macht, was man tut,

wenn man wirklich das Kind ganz und gar wie ein Glied in die Kette des kausalen Zusammenhanges spannt. Man macht den Menschen zu einem bloßen Stück Natur. Und da hat man die Praxis dessen, was die moderne Naturphilosophie als Theorie ausspricht. Erst wirft man theoretisch das Menschliche aus dem Menschen heraus und dann macht man praktisch den Menschen zu einem Wesen, das nicht das Menschliche, sondern den Kausalzusammenhang verwirklicht. Theoretisch und praktisch verliert man ganz und gar den Menschen. Man tut das, aber man ist sich dessen nicht bewußt, weil man den Mut nicht hat, es zu tun, obwohl die Zeit das fordert. Heute müßte man schon einsehen, daß man dem Menschen ein Bewußtsein von Menschenwert und Menschenwürde nicht geben kann durch eine aus der intellektualistisch-naturalistischen Anschauung hervorgehende Erziehung. Diese vermag den Menschen nicht zum freien Menschen zu machen. Und wenn wir doch so manchen zum freien Menschen heranwachsen sehen, dann geschieht das, trotzdem wir ihn falsch ausbilden, nicht weil wir ihn richtig erzogen haben.

Und ob man es bewußt erlebt oder dumpf empfindet — die intellektualistisch-naturalistische Weltbetrachtung vermittelt den Menschen das Erlebnis einer tiefen Tragik. Denn der Mensch muß sich sagen: Deine Ideale sind Illusionen. So etwa erlebt es der einzelne. Aber dabei bleibt es nicht.

Es ist ja diese Empfindung vom illusionären Charakter der Ideale zur Lebensphilosophie von Millionen und Millionen von Proletariern geworden. Und in den Anschauungen des Proletariats von der einzigen Realität der ökonomischen Prozesse und dem ideologischen Charakter alles dessen, was wie ein Rauch aufsteigt aus demselben, als Moralität und Religion — in diesen Anschauungen, die zur Lebenspraxis geworden sind, charakterisiert sich das intellektualistische Geistesleben. Ältere Zeiten hätten ihr Geistesleben nicht für Ideologie erklärt, denn die ältere Menschheit hatte in ihrem Geistesleben mächtige Impulsatoren. Die moderne Menschheit aber muß erleben die Kraftlosigkeit ihres Geisteslebens. Das, was aus dem Tiefsten der Menschennatur strömt, ist ausgeschaltet, und die Menschheit seufzt unter den Folgen desjenigen, was da geworden ist. Aber man will noch nicht einsehen, daß, was in Rußland geschieht, und immer weiter geschehen wird in der Welt, Ergebnis dessen ist, was auf unseren Universitäten gelehrt, was in unseren Schulen herangezogen wird. Und man wird das rollende Rad nicht aufhalten können, wenn man nicht auch hier Ursache und Wirkung richtig erkennt. Heute kritisiert man, was man selbst gepflanzt hat, und die westlichen Menschen sehen auf Rußland hin und finden furchtbar, was dort geschieht. Aber sie wissen nicht, daß ihre Lehrer im Westen es gepflanzt haben. Und so bleibt man im Theoretischen

und findet nicht die Mittel, um in die Wirklichkeit einzugreifen. Ohnmächtig ist der Intellektualismus gegenüber der Wirklichkeit. Darum kann man mit dem Intellektualismus nicht erziehen. Der Intellektualismus kann nicht eingreifen, aber er kann reden. Und so redet man auf allen möglichen Kongressen. Die Kongreßusance ist eben auch etwas, was aus dem Intellektualismus folgt und zur Weltfremdheit führt. Auf Kongressen kann man von einem gewissen Gesichtspunkt aus mit jedem einverstanden sein. Da schwingt alles in der Sphäre des Intellektualismus, und der sagt nichts über die Wirklichkeit aus. Daß das wirklich so ist, sollte man vom Leben lernen. Eine gute Gelegenheit dies zu tun, hatte man, als vor einiger Zeit die Frage nach der Goldwährung in den einzelnen Ländern flüssig wurde. Da sind — und das ist wirklich nicht ironisch gemeint — die allgerescheitesten Reden gehalten worden, und es wurde darin bewiesen, daß, wenn die Goldwährung kommt, auch der Freihandel kommt, daß das Eine die Konsequenz des Andern sei. Das sagten die Leute aus ihrer wirklich sehr scharfsinnigen Intellektualität. Aber in Wirklichkeit geschah das Gegenteil. Nicht weil man nicht klug gewesen wäre, sondern weil die Wirklichkeit sich der Intellektualität entzieht. Und so ist es immer. Der Intellektualismus ist etwas ganz Wirklichkeitsfremdes. Darum kann er niemals die Grundlage für eine Pädagogik und Didaktik abgeben. Denn er führt

aus der Wirklichkeit heraus, weg von der Erkenntnis des Menschen, weg vom Menschen selbst. Da aber Pädagogik und Didaktik ein menschliches Verhältnis fordern, das Verhältnis des Lehrers zu dem heranwachsenden Menschen, müssen sie sich auch auf Menschliches begründen. Das kann nur durch eine wirkliche Menschenerkenntnis geschehen. Und eine solche wirkliche Menschenerkenntnis möchte Anthroposophie geben. Mit dem Hinweis darauf, daß er seinen positiven Ausführungen diese negativen voranschicken mußte, schloß Dr. Steiner diesen Vortrag.

II.

Rudolf Steiner sprach dann über die Grenzen der intellektualistisch-naturalistischen Erkenntnis. Er knüpfte an Charles Darwin an, um zu zeigen, wie bei diesem als westlichem Denker das Problem der Erkenntnisschranken anders nuanciert erlebt wird als in Mitteleuropa. Darwins Untersuchungen in seinem 1858 erschienenen Werke »Die Entstehung der Arten« haben durchaus naturalistisch-intellektualistischen Charakter. Er beobachtete, was sich der Sinneswahrnehmung darbot, experimentierte und zog Schlußfolgerungen mittels des Intellektes. Er unternahm es, durch seine Untersuchungen eine Verbindung zu schaffen zwischen den einfachsten, unvollkommensten Organismen und dem höchsten Erdenorganismus, dem Menschen. Die ganze Reihe der Organismen

betrachtete Darwin. Aber obwohl er gerade die Linie zum Menschen ziehen wollte, bleibt das Betrachtete bei ihm doch immer das Außermenschliche. Weder das wahre Wesen des Menschen, noch dessen Sehnsucht nach dem Übersinnlichen ist Gegenstand seines Forschens gewesen.

Nachdem Darwin zu seinen Schlußfolgerungen gekommen ist, sagt er dem Sinn nach folgendes: Warum sollte es dem göttlichen Schöpferwesen weniger gefallen haben, einmal eine kleine Anzahl verhältnismäßig unvollkommener Urformen des Organischen zu schaffen und sie dann nach und nach in immer vollkommene umzuwandeln oder sich umwandeln zu lassen, als gleich im Beginne die ganze Fülle und Mannigfaltigkeit der organischen Formen in die Welt hineinzuzaubern? — Da bleibt also Darwin plötzlich an der Grenze intellektualistisch-naturalistischer Betrachtungsweise stehen und nimmt einfach die traditionellen Religionsvorstellungen herein. Und diese Art der Weltbetrachtung ist auch nicht viel anders geworden in dem Werke »Die Entstehung des Menschen«. So verhält sich Darwin, der westliche Denker. Seine Einstellung zur Erkenntnisgrenze ist für die anglo-amerikanischen Völker typisch.

Anders erlebte diese Probleme Mitteleuropa. Da spielte sich zweierlei ab. Ernst Haeckel nahm die Anschauungsweise, die für die Betrachtung des Außermenschlichen Geltung besitzt, voll jugendlicher Begeisterung auf. Aber der Deutsche Haeckel

konnte nicht in so vager Weise wie Darwin die Betrachtung auslaufen lassen. Er wollte die Grenze überschreiten, versuchte dies jedoch mit Mitteln, die nur für das Außermenschliche geeignet sind. Er konstruierte eine neue Religion. Das war das eine, was in Mitteleuropa geschah. Das andere vollzog Du Bois-Reymond. Dieser sah, daß man mit der naturalistisch-intellektualistischen Denkart die Grenzen, die derselben gesetzt sind, nicht überschreiten könne. Er blieb demgemäß an der Grenze stehen. Aber er tat dies nicht in jener selbstverständlichen, gefühlsmäßigen Art wie Darwin, bei dem die Betrachtung wie ins Unbestimmte ausläuft, sondern er statuierte das »Haltmachen« selbst als eine Theorie. Er setzte ein Aut-Aut, indem er sich sagte: Entweder es gibt Grenzen oder es gibt keine. Und er fand zwei Grenzen. Eine, welche dem Blick nach außen verwehrt, das Wesen der Materie zu durchschauen, und eine andere, die dem nach innen gerichteten Blick die Erlebnisse des eigenen Bewußtseins als undurchsichtiges Letztes darbietet. Und er konstatierte: zum Übersinnlichen vermögen wir nicht aufzusteigen. Da ist das Gebiet des Supranaturalismus. Da mögen die Religionen walten, aber mit der Wissenschaft hat dasjenige, was dieser Sphäre angehört, nichts zu tun.

So scheint es zunächst keine Hoffnung zu geben auf eine Brücke, die von der naturalistisch-intellektualistischen Anschauungsweise ins Übersinnliche führt. Aber da ist noch ein drittes Werk von Dar-

win, das über den Ausdruck der Gemütsbewegungen handelt. Dieses Werk beweist, daß derjenige, welcher gelernt hat, im naturalistisch-intellektualistischen Sinne zu beobachten, zu Fähigkeiten gelangen kann, die sehr geeignet sind, auch das menschliche Seelen- und Geistesleben zu erforschen. Darwin kam selbstverständlich nur so weit, als ihm durch seine Instinkte der Weg offen war. Aber die Trefflichkeit seiner Beobachtungen liefert den Beweis, daß es jener Schulung, die man sich aneignet an den naturwissenschaftlichen und intellektualistischen Beobachtungen, gelingen kann, auch in das Seelenleben einzudringen. Und auf dieser Tatsache beruht nun die Hoffnung der anthroposophischen Forschung. Diese 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 kann und dadurch die Grenze, welche von Darwin in mehr praktischer Weise statuiert, und dann von Du Bois-Reymond theoretisch festgelegt worden ist, in wissenschaftlich-berechtigter Art überschreiten und in eine übersinnliche Welt hineingelangen kann, damit auf diese Weise eine wirkliche Menschenerkenntnis zustandekommt.

Der erste Schritt zur höheren Erkenntnis besteht nun aber darin, daß man durchschaut, warum eigentlich diese beiden Erkenntnisgrenzen für das gewöhnliche Leben da sein müssen. Wäre näm-

lich außen keine Grenze, d. h. würden wir nach außen das Wesen der Materie restlos durchleuchten und durchsichtig machen können mit dem Lichte unserer klaren, aber eiskalten Gedanken, so wäre dasjenige nicht möglich, was die Welt nicht bloß durchhellt, sondern auch durchwärmt, nämlich die Liebe. Und wäre nach innen dem Weben unserer eigenen Stofflichkeit nicht ein Undurchschaubares vorgelagert, so würden wir zwar in unsere eigene Organisation schauen, aber es würde die Möglichkeit nicht da sein, äußere Eindrücke im Innern zurückzuspiegeln — und dann gäbe es keine Erinnerung. Weil aber der Mensch nur Mensch sein kann durch sein persönliches Innenleben und durch sein soziales Zusammenleben mit anderen und das erstere ohne Erinnerung, das letztere ohne Liebe nicht bestehen kann, so ist klar, daß die beiden Grenzen da sein müssen, weil sie einfach durch die menschliche Natur notwendig sind. Wenn es aber einen Weg gibt in die übersinnliche Welt, vorbei an den Grenzen, dann ist offenbar die Frage diese, ob man diesen Weg gehen kann, ohne einerseits das persönliche Innenleben zu zerstören und ohne andererseits das soziale Zusammenleben zu fliehen. Daß es eine solche Möglichkeit gibt, und wie sie herbeigeführt werden kann, das wird sich aus dem folgenden noch ergeben. — Vorher aber müssen die angestellten Betrachtungen noch ergänzt werden.

Der moderne Intellektualismus strebt nach lichtvoller Klarheit. Dennoch aber führt er letzten

Endes in das dunkle Unbewußte, Instinktive. Das zeigt sich daran, daß er die einst ein lichtvolles Wissen darstellenden Weistümer der Religionen abgedunkelt hat zu undurchsichtigen und kraftlosen Glaubensvorstellungen. Solange die Religionen auf übersinnlichem Wissen beruhten, hatte dieses Wissen die Macht, den Menschen bis in seine physische Natur mit Kraft zu durchströmen. Als aber mit dem Wissen auch diese Kraft erlosch, da erwachte in dem Menschen das Streben instinktiv im Physischen zu suchen, was man einst aus dem Geistigen geholt hatte. Dadurch entstand der Sport. Dies soll nicht agitatorisch gemeint sein, sondern nur die Konstatierung einer Tatsache, die freilich manchen paradox erscheinen mag.

Ein zweites Charakteristisches der naturalistisch-intellektualistischen Zivilisation besteht darin, daß sie in lebenszerstörende Widersprüche hineinführt. Ein solcher Widerspruch ist der zwischen dem intellektualistischen Denken und dem rousseauischen Fühlen des modernen Menschen. Einerseits will man das Kind so erziehen, wie man es durch seinen Intellektualismus für richtig hält: für das »Vorstellen« möchte man ihm »Logik«, für seinen »Willen« möchte man ihm das »Nützliche« beibringen. Andererseits möchte man aus seinem Gefühl heraus dem Kind eine naturgemäße Erziehung geben. Da vergleicht man dann die Kindheit mit früheren menschlichen Entwicklungsstadien. Aber dies führt einen zum Widerspruch mit den intel-

lektualistischen Idealen der Logik und des Nützlichen. Denn weder der Barbar oder der Wilde, noch auch das Kind ist dafür zu haben, sein Vorstellen logisch und sein Wollen dem Nützlichen gemäß einzurichten, vielmehr streben alle, sowohl der Barbar oder Wilde, als auch das Kind, nach dem Schmuck, d. h. nach dem »Schönen«. Im Grunde überträgt man, indem man rousseauisch fühlt, und indem man intellektualistisch denkt, das, was für einen selbst als Erwachsenen gilt, auf das Kind. Man versucht diesem derart etwas ihm ganz Wesensfremdes aufzupropfen.

Wer nun so das Widerspruchsvolle des modernen Lebens durchschaut, wird zu der Frage nach dem Ursprung dieser Widersprüche geführt. Deren Ursache liegt darin, daß der an das wache Vorstellungsleben gebundene Intellektualismus nur dieses Wachleben und den vorstellenden Menschen berücksichtigt, also nicht die ganze menschliche Natur. Will man daher den Vollmenschen erfassen, so muß man auch das Traum- und Schlafleben, dasjenige, was als Unbewußtes im Menschen wirkt, erkennend mitumfassen.

Das Traumleben unterscheidet sich vom Wachleben dadurch, daß wir im Wachen durch unser Wollen Vorstellungen verbinden oder trennen, während sich im Traume die Bilder weben wie objektive Erscheinungen, ohne unseren Willen. Die Aktivität des Wachzustandes ist im Traume abgelähmt zur Passivität.

Einerseits ist der Traum ein Verräter von allerlei, was wir uns im Wachen nicht eingestehen oder nicht zu Ende zu urteilen uns getrauen. Da offenbart dann das Traumbild, was der Mensch zwar wachend in sich trägt als unbewußte Imagination, wovon er aber nichts weiß, bis es sich durch Träume vor ihn hinstellt.

Andererseits jedoch wirkt auch der Traum ins Wachleben. Er kann z. B., obwohl er als solcher vergessen wird, Munterkeit oder Mißstimmung zur Folge haben.

Man vermag nun zweierlei Kategorien von Träumen zu konstatieren. Solche, die sich als Erinnerungsbilder aus dem Wachleben erweisen, in denen man etwa ißt und trinkt oder sich anstrengen muß. Und andere, die einen phantastischen Charakter tragen, worin man fliegt oder andere Dinge tut, die gewiß nicht nur Reminiszenzen sind.

Eine genaue und eingehende Beobachtung führt zu dem Ergebnis, daß Träume der ersteren Art eine krankmachende Tendenz haben, während die der zweiten eine gesundende Wirkung auf den Organismus ausüben.

Das sind Andeutungen, die ohne weiteres klar machen, daß man das menschliche Leben als Totalität niemals begreifen kann, so lange man die andere, zwischen Einschlafen und Aufwachen verlaufende Seite, nicht in exakter Weise mit in Betracht zieht. Das ist aber der intellektualistischen Erkenntnis nicht möglich.

III.

Wir sind im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts gewohnt geworden, die Menschen ihrer Organisation nach durch die naturwissenschaftlichen Methoden der Biologie, Physiologie, Anatomie usw. zu untersuchen. Wir haben es bei den Resultaten, die wir erhalten, mit Beobachtungen zu tun, die ins Räumliche fallen. Wir vermögen sie zu registrieren und zu zeichnen. Wir können sie mit dem Verstande verknüpfen. In das Zeitliche als solches dringen wir dabei nicht ein. Wir betrachten zum Beispiel die Lunge des Kindes, des Mannes, des Greises in ihren Veränderungen vom Anfang des Lebens bis zum Ende und ziehen dann gewisse Schlüsse. Das bleibt eine räumliche Betrachtung, trotzdem wir uns über den Verlauf der Entwicklung Gedanken bilden. Wir machen es, um ein Bild zu gebrauchen, wie bei der Betrachtung der Uhr, wo wir uns am Zeiger, der von Ort zu Ort rückt, über den Lauf der Zeit orientieren.

Nur eine solche Erkenntnis vermöchte die menschliche Entwicklung zu begreifen, die das Zeitliche unmittelbar erfassen könnte. Die naturalistisch-intellektualistische Erkenntnis ist nicht im Stande, über das Räumliche hinauszukommen.

Man schaue, sagte Rudolf Steiner, auf ein Kind, das jene schöne Ehrfurcht vor dem Erwachsenen besitzt, die in der kindlichen Natur begründet ist, wie sie ihr Vorbild findet, sich ausleben darf und nach und nach, bei zunehmendem Alter, im Unter-

bewußten des Lebenslaufes verschwindet. Jetzt ist sie für die intellektuelle Beobachtung nicht mehr vorhanden. Räumlich ist sie nirgends mehr zu erblicken. Aber für die Erkenntnis, die das Zeitliche ergründet, zeigt sich, daß sie weiter wirkt, sich verwandelt und wiederum, im späteren Leben, zutage tritt, als Gabe zu erbauen. Im Klang der Stimme, der bezaubert und tröstet, ist sie zu erkennen. Wer in der Kindheit betet, vermag im Alter zu segnen. Eine Einsicht in derartige, entwicklungsgemäß stattfindende Metamorphosen kann sich niemals einer nur experimentellen Beobachtung ergeben. Eine Pädagogik, die sich allein auf naturwissenschaftlichen Methoden aufbaut, wird deshalb kaum auf den Gedanken kommen, das Element der Ehrfurcht im Kinde zu pflegen. Die Folgen der Erziehungsweise, die sich aus den intellektualistisch-naturalistischen Weltanschauungen der letzten Epoche ergaben, treten heute in dem Verhältnis von Vätern und Söhnen kraß zutage.

Daraus erweist sich die dringende Notwendigkeit neuer, geisteswissenschaftlicher Methoden, die imstande sind, nicht nur das Räumliche, sondern auch das Zeitliche zu erfassen.

Wer die tierische Organisation mit der menschlichen vergleicht, stößt auf die Tatsache, daß die Tiere, besonders die höheren, mit den Geschicklichkeiten, die sie im Leben brauchen, geboren werden und sie nicht erst erwerben müssen (die auskriechenden Hühnchen haben keine Anweisung

nötig, wie sie die Körner aufzupicken haben) — daß aber die Menschen hilflos zur Welt kommen und lange Jahre angeleitet werden müssen, bis sie auf eigenen Beinen stehen können (bildlich und wörtlich gesprochen). Das Tier kommt fertig zur Welt, der Mensch kann sich verwandeln. So wie das Tier schon kurze Zeit nach der Geburt ist, abgeschlossen in seinem Wesen, unveränderlich, verfestigt, sind wir Menschen erst als Greise. Will man das Eigentliche des »Vergreisens« begreifen, so muß man es mit der Animalität vergleichen. Die Greisenhaftigkeit äußert sich nur deshalb nicht beim Tiere, weil ihr die Fortpflanzungskraft entgegenwirkt. Diese scheint es zu verjüngen. Wer jedoch das Tier unbefangen betrachtet, muß zugeben, daß es, bei dieser Fähigkeit angekommen, zugleich an seinem Ende, greis geworden ist.

Beim Menschen findet sich zwischen Kindhaftigkeit und Greisenhaftigkeit ein Mittleres, das dem Tier nicht eigen ist, eine Epoche, worin er seine Organe an und für die Welt bildet, ohne daß die vegetativen Kräfte der Jugend noch die animalischen des Alters besonders ins Gewicht fallen. Er vermag in Freiheit seine individuelle Eigenart auszugestalten.

Von diesem Standpunkt aus ergibt sich eine richtige Einschätzung der Abnormitäten, denen wir im Leben begegnen.

Wir treffen einerseits Menschen, die es nicht verstehen, die Greisenhaftigkeit lange genug zurück-

zuhalten. Sie verfallen dem hereinbrechenden Alter zu frühzeitig. Sie kommen zu schnell in die Verknöcherung hinein (wofür übrigens äußere Merkmale nicht maßgebend zu sein brauchen: Ein Kahlkopf kann sehr kindlich sein.).

Andererseits kommt es vor, daß Menschen im Fortgang ihres Lebens die Kindhaftigkeit mit den dieser eigenen, vegetativen Erscheinungen nicht zu überwinden vermögen. Sie nehmen sie in ihr reifes Alter hinein.

Viele krankhafte Eigenheiten der menschlichen Psyche werden uns hier erklärlich.

Wenn wir uns greisenhaft verfestigen, so bringen wir dasjenige, was wir seelisch an der Außenwelt erleben, nicht mehr völlig in unsere Organisation hinein. Diese erweist sich, besonders was das Haupt betrifft, zu erstarrt und zu verknöchert. Das hat nun zur Folge, daß die psychischen Eigenschaften, die wir normalerweise im Alter entwickeln, die aber jetzt zu früh erscheinen, animalisch werden. Was als Innerliches zurückgehalten werden sollte, tritt nun als Instinktartiges auf. Es wird dem ähnlich, was wir bei den Tieren als prophetischen Naturtrieb finden, der sich kundgibt, wenn sie gefährdet sind (etwa bei Erdbeben), der sich als terrestrische und kosmische Weisheit zeigt bei Zugvögeln usw. Verfrüht nahende Greisenhaftigkeit läßt den Menschen, wenn auch innerlicher, etwas ähnliches erleben als Telepathie, Telekinesie usw. Wer die Verfestigung des Alters schon mit zwanzig

Jahren erfährt, kann ein niederes Hellsehen erlangen (was nichts weniger als ein Kompliment bedeutet). Das Studium der Biographien derart veranlagter Persönlichkeiten wird diese Behauptung beweisen.

Solche Erlebnisse (wie Fernsehen usw.) verlieren nicht das Interessante, wenn man sie als dasjenige hinstellt, was sie wirklich sind, nämlich nicht als Äußerungen einer geistigen Welt, sondern als das Hereinragen eines Späteren in ein Früheres. Eine richtige Diagnose dieser Zustände und eine erfolgreiche Therapie, die sich daran schließen sollte (denn das sind krankhafte Erlebnisse), kann sich erst ergeben, wenn man imstande ist, die Untergründe des Lebenslaufes in ihrem zeitlichen Fortgang zu erfassen.

Auch der umgekehrte Fall kann eintreten, daß nämlich die Kindhaftigkeit in das reife Alter hinübergenommen wird.

Kennzeichnend für das Kind ist nicht nur, daß es die Umwelt nicht so wach wie die Erwachsenen erlebt, sondern auch, daß es die Erlebnisse viel inniger mit Stoffwechselfvorgängen durchdringt. Sieht das Kind Farben oder hört es Töne, so prägen sich die Eindrücke viel tiefer in die Organisation ein. Je näher es dem Säuglingsalter steht, desto intensiver sind die vegetativen Prozesse. Wir vermögen niemals eine richtige Erkenntnis vom Kinde zu erlangen, wenn wir nicht beachten, daß es die Sinneswahrnehmungen förmlich konsumiert.

Im späteren Alter überläßt der Mensch den Stoffwechsel mehr sich selber und erlebt die Umwelt unabhängig von ihm. Das Erleben des Kopfes wird selbständiger.

Bringt es jedoch die Veranlagung eines Menschen mit sich, daß die vegetativ-organischen Kräfte, die im kindlichen Alter auf entwicklungsgemäße Weise walten, im Leben des Erwachsenen weiter wirken, so können sich andere Abnormitäten bilden. Ein Beispiel mag es erläutern. Man nehme an, jemand entfalte eine Hundeliebe, die stark in sein Gemüt eingreife. Hat er die Kindhaftigkeit in sein späteres Alter hinübergenommen, so wirkt seine Zärtlichkeit bis in den Stoffwechsel hinein. Den lebhaften Empfindungen entsprechen organische Vorgänge. Der Hund wird unentbehrlich zum vegetativen Wohlbefinden. — Da stirbt er. Die äußere Lebensbeziehung ist abgebrochen. Der organische Prozeß funktioniert noch, kraft der Trägheit, wird aber nicht mehr befriedigt. Die Gefühle haben sich gewöhnt und finden ihr Korrelat nicht mehr. Da beginnt es, im Innern zu rumoren. Die sonderbarsten Störungen können zum Vorschein kommen. Ein Freund kann nun raten, einen andern Hund zu kaufen und dadurch die Heilung herbeizuführen. Aber andere Dinge, die geliebt werden und verloren gehen, sind einmalig und unwiderbringlich. Dann bleibt man unbefriedigt, moros und hypochondrisch.

Leute, die einen Instinkt für derartige Leiden haben, pflegen zuzusprechen, herauszuwitern und

in die Vorstellung zu heben, was der Gequälte zu denken begehrt, worauf er aber selber nicht zu kommen vermag. Sie vermögen dadurch zu helfen.

Die Psychoanalyse hat es zu ihrer Methode gemacht, durch Auskundschaften der Träume, durch freiwilliges oder unfreiwilliges Sichbeichtenlassen das Unbewußte ins Bewußtsein zu heben. Sie nennt das Gefundene »verborgene Seelenprovinzen«. Es sind aber nicht »verborgene Seelenprovinzen«, sondern zurückgebliebene vegetativ-organische Prozesse, die nach Erfüllung begehren. Man verhilft dann solchen verhaltenen Wünschen, nachdem man sie aufgedeckt hat, zur Abreagierung. Darin liegt das Berechtigte der Psychoanalyse.

Aber eine Geisteswissenschaft, welche den zeitlichen Verlauf zwischen Geburt und Tod zu erfassen vermag, muß diese Wissenschaft in größere Kreise einbeziehen.

Dr. Steiner ging hierauf zu einer Darstellung der eigentlichen geisteswissenschaftlichen Methoden über, die dem Forscher ermöglichen, das zeitliche Erleben in seinen Untergründen zu begreifen. Er beseitigte zunächst das Vorurteil, das meint, es müßten irgendwelche Begnadungen vorliegen, um diese Erkenntnisarten zu erlangen. Er zeigte, daß es durchaus im Verlaufe der menschlichen Entwicklung selber sei, daß sich jeder Mensch gewisser Fähigkeiten, die tiefer in ihm liegen, bewußt werden könne und sie zu schulen vermöge.

Die Ausbildung solcher Fähigkeiten zu einer gei-

steswissenschaftlichen Methodik, sagte Steiner, ist nicht weniger kompliziert als die Schulung zum naturwissenschaftlichen Forschen. Nicht alle Menschen brauchen dieses Ziel zu erringen. Was sie jedoch zutage fördert, ist jedem gesunden Verstande zugänglich und prüfbar.

Immer handelt es sich bei einer solchen Schufung darum, von jener Erkenntnisart auszugehen, die wir im gewöhnlichen Leben anwenden und die Goethe die gegenständliche nannte. Wir haben um uns herum den Sinnesteppich: Farben, Töne, Gerüche, Wärmeverhältnisse. Wir geben uns diesen äußeren Eindrücken hin und interpretieren sie mit unseren Gedanken. Dadurch aber, daß wir unsere Gedanken in diesen Sinnesteppich hineinweben, bildet dieser einen Vorhang, den wir nicht durchstoßen können. Wir vermögen nicht zum Wesenhaften, das ihm zugrunde liegt, zu gelangen.

In seinen Büchern hat Rudolf Steiner die Möglichkeit, diese Grenze zu überwinden, erkenntnistheoretisch begründet und den Weg dazu gewiesen. Es handelt sich dabei um geistig-seelische Verrichtungen, um ein systematisches Üben innerer Fähigkeiten, um Konzentration und Meditation.

Derartige Übungen haben zur Voraussetzung, daß man sich zeitweise wegwendet von den Sinnesindrücken und sich dem Gedankenleben hingibt. Dieses muß durch das Verweilen auf gewissen leicht überschaubaren Vorstellungen zu einer solchen Erkräftung und Wesenhaftigkeit kommen,

daß man sich darin mit ebenso großer Sicherheit bewegen kann wie unter Sinneseindrücken. Wach und bewußt, nicht träumerisch wird das innerliche Leben dadurch. Die Sinneswahrnehmung in ihrer Klarheit soll geradezu zum Muster werden, wie ein Gedanke erfaßt und festgehalten wird durch ein solches Üben. Dadurch verliert das Denken den blassen und flüchtigen Charakter. Es wird bildhaft. Es erweist sich als tauglich, eine geistige Wirklichkeit abzubilden.

Noch erlebt man diese Wirklichkeit (und das ist wohl zu beachten) nur als Bild. Man wahrt sich deshalb die Willkür, dieses Bild wiederum verschwinden zu lassen. Durch ein solches Üben, das darin besteht, daß man auf bewußte Weise Bilder der geistigen Welt schafft und wiederum mit seinem Willen auslöscht, vollzieht sich mit der Seele etwas ähnliches, wie wenn man einen Muskel durch Beugen und Strecken erstarkt. Man erwirbt nämlich die Fähigkeit, bewußt zu überschauen, was unser Einschlafen und Aufwachen bewirkt. Man dringt mit einer wachen Beobachtungsgabe in das Traumleben ein. Man vermag immer tiefer dasjenige zu ergründen, was sonst unbewußt bleibt. Man lebt sich in die Gesetzmäßigkeiten des zeitlichen Verlaufes des Lebens ein. Und dadurch erlangt man jene Einblicke in die Entwicklung des Kindes, die absolut nötig sind, um eine richtige Erziehungsmethodik zu finden.

In solchen Übungen (Rudolf Steiner beschreibt sie in seinem Buche »Wie erlangt man Erkenntnisse

der höheren Welten?«) wird, eben weil sie das Zeitliche erfassen, dasjenige harmonisiert, was von der Kindheit und vom Alter her in die mittlere Lebensperiode hineinragt. Man gesundet durch sie. Man bewahrt sich, was die Jugend besitzt, die Frische im Erleben; was im mittleren Alter waltet, die Freiheit im Urteil; und was im Greise zur Blüte gelangen kann, die Kraft der Liebe. Es sind dies die Gaben, ohne die kein Lehrer wirken kann.

Die für den Pädagogen notwendige Gesundheits- und Krankheitslehre

I.

Mit einem geistvollen Vergleiche, der aber mehr als eine bloße Analogie bedeutete, machte Rudolf Steiner das Wesen und den Weg höherer Erkenntnis klar. Er wies auf das menschliche Auge, das charakteristische Sinnesorgan, das verhältnismäßig selbständig, in sich abgeschlossen und nur durch wenige Brücken mit dem übrigen Organismus verbunden in einer Höhlung sitzt. In seiner Nachbarschaft befinden sich die Tränendrüsen, die eine im wesentlichen aus Salz und Wasser bestehende Flüssigkeit absondern, welche den Augapfel umfließt, reinigt und hierauf von der Nase abgeführt wird. Ein Vorgang, der zu der normalen Funktion des Sehapparates gehört, jedoch dem gewöhnlichen Bewußtsein verborgen bleibt. Diese zwar weisheitsvolle, aber im Unterbewußten verlaufende Tätigkeit der Tränendrüsen kann gesteigert werden durch irgendeinen Reiz, durch Stoß, Kälte u. dgl., oder auch durch Ermüdung des Auges und des Organismus überhaupt. Dann fließt die Drüse reichlicher. Jetzt ist die Ursache der Tränenabsonderung schon mehr in das Bewußtsein emporgehoben. Aber noch eine weitere Steigerung dieses Bewußtwerdens kann stattfinden. Bringt uns etwas Trauriges see-

lisch-moralischer Art zum Weinen, so gelangt die Ursache des Tränenvergießens ganz in die Sphäre des Bewußten. Wenn man weint infolge eines Briefes, der eine schmerzliche Botschaft übermittelt, so weiß man den Grund außerhalb der Organisation des Auges.

Nehmen wir nun an, wir hätten es über uns gebracht, den Schmerz rein zu erfassen, so daß wir keine nassen Augen bekämen (wobei das Noterlebnis natürlich nicht weniger intensiv zu sein brauchte als bei den Tränenseligern), dann würde sich, was in der Seele vorgeht, nicht sogleich dem Leibe eindrücken. An diesem Vorgang vermag man sich zu veranschaulichen, wie man sich durch Selbsterziehung vorbereiten kann, zu einem seelisch-geistigen Erleben zu kommen, das unabhängig vom physisch-leiblichen Organismus verläuft. Man vermag derart eine Vorstellung zu erlangen vom Wesen und Weg der Imagination, Inspiration und Intuition, den geisteswissenschaftlichen Methoden, die uns hineinstellen in eine übersinnliche Welt.

Dr. Steiner ging hierauf zu der Beschreibung der Übungen über, die uns zu einem vom physisch-leiblichen Organismus nicht beeinträchtigten Erfassen seelisch-geistiger Erlebnisse führen können.

Die naturwissenschaftlichen Methoden untersuchen den Menschen vorzugsweise als Raumesorganismus. Die geisteswissenschaftlichen Methoden vermögen ihn auch als zeitlichen Organismus zu erfassen.

Der Leib, als räumlich abgegrenzter Organismus, hat einzelne voneinander abhängige Glieder, bedeutet eine Totalität. Wie es im Haupte zugeht, hängt in gewisser Beziehung vom Magen usw. ab. Ebenso ist, wie sich schon dem imaginativen Erkennen ergibt, das der Sinnesbeobachtung verborgene Seelisch-Geistige als zeitlicher Organismus in sich gegliedert. Ein Späteres erweist sich als abhängig von einem Früheren. Im Gegenwärtigen lebt Vergangenes.

Für das imaginative Erkennen hebt sich die sonst unbewußt bleibende Erinnerungsströmung, aus der für das gewöhnliche Bewußtsein nur einzelne Bilder früherer Erlebnisse auftauchen, ganz in das Bewußtsein empor als umfassendes Lebenstableau. Lebt man sich in dieses Lebenstableau hinein, so erkennt man, daß es mehr ist als die gewöhnlichen Erinnerungsvorstellungen. Diese pflegen abgeblaßt und wirkungslos zu erscheinen. In dem Lebenstableau aber wirken Kräfte, die schöpferisch sind. Kräfte, die Wachstum in sich tragen. Kräfte, die den Leib erneuern.

Rudolf Steiner nennt diese in sich gegliederten Kräfte *Bildekräfte*.

Sie liegen als »Bildekräfteleib« dem physischen Körper zugrunde. Sie bauen ihn auf. Sie wirken als Geistig-Seelisches schon vor der Geburt. Wenn man sie erfaßt, gelangt man zu einer Stufe der Erkenntnis, die einem das Geistig-Seelische enthüllt, worin man weste, bevor man auf der Erde weilte.

Dieses Geistig-Seelische trägt man auch während des irdischen Daseins in sich. Es wirkt und webt in uns. Aber es ist vermischt mit dem Leiblichen und erscheint deshalb nicht in seiner eigentlichen Wesenheit. Ebenso wie der Wasserstoff im Wasser, vereinigt mit dem Sauerstoff, sich nicht als dasjenige darstellen kann, was er ist.

Zu meinen, daß man dieses Geistig-Seelische erfassen könne durch die gewöhnliche Erkenntnis, käme dem naiven Glauben gleich, man vermöchte den Wasserstoff zu erforschen, wenn er im Wasser gebunden ist. Erst muß der Sauerstoff herausgenommen werden. Nur eine Erkenntnis, die das Geistig-Seelische unabhängig vom Physisch-Leiblichen zu finden vermag in einem präexistenten Dasein, kann zu gültigen Einsichten über eine geistig-seelische Welt gelangen. Diese Erkenntnis ist die inspirative.

Die Übungen, die der Mensch vollziehen muß, um zu Imaginationen und Inspirationen zu kommen, haben eine Wandlung seiner Seelenfähigkeiten zur Folge.

Das gegenständliche Erkennen, das zum imaginativen vorschreitet, nähert sich immer mehr dem künstlerischen Gestalten. Der Unterschied zwischen dem imaginativ erkennenden und dem künstlerisch formenden Menschen besteht darin, daß der letztere im Reiche der Phantasie bleibt und durch den Schein wirken muß (eine Statue scheint sich zu bewegen), während der erstere eine geistige Real-

tät erfaßt und in ein innerliches Geschehen eingreift.

Wenn wir dann zur Inspiration emporsteigen, so werden die Erkenntnisse, die wir durch sie in unser Bewußtsein hineintragen, von solcher Beschaffenheit sein, daß sie mit moralischen Erlebnissen verglichen werden können. Mit dem Unterschiede, daß die moralischen Ideen, die wir erleben, nicht die innerliche Aktivität haben, sich durch sich selbst in Wirklichkeit umzusetzen. Wir müssen unsere Körperlichkeit zu Hilfe nehmen. Das ist bei den Inspirationen nicht der Fall. Diese erweisen sich als Kräfte, die uns selbst gestalten als Wachstumskräfte, die wie Naturgewalten in unserem Inneren wirken.

Hat man durch die Inspiration einen seelisch-geistigen Inhalt erlangt, so ist noch ein weiteres notwendig, um ihn ganz zu erkennen. Die Hingabe an ihn. Man muß sich an das seelisch-geistige Wesen hingeben können. Dann kommt man in das intuitive Erleben hinein. Vom intuitiven Erleben gibt das religiöse Empfinden ein Abbild. Aber während das religiöse Empfinden innerlich in sich beschlossen, subjektiv bleibt, strömt man im intuitiven Erleben ganz in die Objektivität der geistigen Umwelt hinüber.

Zusammenfassend läßt sich also sagen: Außer dem gegenständlichen Erkennen, das naturalistisch ist, gibt es ein imaginatives, ein inspiriertes und ein intuitives. Das erste läßt sich mit dem künst-

lerischen, das zweite mit dem moralischen, das dritte mit dem religiösen Erleben vergleichen.

Der Mensch in seiner Ganzheit wird erst durch sämtliche Erkenntnisarten erfaßbar.

Dr. Steiner ging hierauf zu einer Untersuchung des Erinnerungsvermögens über. Physiologie und Anatomie sagen mit Recht, daß es an den Leib gebunden ist. Schon der gewöhnlichen Beobachtung zeigt sich z. B., daß wir ein Gedicht besser auswendig lernen, wenn wir darüber geschlafen haben. Ist unser Körper nicht mehr müde, hat er sich regeneriert, so vermag er die Gedächtnisarbeit, die eine physische ist, besser auszuführen. Sind gewisse Teile des Nervensystems geschädigt, so löschen die entsprechenden Provinzen der Erinnerung aus.

Es ist nun wichtig, zu wissen, daß die höheren Erkenntnisarten (Imagination, Inspiration und Intuition) unabhängig vom Gedächtnis verlaufen. Man kann ihre Ergebnisse nicht durch die Erinnerung erringen, sondern sie müssen durch die entsprechenden Methoden immer von neuem ins Bewußtsein gerufen werden. Sie verlaufen neben dem Gedächtnis, weil sie, im Gegensatz zu diesem, nicht an das Leibliche gebunden sind (wie wir schon früher ausgeführt haben).

Das Geistig-Seelische, das wir durch Imagination, Inspiration und Intuition in unser Bewußtsein rufen, ist immer da. Es wird als etwas Objektives erfahren. Es verleibt sich nicht wie die Erin-

nerungen. Diese jedoch wirken als Unbewußtes in der physischen Organisation, ergreifen diese und veranlassen sie zur Mittätigkeit.

Dr. Steiner zeigte dann, wie wichtig es beim heranwachsenden Menschen ist, auf eine richtige Ausbildung des Gedächtnisses zu achten.

Es seien hier zwei Fälle angeführt, die sogleich mitten in die Schulpraxis hineinführen.

Ein Erzieher, der durch Übungen, die zur Imagination, Inspiration und Intuition führen, ein tieferes Verständnis für die kindliche Natur erlangt als ein Lehrer, der sich nur auf die sinnliche Beobachtung beschränkt, wird früher auf gewisse Unregelmäßigkeiten, Unpäßlichkeiten und krankhafte Neigungen bei seinen Zöglingen aufmerksam werden. Er kann zum Beispiel bemerken, daß ein Kind im Laufe der Zeit, da er es unterrichtet, immer bleicher wird. Interesse und Fürsorge, die durch jene Übungen erhöht werden, lassen ihn die Entdeckung machen, daß der Grund dieses Blasserwerdens darin liegt, daß er dem Erinnerungsvermögen des Kindes zuviel zugemutet hat.

Wenn dieses Blasser- und Blasserwerden nicht beachtet wird, wenn der Lehrer fortfährt, das Gedächtnis des Kindes zu überfüttern, werden bei diesem gewisse Angstzustände sich bemerkbar machen.

Und wenn er auch jetzt noch in der gewohnten Art weiterfährt, das Kind mit Wissen vollzupfropfen, werden Wachstumsstörungen zutage treten.

Gewiß wird jeder Fachmann diese Beobachtung anthroposophischer Erkenntnis bestätigen können. Es kommt jedoch darauf an, sie im Leben zu nutzen. Deshalb sollte der Lehrer niemals eine festgelegte Didaktik haben. (Aus diesem Grunde mag man in der Freien Waldorfschule in Stuttgart mit dem üblichen Stundenplan gebrochen haben.) Das Kind, das in der Entwicklung begriffen ist, schwankt beständig zwischen Kranksein und Wohlbefinden. Und der Erzieher muß wissen, wie die Erziehung wirkt; er muß sich selber zum Heilenden erziehen.

Macht man aus solcher Einsicht heraus eine längere Pause in der Zuführung von Gedächtnisstoff, indem man nicht mehr an die Erinnerung appelliert, läßt man das Kind den nächsten Tag oder die nächste Woche hindurch mehr schauen und lauschen, zeigt man ihm Schönes usw., so wird es bald wieder seine gesunde Gesichtsfarbe und seine unbefangene Stimmung zurückbekommen.

Es kann nun auch der Fall eintreten, daß ein Kind die Neigung entwickelt, aus seinem allgemeinen Gesundheitszustand heraus beständig leicht zu erröten. Es ist hier nicht das Schamgefühl gemeint, sondern etwas mehr Organisches, das sich äußert. Da kann der Lehrer zu der Erkenntnis kommen, daß die Ursache darin zu suchen ist, daß der Knabe sein Gedächtnis zu wenig anstrengen mußte.

Dieses leise Rotwerden wird sich steigern, wenn man dem Buben nicht mehr Wissen zuführt. Er

kann Zornesanstaltungen bekommen, die durchaus auf einem Unausgefülltsein seines Gedächtnisses beruhen, auf einem Leerbleiben, das unerträglich wird.

Das kann bis zu Unregelmäßigkeiten des Blutkreislaufes und der Atmung führen, welche Erscheinungen dann auch in das spätere Alter hinaufreichen können.

Viele Anlagen im Menschen, die dahin tendieren, müssen im Nichtbeachten dieser Zusammenhänge zwischen Gedächtnis und Wachstum während des kindlichen Alters gesucht werden.

Noch ein dritter Fall sei erwähnt, der etwas drastisch wirken mag, der jedoch sicherlich von jedermann schon beobachtet worden ist.

Ein Kind sitzt auf der Schulbank, zufrieden und folgsam, es lernt, so daß nicht viel zu sagen ist. Da merkt der Lehrer, daß es allmählich blasirt zu werden beginnt. Es paßt nicht mehr auf, es läßt den Unterricht achtlos an sich vorübergehen.

Ein Erziehungskünstler, der ungeschult ist, wird je nach seiner Weltanschauung zu dem oder jenem Mittel seine Zuflucht nehmen, z. B. zum Prügeln, um das Kind aufzuwecken.

Ein anderer aber, der gewohnt ist, auf das Ineinanderwirken von Leiblich-Physischem und Seelisch-Geistigem zu achten, wird die Entdeckung machen, daß das Kind die Finger- und Fußnägel nicht beschneidet und es schleunigst veranlassen, dies nachzuholen.

Die Wachstumskraft, die sich in den langen Nägeln staut, die erst wiederum frei wird, wenn man diese stumpft, hält auf der anderen Seite das Geistig-Seelische der Aufmerksamkeit zurück. Diese kann sich nur bei einem vollen, freien, ungehemmten Leben, das durch den ganzen Organismus (bis in die Fingerspitzen) fließt, entfalten.

Und in den meisten Fällen wird man bei Buben und Mädchen, denen man ordentlich die Nägel stutzt, solche Metamorphosen zum Blasiertwerden nicht mehr bemerken.

Derart greift geisteswissenschaftliche Erkenntnis bis in die scheinbar geringfügigsten Einzelheiten des Alltags ein.

II.

Der Erzieher muß vor allem die Fähigkeit besitzen, hineinschauen zu können in die menschliche Gesamtorganisation. Er darf sich niemals den Blick stören lassen durch allerlei abstrakt-didaktische Theorien. Die machen ihn dem Kinde gegenüber nur unfrei und befangen.

Eine derart den Lehrer irritierende Maxime meint, es gäbe nur eine Gesundheit und sehr viele Krankheiten. Vor einer wirklichen Menschenerkenntnis vermag sich diese Behauptung nicht zu halten. Jeder Mensch hat, als individuell gestaltetes Wesen, auch seine eigene, besonders modifizierte Körperlichkeit, weshalb man sagen muß, so viele Menschen, so viele Gesundheits- und Krankheitsver-

hältnisse. Das befiehlt uns, immer das Persönlich-Einmalige, und zwar in der Gesamtorganisation zu beachten, d. h. nicht nur den Organismus, insofern er als Räumlich-Abgegrenztes der intellektuell-naturalistischen Beobachtung zugänglich ist, sondern auch, insofern er als Zeitlich-Werdendes sich in fortwährender Entwicklung befindet, die nur von geistiger Erkenntnis (Imagination, Inspiration und Intuition) erfaßt werden kann.

Rudolf Steiner gab in diesem Vortrage eine Darstellung des physisch-leiblichen Organismus, die sich nicht, wie die im neunzehnten Jahrhundert großgewordene Physiologie und Anatomie auf das im Raume ausgebreitete, den entseelten Leichnam, beschränkte, sondern auch das Leben, in welchem ein Seelisch-Geistiges waltet, in Betracht zog. Er wies auf jene Dreigliederung des menschlichen Körpers, die er zuerst in seinem Buche »Von Seelenrätseln« angedeutet und später in vielen Schriften und Vorträgen auf umfassende Weise beschrieben hat. Dort findet der Leser die eingehende Begründung und systematische Beschreibung dessen, was hier des Raumes wegen nur fragmentarisch angedeutet werden.

Dr. Steiner unterscheidet drei ineinander wirkende Organisationen: Die Sinnes-Nerven-Organisation, dieser polar entgegengesetzt die Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation und als Vermittelndes die Brust- oder Atmungs-Zirkulations-Organisation.

Schon äußerlich zeigt die Sinnes-Nerven-Organisation ein anderes Aussehen als die Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation. (Der Stoffwechsel, der reger ist, wenn man die Gliedmaßen braucht, ist morphologisch gewissermaßen die Fortsetzung des bewegten und nicht des ruhenden Menschen, als welcher der schauende, horchende, überlegende, der Kopfmensch, gelten darf. Deshalb werden Gliedmaßen und Stoffwechsel zusammen genannt.) Während der Schädel am mächtigsten an der Peripherie ausgebildet ist und die bildsam-weichen Teile des Gehirnes umschließt, sind die Röhrenknochen der Glieder mit dem lebendigen Fleisch der Muskeln gepolstert. (Dem Mark kann ja keine solche Bedeutung und Wesenheit zugesprochen werden wie dem Inneren des Kopfes.) Im Kopfe ist hauptsächlich die Nerven-Sinnes-Tätigkeit lokalisiert. Hauptsächlich, denn selbstverständlich wirkt sie auch in den Gliedern, gerade wie der Stoffwechsel im Kopfe, aber in vermindertem Maße.

Zwischen diesen beiden, sich schon für die physische Beobachtung so bedeutsam unterscheidenden Organisationen liegt die rhythmische des Brustmenschen, von welcher die Funktionen der Atmung und Blutzirkulation ihren Ausgang nehmen. Betrachtet man diese Organisation, so findet man auch äußerlich, in der Gestaltung der Organe (z. B. des Skelettes) den Übergang von den Formen des Kopfes zu denen der Glieder.

An die Sinnes-Nerven-Organisation ist das Vorstellungsleben, an die Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation das Willensleben und an die Atmungs-Blutzirkulation- oder Brustorganisation das Gefühlsleben gebunden.

Dr. Steiner zeigte an einem höchst interessanten Beispiel, wie Physisch-Leibliches und Geistig-Seelisches dieser Organisationen ineinander wirken, weshalb nicht das eine gesondert vom anderen betrachtet werden darf. Er wies auf die Gallenabsonderung, die im normalen Verlaufe sich mit den Stoffen vermischt, die dem Ernährungsvorgang dienen. Beim Jähzornigwerden oder Sichhärgern wird sie im Übermaß entwickelt, so daß es zur Gelbsucht kommen kann. Nicht soll man, sagte Steiner, einerseits die seelische Erregung studieren und andererseits die physiologische Absonderung, sondern man muß beides »zusammenschauen«. Dabei wird man das Augenmerk auf das polare Geschehen im Kopfe zu richten haben. Wenn nämlich die Wut im Abfluten begriffen ist und der Tobsüchtige die Empfindung bekommt, als wollte ihm der Schädel zerspringen, dann findet aus dem übrigen Organismus heraus die Aufnahme einer zubereiteten, milchähnlichen Flüssigkeit statt, was sich äußerlich darin zeigt, daß das Gesicht des Zornigen sich blau färbt.

Dr. Steiner schilderte diese psychologisch-physiologischen Zusammenhänge so lebendig, daß die Zuhörer, die als Lehrer und Lehrerinnen die Gefühle des Zornes nur zu gut kannten, in die Werkstatt

dieser zerstörerischen Leidenschaft zu schauen vermochten, wie in eine flackernd erhellte Schmiede.

Hierauf ging Dr. Steiner zu einer Darstellung der rhythmischen Atmungs- und Blutstätigkeit über, wobei er, zur Veranschaulichung, öfters die Kreide zu Hilfe nahm, weshalb ich hier, noch mehr als im Vorangegangenen, nur einen dürftigen Begriff von den prächtigen Ausführungen zu vermitteln vermag. Er gab eine Physiologie des Ein- und Ausatmens, indem er einerseits die Zusammenhänge des Atmungsprozesses mit der Sinnesnerventätigkeit und andererseits mit dem Stoffwechsel darlegte. Erst in großen Zügen und dann auf die komplizierten Einzelheiten eingehend, deckte er die Modifikationen und Metamorphosen der Rhythmen auf, die nach dem oberen und nach dem unteren Menschen gehen. Wobei er immer die Erkenntnis im Bilde verdeutlichte, indem er an die Tafel zeichnete. Man mußte den Künstler ebenso sehr wie den Wissenschaftler bewundern.

Dr. Steiner gab dann einen Begriff von der Schulung des Vorstellungslebens, die notwendig ist, um die physiologischen Vorgänge richtig zu erfassen. Mit Gedanken, die am Räumlichen, am Gewordenen, am Toten gebildet werden, die also selber starr sind, vermag man das Wesen der Atmung, die sich nach oben und unten fortsetzt, nicht zu verstehen. Wenn man den Kopforganismus untersuchen will, braucht man andersgeartete Begriffe als zur Erforschung des Stoffwechselorganismus.

Man kann nicht mit gleichartig bleibenden Vorstellungen den ganzen Menschen begreifen. Man muß sein Gedankenleben innerlich beweglich machen. Man muß nachschaffen, was die Natur schafft. Man muß wie sie zum Künstler werden. Dann kommt etwas in das Begriffsleben, das lebendig ist und das Leben des Organismus, das in jedem Organe anders wirkt, mitzuleben vermag. Nur so gelangt man dazu, das Wesen der Nervensubstanz einerseits und das Wesen der Blutflüssigkeit andererseits (um zwei gegenteilige Beispiele zu nennen) kennen zu lernen.

Mit einem derart beweglich gemachten Vorstellungsvermögen ist man imstande, das Zusammenwirken der drei Organsysteme im Menschen (der Sinnes-Nerven-Organisation, der Atmungs-Blutzirkulations-Organisation und der Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organisation) zu erfassen.

Anders ist dieses Zusammenwirken beim Kinde, anders beim Manne, anders beim Greise.

Will man das Kind verstehen, so muß man einsehen, daß bei ihm das Geistig-Seelische in viel intensiverem Maße als beim Erwachsenen das Physisch-Leibliche durchdringt.

Man hat es Rudolf Steiner vielfach übel genommen, daß er in seinem Buche »Die Führung des Menschen und der Menschheit« darauf aufmerksam macht, daß in den ersten Lebensjahren eine Weisheit wirkt, die später verloren geht. Man stelle sich vor, der Mensch im reifen Alter müßte die Weis-

heit aufbringen, die in der Kindheit den Organismus so gestaltet, daß er das Gehirn zur Spiegelung der Gedanken brauchen kann, daß er die Fähigkeit das Wort zu formen erlangt, daß er die aufrechte Lage erwirbt . . . sofort sieht man ein, dieser Mensch würde schlecht fahren. Allerdings bleibt die den kindlichen Körper organisierende Weisheit im Unbewußten. Aber sie ist doch vorhanden. Und im Träumen kann sie zum Vorschein kommen. Die Träume der Kinder sind anders als die der Erwachsenen, noch voller Bilder von der waltenden Urweisheit, die den Organismus so plastisch herausgestaltet hat.

Der Lehrer, der über die Schwelle des Schulzimmers tritt, sollte sich immer bewußt sein, daß das Kind mehr Weisheit in sich wirksam hat als er. Er hat sie bereits verloren, und was er an ihrer Stelle gewonnen, das Wissen seiner Erfahrung, vermag sich keineswegs damit zu messen. Seine Träume sind auch nicht mehr dasselbe. Er trägt den Alltag hinein und dieser wirkt wiederum zurück. Was in seinem Inneren wohnt, ist philiströs, abgeschabt und vertrocknet. Das spürt das Kind und seine Frische, die vom Born des Werdens stammt, revoltiert dagegen. Das Kind denkt unbewußt: Wie ist der Lehrer dumm. Und der Lehrer denkt unbewußt: Wie ist das Kind gescheit. Das Kind ist dem Lehrer gegenüber beständig in einer Art Belustigungsstimmung. Es kann gar nicht anders als in der Tiefe seines ursprünglichen Wesens das weis-

heitsvolle Walten zu empfinden, das in ihm wirkt und an ihm baut, jene muntere Wachstumsweisheit. Es vergleicht instinktiv damit, was daraus im Lehrer geworden ist, der steif und pedantisch in die Klasse tritt, mit der durch die abstrakt-intellektualistischen Begriffe moros gewordenen Signatur, einem Rocke, der in der Bibliothek so staubig geworden, daß man ihn gar niemals genügend ausbürsten kann. Da empfindet, fügte Steiner dieser für manchen Menschen mißlichen Schilderung bei, das Kind im Innersten ein lustig-überlegenes Empfinden. Und zwar berechtigterweise, denn es rettet seine Gesundheit durch dieses Verhalten.

Beim Lehrer entwickelt sich etwas Entgegengesetztes. Er sehnt sich danach, auch etwas in sich zu haben, was so keimkräftig wäre wie die kindliche Weisheit. (Selbstverständlich wird er dies niemals zugestehen.) In seinem unterbewußten Leben, das durch den intellektuellen Lehrgang vertrocknet und verödet ist, spielen die Wünsche nach den weisheitsvollen Werdekräften der Kinder, meist ohne daß er sich Rechenschaft darüber gibt, eine gewaltige Rolle. Es entwickelt sich in ihm Begehrlichkeit danach. Er beginnt die jungen Seelen zu vampyrisieren. Und davon rührt vielfach die Schwächlichkeit und krankhafte Veranlagung manches Kindes her.

Wer mit freiem und offenem Blicke das Schulstufenleben erforscht, wird dies leider bestätigen müssen. Er sieht, wie die Erzieher Kräfte rauben,

statt schenken. Gewiß: sie selber merken nichts davon. Aber deswegen ist die Tragik nicht weniger groß.

Nur ein Bewußtwerden dieser Zusammenhänge kann eine Wandlung schaffen. Die Lehrer müssen die Pflicht fühlen, sich eine Weisheit zu erringen, die als solche die aufbauenden Kräfte der Kinder ergänzt und nicht aussaugt, leitet und nicht hemmt oder gar vernichtet.

Dann werden auch die Kinder wieder etwas Höheres in den Erwachsenen finden und verehren.

Das Kind vor dem siebenten Jahr.

Öfter hat Rudolf Steiner in seinen Schriften darauf hingewiesen, daß in den allerersten Kindheitsjahren das Entscheidende für das spätere Leben geschieht. Was im frühesten Alter Richtiges oder Verkehrtes an dem Kinde getan wird, kommt im reifen Menschen als Fähigkeiten oder Mängel, als Gesundheit oder Krankheit wiederum zum Vorschein. Deshalb sollte man von Anfang an die Verpflichtung fühlen, ein Verständnis des ganzen Lebenslaufes zu erringen. Um einmal zeigen zu können, wie man möglichst wenig an Kindern sündigt, hofft Dr. Steiner der Freien Waldorfschule in Stuttgart, sobald es die äußeren Umstände zulassen, ein Kleinkinderheim anzugliedern.

Der Säugling ist für uns am wenigsten zugänglich. Die Tore seines Seelenlebens sind vollständig gegen die Außenwelt abgeschlossen. Er läßt keine willentlich und bewußt ausgeübte Einwirkung an sich herankommen. Wer ein solches Kind, das zappelt und schreit, unter den Händen hat, ist machtlos. Es tut, was es will.

Sinnt man selbstvergessen über das Wohl dieses Wesens nach, so steigen die beiden wichtigsten Menschheitsfragen in der Seele empor; die Freiheitsfrage und die Schicksalsfrage.

Wie muß ich mich verhalten, fragt es in einem, damit das Kind einmal in den vollen Besitz seines Freiheitsbewußtseins gelangen kann, worin die Menschenwürde beruht, wovon das eigentliche Glück abhängt; wie kann ich ihm dieses höchste Gut des Erdendaseins vermitteln? Ebenso erwacht die andere Frage: Wie mag das Schicksal sein, das dieses Wesen, trotz seiner Bestimmung zur Freiheit, haben wird? Und wieso bin ich es denn, der ihm zur Hilfe und Erziehung ausersehen worden ist?

Derart beginnt bei gewissenhaften Eltern und Erziehern schon dem ganz kleinen Kinde gegenüber ein Ringen um die Zentralprobleme des Daseins, um ein Verständnis der menschlichen Entelechie in ihrem Werden, um eine Erkenntnis der Schicksalsgesetze, um eine »Philosophie der Freiheit«. Eine solche Einstellung ist in der Tat das Wichtigste. Es darf das Paradoxon ausgesprochen werden, sagte Dr. Steiner, mag der Erzieher im einzelnen tun, was er will (gemäß dem, was er gelernt hat), wenn er nur walten läßt, was sich in seinem Herzen abgelagert hat durch eine wahre Einsicht in die menschliche Natur.

Er gab hierauf eine Beschreibung der kindlichen Wesenheit bis zum siebenten Jahr. Wer das Kind zu beobachten versteht, wird nach Ablauf dieses Zeitraums eine andere Konfiguration der Seelenfähigkeiten erblicken als vorher. Wie durch einen materiellen Vorgang Wärme, die latent ist, frei

wird, so lösen sich geistig-seelische Kräfte, die bisher organisch gebunden waren, indem sie dem Wachstum dienten, nach dieser Epoche los und treten fürderhin als Fähigkeiten des Vorstellens und Gedächtnisses mit der Außenwelt in Verkehr. Jetzt ist nämlich in der plastischen Bildung des Leibes ein gewisser Abschluß erreicht, was sich in der Bildung der zweiten Zähne äußert.

Diese geistig-seelischen Kräfte, die bis zum siebenten Jahre leibaufbauend wirken, nennt Dr. Steiner »Bildekräfte«. Sie sind, wie sich aus der geisteswissenschaftlichen Forschung ergibt, schon vor der Geburt vorhanden. Sie werden durch die Empfängnis heruntergeführt in das irdische Dasein, gestalten die physisch-leibliche Organisation und treten hierauf, freigeworden, als Vorstellungs- und Gedächtnisfähigkeiten auf.

Dieses Freiwerden des »Bildekräfteleibes« vollzieht sich nach und nach. Und zwar vermag die Methode, derer sich Rudolf Steiner bedient, drei Epochen zu unterscheiden.

In der ersten Epoche, die mit zweieinhalb Jahren den Abschluß erreicht, werden die Kräfte, welche das Haupt bilden, der »Bildekräfteleib« des Kopfes, frei. In der zweiten, bis zum fünften Jahr, der »Bildekräfteleib« der Brust. In der dritten, bis zum Zahnwechsel, der »Bildekräfteleib« des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Menschen.

Mit diesen drei Epochen sollte jedermann, dem ein Kind anbefohlen ist, vertraut sein.

Die ersten zweieinhalb Jahre, während welcher sich die »Bildekräfte« des Hauptes diejenigen Organe schaffen, die am innigsten mit der Fortentwicklung und Selbstbehauptung der Individualität im späteren Alter zusammenhängen, wo also das Kind sprechen und gehen lernt, sind gerade die allerwichtigsten. In dieser Epoche tut das Kind eigentlich alles aus sich heraus. Es weist jeden Willen, der von außen eingreifen möchte, zurück. Es arbeitet an seiner Kopforganisation mit jenen Kräften, die es sich aus einem präexistenten Leben mitgebracht hat.

Das Kind hat in diesem Zeitraum ein instinktives Wahrnehmungsvermögen für alles, was in seiner Umgebung geschieht, besonders für die Menschen, die mit ihm in einem täglichen Rapporte stehen. Nicht durch das Auge, das beobachtet, oder das Ohr, das horcht, überhaupt durch keinen ausgeprägten Sinn, sondern durch ein ganz in Empfinden getauchtes Erkennen, lebt das Kind auf innerlich-intimste Art das Geschehen der Umwelt mit. Es ist ganz und gar nachahmende Empfänglichkeit.

Und hierin ist es in mancher Beziehung den Tieren vergleichbar. Dr. Steiner erinnerte hier an das berühmte rechnende Pferd des Herrn von Osten in Berlin und erzählte auf launige Weise einen Besuch, den er ihm vor dem Kriege abstattete. Es stampfte, sagte er, mit den Beinen eins, zwei, drei, rechnete ganz respektabel. Ein Privatdozent stellte

damals die Theorie auf, es lese in der Miene seines Meisters und folge seinem Winke. Wie? bekam er nicht heraus, er hielt das Tier für beobachtungsfähiger als ich.

Aber so war es nicht, fuhr Dr. Steiner fort, sondern Herr von Osten hatte große Taschen, in denen Süßigkeiten steckten, die er seinem Pferde beständig in das Maul schob, so daß ein ununterbrochener Austausch von Empfindungen stattfand. Der sogenannte Rechnungsvorgang war in das Gefühlsmäßige umgesetzt, in zärtliche Anhänglichkeit, in eine außerordentlich gesteigerte Empfänglichkeit für das Innere des Seelenlebens (was bei Tieren vorkommt). Was Herr von Osten addierte usw., übertrug sich auf dem Umwege des Süßigkeitschmeckens in einer ausgesprochenen Suggestion auf das Pferd, das fröhlich stampfte.

Das Kind ist ein vollkommener Nachahmer. Uns erwächst daraus die Aufgabe, nachahmenswert zu werden. Die Erziehung sollte sich demgemäß während der ersten zweieinhalb Jahre darauf beschränken, Selbsterziehung zu sein. Wir müßten unser Leben so einrichten, daß das Wahrnehmen des Kindes darin untertauchen könnte, ohne Schaden zu nehmen. Alles, was in seiner Umgebung geschieht, preßt sich ins Physisch-Leibliche ein (im Gegensatz zum Erwachsenen, bei welchem es geistig-seelisch aufgenommen wird) und wirkt auf den ganzen Organismus, auf Lunge, Magen, Leber usw., so daß unser Verhalten die

Gesundheits- und Krankheitsanlage für das ganze spätere Lebensalter beeinflußt.

Das Kind ist in dieser Epoche in keiner Weise imstande, Begriffe zu fassen, die sich auf das Moralische beziehen. Folglich darf man sie ihm auch nicht eintrichtern. Ein trostloses Elternpaar kam einmal zu Dr. Steiner und klagte, ihr sonst so braves Kind habe gestohlen, Geld, das die Mutter in den Schrank gelegt, herausgenommen, Süßigkeiten damit gekauft, sie verteilt usw. Es hat nachgeahmt, was die Mutter tat, versetzte Dr. Steiner. Und das hat mit Stehlen gar nichts zu tun. Das Kind wird eben so, wie seine Umgebung ist.

Hierauf sprach Dr. Steiner über das Gehen- und Sprechenlernen. Auch hier gilt die Regel, daß wir dem Kinde alles selber überlassen müssen. Es schiebt sich von selber in die aufrechte Lage, wenn die Zeit dazu gekommen ist. Mit zu frühen Geh- und Stehversuchen oder gar gymnastischen Übungen (die in ein viel späteres Alter gehören) kann nur Schaden gestiftet werden. Da können wir das Nervenleben für das ganze spätere Leben auf das unheilvollste beeinflussen.

Wir dürfen uns auch nicht verleiten lassen, sei es durch ungezogene Zärtlichkeit, sei es durch törichte Gewohnheit, wie Ammen sie haben, kindische Sprechversuche vorzumachen. Da tun wir dem Kinde herzlich unrecht. Es will nachahmen, was in der Natur derer liegt, die sich mit ihm abgeben. Drum sollen wir reden wie uns der

Schnabel gewachsen ist. Das Kind muß sich zwar allerlei Plappereien gefallen lassen, hat aber eine tiefe Antipathie dagegen. Die ungünstigen Nachwirkungen solcher, wenn auch wohlgemeinter Torheiten, können sich soweit erstrecken, daß sie im späteren Lebensalter als schwache Verdauung zutage treten.

Mit genialem Scharfblick spürte Dr. Steiner diese Zusammenhänge auf, und die Zuhörer, die auf ihre Lebenserfahrungen zurückblickten, konnten nicht anders, als sie wahr nennen.

Wir haben in uns (allerdings durch intellektuell-naturalistische Denkgewohnheiten meist verschütete) geistig-seelische Fähigkeiten, die noch verwandt sind mit den »Bildekräften«, die den kindlichen Organismus aufbauen. Sie müssen wir in uns wachrufen, damit das Kind unsere Bewegungen und Worte ohne Schaden nachahmen kann. Es sind die aus unserem eigenen Willen entspringenden sittlichen Impulse: »Die moralische Phantasie«, wie Rudolf Steiner in seiner »Philosophie der Freiheit« sie nennt. Entwickeln wir derartige Intuitionen, so dürfen wir das Kind seine Unarten ruhig ausleben lassen. Zum Beispiel jenes trommelfellerschütternde Brüllen. Es entpuppt sich als Folge der physisch-leiblichen Organisation und geht von selbst vorüber, wenn der Schreihals heranwächst. Was dahintersteckt, erweist sich als Grundlage zu intensiv moralischen Kräften — wenn wir selber moralisch sind. Wenn wir uns allerdings, und wäre

es auch nur in unserem Gedankenleben, unmoralisch verhalten, so ist das Gegenteil der Fall.

Hat das Kind das Alter von zweieinhalb Jahren erreicht, so ist die innere Organisation des Kopfes im wesentlichen abgeschlossen. Die »Bildekräfte«, die gewirkt haben, werden frei. Eine neue Epoche beginnt. Sie geht bis zum fünften Jahr. Während ihres Verlaufes wird der rhythmische Organismus, Atmung und Blutzirkulation, ausgearbeitet.

In dem Kinde, das sprechen und gehen gelernt hat, treffen die »Bildekräfte«, die das Haupt organisiert haben und nun freigeworden sind, zusammen mit denjenigen »Bildekräften«, die sich aus dem Brustorganismus herauslösen, nachdem sie diesen (Atmung und Blutkreislauf) gestaltet haben. Und das erscheint als die besondere Heranbildung des lebhaften Gedächtnisses und der unbekümmerten Phantasie, die Kinder in diesem Alter besitzen.

Auf die Ausbildung dieser beiden Fähigkeiten muß jetzt vor allem geachtet werden. Was das Gedächtnis betrifft, so soll das Kind ganz sich selber überlassen bleiben. Es ist immer noch das nachahmende Wesen und darf als solches in keiner Weise mit Erinnerungsübungen u. dgl. geplagt werden. Sonst nimmt es Schaden für das ganze Leben. Wenn man die Untersuchung genügend weit treibt, kann man die Entdeckung machen, daß die Neigung zu Gliederreißen und Rheumatismen, die um das vierzigste Jahr auftreten, von einem allzu frühen Überfüttern mit Gedächtnisstoff herrührt.

Wiederum dürfte die Erfahrung diese Behauptung bestätigen.

Der Entwicklung der Phantasie muß man mit der Wahl der Spielzeuge entgegenkommen. Dr. Steiner wies auf die Schädlichkeit der Baukästen. Die »Bildekräfte«, die den rhythmischen Organismus des Kindes ausgearbeitet haben, die hierauf frei werden und dann metamorphosiert als geistig-seelische Fähigkeiten erscheinen, finden in diesen Quadern, Würfeln usw. etwas, das sie begrenzt und abkantet, das sie gefangen nimmt. Diese Zusammensetzspiele (auch das Stäbchenlegen) sind dem abstrakten Verstandesvermögen gemäß. Sie haben eine atomisierende Wirkung. Sie veröden den Menschen. Die Phantasie darf nie in fertige Konturen gepreßt werden. Deshalb sind auch die schön bemalten Puppen, die durch allerlei Mechanismen nicken oder piepen können, nichts wert. Wer sie schenkt, tut dem Kind schlimmes an. Während jemand, der ein altes Tuch nimmt, einen Bindfaden herumschlingt, Augen, Ohren, Nasenlöcher usw. von dem Kinde zeichnen läßt, diesem eine Wohltat erweist.

Steiner zeichnete mit ein paar Strichen einen Bilderbogen an die Tafel, wo ausgeschnittene Figuren, die unten an Fäden gezogen werden, sich umarmen, prügeln usw. Das macht schöpferisch, sagte er. (Uns gefiel dies sehr, wie müßte es erst den Kindern gefallen.)

Vom fünften Jahr an, nachdem der »Bildekräfte-

leib«, welcher dem Brustorganismus (der rhythmischen Tätigkeit des Atmens und des Blutkreislaufes) zugrunde liegt, seine organisierende Arbeit vollendet hat und sich, frei geworden, als Gedächtnis- und Phantasiefähigkeiten äußert, beginnt die dritte Epoche, die bis zum Zahnwechsel dauert, der ein Abschluß bedeutet. Jetzt ringt sich allmählich dasjenige los, was frei werden kann von dem »Bildekräfteleib« des Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organismus. Das Kind erlebt eine neue, bisher nicht zutage getretene Seelenfähigkeit: den Glauben an den Erwachsenen und die Empfänglichkeit für Ermahnungen. Vorher ahmte es nach, jetzt beginnt es allmählich aus dem Begreifen heraus zu gehorchen, welche Eigenheit im vollen Umfang mit dem siebenten Jahre hervorbricht. Vor dem fünften Jahr hat es nur Mißtöne zur Folge, wenn man sagt: Du sollst. Jetzt aber beginnt das Kind den Erzieher als das zu nehmen, was er sein sollte, als Autorität.

Das Kind vom siebenten bis zum zehnten Jahr.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß im siebenten Lebensjahr des Menschen eine Metamorphose stattfindet. Gewisse Kräfte, die dem physisch-leiblichen Wachstum zugrunde liegen und bisher organisch funktionierten, werden nunmehr frei und treten verwandelt als geistig-seelische Fähigkeiten zutage. Vor dem Zahnwechsel ist das Geistig-Seelische ganz in das Physisch-Leibliche untergetaucht und wirkt an der plastischen Ausgestaltung des Organismus, insbesondere des Hauptes. Nach dem Zahnwechsel ziehen sich die Kräfte, die bis jetzt vorzugsweise an der Kopforganisation arbeiteten und von dieser ausgiebigsten Tätigkeit in das Substantielle des übrigen Organismus hinunterströmten, woselbst die Stoffprozesse bewirkten, zurück und gehen in den Herz- und Atmungsrythmus über. Sie greifen fürderhin nur noch in das rhythmische System ein, also nicht mehr, wie vor dem Zahnwechsel, in stofflich-substantielle, sondern nur noch in Bewegungsvorgänge. Sie vermögen sich in der Folge nicht mehr plastisch, sondern nur noch musikalisch zu äußern.

Von nun an wird in der kindlichen Entwicklung der Atmungs- und Zirkulationsrythmus bemerk-

barer. Das Kind bekommt einen inneren Drang, alles, was ihm begegnet, in Takt und Rhythmus auszuleben. Es hat Sehnsucht nach der Musik in seinem eigenen Organismus.

Danach muß sich jeder Erzieher richten, wenn er seinen Zöglingen etwas Geistig-Seelisches auf förderliche Art übermitteln will. Er selber sollte als Lehrender im musikalischen Elemente leben.

Muskeln und Knochen haben das Bestreben, sich während dieser Periode dem Atmungs- und Zirkulationsleben anzupassen. Die Natur, die vorher ein Plastiker war, beginnt nun, ein Musiker zu werden. Musik ist im Wachstum des Kindes. Es hat den unbewußten Trieb, seine Organisation so zu behandeln, wie ein Künstler seine Violine, die mit den Wellenbergen und Tälern der Melodien schwingt. Ein Stümper ruiniert die Geige. Ein einsichtsloser Erzieher pflanzt dem Schüler falsche Prinzipien ein, die vom Wachstum aufgenommen werden und sich im Fortgang der Entwicklung verderblich auswirken. Viele, später zum Vorschein kommende schwächliche und krankhafte Zustände der Atmungs- und Zirkulationsorgane rühren von einer verkehrten Erziehung im schulpflichtigen Alter her.

Ein allgemein musikalischer Charakter zieht sich durch die ganze Periode vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife.

Dieser Zeitraum gliedert sich für die intime Beobachtung in drei von einander zu unterscheidende Abschnitte. Der erste dauert bis ungefähr um das

vollendete neunte Jahr, der zweite bis zum zwölften, der dritte bis zur Geschlechtsreife.

Bis zum siebenten Jahr war das Kind ein nachahmendes Wesen. Man darf sagen: Es war hauptsächlich Sinnesorgan. Was damit gemeint ist, erhellt sich, wenn man das Auge untersucht. Seine Organisation äußert sich darin, daß die Umwelt innerlich nachgebildet wird. Dieser Nachbilder bemächtigt sich dann das Vorstellungsleben. Vor dem Zahnwechsel bildet das Kind innerlich nach, was es an den Menschen seiner Umgebung wahrnimmt, und wirkt dadurch auf plastische Art in seine Organisation hinein. Nach dem Zahnwechsel gehen diese Nachbilder nur noch bis in das Bewegungssystem und äußern sich musikalisch.

Vom siebenten bis zum zehnten Jahr will das Kind alles, was an es herandrängt, in einem inneren Rhythmus und Takte ausleben, der sich mit seinem eigenen Bewegungssystem, der Herz- und Atmungs-tätigkeit, zusammenfügt, der mittelbar auch im Wachstum der Muskeln und Knochen wirksam ist. Da vibriert der ganze Körper mit. Vermag das von außen an das Kind Herangebrachte nicht in sein inneres, organisch Lebendiges überzugehen, so läuft es Gefahr, zwar nicht sogleich physisch sichtbar, aber doch seelisch zu verkrüppeln.

In der folgenden Periode, vom neunten bis zum zwölften Lebensjahr entfaltet sich der Sinn für das Melodiöse. Das Kind will nicht mehr so stark wie vorher das Rhythmisch-Taktmäßige in seinem In-

neren mitmachen, sondern faßt es als ein Gebilde auf, das außer ihm steht. Es beginnt die Auffassungsgabe zu entwickeln und zu betätigen.

Und gegen das zwölfte Jahr hin bildet sich dann immer mehr die Fähigkeit aus, das phantasiemäßig Aufgefaßte in das gedankenhaft Begriffene überzuführen. Ebenso wie sich in dieser Epoche der Teil der Muskeln, der in die Sehne ausläuft, verstärkt, so kommt nun bis zur Geschlechtsreife immer mehr dasjenige zur Entwicklung, was logisch ist und als solches nicht mehr Rhythmus und Takt in sich trägt. Mit der Geschlechtsreife setzen dann völlig neue Kräfte ein.

Der Lehrer muß sich nach diesen Tatsachen der kindlichen Entwicklung richten. Statt dessen pflegt er meistens zu tun, was seiner eigenen, so ganz anders gearteten Organisation gemäß ist. Er erinnert sich z. B. dessen, was er im späteren Lebensalter an Botanik oder Zoologie aufgenommen hat und trichtert es den Schülern ein. Er memoriert, was er gelesen, oder nimmt sich sogar diese Mühe nicht, sondern tritt mit dem Buche in der Hand zur Türe herein, marschiert vor den Bänken auf und ab, diktiert und trägt vor. Ein abschreckendes Bild.

Wir müssen, sagte Dr. Steiner, wenn wir dem Kinde etwas über Pflanzen oder Tiere beibringen wollen, auf das Harmonisch-Rhythmische, das in den Naturreichen waltet, schauen, nicht aber auf das Systematische, das in den Lehrbüchern steht. Wir müssen vom Leben der Welt ausgehen, nicht

von den toten Paragraphen. Wir müssen von vorne herein einen künstlerischen Duktus in unsere Lehrweise bringen. Diesem ordnet sich im Fortgang der Entwicklung das gedankliche Gerippe von selber ein, gerade wie sich an die roten Muskeln die blassen Sehnen fügen. Ein treffliches, typisches Gegenbild für einen seelisch erschauten Vorgang. Das Kind tritt in dieser Epoche mit durch und durch künstlerischen Tendenzen in die Schulstube. Allem Geschehen bringt es einen Trieb entgegen, der Rhythmus und Melodie in sich trägt. Es will nicht aus dem Gedanken, sondern aus dem Willen heraus erleben. Darauf muß man besonders beim Schreibunterrichte achten. Nun sind aber gerade die Buchstaben in ihren heutigen Formen etwas, zu dem das Kind, das den Zahnwechsel hinter sich hat, überhaupt keine Beziehung hat. In älteren Kulturperioden war es anders. Die Zeichen, die damals die Menschen auf Täfelchen oder Pergamenten fixierten, bildeten noch kosmische Geschehnisse ab, womit das menschliche Werden in Verbindung stand. Das wurde im Fortgang der Geschichte anders. Da fand immer mehr eine Erstarrung und Veräußerlichung, eine Mechanisierung dieser Formen statt. A und E haben zur menschlichen Natur keinen inneren Bezug mehr.

Aber das Kind, in dessen Neigungen noch waltet, was in früheren Epochen lebendig war, verlangt einen solchen. Es will nicht abstrakte Formeln, sondern bewegliches Leben.

Diesem Drang kommt der Erzieher entgegen, wenn er den Schreibunterricht derart gestaltet, daß er, bevor er einen gewissen Buchstaben erklärt, das Kind in einer Kurve herumlaufen läßt, in ihm ein Gefühl erweckt, was es dabei erlebt, ihm hierauf den Bogen, den es beschrieben hat, mit der Hand nachmachen, ihn dann ins Eckige abbiegen heißt usw. und zuletzt die Anleitung gibt, Worte auszusprechen, die mit L anfangen.

So kann er das Kind auf organische Art von dem innerlich als Bewegung Erlebten zu dem Zeichen der Buchstabenform führen. Damit hat er etwas verrichtet, was dem inneren und äußeren Wachstum des Kindes nicht zuwider ist, sondern ihm außerordentlich wohl tut.

Im Schreibunterricht soll der Erzieher seine freie Imagination walten lassen. Er macht z. B. das Kind darauf aufmerksam, wie das Wasser Wellen wirft und leitet dann die Form der Woge in das W über. Will er ein lebendiges Verständnis für das F erwecken, so zeichnet er etwa das Bild eines Fisches mit seinen Flossen an die Tafel und führt diese Form zum F aus. Auf das musikalische Vermögen des Kindes vermag man nur günstig zu wirken, wenn man beim Unterrichten nicht das Anschauen, sondern die Betätigung in den Vordergrund stellt. Nur dann kommt man seinem drängenden Willen entgegen. Daher ist es immer ein Unrecht gegen die kindliche Natur, wenn man zuerst Lesen und hintennach Schreiben lehrt. Schreiben hängt noch

viel mehr mit dem Willensmäßigen zusammen, während Lesen schon den Übergang zum abstrakten Vorstellen bedeutet.

Erst künstlerisches Gestalten, dann Übergehen zum Gezeichneten, hierauf zum Geschriebenen und nun allmählich zum Gedruckten.

Die Aufeinanderfolge der Wissensgebiete, in die man das Kind führen muß, sollte immer an der Entwicklung der Schüler selbst abgelesen werden.

An einem der Elternabende, wie sie an der Waldorfschule eingerichtet sind, damit Väter und Mütter sich mit den Lehrern über die Fragen der Erziehung aussprechen können, sagte Rudolf Steiner einmal, daß es keinen Schaden bedeute, wenn das Kind etwas später, als es heute Sitte sei, schreiben lerne, es verwebe dann sein Wesen um so inniger mit dem Worte. Der Kummer der Eltern wäre in diesem Falle verkehrt.

Sehr schädlich (besonders auf die Herztätigkeit) wirkt das Schreibmaschinenschreiben. Kinder sollten davon fern gehalten werden. Schon der Erwachsene muß, um sich schadlos zu halten, nach ausgleichenden Gegenmitteln suchen. Die Herzkrankheiten werden mit dem Typen zunehmen, sagte Dr. Steiner, was aber nicht heißen soll, fügte er hinzu, daß man ein reaktionäres Sturmlaufen beginnen müsse. Es handle sich nicht um ein Ausweichen, sondern um ein Wappnen.

Was das Rechnen betrifft, so ist das Kind ohne weiteres dazu geeignet, wenn es das siebente Jahr

erreicht hat. Aber wiederum muß man seine auf Takt und Rhythmus angelegte Organisation berücksichtigen. Die additive Art (Einheiten nebeneinander legen) entspricht dem Werdeprinzip im Kinde keineswegs. Dafür hat es kein ursprüngliches Verständnis. In dieser Weise hat sich das elementar Menschliche niemals zum Zählen hin entwickelt. Zwar ging das Zählen von der Einheit aus. Aber die Zwei entstand durch Teilung. Sie liegt schon in der Einheit drinnen. Die Eins enthält die Zwei. Darauf deutet das »Entzweien«. Nach dem Prinzip des Dividierens vorgehen, entspricht dem Taktmäßig-Rhythmischen in der kindlichen Natur.

Man rufe ein Kind heraus und stelle es vor einen Apfelhaufen und sage, es solle diesen an drei Kinder verteilen. So begreift es das Drittel und die Drei. Gemäß solchen Einblicken in die menschliche Wesenheit behandelt man in der Freien Waldorfschule zuerst die Division und Subtraktion und geht hierauf zu der Addition und Multiplikation über, indem man den durchgemachten Prozeß wiederum zurücklaufen läßt.

Der Erzieher muß in dieser Lebensperiode des Kindes immer das Bestreben haben, auf das Fühlen zu wirken, das dem Atmungs- und Blutzirkulations-System, dem Rhythmischen im Menschen entspricht. In dieser Periode ist es dem Kinde gemäß, in scheuer Ehrfurcht zu den Erwachsenen emporzublicken. Es kommt in späterem Alter nur dann zum richtigen Gebrauche seiner Freiheit, wenn

es zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre gelernt hat, in seinen Erziehern selbstverständliche (nicht erzwungene) Autoritäten zu verehren. Was der Lehrer als schön, wahr und gut erklärt, will und soll es glauben dürfen. Es wird später die Möglichkeit, sich eine Innenwelt aus eigenen Impulsen zu schaffen, erlangen, wenn es jetzt die des Erziehers als maßgebend aufnimmt.

Sich so geliebt zu wissen, wird diesen nur um so gewissenhafter machen.

Das Kind im zehnten Jahr.

Das mit dem Zahnwechsel erwachende Autoritätsgefühl bleibt bis zum vollendeten neunten Lebensjahr im wesentlichen undifferenziert. Das Kind nimmt das autoritativ-Gegebene als solches hin und fühlt das Bedürfnis, sich danach zu richten; es individualisiert noch nicht in ausgesprochenem Maße der Autorität gegenüber. Von diesem Zeitpunkt an jedoch will es sie begründet haben, nicht verstandesgemäß, indem es Überlegungen nach ihrer Berechtigung anstellt, sondern empfindungsgemäß, indem es spürt, inwiefern sie sich im Leben bewährt.

Hier liegt eine Wendung in der Entwicklung des Kindes. Bis jetzt hat es keineswegs im eigentlichen Sinne Tiere, Pflanzen, Steine usw. unterschieden, sondern nur Wesen im allgemeinen; und sich selber mitten unter sie gestellt. Es und die Außenwelt haben für seine Empfindung zusammengehört: Eine charakteristische Eigenheit des kindlichen Erlebens, die sich z. B. darin äußert, daß das Kind den Tisch schlägt, woran es sich gestoßen. Nicht weil es ihn personifiziert, wie man öfter behauptet, sondern weil es überhaupt die Umgebung noch nicht in vollem Maße von sich zu trennen vermag.

Mit dem neunten Jahre schießen, wie Dr. Steiner sagt, ganze Berge von Fragen in dem kindlichen Gemüt empor, die sich alle auf ein empfindungsgemäßes Unterscheiden von der Umwelt beziehen. Auch der Lehrer wird dem Kinde nun ein anderer Mensch. Bis dahin hat es wenig Gefühl für seine Ungeschicklichkeiten gehabt. Jetzt beginnt es scharf auf sie zu achten: Wie er anstößt, die Kreide fallen läßt, unsicher wird; ob er weiß, was er will; was für eine Seelensituation ihm eigen ist. Ein Skeptiker wirkt anders auf das Kind als ein gläubiger Mensch, schon durch seine Stimme, was sie auch sagt. Ein evangelisch orthodoxer Lehrer weckt ein völlig verschiedenes Sinnen im Kinde als ein katholisch gestimmter.

Diese bedeutsame Wendung kommt bei den verschiedenen Rassen und Nationalitäten auf das Mannigfaltigste variiert zum Ausdruck, bald früher, bald später. In den Konferenzen der Freien Waldorfschule in Stuttgart wird jedes einzelne Kind durchgesprochen. Keines, von dem man nicht zu lernen versuchte. Dabei werden besonders die Imponderabilien des Zusammenseins studiert. Dr. Steiner hat sorgfältige Beobachtungen darüber angestellt, wie der Klassengeist ist, wenn mehr Buben und wenn mehr Mädchen, und wenn gleichviel Buben und Mädchen in der Schulstube sitzen. Jede Klasse ist anders zu behandeln. Der Lehrer hat seine Aufmerksamkeit sowohl auf die Gesamtheit der Schüler als auch auf jeden einzelnen zu rich-

ten. Und der Unterricht soll ihn selber wandeln, wie es zum Besten aller ist.

Es kommt in diesem Lebensabschnitt gar nicht so sehr auf den Inhalt der Fragen, die Kinder stellen, und der Antworten, die Lehrer geben, an, als vielmehr auf das zwischen den Worten liegende Undefinierbare, das sich im Verkehr entwickelt. Das Kind spürt, daß es von nun an nicht mehr zum Lehrer emporschauen könnte, wenn es erkennen müßte, daß er keine innerliche Sicherheit besäße. Besonders neugierige Kinder verfolgen ihn deshalb auch außerhalb der Schule. Es ist von der allergrößten Wichtigkeit, daß er imstande ist, Vertrauen zu erwecken. In dieser Epoche muß das Kind jemand finden, der als Bild bestehen kann für das ganze Leben, sonst läuft es Gefahr, Neigungen nachzugeben, die es haltlos und charakterschwach machen. Wenige Menschen bemerken, daß in späteren Lebensperioden die Wirkungen des Kindesalters zutage treten. Sie ahnen nicht, welche gewaltige Bedeutung das Bild der Persönlichkeit hat, das man sich im zehnten Jahre einprägt. Ob es nun verschwommen während des Wachens oder deutlicher im Traume erscheint, es wird, je nachdem es mit Sympathie oder Antipathie erlebt werden kann, die Gemütsverfassung mitbestimmen, sie lichter oder düsterer färben. In periodisch verlaufenden, lebendigen Träumen können Szenen auftauchen, die Bezug haben auf jenen Zeitpunkt, wo sich das Kind als Individualität von der Außenwelt

zu unterscheiden begann und ihm ein Führer helfend, mahnend, Vertrauen erweckend, in einem persönlichen Verhältnis zur Seite trat. Es empfängt auch als erwachsener Mensch noch eine Stärkung davon. Ist jedoch der Lehrer nicht verehrungswürdig gewesen, so wird ihm Kraft entzogen.

Gemäß den Entwicklungsperioden muß auch der Erziehungsstoff angeordnet werden. Das schlimmste, was einem Kinde vor dem vollendeten neunten Lebensjahr begegnen kann, sagte Dr. Steiner, ist, wenn es ein mechanisches Verständnis einer Lokomotive oder eines Tramwagens gewinnt. Das wirkt bis in die physische Gesamtkonstitution hinein. Dr. Steiner, der seine Kindheitsjahre auf einer kleinen Bahnstation verbracht hat, wo er Tag für Tag unzählige Züge vorüberfahren sah, sprach hier aus persönlichsten Beobachtungen heraus. Wie Spieße, die in seine Organisation eindringen, wirkt es auf das Kind, sagte er, wenn es zu früh in ein begriffsmäßiges Denken eingeführt wird. In diesem Alter soll der Lehrer das Bestreben haben, alles zu beleben. Er lasse die Pflanzen sprechen und die Tiere moralisch handeln. Er verwandte die ganze Welt in Märchen und Fabeln. Aber nicht als belesener Bücherwurm, sondern als gestaltender Dichter. Mag der bibliothekendurchstöbernde Vielwisseur noch so interessant erzählen, das Kind wird immer die pergamentene Haut spüren, als Rest des historisch Gelernten. Der Künstler jedoch, der selbst ersinnt, hat Wachstumskraft in seinen Worten und über-

trägt sie auf die Kinder. Man sah ihn, so wie Dr. Steiner ihn schilderte, zur Schule laufen, um zu fabulieren. Man sah die Gesichter der Kinder erstrahlen, die lauschten. Sie gehören mit zu der Geschichte.

Welt und Kind, Kind und Welt sind eines vor dem zehnten Jahr. Drum muß alles: Stein, Pflanze und Tier, Sonne, Mond und Sterne, Wolke, Berg und Fluß in dieser Form zur Anschauung gebracht werden. Mit dem zehnten Jahr jedoch kommt jener entscheidende Umschwung, der das Kind immer mehr zu einem in sich geschlossenen Wesen macht. Jetzt muß die Unterschiedlichkeit der Umwelt die Lehrart bestimmen. Pflanze und Tier können nicht mehr in der gleichen Art dem kindlichen Gemüt vermittelt werden.

Es ist etwas Schreckliches, sagte Dr. Steiner, die Pflanze in diesem Lebensalter als ein von der Erde losgerissenes, in der Botanisiertrommel hergebrachtes, abgesondertes Wesen den Schülern vorzuführen. Sie gehört zum Antlitz der Erde, wie das Haar zum Haupte des Menschen. Sie vermag durch sich allein gar nicht zu bestehen. Ausgerupft ist sie ein Unsinn. Das Kind soll angewiesen werden, sie immer im Zusammenhang mit dem Erdreich zu empfinden. Ein Gefühl des Wurzelhaften, das anders ist in trockenem als in feuchtem Boden, anders im Gebirge als in der Nähe des Meeres, muß im Kinde erwachen. — Im Gegensatz dazu soll das Blühende und Fruchtende mit der Sonne verschwistert erlebt

werden. Es muß dem Kinde zum Erlebnis werden, wie Wärme und Licht, welche die Blumenkrone entfalten, die Pflanze von dem Irdischen erlösen.

Wer nicht den Roggen vom Weizen unterscheiden kann, sagte Dr. Steiner, ist eigentlich kein ganzer Mensch; und wer sie nur kennt aus der Beschaffenheit der Körner und nicht auf dem Acker gestanden hat, wo sie keimen und reifen, auch noch nicht. Wir müssen die Kinder hinausführen auf das Land und unter den Himmel. Welch ein Erleben, wenn sie erfahren, daß die Kartoffel keine Wurzel ist, sondern ein verknollter Stengel, der sich plebejisch in den Boden verkriecht und dessen Art annimmt! Und wiederum: wenn sie empfinden, wie der etwas feuchtliche Wiesengrund und die schiefen Strahlen der herbstlichen Sonne die lilafarbenen Kelche der Herbstzeitlose gestalten!

So wird die Erde zu einem mannigfach differenzierten Organismus. Von hier aus ist nun leicht der Übergang zu einer naturgemäßen Geographie zu finden. Der Mensch der Gegenwart spricht von der Erde, als wäre sie nichts anderes als eine im Weltenraume schwebende Kugel, die gewissen mechanisch-mathematischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Daß sie ein Pflanzenkleid trägt, beachtet er kaum. Wenn man dem Kinde von dem kosmischen Stande der Erde sprechen soll, muß man von der Gravitation eine ebensolche Empfindung erwecken wie vom Wurzelhaften. Sonst vermittelt man nur tote Begriffe.

Der Lehrer kann die Entdeckung machen, daß die Schüler gerade an dem Pflanzentum die Frage nach dem Wie und Warum der Erde entwickeln. Das Kausalitätsgefühl wird an der Betrachtung des Wachsens und Welkens wach, und zwar auf gesunde Weise, was nicht der Fall ist an der des Mechanisch-Maschinenhaften.

Was die Tierwelt betrifft, so muß sie so an das Kind herangebracht werden, daß sich die vergleichenden Seelenfähigkeiten in wirklichkeitsgemäßer Art ausbilden.

Nur in aphoristischen Andeutungen vermag ich hier die im eigentlichen Sinn erhebenden Ausführungen Dr. Steiners wiederzugeben. In imposantem Aufbau, der wissenschaftlich auf das sorgfältigste fundiert war, entwickelte er seine Evolutionslehre, zunächst für die versammelte Lehrerschaft, der hieraus die Aufgabe erwuchs, das Gegebene, in mannigfacher Weise umgesetzt, dem Verständnis der zehn- bis zwölfjährigen Kinder anzupassen.

Er ging von der Dreigliederung des menschlichen Organismus aus, wovon bereits die Rede gewesen ist.

Das Haupt mit seinem kugeligen Gehäuse, mit der grauen Gehirnschicht, die wenig ausgebildet ist in ihrer Differenzierung von dem, was zellige Ganglien sind, mit der faserigen, weißen Masse weiter innen — können wir mit Tieren der untersten Stufen, den Schalentieren, vergleichen. Den Brustorganismus, der vorzugsweise unter der

Herrschaft des Rückgrates und des Lymphsystems steht, mit Tieren der mittleren Stufen, den Fischarten. Den Stoffwechsel-Gliedmaßen-Organismus mit Tieren der höheren Stufen (man denke an die Kuh oder das Kamel). So daß wir eine Dreiteilung des Tierreiches in bezug auf die menschliche Organisation bekommen.

Unter diesen hier nur primitiv angedeuteten Gesichtspunkten eröffnet sich ein wirklichkeitsgemäßer Einblick in die Evolution. Die menschliche Entwicklung hat ursprünglich ihren Ausgang von etwas genommen, das später zum Kopfe geworden ist. Der Mensch hat in bezug auf das Haupt, was auch die Embryologie bestätigt, die längste Evolution durchgemacht. Die Kopfesorganisation ist in der Tat von einem Stadium ausgegangen, auf dem heute noch die Schalentiere (Austern usw.) beharren. Sie stellen gegenwärtig unter ganz anderen Erdenverhältnissen dasjenige dar, was ehemals in uralten Epochen der Mensch gewesen ist. Er hat im Laufe seiner Evolution diese Organismen aus sich herausgesetzt und sich weiter entwickelt. Sie sind gewissermaßen zurückgeblieben.

Die Fischarten weisen auf ein zweites Stadium seiner Entwicklung. Die Fischorganisation trat später auf als die Menschenorganisation. Der Mensch war, als sie entstand, schon so weit, daß er die Impulse, die der Fisch aus seiner Umgebung empfangen muß, aus seinem eigenen rhythmischen Organismus ziehen konnte. Es kam also zu der

Menschheitsevolution, die eine gewisse Stufe erreicht hatte, die Organisation der mittleren Tiere hinzu.

Und zuletzt, als der Mensch schon seinen Gliedmaßen-Stoffwechsel-Organismus angesetzt hatte, entstanden die höheren Tiere.

Die heute noch übliche Deszendenztheorie stimmt demgemäß für den Menschen nur, insofern man seinen Kopf betrachtet. Da stammt er von Vorfahren ab, die in physischer Beziehung, nicht in geistiger, eine entfernte Ähnlichkeit haben mit den heutigen niederen Tieren, aber doch wieder verschieden sind, weil sich diese unter ganz andern Verhältnissen entwickeln.

Die mittleren und höheren Tiere sind jüngeren Ursprunges als der Mensch. Sie als seine Vorfahren anzuschauen, läßt sich in keiner Weise rechtfertigen.

Dies ist, wie ausdrücklich betont werden muß, nur eine äußerst dürftige und unvollkommene Skizze der geist- und naturgemäßen Evolutionslehre, die Dr. Steiner vor seinen Zuhörern entwickelte. Sie vermag jedoch jedem Lehrer, der sie durchdenkt und ergänzt, zu einem Wegweiser zu werden. Sie kann ihn vor allem veranlassen, seine bisherige Unterrichtsmethode zu berichtigen. Überzeugend stellte der Vortragende dar, daß die naturwissenschaftlichen Abstammungslehren, so lange sie nicht die Dreigliederung des menschlichen Organismus in Betracht ziehen, geistreiche Theorien bleiben,

die aber vor einer durchgehenden Beobachtung nicht standzuhalten vermögen.

Was wir im Tierreich draußen finden, ist überall die einseitige Ausbildung irgend eines menschlichen Organes. Der Mensch ist ein Kompendium des ganzen Tierreichs. Wer dies dem Kinde begreiflich macht, der weckt ein gesundes Weltempfinden in ihm.

Auf dieses rege Weltgefühl kommt es an, weniger auf allerlei Kenntnisse. Schlimm ist es, sagte Steiner, wenn wir das Kind über dasjenige prüfen, was im Konversationslexikon steht. Er sprach im Anschluß daran noch über die Erziehung der Gedächtnisfähigkeit. Bis zum Zahnwechsel, so führte er aus, ist sie auf das engste mit den Wachstumskräften verbunden. Nachahmend, wie von selbst, entwickelt das Kind sein Erinnerungsvermögen. Pflege der körperlichen Gesundheit ist in dieser Epoche auch das Beste für das Gedächtnis. Bilden doch physisch-leibliche und geistig-seelische Kräfte bis zum siebenten Jahre eine unzertrennliche Einheit. Wir können in der Tat den schlimmsten Schaden anrichten, wenn wir die Kinder jetzt schon zu allerlei Übungen anleiten.

Und gar jenen Müttern, sagte Dr. Steiner, die gelaufen kommen und fragen: Wie soll man die Kinder vor der Geburt erziehen, ist zu sagen: Schau auf dich selber und behandle dich ordentlich, dann wird das Kind, dessen Bildekräfte du noch dem Schöpfer überlassen mußt, schon in der rechten Weise gedeihen.

Erst nach dem Zahnwechsel soll man das Augenmerk auf die Ausbildung des Gedächtnisses richten.

Überlastet man das Gedächtnis jetzt, so wird es immer schwächer. Dann erzieht man das Kind zu einem steifen Menschen, der späterhin schwer über gewisse Vorurteile hinwegzukommen vermag.

Vernachlässigt man jedoch die Bildung des Erinnerungsvermögens, so kann man zwar zunächst den Leib des Kindes kräftigen, wird aber die Neigung zu mancherlei entzündlichen Zuständen im Jungfrauen- und Jünglingsalter heranziehen.

Der größte Takt ist hier erforderlich.

In der Freien Waldorfschule wird die Entwicklung der Gedächtniskräfte ganz in den Klassenunterricht hereingenommen. Den Kindern werden möglichst wenig Aufgaben gegeben, trotzdem die Eltern sich oftmals beklagen, ihre Sprößlinge hätten nichts zu tun. Hausaufgaben verleiten nämlich die Schüler immer, sie nicht zu machen. Und es ist das Schlimmste, wenn dasjenige, was der Lehrer haben möchte, nicht ausgeführt wird. Das soll man nicht riskieren.

Das Kind vom zehnten bis zum vierzehnten Jahr.

Die Aufmerksamkeit der Pädagogen hat sich in der letzten Zeit immer intensiver den Fragen der Ermüdung des kindlichen Organismus zugewandt. Experimente werden angestellt, sie zu untersuchen; Maßnahmen erörtert, sie zu überwinden. Ein Symptom, das schon an und für sich darauf hindeutet, daß unsere bisherigen Unterrichtsmethoden verbesserungsbedürftig sind.

Dr. Steiner legte dar, daß solche Versuche, wie sie besonders die experimentelle Psychologie unternimmt, von unrichtigen Voraussetzungen ausgehen. Er erinnerte seine Zuhörer an die Dreigliederung des menschlichen Organismus, die er am Anfang des Kurses ausführlich dargestellt hatte: An das Nerven-Sinnes-System, das Atmungs-Blutzirkulations-System, das Gliedmaßen-Stoffwechsel-System und zeigte, daß die Ermüdbarkeit niemals vom mittleren, dem Atmungs-Blutzirkulations-System ausgehen kann. Man atmet die ganze Schlafenszeit hindurch. Man hat die Tätigkeit des Herzens von Geburt bis zum Tode ohne Unterbrechung. Die Quellen der Ermüdung liegen im Nerven-Sinnes-System und im Gliedmaßen-Stoffwechsel-System, und zwar sind sie ganz verschiedenen Ursprunges.

Was vom Nerven-Sinnes- oder Kopfsystem in den ganzen Organismus hineinwirkt, ermüdet den Menschen, weil es von der Außenwelt in einer nicht rhythmischen Art abhängig ist. Es durchdringt den Leib mit salzartigen Ablagerungen. Es kann nicht durch sich selbst erneuert und erfrischt werden.

Das Gliedmaßen-Stoffwechsel-System wirkt von der entgegengesetzten Seite, indem es ebenfalls den inneren Rhythmus beeinträchtigt. Essen, Trinken, Bewegung usw. vollziehen sich ja keineswegs in steter Regelmäßigkeit. Von dieser Richtung aus erfolgt eine durch Wärme fortwährend auflösende Wirkung.

Was zwischen diesen beiden Systemen liegt, der Brustorganismus (Atmung und Herztätigkeit), ist eine in sich geschlossene Welt, die in erheblichem Maße nicht ermüden kann. Der Unterricht muß demgemäß so orientiert werden, daß er auf das Rhythmisch-Taktmäßige abstellt, dem diese unermüdlich schaffenden Organe zugrunde liegen. Er muß künstlerisch sein.

Daraus läßt sich die Einsicht gewinnen, daß der Lehrer entweder das Kopfsystem oder das Gliedmaßensystem überlastet hat, wenn die Ermüdung zu früh eintritt. Die Schuld liegt an seiner Unterrichtsmethode, und er muß danach trachten, sie umzugestalten. Er darf niemals a priori voraussetzen: Meine Art, Schule zu halten, ist gut. Und daraufhin seine Beobachtungen anstellen, inwie-

fern sich die Aufmerksamkeit der Kinder vermindert. Nach der ersten Unterrichtsstunde, so pflegt man ja zu experimentieren, behalten die Schüler so und so viel sinnlos hingeworfene Silben im Gedächtnis nach der zweiten nur noch den xten Teil davon usw. Aber derart kommt man der kindlichen Natur nie nahe.

Solche Versuche der experimentellen Psychologie erweisen sich in der Freien Waldorfschule in Stuttgart als völlig sinnlos. Dort knüpft man durch das künstlerische Gestalten des Unterrichtes an das rhythmische System an, sowohl in Fächern, welche mehr den Kopf in Anspruch nehmen, wie z. B. im Rechnen und Schreiben (wohinein, wie wir zeigten, sehr wohl ein taktmäßig-musikalisches Element gebracht werden kann), als auch in Fächern, welche die Glieder in harmonischer Weise ausbilden, in der Eurhythmie.

Wenn wir das Kind im Alter zwischen neun und zehn Jahren mit einer auf das Ganze gehenden Menschenerkenntnis beobachten, so entdecken wir, daß es alles, was es seelisch aufnimmt, so verarbeitet, daß vorzugsweise das Muskelsystem in seinen intimeren Wachstumskräften mitbeteiligt ist. Das innere Schwellen und Längerwerden der Muskeln ist abhängig davon, wie sich die seelischen Fähigkeiten entfalten. Da die Muskeln in dieser Periode in einem innigen Verhältnis zum Atmungs- und Blutzirkulationssystem stehen, so muß eine richtige Erziehung auf dem Umwege über diese,

d. h. durch Takt und Rhythmus, durch Musik, durch Kunst überhaupt der Bildung der Muskeln zu Hilfe kommen.

Gegen das zwölfte Jahr hin tritt das Eigentümliche in der Entwicklung des kindlichen Organismus auf, daß sich die Muskeln mehr dem Knochensystem zuneigen. Während sie sich vorher in ihren Wachstumsbedingungen der rhythmischen Organisation anschmiegen, passen sie sich jetzt der Dynamik des Skelettes an. Sie machen intensiver mit, was sich im Gehen, Springen, Greifen, in den Bewegungen der Glieder entwickelt. Dadurch aber stellt sich das Kind mit einer stärkeren Bestimmtheit in die Umwelt hinein. Früher war sein Muskelsystem, das sich nach den Rhythmen des Herzens und der Lunge richtete, mehr dem Innern zugewandt. Das Skelett war in den Muskeln eingebettet und wurde mitgeschleppt. Jetzt, gegen das zwölfte Jahr hin, beginnt das Muskelsystem der Dynamik des Knochensystems zu dienen.

Wer diesen bedeutsamen Übergang in der kindlichen Entwicklung zu beobachten und zu verstehen vermag, hat einen tiefen Einblick in die Psyche des werdenden Menschen getan. Ganz anders steht ein neunjähriges Kind vor ihm als ein zwölfjähriges. Er wird beide verschieden behandeln. Er kommt aus künstlerischer Anschauung heraus zu der richtigen Erziehungsmethode.

Beim Säugling sitzen die plastisch gestaltenden Kräfte vorzugsweise im Haupte und strahlen von

hier formend in den übrigen Organismus. Im Laufe der Entwicklung walten sie mehr rhythmisch und ergießen sich in das Muskelsystem. Endlich ergreifen sie das Skelett und wirken dynamisch. Jetzt erst stellt sich der Mensch in seiner Ganzheit auf den irdischen Plan. Er mußte also, bevor er dieses konnte, durch sich selber hindurch.

Dr. Steiner schaltete hier eine physiologisch-anatomische Untersuchung über die Struktur und Funktion der Nerven ein. Die Wissenschaft ist gewohnt geworden, sie in sensitive und motorische einzuteilen. Beide sind jedoch ihrem Bau und ihrem Aussehen nach im wesentlichen nicht zu unterscheiden. Was die Struktur betrifft, sind sie einheitliche Organe. Der Unterschied liegt lediglich in der Richtung der Funktion. Immer sind sie Vermittlungsorgane für Wahrnehmungen; die sensitiven für solche nach außen, die motorischen für solche nach innen, die ersteren für Sinneseindrücke, die letzteren für Bewegungsimpulse. Die motorischen sind im Grunde genommen auch sensitive, indem sie nämlich Bewegungsimpulse nur wahrnehmen, nicht aber bewirken. Nur eine materialistische Wissenschaftsgesinnung konnte jene Theorie aufstellen, die sich, nach Analogie eines Telegraphensystems, das Gehirn als eine Art von Zentrale denkt, von der alles dirigiert wird: Der Nerv geht zu den Sinnesorganen, die Sensation tritt ein, wird zum Gehirn geleitet, von da führt der sogenannte motorische Nerv zu den Bewe-

gungsorganen und treibt in Gemäßheit der Gedanken, die irgendwo sitzen, das Wollen hervor. . . . Ein Grund zu solcher Hypothese ist überhaupt nicht vorhanden. In Wirklichkeit braucht es für Willensimpulse gar nicht der Vermittlung der Nerven. Diese nehmen sie nur wahr. Das Wollen aber geht unmittelbar vom Geistig-Seelischen aus. Was eine Folge geistig-seelischer Willensprozesse ist, nehmen wir wahr in der Blutzirkulation, im Stoffwechsel und auch in der Dynamik des Skelettes.

Wenn wir ferner einsehen, daß in allem Denken etwas Willensmäßiges beteiligt ist (unser Wollen betätigt sich ja im synthetischen Zusammenfassen und im analytischen Trennen der Vorstellungen), so müssen wir diesen Willen auch im Organismus suchen, in den er vom Geistig-Seelischen aus her einwirkt.

Dasjenige, was wir an Vorstellungen im Gehirne haben, sind eigentlich nur die Bilder dessen, was sich im wirklichen Denkprozesse abspielt. Daß Gedanken als Vorstellungen zum Bewußtsein kommen, hängt vom Gehirne ab. Aber in diesen Bildern, die es uns spiegelt, wirkt nicht die innere Kraft, die im Denken als solchem waltet, nicht jenes Willensartige. Das liegt im ganzen Organismus. Eine tiefer dringende Erkenntnis kommt zu der Einsicht: Wenn der Mensch über die physische Natur, insofern sie unbelebt ist, denkt, ist die Dynamik des Skelettes dabei beteiligt.

Eine Tatsache, sagte Dr. Steiner, von der es bequemer wäre, sie nicht auszusprechen, weil sie zunächst so paradox erscheinen kann.

Mit dem zwölften Jahre erlebt das Kind den Übergang vom weichen Muskelsystem zum harten Knochensystem. Jetzt erst wird es fähig, Dynamik und Mechanik als Unterrichtsgegenstände mit einem naturgemäßen Interesse aufzufassen. Jetzt erst wird ihm möglich, die ersten Elemente der Physik und Chemie zu verstehen. Und jetzt erst vermag es ein Verständnis für die Gesetzmäßigkeiten zu gewinnen, die im Mineralischen walten.

Bringt man vor diesem Entwicklungspunkte das Unbelebte als Wissensstoff an das Kind heran, so versündigt man sich gegen seine Wachstumskräfte, man hemmt und verkümmert sie.

In diesem Alter werden die Kinder auch reif, geschichtliche Zusammenhänge und soziale Impulse, Ideen, die im historischen Geschehen wirksam sind, zu begreifen. Diese dürfen wir das Skelett der Geschichte nennen, während wir das Fleisch den lebendigen Personen mit ihren Biographien und den konkreten Ereignissen, die abgeschlossen für sich selber stehen, vergleichen können.

Schicksale, Charakteristiken und Taten, die das Gemüt bewegen, muß man vor die Seele des zehnbis zwölfjährigen Kindes stellen. Es will staunen und verehren und sein Wachsen mit diesen Gefühlen nähren.

Die abstrakten Entwicklungslinien aber, die sich

von Epoche zu Epoche ziehen, werden, auch wenn sie noch so primitiv gezogen werden, erst begriffen, wenn das Kind auf sein eigenes Skelett gestellt ist und sich durch dieses realistisch in der Welt empfindet, d. h. erst nach dem zwölften Jahre.

Dr. Steiner sprach hierauf über jene Weltanschauung, die immer mehr dazu übergehen möchte, alles Geschehen im sozialen Leben als Naturgesetzmäßigkeiten zu betrachten. Von Amerika stammt das Schlagwort: »Nature's proceeding in the social phenomena«. Immer mehr nimmt die Tendenz überhand, in gesellschaftlichen Erscheinungen natürliche Vorgänge zu erblicken. Ein derartiger Hang bildet sich schon in den Kindern, wenn man die physikalisch-chemischen Gesetzmäßigkeiten vor dem zwölften Jahre an sie heranbringt und erst hernach das Menschliche. Dann trägt eben der kindliche Verstand dasjenige, was er an den Naturgesetzen erlebt, in das soziale und geschichtliche Geschehen hinein. Weil die Erziehung der letzten Epoche von diesen Prinzipien geleitet war, findet sich für die Anschauung, daß überall Naturnotwendigkeiten im gegenwärtigen Menschheitszusammenbruche walten, ein so breites, gläubiges Publikum*. Deshalb

* Es sei hier an einen Ausspruch des österreichischen Generalstabschefs Conrad von Hötzendorf erinnert, den Rudolf Steiner in einem Aufsatz über dessen Stellung innerhalb der Weltkatastrophe zitiert. (Siehe Goetheanum, No. 21) »Nur nach dem Gesetz von Ursache und Wirkung bei tausendfältigen Kausalbeziehungen rollen die Geschehnisse der Menschheit dahin — was zählt ein Einzelner in diesem elementaren Wirken an letzten Quellen unfassbarer Gewalten.«

werden auch die historischen Impulse, die unmittelbar aus dem Geistigen wirken, so wenig beachtet und begriffen.

Wenn man mit dem Schauen, das man sich eringen kann durch die Methoden, die Dr. Steiner in seinem Buche: »Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten?« darstellt, an die heute noch üblichen materialistischen Weltanschauungen, z. B. die des Schweizers Vogt, des »dicken Vogt«, wie er früher genannt wurde, herangeht, an jene Systeme, die alles auf das Physisch-Mineralische zurückführen möchten, so bekommt man den Eindruck, als wäre man in einer Welt, worin nicht Wesen wandeln mit Fleisch und Blut, sondern Knochenmänner und Knochenweiber, lauter Skelette. Wer als Vollmensch in dieser Welt leben müßte, würde durch ihre Einwirkungen Neurastheniker im aller schlimmsten Sinne. Gut, daß in ihr noch andere Kräfte walten.

Zum Erkennen, zum Erleben, zum Gestalten derselben will die Geisteswissenschaft die Menschheit führen.

II.

Die auf anthroposophische Menschenerkenntnis begründete Erziehungs- und Unterrichtskunde will durch gesunde und harmonische Entwicklung des Physisch-Leiblichen dem Geistig-Seelischen die Möglichkeit geben, sich aus sich selbst heraus zu entfalten. Sie strebt danach, den Menschen derart in

die Welt hineinzustellen, daß er zum richtigen Gebrauche seiner Freiheit gelangen kann. Sie liest von der Natur des Kindes ab, was diesem frommt. Nicht zum Hindernis, sondern zum Ausdruck und zum Werkzeug soll der Leib dem Geiste werden.

Wer im schulpflichtigen Alter dazu getrieben wird, in falscher Weise sein Atmungssystem, seine Muskeln und Nerven zu benutzen, wird nicht ein freier Mensch. Und wem starre, abgestorbene Begriffe für das ganze Leben eingepropft werden, ebensowenig. Ehrfurcht vor den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes muß den Lehrer leiten.

Der Intellektualismus ist nicht geeignet, diese Ehrfurcht zu wecken. In Rußland wird gegenwärtig von der radikal-sozialistischen Partei eine Pädagogik ausgearbeitet. Führende Persönlichkeiten wurden beauftragt, in wenigen Monaten maßgebende Orientierungswerke über die Geschichte der kommunistischen Partei, über die Arbeiterbewegung des Westens, über die Theorie des Marxismus zu schreiben. — Das ist die letzte Konsequenz einer Erziehungsmethodik, die fragt: »Was muß der Mensch wissen?« und nicht: »Was muß er sein?«

Man darf das Unterrichtswesen nicht ohne Zusammenhang mit der ganzen Zivilisation behandeln. Zwischen der Geschlechtsreife und dem zwanzigsten Jahr muß sich der Mensch dem äußeren Leben anpassen. Da soll ihm überliefert werden, was nun nicht mehr allein aus der menschlichen Natur abzulesen ist (wie dies der Fall war zwischen

dem siebenten und dem vierzehnten Jahre), sondern was durch die Zivilisation aufgespeichert worden ist und zu diesem oder jenem Berufe führen kann.

In der Freien Waldorfschule sucht man dem Hinaustreten in das Leben dadurch gerecht zu werden, daß man den jungen Leuten Anweisung im Weben, Spinnen, Schreinern usw. gibt und sie derart in allerhand praktische Tätigkeiten hineinwachsen läßt. Hemmungen und Widerstrebungen, woran so viele Menschen scheitern, werden von jemand, der gewohnt geworden ist, geschickt und flink die Hände zu gebrauchen, leichter überwunden und beiseite geschoben.

Wer weiß, daß die Erziehung im schulmäßigen Alter vom Willen ausgehen muß und erst nach und nach zum Intellekt hinführen darf, wird die Gefühle der Sympathie und Antipathie in der kindlichen Psyche auf gesunde Weise wecken und regulieren. Gesang und Handhabung eines Musikinstrumentes vom ersten Schuljahr an, wie es in der Waldorfschule versucht wird, bringen das Kind in einen seiner Natur angemessenen Rhythmus, der es auch im späteren Leben weitertragen wird.

Wichtig, wenn auch vielfach unbequem, ist es, die Schüler in die Geheimnisse der Farben einzuführen. Eine weiße Fläche mit Rot, Blau und Grün bemalen, ist nicht sinnlos, weil schon in der natürlichen Anlage des Kindes eine innere Farbenharmoneik lebt. Nur sollen die Kinder nicht von

jenen Farbenstücklein herunterpinseln, sondern aus Tiegeln, worin die Farben aufgelöst schwimmen, also aus dem farbigen Elemente selber tunken. Von der Palette direkt auf die Leinwand streichen ist auch für die Kunst von Schaden. — Wenn man dem Kinde sagt: Da hast du also in der Mitte ein Rot gesetzt, hierauf ein Grün, dann ein Gelb und ein Blau angefügt, alles stimmt zu dem roten Flecken. Nun aber mach' es einmal umgekehrt, beginne mit Blau und richte das übrige danach . . . so wird es von solcher Übung fruchtbar angeregt. Innig verbindet es sich mit der sinnlich-sittlichen Wirkung der Farbe. Seine Augen lernen auf lebendige Weise das Farbige erfassen.

In ähnlicher Weise läßt man das Kind aus irgendwelchem Materiale, mag es sich noch so sehr damit beschmutzen, allerlei Formen bilden, z. B. kleine Kapitäle. Es schafft dabei an seinem eigenen Inneren.

Wenn in solcher Art Kunst an das Kind herangebracht wird, so geht das Lernen in anderen Fächern viel leichter. Die Sprachen z. B. prägen sich derart dem bildsam gewordenen Gedächtnis besser ein.

Sprachunterricht, oder vielleicht zutreffender gesagt, Sprechunterricht bekommen die Waldorfschüler schon vom ersten Jahr an, da sie in der Klasse sitzen, und zwar sowohl in der eigenen Sprache, als auch in den fremden (Französisch und Englisch). Mit der Grammatik wird gewartet bis zum zehnten

Jahr, wo jene Wendung in der Entwicklung eintritt, die das Kind selbständiger macht. Da beginnt es, alles bewußter zu treiben. Jetzt muß auch in die Sprache, die es bereits gefühlsmäßig gelernt hat, das Gedankliche eingeführt und die Regel, wonach gesprochen wird, erklärt und vermittelt werden.

Die Sprache hat zwei Elemente in sich, das gefühlsmäßige und das verstandesmäßige. Das Kind besitzt das erstere schon vor dem neunten Lebensjahr. Das letztere muß ihm beigebracht werden, damit sich sein Selbstbewußtsein in richtiger Weise entfaltet. Ein vernünftiges Lernen der grammatischen Gesetze ist in der Tat ein gutes Mittel, den gesunden Menschenverstand zu entwickeln. Ein pedantisch-mechanisches Eindrillen freilich wird Philologen erziehen, die wunderliche Kommentare zu den Versen schreiben:

Grau, teurer Freund, ist alle Theorie
Und grün des Lebens goldner Baum.

Ein grüner Baum kann nämlich nur für das Gefühl, nicht aber für die Logik golden sein.

Erst soll das Kind eine Empfindung für die Schönheit der Sprache bekommen. Hernach für das Dialektische. Die Macht der Überzeugung, die in der Logik liegt, darf es kennen lernen, wenn es die Schule verläßt und in das Leben eintritt.

Immer muß der Unterricht so verlaufen, daß zuerst das Tun und dann das Erklären kommt. Zuerst das Gestalten und dann das Begreifen.

Das gilt besonders von den mathematischen Fächern. Erst soll das Kind Dreiecke, Quadrate, Würfel usw. betrachtend kennen lernen. Die darstellende Methode darf erst gegen das zwölfte Jahr von der beweisenden abgelöst werden. Geometrie und Algebra sind schon an und für sich schwerer an das Kind heranzubringen als andere Unterrichtsgegenstände. Der langweilige Lehrer wird hier nichts, der begeisterte alles vermögen. Wer weiß, daß die Mathematik die harmonische Raumesidealität ausspricht und aus dieser Erkenntnis heraus schwärmen kann für den pythagoräischen Lehrsatz, für das Verhältnis der Flächen und Winkel, wird durch seinen Unterricht etwas wecken in der kindlichen Seele, das für das spätere Leben von gewaltiger Tragweite ist und allen verwirrenden Einflüssen heilsam und festigend entgegenwirkt. Er wird dadurch den heranwachsenden Menschen davor bewahren, chaotischen Zuständen, wie Neurasthenie und Hysterie, zu unterliegen.

So ist der Mensch zwischen zwei Pole hineingestellt, zwischen das Rhythmisch-Künstlerische und das Mathematisch-Ideelle.

Am Schlusse dieses Vortrages kam Dr. Steiner auf die verschiedenen Temperamentsanlagen zu sprechen. Nur in gedrängtester Kürze kann hier die Fülle seiner Einsichten in die kindlichen Eigenheiten wiedergegeben werden. Man sah die werdenden Charaktere der Knaben und Mädchen förmlich vor sich bei dieser lebendigen Schilderung.

Das melancholische Kind ist besonders abhängig von seiner Körperlichkeit. Vermöge seiner Konstitution schaut es immer auf sich selber zurück. Launisch, Stimmungen unterworfen und stets mit seinen eigenen Zuständen beschäftigt, erscheint es der Umgebung gegenüber, auch dem, was vom Lehrer herkommt, höchst unaufmerksam.

Das phlegmatische Kind lebt noch in den Kräften, die seinen Leib bilden, in den »Bildekräften«. Es ist auf dumpfe, verschlafene Art der ganzen Welt hingegen und vermag sich aus diesem Grunde nur schwer für das Nächstliegende zu interessieren. Man muß es immer erst wecken. Wäre es nicht just auf der Erde, sagte Dr. Steiner, sondern draußen im Weltall, so würde es alles auf das Intensivste miterleben, denn es ist für das Weite geschaffen. Nur deshalb macht das Nahe so wenig Eindruck.

Das sanguinische Kind ist ganz Seele. Es lebt eigentlich außerhalb von Raum und Zeit, in einer höheren Welt. Es faßt den Augenblick, ohne ihn zu behalten. Es sorgt nicht dafür, daß er bleibt. Es flattert weiter. Das gibt ihm eine gewisse Oberflächlichkeit.

Das cholericische Kind sitzt mit seinem Wesen mehr als andere in der Ichheit drinnen. Seine Egoität greift gerne aggressiv in das Leben ein. Schon sein Körperbau und seine Bewegungen zeigen, daß es mit seinem Willen überall durchdringen möchte.

Nun gibt es selbstverständlich auch Vermischungen der Temperamente. Der Lehrer muß sich eine feine Empfindung für die verschiedenen Merkmale aneignen. Hat er sich einen Überblick über seine Schüler verschafft, so soll er sie nach dem Prinzip der Gleichheit in Gruppen zusammenstellen. Das wirkt sehr heilsam.

Wenn nämlich das melancholische Kind sieht, wie seine Nachbarn ebenso trübe und verdrießlich sind wie es und nicht über sich selbst hinauszukommen vermögen, so vergleicht es sich unwillkürlich mit ihnen und gefällt sich gar nicht mehr so sehr. Es versucht, sich zu ändern.

Dem phlegmatischen Kinde aber werden die gleichgearteten Kameraden früher oder später langweilig, so daß es ungeduldig und sein Phlegma darob aufgerüttelt wird.

Dem sanguinischen Kinde hinwiederum, das beständig nach Sensationen ausschaut, wird die Unruhe links und rechts bald störend. Ihm ist, als müßte es immerfort Fliegen wegscheuchen.

Und die Flecken, die sich Choleriker durch gegenseitiges mehr oder weniger heimliches Puffen einbläuen, sind die beste Korrektur.

So kommt durch homöopathische Behandlung ein soziales Element in die Klasse.

In seiner Erziehungsmethode muß der Lehrer Gleichem mit Gleichem beizukommen suchen.

Wenn er das melancholische Kind derart behandelt, daß er auf seine Stimmungen interessevoll

eingeht, so wird das auf die Dauer sehr gesundend wirken. Wenn er sich gegen das phlegmatische, trotz seiner inneren Teilnahme, äußerlich gleichgültig verhält, so wird es danach trachten, sich hervorzutun. Wenn er das sanguinische in seiner Empfänglichkeit steigert, so werden die Eindrücke das Leichtfertige und Oberflächliche verlieren.

Und das cholericische Kind, rief Dr. Steiner, das schick' ich am liebsten in den Garten, laß' es herumlaufen, Bäume erklettern, schreien, bis es müde ist und nicht mehr kann.

Dazu aber, fügte er hinzu, gehört eine Fähigkeit, die jeder Lehrer haben muß: Humor.

Und mit einem Scherz über griesgrämige Schulmeister mit vorzeitigen Altersfalten entließ er die begeisterten Zuhörer.

Der junge Mensch nach dem vierzehnten Jahre.

Die mannigfaltigen Abnormitäten in der menschlichen Entwicklung treten dadurch ein, daß Verschiebungen der verschiedenen Lebensperioden stattfinden.

Bis zum Zahnwechsel bilden Physisch-Leibliches und Geistig-Seelisches noch eine Einheit, dergestalt, daß kein so gewaltiger Unterschied zwischen dem bewußten und unbewußten Erfahren besteht wie in späteren Epochen. Das Kind lebt noch in den Kräften, die aus einer Überwelt heraus seinen Organismus gestalten. Es ist ganz der Gestaltung seines Körpers hingegeben.

Würde der Mensch dieses überwiegende Hingegebensein an das Physisch-Leibliche in die folgenden Lebensperioden hinübernehmen, wo der Leib nicht mehr wächst, wo er die weiche Plastizität verliert, wo er sich verfestigt und verhärtet oder gar zurückbildet, so müßten immer weniger die aufbauenden und immer mehr die abbauenden Kräfte, immer weniger die Werdekräfte und immer mehr die Sterbekräfte erfahren werden: der auffällig melancholische Typus entstände.

Vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife werden Kräfte, die bisher organisch wirkten, frei und treten als seelisch-geistige Fähigkeiten zutage. Jetzt

ist das Kind nicht mehr, was es bis zum siebenten Jahre war, ein vornehmlich nachahmendes, sondern ein auf Autorität hinschauendes Wesen. Erlebt es die Eigenschaften, die in diesem Lebensalter auftreten, vorzeitig, also vor dem siebenten Jahr, so entwickelt es dadurch die Anlage zu einem phlegmatischen Temperament.

Mit der Geschlechtsreife wird ein seelisches Element geboren, das jenseits von Raum und Zeit sich auswirkt. Eine innere Welt erwacht. Tumultuarisch prallt sie auf die äußere. Kinder, die zu früh hereinnehmen, was erst jetzt zum Vorschein kommen sollte, zeigen sanguinischen Charakter.

Das sind nur einige Andeutungen der grundlegenden Ausführungen Rudolf Steiners über eine Morphologie der Temperamente.

Der Mensch, der heranwächst, arbeitet sich nach und nach durch die Organisierung des Leiblichen hindurch, indem er vom Zentrum zur Peripherie gelangt. Erst formt er das Haupt, dann rhythmisiert er Atmung und Herz, hierauf ist er der Ausbildung der Muskeln, Sehnen und Knochen hingegeben, um endlich, mit der Geschlechtsreife, sich als Ganzheit in die Außenwelt hineinzustellen.

Er ist derart durch sich selber durchgegangen.

Alles ändert sich nunmehr für ihn.

Der Vorgang, der sich zur Zeit des Zahnwechsels abspielt und ein Freiwerden geistig-seelischer Fähigkeiten bedeutet, hat mit dem Wesen des Geschlechtlichen noch nichts zu tun. Die Seeleneigen-

schaften, die vor dem vierzehnten Jahre erwachen, sind bei Knaben und Mädchen, trotz mannigfacher Nuancierungen, noch etwas Allgemein-Menschliches. Denken, Fühlen und Wollen entwickeln sich in dieser Periode mehr nach der Erinnerungsseite hin, die nicht in Geschlechter differenziert ist. Das Kind lebt noch den Kräften, die seinen Leib durchrhythmisieren.

Diese, seinen Leib durchrhythmisierenden Kräfte werden bei der Geschlechtsreife völlig frei und äußern sich nunmehr als Empfänglichkeit des Jünglings und der Jungfrau für Ideale. Die eigentliche Phantasie, eine Seelenfähigkeit, die unabhängig von Raum und Zeit in wundersamer Weise Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durcheinanderwebt, wird nun geboren. In Wirklichkeit bringt der Mensch, dessen Inneres derart durchbricht, sein eigenes prä-existentes Leben mit. Es wird, man darf wohl sagen, hinausgeworfen in eine äußere Welt.

Der junge Mensch, der dies erlebt, findet alles anders, als er vermutete. Unbewußt vergleicht er jene Welt, in der er früher war, mit derjenigen, die sich seinen Sinnen auftut. Unendliche Hemmungen treten seinen mächtig erwachenden Wünschen entgegen. Daraus erhebt sich jener ungeheure Tumult, der ihn bis zum zwanzigsten Jahre und oft noch darüber hinaus durchbraust. Man darf nicht glauben, daß er niedergehalten werden kann. Der Erzieher, der dies erzwingen will, wird nur des jungen Menschen größter Feind.

Vielmehr muß die Frage beantwortet werden, wie vermag man diesem Durchbruch zu Hilfe zu kommen, damit er in richtige Bahnen geleitet wird.

Vor allem soll man sich klar darüber sein, daß der junge Mensch den Erwachsenen ein neues Wesen entgegenbringt, dem Autorität als solche nichts mehr gilt. Man hat sich sogleich daran zu gewöhnen, diesen Jünglingen, die toben, weil die Welt anders ist, als sie erwarteten, und diesen rebellisch gewordenen Jungfrauen zu motivieren (ohne in Schulmeisterei und Philisterei zu verfallen), warum alles so geworden ist und wie es anders werden kann. Man muß sich als Welt- und Menschenkenner erweisen. Man muß das Werdende gegen das Gewordene ausspielen. Man muß durch das Urteilsvermögen auf den Willen wirken. Mit Autorität richtet man von jetzt an nichts mehr aus, sondern nur durch Begründung. Erfahrungen, die man vorbringt, sind es allein, die noch zu imponieren vermögen.

Findet der junge Mensch nicht den Anschluß an Führer, die imstande sind, das Seiende von solchen Gesichtspunkten zu zeigen, die es vernünftig erscheinen lassen, so kommt ihm alles sinnlos vor, der innere Sturm erhebt sich fürchterlich, jedes Wehr wird weggeschwemmt.

Denn diese freigewordene Seele, sagt Rudolf Steiner, ist eben nicht von dieser Welt.

Den Zuhörern aber wurden bei dieser Schilderung mit einem Male die ungezählten Untergänge

junger Menschen klar: Das Stumpfwerden des Willens, das Aufgeben der Ideale, das Zusammenbrechen. . . .

Wunden empfangen und Wunden schlagen muß der junge Mensch in dieser Zeit, fuhr Dr. Steiner fort. Aber das soll ihn, der so jäh aus der inneren Welt in die äußere geschleudert wird, reif dazu machen, mit dem zwanzigsten Jahre wiederum vom Geiste aufgenommen zu werden.

Diesen Wiederanschluß kann er nur durch sich selbst finden. Kategorische Imperative erzwingen ihn nie.

Mit der Geschlechtsreife tritt der Mensch in die Kraft der Liebe ein, und zwar im umfassendsten Sinne. Er empfängt ein Gefühl für das Allgemein-Menschliche. Es ist dies das geistige Gegenerlebnis der Fortpflanzungsfähigkeit. Physisch vermag er seinesgleichen hervorzubringen. Geistig erlebt er die ganze Menschheit.

Dieses Menschheitserlebnis ist höherer Art als der physische Trieb. Ja, es bestimmt diesen und zwar anders bei der Frau als beim Manne. Beide tragen das Vollmenschliche in sich. Die Frau, derart, daß sie ein Bild im Untergrunde ihrer Seele hat, wonach sie wertet. Wie eine Gabe aus dem Außerirdischen empfindet sie, mehr oder weniger bewußt, dieses Ideal. Es leitet die Art ihrer Liebe. — Wenn dies im heutigen Leben nicht immer zugegeben wird, so rührt es davon her, daß die Frauen von der Zivilisation, die eine von Männern

hervorgebrachte ist, vielfach beeinflußt und verkümmert worden sind. Auf tieferblickende Männer macht manche Strömung der gegenwärtigen Frauenbewegung den Eindruck: Das sind Programme, die sich ihrer innerlichen Substanz und ihrer äußeren Form nach (bis in den Ton der Rede hinein, worin sie gehalten sind) kaum von den Idealen der Männerbewegung unterscheiden. — Der Mann wiederum trägt die Menschheit so in sich, daß er eigentlich immer wie vor einem Rätsel steht. Es steigen ihm beständig Fragen auf. Und er will sie lösen. Während die Frau ein Bild vor sich hat, wonach sie ihre Werturteile formt, waltet im Manne stets der Wunsch, den Grund der Dinge zu erraten. Alles trägt Rätselcharakter, den er ergründen möchte. Auch die Frau. Das bestimmt das Wesen seiner Liebe.

Bei der Frau geht die Liebe von der Phantasie aus und ist immer darauf aus, ein Bild zu formen. Die Frau liebt niemals den realen Mann, der da steht im Leben (die heutigen Herren der Schöpfung sind ja auch nicht danach beschaffen, daß eine gesunde Phantasie sie verehren könnte), sondern sie webt das Ideal hinein, das sie als ein Geschenk des Himmels empfangen hat.

Die Liebe des Mannes trägt einen ausgesprochenen Wunschcharakter. Erkenntnistrieb liegt ihr zugrunde.

Frauenliebe, die in Phantasie getaucht ist und Mannesliebe, die den Untergrund sucht, vermögen in ihrem Zusammenwirken Harmonie zu bilden.

Das muß der Erzieher wissen, der seine Zöglinge auf richtige Weise durch jenes kritische Alter führen will.

Schon vor der Geschlechtsreife muß darauf geschaut werden, daß Knaben und Mädchen nicht einseitig erzogen werden.

Gemeinsamer Unterricht wirkt dieser, oft so verderblich werdenden Einseitigkeit entgegen.

Eine Erziehung, die mit den Wirklichkeiten des Lebens rechnet, hat Rücksicht darauf zu nehmen, daß unsere Erdzivilisation einen Grundunterschied aufweist zwischen Osten und Westen.

In Asien lebt noch etwas, das zurückweist auf eine uralte, weisheitsdurchdrungene Kultur, die gewiß in Dekadenz geraten ist, die aber noch allen Zauber der Erinnerung besitzt. Sie war einst gottgetragen. In Europa jedoch sind Vorstellungen zur Macht gelangt, die ganz und gar diesseitig sind. Sogar in religiösen Einrichtungen herrscht Geist-Entfremdung.

In seinem Wachbewußtsein nimmt der Westmensch das Leben als selbstverständlich hin (auch wenn er zum Selbstmörder wird), während der Ostmensch sich bei allem fragt: Warum bin ich geboren?

Wer aber tiefer in westliche Seelen eindringt, kann erkennen, daß die europäische Frau eine Sehnsucht nach dem Innerlichen des Ostens in sich nährt als etwas ihr selber Unbewußtes und Unausgesprochenes, und daß der Mann, der so ganz in

der Betriebsamkeit drinnen steckt, heraussein möchte, weg, nur weg, aber er wagt nicht, sich seine wegwerfenden Gedanken einzugestehen. Aus Furcht, die er sich selbst verheimlicht, treibt er's weiter.

Diese Seelenstimmungen treten bei den jungen Menschen mit besonderer Vehemenz auf. Der Erzieher muß sie in richtige Bahnen lenken. Hilfsmittel hat er kaum: Was vorhanden ist an Büchern über Menschheitskunde, ist fast alles von Epimetheus, dem Nach-Denkenden, aus dem Intellekt heraus geschrieben worden und wirkt nicht auf die Jugend. Eher noch auf Knaben, denn auf Mädchen. Knaben finden zwar langweilig, was Epimetheus verkündet, aber sie vermögen es doch zu begreifen. Mädchen jedoch bringen überhaupt kein Verständnis für ihn auf. Am wenigsten, wenn er mit Geschichtsdaten anrückt.

Prometheus mit seinen, unmittelbar dem Geist entspringenden Impulsen muß wiederum Weltanschauung lehren. Aber nicht einseitig, sondern in weisem Zusammenspiel mit Epimetheus. Sonst würden die Mädchen allzusehnell der Zukunft in die Arme fliegen. Bleibt aber Epimetheus wie bisher der Hauptlehrer, so erzieht er lauter alte Knaben.

Die ästhetische Erziehung im besonderen.

Die ideal- und phantasiebildenden Kräfte, die mit dem vierzehnten Lebensjahr tumultuarisch erwachen und über alle räumlichen und zeitlichen Verhältnisse hinwegstürmen, vermögen, in richtige Bahnen geleitet, den jungen Menschen in die von seinen Vorfahren hervorgebrachten Werke einzuführen. Wenn wir ein Haus errichten, einen Pflug fabrizieren, eine Spinnmaschine erfinden, so tun wir dies mit Seelenfähigkeiten, die zur Zeit der Geschlechtsreife erwachen. Deshalb wird eine Erziehung, die danach trachtet, die Jugend in ihrer Vollkraft in das gegenwärtige Leben hineinzustellen, die Zivilisation in ihrem Entstehen erklären. Das gehört in der Tat zu einer wirklichkeitsgemäßen Aufklärung des werdenden Menschen. Er muß wissen, was geschieht, wenn er sich in die Trambahn setzt, wenn er telephonierte usw. Die meisten Leute empfangen Depeschen, ohne eine Ahnung von einem Morseapparat zu haben. Gleichgültig scheint es für das gewöhnliche Bewußtsein, etwas davon zu verstehen. Aber der lebendige Wesenskern im Innern der Seele fühlt sich wie in einem fensterlosen Verließ, wenn ihm der Sinn der Dinge, denen er sich anvertrauen muß, ver-

schlossen bleibt: er verödet und verarmt, er verliert die Keimkraft.

Die Schüler sollen das Werden unserer Zivilisation, wenn auch zunächst in einfachen Formeln, begreifen lernen und derart ein Gefühl für die Totalität des Lebens, das sie umgibt, bekommen. Sie dürfen der Gegenwart nicht entfremdet werden. Sonst werden sie niemals einen Beruf mit Befriedigung ausfüllen können. Ein Beispiel: Kein noch so tüchtiger Kaufmann vermag mit einem wirklichen Verständnis statistisch den Seifenverbrauch zu konstatieren, wenn er nicht eine Ahnung davon hat, wie die Würfel der Seifenstücke, die in den Konsumgeschäften aufgetürmt liegen, fabriziert werden. Man kann sich vorstellen, wie leer ein Mensch, der ohne Anteilnahme seine Zahlen rubriziert, schließlich wird.

Schier Unermeßliches gilt es hier dem Kinde zu erklären. Das Prinzip der Seelenökonomie muß deshalb angewendet werden. Es wäre leichter, zu recht zu kommen, wenn uns nicht immer noch die Schlacken von allen möglichen, traditionell übernommenen Erziehungsgewohnheiten im Leibe steckten, die vielfach keine Berechtigung mehr haben, die aber aus Opportunitätsgründen nicht sogleich abgelegt werden können.

Man bedenke, was für sonderbare Augen ein Grieche gemacht haben würde, wenn er vor seiner Einführung in das Leben jahrelang chaldäische oder ägyptische Vorbilder hätte studieren müssen.

Der heutige Unterricht sollte in Zukunft auf keinen Fall mehr zu jener verhängnisvollen Kluft zwischen Kopfarbeit und Handarbeit führen.

Diesen Abgrund will die Waldorfschule überbrücken. Sie hat schon viel in dieser Beziehung geleistet, indem sie einerseits die Schüler, die sich geistigen Berufen zuwenden, mit dem handwerklichen Leben vertraut macht und andererseits die handwerklich Schaffenden in ein neues Geistesleben einführt.

Es entspricht der Wesenheit des Menschen, erst nach und nach eine berufliche Existenz zu ergreifen. Auch das Handwerk sollte nicht dadurch gelernt werden, daß man Schüler und Schülerinnen, die aus der Schule kommen, sogleich unter die Erwachsenen in die Fabrik versetzt. Sie müßten vielmehr innerhalb des Unterrichtes selbst am Modell sich üben, bevor sie in die eigentliche Praxis eingeführt werden. Dann bliebe der Geist schöpferisch und die Hand gelenkig. Die Produkte solcher Schulwerkstätten könnten durchaus in den Handel gebracht werden und würden gewiß konkurrenzfähig sein*.

Weil die alte Generation bis jetzt so wenig verstanden hat, die Kräfte der jungen an der Gestaltung der Gegenwart teilnehmen zu lassen, ist jene so mächtig anschwellende internationale Jugendbewegung entstanden, die sich immer mehr in

* Ich erinnere mich überaus origineller Spielzeuge, die in der Waldorfschule fabriziert werden.

krassen Gegensatz zur Vergangenheit stellt und zu bedrohlichen Konflikten zwischen Vätern und Söhnen führen muß, wenn die Natur des werdenden Menschen **künftig** nicht einsichtsvoller erfaßt wird. Das Sinnen der Waldorflehrer geht darauf aus, den Schülern einerseits zu zeigen, daß die Einrichtungen, derer sie sich im Leben bedienen, von der früheren Generation hervorgebracht sind und derart ein Dankbarkeitsgefühl in ihnen zu wecken, andererseits aber darauf hinzuweisen, wie das Gewordene weitergeführt, verbessert und veredelt werden muß.

Man richtet in dieser Schule alle Mühe darauf, die Jugend geschickt und anständig zu machen. Gerade weil man sich niemals von Theorien, sondern immer vom Leben leiten läßt, bringt man möglichst viel Schönheit an die Kinder heran, lehrt man sie, alles künstlerisch zu erfassen. Denn, in der Tat, je mehr man dem Menschen Sinn für Schönheit verleiht, um so weniger nimmt er Schaden, wenn er in das Getriebe der Zivilisation eingeführt wird. Je ausgebildeter das Verständnis ist, das ein heranwachsender Mensch für ein Gemälde oder eine Statue bekommt, um so gefestigter wird er sich im Leben der Großstadt, dem man heute kaum mehr ausweichen kann, bewegen. Der Rhythmus, der die Gegenwart durchdonnert, vermag ihn dann nicht mehr zu zerschmettern.

Schönheit soll nicht in Museen gefangen bleiben. Schritt für Schritt muß man ihr Wege ins Freie schaffen.

An ganz einfachen Beispielen zeigte Rudolf Steiner, worauf es ankommt. Da sitzen die Mädchen im Handfertigkeitsunterricht, sagte er, und nähen irgendwelche Muster um den Halsausschnitt, um den Gürtel, um den unteren Saum des Kleides, immer dasselbe, zum Verzweifeln. Wird einem eine derart bebänderte junge Dame vorgeführt, so hat man das Gefühl, als ob sie durch das Motiv, das oben und unten gleich ist, zusammengepreßt wäre. Kopf und Fuß kommt nicht in Betracht. Nach diesen aber hätte sich das Muster zu metamorphosieren.

Dr. Steiner zeichnete das Motiv, wie es in organischer Weise sich verwandeln müßte, an die Tafel. Und die Lehrerinnen, die am Kurse teilnahmen, nickten eifrig, kopierten es, mehr: kapierten es.

Kopfkissen, deren Stickereien einen stechen, wenn man sich aufs Ohr legt, Pompadours, wo man nicht weiß, was hinten und was vorne ist, Bücher mit Einbänden, die keineswegs darauf hindeuten, daß der Deckel zum Öffnen dient, sind Sünden in der Welt des Scheines, die das Reich der Kunst ist. Um den Sinn, der solche Sinnlosigkeiten abwehrt, im Kinde zu entwickeln, zeichne z. B. der Lehrer ein Ornament hin, etwa eine vertikal gewellte Linie, die nichts zu sagen scheint, solange nicht die symmetrische Hälfte dazu kommt. Er lasse sie betrachten, bis der Schüler von selbst darauf gerät, das Fehlende hinzuzufügen, so daß

ein Ganzes, in diesem Falle also ein Eichenblatt entsteht. Derart lernt das Kind ergänzend, aufbauend, schöpferisch schauen. Unfertiges erweckt dann in ihm das Gefühl, als stünde ein Mensch vor ihm mit einem halbierten Gesichte.

Schönheit erfordert immer Anschaulichkeit.

Notwendig ist, daß der Erzieher selber diesen Sinn in sich pflege. Bilder und Worte, die er im Unterrichte braucht, muß er danach wählen.

Was zwischen dem Ich und dem Körper des Menschen wirkt und waltet, die Seele, verkümmert, wenn das Empfinden für Schönheit erlischt. Selbstbewußtsein und äußere Kultur trennt eine ungeheure Leere, sobald das Anschauen nicht mehr schöpferisch ist. Und schöpferisch wird es nur durch das Streben nach Vervollkommnung. Außerordentlich bedeutungsvoll, auch in sozialer Hinsicht, ist es, wenn im schulpflichtigen Alter das Gefühl an Farbe und Linie, an Ton und Wort veredelt wird. All die Scheusäligkeiten, die uns, in welcher Großstadt Europas wir auch weilen, umgeben, müßten wiederum verschwinden, wenn ein paar Generationen den Schönheitssinn, der im Kinde immer wieder unverdorben keimt, entwickeln dürften.

Das gilt vor allem von der Sprache. Man vermag den Worten, wenn man sich in ihre Wesenheit versenkt, noch anzuspüren, wie schöpferisch das Leben war, das sie entstehen ließ. Ihre innere Lautbedeutung ist noch zu erfühlen. Aber sie erschließt

sich nicht dem logischen Verstehen, sondern nur dem künstlerischen Nachschaffen. Das Logische ist das Skelett der Sprache. Ihr Atmen und Pulsen muß durch die Berührung mit dem sprachbildenden Genius selber empfunden werden. Immer soll man die Worte so erleben, als drängten sie ins Dasein. Jedem soll man nachgehen, bis man seine innere Bewegung erfaßt. Dr. Steiner zeigte dies an dem Ausdruck »Sucht«. Der Leib hat Sucht: Sehnsucht, Gelbsucht, Fallsucht. Er ist krank, entbehrt und sucht etwas. In jedem Worte ist ein Menschheits-Erlebnis eingeschlossen.

Wir haben uns in Europa diesem innerlichen Schaffen des Sprachgenius entfremdet. Der Orientale erlebt es noch. Er webt noch mit innigem Anteil am Teppich der Worte.

Dr. Steiner erläuterte, wie gewisse Ausdrücke durch Übersetzungen, die nicht den Sprachgenius befragen, trotz wörtlicher Übertragung, zu Lebens- und Erkenntnisirrtümern führen können. So wurde das Wort »Natur« in der englischen Übersetzung seiner Bücher als »nature« wiedergegeben, was eine vollkommen falsche Vorstellung erweckt. »The world of sense«, sollte es heißen. Sinnliche Welt und Natur sind im Deutschen noch weniger verschieden als im Englischen.

Ebenso ist es sinnlos, »Freiheit« mit »freedom« zu übersetzen. Und der Satz in dem Buche »Die Kernpunkte der sozialen Frage«: »Die Freiheit des Einen kann nicht ohne die Freiheit des Anderen

gedeihen« mit »The freedom of one cannot prosper without the freedom of all« zu übertragen, könnte Bentham dazu bringen, sich im Grabe umzudrehen.

Die Silben »heit« und »tum« vermitteln im Deutschen ganz verschiedene Erlebnisse. »Heit« führt in das Innere der Seele hinein. Es weist immer auf etwas durch die menschliche Wesenheit Bewegliches hin. »Tum« dringt mehr nach außen. Ein Beispiel: »Irreheit« ist mehr ein seelischer Zustand, »Irrtum« mehr eine Tatsache.

»Freedom« müßte mit »Freitum« übersetzt werden, welches Wort im Deutschen jedoch nicht gebräuchlich ist.

Es ist also nicht möglich, »Philosophie der Freiheit« mit »Philosophy of Freedom« zu übertragen.

Solche Untersuchungen sind keineswegs nebensächlich, denn sie führen in das Wesen der Völkerindividualitäten ein. Sie vermögen uns dem Ideal des guten Europäers näherzubringen.

Die körperliche Erziehung im besonderen.

In bezug auf die physisch-leibliche Entwicklung hat jeder Mensch seine Sympathien und Antipathien, aus denen heraus er Theorien aufstellt, die leicht fanatisch werden. Fanatismus aber muß der anthroposophischen Denkart ferneliegen. Sie kann immer nur auf das eine oder andere aufmerksam machen und soll es dann den Menschen überlassen, sich danach zu richten. Agitieren (z. B. für Vegetarismus oder dgl.) wird sie nicht.

Eine Erziehungsmethode, die auf geisteswissenschaftlicher Einsicht beruht, kommt schon deshalb der Gesundheit der Kinder zugute, weil sie mit Werdekräften arbeitet. Die Erfahrungen der Waldorfschule bestätigen dies.

Unter die drei Kategorien Ernährungsweise, Wärme- und Kälteverhältnisse und Bewegungstätigkeit läßt sich alles zusammenfassen, was für die körperliche Erziehung von Wichtigkeit ist.

Vor allem ist notwendig, daß sich der Lehrer, trotz der heutigen Wissenschaftlichkeit einen Instinkt bewahrt, oder wenn er ihn verloren hat, wiederum erwirbt für das Gesunde und Kranke und die Übergänge von einem zum andern. Wer auf den Intellektualismus, der nur das Meß-, Zähl-

und Wägbare erfaßt, abstellen wollte, müßte eigentlich in seinem Besteck neben Gabel und Messer auch die Wage haben. Der Vortragende schilderte einen solchen Gastrologen, dem er einstmals begegnete und den er die wissenschaftlich geforderte Gewichtsmenge an Fleisch, Gemüse usw. einnehmen sah. Das ist Instinktsuntergrabung.

Der Vorgang der Ernährung wandelt sich mit den Lebensaltern. Beim Säugling, wo Seelisch-Geistiges und Physisch-Leibliches noch eine Einheit bilden, ist die Nahrung außerordentlich einformig. Müßte der Erwachsene so leben, beinahe von einem einzigen Nahrungsmittel, er würde es sicherlich weder für seine innere, noch für seine äußere Verfassung zuträglich finden. Er will alles durcheinandermischen. Er möchte stets Abwechslung. Die hat der Säugling nicht. Und dennoch vermögen sich die wenigsten Menschen eine Vorstellung davon zu bilden, wie groß des Säuglings Glück gerade durch die Ernährung ist, weil sein ganzer Körper mit intensiver Süße durch die Muttermilch durchdrungen wird. Er ist durch und durch Geschmackorgan. Der Erwachsene schmeckt nicht mehr nur mit dem physischen Organismus, sondern unterscheidet mit der Seele. Seine Geschmacksempfindungen haben sich nach dem unglückseligen Kopfe gezogen. Er ist wählerisch geworden.

Der Erzieher sollte darauf achten, was dem Kinde schmeckt und nicht schmeckt. Darin liegt ein guter Regulator für das, was gesundend und kränkend

wirkt. Das Wesentliche ist nicht die Gewichtsmenge der Nahrung, die man zu sich nimmt, sondern die Summe der ihr innewohnenden Kräfte, durch die sie der äußeren Welt angepaßt ist. Was im menschlichen Organismus vor sich geht, ist ein beständiger Kampf, der darin besteht, daß wir die Dynamik der Nahrungsmittel in diejenigen Prozesse metamorphosieren, die in uns walten. Die Reaktion in unserem Innern gegen die aufgenommenen Stoffe ist es eigentlich, was wir als das Anregende und unser Leben Erhaltende empfinden. Deshalb dürfen wir nicht immer bloß fragen: Müssen wir von diesem oder jenem Nahrungsmittel so und soviel essen?, sondern: Wie verhält sich oftmals den kleinsten Mengen gegenüber unser Organismus. Er hat die Kräfte, welche Widerstände gegen die äußeren Naturprozesse wachrufen, notwendig, um lebendig zu sein.

Die Prozesse, die sich, grob gesprochen, bei der Nahrungsaufnahme etwa vom Munde bis zum Magen abspielen, können nach denjenigen verglichen werden, die in der Außenwelt stattfinden. Jene, die sich an den Magen anschließen, sind schon stark verschieden. Und solche in der Kopfesorganisation stellen das genaue Gegenteil dessen vor, was sich außer uns an Naturvorgängen vollzieht.

Es muß vor allem der Gesamtorganismus durch die Nahrungsaufnahme in der richtigen Weise angeregt werden. Man pflegt ja von nahrhaften und unnahrhaften Lebensmitteln zu reden. Brot und

Kartoffeln, bei denen viele Menschen aufwachsen, gehören zu den letzteren. Sie muten dem Verdauungssystem soviel zu, daß für die übrigen Funktionen wenig mehr übrig bleibt. Das Wachstum wird bei solcher Ernährung nicht gefördert.

Speisen, die derart beschaffenen Nahrungsmitteln entgegengesetzt sind, die also das Verdauungssystem zu wenig beschäftigen, werden, wenn man sich ihrem Genusse ausschließlich hingibt, das Gehirn in eine übertriebene Tätigkeit versetzen, so daß sich Prozesse entwickeln, die den äußeren Naturvorgängen ganz und gar unähnlich sind. Als Rückwirkung wird das Verdauungssystem erschaffen.

Es gehört zum Allerschwierigsten, zu erkennen, was eigentlich an organischen Prozessen geschieht, wenn z. B. eine Kartoffel verzehrt wird. Das Kind schlingt sie hinunter. Sie mundet nicht besonders. Der Geschmack wirkt, obschon er auf den Gaumen beschränkt bleibt und nicht den ganzen Leib durchdringt, doch auf den Gesamtorganismus, und zwar so, daß dieser lässig bleibt und nicht gerade großen Anteil nimmt. Der Magen bringt kein übertriebenes Interesse auf. Er ist ja nicht angeregt durch die Geschmacksempfindungen. Diese sind es, die ihn zu provozieren pflegen, ein Nahrungsmittel mit mehr oder weniger Sympathie aufzunehmen. Er wird sich also nicht mehr stark anstrengen, die Kartoffel in ihrem dynamischen Kräftesystem dem Organismus zuzuführen. Dennoch muß es ge-

schehen. Sie kann keineswegs liegenbleiben. Er verarbeitet sie widerwillig, ohne gereizt zu werden und ohne zu reagieren. Die Dynamik der Kartoffel rollt nicht weiter. Was in die Kopfesorganisation gelangt, ist wenig.

Über derartige Vorgänge sollte der Erzieher eine praktische Anschauung gewinnen. Er muß das Warum und das Weil im Auge haben, wenn ihm das Wohl der Schüler am Herzen liegt. Das führt ihn oft in das Haus der Eltern.

Auf der Schulbank sitzt z. B. ein Kind, übermäßig melancholisch. Der Lehrer hat in einem solchen Falle Grund, auf eine abnorme physische Organisation zu schließen. Er muß mit den Eltern in Verbindung treten und der Lebensweise des Kindes nachforschen. Er wird die Mutter bitten müssen, daß sie die Speisen, die es genießt, versüßt, und zwar zuweilen um das Doppelte. Während er bei einem krankhaft sanguinischen Kinde darauf dringen wird, daß man ihm den Zucker entziehe.

Und zwar aus folgenden Gründen. — Die Nahrungsmittel haben die Eigentümlichkeit, daß sie auf bestimmte Organsysteme wirken, mit Ausnahme der Milch und der Milchprodukte, die in gleichmäßiger Weise auf den gesamten Organismus ihren Einfluß ausüben, dergestalt, daß jeder Teil des Körpers zu seinem Rechte kommt. Eine eingehende Untersuchung zeigt nun, daß der Zuckergenuß die Tätigkeit der Leber herabsetzt, wodurch die melancholische Neigung des Kindes,

insofern sie in einer gewissen Beschaffenheit dieses Organes ihren Ursprung hat, zurückgetrieben wird. Hinwiederum hat eine Zuckerentziehung bei einem überaus sanguinischen Kinde zur Folge, daß die Leber eine regere Tätigkeit aus sich heraus entfaltet. Das Kind wird dadurch angespornt, sein Ichgefühl zu festigen, d. h. die Flüchtigkeit, die im physischen Gefolge des sanguinischen Temperamentes auftritt, zu überwinden.

Ein solches instinktives Durchschauen des menschlichen Organismus, das vom Erzieher durch die Methoden der Geisteswissenschaft errungen werden kann, beugt vielen Übeln vor, die in den Schulstufen so typisch sind. Nie ermüdende Anteilnahme und beständige Neigung zu innerer Vertiefung ist hierzu erforderlich.

Überaus wichtig ist ferner, darauf zu achten, ob das Kind in seiner Gesamtheit, als physisch-leibliches und seelisch-geistiges Wesen, der Außenwelt und Innenwelt Interesse entgegenbringt, und wie schnell es darin ermüdet.

Die besondere Ausprägung des Interesses stammt vorzugsweise aus dem Stoffwechselsystem. Wenn ein Kind apathisch wird beim Spiel, unaufmerksam im Unterricht, gleichgültig für die Leckerheit der Speisen, was das Allerschlimmste bedeuten kann, dann hat man nachzuforschen, ob ihm nicht zuviel Nahrungsmittel, die das Verdauungssystem zu sehr belasten, zugemutet worden sind. Interesselosigkeit, die zunimmt, zeigt wie ein Barometer die

falsche Ernährungsweise an. — Für ein solches Kind sind Früchte sehr wohltätig.

Ein anderes Kind, das durch geistige Beschäftigung oder körperliche Betätigung allzuleicht ermüdet, was sich darin ausdrückt, daß es zwar essen mag, aber durch das Essen in eine Art von Traumzustand versetzt wird und nachher die Neigung hat, sich nach Schlangenart auf dem Sofa zu winden — hat sicherlich zuviel solcher Nahrungsmittel eingenommen, die das Verdauungssystem zu wenig beschäftigen, die also vorzugsweise vom Kopforganismus verarbeitet werden und Ermüdbarkeit verursachen. Da müssen wir dem Kinde mit sogenannten nahrhaften Speisen zu Hilfe kommen. Wenn nun jemand glauben wollte, dazu wäre Fleischnahrung das dienlichste, so ist zu sagen, daß es sehr wohl Lebensmittel gibt, die das Fleisch ersetzen können.

— Ein Schlagwort unserer Zeit heißt Abhärtung. Wem wird jedoch nicht angst und bange, wenn er Menschen sieht, die als Kinder systematisch abgehärtet wurden und nun als Erwachsene über keinen sonnenbestrahlten Platz zu schreiten vermögen, ohne schwindlig zu werden? Hier rächt sich eine zur Mode gewordene Einseitigkeit. Die Natur selber hat dem Menschen die Richtschnur gegeben. Er befindet sich nur dann wohl, wenn er die Wärme- und Kälteverhältnisse seiner Umgebung nicht besonders bemerkt. Wird seine Aufmerksamkeit davon in abnormaler Weise in Anspruch genommen,

so stimmt etwas mit seiner physischen Gesundheit nicht. Das deutet darauf hin, daß die Bekleidung so zu wählen ist, daß man sich in einem neutralen Zustand empfindet. Der Mensch, der zu sehr der Kälte ausgesetzt wird, macht seine Organe geneigt, sich mit Stoffwechselabgängen zu durchkleiden, sich innerlich zu verschleimen. Und derjenige, der sich der Hitze übermäßig hingibt, verknöchert und verkrustet.

An den Folgen von übermäßig benutzten Sonnenbädern und Kaltwasserkuren kann der Beobachter symptomatologisch lernen.

Wir sind veranlagt, das Gesicht der Kälte auszusetzen, was sicherlich wohltätig auf die übrigen Organe wirkt. Das berechtigt aber keineswegs, es mit den Waden zu verwechseln. Würde man, wie solches Mit-bloßen-Waden-Einhergehen der Kinder Blinddarmentzündungen begünstigen kann, man würde es nicht dermaßen übertreiben.

Wärme und Ernährung stehen in einem Wechselverhältnis. Wenn sich ein Kind zu empfänglich für den Temperaturwechsel zeigt, so sollte man ihm mit wärmender Ernährung zu Hilfe kommen. Diese vermag vor einer allzu großen Empfindlichkeit für die Witterung zu festigen.

— Kein Organ darf als etwas Ruhendes verstanden werden. Wir müssen es immer auf die Tätigkeit beziehen, die ihm eignet: sei es nun ein äußeres Organ, wo die feste Form auf die Art der Bewegung hindeutet, sei es ein inneres, wo

die weiche Gestaltung die innerliche Rührigkeit und den Zusammenhang mit dem Gesamtprozesse ausdrückt. Darauf hat die physische Erziehung, insofern sie Bewegungsunterricht, Spiel und Turnen ist, wohl zu achten. Leibliches, Seelisches und Geistiges müssen allseitig zu ihrem Rechte kommen. Das ist nur dann möglich, wenn sich das Kind in einem solchen Stile bewegen darf, der mit seinen eigenen, aus der inneren und äußeren Entwicklung entspringenden Impulsen übereinstimmt und wenn er diese Bewegungen mit Freude und Befriedigung begleiten kann. Der Lehrer muß merken, wie es spielen will. Was er Ausgetifteltes befiehlt, unterdrückt das im Kinde Lebendige, es lähmt seine Rührigkeit. Ohne Interesse dem gegenüber, was vom Lehrer kommandiert wird (wie es bei gewissen Turnaufgaben der Fall ist), wird das Kind träge in bezug auf seine eigene innere Tätigkeit. Wer wirkliche Menschenerkenntnis besitzt, sähe es lieber, wenn sich Knaben und Mädchen, und zwar gemeinschaftlich, in freien Spielen bewegten, am Barren, am Reck, auf der Strickleiter, als wenn der Turnlehrer dasteht, mit Händegeklapp, eins, zwei, drei, und alles in stereotype Formen bringt.

Das artige Ideal, das man den jungen Mädchen vorhält, ist vielfach die Ursache der Anämie. Die Jugend, gleich welchen Geschlechts, soll sich tolen dürfen, damit sie richtig wächst.

Die religiöse und moralische Erziehung im besonderen.

Ein einheitlicher Geist, der die ganze Erziehung, sei es die des inneren, sei es die des äußeren Menschen durchdringt und leitet, muß in den Schulen wieder Wohnung nehmen. Religiös-Moralisches auf der einen Seite und Physisch-Natürliches auf der anderen Seite, was durch die heutige Zivilisation auseinandergerissen worden ist, so daß im Unterricht jedes Gebiet für sich allein behandelt wird, müssen wieder ineinandergreifen. Der Körper muß wieder beseelt werden. In der Eurhythmie ist der prinzipielle Anfang damit gemacht. Hier hat Rudolf Steiner die Umkehr von einer materialistischen Bewegungskunst zu einer geistgemäßen gewiesen. Diese Art beseelten Turnens, das in allen Klassen der Waldorfschule obligatorisch ist, überträgt die innerlichen Bewegungstendenzen der Sprache, wie sie in Vokalen und Konsonanten erlebt werden, auf den ganzen Körper. Das Wesenhafte der Laute erfaßt so den Vollmenschen. Dergestalt wird durch das Wort, welches seinem Ursprung nach etwas Religiöses im eigentlichen Sinne genannt werden kann (nicht umsonst heißt es im Johannesevangelium: Im Urbeginne war das Wort . . .), ein geistiges Prinzip in die körperliche Erziehung gebracht.

Wo gäbe es sonst eine Bewegungskunst, die so innerlich und ernst, so heilig die Wachstumskräfte des Kindes pflegt? Die heutigen Turn- und Tanzübungen, gestehen wir es offen zu, gehen doch samt und sonders, seien sie ästhetisch noch so sehr verfeinert, von außen an das Kind heran. Eurythmie aber ist im geistgemäßen Wort gegründet und wird durch dessen schöpferische Kraft beseelte Bewegung des Leibes. Man darf wohl sagen: Sie kommt »von oben«.

Bevor Dr. Steiner zu der eigentlichen Darstellung der religiös-moralischen Erziehung überging, schickte er voraus, wie schier unmöglich es scheinete, von einem allgemein-menschlichen Standpunkt aus derart zu sprechen, daß man von den Angehörigen aller Nationen verstanden werde (und solche saßen ja unter seinen Zuhörern). Er veranschaulichte an einem Beispiel, wie verschieden die Menschen über die Erde hin nach ihren Lebensauffassungen sind, indem er auf zwei so gegensätzliche Geister wie Herbert Spencer und Wladimir Solovjeff wies. Herbert Spencer, eine für den Westen repräsentative Persönlichkeit, vertritt ein Erziehungsideal, das sich in folgende Sätze zusammenfassen läßt: Das physische Ziel des Menschen im Erden-dasein ist, Nachkommen hervorzubringen. Sein sittliches Ziel muß sein, diese Nachkommenschaft zu richtigen Eltern zu erziehen. Dies ist die eigentliche Aufgabe der Bewegungskunst. — Anders Solovjeff, als Vertreter östlicher Geistesart. Er sagt

(zwar mit westeuropäischer Terminologie, aber aus der russischen Volksseele heraus): Der Mensch muß einerseits nach Vollkommenheit in der Wahrheit streben und andererseits teilhaftig werden der Unsterblichkeit seiner Seele. Ohne das Streben nach Vollkommenheit in der Wahrheit, das heißt ohne die Hoffnung auf wirkliche Erkenntnis wäre das menschliche Leben wertlos. Und ohne das Erlangen der Unsterblichkeit wäre alle Vollkommenheit in der Wahrheit ein ungeheurer Weltbetrug, denn diese Vollkommenheit in der Wahrheit müßte vergehen und die Menschen wären hintergangen um dasjenige, was aus dem Weltengrunde heraus als das Wertvollste erhofft worden ist. Das wäre, sagt Solovjeff, der Fall, wenn man innerhalb der Erdenentwicklung der Menschheit die Erzeugung von Nachkommenschaft als letztes Ziel hinstellte. Da würde man die eigentliche Aufgabe der Menschheit von einer Generation auf die andere verschieben. Man käme zum Rollen eines ewig gleichförmigen Rades. . . . Solovjeff lehnt also das Ideal Spencers so radikal und deutlich als nur irgendwie möglich ist, ab.

Der anthroposophischen Geisteserkenntnis erwächst die Aufgabe, zwei derart entgegengesetzte Lebensideale aus dem Wesen des Menschen heraus zu erklären und die Kluft zwischen physischer und moralischer Weltordnung (denn darum handelt es sich hier) zu überbrücken.

Kein Erzieher darf jemals das Bestreben haben,

seine Zöglinge zu dem zu machen, was er selber ist. Er muß die Freiheit schon im Kinde respektieren. Was würde herauskommen, wenn wir als Lehrer unsere Erziehungsmaximen so einrichten wollten, daß die Schüler dasjenige in ihre Seele hineinnähmen, was wir selber in uns tragen? — Der schwachsinnige Mensch wird mit einer Last durch seine Leiblichkeit geboren; das Genie mit Flügeln der Seele. Wir sollten nie vergessen, daß wir die Schwere des ersten mitzutragen haben. Wir müßten uns aber auch gestehen, daß wir dem Fluge des andern nicht zu folgen vermögen. (Sonst müßten ja die Schulen mit höchsten Genies besetzt werden.) Nimmer dürfen wir die Schwingen des Geistes beschneiden. Dieser Versuchung verfällt nur ein solcher Lehrer nicht, der die Erziehung derart gestaltet, daß sie in die Kräfte, die sich im Menschen frei entfalten müssen, gar nicht eingreift. Ebenso wenig wie physische Zwerghaftigkeit des Erziehers verhindern kann, daß Schüler und Schülerinnen, die dazu veranlagt sind, sich zu Riesen auswachsen, ebenso wenig darf geistig-seelische Beschränktheit die inneren Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes hemmen. Das spätere Leben desselben wird gerade deshalb von den in gewissen Gebieten ganz selbstverständlich vorhandenen Unvollkommenheiten des Lehrers unbeeinflusst sein, weil dieser auf einer Menschenerkenntnis fußt, die ihm eine richtige Auffassung der Individualität vermittelt, trotz seiner mangelhaften Fähigkeiten. Solche Ein-

stellung ermöglicht die anthroposophische Erziehungsmethode. Sie bringt einen Geist in die Gesamtlehrerschaft, der unabhängig davon, wie die Seelenverfassung des einzelnen Lehrers ist, wirkt und waltet, ihn stärkt und vertieft und derart dem belasteten wie dem beflügelten Kinde zugute kommt.

Die Aufgabe der ethisch-religiösen Erziehung wird sein, das Kind, das infolge seines Schicksals in eine individuelle Lebenssituation hineingestellt ist, so mit der menschlichen Gemeinschaft zu verbinden, daß es seine Fähigkeiten in freier Weise gebrauchen kann. Nicht unmittelbar an das Denken und nicht an das Wollen seines Zöglings muß sich zu diesem Zwecke der Erzieher wenden, sondern an das Fühlen. Das Fühlen hat er sowohl in den Inhalt der Weltanschauungen, die durch Erkenntnis gewonnen sind, hineinzutragen, als auch in die Begehrungen, die von der Umgebung geweckt werden. In beidem wird ihm eine auf anthroposophischer Grundlage beruhende Welt- und Menschenkenntnis zu Hilfe kommen. Sie wird verhindern, daß in den Unterrichtsfächern, die ganz auf die Sinnesbeobachtung und den an sie gebundenen Verstand abgestellt sind, wie Physik und Chemie, der Mensch nicht aufsteigen kann zum Übersinnlichen. Denn sie weist einen wissenschaftlich wohlbegründeten Weg zu einer Phänomenologie des Geistes. Sie verschafft dem Menschen ein moralisches Verhältnis zu den Weltengründen, so daß er,

mag er sich auch mit den nüchternsten Disziplinen abgeben, immer sein Gefühl mitsprechen lassen kann. Dieses Gefühl läßt ihn den Zusammenhang seines Wesens mit dem Weltall ahnen. Er wird empfinden: Ich danke dem Kosmos meine Existenz. Dankbarkeit ist die Seelenstimmung, die jede Erkenntnis durchdringen muß. Keine Erkenntnis, sagt Rudolf Steiner, ist dem jungen Menschen richtig beigebracht, die nicht zuletzt in Dankbarkeit gegenüber der geistigen Welt ausquillt. Dankbarkeit in allen Formen wird deshalb vom ersten Schuljahr an in den Seelen der Waldorfschüler heranentwickelt. Die Waldorflehrer appellieren niemals an ein traditionell überliefertes Bekenntnis (das überlassen sie den Religionslehrern, die von den Schülern frei gewählt werden können), sondern an das Dankgefühl, das aus wahrer Erkenntnis fließt.

Auch das Gefühlsleben erfährt eine besondere Pflege, um in das Ethisch-Religiöse hinüberzuleiten. In den Empfindungen lebt ja etwas, das den Menschen aus sich selber herausführt in die andere Seele hinein. Es ist die Liebe. Wir müssen alles tun, daß sich die Schulkinder untereinander lieben und daß sie auch den Lehrer lieben. Die Autoritätsempfindung, die zwischen dem siebenten und dem vierzehnten Jahre im Kinde leben muß, soll mit zunehmender Reife übergehen in Liebe, die mit Hochachtung verbunden ist. So begründen wir den Wahrspruch: »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst«. Und da wir zu gleicher Zeit die

Dankbarkeit entwickeln, die uns hinüberweist zur Erkenntnis der übersinnlichen Welt, so fügt sich an dieses »Liebe deinen Nächsten als dich selbst«, das andere: »Liebe das göttliche Wesen über alles«.

Das Schulleben soll dazu beitragen, daß diese Worte nicht bloß gesprochen, sondern gelebt werden.

Auch der Wille muß, wie die Erkenntnis, vom Gefühl durchdrungen werden. Beim Wollen nehmen wir die Leiblichkeit in Anspruch. Wir kehren, wenn wir etwas wollen, stets zu uns selber zurück und finden dann in uns Instinkte, Triebe, Emotionen. Im Augenblicke, wo wir den Weg zum Ethischen und zum Religiösen finden möchten, müssen wir uns bewußt werden, daß in unser Begehrensleben dasjenige untertauchen muß, was uns im wahren Sinne des Wortes zum Menschen macht, was sich uns erschließt, wenn wir das Weltall betrachten und das Göttliche darin erkennen, was eine alte Tradition ausspricht, indem sie das Wort prägt: Der Mensch ist das Abbild der Gottheit.

Nur wenn wir diese Gesinnung in das Wollen hineinragen, bleiben wir wahrhaft Mensch. Dann entwickeln wir eine Seelenstimmung gegenüber allem Menschlichen und gießen sie in unser Tatenleben hinein, die schwer mit einem deutschen Worte wiederzugeben ist. »Duty«, sagt der Brite. Pflicht, wie lexikographisch übersetzt wird, trifft keineswegs das Wesentliche. Denn Pflicht, als Sub-

stantiv von Pflegen, stammt aus einem anderen Seelengebiete, aus dem des Fühlens. Sie beruht auf Liebe. Duty als Pflicht zu übersetzen ist eine Lüge.

Wenn wir aus dem Denken, das ein Allgemeines ist, und aus dem Fühlen, das ein Gemeinsames sein kann, in das Wollen treten, das uns immer zum Ich zurückführt, werden wir auf einen bestimmten Platz gestellt und müssen von hier aus unser Leben ins Rechte bringen. Wir sollen uns der eigenen Individualität bewußt werden. Wir dürfen uns selber anerkennen und von anderen anerkennen lassen bis in das Instinktleben hinein, wenn wir uns im Innersten als das Abbild der Gottheit wissen und empfinden. Dann wird unser Begehren geläutert vom religiösen Gefühl. Dann sind wir Sendboten des göttlichen Wesens in der Welt.

In jedem Menschen lebt, mehr oder weniger bewußt, jener alte Konflikt zwischen Sittlichkeit, die auf Freiheit gegründet ist, und Natur, die der Notwendigkeit unterliegt.

Auf der einen Seite fühlt der Mensch, daß er seine Würde und seinen Wert verlieren müßte, wenn es keine sittlichen Ideale und moralischen Impulse mehr geben könnte. Auf der anderen erkennt er Naturgesetze, die sich vollständig neutral gegenüber der ethischen Weltauffassung verhalten.

Um das zwölfte Jahr, wo das Kind aus seiner Innenwelt in die Außenwelt tritt, wird dieser Wider-

spruch bemerkbar. Jetzt beginnt das religiöse Erleben aktuell zu werden. Wir dürfen nicht glauben, die junge Seele in oberflächlicher Weise über diesen wichtigen Wendepunkt hinwegführen zu können. Wenn wir jetzt nicht imstande sind, moralische und natürliche Weltordnung zu einer Einheit zu verbinden, kann das Kind in Zwiespältigkeiten geraten, die sein Inneres zerreißen.

Werden solche Konflikte in das kindliche Erleben schon vor dem elften Jahr hineingetragen, so wirken sie zerstörerisch. Nichts dürfte in die Psyche des Schülers hineinspielen, das ihn dahin führen könnte, sich zu sagen: »Ich lerne Zoologie, da finde ich nichts von Gott. Ich lerne Religion, da spricht man zwar von einem Gott, aber ich vermag mir die Zoologie aus ihm heraus nicht zu erklären.« Solches Grübeln kann das Kind aus dem Lebensgeleise bringen.

Mit dem zwölften Jahre darf der Schüler jenen Konflikt zwischen dem naturalistisch und moralisch aufgefaßten Leben zu empfinden beginnen. Neben den drei Seelenstimmungen, die wir in ihm wecken, der Dankbarkeit, der Liebe und dem, was der Engländer 'duty' nennt, dürfen wir leise jene Kluft ahnen lassen. Wir dürfen nicht so bequem sein, gar nicht auf sie hinzuweisen. Ist die Erziehung richtig, so wird das Kind von selber dazu kommen, sie zu überbrücken. Das Lebensgut, das ihm wahre Geisterkenntnis vermittelt, wird ihm die Pfeiler geben, diese Brücke zu wölben.

Wir haben heute nicht mehr das Recht, den moralisch-religiösen Unterricht so zu erteilen, daß wir irgendwelche Formeln oder Dogmen, die von den Glaubensbekenntnissen überliefert sind, an das Kind heranbringen, sondern wir müssen das Göttlich-Geistige, das in der Seele lebt, selber zur Entfaltung bringen, und das vermögen wir durch die Pflege jener drei Seelenstimmungen. Leben sie im Kinde, so vermag es jedem Bekenntnisse frei gegenüberzutreten, so daß keine gefährlich werdenden Schwankungen in ihm rege werden, wenn es sich fragt, warum ein Mensch der Hochkirche, ein anderer dem Positivismus angehört. Es wird das richtige Verhältnis zu jeder Weltauffassung gewinnen.

Davon aber hängt im Grunde alles gedeihliche Zusammenleben der Menschen ab.

Nachwort.

Aus der Statistik der Freien Waldorfschule in Stuttgart.

Die Schülerzahl betrug am Anfang der Schuljahre

I. Schuljahr	II. Schuljahr	III. Schuljahr	IV. Schuljahr
16. 9. 1919	21. 9. 1920	20. 6. 1921	21. 6. 1922
253	420	532	640

Jedes Kind kostete der Schule nach der Schätzung am Anfang des Schuljahrs:

320 M. 1200 M. 2000 M. 10000 M.

Für eine Anzahl von Kindern haben die »Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik« und der »Kommende Tag« A.G. diese Kosten getragen und zwar waren es im Schuljahr 1921/22 bei der »Waldorf-Astoria« 192, bei dem »Kommenden Tag« 54 Kinder.

Nur wenige der Eltern der übrigen Kinder haben jeweils das gesamte Schulgeld bezahlt. Immer größer wird die Zahl derer, die dazu nicht in der Lage sind; denn immer weiter bleibt das Einkommen der meisten Eltern hinter der Teuerung zurück. Und doch haben wir noch kein Kind nur wegen des Schulgeldes zurückgewiesen.

Der Waldorfschulverein sieht seine Aufgabe darin, die Gelder aufzubringen, um das zu bezahlen, was die Eltern nicht aufbringen können. Seine Mitgliedsbeiträge, regelmäßige wie einmalige, sind Schulgeld

für hunderte von Kindern, deren Eltern das Schulgeld nicht voll bezahlen können. Jeder, dem die gesunde Entwicklung unserer Jugend durch ein freies Schulwesen am Herzen liegt, werde Mitglied und zeichne einen möglichst hohen Beitrag.

Mindestbeitrag im laufenden Jahr ist nur 50 Mark, das ist der 200. Teil des Schulgeldes eines Kindes.

Wer mehr tun will, der vervielfache diesen Betrag oder zahle ihn jedes Vierteljahr oder jeden Monat von neuem.

Wer noch mehr tun will, der übernehme das Schulgeld für eines unserer Kinder mit 10000 Mark und zahle es in 12 monatlichen oder in 4 Quartalsraten.

Wer noch mehr tun kann, der tue es gleich!

Alle Zahlungen sind zu richten
entweder bar: An den Verein Freie Waldorfschule E.V.

Stuttgart, Kanonenweg 44;

oder durch Überweisung auf das Postscheckkonto: Freie Waldorfschule E.V. Stuttgart, Kanonenweg 44, beim Postscheckamt Stuttgart, Nr. 21253;

oder durch Überweisung an das Bankhaus Der Kommande Tag, Adolf Koch & Co., Stuttgart, Rote-
strasse 6.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	V
Die Freie Waldorfschule	1
Menschenkenntnis als Grundlage der Pädagogik und Didaktik	8
Die für den Pädagogen notwendige Gesundheits- und Krank- heitslehre	35
Das Kind vor dem siebenten Jahr	53
Das Kind vom siebenten bis zum zehnten Jahr	63
Das Kind im zehnten Jahr	72
Das Kind vom zehnten bis zum vierzehnten Jahr	83
Der junge Mensch nach dem vierzehnten Jahr	100
Die ästhetische Erziehung im besonderen	108
Die körperliche Erziehung im besonderen	116
Die religiöse und moralische Beziehung im besonderen . .	125
Nachwort	135

***Literatur zur
geisteswissenschaftlichen Pädagogik.***

Dr. Rudolf Steiner:

**Die Erziehung des Kindes im Lichte
der Geisteswissenschaft**

(Phil.-Anthr. Verlag, Berlin W, Motzstr. 17) broschiert.

Drei Vorträge über Volkspädagogik

broshiert.

**In Ausführung der Dreigliederung
des sozialen Organismus**

1.—10. Tausend. broschiert und gebunden.

Aus dem Inhalt:

Freie Schule und Dreigliederung. Die pädagogischen Grundlagen der Freien Waldorfschule.

Dr. Hermann v. Baravalle:

**Zur Pädagogik der Physik und
Mathematik**

1.—3. Tausend. Mit 55 Abbildungen. broschiert.

Kultur und Erziehung

Anthroposophische Hochschulkurse der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft Goetheanum in Dornach vom 26. Sept. bis 16. Okt. 1920.

Band III (204 Seiten) 1. u. 2. Tausend. Halbl. gebunden.

Mit Beitrag von C. v. Heydebrand:

Pädagogische Praxis und Waldorfschule.

Ausführliche Prospekte mit Preisangaben bitten wir vom Verlag zu verlangen.

Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart

Literatur zur
geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Die Drei
Monatsschrift für Anthroposophie,
Dreigliederung und Goetheanismus
Herausgeber: Der Kommende Tag Verlag.

I. Jahrgang, Eröffnungsheft:

Mit Beitrag von **Dr. Caroline v. Heydebrand**: Erkenntnis des Kindes und deren Fruchtbarmachung in Unterricht und Erziehung an der Freien Waldorfschule.

I. Jahrgang, Heft I:

Dr. Eugen Kollako: Das freie Erziehungs- und Unterrichtswesen und sein Verhältnis zu Staat und Wirtschaft.

I. Jahrgang, Heft III:

E. A. Karl Stockmeyer: Von der Idee der Einheitschule bis zum Reichsschulgesetz. Das Ende der Schulreform.

I. Jahrgang, Heft IV:

Dr. Caroline v. Heydebrand: Denken, Fühlen und Wollen im kindlichen Seelenleben.

I. Jahrgang, Heft V/VI:

E. A. Karl Stockmeyer: Arbeitsschule?

II. Jahrgang Heft I:

Anthroposophische Menschenerkenntnis und freie Erziehungskunst mit Beiträgen von E. A. Karl Stockmeyer, W. J. Stein, Herbert Hahn, Caroline v. Heydebrand, Elisabeth Baumann, Paul Baumann u. a.

Dr. Caroline v. Heydebrand:
**Gegen Experimentalpsychologie
und -Pädagogik.**

(Nach einem Korreferat über E. Meumanns Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, gehalten auf dem ersten öffentlichen Kongreß der anthroposophischen Bewegung in Stuttgart 1921.)

1.—10. Tausend.

broschiert.

Ausführliche Prospekte mit Preisangaben bitten wir vom Verlag zu verlangen.

Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart

Literatur zur
geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Soziale Zukunft

Herausgegeben vom Schweizer Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus durch Dr. Roman Boos

Heft 57 **Erziehungskunst** enthält u. a. folgende Beiträge :

Rudolf Steiner: Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart . E. A. Karl Stockmeyer: Die Freie Waldorfschule als einheitliche Volks- und höhere Schule . Albert Steffen: Der Weg nach vorwärts . Elisabeth Baumann-Dollfuss: Eurythmie . Walter Johannes Stein: Vom Geschichtsunterricht an der Freien Waldorfschule . Herbert Hahn: Zum neusprachlichen Grundunterricht an der Freien Waldorfschule . Caroline von Heydebrand: Beobachtungen über Phantasie und künstlerische Betätigung bei den 10—11jährigen Kindern der fünften Schulklasse der Freien Waldorfschule.

Waldorf-Nachrichten

Herausgegeben von der Waldorf-Astoria Zigarettenfabrik,
Aktiengesellschaft

Erste Waldorf-Schulnummer

Aus dem Inhalt:

Dr. Rudolf Steiner: Ansprache bei der Eröffnung der Freien Waldorfschule . E. A. Karl Stockmeyer: Die Freie Waldorfschule als Schultypus . Paul Baumann: Musik und ihre pädagogische Bedeutung . Dr. Rudolf Treichler: Der fremdsprachliche Unterricht an der Freien Waldorfschule.

Zweite Waldorf-Schulnummer

Aus dem Inhalt:

Emil Molt: Ein Rückblick auf das erste Schuljahr . Dr. W. J. Stein: Aus unserer Pädagogik . E. A. Karl Stockmeyer: Elternfragen . Dr. Caroline v. Heydebrand: Die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens auf dem Gebiete von Unterricht und Erziehung.

Ausführliche Prospekte mit Preisangaben bitten wir vom Verlag zu verlangen.

Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart

89018386706



b89018386706 a

SEVEN SEVEN SEVEN



89018386706



b89018386706a