

✓ M36a

gedruckt

Pädagogischer Verein, Basel

5. Vortrag

von

Dr. Rudolf Steiner

gehalten am 3. Mai 1920 in der Aula der

Bürgerrealschule, Basel.

Meine sehr verehrten Anwesenden!

Es ist versucht worden, von verschiedenen Seiten her auf die Einrichtung des Lehrplanes, auf die Gestaltung der Lehrziele aus der Entwicklung des Menschen heraus hinzuweisen. Namentlich versuchte ich ja den ganzen Lebensabschnitt von ungefähr sechsten, siebenten Jahre, wenn der Zahnwechsel beginnt, bis zur Geschlechtsreife, bis zum 14., 15. Jahre hin als einen ganzen Lebensabschnitt zu charakterisieren, und ich versuchte dann zu zeigen, wie wiederum in diesem Lebensabschnitt sich hineinstellt als ein kleinerer die Zeit bis so um das 9. Lebensjahr herum. Wiederum ist ein wichtiger Umschwung in diesem Lebensabschnitte so um das 12. Jahr herum. Diese drei Zeitpunkte, das 9. Lebensjahr, das 12. Lebensjahr und das 14., 15. Lebensjahr, also dasjenige, das ungefähr den Abgang von der Schule bedeutet, sie sollten bei der ganzen Einrichtung des Lehrplanes und bei der Gestaltung der Lehrziele eigentlich das Massgebende sein. Und man wird sofort dazu kommen, diese Verfolgung der Entwicklung des Menschen als das Massgebende zu betrachten, wenn man sich sagt: es kommt ja wahrhaftig bei der Erziehung

- 2 -

des Menschen darauf an, dass wir die Kräfte, die in der menschlichen
Wesenheit alle veranlagt liegen, dass wir diese wirklich alle aus dem
Menschen herausholen. Wir werden uns, wenn wir in der richtigen Weise
so etwas anschauen, sagen: eigentlich müssen wir den ganzen Lehrstoff
und das ganze Erziehungsleben dazu verwenden, um diese Kräfte, die in
der menschlichen Wesenheit verborgen liegen, wirklich zur Offenbarung
bringen. Nicht handelt es sich darum etwa, die kindlichen Kräfte dazu
zu verwenden, dies oder jenes aus den Einzelheiten des Wissens aufzu-
nehmen, sondern darum, gerade dasjenige, was wir gewissermaßen als
Wissenschaft an das Kind heranzubringen, so zu verwenden, dass nur durch
die Wirkung dieses Wissenschafts die Kräfte aus der kindlichen Natur
herausgeholt werden. Das werden wir nicht tun, wenn wir nicht Rück-
sicht darauf nehmen, wie anders die leiblich-seelische Kindesnatur ge-
artet ist bis zum 9. Jahre, bis zum 12. Jahre und so fort. Wir müssen
uns ja vor allen Dingen dessen bewusst sein, dass die eigentliche unter-
scheidende Urteilskraft, dasjenige, was den Menschen befähigt zu ur-
teilen, selbständig zu urteilen, dass das im Grunde genommen erst mit
der Geschlechtsreife voll auftritt, und dass es sich vorbereitet lang-
sam von dem 12. Lebensjahre an. Sodass wir sagen können: bis zum 9.
Jahre entwickelt sich ja schon der Hang der menschlichen Natur, unter
Autorität sich zu entwickeln; aber es wirkt noch nach bis in dieses 9.
Jahr hinein dasjenige, was man den Nachahmungstrieb nennen kann. Dann
verschwindet dieser Nachahmungstrieb, der Hang zur Autorität bleibt.
Dann beginnt aber im 12. Lebensjahr ungefähr der entschiedene Trieb
unter der Leitung der Autorität noch, die Autorität wirkt noch weiter,
aber unter der Leitung der Autorität Urteile, selbständige Urteile zu
entwickeln. Bauen wir zu sehr auf das selbständige Urteil schon vor dem
12. Jahre, dann ruinieren wir eigentlich die seelisch-leiblichen Kräfte
des Kindes, dann ertöten wir vor allen Dingen das ganze menschliche
Mitleben mit einem Urteil.

Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, ein Mensch, der nicht ganz ausgetrocknet ist, für den ist es ja nicht gleichgültig, urteilend zu irgend etwas ja oder nein zu sagen. Je nachdem wir zu diesem oder jenen ja oder nein sagen müssen empfinden wir Lust und Leid, Freude und Schmerz. Aber allerdings, so sehr es auch die Menschen im Felde des Agoismus empfinden, was sie zu beurteilen haben als lustvoll und als leidvoll, so wenig sind die Menschen heute dazu erzogen, das Ganze des Lebens und der Welt lustvoll und leidvoll zu empfinden. Aber dadurch geht einem als Mensch viel verloren. Und ausserdem beeinflusst dieses Richterlebenkönnen der Welt auch das ganze soziale Leben. Daher ist wirklich nicht bloss auf die Heranbildung richtiger Begriffe auch im Lehrstoff besonderer Wert zu legen, sondern auf die Heranbildung einer richtigen Weltempfindung, eines richtigen Sichhineinstellens in die Welt.

Sehen Sie, heute beherrscht die Menschheit ja fast einzig und allein ein Urteil in sozialer Beziehung. Sie sagen sich: die Welt muss so eingerichtet werden, dass sie für alle Menschen eine Art irdischen Paradies darstellt. Was wollen denn schliesslich die extremen, die radikalen Sozialisten Osteuropas anders, als aus irgendwelchen Theorien heraus das soziale Leben so gestalten, dass eine Art irdisches Paradies entsteht, - wenn auch in Wirklichkeit dann aus dem Paradies eine Hölle wird, das ist ja natürlich etwas, was auf einem anderen Blatte steht. Woher kommt denn das? Man braucht nur ein anderes Urteil an die Stelle dieses Urteils zu setzen und man wird merken, werden gerade dieses Urteil, das ganze irdische Leben durch irgendwelche sozialen Zwangsmaassregeln zu einer Art Paradies zu machen, krankt. Nicht um etwas vor Ihnen hier Nietzscheanismus zu treiben sage ich das Folgende, aber um etwas zu erläutern damit. Nietzsche hat seine erste Schrift unter dem Titel verfasst: "Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik." Unter den mannigfaltigen, sehr anregenden Ideen, gegen die man aber sehr viel polemisieren kann - dieser Schrift ist

auch diese, dass das Griechenvolk nicht jenes ewig
heitere, lachende Volk war, als welches von manchen Menschen darge-
stellt wird, sondern dass das griechische Volk auf dem Grunde seines
Lebens Tragik hatte, Lebenstrauer, und gerade die Griechen es waren,
welche empfanden, dass unser Leben zwischen Geburt und Tod, das
Leben, das wir hier im Irdischen vollbringen, nicht ein rastlos glück-
liches sein kann, dass der Menschen Aufgabe weiter liegt als dieses
irdische Leben. Nietzsche meinte, die Griechen haben das ganz besonders
empfunden, und sie brauchten einen Trost für die Disharmo-
nien des irdischen Lebens, sie brauchten einen recht kräftigen Trost,
und den fanden sie in der Kunst. Nietzsche sieht geradezu
die Entstehung der Kunst so an, dass er sich sagt: die Kunst ist der
Trost besonders bei dem griechischen Menschen gewesen über die irdi-
schen Disharmonien, und insbesondere auch in der Musik sieht Nietz-
sche etwas, was über die irdische Disharmonie hinausführen soll. Es
ist ja so, dass gewissermaßen ein Gegensatz besteht zwischen unse-
ren trockenen, nüchternen rechnenden Denken und zwischen dem, was der
Mensch erlebt, wenn er musikalisch erlebt. Es berühren sich ja da in
einer ganz eigentümlichen Weise auch die Gegensätze. Denken Sie doch,
dass man die Töne und Tonverhältnisse in Zahlen berechnen
kann, dann haben wir Tonphysik, Akustik! Derjenige aber, der sich
hingibt der musikalischen Welt der Töne, für den verbirgt sich das,
was man da rechnen kann, vollständig. Das Intellektuelle wird voll-
ständig zugedeckt, gerade im Musikalischen. Das Intellektuelle
schlief im Musikalischen. Das ist etwas, was Nietzsche ganz
besonders empfand. Er nannte das das Tragische bei der Musik.
durch das der Mensch sich hingegen empfindet an dasjenige, was er
sonst an der Welt empfinden müsse. Ja nun, Nietzsche ist eben ein
Mensch gewesen, der durch seine besondere Organisation so recht em-
pfunden hat dasjenige, was der Materialismus des 19. Jahrhunderts

in die Menschheit heraufgetragen hat. Wahrhaftig, dieser Pädagoge, der da träumte von Bildungsanstalten, die aus solch einer Idee hervorgehen könnten wie die, die ich jetzt gerade als die seinige charakterisiert habe, die sein könnten die Quellen eines wirklichen Lebensstromes, wahrhaftig dieser Nietzsche, er hat manches von dem durch sein eigenes Leben verraten, wessen das 19. Jahrhundert bedarf. Er ist nur zusammengebrochen unter dem E r l e b e n gerade oben der Dissonanzen des 19. Jahrhunderts. Und wenn man so gerade diesen Menschen, dem es gewissermaßen schicksalsbestimmt war, dasjenige tief innerlich zu erleben, wozüber die anderen mehr oder weniger im Seelenschlaf dahingegangen sind im 19. Jahrhundert, wenn man so zwischen den Zeilen dieses Menschen verfolgt, dann, dann sieht man, wie er doch immer hinweist auf dasjenige, was seiner eigenen Erziehung und namentlich der Erziehung, die er hätte durch den Unterricht erhalten sollen, gefehlt hat. Man hat gerade bei Nietzsche das Gefühl: die Kräfte, die in ihm waren, sie sind unten, tief unten geklitten. Sie sind nicht herausgeholt worden. Das empfand natürlich ein so genialischer Mensch noch viel tragischer als ein anderer. Man kann leicht sagen, meine sehr verehrten Anwesenden, dass da oder dort aufzuerkamen gemacht werden sei auf diese drei Abschnitte im Leben des Menschen zwischen dem 6., 7. und dem 14., 15. Jahre; aber s o r i c h t i g sind diese Lebensabschnitte niemals in den Dienst der Pädagogik bisher gestellt worden, und das muss besonders geschehen.

Im 9. Jahre erlebt das Kind wirklich eine völlige Umgestaltung seines Seelenlebens, die hinweist auf eine bedeutsame Umgestaltung seines Seelenlebens, ~~die hinweist auf eine bedeutsame Umgestaltung~~ seiner leiblich-physischen Erlebens. Der Mensch beginnt von da ab sich abgesondert zu fühlen von seiner Umgebung. Er lernt unterscheiden W e l t und I c h . Wenn wir richtig zu beobachten verstehen, so müssen wir sagen: Welt und Ich fließen mehr oder weniger

bis zu dieser Lebensumkehrung im menschlichen Bewusstsein zusammen.
Von 9. Lebensjahre an - natürlich ist das alles approximativ gemeint -
von 9. Lebensjahre an unterscheidet der Mensch sich und die Welt. Das
ist dasjenige, was durchaus beachtet werden muss bei dem, was wir als
Unterrichtsstoff und Erziehungsleben vom 9. Lebensjahre an an das
Kind heranbringen. Wir tun gut bis dahin, nicht allzusehr das Kind zu
beirren mit der Schilderung, der Charakteristik von Dingen, die ab-
gesondert vom Menschen sind oder abgesondert vom Menschen betrachtet
werden. Sehen Sie, wenn wir dem Kind eine Fabel erzählen, wenn wir
den Kindern Märchen erzählen, wir fabulieren über Tiere und vielleicht
über Pflanzen so, wie wir es auch über einen Menschen sprechen kön-
nen. Tiere und Pflanzen werden personifiziert, sagen wir wohl auch.
Sie werden mit Recht personifiziert, weil das Kind noch nicht unter-
scheidet zwischen Ich und Welt, weil das Kind überall Ähnliches se-
hen soll in der Welt, wie es erlebt in sich selber. Wir müssen uns
klar sein, dass das, was ich da schildere, nicht eine Verarmung des
kindlichen Lebens ist im 9. Jahre, sondern eine Bereicherung.

Meine sehr verehrten Anwesenden, es wird Ihnen ganz paradox
erscheinen, dass ich diesen letzten Satz eben ausgespreche. Allein die-
ser letzte Satz ist ausgesprochen, wie ich es jetzt getan habe,
wirkt paradox. Aber dasjenige, was man oftmals über das kindliche Le-
ben sagt, das wird durchaus in dem Sinne ausgesprochen, dass ei-
gentlich das kindliche Leben nach und nach nicht reicher wird, sondern
eigentlich verarmt. Denn denken Sie, was sagt man eigentlich oftmals?
Man sagt, das Kind, wenn es sich stößt an einer Tischecke, dann ge-
ht es in Wut, schlägt die Tischecke, schlägt den Tisch. Man sagt, das
Kind hat in seiner Seele etwas von dem, was man so nennt Animismus.
Das Kind belebt den Tisch. Es schiebt gewissermaßen seine eigene
Seele in den Tisch hinein. - Das ist eine unmögliche Theorie, was da
ausgesprochen wird. Warum? Weil das Kind nicht sich selber so betrach-

tet, dass es ein unmittelbares Lebendiges ist und sich in den Tisch hineinversetzt, den Tisch gewissermaßen von sich aus personifiziert, sondern weil das Kind sich selber nicht lebendiger denkt als den Tisch. Das Kind schaut den Tisch an, und es hat noch nicht mehr an sich erlebt, als es ausserlich am Tisch erlebt. Nicht dass das Kind den Tisch personifiziert, sondern - wenn ich mich so ausdrücken darf - es vertischt seine Persönlichkeit, es macht seine Persönlichkeit nicht reicher als der Tisch ist. Wenn Sie daher dem Kinde Märchen erzählen, Fabeln erzählen, dann reden Sie ihm von so vielem, als das Kind von der ausseren Welt auffassen kann. Das muss bis zum 9. Lebensjahre geschehen. Von da ab können Sie beginnen, damit zu rechnen, dass das Kind Ich und Welt von einander unterscheiden lernt. Das heisst von da ab können wir erst über Pflanzen und Tiere naturgeschichtlich mit dem Kinde reden. Ich habe mir wirklich viel Mühe gegeben, die Wirkung verfrühter naturgeschichtlicher Betrachtungen auf Kinder zu studieren. Verfrühte naturgeschichtliche Betrachtungen machen in der Tat das Kind später trocken, trocken bis dahinein, dass ein guter Beobachter es - ich möchte sagen - an der Anlage zur Vergilbtheit der Haut beim Menschen bemerken kann, wenn zu früh naturgeschichtliche Begriffe an das Kind herangebracht werden. Im 9. Lebensjahre ist der Zeitpunkt gegeben, wo wir beginnen dürfen, naturgeschichtliche Begriffe an das Kind heranzubringen, aber auch erst noch lebendige Begriffe, wenn möglich noch vermeiden, Mineralisches, Totes an das Kind in dieser Zeit heranzubringen, Lebendiges, das aussermenschliche Lebendige, es steht ja in zwei Gebieten, zwei Sphären vor uns, in dem tierischen Gebiete und in dem pflanzlichen Gebiete. Aber, meine sehr verehrten Anwesenden, wenn wir nun dasjenige, wozu es die Menschen gebracht haben in der Beschreibung der Tiere, in der wissenschaftlichen Charakteristik der Tiere, in der wissenschaftlichen Beschreibung und Charakteristik der Pflanzen, wenn wir das in populären kurzen Büchern

für die Kinder verarbeiten, versuchen ausserlich populär zu sprechen, so kommen wir dadurch dem Kinde doch nicht bei. Es ist fast durch alle unsere naturgeschichtlichen Handbücher zu verfolgen, dass sie eigentlich nichts anderes sind, als etwas filtrierte, naturwissenschaftliche Gelehrsamkeit, und das ist schrecklich. Freilich auf der anderen Seite hat man denn versucht, aufzubauen auf naturwissenschaftlichem Anschauungsunterricht. Allein da gibt es ja wiederum methodische Bücher. Aber die leiden an dem entgegengesetzten Fehler. Da ist viel Trivialität drinnen. Da sucht man womöglich nichts mit dem Kinde zu besprechen, als was das Kind schon selber weiss, und sucht - wie man sagt - recht anschaulich nur aus der Natur des Kindes heraus zu schöpfen. Dadurch verfällt man in die Trivialität. Und manche der methodischen Handbücher, die da existieren, der methodischen Anleitungen, sie sind zum Verzweifeln eigentlich, weil sie so furchtbar trivial sind, und weil man fühlt, wenn so etwas in der Schule wirklich beobachtet würde, würde alles Schädliche der Trivialität in den Menschen hineingepflanzt werden. Und die Trivialität, mit der man im Kindesalter wirtschaftet, die drückt sich später nun ebenfalls wie manches andere, was ich schon erwähnt habe, in einer Verödung des menschlichen Lebens aus, mindestens in einer solchen Ausgestaltung des Lebens, dass der Mensch nicht mit voller Freude zurückblicken kann in sein Kindesalter.

Das aber ist eigentlich etwas, was der Mensch braucht. Es ist notwendig, dass wir das ganze Leben hindurch in der Lage sind, auf unser Kindeschulalter als auf etwas Paradiesisches zurückzublicken, nicht deshalb, weil wir etwa da nur Freudiges erlebt haben, darauf kommt es nicht einmal so stark an, dass wir da nur Freudiges erlebt haben. Es kann mancher im Kindesalter gehungert haben, es kann mancher von seinen Lehrern im Unverstände vielleicht verprügelt worden sein, lieblos behandelt worden sein, - selbstverständlich darf niemals etwas anderes pädagogischer Grundsatz werden, als alle diese

Dinge in der bestmöglichen Weise zu bekämpfen; aber es kann so etwas vorgekommen sein, und dennoch k a n n das Zurückerinnern in das Kindesleben eine Quelle von Belebung sein, wenn wenigstens von der einen oder von der anderen Seite her wir im Kindesalter die Möglichkeit empfangen haben, ein V e r h ä l t n i s zur Welt zu gewinnen. Ein Verhältnis zur Welt, meine sehr verehrten Anwesenden, wir müssen es gerade dadurch gewinnen, dass in der richtigen Weise der naturgeschichtliche Unterrichtsstoff an das Kind herangebracht wird. Es hilft gar nichts, wenn wir dem Kinde die aufeinanderfolgenden Klassen der Tiere beschreiben oder die aufeinanderfolgenden Klassen und Abteilungen usw. der Pflanzen beschreiben, wenn wir dann gewissermaßen, um nicht trocken zu werden, auch einmal mit den Kindern einen Spaziergang machen, um die Pflanzen im Freien den Kindern zu zeigen, das nützt gar nicht eigentlich viel. Gewiss, nach der instinktiven Veranlagung wird ja der eine Lehrer mehr, der andere weniger bewirken. Er wird recht viel durch eine gewisse selbst ihm eigene Hinneigung zur Natur auch in den Kindern anregen können. Aber dasjenige, was aus Geisteswissenschaft in den Menschen und in sein Gemüt übergehen kann, das ist d o c h noch etwas ganz anderes, das bringt uns die Empfindung von einem lebendigen Zusammengehören des Menschen mit der ganzen übrigen Welt. Sehen Sie, man lacht heute über eine naturwissenschaftliche Anschauung, dass eigentlich im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts vorhanden war, - man lacht heute darüber - eigentlich bei vielen Menschen des ersten Drittels des 19. Jahrhunderts vorhanden war noch ein Gefühl von dem, dass die ganze Tierwelt ein ausgebreiteter Mensch ist. Wir haben verschiedene Tierklassen. Die eine Tierklasse ist nach der einen Richtung einseitig gebildet, die andere Tierklasse nach der anderen Richtung einseitig gebildet. Wir können uns einen Überblick verschaffen über die verschiedenen Tierklassen, Tiergattungen, Tierarten usw. Der M e n s c h enthält alles das an Kräften, an innerer Gestaltung, was über die Tiere verteilt ist. Davon ging die natur-

wissenschaftliche Betrachtung - sagen wir - noch eines ^{Oken} Oken aus. Mit Feuer vertrat Oken so etwas. Man suchte drinnen in der Natur niedere Tiere. Sehen Sie, heute die materialistische Naturwissenschaft, die sagt, diese niederen Tiere, die waren in der Urzeit da. Sie haben allmählich sich vervollkommenet. Daraus ist der heutige Mensch entstanden, ein vervollkommenetes physisches Wesen. Auf die Einzelheiten brauchen wir hier nicht einzugehen, da wir es nicht mit geistlicher Wissenschaft, sondern mit Pädagogik hier zu tun haben. Aber kann man denn nicht sehen, wie dasjenige, was menschliches Haupt ist, ausser knöcherne Schale, innen die weichen Teile, wie das, was menschliches Haupt ist gerade gewissen niederen Tieren ähnlich sieht? Nehmen Sie Schnecken, nehmen Sie Muscheltiere, die sind ähnlich dem menschlichen Haupte. Und wenn Sie unsere mehr oder weniger entwickelten Vögel nehmen, so werden Sie sich sagen müssen: da ist in Anpassung an die Luft, in Anpassung an die ganze übrige Lebensweise dasjenige ganz besonders ausgebildet, was beim Menschen zurücktritt als innere Lungenbildung und dergleichen. Wenn Sie sich vorstellen dasjenige, was beim Menschen in die Gliedmassen fließt, wenn Sie sich denken die ganze Organisation mehr im Innern gehalten und angepasst an die Lebensverhältnisse in der Luft, dann bekommen Sie die Organisation des Vogels. Vergleichen Sie die Organisation des Löwen oder der Katze mit der Organisation des Rindes. Sie werden überall sehen: bei der einen Tiergattung ist das eine Glied der Organisation mehr ausgebildet, bei der anderen Tiergattung ein anderes Glied der Organisation mehr ausgebildet. Jede Tiergattung ist auf ^{i n n e} i n n e hin besonders organisiert. Von der Schnecke können wir sagen: sie ist fast ganz Kopf, sie hat nichts anderes als Kopf. Hier ist es ein einfacher, primitiver Kopf. Der menschliche Kopf ist komplizierter. Vom Vogel können wir sagen: er ist gewissermaßen ganz lange, entsprechend ausgebildet, weil alles andere verkümmert ist. Vom Löwen können wir sagen: er hat gewisse massen ganz Blutsirkulation und Horn; vom Rind können wir sagen: es ist ganz Magen. Und so

können wir dransetzen in der Natur die verschiedenen Gattungen und Arten so charakterisieren, dass wir hinschauen auf die einzelnen Organe. Das, was ich jetzt sage, das kann durchaus auch in sehr einfacher, primitiver Weise gesagt werden. Und dann, wenn man die Welt des Tierreiches überschaut und alles dasjenige, was da wie-der grosser ^{Fischer} ~~Rhythmus~~ von Wesenheiten auseinandergebreitet ist, wenn man das dann vergleicht mit der menschlichen Organisation, wie im Menschen alles abgerundet ist, wie kein Organisationsystem sich vordrängt, eine an das andere angepasst ist, da finden wir, ja bei den Tieren sind immer die Organe an die Aussenwelt angepasst; beim Menschen sind nicht die Organe an die Aussenwelt angepasst, sondern eine ans andere. Der Mensch ist eine abgeschlossene Totalität, eine abgeschlossene Ganzheit, was ich Ihnen hier nur skizzenhaft andeuten kann. Denken Sie sich einmal, wir verwenden alles, was wir verwenden können, das naturgeschichtliche Kabinett der Schule, jeden Spaziergang, den wir mit den Kindern machen, alles dasjenige, was das Kind erlebt hat, wir verwenden alles, um in lebendiger Darstellung zu schildern, wie der ganze Mensch gewissermassen ein Kompendium der Tierwelt ist, wie in ihm alles harmonisch gestaltet, abgerundet ist, wie die Tiere es ist - t i g e Ausbildungen darstellen und deshalb keines die v o l l e Lösung haben kann, so stellt der Mensch die Anpassung des einen Organensystems an das andere dar und erhält gerade dadurch die Möglichkeit, ein vollkommenes Wesen zu sein. Wir können uns, wenn wir ganz selber überzeugt und durchgeistigt sind von diesem Verhältnis des Menschen zur Welt der Tiere, wir können uns dann aufschwingen, dieses Verhältnis lebendig auch zu schildern, sodass die Darstellung eine ganz objektive ist, aber dass zu gleicher Zeit der Mensch sein Verhältnis zur Welt fühlt. Denken Sie doch nur, was hat es denn viel Wert, wenn man heute dem Menschen im materialistischen Zeitalter sagt, er sei die Krone der Erdschöpfung. Er versteht es ja nicht im einzelnen, er betrachtet sich. Er betrachtet aussereinanderstehend die Tiere. Er

betrachtet nicht jedes einzelne Tier so, dass er versucht zu erkennen, wie dies Organsystem einseitig bei dieser Tierklasse ausgebildet ist, wie bei der anderen Tierklasse. Er betrachtet auch nicht das zusammenfassende Moment im Menschen. Wenn wir dies tun, dann wird unser Erkennen unmittelbar ein Fühlen, ein Empfinden unserer Stellung zur Welt, dann hören wir auf, egoistisch nur in uns zu fühlen, dann geht unser Gefühl hinaus in die Welt.

Und man versuche es nur einmal, - wir in der "Waldorfschule" versuchen es - man versuche es nur einmal, was ein solches Unterrichten für einen gemäthften Wert hat. Es verwandelt sich solches Erkennen durchaus in Empfindung. Der Mensch wird unter dem Einflusse eines solchen Erkennens nach und nach bescheiden. Der Unterrichtsstoff wird wirklich als Erziehungsleben verwendet. Was nützt es denn, wenn wir immer wieder sagen, wir sollen nicht bloss trocken unterrichten, nicht bloss dem Kinde Wissensstoff beibringen, wenn wir keine Möglichkeit haben, den Wissensstoff so umzuwandeln, dass er unmittelbar Erziehungsmittel wird. Manchmal, wenn immer wiederum betont wird, das zu viele Wissen, das wir dem Kinde beibringen, das verhindert die richtige Entwicklung des Kindes, so möchte man sagen: ja, aber warum werft ihr denn dann, wenn das Unterrichten nichts ist, nicht den ganzen Unterrichtsstoff aus der Schule heraus? Das kann man natürlich nicht. Wenn man nicht erst den Unterrichtsstoff zum Erziehungsmittel macht, wird man niemals mit einem solchen zurechtkommen, den Unterrichtsstoff zum Erziehungsmittel zu machen, und er ist es als naturgeschichtlicher, wenn wir ihn so behandeln, dass man ihn nicht früher als wenn das Kind das 9. Jahr überschritten hat, an das Kind herankommen lässt. So mit Bezug auf die Tierheit.

Mit Bezug auf die Pflanzenwelt, - nun, Sie werden sich sagen, meine sehr verehrten Anwesenden, bei der Pflanzenwelt geht es uns nicht so, dass wir nun auch die einzelne Pflanzenart oder Pflanzengattung einseitig darstellen können und dann alles dasjenige, was da

zusammengefasst wird, etwa i m M e n s c h e n wiederum sehen können. D i e Betrachtungsweise, die so fruchtbar ist für die Tiere, die uns eine so gute Grundlage abgibt für eine künstlerisch lebendige Gestaltung des zoologischen Wesens, sie versagt beim Pflanzenreich. Das können wir nicht so betrachten, das geht nicht, da müssen wir etwas ganz anderes zu Hilfe nehmen. Und wir können es, indem wir nämlich beim Pflanzenwesen versuchen, dieses g a n z e Pflanzenwesen als zur Erde, zur ganzen Erde lebendig hinzugehörig zu betrachten.

Sehen Sie, meine verehrten Anwesenden, unser Materialismus hat es dazu gebracht, die Erde zu betrachten wie eine Kugel aus Steinen, aus Mineralien bestehend, und die Pflanzen gleichsam so drinnen steckend. Wir dürfen d a s e e l b e Prinzip nicht anwenden - sagen wir - auf das menschliche Haupt und seine Haare. Wir werden den Haarausuchs als etwas betrachten, was zum menschlichen Haupt gehört. So müssen wir die Erde mit ihrem Pflanzenwuchs als etwas betrachten, was zum Organismus Erde hinzugehört. Wir schaffen uns ein Abstraktum, wenn wir die bloße steinerne Erde betrachten, die höchstens noch die Schwerkraft ihr eigen nennt. Wir reden von der wirklichen Erde, wenn wir den Organismus Erde so betrachten, dass die Pflanzen, die zu ihm gehören, wie die Haare unseres Hauptes zu uns gehören. Dann aber, wenn man das so betrachtet, wachsen einem im Anschauen der Erde die Pflanzen mit der Erde zusammen und man bekommt den richtigen Instinkt dafür, nun die Erde im Zusammenhang mit ihrer Pflanzenwelt wirklich ins Auge zu fassen. Das tun wir dann, wenn wir die Erde im Zeitehlaufe, im Jahreskreisläufe ins Auge fassen. Und wenn wir tatsächlich Naturgeschichte der Pflanzen mit dem Kinde nicht so betreiben, dass wir Klasse neben Klasse, Art neben Art stellen, sondern dass wir zu dem Kinde sprechen und wiederum alles zu Hilfe nehmen, was wir haben, das naturgeschichtliche Kabinett, die Spaziergänge, alles dasjenige, woran sich das Kind erinnert, alles dasjenige, was wir an frischen Pflanzen in die Klasse

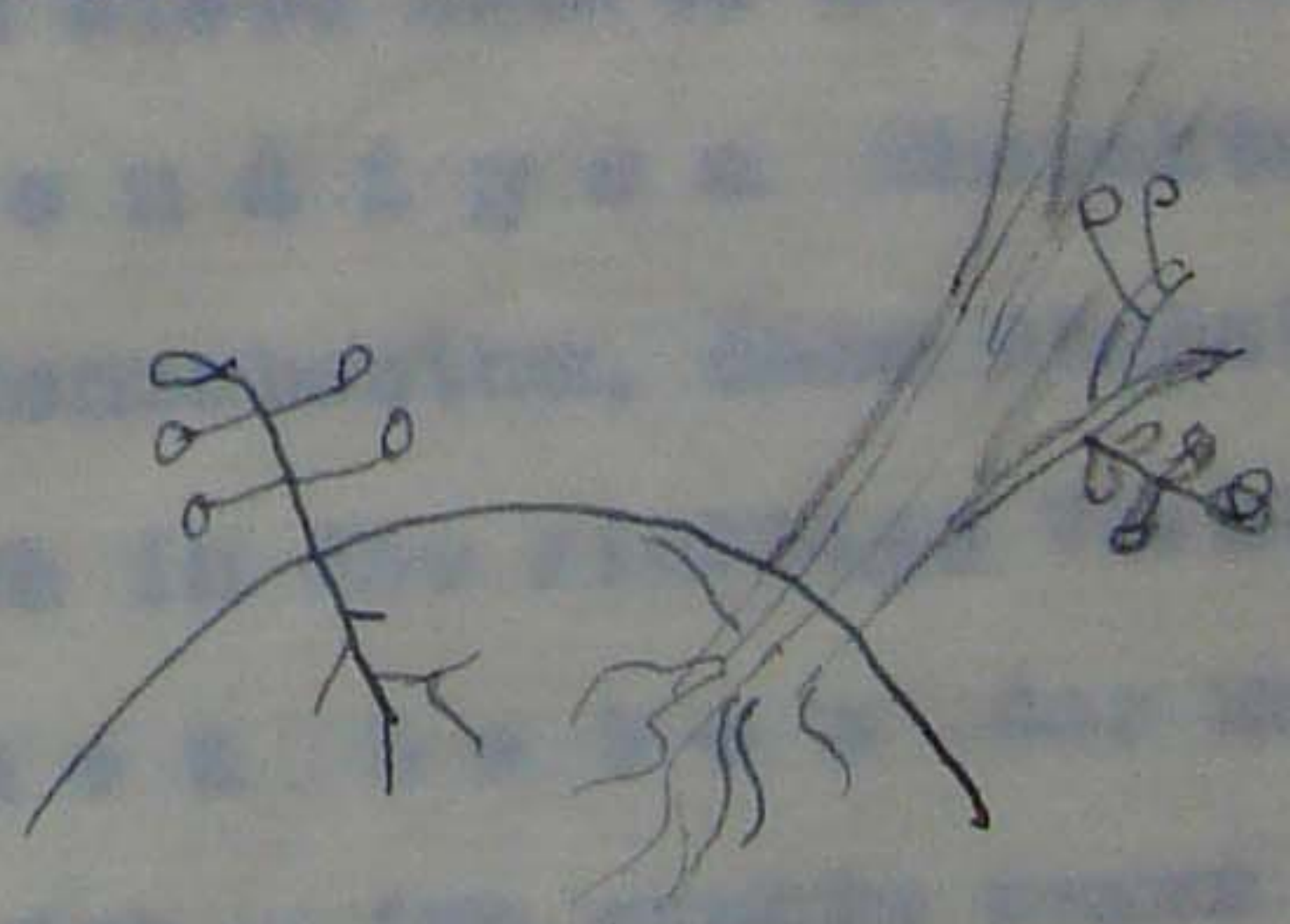
schleppen können, wenn wir alles dazu verwenden, um dem Kinde zu schildern: der Frühling zaubert diese oder jene Pflanze aus der Erde hervor, zaubert von den Pflanzen dies oder jenes hervor, da schaut es so aus. - dann schreiten wir weiter in den Mai hinein, da wird die Erde so: dann schreiten wir weiter in den Sommer hinein, da wird die Erde so. Wir versuchen die B l ü t e n der Pflanzen nicht anders ins Auge zu fassen, als ein Kind der Zeitentwicklung der Erde im Jahreskreislauf. Wir reden dem Kinde davon, wie im Herbste die Pflanzensamen wiederum zurück zur Erde gehen, wie der Kreislauf von Neuem beginnt. Wir fassen die Erde als einen Organismus auf und verfolgen dieses lebendige Aufspriessen und wieder Zurückgehen der Pflanzen. Wir nennen dem Kinde den Namen, der ja etwas Konventionelles ist, erst dann, wenn wir es dazu geführt haben: sich einmal, da hast du dieses Pflänzchen, das ist so und so unter Bäumen, oder von Bäumen entfernt, da steht das Pflänzchen, weil im Mai so und so diese Pflänzchen gedeihen. Das hat fünf grünlche Blättchen. Erwinnere dich, da ist es. Das, was da 5 gelbliche Blättchen hat, das hängt zusammen mit dem ganzen Leben der Erde im Mai. Das ist der Hohnenfuß, usw., sodass die ganze Naturgeschichte der Pflanzenswelt erscheint als das Jahresleben der Erde. Und dann geht man weiter über auf jene etwas mehr vorhargenen Dinge, wie gewisse ~~HEIM~~ Pflanzen nur Weihnachtszeit blühen, wie andere Pflanzen überdauern, wie manche lange überdauern. Man geht über von dem Leben des einen Krautes, das im Jahreslaufe die Erde schmückt und wiederum weggeht. Man geht über von da zum Wachstum des Baumes usw. Niemals Pflanze neben Pflanze betrachtet man bloss, sondern die Erde mit ihrem Pflanzenwachstum, und das Pflanzenwachstum herausentstehend aus der lebendigen Erde. Da haben Sie zwei wunderreine Pole ins geschichtliche Leben hineingestellt. Mit dem Tierreich etwas, was überall auf den Menschen hinweist. Der Mensch fühlt sich selber wie herausynthetisiert aus den Einseitigkeiten des Tierreiches. Keine Tierpezies betrachten wir, ohne dass wir auf dasjenige im Menschen hinweisen, was diese Tierpezies

nies besonders einseitig entwickelt hat. Das Tierreich wird un-
ganz ein ausinandergelagtes Menschenreich, ein fächerförmig aus-
gebreitetes Menschenreich. Wie gesagt, die heutigen Menschen leben;
allerdings das erste Drittel des 19. Jahrhunderts hat das manchmal
bis zur Groteskität gebracht, solche Leute wie Oken, sie ha-
ben ein solch groteskes Wort ausgesprochen (ich will das nicht ver-
teidigen): Die Zunge ist ein Tintenfisch. Da hat Oken natürlich das
richtige Prinzip im Auge gehabt. Er hat die Zunge des Menschen ge-
nommen, er hat in jeder einzelnen Art der Tierklassen etwas gesucht.
Das hat er dann verglichen mit dem Organ des Menschen, und bei dem
Tintenfisch fand er eben die größte Ähnlichkeit mit der Zunge: die
Zunge ist ein Tintenfisch. Der Magen ist ein Wiederkäuer, usw. Das
ist - wie gesagt - wiederum die Ausartung gewesen, das radikale Ex-
trem. Man braucht ja nicht bis dahin zu gehen. Man konnte auch in
der damaligen Zeit die Dinge noch nicht so finden; aber heute, heute
können wir allerdings die gesamte Tierwelt wie fächerförmig ausge-
breitet im Menschen schildern, den Menschen so als die Synthese der
ganzen tierischen Welt hinstellen. Wir tragen alles, was dann in
der Tierreihe mit den Kindern beobachtet wird, an den Menschen heran.
Wir haben die Möglichkeit, dem Kinde, indem es die Augen nach aussen
richtet, gewissermaßen die Elemente seines Menschseins vor Augen zu
stellen. Und im Pflanzenreich, da haben wir ja gerade das Entgegen-
gesetzte. Da vergessen wir ganz auf den Menschen und betrachten das
Pflanzenreich ganz und gar aus der Erde selbst herauswachsend, aus
dem Planeten, auf dem wir herumwandeln. Das eine Mal bringen wir
das Tierreich in ^{das} engsten Verhältnis zum Menschen, das andere Mal
bringen wir das Pflanzenreich in das engste Verhältnis zu dem, was
außermenschlich objektiv ist. Tun wir das so, dass wir das empfin-
dende Verstehen des Tierreiches und des Menschen selbst hervorrufen
durch die Betrachtung des Tierreiches, tun wir das durch das Pflan-
zenreich, indem wir dabei den Menschen heranziehen, die Erde in ih-

rer Objektivität zu betrachten als einen Organismus, auf dem er herumkriecht und von dem er lebt, aber was er sieht abgesondert von ihm in dem Wesen der Pflanzen, in dem jährlichen Leben der Pflanzen, in dem besonderen Überdauern der Pflanzen dieses Jahr, usw., tun wir das, dann bringen wir ungeheuer viel von dem, was man Gleichgewicht beim Menschen nennen kann zwischen dem Intellektuellen und dem Gemüthlichen in diese Menschenseele hinein. Und dann, sehen Sie, dann wird es sehen so, dass das bloße Intellektualistische, das so pedantisch und austrocknend auf den Menschen wirkt, dass dieses bloße Intellektualistische zurücktritt. Und denken Sie einmal, man kann gar nicht anders, wenn man begreift die Jahrespflanze, die krautartige Pflanze herauswachsend aus der Erde, die Wurzel in der Erde, das Blättchen und Stängel heraus, die grünen Blätter bis hinauf zur Blüte und Samenbildung, wenn man das lebendig empfindet im Zusammenhang mit der Erde und wenn das noch besonders lebendig gemacht wird dadurch, dass man es im Jahreskreislauf erlebt, dass man erlebt, wie die Blüte hervorgeht, wenn das Sonnenlicht sich, ich möchte sagen, in Liebe verbindet mit demjenigen, was aus der Erde herausquillt, wenn das ganz durchempfunden wird als empfindende Erkenntnis, als erkennende Empfindung, wenn man so - ich möchte sagen - vom Frühling in den Herbst hin empfindet das Werden von der Wurzel durch das Blatt bis zur Blüte und zum Samen, wenn man das alles empfindet, dann kommt einem etwas anderes.

Sehen Sie, da hat man die Erde.

Da hat man die Pflanze, die Jahrespflanze, die einjährige Pflanze, die wurzelt in der Erde drinnen. Jetzt betrachten wir den Baum. Hier ist er verholzt, feste, was da erscheint in einem Jahre, das empfindet man ja ähnlich wie die einjährige Pflanze, das sitzt so ähnlich an dem Baum, wie die einjährige Pflanze in der Erde



sitzt, Gewissnermaßen wird einem die Erde und dasjenige, was da Holz des Baumes ist, eine Einheit, und man bekommt die ungeheuer stark auf uns wirkende Vorstellung: indem der Baum mit seinem Holz herauswächst, türmt sich die Erde selbst auf, und dasjenige, was unter der Erde ist; wo keine Röhre, sondern die Jahrespflanzen wachsen, da ist die Kraft, die sonst in den Baumstamm heraufquillt, die ist in der Erde selbst drinnen. Man bekommt eine lebendige Empfindung, den Saftstrom des Baumstammes zu sehen unter der Oberfläche der Erde. Und so wie der Saftstrom des Baumstammes nur oben die Blüte des Jahres hervortreibt, so ^{treibt} der Saftstrom unten, den man identisch mit dem Saftstrom des Baumstammes ^{weiss,} hat (2), der die einjährige Pflanze hervortreibt. Ich möchte sagen: die Anschauung des Baumstammes vermischt einem mit der Anschauung der Erde. In das Lebendige kommt man hinein.

Kann man sich beleben dasjenige, was sonst nur tot empfunden wird, in dem Kinde einfach und elementar - und man kann es einfach und elementar hervorrufen - verwendet man dazu namentlich die Zeit von dem 9. Jahre bis gegen das 12. Jahr hin, wo das Kind ganz besonders dazu veranlagt ist, sich nach und nach von der Welt zu unterscheiden, daher begierig ist, im Unbewussten aufzunehmen auf der einen Seite den Zusammenhang des Menschen mit dem Tierreich, auf der anderen Seite dasjenige, was oben absondert vom Menschen, was Erde und Erdsleben ist, verwendet man diese Kräfte zwischen dem 9. und 12. Jahre zu einer solchen l e b e n d i g e n Charakteristik von Erde, Pflanzenreich, Tierheit, Menschentum, dann wächst mit dem Menschen etwas herein, was ihn auch in das richtige Verhältnis bringt zum g e s c h i e h t l i c h e n L e b e n der Menschheit - auf der Erde. Da erst entwickeln sich - ich möchte sagen - die Empfindungen, die dann in der richtigen Weise z.B. die Geschichte aufnehmen, die man etwa, nachdem man sie vorher nur in der Form der Erzählung, des Biographischen getrieben hat, im 10., 11. Jahre

auch zum naturgeschichtlichen Unterricht hinzunimmt, aber doch so, dass man überall dasjenige, was man im Menschen heranzieht an Empfindungen, die aus dem naturgeschichtlichen Unterricht kommen, dass man das gewissermaßen intensiv zusammenhält mit dem, was nun auch die Begriffe, die Ideen, die Empfindungen des geschichtlichen Unterrichts beleben kann. Erst im 12. Jahre ist eigentlich die Möglichkeit gegeben, Überzugehen zu dem, was das eigentliche Urteil ist.

Sehen Sie, meine sehr verehrten Anwesenden, - davon wollen wir morgen reden, was das eigentliche Urteil ist - aber sehen Sie, es ist merkwürdig, die Unmöglichkeit, n i c h t i g das Menschenleben anzusehen und es richtig zu vergleichen mit dem Erdenleben. Die rührt davon her, dass man eigentlich durch Jahrhunderte hindurch eine solche naturgemäße Erziehung nicht genossen hat. Sehen Sie, die Menschen veräußerlichen sich sehr in ihrer Anschauung der Welt. Die Menschen sagen z.B. ganz begreiflicherweise: Frühling, das ist der Morgen des Jahres; Sommer, der Tag des Jahres; Herbst, der Abend des Jahres; Winter die Nacht des Jahres. Ist das aber in Wirklichkeit so? Nein, es ist in Wirklichkeit n i c h t so. In Wirklichkeit ist es ganz anders. Wenn wir schlafen, dann ist alles dasjenige, was uns von der Pflanze unterscheidet, aus unserer menschheitlichen Organisation herausgewichen. Wir sind schlafend eigentlich gar nicht berechtigt, so anzusehen. Wir sehen so aus, wie wir sind, eigentlich nur deshalb, weil wir auf das Beseeltsein und auf das Durchgeistigtsein hin organisiert sind. Schlafend sind wir eigentlich Pflanzenwesen, sind wir auf der Höhe der Pflanzenwesen. Da sind wir als einzelner Mensch nichts anderes, als die Erde mit ihrem Pflanzenwachstum ist. Aber welche Jahreszeit ist es denn in uns, wenn wir schlafen? Die Jahreszeit, die es auf der Erde ist, in der betreffenden Gegend, um die es sich uns handelt, wenn in dieser Gegend Sommer ist, wenn die Pflanzen so sind. Wenn wir schlafen, ist Sommer. Wenn wir wachen? Da hört das pflanzliche Leben auf; wie im Winter bei der Erde

das pflanzliche Leben aufhört und es sich zurückzieht gewissermaßen in das Innere der Erde, so in der Zeit vom Aufwachen bis zum Einschlafen, im Tagwachen. Das pflanzliche Leben hört auf, wird von etwas anderem ersetzt. Wenn wir nicht nach einer vagen ^{Analogie} ~~unklaren~~ sondern nach der Wirklichkeit gehen, so müssen wir sagen: wenn wir schlafen, so müssen wir das vergleichen mit der Sommerzeit der Erde, den Sommer der Erde mit der Schlafenszeit. Winterzeit, Wachenszeit der Erde. Umgekehrt von dem ist es, was wir als eine vage Analogie annehmen.

Es ist merkwürdig, das ist, was ich Ihnen jetzt gesagt habe, etwas, was Geisteswissenschaft immer behandeln muss, und ich möchte niemals bloss dilettantisch zu Werke gehen, sondern ich möchte sagen, immer ganz sachgemäß. Und hieran dieser Stelle muss ich eigentlich etwas sehr Eigentümliches sagen. Ich habe das, was ich jetzt ausgesprochen habe, als geisteswissenschaftliches Ergebnis, als geisteswissenschaftliches Resultat, dass die Erde eigentlich im Winter wacht und im Sommer schläft, das habe ich gesucht, ob es denn - wenigstens ob eine Spur davon schon irgend jemanden in der ausseren Wissenschaft aufgegangen ist. Nun, die einzige kleine Hinweisung darauf, nicht das, was ich jetzt gesagt habe, aber etwas, was, wenn es richtig verfolgt würde, dahin führen würde, habe ich tatsächlich gefunden in einem aus den 50er oder 40er Jahren herrührenden Bahler Schulprogramm. Da in einem Bahler Schulprogramm findet sich eine Abhandlung über den Schlaf des Menschen, ich glaube in den 40er, 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts, wo dieser Schlaf des Menschen eigentlich entgegengesetzt behandelt wird dem, als was er gewöhnlich angesehen wird. Ich möchte der Gerechtigkeit halber auf dieses Bahler Schulprogramm hinweisen. Es ist mir im Augenblick der Name dieses Verfassers nicht gegenwärtig, ich hoffe, dass er mir noch einfallen wird, dann werde ich ihn bis morgen nachtragen.

Morgen also werde ich über diese Gebiete der pädagogischen Kunst weiter reden.

