

Rudolf Steiner-Archiv  
am Goetheanum

X M 36 b

gedruckt

Pädagogischer Kursus, Basel.

13. Vortrag

von

Fr. Rudolf Steiner

gehalten am 10. Mai 1920 in der Aula der

Bürgerschule, Basel.

-----

Meine sehr verehrten Anwesenden!

Ich werde diese letzten Vorträge so gestalten, wie es sich ergibt durch diese oder jene Fragestellung, die an mich entweder schriftlich oder mündlich ergangen ist; aber ich werde auch versuchen, einiges wenigstens ergänzend noch zu dem Einen oder Anderen hinzuzufügen, das ich schon vorgebracht habe. Zunächst möchte <sup>ich</sup> bemerken, daß jene Befruchtung, von der ich mir denke, daß sie für die pädagogische Kunst von Seiten der Geisteswissenschaft kommen könne, daß jene Befruchtung unter vielen anderen darin bestehen soll, daß die Erziehungskunst dadurch, daß sie von dieser Seite befruchtet wird, wirklich in die Lage kommt, den Blick auf die ganze Entwicklung des Menschen, und zwar s a c h g e m ä ß , zu lenken. Wir haben ja gesehen, wie so etwas wie Geschichtsbetrachtung ja eigentlich erst gegen das 12. Jahr hin für den heranwachsenden Menschen fruchtbar gemacht werden kann. Denn in der Geschichtsbetrachtung liegt schon eine Art Vorbereitung für das Menschenalter, das eigentlich erst mit der Geschlechtsreife, also mit dem 14. oder

15. Jahre beginnt. Und da beginnt beim Menschen im Grunde erst die Fähigkeit, aus dem Inneren heraus wirklich zu urteilen. Urteilsvermögen, nicht allein bloß intellektualistisches Urteilsvermögen, sondern eigentlich umfassendes Urteilsvermögen nach allen Richtungen hin, kann sich erst nach der Geschlechtsreife entwickeln, weil erst ~~zu~~ da jenseitiges Glied der menschlichen Wesenheit, das ein übersinnliches Glied der menschlichen Wesenheit ist, und das man meinetwillen nennen kann, wie man will, - ich habe es in meinen Büchern astralischen Leib genannt, - darauf kommt aber gar nicht an, weil dieses Glied der menschlichen Wesenheit, der Träger der menschlichen Urteilskraft ist, erst mit dem Alter der Geschlechtsreife sozusagen aus der übrigen menschlichen Natur heraus geboren wird. Ich sagte, nicht allein beim intellektualistischen Beurteilen ~~merkt~~ man dies, sondern bei jeder Art von Urteil im weitesten Sinne. Sie werden vielleicht etwas erstaunt sein darüber, daß ich dasjenige, was ich jetzt sagen will, auch unter die Sphäre des Urteils befasse. Allein würden wir hier eine ausführliche Psychologie betreiben können, so würde man auch die Rechtfertigung dessen, was ich sage, psychologisch nachweisen können. Ich meine folgendes: wenn wir z.B. den Versuch machen, das Kind vor der Geschlechtsreife aus seinem eigenen Geschmacksurteil heraus rezitieren zu lassen, - also wohl gemerkt, ich sage nicht, wenn man versucht, das Kind vor dem 14., 15. Jahre rezitieren zu lassen, das kann es gut, aber auf die Weise, wie ich's gleich schildern werde - wenn man aber versucht, ~~das~~ Kind aus seinem eigenen Geschmacksurteil heraus rezitieren zu lassen, ~~also wohl-~~ ~~gemerkt~~, ~~so~~ so verdirbt man wiederum Entwicklungskräfte der

menschlichen Natur, die im Grunde erst später in Anspruch genommen werden sollen, und die eben verdorben werden, wenn sie vor der Geschlechtsreife in Anspruch genommen werden. Auch die Fällung eines selbständigen Geschmackurteils tritt erst der Möglichkeit nach ein nach der Geschlechtsreife. Wenn ein Kind vorher zum Deklamieren angehalten werden soll, so soll es geschehen in Anlehnung an denjenigen, der eben als - wie ich immer sagte - selbstverständliche Autorität neben dem Kinde steht, d.h., das Kind soll Gefallen finden an der Art und Weise, wie der Andere rezitiert. Es soll nicht das Kind angeleitet werden, selber aus seinem Geschmacksurteil heraus so etwas zu betonen, so etwas nicht zu betonen, so den Rhythmus zu gestalten, sondern es soll das Kind auf Autorität hin auch in bezug auf die Geschmacksführung sich leiten lassen. Es ist gerade das Gebiet des intimen Kindeslebens, das man versuchen soll, ja nicht vor der Geschlechtsreife aus dem Folgen der selbstverständlichen Autorität herauszuführen. Ich sage immer "selbstverständlichen Autorität", weil ich durchaus nicht meine eine aufgezwungene oder gar eine blinde Autorität, sondern ich gehe ja davon aus, daß es eine unbefangene Beobachtung ergibt: Das Kind w i l l vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife neben sich die Autorität haben. Es verlangt das. Es hat Sehnsucht danach. Und dieser Sehnsucht, die aus der Individualität des Kindes kommt, soll man entgegenkommen.

Nun, wenn Sie solche Dinge in umfassenden Sinne ins Auge fassen, dann werden Sie sehen, daß so, wie ich hier versucht habe, einiges skizzenhaft über pädagogische Kunst zu sagen, so ist es immer so, daß Rücksicht genommen wird auf die Gesamtentwicklung des Menschen. Das heißt, es wird gesagt, man soll zwischen dem 7. u. 14. Jahr nichts anderes in das Kind hin-

einbringen, als was für das g a n z e Leben dann fruchtbar sein kann. Man muß eben sehen, wie ein Menschalter auf das andere wirkt, ich werde gleich auch davon ein sprechendes Beispiel geben. Längst ist das Kind aus der Schule fort, längst ist das Kind vielleicht erwachsen, da erst zeigt sich, was wir in der Schule gemacht haben mit dem Kinde oder was nicht, . Aber es zeigt sich nicht nur in dieser allgemeinen, abstrakten Weise, sondern es zeigt sich in ganz konkreter Weise.

Betrachten wir von diesem Gesichtspunkte aus einmal das kindliche Spiel und zwar gerade jenes Spiel, das beim allerjüngsten Kind zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel auftritt. Dieses Spiel, es beruht ja selbstverständlich, das ist klar, nach der einen Seite hin auf dem Nachahmungstrieb. Nicht wahr, die Kinder machen dasjenige, was sie von den Erwachsenen sehen; aber sie machen es anders; sie machen es vor allen Dingen so, daß sie weit entfernt sind von dem Zweck und der Nützlichkeit, die <sup>man</sup> mit gewissen Handlungen der Erwachsenen verbinden muß. Das Spiel wird nur der formalen Seite nach eine Nachahmung der Erwachsenen-Tätigkeit darstellen, nicht der materiellen Seite nach. Die Nützlichkeit bleibt fort. Das zweckmäßige Sichhineinstellen in das Leben bleibt fort. Die Selbstbefriedigung des Kindes an der Betätigung, die der Erwachsenenbetätigung nahe verwandt ist. (?) Nun kann man folgendes tun. Man kann untersuchen, was ist denn da eigentlich tätig? Sehen Sie, man muß ja fortwährend, will man die wahre Wesenheit des Menschen so erkennen, daß man praktisch an der Entwicklung des Menschen sich betätigen kann, man muß ja fortwährend wirklich die einzelnen Tätigkeiten der menschlichen Seele ins Auge fassen, auch diejenigen Tätigkeiten, die sich dann auf die leiblichen Organe übertragen, gewis-

sermaßen auf sie ausgiessen, wenn man dasjenige, was in der Spielbetätigung zum Vorschein kommt, studieren will. So einfach ist das nicht. Und das Studium der Spielbetätigung im ausgedehntesten Masse wäre für die pädagogische Kunst schon ganz außerordentlich wichtig. Nun hängt diese Spielbetätigung mit Mannigfaltigem zusammen. Da sollte man sich doch erinnern, daß einmal von einem tonangebenden Geistesmenschen das Wort geprägt worden ist: "Der Mensch ist nur so lange ganz Mensch, als er spielt, und der Mensch spielt nur, so lange er ganz Mensch ist." Dieses Wort hat Schiller in einem Brief geprägt, als er Goethe's "Wilhelm Meister" in gewissen Partien empfangen hat, gelesen hat. Das freie Spiel mit den Seelenkräften, wie es sich entfaltet in der künstlerischen Gestaltung des "Wilhelm Meister" erschien Schiller etwas, das er nur vergleichen konnte mit einem Erwachsenendasein des kindlichen Spiels. Und im Grunde schrieb Schiller seine "Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen" betreffend ganz aus dieser Gesinnung heraus. Schiller schrieb ja heraus aus der Gesinnung, daß man als erwachsener Mensch mit der Betätigung, die man im gewöhnlichen Leben zu üben hat, eigentlich nie ganz Mensch ist, entweder folgt man, meint Schiller, der sinnlichen Notdurft, demjenigen, was die Sinne fordern; dann steht man unter einem gewissen Zwange. Oder man folgt der logischen Notwendigkeit, die man von der Vernunft vorgeschrieben erhält, dann folgt man der Vernunftnotwendigkeit und ist wieder nicht ein freier Mensch. Frei, meint Schiller, ist man eigentlich nur im künstlerischen Schaffen und im künstlerischen Sinnen. Das ist gewiss ebenso begreiflich bei einem Künstler wie Schiller, wie es einseitig ist, da es vieles menschliches Erleben gibt, das

ebenso innerlich in der Erfassung der Freiheit der Seele verlaufen kann, wie dasjenige, was Schiller unter Freiheit versteht. Aber die Lebensform, in der Schiller den Menschen befindlich denkt, wenn er Künstler ist, die ist tatsächlich dasjenige, wo der Mensch erlebt Geistiges so, wie wenn es natürlich und notwendig wäre, und wiederum Sinnliches so, wie wenn es schon Geistiges wäre. Das ist ja gewiß beim künstlerischen Genießen und auch beim künstlerischen Schaffen der Fall. Man schafft im sinnlichen Material, aber man schafft nicht nach Nützlichkeit, nicht nach äußeren Zweckmäßigkeitsprinzipien. Man schafft nach dem, wie es die Idee will - wenn man das im weitesten Sinne gebrauchen will, das Wort - man schafft aber auch nicht im abstrakten Ideen nach logischen Notwendigkeiten, sondern man ist so dabei, wie man bei Hunger und Durst ist, indem man künstlerisch schafft. Es ist eine ganz persönliche Notwendigkeit, Schiller fand, daß der Mensch so etwas sich erringen kann im Leben, aber daß auf naturgemäße Weise das Kind so etwas hat, wie dieses Spiel, wo es gewissermaßen in der Welt der Erwachsenen lebt, aber nur so lebt, daß es seine Individualität befriedigt, daß sich auslebt im Geschaffenen, daß das Geschaffene zu nichts irgendwie dient usw. usw.

Nun, das war eine Betrachtung, die angestellt worden ist, im Beginne des 19. Jahrhunderts und am Ende sogar des 18. Jahrhunderts von Schiller, und die einen anregen kann, die Sache weiter zu verfolgen. Denn in der Tat, die psychologische Bedeutung des Spieles, sie ist nicht so ganz einfach zu finden, denn man muß ja sich sagen: Hat nun die Art, die besondere Art von Spieltätigkeit, die das Kind ausübt vor dem Zahnwechsel, hat diese eine Bedeutung für das ganze Menschenleben?

Man kann - wie gesagt - sie so analysieren, wie das Schiller versucht hat unter der Anregung von Goethe's gewissermaßen erwachsenen Kindlichkeit. Man kann aber auch mit anderer Betätigung des Menschen, der menschlichen Wesenheit, diese Spiel-tätigkeit vergleichen. Man kann sie vergleichen - wie gesagt - diese Spieltätigkeit in den jüngsten Jahren des Kindes vor dem Zahnwechsel, man kann sie vergleichen mit der Traumtätigkeit. Da wird man sehr wohl gewisse Analogien finden, bedeutsame Analogien finden. Nur just beziehen sich Analogien bloß auf den Verlauf, auf den Zusammenhang desjenigen, was das Kind in der Spielbetätigung tut. So wie das Kind zusammenstellt, was es auch immer zusammenstellt, im Spiel die Dinge, so stellt man, wenn man's auch nicht mit äußeren Dingen macht, sondern nur mit Gedanken, mit Bildern, so stellt man im Traume die Bilder zusammen, wenn ~~man~~ auch nicht in allen Traumen, aber in einer sehr wesentlichen Klasse von Träumen. Man bleibt im Träumen tatsächlich das ganze Leben hindurch in einem gewissen Sinne Kind. Man kann aber, um die Sache nun zu einem wirklichen Real-Erkennen zu bringen, man kann dabei nicht stehen bleiben, das Spiel mit dem Traume zu vergleichen, sondern man muß sich fragen: wann tritt denn im Leben des Menschen etwas ein, wodurch diejenigen Kräfte, die in diesem ersten kindlichen Spiel bis vor dem Zahnwechsel entwickelt werden, wo diese Kräfte für das äußere ganze Menschenleben fruchtbar werden, wann, wann hat man dann die Früchte des kindlichen Spieles eigentlich? Sehen Sie, da meint man dann gewöhnlich, man müsse in der unmittelbaren darauffolgenden Lebensperiode diese Früchte des kindlichen Spieles suchen, und das, das ist eben dasjenige, was Geisteswissenschaft erst geben soll, zu zeigen, wie in einer Art von rhyt-

mischer Wiederholung das Leben abläuft. Sehen Sie, so wie man einen Pflanzenkeim hat, aus dem sich Blätter entwickeln, die entwickeln sich in mannigfaltigen Gestalten, dann Kelchblätter, Blütenblätter usw., und dann kommt erst wiederum der Keim, wie da dazwischen etwas liegt und die Wiederholung des Früheren nach Zwischenliegendem auftritt, so ist es auch im Menschenleben, so ist es tatsächlich auch im Menschenleben.

Man ist durch die mannigfaltigste Betrachtungsweise dahin gebracht worden, das Menschenleben lediglich so aufzufassen, als wenn jedes folgende Zeitalter die Wirkung des vorangehenden wäre. Das ist nicht der Fall. Gibt man sich einer unbefangenen Beobachtung hin, so findet man, daß die eigentlichen Früchte derjenigen Lebensbetätigung, die im ersten Spiel auftritt, daß diese erst in dem 20. Jahren herauskommt. Was wir uns im Spiel von der Geburt bis zum Zahnwechsel erwerben, was da traumhaft vom Kinde dargelebt wird, das sind Kräfte der jetzt noch ungeheueren Geistigkeit des Menschen, der noch nicht in den Körper hinein absorbierten, oder resorbierten - wenn wir besser wollen - Geistigkeit des Menschen. Das ist so: Ich habe Ihnen auseinandergesetzt, wie dieselben Kräfte, die organisch an dem Menschen arbeiten bis zum Zahnwechsel hin, dann selbständig sind, wenn sie die Zähne geboren haben; dann sind sie da als Vorstellungs-, als Denktätigkeit; da wird gewissermaßen aus dem Leiblichen etwas herausgezogen. Dasjenige, was das Kind betätigt im Spiel, was da drinnen lebt, was auch noch nicht zusammenhängt mit dem Leben, daher keine Zweckmäßigkeit, keine Nützlichkeit drinnen ist, das ist dagegen etwas, was noch nicht zusammengewachsen ist mit dem Leib; sodaß das Kind eine seelische Betätigung im Leibe hat, die im Leibe arbeitet bis zum

Zahnwechsel und dann zum Vorschein kommt als Bildung von Begriffen, die dann erinnert werden können. Aber auf der anderen Seite hat es eine geistig-seelische Betätigung, die gewissermaßen noch leicht aetherisch über das Kind hinschwebt, die sich im Spiel betätigt, so betätigt, wie sich im ganzen Leben die Trautätigkeit betätigt. Aber diese Tätigkeit, die wird eben nicht bloß im Traume entwickelt, sie wird am Spiel, also doch an einer äußeren Realität entwickelt. Was da an dieser äußeren Realität entwickelt wird, das tritt gewissermaßen zurück, wie die keimbildende Kraft in der Pflanze, im Blatt und im Blütenblatt zurücktritt und erst wiederum in der Frucht erscheint, so erscheint dasjenige, was da im Kinde angewendet und aufgewendet wird, das erscheint erst wiederum etwa vom 21. oder 22. Jahre beim Menschen als der nun selbständig im Leben die Erfahrung sammelnde Verstand. Und da möchte ich Sie bitten: versuchen Sie diesen Zusammenhang wirklich aufzusuchen, gehen Sie wirklich gewissenhaft Kinder durch, versuchen Sie das Individuelle ihres Spieles zu begreifen, überhaupt das Individuelle der freien spielerischen Betätigung der Kinder zu begreifen bis zum Zahnwechsel hin, und machen Sie sich Bilder von den Individualitäten der Kinder, und setzen Sie zunächst hypothetisch voraus: diese individuelle Gestaltung, die im Spiel bis zum Zahnwechsel bemerkbar ist, die tritt in irgendeiner Weise im besonderen Charakter des selbständigen Urteilens nach dem 20. Jahre in dem Menschen auf, d.h., die Menschentypen nach dem 20. Jahre sind verschieden in bezug auf ihr Eintreten in selbständiges Urteilen mit Erfahrung, so wie verschieden sind die Kinder beim Spiel bis zum Zahnwechsel hin.

Sehen Sie, denkt man so etwas aus der vollen Wirklichkeit heraus, dann bekommt man tatsächlich ein - sich

möchte sagen - unbegrenztes Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber dem Erziehen und auch dem Unterrichten; denn man kommt dazu, sich zu sagen: was du jetzt mit dem Kinde tust, das fommt den Menschen noch über die 20 er Jahre hinaus. Man sieht aus dem, daß man das ganze Leben, nicht bloß das Kindesleben kennen muß, wenn man eine richtige Erziehungskunst aufbauen will.

Nehmen wir dann die ja noch bleibende spielende Tätigkeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife herein, da wird die spielende Tätigkeit etwas anders. Gewiss, die Dinge sind nicht streng von einander geschieden; aber will man etwas Ordentliches erkennen gerade für das praktische Leben, so muß man die Dinge ordentlich scheiden. Wer beobachten kann, wird finden, daß die spielende Tätigkeit des Kindes bis zum 7. Jahre etwas von einem individuellen Charakter hat. Das Kind ist gewissermaßen als Spielender eine Art Einsiedler. Es spielt für sich. Gewiß, es will geholfen haben, aber dann ist es ein furchtbarer Egoist, es will eben auch allein geholfen haben. Ein g e s e l l i g e s Leben für das Spiel tritt mit dem Zahnwechsel ein. Die Kinder wollen dann mehr untereinander spielen. Das tritt mit dem Zahnwechsel ein, ist wenigstens das Typische, obwohl es gerade einzelne Ausnahmen gibt. Aber das hört auf, der Einsiedler im Spiel zu sein; es will das Kind mit anderen Kinderen seine Spiele machen, und etwas im Spiel bedeuten. Dieses im Spiel etwas bedeuten wollen, das ist dasjenige, was insbesondere zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife auftritt. In militaristischen Ländern - ich weiß nicht, ob die Schweiz auch zu ihnen gehört, das will ich nicht entscheiden - in militaristischen Ländern machen die Knaben insbesondere die Soldatenspiele, nicht wahr, die ja Geselligkeit abgeben, wobei tatsächliche die

Knaben "etwas sein" wollen. Die meisten wollen mindestens "General" sein bei diesen Spielen; ein geselliges Element tritt ein in die kindlichen Spiele. Dabei bleibt dem Spiel der Charakter eigen, daß dasjenige, was da im kindlichen Spiel geübt wird, sich nicht nach dem Zweckmäßigkeitsprinzip in das soziale Leben sonst hineinstellt. Aber das Eigentümliche ist, daß man das, was als Geselliges auftritt, daß man das im Spiel vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife eigentlich wie das vorbereitende Element für das nächste Lebensalter findet. Es ist sehr eigentümlich. Sehen Sie, im nächsten Lebensalter mit der Geschlechtsreife tritt das selbständige Urteil auf, wo der Mensch sich der Autorität entreißt, sein eigenes Urteil bildet, als einzelner Mensch dem anderen gegenübertritt. Das tritt erst mit der Geschlechtsreife eigentlich auf. Aber vorbereitend tritt im kindlichen Spiel eben nicht ins äußere soziale Leben eingegliedert, sondern eben nur in der Spieltätigkeit das gerade in der vorhergehenden Lebensperiode auf. Also dasjenige, was da in der vorhergehenden Lebensperiode auftritt im kindlichen geselligen Spiel, das ist das vorläufige Sichlosreißen von der Autorität. So daß wir sagen müssen: Das Spiel gibt dem Kinde bis zum 7. Jahre, bis zum Zahnwechsel etwas, was verleiht erst im 21. oder 22. Jahre ins Menschenleben eintritt, womit er . . . . . wird die selbständige Individualität des Verstandes- und Erfahrungsurteils usw. Dasjenige aber, was vom 7. Jahre bis zur Geschlechtsreife im Spiel sich vorbereitet, das tritt früher in der Entwicklung im Lebenslaufe auf, das tritt dann von der Geschlechtsreife bis zum 21. Jahre auf. Da ist ein Uebergreifen. Es ist sehr interessant, darauf aufmerksam zu machen, daß das, was wir für unsern Verstand, für unsere Lebenserfahrung für unsere gesellige Zeit als unsere

als unsere Fähigkeiten haben, das verdanken wir den ersten Kinderjahren, wenn das Spiel ordentlich geleitet wird. Dasjenige, was wir für unsere Lämmeljahre haben oder Flegeljahre haben, das verdanken wir den Zeiten von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Also es übergreifen sich da die Zusammenhänge in dem menschlichen Lebenslauf. Solches Uebergreifen von Zusammenhängen im menschlichen Lebenslauf, das ist von fundamentaler Bedeutung, und das ist etwas, was der Psychologie entgangen ist. Denn, sehen Sie, das, was wir heute Psychologie nennen, das gibt es auch erst seit . . . . also seit dem 18. Jahrhunderte. Vorher hatte man ganz andere Begriffskonfigurationen über den Menschen und die Menschenseelen. Aber das entwickelte sich durchaus in dem Zeitalter, in dem schon der materialistische Geist und das materialistische Denken kamen, und daher konnte sich Psychologie trotz aller bedeutsamen Anfänge nicht entwickeln so richtig, daß eine Seelenwissenschaft entstanden wäre, die der Wirklichkeit gemäß mit dem ganzen Menschenleben rechnete. Ich muß gestehen, ich habe mir sehr, sehr viel Mühe gegeben, auch das allerbeste was nur zu finden ist, in der Herbart'schen Psychologie zu finden. Die Herbart'sche Psychologie ist scharfsinnig. Die Herbart'sche Psychologie ist so, daß sie tatsächlich sich bemüht, auf eine gewisse Gestaltung der Seele hinzuarbeiten aus elementaren Bestandteilen des Seelenlebens heraus. Es ist außerordentlich viel Schönes in der Herbart'schen Psychologie; allein man muß doch hinschauen darauf, was diese Herbart'sche Psychologie bei guten Herbartianern für eigentümliche Ansichten hervorgerufen hat. Ja, es gibt solche Zusammenhänge, wie ich sie darlegen. Sehen Sie, ich kannte einen ganz hervorragenden Herbartianer sehr nahe, den Aestheten Rob. Zimmermann, daß man das in einer ganz anderen Form von 16. bis zum 21., 22.

der auch eine philosophische Problematik für Hygiene geschrieben hat und sich für Herbart für das 19. Jahrhundert einen Kantianer von 1828 genannt hat. Der setzte in seiner psychologischen Schilderung als Herbart-Schüler tatsächlich das folgende auseinander: Wenn ich Hunger habe, so strebe ich nicht danach, das Nahrungsmittel zu erhalten, welches den Hunger befriedigt, sondern eigentlich nur danach, daß die Vorstellung des Hungers aufhört und von der Vorstellung der Sättigung abgelöst wird. Ich habe es nur zu tun mit einer Bewegung von Vorstellungen. Es ist eine Vorstellung da, welche gegen Hemmungen aufkommen muß, die sich gegen Hemmungen heraufarbeiten muß. Und das Essen sei eigentlich nur ein Mittel, um übergehen zu können von der Vorstellung des Hungers zu der Vorstellung der Sättigung.

Wer nun eben die Wirklichkeit der menschlichen Natur nicht etwa im materialistischen Sinne, sondern gerade im spirituell-geistigen Sinne ins Auge fassen kann, der wird eben sehen, daß in dieser Art der Anschauung etwas eben einseitig Rationales und Intellektualistisches steckt, und daß es notwendig ist, daß wir über dieses einseitig Intellektuelle hinauskommen und den ganzen Menschen gerade psychologisch erfassen. Dann werden wir von der Psychologie aus eben fordern müssen gar manches für die pädagogische Kunst, was sonst für diese pädagogische Kunst nicht zum Vorschein kommen kann. Sehen Sie, dasjenige, was wir in dem Menschen heranerziehen, heranunterrichten, das dürfen wir nicht so betrachten, daß es für das Kind gerade richtig sein soll, sondern das soll ein Lebendiges sein, das sich umbilden kann. Denn wir sehen ja, es gibt solche Zusammenhänge, wie ich sie dargestellt habe. Man muß rechnen damit, daß man das, was man in der Volksschule heranbildet bis zur Geschlechtsreife, daß man das in einer ganz anderen Form vom 15. bis zum 21., 22.

Jahre im Menschen aufgehen. sieht.

Der Volksschullehrer ist für den Gymnasiallehrer oder noch Universitätslehrer unendlich wichtig, ja er ist wichtiger, weil der Universitätslehrer gar nichts machen kann, wenn ihm der Volksschullehrer nicht richtig vorgebildete Kräfte hinaufschickt. Das ist tatsächlich von einer grossen Bedeutung, daß man <sup>mit</sup> diesen zusammengehörigen Lebensabschnitten wirklich rechnet, und man wird sehen, man wird reale Anhaltspunkte nur aus der Geisteswissenschaft heraus bekommen.

Ja, aber nun bedenken Sie, was alles in der Schule getrieben wird, weil man in Abhängigkeit lebt von gewissen Vorurteilen, von Ideen. So z. B., - gewiß, es ist schon manches aus gewissen Instinkten heraus besser geworden, aber es muß r a d i k a l besser werden - man definiert zu viel, man definiert instinktiv zu viel, meine sehr verehrten Anwesenden. Man sollte vermeiden, so viel es geht, vor den Kindern irgendwelche Definitionen zu geben. Definitionen legen immer f e s t die Seele, und ein Definitionsbegriff, der bleibt das Leben hindurch und macht das Leben zu etwas Totem. Wir sollen aber so erziehen, daß das, was wir in die kindliche Seele hineintragen, l e b e n - d i g bleibt. Sodaß, jemand bekommt als Kind - sagen wir - im 9. Jahre oder im 11. Jahre von dem oder jenem einen Begriff, also im 9. Jahre - sagen wir - von einem Löwen, im 11. oder 12. Jahre von der griechischen Kultur. Schön, das bekommt er. Aber diese Begriffe sollen nicht so bleiben. Es sollte das gar nicht möglich sein im Leben, daß einer sagt mit 30 Jahren: ich habe diesen oder jenen Begriff vom Löwen, den habe ich in der Schule gelernt. Das müßte eigentlich etwas werden, was überwunden wird. Gerade so, wie das Andere an uns wächst, so soll dasjenige, was

uns der Lehrer gibt, auch wachsen, soll ein Lebendiges sein. Wir sollen einen solchen Begriff vom Löwen bekommen, einen solchen Begriff vom Griechentum bekommen, die durch sich selber im 30., 40. Jahre nicht mehr das sind, was sie gewesen sind in der Schule, sondern sollen so lebendig sein, daß sie sich mit dem Leben umgestalten. Dazu müssen wir charakterisieren und nicht definieren, c h a r a k t e r i s i e r e n . Wir müssen z.B. versuchen mit bezug auf die Bildung der Begriffe , nachzumachen dasjenige, was wir beim Malen tun können; da können wir uns nur auf eine Seite hinstellen und einen Aspekt geben, oder auch beim Photographieren; oder auf die andere Seite hinstellen und einen anderen Aspekt geben usw. Erst wenn wir von mehreren Seiten einen Baum photographiert haben, können wir eine Vorstellung gewinnen davon. Man ruft zu stark hervor, die Idee: durch die Definition h a b e man etwas, . Man sollte versuchen, auch mit Gedanken, mit Begriffen so zu arbeiten wie mit dem photographischen Apparat, und soll auch kein anderes Gefühl hervorrufen als dieses, daß man von verschiedenen Seiten her ein Wesen oder ein Ding charakterisiert, nicht definiert. Definitionen sind eigentlich nur dazu da, daß man sie, wenn man will, an den Anfang eines Punktes stellt, damit man i n d i e s e m e i n e n Punkt sich mit dem Lehrer verstehen kann. Dazu sind Definitionen im Grunde da. Es ist etwas radikal gesprochen, aber im wesentlichen doch so. Das Leben liebt keine Definitionen. Und im Geheimen - möchte ich sagen - sollte der Mensch immer empfinden, wie er durch das falsche Definieren Postulate zu Dogmen macht. Das ist sehr wichtig, daß der Lehrer das weiß. Statt daß wir sagen: Zwei Wesen, die zu gleicher Zeit nicht an ein und demselben Orte sein können - nennen wir undurchdringlich - wobei wir bewußt den

Begriff der Undurchdringlichkeit aufstellen und dann für diesen Begriff die Sache suchen, statt daß wir so vorgehen, sagen wir: Körper sind undurchdringlich, weil zu gleicher Zeit sie nicht an ein und demselben Orte sein können. Wir dürfen nicht Postulate zu Dogmen machen, sondern wir haben nur ein Recht, zu sagen: wir nennen diejenigen Körper undurchdringlich, die nicht zu gleicher Zeit an einem und demselben Orte sein können. Wir müssen uns der bildenden Kraft unserer Seele bewußt bleiben und müssen in dem Kinde auch nicht die Vorstellung erwecken, daß es kann, bevor es innerlich erkannt hat das Dreieck, das Wesentliche des Dreieck in der äußeren Welt begreifen.

Solche Dinge, daß man charakterisieren soll und nicht definieren, die hängen zusammen mit der Erkenntnis, daß dasjenige, was in einem Menschenalter auftritt, vielleicht erst in einem sehr fernen in seinen Früchten erkannt wird, und daß man deshalb nicht tote, sondern lebendige Begriffe, lebendige Empfindungen dem Kinde übermitteln soll. Und so ist es auch, daß man eben versuchen soll, Geometrie z.B. so lebendig als möglich zu gestalten. Ich habe vor einigen Tagen über das Rechnen gesprochen, - über das Rechnen mit Brüchen und mit Ähnlichem will ich dann, bevor morgen der Kursus zu Ende geht, einige Bemerkungen machen, aber über das Geometrische möchte ich heute noch einiges anfügen, das sich ganz gut anschließt erstens an die Frage, die mir gestellt worden ist, und zweitens an dasjenige, was ich eben jetzt ausgesprochen habe.

Das Geometrische, das wird von demjenigen, der selbst gewisse Erfahrungen mit der Geometrie

gemacht hat, wirklich so empfunden werden können, daß es aus dem Ruhenden ins Lebendige allmählich herein geholt werden sollte. Sehen Sie, wir reden doch, wenn wir vom Dreieck sprechen, wir reden eigentlich von etwas sehr allgemeinen, wenn wir sagen: Die Winkelsumme eines Dreiecks ist 180 Grad. Das ist bei jedem Dreieck der Fall, nicht wahr, . Können wir uns aber jedes Dreieck vorstellen? Wir werden nicht immer aus der heutigen Bildung heraus anstreben, unseren Kindern einen beweglichen Begriff des Dreiecks beizubringen, und das wäre gut, wenn wir unseren Kindern einen beweglichen Begriff des Dreiecks beibrächten, nicht einen toten Begriff, nicht bloß ein Dreieck, das ja dann immer ein spezielles, individuelles Dreieck ist, hinzeichnen lassen, sondern wenn wir versuchen würden, einfach zu sagen: hier habe ich eine Linie. Ich bringe das so weit, daß ich auf irgendeine Weise - ich kann Ihnen natürlich nicht alle Einzelheiten in diesen kurzen Vortragskurse entwickeln - daß ich dem Kinde den Winkel von 180 Grad teile: diesen Winkel von 180 Grad teile ich in drei Teile. Ich kann auf unendlich viele Weise diesen Winkel in drei Teile teilen. Ich kann dann jedesmal, wenn ich diesen Winkel in drei Teile geteilt habe, kann ich zum Dreieck dadurch übergehen, daß ich dem Kinde zeige, wie der Winkel, der hier ist, hier auftritt; so werde ich bekommen, indem ich die Sache auf dieses übertrage, ein solches Dreieck. Ich kann, indem ich übergehe von den drei fächerförmig nebeneinander liegenden Winkeln, kann ich unzählige Dreiecke, die sich da bewegen, unzählige Dreiecke vorstellen, und diese unzähligen Dreiecke, sie haben selbstverständlich die Eigenschaft, daß ihre Winkelsumme 180 Grad ist, denn sie entstehen ja heraus aus der Teilung der 180 Grade der Winkelsumme. So ist es gut, in dem Kinde die Vorstel-

lung des Dreiecks hervorzurufen, das eigentlich in innerer Beweglichkeit ist, so daß man gar nicht die Vorstellung bekommt eines ruhenden Dreiecks, sondern die Vorstellung eines bewegten Dreiecks, das ebenso gut ein spitzwinkliges wie ein stumpfwinkliges, wie ein rechtwinkliges sein kann, weil ich gar nicht die Vorstellung des ruhenden Dreiecks fasse, sondern die Vorstellung des bewegten Dreiecks.

Denken Sie sich, wie durchsichtig die ganze Dreieckslehre würde, wenn ich von einem solchen innerlichen bewegten Begriffen ausgehen würde, um das Dreiecksmäßige zu entwickeln. Da handelt es sich darum, daß wir dies als Unterstützung sehr gut benützen können, wenn wir nun in dem Kinde eine ordentliche Raumempfindung, eine konkrete, eine wahre Raumempfindung heranbilden wollen, wenn wir in dieser Weise den Begriff der Bewegung für die Ebenen-Figur gebraucht haben, dann bekommt einfach die ganze geistige Konfiguration des Kindes, die bekommt eine solche Beweglichkeit, daß ich dann leicht übergehen kann zu jenem perspektivischen Elemente des: ein Körper geht an dem anderen vorn vorbei oder an dem anderen von rückwärts vorbei. Dieses Übergehen, vorwärts Vorbeigehen, rückwärts Vorbeigehen, das kann das erste Element sein zum Hervorrufen einer entsprechenden Raumempfindung. Dann führt einen weiter, wenn man lebensgemäß dieses vorne und rückwärts Vorbeigehen namentlich eines Menschen, das Unsichtbarwerden hinter einem Körper und das Unsichtbarmachen vor einem Körper, wenn man dieses ordentlich erörtert hat, dann kann man, um das Raumgefühl recht lebendig zu machen, - es

muß das Raumgefühl i n n e r l i c h lebendig werden. Das bekommt ~~man~~ aber nur dadurch herau, daß man z.B. folgendes sagt. Man sagt: sieh einmal, ich traf an einem bestimmten Orte morgens um 9 Uhr zwei Menschen; die sassen dort an einem Orte auf einer Bank. Nachmittags um 3 Uhr komme ich wieder hin, da sitzen wiederum die zwxei Menschen auf der Bank, - es hat sich ~~hat~~ sich nichts geändert. Gewiß solange ich den Tatbestand um 9 Uhr und um 3 Uhr betrachte, bloß äußerlich, solange hat sich nichts geändert. Aber gehe ich ein auf das i n n e r e , komme ich ins Gespräch mit dem einen Menschen und mit dem anderen Menschen, so mache ich die Entdeckung vielleicht, daß, bald nachdem ich weggegangen bin, da blieb der eine Mensch sitzen, der andere ging vielleicht. Der eine Mensch ist 3 Stunden weg und wiederum zurückgegangen, sitzt neben dem anderen dort, hat aber innerlich etwas durchgemacht, ist innerlich etwas ermüdet nach 6 Stunden. Den Tatbestand aber lerne ich nicht erkennen in seinem Zusammenhang nach dem Raum, wenn ich nur nach dem äußeren Tatbestand urteile, nicht auf das innere W e s e n t l i c h e eingehe.

Sie sehen, es handelt sich darum, daß man selbst über das Räumliche, über die räumliche Beziehung zwischen den Wesen nicht urteilen kann, wenn man nicht auf das Innerliche eingeht. Auf dieses Innerliche eingehen bewahrt einen allein nur, den herbsten Illusionen zu entgehen in bezug auf Ursache und Wirkung. Sehen Sie, es passierte einmal folgendes: ein Mann geht am Rande eines Flusses. An einer Stelle steht ein Stein. Er stolpert über den Stein, fällt in den Fluß, verschwindet in den Wellen, wird herausgezogen nach einiger Zeit, . Nehmen wir an, es wird sonst nichts getan, als der ganz gewöhnliche trockene Tatbestand aufgenommen: der Mann so und so ist ertrunken.

Aber vielleicht ist das gar nicht wahr. Vielleicht ist der Mann nur gestolpert über den Stein, - ich erzähle jetzt eine wahre Geschichte, die sich zugetragen hat, die eben untersucht worden ist und bei der man gefunden hat, daß das nicht richtig ist, daß der Mann ertrunken ist. Er ist gestolpert über den Stein, weil ihn gerade an der Stelle der Herzschlag getroffen hat, und er ist deshalb, weil ihn gerade vorher der Herzschlag getroffen hat, weil er gestolpert ist ins Wasser gefallen. Das Inswasserfallen war die Wirkung des Todes. Es ist eine wahre Geschichte, es ist nur eine Erläuterung, aber es zeigt, wie notwendig es ist, vom Aeusseren auf das Innere einzugehen, wenn man Ursache und Wirkung beurteilen will.

So ist es auch notwendig, wenn man das Verhältnis der Wesen zu einander im Räumlichen beurteilen will, auf das Innere der Wesen einzugehen. Und das richtig lebendig erfaßt, bringt uns eben dazu, das Raumgefühl in Empfindung dadurch zu entwickeln, daß wir tatsächlich verwenden das Bewegungsspiel selber zum Entwickeln des Raumgeföhles, indem wir das Kind Figuren laufen lassen oder dergl., oder indem wir das Kind beobachten lassen, wie Menschen hintereinander oder voreinander sich überlaufen und dergl.

Dann aber ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, Notwendigkeit, nun wirklich aus dem, was auf diese Art beobachtet wird, zum Festhalten des Beobachtenden überzugehen. Namentlich ist es für die Entwicklung des Raumgeföhles - das bezieht sich jetzt namentlich auf die Frage, die mir gestellt worden ist, - für die Entwicklung des Raumgeföhles ist es namentlich von großer Bedeutung, wenn ich auf verschiedene gekrümmte Flächen durch Körper wiederum durch Körper von ver-

schiedener Krümmung S c h a t t e n entwerfen lasse und nun versuche ein Verständnis für die besondere Konfiguration des Schattens hervorzurufen. Man kann geradezu behaupten: ist ein Kind imstande, zu begreifen, warum eine Kugel unter gewissen Verhältnissen einen Ellipsen-Schatten wirft, oder ist ein Kind gar in der Lage - und das ist etwas, was schon vom 9. Jahre ab vom Kind gut erfaßt werden kann - ist ein <sup>Kind</sup> in der Lage, gar zu begreifen die besondere Konfiguration des Schattens - sagen wir einer Kugel auf einem Zylindermantel, indme man einfach durch Vergleiche dazu führt, dann wirkt dieses Sichhineinversetzen von Flächenentstehungen im Raume durcheinander auf die ganze innere Beweglichkeit des Empfindungs- und Vorstellungsvermögens des Kindes ungeheuer. Und man sollte deshalb noch geradezu die Entwicklung des Raumgeföhles als etwas tatsächlich ganz hervorragend in der Schule Nötiges ansehen. Man wird ja, wenn man sich fragt: das Kind bis zum Zahnwechsel hin, bis zum 7.8. Jahre selbst, was tut es, indem es spielerisch zeichnet - denn schließlich das Zeichnen entwickelt sich ja auch beim Kinde zunächst aus dem Spiele heraus - was tut es, indem es spielerisch zeichnet? Es entwickelt tatsächlich dasjenige, was als Erfahrung, Verstand in den 20er Jahren dann reif wird, das entwickelt aus ihm Fluktuieren der Gestalt, so daß das kindliche Zeichnen spielt, aber indem es spielt, erzählt das kindliche Zeichnen, und wir werden das kindliche Zeichnen besonders gut verstehen, wenn wir es so auffassen, daß es eine Wiedergabe ist von dem, was uns das Kind erzählen wird. Es will sich aussprechen. Es ist tatsächlich eine Methode, sich auszusprechen. *individuelle Schrift für das, was*

Schauen wir dieses Zeichnen des Kindes an. Dasjenige haben sie gerade noch nicht, wenn sie vor dem **IX**.

7. oder 8. Jahre auftreten, selbst vor dem 9. Jahre auftreten, was man ein richtiges Raumgefühl nennen könnte. Das kommt dann dazu, wenn sich allmählich hineinflndet in die kindliche Organisation - wie ich Ihnen gesagt habe - das, was später Vorstellung wird; bis zur Geschlechtsreife arbeitet an der kindlichen Organisation der Wille, der dann - wie ich Ihnen gesagt habe - sich staut und in dem Knaben-Stimmewandel eben zeigt, wie er in den Körper geschossen ist. Dieser Wille, er ist dazu geeignet nun, das Raumgefühl in sich zu entwickeln. So daß man durch all das, was ich jetzt gesagt habe, durch dieses an Bewegungsspiel im Raum-Entwickeln, am Raumgefühl-Entwickeln, an der Anschauung desjenigen, was geschieht, wenn Schatten-Figuren entstehen, namentlich das, was in der Bewegung entsteht und festgehalten wird, das ist etwas, was der Mensch, indem der Wille sich in ihm entwickelt, viel besser versteht als dasjenige, was er durch den Verstand entwickelt, auch wenn's der spielerische kindliche Verstand ist, der flächenhaft sich ausdrückt, der erzählend sein will.

Nun möchte ich heute am Schluß der Stunde gerade in Anknüpfung an das - ich werde dann morgen weiter sprechen - für diejenigen, die es sehen wollen, hier die kindlichen Zeichnungen eines 6 jährigen Knabens, der allerdings einen Maler-Illustrator zum Vater hat, hier auflegen. (Ich werde sie aber, wenn sie gesehen sind, wieder mitnehmen). Ich bitte, sie sich ein wenig anzusehen, um zu sehen, wie außerordentlich beredt dieser 6jährige Knabe in dem, was er hier schafft - ich möchte sagen - sich in der Tat eine ganz individuelle Sprache schafft, eine ganz individuelle Schrift für das, was

er erzählen will oder auch nacherzählen will. Manche von diesen Bildern, die - wenn man will - man richtig expressionistische Bilder nennen kann, manche von diesen Bildern sind einfache Nacherzählungen desjenigen, was dem Knaben vorgelesen worden ist, was er gehört hat und dergl., manches ist außerordentlich, wie Sie sehen werden, ausdrucksvoll, großartig ausdrucksvoll. So z.B. weise ich Sie hin auf dasjenige, was Sie hier sehen werden als einen König und eine Königin. Das sind Dinge, die zeigen, wie erzählt wird in diesem Alter. Versteht man, wie in diesem Alter erzählt wird, was gerade hier so charakteristisch hervortritt, weil der Knabe mit Farbstiften schon zeichnet, und nimmt man das in allen Einzelheiten auf, so wird man finden, daß in der Tat diese Zeichnungen der Ausdruck des kindlichen Wesens sind, wie ich's Ihnen geschildert habe bisher, und daß man diesen Umschwung im 7. Jahre ungefähr, der mit dem Zahnwechsel auftritt, ins Auge fassen muß, wenn man will verstehen, wie man das Raumgefühl hervorrufen will.

Nun, dann über anderes morgen weiter.

- - - - -

er erzählen will oder auch nacherzählen will. Manche von diesen Bildern, die - wenn man will - man richtig expressionistische Bilder nennen kann, manche von diesen Bildern sind einfache Nacherzählungen desjenigen, was dem Knaben vorgelesen worden ist, was er gehört hat und dergl., manches ist außerordentlich, wie Sie sehen werden, ausdrucksvoll, großartig ausdrucksvoll. So z.B. weise ich Sie hin auf dasjenige, was Sie hier sehen werden als einen König und eine Königin. Das sind Dinge, die zeigen, wie erzählt wird in diesem Alter. Versteht man, wie in diesem Alter erzählt wird, was gerade hier so charakteristisch hervortritt, weil der Knabe mit Farbstiften schon zeichnet, und nimmt man das in allen Einzelheiten auf, so wird man finden, daß in der Tat diese Zeichnungen der Ausdruck des kindlichen Wesens sind, wie ich's Ihnen geschildert habe bisher, und daß man diesen Umschwung im 7. Jahre ungefähr, der mit dem Zahnwechsel auftritt, ins Auge fassen muß, wenn man will verstehen, wie man das Raumgefühl hervorrufen will.

Nun, dann über anderes morgen weiter.

-----

er erzählen will oder auch nacherzählen will. Manche von diesen Bildern, die - wenn man will - man richtig expressionistische Bilder nennen kann, manche von diesen Bildern sind einfache Nacherzählungen desjenigen, was dem Knaben vorgelesen worden ist, was er gehört hat und dergl., manches ist außerordentlich, wie Sie sehen werden, ausdrucksvoll, großartig ausdrucksvoll. So z.B. weise ich Sie hin auf dasjenige, was Sie hier sehen werden als einen König und eine Königin. Das sind Dinge, die zeigen, wie erzählt wird in diesem Alter. Versteht man, wie in diesem Alter erzählt wird, was gerade hier so charakteristisch hervortritt, weil der Knabe mit Farbstiften schon zeichnet, und nimmt man das in allen Einzelheiten auf, so wird man finden, daß in der Tat diese Zeichnungen der Ausdruck des kindlichen Wesens sind, wie ich's Ihnen geschildert habe bisher, und daß man diesen Umschwung im 7. Jahre ungefähr, der mit dem Zahnwechsel auftritt, ins Auge fassen muß, wenn man will verstehen, wie man das Raumgefühl hervorrufen will.

Nun, dann über anderes morgen weiter.