

OX gedruckt

...igt uns die Anleitungen, die er gab, da sieht man, daß
... in der Lage war, sich insoweit das selbst aus Be-
... zu bringen, was in ihm instinktiv als Erziehungskunst
... liebenswürdig wirkte, so daß er es auf andere hätte übertragen
... können. Daher wird die Liebe, die Pestalozzi entgegengebracht
... wird, eigentlich mehr darauf beruhen, daß aus allen seinen Schrif-
... ten eben diese liebenswürdige Persönlichkeit spricht, und das, was
... man da fühlt, ...

F r a g e n b e a n t w o r t u n g

(nach dem Vortrag von Rudolf Meyer)

von

D r . R u d o l f S t e i n e r

Dornach, 8. Oktober 1920 (b) Tr.

Es würde gewiß interessant sein, die von Herrn Meyer in sei-
nem Referat so schön angestellten Betrachtungen über das Verhält-
nis von Fichte, Pestalozzi, Herbart auch psychologisch noch wei-
ter zu verfolgen. Nur ein paar Gedanken lassen Sie mich darüber
äußern.

Es ist außerordentlich interessant, daß man aus der Betrach-
tung Pestalozzis die Vorstellung bekommt, daß die Erfolge, die er
mit seiner Erziehungskunst gehabt hat, im wesentlichen darauf be-
ruhen, daß er eine, wie es scheint, unbegrenzt liebenswürdige Per-
sönlichkeit war, gerade Kindern gegenüber, und daß er aus einer
gewissen Kindesliebe heraus instinktiv eine in hohem Grade voll-
kommene Erziehungskunst angewendet hat.

Etwas anderes ist es schon, wenn man hinschaut auf dasjenige,
was gerade um Pestalozzi herum entstanden ist. Da bekommt man nicht
gerade den Eindruck, als ob Pestalozzi auch in der Lage gewesen
wäre, dasjenige, was er als Erziehungskunst durch das innerlich
so Liebenswürdige seiner Persönlichkeit besaß, auch auf andere zu
übertragen. Und wenn man die eigentlichen pädagogischen Prinzipien,
das mehr Prinzipielle ins Auge faßt, wenn man nicht eben die außer-
ordentlich liebenswürdigen Darstellungen, die Pestalozzi über das
Leben mit Kindern gegeben hat, was ungeheuer anregend wirken kann
gerade für den Erzieher, betrachtet, sondern wenn man die anderen

Menschen fragt um die Anleitungen, die er gab, da sieht man, daß er eben nicht in der Lage war, sich insoweit das selbst zum Bewußtsein zu bringen, was in ihm instinktiv als Erziehungskunst lebenswürdig wirkte, so daß er es auf andere hätte übertragen können. Daher wird die Liebe, die Pestalozzi entgegengebracht wird, eigentlich mehr darauf beruhen, daß aus allen seinen Schriften eben diese lebenswürdige Persönlichkeit spricht, und das, was man da fühlt, indem man diese Schriften liest, das löst aus dem Inneren des Menschen manche Erziehungsimpulse heraus; während ich brauche nur an die Anweisungen zu erinnern, die etwa Pestalozzi gibt, man müsse schon ganz kleinen Kindern in einer ganz und gar nicht naturgemäßen Weise die Teile des menschlichen Leibes beibringen -, wenn man auf das sieht, was Formulierungen Pestalozzis sind in seiner Erziehungskunst, so muß man sagen, das ist nicht geeignet, anregend zu wirken auf andere Erzieher.

Aber etwas anderes zeigt sich in ganz eklatanter Weise. Es kann durchaus sein, daß Pestalozzi auch so verfahren ist mit kleinen Kindern, wie er es beschreibt und großartige Erfolge hatte; während ein anderer, sogar ein unmittelbarer Schüler Pestalozzis - wir können das nachweisen, daß es so war -, der dieselben Anweisungen befolgte, nun ganz und gar nichts erreichte. Da stand eben dann nicht die bedeutsame Persönlichkeit des Pestalozzi dahinter.

Auf all das Inhaltliche kommt es im Grunde genommen bei einer solchen Pädagogik, die daraufhin arbeitet, Erziehungskunst zu werden, gar nicht an. Bei der Pädagogik, die im Waldorfschul-Unterricht eigentlich gepflegt wird, handelt es sich wirklich darum, daß man unter Umständen sogar, wenn der Inhalt desjenigen - es braucht es nicht zu sein, aber es kann so sein -, was beigebracht wird, aus falschen Voraussetzungen heraus ist, dennoch durch das Wie der Erziehungskunst in einer entsprechenden Weise auf das Kind gewirkt werden kann. Man möchte sagen: es kommt in der Waldorfschulpädagogik überhaupt nicht so sehr auf das Inhaltliche des Unterrichtes an als auf die Handhabung des Unterrichtes, und das rührt davon her, daß Geisteswissenschaft eben im Grunde genommen nicht etwas ist, was bloß eine inhaltliche Weltanschauung geben will - das ist im Grunde genommen sogar nicht das Allerbedeutsam-

die Selektion gewirkt hat. Denn das kulturhistorisch wichtige Phänomen ist das, daß man hinsieht auf diesen Herbart, der also

ste -, sondern Geisteswissenschaft besteht im wesentlichen darin, daß sie ein Lebendiges als Weltanschauung gibt, daß sie dasjenige, was sie als Weltanschauung gibt, wirklich erleben läßt. Daher wird Geisteswissenschaft so schlecht eigentlich verstanden. Denn sehen Sie, im Sinne unserer Geisteswissenschaft - und ich sage das gerade im Hinblick auf Geisteswissenschaft als Grundlage einer pädagogischen Kunst -, im Sinne dieser Geisteswissenschaft hier ist es gewiß ein Irrtum, wenn einer reiner Materialist ist, wenn einer materialistische Theorien hat; aber man kann materialistische Theorien doch auch sehr geistreich formulieren. Man kann Geist haben und Materialist sein. Und man kann umgekehrt auch etwas anderes; man kann Spiritualist, Theosoph, Anthroposoph sein, die Theorien aus Spiritualismus, Theosophie oder Anthroposophie am Finger her erzählen können, und dabei furchtbar geistlos sein. Dann handelt es sich darum, daß im Sinne einer wirklichen Anthroposophie der Geist des Materialismus, der aber eben waltet, höher geschätzt werden muß als die Geistlosigkeit des Anthroposophen, die alles mögliche schematisch her erzählt, was Theorie oder unlebendige Lebensanschauung ist. So daß man sagen kann: Auf das wirkliche Leben des Geistes geht Anthroposophie hin. Und dieses wirkliche Leben des Geistes, das geht wirklich auch in den ganzen Menschen über. Der Geist soll gewissermaßen hereingebannt werden in dasjenige, was der Mensch tut. Und das ist es, was aus der Geisteswissenschaft heraus den Lehrer bis in die Fingerspitzen hinein, wenn ich mich radikal aussprechen darf, geschickt macht im Handhaben des Erziehungswesens, was es ihm möglich macht, das Erziehungswesen zur Kunst wirklich umzubilden.

Das ist dasjenige, was in so schöner Weise Herr Rudolf Meyer in seinem Vortrag dargestellt hat und woran er den Intellektualismus Herbarts gemessen hat, der eine so große Rolle gespielt hat in der Pädagogik, die wir hoffentlich recht bald hinter uns haben werden, die wir sehr bald durch eine andere ersetzt haben werden. Es ist Ihnen heute auch in sehr schöner Weise dargelegt worden, wie durch Vererbungsverhältnisse Herbart gerade zu seinen Anschauungen hat kommen können. Allein es kommt dabei in der Beurteilung Herbarts noch auf etwas anderes an, nämlich darauf, wie die Selektion gewirkt hat. Denn das kulturhistorisch wichtige Phänomen ist das, daß man hinsieht auf diesen Herbart, der also

Das steht dann gegenüber dem Herbartismus, ja, was kann schon

rein intellektualistisch war, der aber eine umfassende pädagogische Schule begründet hat, die dann auf das pädagogische Wirken einen ungeheuren Einfluß gehabt hat. Man muß sagen, daß gerade herausgewählt wurde aus dem Umfange der Philosophen und sonstigen Weltanschauungsdenker durch das Schicksal Mitteleuropas dieser Intellektualist Herbart als pädagogischer Impulsgeber, dies ist eben doch zurückzuführen auf den ganz intellektualistischen Hang, den das Geistesleben des neunzehnten Jahrhunderts genommen hat.

Besonders anschaulich kann man sich das bei Herbart auch noch durch das Folgende machen. Man stelle sich lebendig gegenüber - das hat sehr schön Rudolf Meyer dargestellt, man kann es auch noch mit anderen Persönlichkeiten tun -, daß ja auch Schillers "Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen" eine Art pädagogischer Impuls sind. Schiller, der so großartig darstellt, wie der Mensch auf der einen Seite nach dem Intellektualismus hinneigt, wie er auf der anderen Seite hinneigt nach den bloßen sinnlich-physischen Instinkten. Schiller weist darauf hin, wie der Mensch in der Logik, im Intellektuellen also, der Vernunftnotwendigkeit folgt, wie er folgt auf der anderen Seite im gewöhnlichen Leben der sinnlichen Notdurft, und er stellt das Schöne hin, das zwischen beiden der Ausgleich ist, den man dadurch erlangt, daß man in die Lage kommt, das Geistige nicht bloß logisch im Intellekt zu verfolgen, sondern es schon in der sinnlichen Anschauung zu haben, so daß man auch das Angenehme als durchaus schön empfinden darf. Auf der anderen Seite, daß man dasjenige, was man sinnlich erlebt, schon durchgeistigt hat, so daß es hinaufgeführt wird, daß man es als Geistiges erlebt. Schiller will also eigentlich im Schönen einen Ausgleich schaffen zwischen dem Intellektualistischen und zwischen dem Sinnlich-Anschaulichen oder instinktiven Wollen. Und er will im Grunde genommen das ganze Leben durchdringen mit demjenigen, was aus den Menschen hervorgeht, wenn sie für einen solchen Ausgleich erzogen werden. Da sehen wir gerade in Schiller, wie er vom Geiste heraus den Menschen zum Tun bringen will, wie er hinwirkt auf diesen Ausgleich zwischen Intellektualismus und zwischen dem Instinktiven, also dumpf-willensmäßigen Elemente, das aber durchgeistigt werden soll, wie er darauf hinweist, daß der ganze Mensch in die Welt hineingestellt werden soll.

Dem steht dann gegenüber der Herbartismus. Ja, man kann schon

ein Lied davon erzählen, wenn man den Herbartianismus so stark erlebt hat, wie das bei denjenigen der Fall war, die in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts noch ihre Jugend in Österreich verlebt, wo der Herbartianismus als Philosophie von allen Lehrkanzeln herunter verkündet worden ist. Erst Brentano hat ja dahinein eine Änderung gebracht, aber es blieb ein Einzelnes. Der Herbartianismus wurde weiter verkündet bis in die Jahrhundertwende oder wenigstens bis in die neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, und alles, was auf pädagogischem Felde geleistet wurde, das ruht, wie Sie sehen, auf herbartianischer Grundlage.

Antwort zu geben. Der Lehrer hat eine gewisse Vorstellung, wie

Frage: Wie erkennt man die verschiedenen Temperamente in den Kindern und an sich selber?

Die Antwort zu geben, gibt eine Antwort, ohne daß man sieht, daß

Dr. Steiner: Zu den Temperamenten möchte ich nur ganz kurz einiges sagen, mehr um darauf hinzuweisen, wie unter dem Einfluß derjenigen Pädagogik, die wir pflegen möchten in der Waldorfschule, das Intellektualistische und das sonstige Seelische allmählich zur Kunst des Erziehens wird. Es handelt sich darum, daß wirklich eine Kunst des Erziehens, nicht eine Geschicklichkeit, nicht eine Wissenschaft des Erziehens herauskommt, sondern eine Kunst des Erziehens. Das setzt voraus, daß man die Wesenheit des Menschen von den verschiedensten Seiten her wirklich zu betrachten vermag, daß man sich also viel Mühe gegeben hat, zum Beispiel diese Nuancierungen des Seelenlebens, welche sich in den Temperamenten offenbaren, tatsächlich aufzufassen zunächst, ich möchte sagen, mehr theoretisch, dann, indem man, sobald man dasjenige begriffen hat, was Sie ja in unserer anthroposophischen Literatur verschiedentlich als die Beschreibung der Temperamente finden, dieses anwendet auf das Leben. Das ist ja überhaupt vielfach eine Methode, sich zu überzeugen von der Wahrheit, daß durch die Anthroposophie geholfen werden kann, wenn es einmal im Geiste geschaut ist. Es ist eine Methode, das vom Leben bestätigen zu lassen. Die Erfahrungen des Lebens werden uns auf Schritt und Tritt entgegenbringen, wie sich das im Geiste Geschaute oder auch nur dadurch Angeeignete, daß man das vom Seher Geschaute eben gelernt hat, wie sich das dann ins Leben übertragen muß. Also ein mehr oder weniger langer Weg des eigenen Studiums über die Wesenheit des Menschen müßte es

sein. Und ich möchte sagen, selbst in die ganze menschliche Wesenheit. Wenn das in den Lehrer übergegangen ist, dann ist dasjenige, was zum Schluß herauskommt, etwas wie eine gerundete Lebenshandhabung. Nehmen wir an, ein Lehrer wäre in der Art, wie ich es jetzt nur skizzieren konnte, vorgebildet, indem er gewisse Blicke in die Wesenheit des werdenden Menschen hineingetan hat, und er käme nach solchen Vorbereitungen ans Unterrichten. Dann kann folgendes geschehen: er redet in der Klasse mit einem Kinde. Dieses Kind, an das er eine Frage stellt, wird mit einer gewissen Leichtigkeit und Gleichgültigkeit sich anschicken, die Antwort zu geben. Der Lehrer hat eine gewisse Vorstellung, wie etwa die Antwort sein sollte. Das Kind entschließt sich leicht, die Antwort zu geben, gibt eine Antwort, ohne daß man sieht, daß ihm der Entschluß schwer wird, und man wird zuletzt das Gefühl haben - man eignet sich eine gewisse Sicherheit in diesem Gefühl an nur dadurch, daß man eben das vorangehen läßt, was ich beschrieben habe -, man wird das Gefühl haben: Ja, das ist eine Antwort, die gilt ungefähr, aber es kam diese Antwort dadurch zustande, daß dieses Kind mancherlei von dem, was ich im Unterrichte schon vorgebracht habe, vergessen hat. Die Antwort ist so, daß zu ihr noch manches hinzugefügt werden könnte. Und ich werde vielleicht veranlaßt sein, noch manches hinzuzufügen. Das Kind nimmt das hin und setzt sich wieder nieder. Ich habe es mit einem sanguinischen Kinde zu tun. - Ich stelle eine Frage an ein zweites Kind. Das Kind zeigt mir schon beim Aufstehen, daß es einen gewissen Entschluß braucht, heranzukommen an die Frage. Es läßt also die Frage an sich herankommen, indem es nicht mit dem Gesicht hin und her sich bewegt, sondern ziemlich starr mich anblickt. Es läßt die Frage an sich herankommen. Nun, nachdem es die Frage gehört hat, schweigt es etwas, Es wird eine besondere Kunst dazugehören, solche Reaktionen im Frage- und Antwortspiel beim Unterricht in der richtigen Weise zu beobachten und zu taxieren. Erst nachdem eine gewisse Pause da war, die gewissermaßen ganz neutral verläuft, sieht man an dem Kinde eine Anstrengung, nun zum Entschluß zu kommen, die Antwort sich zu formulieren. Man wird finden, daß die Antwort ihm schwer wird, daß das Kind sich die Antwort etwas herausringen muß. Für solche Dinge muß man eben

ein nötiges Taktgefühl sich aneignen können. Und man wird in der Regel finden, daß dieses Kind alles dasjenige einem bringt - es mag manches vergessen haben, damit hat es nichts zu tun -, aber daß es alles einem heranbringt, was es nur irgendwie aufzubringen vermag, um die Antwort zu geben. Und man wird bemerken an dem ganzen Habitus des Kindes, namentlich daran, daß es wahrscheinlich das Gesicht etwas senkt, daß es selber mit seiner Antwort nicht so ganz zufrieden ist. Man wird also Vor- und Nachgefühl, Vor- und Nachempfindung vor und nach der Antwort bemerken können. Man hat es mit einem melancholischen Kinde zu tun.

Man stellt an ein drittes Kind eine Frage. Man hat vielleicht nötig, die Frage sogar zum zweiten Male zu stellen, denn man merkt, es ist nicht vollständig hineingegangen in das Kind. Das Kind nimmt die Frage kaum vollständig auf, man muß sich vielleicht anstrengen, noch einmal die Frage eindringlich zu formulieren und so weiter. Dann macht das Kind, nicht mit der Hand, aber in der Seele, diese Gebärde Es liegt in den Worten dann - dafür muß man ein Gefühl haben -, es sagt einem etwas hin, zuweilen etwas, was mit der Frage nicht das Entsprechende zu tun hat. Man hat es mit einem phlegmatischen Kinde zu tun.

Dann ein viertes Kind. Man hat lange schon bemerkt, das drängt sich zu antworten, das will gefragt sein. Man stellt an es die Frage und man vernimmt, wie es die Antwort heraussprudelt, wie es einem in irgendeiner Weise noch etwas sagt über die Antwort hinaus, die man erwartet hat. Das hat nichts mit der Methode zu tun, daß die Antwort vielleicht nicht richtig gegeben ist, sondern es handelt sich dabei um den Habitus, wie sich das Kind benimmt, namentlich, daß es sich dazu drängt - man muß sich für dasjenige, was gerade in der Temperamentsphäre verläuft, ein Gefühl aneignen -, denn es ist durchaus nicht etwa so, daß das Kind, das so sich zwingt zu antworten und gefragt sein will, daß dieses Kind etwa viel mehr weiß als das andere. Vielleicht weiß es nicht einmal so viel wie das phlegmatische Kind, auf die Methode oder so etwas, das gelernt ist, kommt es dabei nicht an, sondern auf den Gefühlshabitus, auf den Empfindungshabitus. Es gibt eine vielleicht ganz schlechte Antwort. Dennoch, an der Art und Weise, wie es sich verhält, erkennt man das cholerische Kind. Und so kann man, wenn

farbe die grüne ist, die grün-bläuliche Gegenfarbe hervorgehoben

man in der richtigen lebendigen Art die Wesenheit des Menschen beobachtet, ich möchte sagen, wenn man in der ersten Schulstunde den Kindern gegenübersteht, aus dieser entsprechenden Äußerung, wenn man sie nur richtig zu taxieren vermag, ablesen, mit welchem Temperament man es zu tun hat.

Selbstverständlich ist dieses nur ein herausgegriffenes Beispiel. Es kann auch noch auf andere Weise beobachtet werden. Worauf es ankommt, ist, daß die aus der Anthroposophie gewonnene Erziehungslehre eine Erziehungskunst wird, und daß man so, wie der Künstler in der Farbe nuanciert, in der Farbe eben etwas sieht, was der andere nicht sehen kann, daß man so bei dem Kinde etwas sieht, was der andere nicht sieht und wahrnimmt, daß man sich also zunächst mit dem Wesen des Kindes bekanntzumachen hat.

Frage: Wie kann man auf die Temperamente durch die Farben wirken?

Dr. Steiner: Ich verweise dabei auf das Büchlein "Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft", das vor vielen Jahren erschienen ist. Ich werde versuchen, Ihnen einiges darüber auszuführen. Nehmen wir also an, ein Kind tritt einem im frühen Lebensalter als ein cholерisches Kind gegenüber. Es wird nicht ein Frage- und Antwortspiel erst brauchen, um darauf zu kommen, sondern es wird sich vielleicht dadurch schon zeigen, daß es furchtbar strampelt bei jeder Gelegenheit, daß es sich auf den Boden wirft, um sich schlägt. Alle diese Äußerungen sind die entsprechenden bei dem cholерischen Kinde.

Nun wird man, wenn man Laie ist, wahrscheinlich glauben, daß man ein solches Kind bändigen kann, indem man es möglichst in eine beruhigende farbige Umgebung bringt. Das ist aber nicht wahr. Wenn Sie das cholерische Kind mit Blau umgeben oder mit blauen Kleidern anziehen, dann wird es gerade dadurch, daß es gewissermaßen die Anlage dazu hat, wenn es diese beruhigende Farbe um sich hat, die es nicht stößt, da wird es ja gerade sein cholерisches Temperament hinein ausleben. Es wird gerade noch z'widerer, polternder werden. Dagegen in einer Umgebung, in der es gerade überall mit roter Farbe umgeben sein wird, mit der aufregenden roten Farbe - Sie wissen ja aus anderen Vorträgen, daß die Gegenfarbe die grüne ist, die grün-bläuliche Gegenfarbe hervorgerufen

wird -, da muß sich das Kind innerlich, indem es fortwährend mit Rot umgeben wird, anstrengen, um innerlich die Gegenfarbe zu erleben und wird gerade nicht äußerlich aufgeregt. Also das Gleiche, das ist dasjenige, was bändigend auf ein aufgeregtes Kind wirkt.

Auf der anderen Seite wird man auf ein melancholisches Kind gut wirken, wenn man es gerade veranlaßt, indem man es in eine blaue, grünlich-blaue Umgebung bringt, aus sich herauszugehen; also nicht etwa sich davor fürchtet, daß, wenn man ihm eine beruhigende, eine zur Verehrung herausfordernde Umgebung gibt, daß man es dadurch noch melancholischer macht. Hier handelt es sich darum, wirklich einzusehen, wie aus der Wesenheit des Menschen es folgt, daß man Gleiches mit Gleichem bekämpft. Sie sehen, es handelt sich überall darum, von der Wesenheit des Menschen auszugehen, und mit der Erkenntnis, die man da gewinnt, ans Leben heranzukommen. Ich möchte aber ausdrücklich bemerken, daß es nicht zu einer Schematisierung kommen soll, wenn man das Erziehungswesen als Kunst betrachtet, und daß, wenn man sagt: wie kann man die Temperamente durch Farben beeinflussen und dergleichen -, daß das schon wiederum so eine intellektuelle Systematisierung wird.

Wird das Erziehungswesen zur Kunst, dann kommt man nicht zu solchem intellektualistischen Schematisieren. Da wird man nicht, wenn es sich um die Farbe handelt, auf die Temperamente blicken, sondern da wird man im allgemeinen mehr darauf bedacht sein, ob das Kind ein aufgeregtes oder ein abgeregtes Kind ist. Es kann zum Beispiel auch vorkommen, daß unter Umständen ein phlegmatisches Kind auch in derselben Weise wie ein melancholisches Kind behandelt werden muß mit den Farben und dergleichen. Kurz, es wird sich darum handeln, daß man aus einer lebendigen Erziehungswissenschaft auch eine lebendige Erziehungskunst entwickle.

geistig-physiologische Organisation des Kindes so in Übereinstimmung bringt,

Frage: Ist für die Kinder förderlich, Fünf- bis Sechsjährige schon Rückschau machen zu lassen?

Dr. Steiner: Ich weiß nicht, aus welchen Untergründen heraus die Frage gestellt worden ist nach der Rückschau der Kinder. Ich weiß auch nicht, ob die Frage etwa aus der Erfahrung hervorgeht. Es scheint so; denn es steht hier. Es wundert mich eigentlich, daß diese Frage gestellt wird, denn ich hätte gedacht, daß solcher

Unfug, fünf bis sechs Jahre alte Kinder eine Rückschau üben zu lassen, eigentlich nicht vorkomme. Rückschau wird ja, wie Sie aus meinen Schriften wissen, namentlich aus "Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?", geübt, um sich geistig vorwärtszubringen, um allmählich zu einer wirklichen geistigen Anschauung zu kommen. Und was tief Einschneidendes im Menschen vorgeht, wenn eine solche Rückschau geübt wird, das werden Sie ja leicht ermessen, wenn Sie bedenken, daß das andere Denken, das im Laufe der Naturerscheinungen auch mit fortläuft, dasjenige ist, das überhaupt das Denken des gewöhnlichen Bewußtseins ist. Wenn wir nun aus einer gewissen inneren Anstrengung heraus versuchen, eine Rückschau so zu formulieren, daß wir gewissermaßen die Ereignisse des Tages rückwärts durchlaufen lassen vom Abend zum Morgen, entreißen wir uns gerade diesem gewöhnlichen Denken und Vorstellen und Erleben der Dinge. Wir reißen uns los. Und dadurch, daß wir dieses radikal, ja entgegengesetzt andere tun, dadurch kommen wir dazu, allmählich das seelisch-geistige Element des Menschen überhaupt innerlich zu emanzipieren. Es bildet ein solches Üben eine Stütze, um geistig vorwärtszukommen.

Nun könnte gemeint sein - es ist in der Frage nicht klar ausgedrückt -, daß einer solchen, eben für geistiges Vorwärtskommen im späteren Lebensalter entsprechenden Übung eine Rückschau bei Kindern angepaßt würde. Das wäre einfach ein Unfug, aus dem Grunde, weil man in das Verhältnis zwischen dem Geistig-Seelischen und dem Leiblich-Ätherischen des Kindes eine absolute Unordnung hineinbrächte, und man würde schon sehen, daß man Furchtbares anrichtete. Bei Kindern solches Üben zuzulassen, würde bedeuten, daß man ganz frühzeitig dasjenige, was entspricht dem Vorstellen, dem Fühlen, dem Wollen, auseinanderreißt, daß man die ganze seelisch-geistig-physische Organisation des Kindes so in Unordnung bringt, daß man das Kind geradezu hineinentwickelt, willentlich hineinentwickelt in den kindlichen Schwachsinn, in eine Art Dementia praecox. Wenn man also von solchen Dingen überhaupt hört, wenn man solche Dinge kennenlernt, so handelt es sich darum, daß man wirklich weiß, man soll sie nicht novellistisch anwenden und namentlich, daß sie nicht nur nicht für das kindliche Alter von fünf bis sechs Jahren gehören, sondern daß es überhaupt ein Unsinn ist, es bei den Menschen vor der Geschlechtsreife anzuwenden.

Ist eine Rückschau so gemeint, daß man etwa das Kind sich zurück-
erinnern läßt auf die Ereignisse des Tages, so darf eine solche
Sache zumindest nicht irgendwie ins Extrem getrieben werden. Es
kann manchmal nötig sein, daß das Kind an irgendeine Ungezogenheit
sich erinnert, oder daß man es an eine Freude erinnert aus diesem
oder jenem Grunde, die es erlebt hat; aber eine gewisse Hypochon-
drie beim Kinde durch eine solche Rückschau heranzuerziehen, das
ist etwas, was durchaus im Grunde genommen auch eine Art Unfug,
wenn auch kleiner Unfug ist gegenüber dem, wenn etwa da gemeint
sein sollte, daß man das Kind also geradezu geisteswissenschaft-
liche Übungen machen lasse.

Dinge . . . Ich darf bei dieser Gelegenheit auf ein paar andere
Dinge, die mir im Laufe des Abends aufgefallen sind, vielleicht
noch zurückkommen. Zunächst die Sache mit dem 9. Lebensjahr. Es
ist tatsächlich so, daß ja die Hauptlebensepoche des sich ent-
wickelnden Menschen verläuft von der Geburt bis zum Zahnwechsel,
dann wiederum vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, daß man
aber so zwischen dem 9. und 10. Jahr etwas hat, was außerordent-
lich bedeutsam in das kindliche Leben eingreift. Sie wissen ja,
daß das Ichbewußtsein zunächst auftritt in Form eines Ichgefühles.
Dieses Ichgefühl, es tritt mit dem zweiten, dritten, manchmal auch
mit dem vierten Lebensjahr erst auf. Es ist noch nicht ein eigent-
liches Ichbewußtsein, und dieses Ichbewußtsein ist in einer durch-
sichtig klaren Weise auch noch nicht beim Zahnwechsel eigentlich
vorhanden. So daß man dem Kinde nicht etwas gibt, was in der Rich-
tung seiner Entwicklung liegt, wenn man Dinge an es heranbringt,
welche scharf herausfordern, daß sich das Kind von seiner Umgebung
absondere, daß es ein starkes Ichbewußtsein habe. Man soll alles
dasjenige, was man auffaßt, wenn man sich stark absondert von der
Umgebung, wo man das andere Wesen als ein anderes empfindet, man
soll über das möglichst wenig an das Kind bis zum neunten Lebens-
jahre heranbringen, sondern soll das Kind in der Weise leiten,
daß es die Außenwelt gewissermaßen nur wie eine Fortsetzung seines
eigenen Wesens empfindet. Man soll gerade dieses sich nicht von
der Außenwelt absondernde Gefühl pflegen. Man soll das Kind so
heranerziehen, daß er erfüllen, empfinden kann dasjenige, was draus-
sen ist wie sich herein fortsetzend in seine eigene Organisation,
und wiederum umgekehrt. Und erst um das neunte Lebensjahr herum

(Abdruck aus "Die Kinderschule" 1933, 33. Jahrg., Heft 3)

erwacht im Grunde genommen klar ein deutliches Ichbewußtsein, jenes Ichbewußtsein, von dem eigentlich Jean Paul sagt, daß es im innersten Allerheiligsten des Menschen ist, und das einem eigentlich erst das Menschliche als solches, die Menschenwesenheit innerlich empfinden läßt. Dieses Ichbewußtsein erwacht im neunten Jahre. Und mit diesem Jahre, zwischen dem neunten, zehnten Jahre - Die Dinge sind ja natürlich approximativ -, da tritt auch die Welt ein, die Außenwelt; das Kind unterscheidet sich von der Außenwelt, darf von sich selber aus sich unterscheiden. Es tritt dann die Möglichkeit ein, mit dem einfachsten Vorstellen und Anschauen aus dem Pflanzenreich, aus dem Tierreich an das Kind heranzutreten, die Dinge nicht mehr bloß in märchenhafter, in legendenhafter oder erzählender Form an das Kind heranzubringen, sondern sie wirklich so heranzubringen, daß es sich etwa Vorstellungen - ich meine nicht systematisch wie in der Wissenschaft - erwirbt. Das ist dasjenige, was dabei zu beobachten ist.

Was für die Erziehungskunst nicht stark genug hervorgehoben werden kann, das ist, daß man ja nicht dem Unfuge folgen darf, die wissenschaftlichen Kategorien in das Schulleben hineinzubringen. Es sind ja leider schon die Schulbücher der niederen Volksschulklassen heute vielfach so zusammengestellt, daß ihr Inhalt herausgenommen ist in seiner Struktur, in seiner Richtung, aus den wissenschaftlichen Büchern. Aber Botanik, Zoologie und so weiter sollten dem Kinde nicht so beigebracht werden, wie wenn man glauben wollte, es sollte ein Botaniker oder Zoologe werden; sondern gerade wegen dem, daß man annimmt, es sollte ganz gewiß kein Botaniker oder Zoologe werden, und auch nicht so, daß man alle Rosinen ihm schon vorsetzt -, sondern daß man diejenigen Anlagen verwendet, die das Kind dazu hat, denen man dann zum Durchbruch hilft. Das ist dasjenige, was aus einer naturgemäßen Erziehungskunst, wie sie in der Waldorfschule ist, folgen wird, daß man nicht die Leute hindressiert nach einem gewissen Spezialisismus, sondern daß man sie zu Menschen macht. Und indem sie dann nach der einen oder anderen Richtung sich entwickeln, so wird es deshalb sein, weil die ursprünglichen Anlagen nicht unterdrückt waren, und nun in gewissem Sinne sich entwickeln können. Das ist dasjenige, was den Menschen zum Menschen macht.

- - - - -
(Abschrift aus "Die Menschenschule" 1959, 33. Jahrg., Heft 3)