

M 73

gedruckt

Der pädagogische Wert des Menschenerkenntnis

und der Kulturwert der Pädagogik

Neun Vorträge

von

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

gehalten in Arnheim (Holland)

vom 17. bis 24. Juli 1924

Vierter Vortrag

Arnheim, den 20. Juli 1924 (a)

Meine sehr verehrten Anwesenden!

Es ist im Anschlusse an den gestrigen Vortrag noch eine Frage gestellt worden, die ich hier im Zusammenhange behandeln möchte. Die Frage heisst: „Mit Bezug auf das Nachahmungsgesetz in den Bewegungen des Kindes wäre mir die Erklärung des folgenden Tatbestandes wichtig. Mein Grossvater starb, als mein Vater anderthalb bis zwei Jahre alt

Der pädagogische Wert des Menschenerkenntnis

und der Kulturwert der Pädagogik

Neun Vorträge

von

Dr. Rudolf Steiner

gehalten in Arnheim (Holland)

vom 17. bis 24. Juli 1924

Vierter Vortrag

Arnheim, den 20. Juli 1924 (a)

Meine sehr verehrten Anwesenden!

Es ist im Anschlusse an den gestrigen Vortrag noch eine Frage gestellt worden, die ich hier im Zusammenhange behandeln möchte. Die Frage heisst: „Mit Bezug auf das Nachahmungsgesetz in den Bewegungen des Kindes wäre mir die Erklärung des folgenden Tatbestandes wichtig. Mein Grossvater starb, als mein Vater anderthalb bis zwei Jahre alt

V.

Mr. E. ein fünfundvierzigjährig besuchte mein Vater eine Bekannte des Grossvaters, die überrascht war über die Ähnlichkeit aller Bewegungen und Gesten des Vaters. Was wirkte hier, da wohl in Hinsicht auf den früh verstorbenen Grossvater von einer "Nachahmung" nicht die Rede sein konnte?

Also ein Mann starb, als der Sohn anderthalb bis zwei Jahre alt war, und man konnte später von Seiten einer Bekannten, die über die Sache gut unterrichtet sein konnte, die Bemerkung erfahren, dass dieser Sohn noch in seinem fünfundvierzigsten Jahre die Gesten des Grossvaters nachmachte, also dieselben Gesten hatte wie sein Vater.

Nun handelt es sich darum, dass man bei Auseinandersetzungen wie solchen, die jetzt hier gepflogen werden, immer nur die Richtlinien angeben kann, und dass man also Detailadseinandersetzungen kaum berücksichtigen kann. Unsere Kurse sind leider kurz, und das Thema, das eigentlich hier zu besprechen wäre, würde reichlich Vorträge für ein halbes oder selbst ein ganzes Jahr ~~xxgaxx~~ ausfüllen können. Daher ergeben sich im Anschluss an die Auseinandersetzungen natürlich sehr viele Fragen, die, wenn sie gestellt werden, ja beantwortet werden könnten. Aber ich mache darauf aufmerksam, dass zuweilen Unklarheiten selbstverständlich durch die Kürze unterlaufen können, die sich nur aufklären lassen, wenn man ganz in die Einzelheiten eingehen kann. In bezug auf die gestellte Frage möchte ich nun heute darauf das Folgende einflechtend bemerken.

Wenn man die erste Lebensperiode des Kindes nimmt, also den Zeitraum von der Geburt bis zum Zahnwechsel, dann arbeitet die Organisation des Kindes, sich entwickelnd, in dieser Zeit so, dass die ersten Anlagen desjenigen sich in die Organisation eingliedern, was ich gestern erörtert habe als das, was man zusammenfassen kann in: Gehen, das aber ein Gesamtorientieren des Menschen ist, dann in Sprechen und

drittens in Denken. Nun liegen die Dinge folgendermassen. In der Hauptsache, im Wesentlichen organisiert sich das Kind zwischen dem ersten und siebenten Lebensjahre hinsichtlich der Gesten; zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahre - approximativ - hinsichtlich der Sprache, wie ich es gestern auseinandergesetzt habe; und in bezug auf das Denken organisiert es sich zwischen dem vierzehnten und einundzwanzigsten Jahre, wiederum annähernd ausgedrückt. Aber was so in einem Zeitraume von einundzwanzig Jahren hervortritt, das bildet sich in der Anlage eben auch schon in der ersten Lebensperiode, zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel, aus. Was also die eigentliche Aneignung der Gesten betrifft, die sich im Orientieren, im Gehen, aber auch im freien Orientieren, ohne aufzustützen, wie im Bewegen der Arme und auch der Gesichtsmuskeln zum Ausdruck bringt, was also ein Gesamtorientieren, ein Einleben in die Gesten und Gebärden ist, das entwickelt sich der Hauptsache nach rein im ersten Drittel dieser sieben Jahre, d.h. also: in den ersten zweieindrittel Jahren. In diesem Zeitraume liegt die Hauptentwicklung des Kindes in der Herausbildung der Gesten. Die Entwicklung in den Gesten geht dann weiter; aber es kommt dazu die Anlage-Entwicklung zum inneren Einprägen des Sprachlichen im Intimeren. Wenn das Kind auch früher schon Laute hervorbringt: das Einleben in die Sprache geschieht dann, nach zweieindrittel Jahren, in der Anlage. Das Durchfühlen der Sprache bildet sich aus zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre, aber in der Anlage haben wir es zwischen zweieindrittel und vierzweidrittel Jahren. Das alles natürlich durchschnittlich. Und danach entwickelt das Kind die Fähigkeit, in der ersten Anlage Gedanken innerlich zu erleben. Was später erst, zwischen dem vierzehnten und dem einundzwanzigsten Jahre herauskommt und blüht, das entwickelt sich in der Keimanlage zwischen vier zweidrittel und sieben Jahren. - Die Gestenbildung dauert

n natürlich fort, aber das Andere schiebt sich hinein; sodass wir die Zeit, die Ausdruck der Ausbildung der Gesten in der Hauptsache ist, zu verlegen haben in die ersten zweieindrittel Jahre. Was während dieser Zeit erworben wird, das sitzt natürlich am allertiefsten; denn wir müssen uns nur vorstellen, wie gründlich das Imitationsprinzip gerade in der allerersten Lebenszeit wirkt.

Wenn Sie das zusammenhalten, werden Sie nichts Wunderbares mehr finden in dem, was hier gefragt wird. Der Grossvater ist gestorben, als der Vater anderthalb bis zwei Jahre alt war. Das ist aber gerade die Zeit, in der die Gestenbildung am allertiefsten sitzt. Stirbt der Grossvater jetzt, so hat sich das, was von ihm nachgeahmt wird, am allertiefsten eingepägt. Das wird nicht mehr durch das verändert, was später von Anderen an Gesten imitierend angenommen wird. Daher ist dieser Fall gerade, wenn man ihn im Detail betrachtet, ausserordentlich signifikant. Das ist in Kürze darüber zu sagen. -

Wir haben gestern auseinanderzusetzen versucht, wie das Kind in dem zweiten Lebensalter, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, alles das erlebt, was es ~~in~~ seiner Entwicklung einverleibt durch die Sprache, in der die selbstverständliche Autorität des Erziehenden, des Unterrichtenden wirken muss. Was da zwischen dem Erziehenden und dem Kinde wirken kann, das muss auf bildhafte Weise wirken. Und ich setzte auseinander, wie man in diesem Lebensalter mit Moralgeboten an das Kind nicht herankommen kann, sondern lediglich dadurch für seine Moralität wirken kann, dass man in ihm solche Gefühle erweckt, wie sie eben an Bildern erweckt werden; sodass das Kind Bilder bekommt, die ihm durch sein Vorbild - den Erziehenden, den Lehrenden - vorgestellt werden, die so wirken, dass das Gute ihm gefällt, das Böse ihm missfällt. Also auf bildhaft-

natürlich fort, aber das Andere schiebt sich hinein; sodass wir die Zeit, die Ausdruck der Ausbildung der Gesten in der Hauptsache ist, zu verlegen haben in die ersten zweieindrittel Jahre. Was während dieser Zeit erworben wird, das sitzt natürlich am allertiefsten; denn wir müssen uns nur vorstellen, wie gründlich das Imitationsprinzip gerade in der allerersten Lebenszeit wirkt.

Wenn Sie das zusammenhalten, werden Sie nichts Wunderbares mehr finden in dem, was hier gefragt wird. Der Grossvater ist gestorben, als der Vater anderthalb bis zwei Jahre alt war. Das ist aber gerade die Zeit, in der die Gestenbildung am allertiefsten sitzt. Stirbt der Grossvater jetzt, so hat sich das, was von ihm nachgeahmt wird, am allertiefsten eingeprägt. Das wird nicht mehr durch das verändert, was später von Anderen an Gesten imitierend angenommen wird. Daher ist dieser Fall gerade, wenn man ihn im Detail betrachtet, ausserordentlich signifikant. Das ist in Kürze darüber zu sagen. -

Wir haben gestern auseinanderzusetzen versucht, wie das Kind in dem zweiten Lebensalter, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, alles das erlebt, was es in seiner Entwicklung einverleiht durch die Sprache, in der die selbstverständliche Autorität des Erziehenden, des Unterrichtenden wirken muss. Was da zwischen dem Erziehenden und dem Kinde wirken kann, das muss auf bildhafte Weise wirken. Und ich setzte auseinander, wie man in diesem Lebensalter mit Moralgeboten an das Kind nicht herankommen kann, sondern lediglich dadurch für seine Moralität wirken kann, dass man in ihm solche Gefühle erweckt, wie sie eben an Bildern erweckt werden; sodass das Kind Bilder bekommt, die ihm durch sein Vorbild den Erziehenden, den Lehrenden vorgestellt werden, die so wirken, dass das Gute ihm gefällt, das Böse ihm missfällt. Also auf bildhaft-

natürlich fort, aber das Andere schiebt sich hinein; sodass wir die Zeit, die Ausdruck der Ausbildung der Gesten in der Hauptsache ist, zu verlegen haben in die ersten zweieindrittel Jahre. Was während dieser Zeit erworben wird, das sitzt natürlich am allertiefsten; denn wir müssen uns nur vorstellen, wie gründlich das Imitationsprinzip gerade in der allerersten Lebenszeit wirkt.

Wenn Sie das zusammenhalten, werden Sie nichts Wunderbares mehr finden in dem, was hier gefragt wird. Der Grossvater ist gestorben, als der Vater anderthalb bis zwei Jahre alt war. Das ist aber gerade die Zeit, in der die Gestenbildung am allertiefsten sitzt. Stirbt der Grossvater jetzt, so hat sich das, was von ihm nachgeahmt wird, am allertiefsten eingepreßt. Das wird nicht mehr durch das verändert, was später von Anderen an Gesten imitierend angenommen wird. Daher ist dieser Fall gerade, wenn man ihn im Detail betrachtet, ausserordentlich signifikant. Das ist in Kürze darüber zu sagen. -

Sie haben gestern auseinanderzusetzen versucht, wie das Kind in dem zweiten Lebensalter, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, alles das erlebt, was es in seiner Entwicklung einverleiht durch die Sprache, in der die selbstverständliche Autorität des Erziehenden, des Unterrichtenden wirken muss. Was da zwischen dem Erziehenden und dem Kinde wirken kann, das muss auf bildhafte Weise wirken. Und ich setzte auseinander, wie man in diesem Lebensalter mit Moralgeboten an das Kind nicht herankommen kann, sondern lediglich dadurch für seine Moralität wirken kann, dass man in ihm solche Gefühle erweckt, wie sie eben an Bildern erweckt werden; sodass das Kind Bilder bekommt, die ihm durch sein Vorbild - den Erziehenden, den Lehrenden - vorgestellt werden, die so wirken, dass das Gute ihm gefällt, das Böse ihm missfällt. Also auf bildhaft-

natürlich fort, aber das Andere schiebt sich hinein; sodass wir die Zeit, die Ausdruck der Ausbildung der Gesten in der Hauptsache ist, zu verlegen haben in die ersten zweieindrittel Jahre. Was während dieser Zeit erworben wird, das sitzt natürlich am allertiefsten; denn wir müssen uns nur vorstellen, wie gründlich das Imitationsprinzip gerade in der allerersten Lebenszeit wirkt.

Wenn Sie das zusammenhalten, werden Sie nichts Wunderbares mehr finden in dem, was hier gefragt wird. Der Grossvater ist gestorben, als der Vater anderthalb bis zwei Jahre alt war. Das ist aber gerade die Zeit, in der die Gestenbildung am allertiefsten sitzt. Stirbt der Grossvater jetzt, so hat sich das, was von ihm nachgeahmt wird, am allertiefsten eingeprägt. Das wird nicht mehr durch das verändert, was später von Anderen an Gesten imitierend angenommen wird. Daher ist dieser Fall gerade, wenn man ihn im Detail betrachtet, ausserordentlich signifikant. Das ist in Kürze darüber zu sagen. -

Wir haben gestern auseinanderzusetzen versucht, wie das Kind in dem zweiten Lebensalter, zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, alles das erlebt, was es in seiner Entwicklung einverleibt durch die Sprache, in der die selbstverständliche Autorität des Erziehenden, des Unterrichtenden wirken muss. Was da zwischen dem Erziehenden und dem Kinde wirken kann, das muss auf bildhafte Weise wirken. Und ich setzte auseinander, wie man in diesem Lebensalter mit Moralgeboten an das Kind nicht herankommen kann, sondern lediglich dadurch für seine Moralität wirken kann, dass man in ihm solche Gefühle erweckt, wie sie eben an Bildern erweckt werden; sodass das Kind Bilder bekommt, die ihm durch sein Vorbild - den Erziehenden, den Lehrenden - vorgestellt werden, die so wirken, dass das Gute ihm gefällt, das Böse ihm missfällt. Also auf bildhaft-

gefühlensmäßige Weise muss auch in bezug auf die Moralität in diesen volkschulpflichtigen Lebensalter erzogen werden.

Dann habe ich auseinandergesetzt, wie das S c h r e i b e n bildhaft an das Kind herangebracht werden muss, wie aus dem zeichnenden Malen, aus dem malenden Zeichnen die Buchstabenformen herausgeholt werden müssen. Dies malende Zeichnen und zeichnende Malen muss von all den Künsten, die das Kind in die Zivilisation hineinführen, zu allererst gepflegt werden. Alles was schon von vornherein auf die dem Kinde ja ganz fremden Buchstabenformen hinweist, ist eigentlich pädagogisch ein Unfug; denn die fertigen Buchstabenformen einer heutigen Zivilisation wirken wie kleine Dämonen auf das Kind.

Man muss im Sinne einer auf Menschenerkenntnis gebauten Pädagogik das Schreibenlernen vorausgehen dem L e s e n lernen. Warum? Man, im Schreibenlernen wird ein gutes Stück von dem ganzen Menschen arbeitend in Anspruch genommen, nicht bloss einseitig der Kopf, wie es beim Lesenlernen ist. Wenn Sie an das Kind wirklich heranwollen, so müssen Sie in diesem Lebensalter, unmittelbar nach dem Zahnwechsel noch, an das ganze Kind womöglich herankommen. Das Kind, das beim Schreiben sich so betätigt, dass wenigstens der ganze Oberkörper daran beteiligt ist, das ist in ganz anderer Weise in innerer Regsamkeit, als wenn man beginnt mit der Anschauung von Formen, die nur den Kopf beschäftigen. Die emanzipierte, selbständige Anwendung von Kopffähigkeiten ist erst in späteren Lebensaltern möglich. Daher kann man nur d e n Übergang machen, dass das Kind, wenn es geschrieben hat, sich auch das Geschriebene lesend einprägt.

Indem wir diese Art, den Unterricht fortzuführen, in der Waldorfschule gepflegt haben, hat sich herausgestellt, dass unsere Kinder etwas später als sonst lesen lernen, sogar etwas später erst zum Schreiben von Buchstaben kommen, als die Kinder anderer Schulen. Da

was man aber wirklich wieder in die Menschenmater erkennend hinein-
 sehen, wenn man das beurteilen will. Bei dem heute mangelnden Sinn
 für Menschenkenntnis bemerken die Menschen eben durchaus nicht, wie
 wichtig es für die Gesamtentwicklung des Menschen ist, wenn er zu
 früh so abgelegene Beschäftigungen lernt wie Lesen und Schreiben. Und
 niemand wird im späteren Leben einen Mangel in seiner Les- und
 Schreibkunst zu haben brauchen, der etwa später als sonst mit dem
 Lesen und Schreiben fertig wird; dagegen wird jeder einen grossen Mangel
 zu dieser Beziehung haben, der zu früh Lesen und Schreiben lernt.
 Eine auf Menschenkenntnis gebaute Pädagogik muss durchaus davon aus-
 gehen, die Entwicklung, die Lebensbedingungen der Menschenmater ab-
 zulesen, und in Sinne dieser Ablesens der Lebensbedingungen so den Kin-
 der zu helfen, dass die eigene Natur des Kindes herauskommt. Kindlich
 und allein kann ist die Erziehungskunst wirklich gesund.

Zu alles weitere einzuweisen, ist es nötig, dass wir uns ein
 wenig auf die Wesenheit des Menschen einlassen. Wir haben in Menschen
 zunächst seinen physischen Leib, der sich in der Entwicklung vorzugs-
 weise betätigt in der ersten Lebensperiode. In der zweiten Lebensperiode
 kommt der höhere, feinere Leib des Menschen, sein ätherischer Leib,
 wesentlich zur Entwicklung. Hier handelt es sich nun wirklich darum,
 dass man bei der Menschenbetrachtung in vollem Sinne *« i s e e n -
 e r h a l l i e n »* vorgehen kann und dasselbe Ziel hat, wie man ihn
 sonst in der Wissenschaft heute aufbringen muss. Wenn man irgendeine
 Substanz hat, die einen bestimmten Vornamen trägt, so kann es sein,
 dass man die Substanz in Verhältnisse bringt, wodurch diese *« v o n
 der man sagt, dass sie an die Substanz gebunden ist »* "frei" wird.
 Sie kommt heraus, sie wird dann freie *« r u m »*. Für Substanzen der niede-
 ren Welt haben wir den Satz, wissenschaftlich davon zu sprechen,
 dass wir sagen: gebundene *« r u m »* und freie *« r u m »* ist da. Dieses ist

IV.
müssen wir für die Gesamtbetrachtung der Welt bekommen. Haben wir ihn, so zeigt sich uns für den Menschen das Folgende.

Wir können fragen: Wo sind denn die Kräfte des Ätherischen Leibes des Menschen in der ersten Lebensperiode? Sie sind während dieser Zeit "gebunden" an den physischen Leib, sind in seiner Ernährung und in seinem Wachstum beschäftigt. Das Kind ist in dieser ersten Periode anders als später. Die gesamten Kräfte des Ätherischen Leibes sind da an den physischen Leib gebunden; sie werden mit dem Ablauf der ersten Periode zum Teil frei, wie die Erde in den Substanzen frei wird, die vorher gebunden war. Was aber tritt damit ein? Nur ein Teil des Ätherischen Leibes wirkt nach dem Zahnwechsel im Wachstum und in den Ernährungskräften; der andere Teil wird frei und wird nun der Träger des sich ausbildenden intensiveren Gedächtnisses, des S e e l e n h a f t e n. Wir müssen sprechen lernen von der "gebundenen" Seele für die Zeit der ersten sieben Lebensjahre, und von der "freigewordenen" Seele für die Zeit nach dem siebenten Jahre. Denn so ist es. Was wir als Seelenkräfte in den zweiten sieben Lebensjahren anwenden, das ist in den ersten sieben Lebensjahren gebunden an den physischen Leib, unwahrnehmbar. Daher tritt es nicht physisch hervor. Wie die Seele in den ersten sieben Lebensjahren wirkt, das muss man dem Leibe anschauen. Und erst vom Zahnwechsel an kann man in das Seelische hinein.

Das ist eine Betrachtungsweise, die unmittelbar von der Physik sogar in die Psychologie hineinführt. Bedenken Sie, was man heute als "Seelenlehren" hat: man hat Seelenlehren, die rein auf Spekulation beruhen. Man denkt nach und findet, das Seelische sei da, das Körperliche sei da. Man fragt man: wirkt das Körperliche auf das Seelische verursachend? oder; wirkt das Seelische auf das Körperliche verursachend? Kommt man mit beiden nicht zurecht, so erfindet man so etwas

ausserordentlich Groteskes wie den "psycho-physischen Parallelismus", wo man sich vorstellt, dass die beiden ^{Aeusserungen} Körperliches und Seelisches, parallel gehen, nebeneinander. Man erklärt aber damit nicht das Zusammenwirken der beiden, sondern spricht nur von einem "Parallelismus". Es ist das nur ein Zeichen dafür, dass man aus der Erfahrung nichts über diese Dinge weiss. Würde man Erfahrungen haben, so würde man sagen: In den ersten sieben Lebensjahren des Kindes sieht man ja das Seelische im Körperlichen wirken. *W i e* es da wirkt, das muss man durch *A n s c h a u u n g* kennen lernen, nicht durch philosophische Spekulationen oder dergl. Die Anthroposophie als Erkenntnismethode weist alle Spekulationen zurück und geht überall auf Erfahrung, allerdings auf physische *u n d* geistige Erfahrung.

So wird für die zweite Lebensperiode, für die Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, für die Erziehung vorzugsweise der ^{ätheri-}astralische Leib des Menschen in Betracht kommen. In ihm sind für den Lehrer und das Kind vor allem die Kräfte wirksam, die im Kinde vorzugsweise *G e f ü h l e* auszulösen haben, noch nicht Urteile und Gedanken. Denn tief drinnen in der kindlichen Natur steckt noch, zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife, das dritte Glied der menschlichen Wesenheit, der astralische Leib, der der Träger des gesamten Gefühls- und Empfindungslebens ist. Er steckt noch, auch während dieser zweiten Lebensperiode, tief im ätherischen Leibe. Daher haben wir die Aufgabe, den ätherischen Leib - weil er etwas frei wird - so zu entwickeln, dass er seinen eigenen Neigungen bei der Erziehung nachgehen kann. Wann kann er das? Das kann er dann, wenn wir das Kind im ganzen Umfange unterrichten und erziehen durch *B i l d l i c h k e i t*, wenn wir alles bildlich an das Kind heranbringen. Denn der ätherische Leib ist ja der "Bildekräfteleib"; er bildet die wunderbaren Formen der Organe, Herz, Lungen, Leber usw. nach. *D e r* physische Leib, den

genüßigen Weltbetrachtung abgekommen. Wir werden, indem wir anderes in Verlaufe der Besprechung nachholen werden, uns jetzt fragen: Wann kann ungefähr das einsetzen, was man an die Kinder heranbringen wird z.B. in bezug auf die Kenntnis des Pflanzlichen?

Zu spät nicht, und nicht zu früh darf es vorgebracht werden. Man muss sich darüber klar sein, dass so zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr für das Kind ein sehr wichtiger Entwicklungspunkt ist. Wer pädagogische Augen hat, beobachtet das bei jedem Kinde. Da kommt ein Zeitpunkt, wo das Kind - meistens nicht, indem es spricht, sondern in seinem ganzen Verhalten zeigt: es hat eine Frage, oder eine Summe von Fragen, die eine innere Krisis des Lebens verraten. Es ist ein ausserordentlich zartes Erlebnis beim Kinde, und es muss ausserordentlich zart sein, wenn man es bei ihm bemerken will. Aber da ist es, und es muss beobachtet werden. In diesem Lebensalter lernt nämlich das Kind ganz instinktiv, sich von der Aussenwelt zu unterscheiden. Vorher fliessen Ich und Aussenwelt ineinander. Man kann vorher dem Kind erzählen von Tieren und Pflanzen und Steinen, wie wenn sie sich benehmen würden wie Menschen; und man kommt am besten zurecht, wenn man an das bildliche Auffassen des Kindes sich wendet und in dieser Weise über die ganze Natur spricht. Aber zwischen dem neunten und zehnten Jahre lernt das Kind mit vollem Bewusstsein zu sich "ich" zu sagen. Es lernt dies schon früher, aber jetzt mit vollem Bewusstsein. In diesen Jahren, wo das Kind nicht mehr mit seinem Bewusstsein mit der Aussenwelt verfließt sondern sich von ihr unterscheiden lernt, da ist der Zeitpunkt, wo wir auch anfangen können, ohne die Bildhaftigkeit gleich zu verleugnen, Verständnis für die Pflanzenwelt - aber gefühlsmässiges Verständnis für die Pflanzenwelt dem Kinde beizubringen.

Nun sind wir heute gewohnt, die eine Pflanze neben der anderen

ansprechen; denn wir wissen, wie sie heissen usw., und tun so, wie wenn eine Pflanze eben für sich wäre. Aber wenn man in dieser Weise die Pflanze betrachtet, dann ist es eben so, wie wenn Sie sich ein Haar ausreissen und, indem Sie vergessen, dass es auf Ihrem Kopfe war, es für sich betrachten und glauben würden, dass Sie von dem Haar etwas über seine Lebensbedingungen und sein Wesen wissen können, wenn Sie es nicht als einen Auswuchs des Kopfes betrachten. Das Haar hat nur einen Sinn, wenn es auf dem Kopfe wächst; man kann es nicht für sich betrachten. So ist es auch mit der Pflanze. Man kann sie in der Betrachtung nicht "ausreissen", sondern man muss die ganze Erde als einen Organismus betrachten, zu dem die Pflanzen dazugehören. Sie ist es auch, und die Pflanzen gehören so zum gesamten Erdenwachstum, wie die Haare zu unserem Kopfe. Man kann niemals die Pflanzen abge sondert betrachten, sondern nur im Zusammenhange mit der ganzen Natur der Erde. Erde und Pflanzenwelt gehören zusammen.

Nehmen Sie an, Sie haben eine krautartige, einjährige Pflanze, die aus der Wurzel aufwächst, Stängel, Blätter und Blüten treibt, die Frucht entwickelt und im nächsten Jahre wieder weiter ausgeht wird. Dann haben Sie unter Erde, in der wächst die Pflanze. Jetzt nehmen Sie aber einen Baum an. Der dauert, der ist nicht einjährig. Er entwickelt um sich herum die sich mineralisierende, daher auch absterbende Erde. Was ist dann das eigentlich in Wirklichkeit? Was da vor geht, ist dieses: wenn Sie bei einer Pflanze die herum befindliche Erde ihren Kräfte nach etwas heraufziehen auf die Pflanze, sie etwas mit Erde bedecken würden, so würden Sie dies mechanisch durch menschliche Tätigkeit zustande bringen. Dasselbe aber tut die Natur, indem sie den Baum in die Baumrinde einhüllt; nur wird es da nicht ganz Erde. Es ist in der Baumrinde gewissermaßen ein Erdhäutchen, die Erde stülpt sich auf. Wir können die Erde mitziehen, mit-

wachsen sehen, indem wir den Baum wachsen sehen. Daher ist das, was in der Umgebung der Wurzel ist, durchaus dem zuzurechnen, was zur Pflanze gehört. Wir müssen den Erdboden als zur Pflanze gehörig ansehen.

Wer sich dafür einen Blick angeeignet hat und durch eine Gegend fährt, der sieht z.B. dort Pflanzen, die oben eine gelbe Blüte haben. Er schaut sogleich nach, was dort für ein Erdboden ist. Da werden Sie, wenn Sie ganz bestimmte Blüten finden, unten z.B. rotliegende Erde finden. Sie werden sich niemals die Pflanze ohne die Erde denken. Beide gehören zusammen. Und man gewöhne sich möglichst zeitig daran, sonst ertötet man sich den Sinn für Wirklichkeiten. - Wie sehr ging mir das zu Herzen, als ich, aufgefordert von Landwirten, kürzlich einen landwirtschaftlichen Kursus zu halten hatte, wo gleich nachher ein Landwirt sagte: Heute weiss es jeder, dass unsere Vegetabilien absterben, in die Dekadenz kommen, und zwar mit einer furchterregenden Schnelligkeit. Warum ist das? Weil es die Menschen nicht mehr verstehen, wie es die Menschen ursprünglich, wie die Bauern, verstanden haben: den Erdboden in Verbindung mit den Pflanzen anzusehen. Will man aber die Vegetabilien wieder in ihrem Gedeihen fördern, so muss man sie auch in der richtigen Weise zu behandeln verstehen, d.h., man muss richtig düngen können. Man muss dem Erdboden die Möglichkeit geben, dass er wirklich in der Umgebung der Pflanzenwurzel richtig leben kann. - Wir brauchen heute nach der Missentwicklung, die gerade die Landwirtschaft erfahren hat, eine geisteswissenschaftlich angeregte Landwirtschaft, die uns die Düngemittel so verwenden lässt, dass nicht das Pflanzenwachstum in die Dekadenz kommt. Wer so alt geworden ist wie ich, der kann sagen: Ich weiss, wie die Kartoffeln vor fünfzig Jahren in Europa ausgesehen haben - und wie sie jetzt aussehen! Wir haben heute nicht nur den Untergang des

"Abendlandes" in bezug auf die Kultur der Seelen, sondern auch tief hineingehend in die anderen Naturreiche, z.B. in bezug auf die Agrikultur.

So handelt es sich also darum, dass nicht der Sinn ertötet werden darf für die Zusammengehörigkeit von Pflanzen und ihrer Umgebung, dass man nicht bei Schulausflügen und dergl. die Pflanzen ausreißt, in die Botanisiertrommel steckt, dann in die Klasse bringt und nun glaubt, damit sei etwas getan. Denn die ausgerissene Pflanze kann ja nicht für sich bestehen. - Die Menschen geben sich heute ganz irrationalen Betrachtungen hin. Sie sehen z.B. ein Stück Kreide und eine Blume für ein Reales im gleichen Sinne an. Die Philosophen betrachten heute beide Dinge im gleichen Sinne als etwas Seiendes. Aber was ist das für ein Unsinn! Das Mineral kann für sich bestehen, und es kann das tatsächlich. Die Pflanze soll irgend etwas Abgeschlossenes sein; aber sie kann's nicht, sie hört auf zu sein, wenn man sie aus dem Boden herausreißt. Sie hat nur ein Erdensein, indem sie an etwas Anderem ist; und das Andere hat nur ein Sein, indem es an der ganzen Erde ist. Man muss die Dinge so betrachten, wie sie in der Totalität sind, darf sie nicht herausreißen aus der Totalität.

Fast unsere ganze Erkenntnisanschauung wimmelt heute von solchen irrationalen Anschauungen. Daher sind wir in Naturbetrachtungen hineingekommen, die ganz abstrakt sind, die in ihrer Abstraktheit zum Teil auch berechtigt sind, wie z.B. die Relativitäts-Theorie. Aber wer real denken kann, der kann Begriffe nicht bloss in der Abstraktion so fortlaufen lassen, sondern er merkt, wo die Begriffe anfangen, sich nicht mehr auf eine Realität zu beziehen. Das tut ihm dann weh. - Sie können natürlich ganz gut den Gesetzen der Akustik nachgehen und können sagen: Wenn ich einen Schall erzeuge, so hat die Verbreitung des Schalles eine gewisse Geschwindigkeit. Wenn ich den

Schall irgendwo an einer bestimmten Stelle, so kann ich verstehen, wie er sich in einer bestimmten Zeit fortbewegt. Bessere ich mich nun an irgendeiner Bestimmtheit in der Fortbewegungstellung des Schalles, so höre ich ihn später; wird meine Bestimmtheit größer als die des Schalles, so höre ich ihn überhaupt nicht; geht ich aber der Schalle entgegen, so höre ich ihn früher. Die Relativitätstheorie mit ihrer bekannten Voraussetzung, dass Licht sich mit folgendes verhält: Bessere ich mich nun so, dass ich, dem Schalle entgegen, schneller gehe, als der Schall läuft, dann komme ich schließlich auch darauf hinaus, dass ich den Schall eher höre, als es gekannt hat. Es etwas ergibt sich, dass eine wirklich realistische Denkweise hat. Ein anderer würde wohl, dass es ganz richtig, wunderbar falsch gedacht hat, dass eine Tür mit Lichtgeschwindigkeit in den Weltraum hineingeworfen wird und von dort wieder zurückkommt (nach dem verführten Vergleich, der von Einstein gegeben worden hat). Man kann es wunderbar wunderbar, wie es in der Tür sich nicht verändert hat. Aber für einen realistischen Denker stellt sich die Frage nicht wie kann die Tür abgedreht, wenn sie zurückkommt; denn er trennt nicht sein Denken von der Wirklichkeit, er steht immer in der Wirklichkeit drinnen.

Das ist die eigentliche der Deutungsansicht, dass sie niemals die Fortbewegung aufstellt, nicht "fortsch" zu sein, sondern "fort" zu sein. Daher werden heute die, welche die Relativitätstheorie in die Fugen treffen, die Relativitätstheorie vorwerfen, dass sie "relativ" ist, weil gerade unsere Denkweise die absolute Realität überall sucht, die herkommt aus der Erkenntnisfrage mit der Wirklichkeit, wobei man allerdings die gesamte Welt mit erfasst. Dadurch kann man es wieder hinsetzen auf die Relativität der in die Relativitätstheorie eingeschlossenen Phänomene.

Es handelt sich also darum, dass man den diese Phänomene

Schall irgendwo an einer bestimmten Stelle höre, so kann ich berechnen, wie er sich in einer bestimmten Zeit fortpflanzt. Bewege ich mich nun in irgendeiner Geschwindigkeit in der Fortpflanzungsrichtung des Schalles, so höre ich ihn später; wird meine Geschwindigkeit grösser als die des Schalles, so höre ich ihn überhaupt nicht; gehe ich aber dem Schalle entgegen, so höre ich ihn früher. Die Relativitätstheorie hat ihre bestimmte Berechtigung. Aber danach kann auch folgendes sein: Bewege ich mich nun so, dass ich, dem Schalle entgegen, schneller gehe, als der Schall läuft, dann komme ich schliesslich auch darauf hinaus, dass ich den Schall eher höre, ehe es geknallt hat. So etwas spürt der, der eine wirklich realistische Denkweise hat. Ein solcher weiss auch, dass es ganz richtig, wunderbar logisch gedacht ist, dass eine Uhr mit Lichtgeschwindigkeit in den Weltraum hinausgeworfen wird und von dort wieder zurückkommt (nach dem berühmten Vergleich, der von Einstein gegeben worden ist). Man kann so wunderbar ausdenken, wie da an der Uhr sich nichts verändert hat. Aber für einen realistischen Denker stellt sich die Frage ein: wie dann die Uhr ausschaut, wenn sie zurückkommt; denn er trennt nicht sein Denken von der Wirklichkeit, er steht immer in der Wirklichkeit drinnen.

Das ist das Eigentümliche der Geisteswissenschaft, dass sie niemals die Forderung aufstellt, bloss "logisch" zu sein, sondern *wirklichkeit gemäss* zu sein. Daher werden heute sie, welche die Abstraktionen bis in die Puppen treiben, uns Anthroposophen vorwerfen, dass wir "abstrakt" sind, weil gerade unsere Denkweise die absolute Realität überall sucht, nie herauswill aus dem Zusammenhange mit der Wirklichkeit, wobei man allerdings die geistige Realität mit erfasst. Dadurch kann man so scharf hinschauen auf das Unnatürliche der an die Botanisiertrommel angeschlossenen Pflanzenkunde.

Es handelt sich also darum, dass man den Kinde Pflanzenlehre

so beibringt, dass man das Antlitz der Erde als solches berücksichtigt, Boden und Pflanzenwachstum als Eines behandelt, sodass das Kind nie die Vorstellung von der abgesonderten Pflanze hat. Für den Lehrer kann das unangenehm sein. Denn er kann sich jetzt nicht die gewöhnlichen Botaniker in die Klasse mitnehmen, sie während des Unterrichtes rasch aufschlagen und so tun, als ob er alles ganz genau wüsste usw. Ich sagte schon, es gibt heute für den Botanik-Unterricht noch keine richtigen Handbücher. Aber diese Art des Unterrichtens bekommt noch ein anderes Gesicht, wenn man weiss, wie Imponderabilien wirken, und wenn man berücksichtigt, dass das Unterbewusste im Kinde noch stärker wirkt als beim späteren Menschen. Dieses Unterbewusstsein ist furchtbar ge- scheit, und wer ins geistige Leben des Kindes hineinschauen kann, der weiss: wenn da eine Klasse sitzt, und der Lehrer mit seinen Notizen herumgeht und den Kindern beibringen will, was die Notizen enthalten, - dass da die Kinder immer urteilen: Ja, warum soll ich das wis- sen? der weiss es doch selber nicht! Das stört ungeheuer den Unter- richt, denn es weht aus dem Unterbewusstsein herauf. Und es wird nichts aus einer solchen Klasse, die man mit Notizen in der Hand un- terrichtet.

Man muss überall ins Geistige hineinsehen. Das ist insbeson- dere zur Entwicklung der pädagogischen Kunst notwendig. Dadurch aber schafft man ein festes Drienenstehen des Kindes in der Welt. Denn jetzt bekommt das Kind nach und nach die Vorstellung: die Erde ist ein Organismus. Das ist sie nämlich auch. Und wenn sie anfängt unle- bendig zu werden, dann müssen wir bei unseren Agrikulturpflanzen an- fangen, nachzuhelfen durch richtiges Düngen. - Es ist z.B. nicht wahr, dass das Wasser, das in der Luft enthalten ist, dasselbe ist wie unten in der Erde. Das Wasser unten hat eine Spur von Vitalität; das Wasser oben lässt das ein, und es belebt sich erst wieder im

Hinuntergehen. Das sind alles Dinge, die da sind, die real sind. Wer diese Dinge nicht aufnimmt, der verbindet sich nicht real mit der Welt.
- Dies für die Pflanzenwelt im Unterricht.

Nun kommt die Tierwelt. Wir können sie nicht so betrachten, dass sie zur Erde gehört. Das zeigt sich schon daran, dass die Tiere herumlaufen können; sie sind schon für sich selbständig. Aber wenn wir wieder die Tiere mit dem Menschen vergleichen, so finden wir etwas sehr Eigentümliches in der Gestaltung der Tiere. Darauf ist in der älteren instinktiven Wissenschaft immer hingewiesen worden, wovon noch Nachklänge im ersten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts vorhanden waren. Nur kommt es den heutigen Menschen ganz lächerlich vor, wenn sie mit ihren Anschauungen heute Aussprüche von solchen Naturphilosophen lesen, die noch nach alten Traditionen die Tierwelt in ihrem Verhältnis zur Menschenwelt betrachtet haben. Ich weiss, wie sich die Leute vor Lachen den Unterleib gehalten haben, in einem kleinen Kreise, wo ^{AUS} ~~bei~~ einer Vorlesung des Naturphilosophen Oken der Satz herauskam: "die menschliche Zunge ist ein Tintenfisch". Was sollte damit gesagt werden? Natürlich hat die Einzelheit bei Oken nicht mehr richtig gewesen, aber es lag das Prinzip zugrunde, dass man dabei haben muss: Wenn man die einzelnen Tierformen ansieht von den kleinsten Protisten bis zu den vollkommenen Affentieren, so stellt jede Tierform irgendein Stück des Menschen, ein menschliches Organ oder ein Organ-system, einseitig ausgebildet dar. Sie brauchen ja nur die Sache grob zu betrachten. Stellen Sie sich einmal vor, bei einem Menschen würde die Stirn sehr zurücktreten, die Kiefer sehr hervorstehend werden, die Augen, statt nach vorn, hinauf sehen; es würde also das Gebiss mit dem, was daran stösst, einseitig ausgebildet werden. Sie können sich auf diese Weise, vereinseitigt ausgebildet, die verschiedensten Sägetierformen vorstellen; Sie können sich, indem Sie von der menschlichen

Gestalt dies oder jenes weglassen, die menschliche Gestalt in eine Ochsenform, in eine Schafform usw. verwandeln. Und wenn Sie innere Organe nehmen, z.B. die, welche mit dem Fettpflanzungstrakt zusammenhängen, so kommen Sie hinunter ins Reich der niederen Tiere. - Dieser Mensch ist die synthetische Zusammenfügung der einzelnen Tierformen, die sich mildern, wenn sie in die Einheit zusammengefasst werden. Der Mensch ist die ganzen Tierformen zusammen, aber harmonisch gegliedert. Wenn ich das, was in den Menschen aufgelöst ist, wieder zurückverfolge bis zu seinen Urformen, so bekomme ich also die ganze Tierwelt. Es ist der Mensch die zusammengezogene Tierwelt.

Diese Betrachtungsweise, die uns wieder mit unserem ganzen Seelenleben richtig hineinstellt in die Tierwelt, ist ganz vergessen worden. Da sie aber wahr ist und tatsächlich den Entwicklungsprinzipien zugrunde liegt, so muss sie wieder belebt werden. Und wir müssen, soweit es heute möglich ist, tatsächlich an das Kind, so gegen das elfte Jahr, nachdem wir die Pflanzenwelt betrachtet haben als zur Erde gehörig, die Tierwelt in der Weise heranbringen, dass wir sie ihren Formen nach als zum Menschen im engeren Sinne gehörig erkennen. Denken Sie, wie der junge Mensch dann zu Tier und Pflanze steht: die Pflanzen gehen zur Erde, werden mit der Erde Eins; die Tiere werden mit ihm Eins! Das ist wirklich das Begründen eines Verhältnisses zur Welt; das stellt den Menschen in eine Realität zur Welt. - Das kann immer mit dem Unterrichtstoff an das Kind herangebracht werden. Und geht alles im künstlerischen Sinne einher, geht es einher mit dem, was den Menschen seiner inneren Wesenheit nach erfasst im lebendigen Erziehen und Unterrichten, dann belebt man das Kind für das Leben; sonst aber ertötet man leicht den Zusammenhang zum Leben. Aber man muss eben hineinschauen in die ganze menschliche Wesenheit.

Was ist denn eigentlich dieser "Ätherleib"? Ja, wenn jemand

den Aetherleib aus dem physischen Leib des Menschen herausnehmen könnte und ihn imprägnieren könnte, sodass er sichtbarlich eine Form zeigte - es gäbe kein grösseres Kunstwerk als dieses! Denn der menschliche Aetherleib ist durch seine eigene Wesenheit, durch das, was der Mensch in ihm gestaltet, Kunstwerk und Künstler zugleich. Und indem wir das Bildende in dem Künstlerischen an das Kind heranbringen, bringen wir das Tiefverwandte zum Aetherleib an es heran, indem wir in freier Weise, wie ich es gestern angedeutet habe, modellierend mit dem Kinde uns beschäftigen. Das macht das Kind fähig, indem es innerlich seine eigene Wesenheit ergreift, sich als Mensch richtig in die Welt hineinzustellen.

Und indem wir das M u s i k a l i s c h e an das Kind heranzubringen, bildet es den astralischen Leib aus. Und fügt man beides zusammen, macht man das Elastische so, dass es in Bewegung übergeht, und macht man die Bewegung plastisch, dann hat man die E u r h y t h m i e, die ganz aus der Beziehung des Aetherleibes zum astralischen Leibe beim Kinde folgt. Daher lernt jetzt das Kind eurhythmisieren diese in artikulierten Gebärden sich offenbarende Sprache, wie es in früheren Jahren das Sprechen von selbst gelernt hat. Man wird beim Eurhythmie-Lernen nie Hemmnisse finden, wenn das Kind gesund ist; denn es setzt in der Eurhythmie einfach seine eigene Wesenheit heraus, es will seine eigene Wesenheit verwirklichen. Daher haben wir in der Waldorfschule die Eurhythmie vom ersten Volksschuljahre an bis zu den Oberklassen als einen obligatorischen Unterrichtsgegenstand eingeführt neben dem Turnen.

So sehen Sie: Die Eurhythmie ist aus dem ganzen Menschen, aus physischem Leib, Aetherleib und Astralleib heraus entstanden; sie kann man nur mit anthroposophischer Menschenkenntnis studieren. Das heutige Turnen richtet sich einseitig physiologisch auf den physischen

Leib; und weil die Physiologie nicht anders kann, werden einzelne Vitalitätsgesetze hineingebracht. Aber man erzieht durch das Turnen nicht Totalmenschchen, nur Partialmenschchen. Es soll damit nichts gegen das Turnen gesagt werden, aber heute überschätzt man es. Deshalb muss heute für die Erziehung die Eurhythmie an die Seite des Turnens treten. - Ich möchte nicht zu weit gehen, wie es einmal - nicht von mir, sondern von einem sehr berühmten Physiologen der Gegenwart geschah, der einmal, als ich über Eurhythmie sprach, im Auditorium war. Ich sprach es da aus, dass das Turnen heute überschätzt wird, namentlich als Erziehungsmittel, und dass das geistig-seelische Turnen, das in der Eurhythmie gepflegt wird (neben dem Künstlerischen der Eurhythmie), an die Seite des physiologischen Turnens treten müsse. Nachdem ich zu Ende gesprochen hatte, kam der berühmte Physiologe zu mir und sagte: "Sie sagen, das Turnen hätte eine Berechtigung als Erziehungsmittel, weil die Physiologen das sagen? Ich, als Physiologe, muss sagen, das Turnen ist überhaupt als Erziehungsmittel eine Barbarei!" Nun, Sie würden sehr erstaunt sein, wenn ich Ihnen den Namen dieses Physiologen nennen würde. - Solche Dinge sind auch schon anschaulich in der Gegenwart für Leute, die etwas mitzureden haben; und man muss daher vorsichtig sein, wenn man, ohne die Zusammenhänge zu durchschauen, gewisse Dinge fanatisch vertritt. Am wenigsten kann man in bezug auf die pädagogische Kunst Dinge fanatisch vertreten, weil man es da mit dem vielgestaltigen Leben des Menschen zu tun hat.

Und wenn Sie das, was zu den übrigen Kenntnissen gehört, die an das Kind herangebracht werden müssen, unter die Gesichtspunkte rücken werden, die sich durch das Auseinandergesetzte ergeben, dann kommen Sie dazu, nun in dem Lebensalter, wo das Kind nur durch das Fühlen das Bildhafte aufnehmen kann, auch z.B. Geschichte und Geographie bildhaft zu treiben; sodass Sie also Bilder

hinstellen müssen, wenn Sie Geschichtsunterricht treiben, plastische Bilder, malerische Bilder! Daran entwickelt sich der Sinn des Kindes. Denn was in den ersten zwei Epochen des zweiten grösseren Lebensabschnittes, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, vor allen Dingen noch nicht in dem Kinde lebt, das ist das, was man den "Ursachenbegriff" nennt. Vor dem siebenten Jahre sollte das Kind überhaupt nicht zur Schule kommen. Wenn Sie die Zeit vom siebenten bis zum neunten und ein Drittel Jahr nehmen, so haben Sie dann wiederum die erste Unterabteilung des zweiten grossen Lebensabschnittes; von neun ein Drittel bis zu elf zwei Drittel Jahren haben Sie die zweite Epoche und von elf zwei Drittel bis zum vierzehnten Jahre - approximativ - die dritte Epoche. In der ersten Epoche der zweiten Ueberepoche ist das Kind ganz auf Bildhaftigkeit veranlagt. Da muss man märchenhaft sprechen, da muss alles in der Aussenwelt noch ungeschieden sein von der kindlichen Natur. Da muss die eine Pflanze mit der anderen sprechen, ein Mineral mit dem anderen sprechen; da müssen Pflanzen sich küssen, da müssen Pflanzen Vater und Mutter haben usw. usw. Wenn jener Zeitpunkt herangekommen ist, den ich eben charakterisiert habe, von neun ein Drittel Jahren an, dann wird das Ich anfangen sich zu unterscheiden von der Aussenwelt. Da kann man dann auch mit einer Art Realerkenntnis an die Pflanzen und Tiere herankommen. Aber immer wird man das Geschichtliche in den ersten Lebensjahren überhaupt noch märchenhaft, mythenhaft behandeln; in der zweiten Lebensperiode dieses grösseren Abschnittes, von neun ein Drittel bis elf zwei Drittel Jahren, wird man bildhaft sprechen. Und erst, wenn das Kind nahezu das zwölfte Lebensjahr erreicht, kann man mit dem kommen, was man unter der Gewalt des Ursachenbegriffes betrachtet, was etwas nach abstrakten Begriffen hinübergeht, wobei "Ursache und Wirkung" auftreten kann. Vorher ist das Kind für Ursache und Wirkung

so unzugänglich wie der Farbenblinde für die Farben, und man ahnt als Erzieher manchmal gar nicht, wie unnötig man dem Kinde von Ursache und Wirkung redet. Woran wir heute so gewöhnt sind in den wissenschaftlichen Betrachtungen, davon kann man dem Kinde erst nach dem zwölften Jahre sprechen.

Das aber erfordert auch, dass man mit allem Unterricht über das *L e b l o s e*, wo eben der Ursachenbegriff in Betracht kommt, wartet bis gegen das zwölfte Jahr; und dass man mit den geschichtlichen Betrachtungen über Ursache und Wirkung in der Geschichte, wo es über das Bildhafte hinausgeht, und die Ursachen gesucht werden, auch wartet bis gegen das zwölfte Jahr. Vorher sollte man es nur mit dem zu tun haben, was man an das Kind heranbringt am Seelischen, am Lebendigen. - Die Menschen sind sehr merkwürdig. Da gibt es z.B. eine kulturhistorische Anschauung, die sich "Animismus" nennt. Die sagt: Wenn das Kind sich an einen Tische stößt, so beseelt es den Tisch, es prügelt ihn; es träumt eine Seele in den Tisch hinein. So hätten es auch die Naturvölker gemacht. Man stellt sich vor, dass da etwas Komplizierteres in der Seele des Kindes vor sich geht: das Kind soll den Tisch belebt, beseelt denken, und deshalb ihn prügeln, wenn es sich stößt. Es ist das eine phantastische Vorstellung. Wer aber etwas "beseelt", das ist eben derjenige, der Kulturgeschichte treibt: der beseelt das Vorstellungsvermögen des Kindes usw. Aber das Seelische des Kindes ist in einem viel größeren Masse in Körperlichen drinnen, als später, wo es sich emanzipiert und als Seelisches frei wirkt. Wenn das Kind sich an Tische stößt, so beginnt eine Reflexbewegung, ohne dass das Kind den Tisch beseelt; es ist rein Willensbewegung, es unterscheidet den Tisch noch nicht von der Außenwelt. Diese Unterscheidung tritt erst ein, wenn gegen das zwölfte Jahr beim gesunden Kinde der Ursachenbegriff eintritt. Und wenn man mit

dem Ursachenbegriff, überhaupt mit sobrutalen küsseren Anschaulichkeiten beim Kind zu früh arbeitet, dann ruft man eigentlich fürchterliche Zustände in der Entwicklung des Kindes hervor. Es ist ja sehr schön, wenn man sagt: man soll sich bemühen, dem Kinde alles "anschaulich" zu machen. Wieviel Nettos ist nach einer gewissen Richtung geschehen unter dem Bestreben, alles anschaulich zu machen! Rechenmaschinen sind aufgetreten, wo Kugeln hin- und hergeschoben werden, um die Rechnungsoperationen anschaulich zu machen. Nun wartet man nur, dass dieselbe Gesinnung die moralischen Begriffe anschaulich macht durch irgendeine Maschine, wo man dann auch irgend etwas verschiebt, wo man das Gute und das Böse so sieht, wie man bei der Rechenmaschine sieht, dass fünf und sieben zusammen zwölf sind. Aber es gibt eben durchaus Gebiete des Lebens, die unanschaulich sind, und die von dem Kinde ganz unanschaulich aufgenommen werden; und wenn man sie anschaulich macht, so täuscht man. Daher ist es falsch, wenn man etwas, was nicht auf Anschaulichkeit gestellt ist, in den pädagogischen Büchern angeraten sieht, in die Anschaulichkeit zu bringen. Es sind manchmal furchtbare Trivialitäten, welche da den Menschen angeraten werden.

Aber es handelt sich in dem Lebensalter zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife nicht nur um Anschaulichkeit, sondern darum, dass, wenn man auf das ganze Menschenleben blickt, folgendes beginnt. Ich nehme im achten Jahre einen Begriff auf; ich durchschaue ihn noch nicht, ich durchschaue überhaupt die Sache nach abstrakten Zusammenhängen gar nicht, bin ja auch dazu noch nicht veranlagt. Warum nehme ich denn den Begriff auf? Weil das durch die Sprache, durch die selbstverständliche Autorität des Lehrers auf mich wirkt. Aber das soll man ja heute alles nicht machen dürfen; es soll das Kind alles "anschaulich" bekommen. - Aber nehmen wir ein Kind, das alles an-

schonlich bekannt: da wachsen aber die Erlebnisse nicht mit dem Kinde weiter! Dann rechnet man damit, dass man es mit einem Wesen zu tun hat, das nicht wächst. Wir sollen aber in dem Kinde nicht Vorstellungen erwecken, die nicht mit ihm wachsen; denn dann würden wir dasselbe tun, wie wenn wir einem dreijährigen Kinde Schuhe machen lassen, die es später mit zwölf Jahren noch tragen soll. Aber alles wächst an Menschen, auch das, was wir einmal begreifen; daher müssen die Begriffe mit uns weiter wachsen. Wir müssen also durchaus sehen, dass wir lebendige Begriffe in das Kind hineinbringen. Die bringen wir ihm aber nur bei, wenn der lebendige Bezug zur Autorität des Erziehers vorhanden ist; die bringen wir ihm nicht bei, wenn der Lehrer als Abstraktling vor dem Kinde da steht und Begriffe vorbringt, für die das Kind noch gar keine Empfänglichkeit hat.

Stellen Sie sich zwei Kinder vor. Das eine wird so unterrichtet, dass es seine Begriffe aufnimmt, und dass es schliesslich mit fünfundvierzig Jahren für ein Ding noch dieselbe Erklärung gibt, die es einmal mit acht Jahren gelernt hat. Der Begriff ist nicht herangewachsen mit dem Kinde; es hat sich alles gut gemerkt und kann mit fünfundvierzig Jahren noch immer dieselbe Erklärung geben. Nehmen wir nun ein zweites Kind, das in lebendiger Weise erzogen ist. Da werden wir finden: gerade so wie es nicht mehr die Grösse der Schuhe trägt, die es mit acht Jahren gehabt hat, so trägt es auch in späteren Alter nicht mehr dieselben Begriffe mit sich herum, die es mit acht Jahren gelernt hat; sondern diese Begriffe sind ausgeweitet, sie sind zu etwas ganz Anderem geworden. Das alles aber wirkt wieder zurück auf die Körperlichkeit. Und schauen wir uns jetzt diese zwei Menschen in Bezug auf ihre körperliche Verfassung an, so hat der erste mit fünfundvierzig Jahren die Sklerose, der zweite ist beweglich geblieben, hat nicht Sklerose. - Was denken Sie, was da für Unterschiede in den

schaulich bekommt: da wachsen aber die Erlebnisse nicht mit dem Kinde weiter! ^adenn rechnet man damit, dass man es mit einem Wesen zu tun hat, das nicht wächst. Wir sollen aber in dem Kinde nicht Vorstellungen erwecken, die nicht mit ihm wachsen; denn dann würden wir dasselbe tun, wie wenn wir einem dreijährigen Kinde Schuhe machen lassen, die es später mit zwölf Jahren noch tragen soll. Aber alles wächst am Menschen, auch das, was wir einmal begreifen; daher müssen die Begriffe mit uns weiter wachsen. Wir müssen also durchaus sehen, dass wir lebendige Begriffe in das Kind hineinbringen. Die bringen wir ihm aber nur bei, wenn der lebendige Bezug zur Autorität des Erziehers vorhanden ist; die bringen wir ihm nicht bei, wenn der Lehrer als Abstraktling vor dem Kinde da steht und Begriffe vorbringt, für die das Kind noch gar keine Empfänglichkeit hat.

Stellen Sie sich zwei Kinder vor. Das eine wird so unterrichtet, dass es seine Begriffe aufnimmt, und dass es schliesslich mit fünfundvierzig Jahren für ein Ding noch dieselbe Erklärung gibt, die es einmal mit acht Jahren gelernt hat. Der Begriff ist nicht herangewachsen mit dem Kinde; es hat sich alles gut gemerkt und kann mit fünfundvierzig Jahren noch immer dieselbe Erklärung geben. Nehmen wir nun ein zweites Kind, das in lebendiger Weise erzogen ist. Da werden wir finden: gerade so wie es nicht mehr die Grösse der Schuhe trägt, die es mit acht Jahren gehabt hat, so trägt es auch im späteren Alter nicht mehr dieselben Begriffe mit sich herum, die es mit acht Jahren gelernt hat; sondern diese Begriffe sind ausgeweitet, sie sind zu etwas ganz Anderem geworden. Das alles aber wirkt wieder zurück auf die Körperlichkeit. Und schauen wir uns jetzt diese zwei Menschen in bezug auf ihre körperliche Verfassung an, so hat der erste mit fünf- undvierzig Jahren die Sklerose, der zweite ist beweglich geblieben, hat nicht Sklerose. - Was denken Sie, was da für Unterschiede in den

Menschen zu Tage treten? Da gab es einmal an einem Orte Europas zwei Philosophielehrer. Der eine war berühmt in der griechischen Philosophie; der andere war ein alter Hegelianer, aus der Schule Hegels, wo der Mensch gewöhnt worden war, nach seinem zwanzigsten Jahre noch lebendige Begriffe in sich aufzunehmen. Beide waren an einer Universität. Da wurde der eine siebzig Jahre alt und nahm das Recht für sich in Anspruch, sich pensionieren zu lassen; er konnte nicht mehr weiter. Der andere, aus dem Hegelianismus, war einundneunzig Jahre und sagte: "Ich kann nicht begreifen, warum der Jungling sich schon zur Ruhe setzt." Aber dieser zweite hatte auch bewegliche Begriffe. Dafür aber schimpften die Leute, er wäre nicht konsequent. Der andere war "konsequent" - aber er hatte die Sklerose!

So ist eine vollständige Einheit des Geistigen und des Leiblichen vorhanden, und man kann auch nur das Kind richtig behandeln, wenn man auf diese Einheit Rücksicht nimmt. Vom Materialismus sagt man heute unter denen, die ihn nicht teilen: er ist etwas "Schlimmes". Warum? Da werden manche sagen: er ist es deshalb, weil er nichts versteht vom Geistigen. Aber das ist nicht das Schlimmste. Denn diesen Mangel werden die Menschen nach und nach merken, und aus dem Drang ~~heraus~~, über diesen Mangel hinauszukommen, werden die Menschen zum Geiste kommen, sondern das Schlimmste am Materialismus ist, dass er nichts von der Materie versteht! Sehen Sie ^{nach} ~~auch~~ ~~darauf~~, was aus der Erkenntnis der lebendigen Kräfte des Menschen in Lunge, Leber usw. geworden ist unter dem Einfluss des Materialismus. Man weiss nichts darüber, wie die Dinge da wirken. Man präpariert aus der Lunge, der Leber usw. ein Stück heraus, aber man lernt durch den heutigen Wissenschaftsbetrieb nicht den wirkenden Geist in den menschlichen Organen kennen. Den lernt man erst durch die Geisteswissenschaft kennen. Das Materielle erschliesst sich erst der geisteswissenschaftlichen Be-

trachtung. Daher krankt also der Materialismus am meisten daran, dass er nichts von der Materie versteht; er möchte sich auf die Materie beschränken, aber er kann nicht zur Erkenntnis des Materiellen kommen - aber des wirklichen Materiellen, nicht des ausgedachten Materiellen, so man soundsoviele Atome um einen zentralen Kern herumtanzen lässt; denn solche Dinge kann man leicht konstruieren. In dieser Beziehung hat es auch früher Theosophen gegeben, die ein ganzes System von Atomen und Molekülen konstruiert haben; aber das alles war ja ausgedacht. Es handelt sich wieder darum, dass man an die Wirklichkeit herankommt. Und kommt man selber an die Wirklichkeit heran, so empfindet man es als unbehaglich, dass man einen Begriff fassen soll, der niemals an der Wirklichkeit gefühlt ist. Man empfindet es als Schmerz, wenn einem jemand z.B. eine solche Theorie vorsagt: es sei im Grunde genommen einerlei, ob ich mit einem Auto nach einer Stadt fahre, oder ob das Auto stille steht, und die Stadt zu mir kommt. Gewiss, die Dinge sind für eine gewisse Betrachtungsweise berechtigt. Aber so ausgedehnt, wie das heute unter der Gesinnung für Abstraktheiten geschieht, so verüben sie das ganze menschliche Seelenleben. Und wer einen Sinn dafür hat, dem ergibt sich ein furchtbar schmerzliches Empfinden gegenüber manchem, was man heute denkt, und was gerade für den Unterricht so ausserordentlich zerstörend wirkt. Wenn ich so sehe, wie gewisse Methoden schon bei kleinen Kindern in den Kindergärten darauf hingehen, dass sie die gewöhnlichen Buchstaben eingeschnitten haben und dann lernen, in Eingrabungen die Buchstaben zu Worten zusammenzustellen, so wird damit schon früh an das Kind etwas herangebracht, wozu es in diesem Alter noch gar keinen Bezug hat. Da ergeht es ihm so, wie wenn man beim realen Denken sagen würde: ich war doch eben noch ein Mensch mit Muskeln und Haut usw., jetzt bin ich nur noch ein Skelett. So ist es heute unter dem Einfluss der Gesinnung für Abstraktheiten in Geistes-

leben der Menschheit: man erblickt sich plötzlich als Skelett. Aber mit solchen Anschauungen, die eigentlich skelettierte Wirklichkeit sind, kann man in der Pädagogik nicht an das Kind herankommen.

Darum wollte ich heute zeigen, wie es darauf ankommt, dass der Lehrer in richtiger Weise lebendig an das Leben herangehen kann.

- - - - -