

GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

#	Beitragstitel
1	VORWORT
2	EINLEITUNGEN
3	Die sechs einzelnen Schuljahre
4	ANSPRACHE VON DR. RUDOLF STEINER am 20. August 1919 in Stuttgart
5	Dr. Steiner über den Schulanfang
6	Konferenz vom Donnerstag 25. September 1919, 8.30 Uhr
7	Konferenz vom Freitag 26. September 1919, 16 Uhr
8	Konferenz vom Montag 22. Dezember 1919, 9 Uhr
9	Konferenz vom Dienstag 23. Dezember 1919, 16 Uhr
10	Konferenz vom Donnerstag 1. Januar 1920, 14.30 Uhr
11	Konferenz vom Samstag 6. März 1920, 16 Uhr
12	Konferenz vom Montag 8. März 1920, 15.30 Uhr
13	Konferenz vom Mittwoch 23. Juni 1920, 14.45-17 Uhr
14	Konferenz vom Donnerstag 29. Juli 1920, 10.30-13.30 Uhr
15	Konferenz vom Dienstag 21. September 1920, 11-12 Uhr Nach dem dritten Vortrag des Kurses über „Meditativ erarbeitete Menschenkunde“
16	Konferenz vom Montag 15. November 1920, 20 Uhr
17	Konferenz vom Sonntag 16. Januar 1921, 9.45 Uhr
18	Konferenz vom Donnerstag 26. Mai 1921, 20-2 Uhr
19	Zeittafel: November 1918 bis April 1921
20	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=191:ga-300a-konferenzen-mit-den-lehrern&Itemid=14&layout=default

VORWORT

Siebzig Konferenzen hat Rudolf Steiner mit dem Lehrerkollegium der von ihm geleiteten Freien Waldorfschule abgehalten, die erste am 8. September 1919, am Tage nach der feierlichen Schuleröffnung, die letzte am 3. September 1924. Außer am 25. und 26. September 1919 wurde nie ein Stenograph hinzugezogen. Von dem, was uns heute an Nachschriften über den Inhalt der Konferenzen vorliegt, verdanken wir weitaus das meiste dem treuen Mitstenographieren von Dr. Karl Schubert. Aus der Zeit, ehe er im Sommer 1920 in das Lehrerkollegium eintrat, sind nur kurze Notizen vorhanden. Als später das Kollegium größer wurde, entstanden immer mehr, zum Teil auch stenographische Aufzeichnungen, die den Schubertschen Text ergänzen konnten.

Weil Konferenzgespräche nie so lückenlos und zuverlässig nach-geschrieben werden können wie Vorträge, tragen alle vorliegenden Aufzeichnungen einen oft recht fragmentarischen Charakter, und die Herausgeber sahen sich vor die Aufgabe gestellt, die Bruchstücke richtig ineinanderzulügen, damit sie sich gegenseitig ergänzen und stützen. Der Leser aber ist zu starker und aktiver innerer Arbeit aufgerufen, um das, was uns nur wie in einer andeutenden Partitur vorliegt, zu einem erklingenden Bilde lebendig zu machen. Der genaue Wortlaut bleibt nicht selten unsicher, nur wenn Rudolf Steiner längere zusammenhängende Ausführungen machte, von denen dann vielleicht mehrere Nachschriften erhalten sind, kann der Text als verhältnismäßig authentisch angesehen werden.

Die erste Vervielfältigung der Konferenz-Nachschriften wurde im Anfang der dreißiger Jahre intern an die Lehrer der Waldorfschulen ausgegeben. Diese Hefte sind längst vergriffen. Ebenso sind die Hefte der „Menschenschule“ vergriffen, in der in den Jahrgängen 20 bis 30 (1946 bis 1956) die Konferenzen abgedruckt waren, mit Auslassungen, die durch den Charakter dieser Veröffentlichung gegeben waren. In die zweite vervielfältigte Ausgabe von 1962 war es möglich, bisher noch nicht zugänglich gewesene Notizen mit hineinzuarbeiten. So konnten besonders die so unbefriedigend knappen Texte zu den Konferenzen vom 8. September 1919, vom Dezember 1919 und vom März 1920 nicht unwesentlich ergänzt werden. Vor allem aber konnte die Ansprache vom 20. August 1919 hinzugefügt werden. Bis vor gar nicht langer Zeit war nur aus Emil Molts „Lebenserinnerungen“ bekannt, daß Rudolf Steiner am Vorabend

#SE300a-010

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

der großen pädagogischen Kurse vor der Begründung der Waldorfschule eine Ansprache an die Kursteilnehmer gehalten habe, aber eine Nachschrift war nicht vorhanden. Jetzt ließ sich diese Ansprache aus mehreren Aufzeichnungen wenigstens so weit wiederherstellen, daß dadurch doch ein Eindruck vermittelt werden kann von ihrem Inhalt, aber auch von der Stimmung, die sie in sich trug.

Auch in der vorliegenden Buchausgabe sind, wie in den früheren Vervielfältigungen, im Prinzip die Namen der Lehrer wie vor allem der Schüler kenntlich gemacht. Obwohl oft das pädagogisch Wichtige vom Persönlichen nicht zu trennen ist, geht es in dieser Veröffentlichung um die Erkenntnis des Allgemeingültigen, insofern es durch den Einzelfall zur Erscheinung kommt. Nur an solchen Stellen, wo Rudolf Steiner einen Lehrer erwähnt oder mit Freude etwas Wohlwollendes, Lobendes über einen Lehrer sagt, ist der Name genannt.

Für die vorliegende erste Buchausgabe wurde der Text nochmals sorgfältig mit den Unterlagen verglichen, verbessert und ergänzt. Vor allem wurden, soweit als möglich, vermehrt Voten der Lehrer aufgenommen, wodurch der Charakter des Gespräches stärker in Erscheinung tritt.

Wir haben im Ablauf der einzelnen Konferenzen nicht einen geformten inneren Aufbau vor uns wie bei Vorträgen. Nur zuweilen steht am Anfang eine Ansprache oder eine längere Ausführung Rudolfs Steiners, etwa über den Lehrplan einer neu zu errichtenden Oberklasse. Aber meistens werden die im täglichen Schulleben gerade anstehenden Fragen, ohne daß zwischen diesen ein näherer Zusammenhang bestehen müßte, der Reihe nach durchgesprochen. Darauf folgen dann in lebendigem Gespräch die Fragen, die nun von den einzelnen Lehrern gestellt werden, wobei oft auf Dinge zurückgegriffen wird, die in derselben Konferenz schon erwähnt waren, so daß Rudolf Steiners Äußerungen dazu im Text zerstreut dastehen. Eine gewisse Gliederung und Ordnung nach Themen schien möglich und geraten. Deshalb ist in dieser Buchausgabe wie in einigen früheren Veröffentlichungen das, was innerhalb einer Konferenz an verschiedenen Stellen über ein und dasselbe Thema - beispielsweise über die Fremdsprachen - besprochen wurde, zusammengedrückt worden.

Die Konferenzen waren eine lebendige Fortbildung der Lehrerschaft. Sie bilden eine wichtige Ergänzung zu den grundlegenden Kursen, die Rudolf Steiner den Lehrern vor und nach der Gründung der Waldorfschule gehalten hat. Oh wie die Kenntnis dieser Kurse sind diese Ausführungen nicht verständlich. Denn die hier oft nur fragmentarisch

#SE300a-011

festgehaltenen Einzelheiten erhalten Licht und Bedeutung erst, wenn sie im Zusammenhang des Ganzen betrachtet werden. Durch die Veröffentlichung wird etwas vom Leben und der inneren Geschichte der ersten Waldorfschule unter Rudolf Steiners Leitung sichtbar.

Mit dieser Waldorfschule wurde nicht ein ideales, fertig ausgedachtes Schulprogramm verwirklicht. Rudolf Steiner hat vielmehr bis in Einzelheiten vorbildlich dargelebt, wie ein Schulorganismus, wie das Schulwesen überhaupt aus den individuell gegebenen Lebensmöglichkeiten der beteiligten Menschen, der örtlichen und zeitlichen Verhältnisse nach den Bedingungen des freien Geisteslebens entwickelt und einmalig gestaltet werden muß.

So wird selbst durch alle Mängel der Nachschriften hindurch in diesen Texten heute noch etwas vom sich gestaltenden Geist der ersten Waldorfschule erlebbar und vermag in der Seele des Lesers etwas in Bewegung zu bringen, was von der lebendig fortwirkenden Kraft der Waldorfschul-Pädagogik zeugt.

Erich Gabert

Hans Rudolf Niederhäuser

EINLEITUNGEN

#TX

Hier soll zunächst manches zusammengefaßt werden, was sonst in vielen einzelnen Hinweisen so sehr zerstreut dastehen würde, daß es kein wirkliches Bild geben kann. Für das Verständnis der Konferenzen wird aber viel darauf ankommen, daß auch der ganze Rahmen deutlich gesehen werde, alles was um die Schule herum und in ihr vorging in diesen Jahren 1919 bis 1924.

Zugleich kann damit ein kleiner Beitrag geleistet werden zu einer Aufgabe, die sehr groß vor uns steht, zu einer Geschichte, gleichsam einer Biographie der Waldorfschule in der Zeit, als Rudolf Steiner sie leitete. Es kann aber eben nur ein „Beitrag“ sein, weil die Ausführungen hier einseitig auf den Text der Konferenzen hingeordnet sind und nur das erwähnen, was auch dort vorkommt oder vorausgesetzt wird.

Sieben Themen, die oft erwähnt werden

1. Rudolf Steiner;

Anthroposophische Gesellschaft; Weihnachtstagung

Auch aus dem Gesamtkomplex Anthroposophische Gesellschaft können hier nur wenige Tatsachen herausgehoben werden.

a) Während die Waldorfschule entstand und heranwuchs, wurde in Dornach in der Schweiz das erste Goetheanum gebaut, an dem auch manche der Lehrer mitgearbeitet hatten. (Vgl. „Der Baugedanke des Goetheanums“; Liste Nr. 101.) Erwähnt werden in den Konferenzen die Säulenarchitrave (1/245), die Pflanzenfarben, mit denen die Kuppeln ausgemalt wurden, das farbige Glas der Fenster, in das Darstellungen hineingraviert waren (1/154, 245); auch der Verein „Goetheanismus“ der für die Erstellung und Verwaltung des Baues geschaffen worden war (1/184).

In dem 1920 provisorisch eröffneten, aber noch nicht vollendeten Bau hielt Rudolf Steiner Hunderte von Vorträgen. Auch die Hochschulkurse (1/153, 2/47) fanden hier statt, ebenso die Fachkurse:

für die Theologen (2/39), die Ärzte (1/153) und für viele andere Gruppen. Den am Bau Arbeitenden hielt Rudolf Steiner seine „Arbeiter-Vorträge“ (3/34, 77), von denen seit August 1922 Nachschriften vorliegen (Liste Nr. 112, 113, 119, 128-134). Im Umkreis des Goetheanums, in Arlesheim, entstanden im Juni 1921 das von

#SE300a-014

Dr. med. Ita Wegman geleitete Klinisch-Therapeutische Institut und nahebei die Weleda, in der Heilmittel und Kosmetika hergestellt werden. - Mehrfach bezieht sich Rudolf Steiner auf die seit 1921 am Goetheanum erscheinende und von Albert Steffen geleitete Wochenschrift „Das Goetheanum“ (2/93, 3/89, 126. Liste Nr. 139).

b) Die Anthroposophische Gesellschaft hatte zunächst noch ihren Sitz in Deutschland. Rudolf Steiner stand neben ihr als Lehrer und Berater. Er gehörte ihrem Vorstand nicht an, war selbst nicht einmal Mitglied (3/114). Im Rahmen der Gesellschaft wurden in München 1910 bis 1913 die vier Mysteriendramen (1/136, 2/36) aufgeführt. In München war auch am 28. August 1913 die erste Eurythmieaufführung (1/288). Sie wurde, wie viele spätere, von Rudolf Steiner mit einer Ansprache eingeleitet (3/89). In den Konferenzen ist auch die Rede von der Ausbildung der Eurythmistinnen durch Frau Dr. Steiner (1/199), von dem in Stuttgart 1922

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

gebauten Eurythmeum (1/135, 202, 3/27), von dem Kurs für Heileurythmie 1921 (1/190, 269) und von den von Rudolf Steiner entworfenen und zum Teil selbst bemalten Eurythmiefiguren (2/294, 3/96), deren Nachbildungen auch in der Waldorfschule aufgestellt wurden.

Vom Jahre 1919 ab wurden für die Anthroposophische Gesellschaft die Schwierigkeiten zunehmend größer, sowohl von außen wie innen. Außen meldeten sich die Gegner. In der Presse, zum Beispiel in der Arlesheimer „Birseck-Post“ (2/58) erschienen Angriffe übelster Art. In Stuttgart hetzte General Gerold von Gleich (2/137) in Schrift und Vorträgen. In München kam es nach Rudolf Steiners Vortrag vom 15. Mai 1922 zu Krakeel (3/192), und es wurden tätliche Angriffe versucht.

Im Inneren der Gesellschaft hatten junge Mitglieder manche in den Universitäten üblichen „Methoden“ oder „Unmethoden“ (2/226) auch in die anthroposophische Arbeit hineingetragen. Daraus ergaben sich Reibereien zwischen den jüngeren und den älteren Mitgliedern. Eigene Jugendgruppen wurden gegründet. (Vgl. Abschnitt 6, „Jugendbewegung“.)

Rudolf Steiner brauchte scharfe Worte, zum Beispiel daß „die Gesellschaft schläft“ (2/147), oder daß sie „zerfällt in lauter Cliquen“ (2/225). Er sprach auch eindringlich tadelnd vom „Mangel an Verantwortungsgefühl“ (2/180). Viele Mitglieder, auch ein Komitee von sieben Waldorflehrern (2/237-239), versuchten, dem Unheil Einhalt zu tun.

Die Krisen wurden grell beleuchtet durch ein „unermeßliches Unglück“

#SE300a-015

(2/224), den Brand des Goetheanums in der Neujahrsnacht 1922/23. Bei der nun für März 1923 einberufenen Delegiertenversammlung (2/292) versuchte Rudolf Steiner, die Gesellschaft zu reorganisieren. Ein neuer Vorstand wurde eingesetzt. Aber weil sich keine Hoffnung mehr zeigte für ein gutes Zusammenarbeiten der Älteren und der Jüngeren, schlug Rudolf Steiner vor, daß neben der bisherigen Gesellschaft noch eine zweite, die „Freie“ Anthroposophische Gesellschaft gebildet werden solle mit eigenem Vorstand, genannt Komitee (3/17, 20). Doch alle diese Änderungen konnten der Schwierigkeiten nicht mehr Herr werden.

c) Da berief Rudolf Steiner die Mitglieder zu einer Tagung an das Goetheanum in der Weihnachtszeit 1923/24, um eine „vollständige Neugestaltung“ (3/110) der Gesellschaft vorzunehmen. Auf dieser „Weihnachtstagung“ wurde die „Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft“ gegründet (Zeittafel). Ihr Sitz sollte am Goetheanum sein. Das Amt des Vorsitzenden übernahm Rudolf Steiner selbst. Die anderen Vorstandsmitglieder waren Albert Steffen, Marie Steiner, Ita Wegman, Elisabeth Vreede, Günther Wachsmuth. (Vgl. „Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft“. Liste Nr.118.)

Viele Lehrer hatten die Weihnachtstagung mitgemacht, aber kaum jemand hatte die grundlegenden Vorträge hören können, die Rudolf Steiner am 18. und 30. Januar 1924 hielt, ehe er die Erste Klasse der Hochschule ins Leben rief. Deshalb besprach er die Fragen nach der Hochschule und besonders die nach deren Verhältnis zu den „Sektionen“, insbesondere auch der pädagogischen, soweit es die Schule anging, eingehend in der Konferenz vom 5. Februar 1924 (vgl. „Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft - Der Wiederaufbau des Goetheanum“. Liste Nr.50).

Die Vorstandsmitglieder und die Leiter der Sektionen werden in den Konferenzen mehrfach erwähnt. Ebenso die Tatsache, daß jetzt für die Mitglieder dem „Goetheanum“ ein Nachrichten- oder Mitteilungsblatt auch „Mitteilungen“ genannt, beigelegt werden soll mit dem Titel „Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht“ (3/120, 122,138). Auch von Rundbriefen der Sektionen für deren Mitglieder wird gesprochen (3/118,121).

Über die Kurse, die Rudolf Steiner im Jahre 1924 hielt, soweit sie nicht in der Zeittafel enthalten sind, wird in den „Hinweisen“ das Nötige vermerkt.

#SE300a-016

2. Dreigliederung des sozialen Organismus

Gleich nachdem Anfang November 1918 in Deutschland der Zusammenbruch und die Revolution erfolgt waren, begann Rudolf Steiner die Gedanken der sozialen Dreigliederung ausgiebig vor den Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft und vom Februar 1919 ab auch vor der Schweizer Öffentlichkeit zu entwickeln.

In noch viel stärkerem Maße geschah das von Ende April ab in Deutschland. Schon im Februar hatte Rudolf Steiner seinen „Aufruf an das deutsche Volk und an die Kulturwelt“ geschrieben. Er war im März als Flugblatt und in vielen Zeitungen erschienen und wurde in kurzer Zeit von einer großen Anzahl Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens in Deutschland, Österreich und der Schweiz unterzeichnet. Im April erschien dann sein Buch „Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft“ (Liste Nr.47).

Am 22. April hielt Rudolf Steiner seinen ersten Stuttgarter Dreigliederungsvortrag in einer öffentlichen Versammlung der Unterzeichner des „Aufrufs“. Nach dem Vortrag wurde der „Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus“ gegründet (1/252). Dieser Bund war nicht eine Unterabteilung der Anthroposophischen Gesellschaft, sondern er griff weit über deren Mitgliedschaft hinaus; in seinem Komitee saß zum Beispiel der Tübinger Staatsrechtslehrer Professor Dr. W. v. Blume. Parallel arbeitende Organisationen bildeten sich in der Schweiz und in Österreich. Auf diesen Bund wurden große Hoffnungen gesetzt, auch von Rudolf Steiner. „Von seiner Regsamkeit hängt alles ab“ (1/253).

Der Bund hatte allein in Deutschland 56 Ortsgruppen. Von seiner Stuttgarter Zentralstelle aus wurde durch viele Redner eine ausgebreitete Vortragstätigkeit für den Gedanken der sozialen Dreigliederung veranstaltet. Vor allem hielt Rudolf Steiner selbst in vielen Orten Süddeutschlands' besonders natürlich in Stuttgart, bis Ende Juli 1919 vor manchmal über tausend Zuhörern mehr als vierzig öffentliche Vorträge über diese Fragen; davon sind vierzehn erhalten geblieben („Neugestaltung des sozialen Organismus“; Liste Nr. 84). In Stuttgart wurden vom 21. April bis 3. August für die Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft über denselben Themenkreis mehr als sieben Vorträge gehalten (Liste Nr.83; „Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen“ und „Volkspädagogische Vorträge“).

Um die Dreigliederung in weiteren Kreisen bekannt zu machen und

#SE300a-017

um den sozialen Willen anzufeuern, wurden zwei Zeitschriften begründet. Vom 8. Juli 1919 ab erschien die Wochenschrift „Dreigliederung des sozialen Organismus“; und später, vom April 1921 ab die Monatsschrift „Die Drei“ (Liste Nrn. 136 und 138).

Zur Vorbereitung einer weiteren Organisation, die im besonderen für das Gebiet des Geisteslebens wirken wollte, wurde ein „Aufruf zur Begründung eines Kulturrates“ (1/85, 164) verfaßt; er ist abgedruckt im Buche von Emil Leinhas „Aus der Arbeit mit Rudolf Steiner“, Basel 1950, S. 211-217. Begründet wurde der Kulturrat im Juni 1919 (1/85,95).

Ebenfalls auf dem Gebiet des Geisteslebens suchte der hauptsächlich von Studenten begründete „Bund für anthroposophische Hochschularbeit“ zu wirken, der sich im Herbst 1920 mit einem „Aufruf an die akademische Jugend“ (1/254) an die Kommilitonen aller Hochschulen wandte. Der Aufruf ist abgedruckt in „Die Erkenntnis Aufgabe der Jugend“, Dornach 1957, S.134-137 (Liste Nr.87). Diesem Bunde und seinen Bitten an Rudolf Steiner ist es wohl mit zu verdanken, wenn von 1920 bis 1922 eine Anzahl von bedeutsamen „Hochschul“-Veranstaltungen zustande kamen, auf die auch in den Konferenzen Bezug genommen wird:

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Erster Anthroposophischer Hochschulkurs in Dornach, 26. September bis 16. Oktober 1920 (1/153, 2/47, Liste Nr.95).

Zweiter Anthroposophischer Hochschulkurs in Dornach (Osterkurs), 3. 10. April 1921 (Liste Nr.100).

Freie Anthroposophische Hochschulkurse (Ferienkurs) in Stuttgart, 16-23. März 1921 (Liste Nr.99).

„Anthroposophie und Wissenschaft“, Hochschulveranstaltung in Darmstadt, 25.-30. Juli 1921 (Liste Nr.102).

Sommerkurs (Summer Art Course) in Dornach, 21.-28. August 1921 (Liste Nr.103).

Anthroposophischer Hochschulkurs in Berlin, 5.-12. März 1922 (2/65, 69, 70, 76-79. Liste Nr.107).

Anthroposophisch-wissenschaftlicher Kurs für Akademiker in Den Haag (Holland), 7.-12. April 1922(2/89. Liste Nr. 108).

Hierher gehören auch die „Kongresse“, die von der Anthroposophischen Gesellschaft veranstaltet wurden:

Allgemeiner öffentlicher Kongreß „Kulturausblicke der anthroposophischen Bewegung“ in Stuttgart, 28. August bis 7. September 1921(2/44,78. Liste Nr. 104).

#SE300a-018

„West - Ost. Zweiter internationaler Kongreß der anthroposophischen Bewegung“ in Wien, 1.-12. Juni 1922 (2/117. Liste Nr. 110).

Ebenso sind hier zu erwähnen die Stuttgarter Hochschulkurse, bei denen durch viele Semester hindurch vor allem die Waldorflehrer vortrugen, nicht aber Rudolf Steiner selbst (1/233, 234 und Sachwortverzeichnis).

Aber damit, daß so die Dreigliederung und die Anthroposophie weithin bekannt wurden, trat auch deren intellektuelle, politische und wirtschaftliche Gegnerschaft stärker und stärker hervor.

Schon im Hochsommer 1919 erkannte Rudolf Steiner, daß vor allem auch wegen solcher gegnerischen Strömungen die Zeit für ein schnelles Durchdringen der Dreigliederungsgedanken in der breiten Öffentlichkeit bereits vorübergegangen war. Es war „zu spät“ geworden (2/254). Am 31. August 1919 hielt er seinen letzten Dreigliederungsvortrag in der Öffentlichkeit.

Gewiß lief die Bewegung noch weiter, aber die erste Begeisterung und Stoßkraft ließ nach. Rudolf Steiner sprach es schonungslos aus. „Der gut gemeinte Aufruf zum Kulturrat . . . war vollständig ins Wasser gefallen“ (1/164); der Kulturrat war „nach einigen Wochen sanft entschlafen“ (3/39). Und am 22. November 1920 hieß es: Die Wochenschrift „Dreigliederung des sozialen Organismus“, aus der man „möglichst schnell eine Tageszeitung“ hatte machen wollen, hat „in den letzten fünf Monaten nicht an Leserschaft zugenommen . . . , auch nicht an Mitarbeiterzahl“ (1/253). Der Bund für Dreigliederung war „in eine Art von Theoretisieren verfallen“ (2/251). Rudolf Steiner sah, daß es nur einen einzigen Weg zum Weiterkommen gab. Er regte an, den „alten Dreigliederungsbund“ umzuwandeln in einen „Bund für freies Geistesleben“ (2/255). Zur selben Zeit, Sommer 1922, wurde die Dreigliederungszeitung umbenannt in „Anthroposophie. Wochenschrift für freies Geistesleben“. Rudolf Steiner hatte schon am 26. März 1922 im Dornacher „Goetheanum“ während der Konferenz von Genua seinen letzten Dreigliederungs-artikel erscheinen lassen (Liste Nr. 58). Die Zeit der nach außen gerichteten Dreigliederungsbewegung war zu Ende gegangen. Daß diese Gedanken aber im Inneren als zukunftsreiche Keime kräftig weiter wirkten, darauf wies Rudolf Steiner 1924 nach der Weihnachtstagung eindringlich hin (3/118).

Es ist nun nötig, den Blick noch einmal in die Anfangszeit zurück-zuwenden, auf eine Unternehmung, die für die wirtschaftliche

#SE300a-019

Grundlage der Waldorfschule eine große Bedeutung hatte. Schon im Herbst 1919 wurde der Plan erwogen, und im März 1920 erfolgte dann die notarielle Gründung von „Der Kommende Tag. Aktiengesellschaft zur Förderung wirtschaftlicher und geistiger Werte“ (1/182, 253, 256). Rudolf Steiner übernahm selbst den Vorsitz im Aufsichtsrat. Das Unternehmen sollte als ein Beispiel assoziativer Zusammenarbeit wirtschaftliche Betriebe verschiedenster Art (Landwirtschaft, Industrie, Bankwesen usw.) umfassen, um aus deren Erträgen geistige Arbeit, besonders wissenschaftliche Forschung zu finanzieren.

Dem Kommenden Tag gehörten außer kleineren an: die Werkzeugmaschinenfabrik Carl Unger (1/254), die Kartonagenfabrik Jose del Monte (1/254), später auch die von Emil Molt geleitete WaldorfAstoria-Zigarettenfabrik; ferner eine Offsetdruckerei mit Großbuchbinderei und ein Verlag (1/230), in dem die 3. Auflage der „Kernpunkte“ (40.-80. Tausend) erschien, wie auch Werke von Solowjow, die Moltke-Erinnerungen, zahlreiche Schriften der Goetheanisten und anderes.

Die geistigen Unternehmungen waren vor allem das von Dr. Rudolf Maier und Alexander Strakosch geleitete Forschungsinstitut für biologische (3/119) und physikalische Untersuchungen (1/126, 257, 3/119), das Laboratorium für die Herstellung neuer Heilmittel und das Klinisch-Therapeutische Institut auf der Gänsheide in Stuttgart (2/119, 192, 289, 3/116-119). Für die Waldorfschule kaufte der Kommende Tag weitere Grundstücke hinzu, baute Schulbaracken, ein Lehrerhaus, auch 1921 das neue Haupthaus und verpachtete das alles an den Waldorfschulverein (1/256, vgl. nächsten Abschnitt).

Wegen schärfster Gegnerschaft aus Wirtschaftskreisen wegen finanzieller Schwierigkeiten durch Inflation und Währungsreform, aber auch, weil trotz bester Bemühungen die Kräfte der daran Beteiligten nicht ausreichten, war auch dem Kommenden Tag kein Erfolg beschieden. Ebenso nicht dem für dieselben Ziele in der Schweiz begründeten „Futurum“ (1/184).

Rudolf Steiner trat 1923 vom Vorsitz im Aufsichtsrat zurück. Bei beiden Unternehmungen wurde von da ab schrittweise die Liquidation eingeleitet. Die Fabriken wurden wieder selbständig. Die kleineren Wirtschaftsbetriebe lösten sich heraus oder wurden aufgegeben. Der Verlag wurde in den Philosophisch-Anthroposophischen Verlag in Dornach übernommen. Das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart blieb als Privatklinik bestehen unter der Leitung von Dr. Otto Palmer. Von den Forschungsinstituten blieben das von

#SE300a-020

Frau Lilly Kolisko geleitete biologische Institut in Stuttgart und die Heilmittelbetriebe in Stuttgart und Schwäbisch Gmünd erhalten; letztere wurden an die „Internationalen Laboratorien“ in Arlesheim, später „Weleda“, verkauft. Alles übrige wurde nach Dornach verlegt oder aufgelöst.

Die Waldorfschule konnte durch besondere Fürsorge Rudolf Steiners und durch großzügige Verzicht vieler anthroposophischer Aktionäre vor diesen Schwierigkeiten verhältnismäßig gut bewahrt bleiben.

3. Emil Molt; Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik;

Waldorfschulverein; Welterschulverein

In Emil Molt lebten gleichsam zwei verschiedene Naturen, die lange getrennt nebeneinander hergingen. Er hatte sich aus Armut und Einsamkeit heraufgearbeitet, hatte seine eigene Firma gegründet, die WaldorfüAstoria-Zigarettenfabrik, und war jetzt deren Generaldirektor. Mit großer Kraft des Willens stand er wach in der handgreiflichen Welt des Wirtschaftslebens darinnen. Aber in der Tiefe seiner Seele und in seinen reichen Gemütskräften war er ein treuer und nie erlahmender Sucher nach den tieferen und wahren, nach den geistigen Gründen des Lebens.

Schon 1903 hatte er Rudolf Steiner gehört, und ganz besonders imponierten ihm die Konzentrationsübungen. „Das kann man in der Praxis brauchen.“ Er wurde Schüler von Dr. Carl Unger und studierte, was damals von Schriften Rudolf Steiners schon vorhanden war.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

So lebte in ihm, ohne daß es ihm recht bewußt wurde, auch der Stuttgarter Vortrag vom 8. Dezember 1906, der vor gerade zwölf Jahren gehalten worden war: „Erziehungsfragen vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ (Liste Nr.1). Jetzt hörte er, als er eben geschäftlich in der Schweiz war, Rudolf Steiners Dornacher Vorträge vom 9. und 10. November 1918, die ersten nach der Revolution. Was da gesagt wurde über die tieferen Ursachen des Zeit-geschehens und der sozialen Not, aber auch über die Dreigliederung des sozialen Organismus, das traf in Molt auf ein starkes natürliches Sozialgefühl und bewegte ihn tief.

Die praktisch tätige, rein „hiesige“, und die durch Anthroposophie belebte geistige Seite seines Wesens wollten sich einigen und durchdringen. Aber es war noch ein weiter Weg bis dahin.

Emil Molt wurde in seiner Firma durch die krassen Wirkungen des Kriegsendes und Zusammenbruches erneut vor die sozialen Fragen
#SE300a-021

estellt. Er suchte in seiner väterlich fürsorgenden Art durch viel-fache humanitäre Einrichtungen zu helfen, vor allem auch nach der menschlich-geistigen Seite hin. Er ließ die „Waldorf-Nachrichten“ herausgeben (1/80). Er richtete Arbeiterbildungskurse ein (1/110, 127), für deren Leitung er Herbert Hahn als „Kultusminister“ der Firma berief. Und als die Arbeiter sich als „zu alt“ vorkamen für solche geistige Arbeit, blickte er auf die kommende Generation. Er plante eine Schule für die Kinder „seiner“ Arbeiter und wollte damit zugleich für gute Nachwuchskräfte sorgen.

Für dieses Projekt gewann er auch das Vertrauen der Arbeiter in seinem Betriebsrat, die dafür einen Fonds von 100 000 damals noch guten Reichsmark zur Verfügung stellten. Der Aufsichtsrat, die Aktienbesitzer, erfuhren es erst hinterher. Ihnen war die Schulsache eigentlich „ein Greuel“ (1/210).

Molt ging schnell geradeaus weiter. Er erbat sich Rudolf Steiners zunächst nur bedingungsweise' dann unbedingt gegebene Zusage, die Leitung der Schule übernehmen zu wollen. Er kaufte das bisherige Restaurant „Uhlandshöhe“ mit dem Gelände. Die Kosten dafür und für den Umbau des Hauses, das er der Schule mietfrei zur Verfügung stellte, übernahm er auf sein Privatvermögen.

Molt war anwesend bei der ersten Verhandlung Rudolf Steiners mit dem Kultusminister Heymann, bei der unter erträglichen Kompromissen (1/61) die vorläufige Genehmigung der Schule erreicht wurde. Und er war auch bei Besprechungen mit Hahn und Stockmeyer' in denen Rudolf Steiner das Bild der neuen Schule, wenn auch erst in Umrissen, zeichnete. Weil immer noch in erster Linie an die Kinder von Werkangehörigen gedacht wurde und an nur wenige Kinder von Anthroposophen, waren zunächst Doppelklassen vorgesehen, 1. und 2. Klasse zusammen und so weiter. Jedenfalls dachte niemand an mehr als acht Klassen, die sogenannten Volksschulklassen. Für sie wurden die künftigen Lehrer gefunden und eingeladen.

Die Feier zur Eröffnung der Schule am 7. September 1919 war der Höhepunkt in Molts Leben. Als dann am 16. September der Unterricht endgültig anging, hielt Molt, weil Rudolf Steiner nicht anwesend sein konnte, die Ansprache (1/69).

Wirtschaftlich und rechtlich gesehen war die Schule ein Teil der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik, von der sie ja auch ihren Namen hatte. Molt stellte die Lehrer an, und ihr Gehalt wurde von der Firma ausgezahlt. Schulgeld wie Lehrmittel waren für alle Kinder von Werkangehörigen frei. Als „Waldorfkinder“ galt aber schon, wer auch nur „einen näheren Verwandten in der Firma“ hatte.

#SE300a-022

Die patriarchalische, oft eigenwillige Art, in der Emil Molt seine Fabrik leitete, rief jedoch eine doppelte Schwierigkeit hervor. Die Lehrer mußten mehr und mehr ihr Verhältnis zu Molt als ihrer Unterrichtsarbeit und -verantwortlichkeit unangemessen, ja unwürdig empfinden. Auf der anderen Seite traten wirtschaftliche und rechtliche Fragen auf.

Entgegen Molts ursprünglicher Absicht kamen immer mehr Kinder in die Schule hinein, die keinerlei Zusammenhang mit der WaldorfAstoria hatten. Das Zahlenverhältnis war bei Schulbeginn das folgende: 191 Kinder von der Waldorf-Astoria, 65 sonstige, zusammen 256. Bei Beginn des zweiten Schuljahres stand das Verhältnis schon

1 : 1, und in jedem kommenden Jahr wurde die Übermacht der nicht aus der Waldorf-Astoria stammenden Kinder größer.

Die Fabrik hatte keinerlei Ursache, für die werkfremden Kinder die Schulkosten zu übernehmen. Für diese mußte eben - nach Selbsteinschätzung der Eltern - Schulgeld entrichtet werden. Aber wer sollte und wollte es einnehmen und verwalten? Sache der Fabrik war das sicherlich nicht. Deshalb mußte im Mai 1920 ein eigener Rechtsträger geschaffen werden, ein „Verein Freie Waldorfschule“ wie er zuerst amtlich hieß. Im Alltag nannte man ihn damals wie heute „Waldorfschulverein“.

„Die Waldorf-Astoria hat nichts verbrochen“ (1/186), daß der Verein begründet werden mußte. Sie war „nicht einmal so ehrgeizig, als Trägerin der Schule zu gelten“ (1/187). Die Firma, das heißt der Aufsichtsrat, die Geldgeber' die mit der Zeit wieder das Heft in die Hand bekommen hatten, tolerierten die Schule, weil sie eine „per-sönliche Herzenssache“ (1/210) ihres geschätzten Generaldirektors war. „Die haben sich einverstanden erklärt, wie man sich als Vater einem Sohn gegenüber einverstanden erklärt, der zuviel ausgibt“ (1/213).

Die Firma trug auch weiterhin die Schulkosten für die Waldorfitinder, und Emil Molt wollte von seiner Stellung aus sorgen, daß soweit möglich auch sonst noch Stiftungsgelder gegeben würden (1/189). Er wollte versuchen, auch weiterhin Geld „abzuknüpfen“ (1/211, 213). Aber damit war für die Firma die Grenze erreicht. Mit der Gründung des Vereins war für sie die Sache geregelt.

Die Form des Vereins hat wohl im einzelnen gewechselt, im ganzen blieb sie. Zuerst war die Gefahr vorhanden, weil der Gegnerschaft alle Mittel recht waren, daß der Verein als der Besitzer von Schule, Gebäude und Gelände „überfremdet“ werden könnte, wenn es jedermann freistünde, Mitglied zu werden. Deshalb waren nur die sieben

#SE300a-023

Gründer ordentliche, stimmberechtigte Mitglieder. Rudolf Steiner nannte sie einmal „die sieben weisen Männer, die über die Schule beraten“ (3/120). Damit die Waldorf-Astoria „geldgeberischer“ würde (1/183), ernannte man den Vorsitzenden ihres Aufsichtsrates zum Ehrenvorsitzenden im Waldorfschulverein. Größere Bedeutung hatte das kaum. Neben Rudolf Steiner als eigentlichem ersten Vorsitzenden waren im Vorstand noch Molt, Stockmeyer' Leinhas. „Nur“ Mitglieder waren Hahn und Benkendörffer. Später hatten auch ein ständiger Vertreter des Kollegiums und das jeweils geschäftsführende Mitglied des Verwaltungsrates Sitz und Stimme im Vorstand (2/254).

Außerdem gehörten zum Verein als außerordentliche Mitglieder die Lehrer, sonstige Mitarbeiter der Schule und die Eltern. Auch die Schulpaten zählten dazu, die für unbemittelte Eltern das Schulgeld übernahmen (1/188). Schließlich gab es noch einfach nur „beitragende“ Mitglieder. Rudolf Steiner hoffte auf „Tausende von Mitgliedern“ (1/131,132), damit „der Verein Millionen bringt“ (1/145).

Die außerordentlichen und die beitragenden Mitglieder fühlten sich aber zurückgesetzt. Deshalb wurden nach wenigen Jahren auch Lehrer, Eltern und Paten „ordentliche“ Mitglieder; einige Jahre nach dem Tode Rudolf Steiners dann auch die nur „beitragenden“.

Rudolf Steiner mußte anfangs oft drängen auf eine straffe und übersichtliche Kassenführung, wenn er nachfragte' wieviel Geld jetzt eben „in der Kasse sei“ (1/189), oder „was die reale Bilanz sei“ (1/212, 213).

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Die Generalversammlungen des Waldorfschulvereins wurden von den Mitgliedern gut besucht, weil sie darauf rechnen konnten, dabei nicht nur Kassen- und Revisionsberichte zu hören, sondern auch Vorträge Rudolf Steiners. („Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen . . .“, S. 80, 131, 151, 178; Liste Nr.8.)

Aber auch nachdem der Waldorfschulverein schon gegründet war, schwelte es noch innerhalb des Kollegiums weiter. Die Aversionen kamen in mehreren Konferenzen vor und nach den Sommerferien 1920 heraus. Die Lehrer meinten, es handle sich in erster Linie um die wirtschaftliche Grundlage der Schule (1/182). Es ging aber in Wahrheit um die Unabhängigkeit der Schule von der Waldorf-Astoria (1/205), und damit auch von Emil Molt selbst, der sich ja weitgehend mit ihr identifizierte. Erst nach langwierigen Aussprachen gelang es Rudolf Steiners geduldiger und sicherer Führung, all diese Spannungen in einer überraschend, ja verblüffend einfachen Weise aufzulösen.

#SE300a-024

Er zeigte, wie sich auf der einen Seite durch die Gründung des Vereins die Schule radikal von der Fabrik getrennt habe. Auf der anderen Seite aber bekomme erst jetzt die enge Verbindung Emil Molts zur Schule ihre richtige Form. Molt habe nicht als Generaldirektor der Firma, sondern als Privatmann die Schule gegründet durch seine großen persönlichen Stiftungen, die jetzt erst in der Konferenz bekannt wurden (1/187). Rudolf Steiner deckte auch die tieferen Gründe des Ringens auf. „Es handelt sich darum, daß das Kollegium jederzeit bereit sein wird, . . . ganz mit Herrn Molt zu gehen, daß es aber nichts mit der Waldorf-Astoria zu tun haben will“ (1/209). Deshalb sei Molt mit Fug und Recht Mitglied des Kollegiums, aber „ganz und gar nicht als Finanzier“ (1/210), sondern „als Protektor“ der Schule (1/206), so wie es Frau Bertha Molt sei „als Schulmutter“ (1/199).

Emil Molt hat sich in dies Bild der Tatsachen zunächst nur langsam, ja fast widerwillig hineingefunden. Gar zu sehr hatte er sich immer als eine Einheit mit seiner Firma empfunden. Aber immer freudiger ergriff er in tiefer Bescheidenheit die Aufgabe des selbstlosen Helfers' großzügig und unermüdlich, bis an die Grenzen seiner finanziellen Möglichkeit und seiner körperlichen Kräfte. Als er in den dreißiger Jahren mit großem Schmerz die Firma in andere Hände übergehen lassen mußte, setzte er doch noch in den Kaufvertrag den Passus hinein, daß noch zehn Jahre lang derselbe Betrag wie bisher an die Schule bezahlt werden müsse als Schulgeld für die „Waldorfschule“.

Wie exakt die Form des Waldorfschulvereins den Schulbedürfnissen angepaßt war, zeigt sich darin, daß noch heute (1966) wohl jede der über siebenzig Waldorfschulen der Welt ihren „Waldorfschulverein“ hat, wie er auch im einzelnen Falle benannt sein mag.

Aber mit einem Waldorfschulverein war dennoch in keiner Weise erreicht, was Rudolf Steiner vorgeschwebt hatte. Ein solcher Schulverein wird überwiegend doch nur für seine eigene Schule sorgen. Das ist sein Hauptzweck. Aber für Rudolf Steiner war das, jedenfalls in jener Dreigliederungszeit' stets nur ein kleiner Teil in dem großen Plan, eine weitausgreifende, internationale Bewegung zu entfachen zur Erneuerung des ganzen Schulwesens. Die Grundlage einer solchen Bewegung sollte ein Weltschulverein sein, der die nötigen Geldsummen herbeischaffen müßte. „Es ist sehr leicht möglich, daß wir vielleicht, wenn wir einen Weltschulverein gründen, überhaupt für solche Schulen, international, daß wir Geld kriegen“ (1/177). Dabei war durchaus nicht nur an Schulen für Kinder gedacht, sondern

#SE300a-025

ebensogut an Hochschulen. „Es müßte auch die Freie Hochschule in Dornach aus diesen Geldern gespeist werden . . . Wir streben an eine zentrale Finanzierung, . . . eine Zentralkasse“ (1/184). Dafür hätte die Stuttgarter Schule das weithin leuchtende Fanal sein können, als, wie es in der Abendansprache des 20. August 1919 geheißen hatte, „ein praktischer Beweis für die Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung“ (1/61).

Aber das wurde in Stuttgart nicht verstanden. Das erste Jahr der Waldorfschule hatte den Beweis für die neue Pädagogik erbracht. Jetzt, als zum zweiten Schuljahr viele Kinder neu angemeldet wurden, die nichts mit der Waldorf-Astoria zu tun hatten, wäre der richtige Augenblick gewesen, um auch für das Finanzielle das Bewußtsein wach zu machen. Man hätte sagen müssen, „wir können nur weiterarbeiten, wenn von seiten der Allgemeinheit die nötigen Mittel der Sache zufließen“ (1/182). „Wir müßten die neuangemeldeten Kinder abweisen, wenn wir nicht Mittel bekommen“ (1/183). „Da müssen wir einen Weltschulverein gründen, der im Programm nicht die Unterstützung der Stuttgarter Waldorfschule hat, sondern die Gründung von Schulen nach diesen Prinzipien“ (1/184).

Das hätte bei der Gelegenheit eines öffentlichen Vortrages von Rudolf Steiner am 29. Juli 1920 (Liste Nr.94) ausgesprochen werden müssen. Aber an jenem Abend wurde zwar für die Stuttgarter Schule eine gewisse Hilfe erreicht, aber das unendlich viel wichtigere Ziel, eine Weltbewegung und einen Schulverein zu begründen, wurde gar nicht erwähnt. Der fruchtbare Moment wurde versäumt. „Durch das, was gestern geschah, ist der Plan des Weltschulvereins durchkreuzt worden“ (1/202). „Dieser Agitationsstoff ist uns jetzt entzogen. Nun müssen wir den Weltschulverein anders anfangen“ (1/229).

Daß der Weltschulverein jetzt nicht mehr von Stuttgart aus begründet werden könne, sprach Rudolf Steiner in aller Schärfe aus. „Es ist doch besser, wenn nicht die Bettler und Landstreicher den Verein gegen Verarmung gründen, sondern die, die etwas in der Tasche haben“ (1/233).

Deshalb machte Rudolf Steiner noch einen Versuch in Dornach am

12. und 16. Oktober 1920 bei Gelegenheit des ersten Hochschulkurses (Liste Nr.95) und wiederum einen in Holland bei mehreren öffentlichen Vorträgen im Februar und März 1921 (Zeittafel). Aber auch diese beiden Male wurde der Gedanke nicht aufgegriffen. Später schwieg Rudolf Steiner darüber.

Mehrere Jahre nach seinem Tode setzten holländische Freunde viele

#SE300a-026

Kräfte daran, doch noch einen Weltschulverein ins Leben zu rufen. Aber es führte zu keinem Erfolg. Es blieb bei der einen Waldorfschule in Stuttgart und bei einigen wenigen Nachfolgeschulen. Erst nach dem zweiten Weltkrieg wurde deren Zahl größer.

4. Staatliche Schulbehörden

In derselben Zeit, in der die Dreigliederungsbewegung mit ihrer Forderung nach völliger Loslösung alles Schulwesens vom Staate in vollstem Gange war, im Sommer 1919, wurde als ein Beispiel einer staatsfreien Schule die Entstehung der Waldorfschule vorbereitet. Aber die staatlichen Schulgesetze waren ja noch keineswegs außer Kraft gesetzt, die staatlichen Schulbehörden bestanden noch, und so mußte die Genehmigung der neuen Schule in Verhandlung mit ihnen erreicht werden.

Der Zeitpunkt für diese Verhandlungen war so günstig wie niemals vorher oder nachher. Der alte Obrigkeitsstaat mit seiner festgefügtten Beamtenhierarchie war durch den Umsturz vom November 1918 von Grund auf erschüttert. An die Stelle der alten, konservativ denkenden Minister, waren die durch die Revolution heraufgekommenen getreten, die für neue Ideen und Initiativen sehr viel zugänglicher waren. Der Kultusminister Heymann war Sozialdemokrat. Auf der anderen Seite war die Zeit vom November 1918 bis zum Sommer 1919 viel zu kurz, als daß schon alle Schulgesetze hätten im sozialistischen Sinne umgeformt sein können. Die neue Reichsverfassung, die auch Bestimmungen über die Schulen enthalten sollte, war noch nicht in Kraft. So galt in Württemberg noch wie

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

bisher ein Schulgesetz vom Jahre 1836. Es war wohl 1909 in manchen Punkten geändert worden, aber gerade die Artikel, die sich auf Privatschulen bezogen, waren tatsächlich noch die von 1836. Und diese Artikel waren so weitmaschig wie in keinem anderen deutschen Lande.

Rudolf Steiner hat den Kultusminister niemals in Zweifel gelassen, daß er grundsätzlich keineswegs gewillt war, von seiner Forderung nach einem vom Staate losgelösten Schulwesen auch nur einen Schritt zurückzugehen. Er hat dem auch deutlich Ausdruck gegeben durch den Namen Freie Waldorfschule. Aber mit den tatsächlich bestehenden Rechtsverhältnissen war nicht anders als durch Kompromisse zurechtzukommen (1/61). Sie mußten nur als solche unmißverständlich ausgesprochen werden. Und das geschah.

Dieser Kompromisse waren es vor allem drei:

#SE300a-027

a) Im Artikel 26 jenes Gesetzes von 1836 hieß es: „Privatanstalten können, wenn die Benützung derselben von dem Besuche der öffentlichen Volksschule befreien soll, mit Genehmigung des Oberschulrates errichtet werden.“ Eine solche, wenn auch wie üblich nurvorläufige Genehmigung wurde damals bald gegeben; die endgültige erfolgte nach einer ersten Inspektion (1/273) erst am 8. März 1920. Aber weil durch die Genehmigung die Waldorfschule der staatlichen Schulaufsicht unterstand, mußten an ihr auch später die üblichen Revisionen durch den Schulrat abgehalten werden.

b) Im weiteren Text jenes Gesetzesartikels heißt es: „... es dürfen dabei nur Lehrer, welche diese Behörde nach Kenntnissen und Sittlichkeit für befähigt erkennt, angestellt werden.“ Es wurde von den künftigen Waldorfl ehrern nicht die Ablegung einer staatlichen Lehrerprüfung verlangt, und tatsächlich besaßen von den zwölf Lehrern, die zu Beginn der ersten Konferenz vom 8. September 1919 genannt werden (1/65), nur drei bis vier ein solches Zeugnis. Diese Lehrer mußten alle einen ausführlichen Lebenslauf einreichen und sich im Ministerium persönlich vorstellen (1/64), aber sie wurden sämtlich ohne weiteres „für befähigt erkannt“. Solche, gewiß noch nicht absolute, aber doch sehr weitgehende Freiheit der Lehrerwahl wäre damals anderswo nicht möglich gewesen. Rudolf Steiner sprach öfter von einer „Lücke im württembergischen Schulgesetz“ (3/49). Aber der Griff des Staates wurde wieder fester, und die Lücke wurde durch Verordnungen geschlossen, so daß dann, von wenigen Ausnahmen abgesehen, von allen Lehrern der Waldorfschule staatliche Prüfungszeugnisse gefordert wurden.

c) Über den Lehrplan einer privaten Volksschule enthielt das Gesetz von 1836 keine Bestimmungen. Es war aber zweifellos vorausgesetzt, daß es der auch an den öffentlichen Volksschulen gebräuchliche sein sollte.

Das kam natürlich für die Waldorfschule nicht in Frage (1/62). Der Lehrplan mußte frei sein, das heißt, nur von den inneren Bedürfnissen der heranwachsenden Kinder abgelesen. Andererseits aber meinte Rudolf Steiner, doch Rücksicht nehmen zu sollen auf Kinder, die, weil etwa die Eltern an einen anderen Ort verzogen, auf eine öffentliche Schule übergehen mußten. Er arbeitete deshalb einen Kompromißvorschlag aus, der dann von der Behörde auch angenommen wurde. Danach sollten die Schüler der Waldorfschule jeweils am Ende des 3., 6. und 8. Schuljahres das Lehrziel der öffentlichen Schule erreicht haben. Weil alle Akten der Waldorfschule beschlagnahmt

#SE300a-028

wurden, als sie Ostern 1938 verboten wurde, sind dort keine Kopien der damaligen Eingaben an die Schulbehörde mehr vorhanden. Von dem oben erwähnten Vorschlag aber hat sich in Rudolf Steiners Handschrift ein Entwurf erhalten, dessen Text hier folgt.

„Das Lehrercollegium der Waldorfschule möchte den Unterricht methodisch in der Art gestalten, daß ihm für die Gliederung des Lehrstoffes innerhalb der drei ersten Schuljahre völlig freie Hand bleibt; dagegen wird es bestrebt sein, mit dem Abschluß des dritten Schuljahres die Kinder einem Lehrziele zuzuführen, das ganz übereinstimmt mit demjenigen der 3. Klasse der öffentlichen Volksschule. Diese Absicht soll so durchgeführt werden, daß ein aus der dritten Klasse der Waldorfschule etwa abgehendes Kind in die vierte Klasse einer anderen Volksschule ohne Störung übertreten kann. Im vierten, fünften und sechsten Schuljahr soll wieder die Gliederung des Unterrichtes frei vorgenommen werden können. Mit dem vollendeten sechsten Schuljahre sollen die Kinder bei dem Lehrziele der sechsten Volksschulklasse und zugleich bei dem einer höheren Schule angekommen sein, das klassengemäß dem vollendeten zwölften Lebensjahre entspricht. Dasselbe soll gelten für Gliederung des Lehrstoffes und Erreichung des Lehrzieles bis zum vollendeten achten Schuljahre. Die Kinder sollen Realschulmäßige Lehr-ziele vollendet erreichen und auch befähigt werden, in die dem Alter entsprechende Klasse einer anderen höheren Schule überzutreten. Freie Hand erbittet sich das Lehrercollegium nur für die Gestaltung des Unterrichtes auf jeder der drei von ihm festgelegten Stufen :

1. Schulanfang bis zum vollendeten neunten Lebensjahre;
2. von diesem bis zum vollendeten zwölften Lebensjahre;
3. von diesem bis zur Vollendung der dritten Stufe.

Am Ende dieser Stufen sollen die den öffentlichen Schulen vorgeschriebenen Lehrziele auch von der Waldorfschule erreicht werden.“

Über eine etwa zu errichtende 9. Klasse für die über Vierzehnjährigen war in dem Gesetz von 1836 keinerlei Bestimmung enthalten, weil es sich nur mit der Volksschule befaßte. Hierfür war also die Schule ganz frei (1/119, 3/117).

Ein anderer Teil des Kompromisses bezog sich nicht eigentlich auf das Verhältnis zum Staat, sondern auf den Religionsunterricht (1/63). Davon wird noch besonders gesprochen werden (Einleitung

S. 37).

Die oben erwähnte günstige Lage bestand nicht lange. Schon kurz vor der Schuleröffnung (Anfang September) verschlechterte sie sich,

#SE300a-029

als am 11. August 1919 die neue Reichsverfassung, die sogenannte „Weimarer Verfassung“ (1/71) in Kraft trat. Sie enthielt im Artikel 147 die Bestimmung, daß private Schulen staatlich genehmigt werden können, wenn sie in Lehrzielen Einrichtungen und in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrer nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen. Weiter: „Private Volksschulen sind nur zuzulassen, wenn . . . die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt. Private Vorschulen sind aufzuheben.“

Dieser Artikel der Reichsverfassung wurde damit zwar bindendes Recht für alle Länder des Reiches, also für die bisherigen König- und Fürstentümer. Aber weil die Schulen auch weiterhin unter der Hoheit der Länder standen, zog es sich lange hin, bis der Artikel 147 sich voll auswirkte.

Nur in einem Punkte griff die Reichsregierung noch direkt ein. Durch das Reichsgesetz vom 28. April 1920, das sogenannte „Grundschulgesetz“ (2/242, 250, 3/145) wurde der Besuch der untersten drei, später vier Klassen der staatlichen Volksschule für schlechthin alle Kinder für verbindlich erklärt. Alle privaten Vorschulen sollten abgebaut werden, indem sie keine neue unterste Klasse mehr eröffnen und die Schülerzahl ihrer schon bestehenden Klassen nicht vergrößern durften.

Das galt naturgemäß auch für Württemberg, und es wurde der Waldorfschule durch Erlaß vom 31. Dezember 1920 von der Behörde mitgeteilt (1/255), daß laut Grundschulgesetz jetzt schrittweise die untersten Klassen geschlossen werden müßten, weil sie eine

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

„private Vorschule“ seien. Es könne nur der Waldorfschule auf Antrag genehmigt werden, daß sie für das Schuljahr 1921/22 noch eine erste Klasse eröffne, aber ihre vier Grundschulklassen - mit a- und b-Klassen waren es acht - dürften nicht mehr Kinder führen als bisher, also zusammen 240. Dieser Zustand wurde zwar verlängert, aber er bewirkte doch, daß erst in die 5. Klasse, die nicht mehr zur Grundschule zählte, neue Kinder aufgenommen werden konnten. Weil nun der Andrang dazu sehr groß war, mußte im 5., 6. und 7. Schuljahr jedesmal eine dritte 5. Klasse, eine Klasse 5c errichtet werden

(3/93, 100, 145).

Erst im Jahre 1926, also schon nach dem Tode Rudolf Steiners' änderte sich das. Damals nahm der Schulrat Friedrich Hartlieb die vorgeschriebene Prüfung (s. unten) vor. Bei ihm lag hinter aller behördlichen Unbestechlichkeit und Strenge eine ganz ursprüngliche pädagogische Genialität vor. Auf Grund seiner eingehenden und sehr

#SE300a-030

günstigen Beurteilung der Waldorfschule (abgedruckt im „Nachrichtenblatt“, 3. Jg., 1926, Nrn. 2-6) wurde vom Ministerium das besondere pädagogische Interesse anerkannt, und die Beschränkung wurde aufgehoben.

Aber diese „gesetzliche Limitierung“ (3/145) der ersten vier Klassen und andere Wahrnehmungen bewirkten, daß Rudolf Steiner eine zunehmende Einengung der ursprünglichen Bedingungen feststellen mußte. „Heute (im Mai 1923) könnte man auch hier nicht mehr eine Waldorfschule errichten“ (3/49).

Im übrigen hatten es die Länder nicht eilig mit neuen und gründlichen eigenen Schulgesetzen. In Württemberg erschien zwar eines, das sogenannte „kleine Schulgesetz“, schon 1920, aber es enthielt nur Bestimmungen, die die Waldorfschule nicht angingen. Ein wirklich umfassendes Schulgesetz kam bis zu Rudolf Steiners Tode nicht heraus. Die Schulbehörden behielten sich mit Erlassen und Verfügungen.

Nachdem nun der Unterricht der Waldorfschule einmal im Gange war, beschränkte sich die Berührung mit den Behörden, innerhalb der Grenzen der oben genannten Kompromisse, hauptsächlich auf wenige Gebiete.

Regelmäßig wurden im Abstand weniger Jahre die vorgeschriebenen Schulrats-Revisionen vorgenommen (1/273, 2/59, 65-69, 141), und ebenso regelmäßig überprüfte der Amtsarzt den allgemeinen Gesundheitszustand der Kinder (1/121, 2/20). Wegen der beiden anderen Berührungsstellen mit den Behörden sind die Ausführungen über die einzelnen Schuljahre nachzulesen; über die Fortbildungsschule Einleitung S. 46, 47; über das Abiturium Einleitung S. 56, 58.

5. Schulbewegung

Von der Waldorfschule in Stuttgart ist die anthroposophische Schulbewegung ausgegangen. Rudolf Steiner betonte die große Verantwortung, die ihrer Lehrerschaft damit zufiel. „Die ganze zivilisierte Welt schaut auf die Waldorfschule“ (2/75, 77).

Rudolf Steiner baute diese Bewegung auf durch die große Zahl von Vorträgen und Kursen, die er über Pädagogik abhielt. Zuerst waren es die Vorträge während der Dreigliederungsbewegung, in denen er, zum Beispiel für den Verein junger Lehrer und Lehrerinnen in Stuttgart am 19. Juni 1919, die entstehende Schule und ihre Pädagogik hinstellte als ein praktisches Beispiel für eine „freie“ Schule, eine

#SE300a-031

Institution des vom Staate, soweit als damals möglich, losgelösten Geisteslebens (Liste Nr. 84).

Dann folgte im August/September 1919 der große dreigeteilte Kurs,

in dem er die künftigen Lehrer der Waldorfschule für ihre Aufgabe vorbereitete (Liste Nrn. 4-6). Dieser Kurs wurde in jedem folgenden Jahre fortgeführt durch eine kürzere oder längere Reihe von Vorträgen für die Waldorflehrer (Liste Nrn. 13, 17, 21, 28). Noch weitere Vorträge waren schon in Aussicht genommen, konnten aber nicht mehr ausgeführt werden (Einleitung S. 59).

Zu Ostern 1923 trat die Schule zum ersten Male vor die Öffentlichkeit mit der Stuttgarter „Künstlerisch-pädagogischen Tagung“, auf der Rudolf Steiner drei Vorträge und drei Ansprachen hielt (Liste Nr. 25). Im folgenden Jahr, Ostern 1924, wurde die „Erziehungstagung“ veranstaltet, die fünf Vorträge Rudolf Steiners in sich schloß (Liste Nr. 29).

Zu diesen Kursen kamen die vielen Vorträge und Ansprachen Rudolf Steiners hinzu, die er sonst noch im Rahmen der Waldorfschule hielt: für die Eltern (1/110, 2/269), bei den Mitgliederversammlungen des Waldorfschulvereins (2/81), und ganz besonders die herrlichen Ansprachen an Kinder, Lehrer und Eltern bei den Monatsfeiern (1/112) und bei den Feiern zu Schuljahrsbeginn und Schuljahrsende (1/152, 157, 2/17, 36). Alle diese Vorträge und Ansprachen sind enthalten in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen . . .“, Stuttgart 1958 (Liste Nr. 8).

Rudolf Steiners Bemühen, die Waldorfschule und ihre Pädagogik bekanntzumachen, wurde gestützt durch eine wachsende Zahl von Vorträgen, die von den Lehrern gehalten wurden. In den Konferenzen sind sie kaum erwähnt.

Als eine Art Antwort kamen an die Schule vielfache Wünsche, sie besuchen und an ihrem Unterricht hospitieren zu dürfen (1/165). So wird die Anwesenheit von englischen Lehrern erwähnt (2/191, 207-211). Damit die Schule nicht mit Hospitationen überlaufen werde, wurde festgesetzt, daß nie mehr als drei Besucher gleichzeitig in einer Klasse zuhören dürften (3/191).

Auch als die eigentliche Dreigliederungszeit vorüber war, hat Rudolf Steiner in allen Vorträgen, in denen es durch innere Verbindung mit dem Thema gegeben war, auf die Freiheit des Geisteslebens hingewiesen. Dabei versäumte er wohl nie, in kürzeren oder längeren Ausführungen auch von dem praktischen Beispiel, von der Stuttgarter Schule zu sprechen.

Aber die Zuhörer wollten mehr darüber wissen und baten ihn um

#SE300a-032

ganze Kurse über Waldorf-Pädagogik. Rudolf Steiner hielt den ersten Kurs schon 1920 vor den Basler Lehrern (Liste Nr. 12). Dem folgten außer in Dornach (Nrn. 19, 26) noch Kurse in Oxford, Ilkley, Bern, Arnheim, Torquay (Liste Nrn. 22, 27, 30, 32, 33).

Alle diese Vorträge wurden weniger aus dem Interesse für freies Kulturleben aufgenommen, sondern in erster Linie von Lehrern und Eltern, also in Gedanken an konkrete Kindergruppen. Deshalb war der Erfolg zunächst die Gründung neuer Waldorfschulen, nicht nur in Deutschland (Hamburg, Köln, Essen), sondern auch in England und Holland (Liste Nrn. 147, 148, 149).

Viele Pläne kamen damals über gute Absichten und Vorbesprechungen nicht hinaus, so die von Paris (1/166), Berlin (1/178), Norwegen (2/100), Nürnberg (3/191). Auch die Basler Hoffnungen blieben noch in Vorverhandlungen stecken. Anfänge zu einer Schule in Dornach wurden gleich anfangs durch Einspruch der Behörde im Keime erstickt (2/50), weil die Schulgesetze des Kantons Solothurn keine privaten Volksschulen zuließen. Man mußte sich 1921 begnügen mit einer Fortbildungsschule für die nicht mehr Schulpflichtigen, mit der späteren „Friedwart-Schule“ (3/44, 143).

Aber alle diese Schulgründungen, so erfreulich sie waren, entsprachen doch ganz und gar nicht dem, was Rudolf Steiner in der Dreigliederungszeit erhofft hatte. Es wurden keineswegs in kürzester Zeit „viele“ solcher Schulen eingerichtet. Die Waldorfschule blieb „Modell“ (1/289) mit nur sehr wenigen Nachfolgeschulen. Dennoch waren es die wenigen Waldorf- und Rudolf Steiner-Schulen

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

außerhalb Deutschlands, die, zum Teil erst nach Rudolf Steiners Tode gegründet, die Waldorf-Pädagogik in der Praxis am Leben erhielten, als in den dreißiger Jahren die deutschen Schulen verboten wurden. Auch heute (1975) ist Rudolf Steiners Ziel nicht erreicht, obwohl die Zahl der Schulen bis auf 105 hinaufging. In Deutschland sind es 46, im übrigen Europa 36 und in den außereuropäischen Erdteilen

23 Schulen.

6. Jugendbewegung

Sowohl in die Anthroposophische Gesellschaft wie in die Waldorfschule schlugen die Wellen der Jugendbewegung hinein. Das ist gut zu verstehen, denn auch schon in ihren Anfängen um 1900 umfaßte sie beide Arten von jungen Menschen, ebenso die, die schon in der Berufsvorbereitung standen, wie auch die Gymnasiasten' die den Schülern der oberen Klassen der Waldorfschule entsprachen. Beide

#SE300a-033

Gruppen lagen Rudolf Steiner am Herzen, denn er kannte die tieferen Ursachen der Jugendbewegung, die denen unbewußt blieben, die selbst darin steckten. „Die Jugendbewegung hat durchausübersinnliche Gründe“ (2/46). Diese jungen Menschen suchten sehnstchtig den Geist, um menschenwürdig ihr Leben führen zu können. Weil sie ihn nicht fanden, bot die Jugendbewegung nach außen hin das wirre Bild des Unbefriedigtseins, des eitel Absonderlichen, des fanatisch Überheblichen. Dieses selbe den Geist-nicht-finden-Können führte ebenso zu den Unzuträglichkeiten bei den Schülern der oberen Klassen der Waldorfschule, aber auch bei den schon älteren in die Anthroposophische Gesellschaft hineinkommenden jungen Menschen. Rudolf Steiner zeigte beide Male den Weg zur Heilung.

Es lag aber bei den beiden genannten Gruppen ein entscheidender Unterschied vor. Während der Schülerzeit mußte das Geistige ins gedankliche Blickfeld hineingebracht werden;leise schon von der 7., 8. Klasse an, später immer deutlicher und konkreter. Um nur zwei Beispiele zu nennen: schon vor dem achtzehnten, neunzehnten Jahr, so sagte Rudolf Steiner, müsse das „Jüngerwerden der Menschheit“ als eine der wichtigsten Geschichtsursachen verstanden werden (3/35), und ebenso jene chemischen Wirkungen, die speziell innerhalb des menschlichen Körpers, also unter dem Einfluß des Ich eintreten. Solche spirituelle Chemie, die „Kolikosche Chemie“, solle diesem Alter dargestellt werden (3/36).

Ebenso liegt es für die in diesem Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren schon in der Berufsausbildung Stehenden. Sie brauchen in der Fortbildungsschule eine wirkliche, das Spirituelle enthaltende „Lebenskunde“ (1/286, 287, Einleitung S. 44). Auch für die Dornacher Fortbildungsschule gilt dasselbe, um zum Beispiel den Unterschied zwischen Sonnenaufgang und Sonnenuntergang künstlerisch zu erfassen (3/44). Wenn da etwas versäumt wird im Hinweisen auf das Geistige, entsteht seelische Leerheit und damit alle die Schwierigkeiten, mit denen sich so viele Konferenzen der Jahre 1922-24 zu befassen hatten.

Diesen durch die Führung des Unterrichts hilfreichen Maßnahmen steht aber nun etwas zunächst recht Überraschendes gegenüber. Ein scheinbar so naheliegendes Mittel ist durchaus zu vermeiden. Es soll und darf in diesen Jahren noch nicht die Aufmerksamkeit der Schüler hingelenkt werden auf die eigenen Seelenzustände, auf die in ihnen rumorende Sehnsucht nach dem Geistigen. Das soll noch im Unterbewußten verbleiben, soll noch verhüllt und damit vor dem Intellektuellwerden behütet werden. Schüler sollen nicht „die Geheimkunst

#SE300a-034

des Erziehens kennenlernen und mitdiskutieren“ (3/80). Daraus erklärt sich auch Rudolf Steiners Schrecken, als er erfuhr, daß an einigen Abenden Lehrer und Schüler wie auf gleicher Stufe stehend miteinander diskutiert hätten (2/120-122, 145).

Daß dies in der Jugendbewegung nicht beachtet wurde - einfach weil man es nicht wußte -, gehört neben dem Nicht-ergreifen-Können des Geistigen zu den Hauptgründen quälender Nöte. Wieviel und wie endlos ist da diskutiert worden, auch gerade schon mit und unter den jüngeren Jahrgängen. Das mußte die Jüngeren unnaiv und hochmütig machen. Bei den Älteren führte es den raschen Zerfall der Jugendbewegung mit herbei. Leitungen und Zielsetzungen konfessioneller, politischer, rassenmäßiger Art bemächtigten sich des ihnen dienlich erscheinenden Instrumentes der Jugendbewegung.

Als deutschvölkische Umtriebe auch in die Waldorfschule hineinzuwirken drohten, sprach Rudolf Steiner von „freimaurerischen Ordensgründungen in der Jugend“, wie sie damals an manchen Orten, zum Beispiel in München, von Vereinigungen ausgingen, die etwas wie Rasse-Okkultismus pflegten (3/135). Er empfahl dagegen innerhalb der Waldorfschülerschaft durch „unsere eigenen treuen jungen Leute aus der Freien Gesellschaft“ eigene Gruppen zu bilden, „denen sich die Jungen und Mädchen ebensogut anschließen“ (3/134, 135).

Aber für die älteren Jahrgänge dieser jungen Menschen, die das 18. Lebensjahr schon vollendet haben, gilt grundsätzlich ein anderes, ja entgegengesetztes. Sie sollen sich gerade selbst möglichst weitgehend dessen bewußt werden, was tief in ihren Seelen die Unruhe bewirkt, und sie sollen daraus den Willensentschluß fassen, den gewiesenen Weg auch wirklich zu betreten.

Junge Menschen in großer Zahl wandten sich an Rudolf Steiner, wobei anstelle ihrer eigentlichen Schwierigkeiten freilich oft die mehr äußeren Fragen nach dem rechten Weg zum Beruf herauskamen. Diese jungen Menschen kamen auch nicht gut zurecht mit den herkömmlichen „Zweigen“ der Anthroposophischen Gesellschaft, in denen die Mitglieder seit Jahren miteinander arbeiteten. Deshalb bildeten sich an manchen Orten Gruppen einer „Freien anthroposophischen Jugend“, so in Stuttgart (2/46), in Jena (2/60, 61, 116, 117), in Breslau (3/177). Was von Besprechungen Rudolf Steiners mit ihnen schriftlich erhalten ist - er hatte hier besonders ungerne Stenographen dabei -, ist gedruckt in „Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend“ (Liste Nr.14).

Mehrfach wurde, aber zunächst ohne Erfolg, versucht, in Jena eine

#SE300a-035

große Jugendtagung mit Vorträgen von Rudolf Steiner zustande zu bringen (2/60, 61, 116, 117). Erst im Oktober 1922 kam es zum „Pädagogischen Jugendkurs“ in Stuttgart (2/154). Rudolf Steiner hielt dort dreizehn Vorträge über „Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation“ (Liste Nr.23). Ein zweiter Jugendkurs (3/94, 95) kam nicht mehr zustande. Über die von der Christengemeinschaft veranstaltete Jugendtagung in Kassel am 2.-8. Januar 1924 wurde im Dornacher „Nachrichtenblatt“ (1. Jg., Nr.5) ein Bericht gegeben. Auch in Dornach selbst wurden Jugendversammlungen abgehalten (3/137,138).

Das Entscheidende aber geschah, als sich Rudolf Steiner selbst in Briefen „Von der Jugendsektion der freien Hochschule für Geisteswissenschaft“ an die „jüngeren Mitglieder“ wandte (Nachrichten-blatt 1. Jg., Nrn. 9-12), nachdem er den Entschluß gefaßt hatte: um alle Jugendprobleme in größtem Maßstab in Angriff zu nehmen, solle am Goetheanum eine Jugendsektion' eine „Sektion für das Geistesstreben der Jugend“ geschaffen werden. (Vgl. „Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft . . .“, bes. S. 146-158. Liste Nr.50.)

7. Konfessioneller und freier Religionsunterricht;

Christengemeinschaft

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

In einem Verhältnis ganz eigener Art stand die Waldorfschule zur umgebenden Welt in bezug auf den Religionsunterricht. Er wurde in den Räumen der Schule erteilt und war doch nicht deren eigene Sache. Er war, wie Rudolf Steiner wohl sagte, „exterritorial“.

Das galt sichtlich von dem sogenannten konfessionellen Religionsunterricht, von dem anfangs allein die Rede war. Schon am Abend des 20. August, noch vor dem grundlegenden pädagogischen Kurs, sprach Rudolf Steiner von dem „Kompromiß“, der hier gemacht werden müsse (1/63). „Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren. . . . Wir wollen umsetzen das, was auf anthroposophischem Gebiet gewonnen werden kann, in wirkliche Unterrichtspraxis. . . . Die religiöse Unterweisung wird in den Religionsgemeinschaften erteilt werden.“ Und am Ende des Kurses, in der Rede zur Eröffnungsfeier am 7. September hieß es: „Ehrlich werden wir einhalten, was wir gelobt haben: daß die verschiedenen Religionsbekenntnisse, die von sich aus den Religionsunterricht erteilen wollen, ihre Weltanschauungsprinzipien in unsere Schule

#SE300a-036

hineintragen können.“ („Rudolf Steiner in der Waldorfschule“ S. 27; Liste Nr.8.)

Für Rudolf Steiner schien es dem Wesen und den Bedürfnissen des heranwachsenden Menschen unangemessen, ja schädlich, wenn er ohne jegliche religiöse Unterweisung aufwachsen müßte. Deshalb wurden gleich von Anfang an Zeit und Räume bereitgestellt für die von den Konfessionen beauftragten Lehrer, selbst wenn dafür an sich bessere Prinzipien des Stundenplans aufgeopfert werden mußten (1/65, 69).

Und Rudolf Steiner bestand streng darauf, daß diese Übergabe an die Religionsgemeinschaften in jedem Sinne „ehrlich“ durchgeführt werde. Er wurde ungehalten, als von manchen Schulkindern einige Kameraden nicht recht ernst genommen wurden, nur weil sie aus anderen Konfessionszusammenhängen stammten (2/111, 112).

Aber schon gegen Ende des pädagogischen Kurses muß Rudolf Steiner gebeten worden sein, auch für solche Kinder, deren Eltern gar keiner Konfession angehörten, und das war bei den Arbeiterkindern vielfach der Fall, einen auf anthroposophischer Erkenntnis gegründeten Religionsunterricht einzurichten, einen „freien Religionsunterricht“ von durchaus christlichem Charakter.

In der ersten Lehrerkonferenz am 8. September 1919 wurde ein Doppeltes bemerkbar. Es war schon die Rede vom „anthroposophischen Unterricht, dem freien Religionsunterricht“, aber es wurde auch deutlich, daß die Gedanken über die Gestalt dieses Unterrichts noch nicht voll ausgereift waren. So hieß es, die Klassenlehrer könnten ihn geben (1/67). Davon war zwei Wochen später, in den Konferenzen vom 25. und 26. September (1/79-81, 98-105) nicht mehr die Rede. Es wurden Herbert Hahn und Friedrich Oehlschlegel mit diesem Unterricht beauftragt. Nun wurde auch der gesamte Lehrplan des Religionsunterrichts für alle damals vorhandenen acht Klassen gegeben. Sie sollten in zwei Gruppen zusammengefaßt werden, 1.-4. und 5.-8. Klasse. Als dann im Herbst 1920 die 9. Klasse hinzukam, wurden es drei Gruppen, 1.-3., 4.-6., 7.-9., und stufenweise näherte sich die Einteilung für den Religionsunterricht der üblichen Klasseneinteilung (3/157). Das machte auch immer mehr Lehrer nötig für diesen Unterricht. Dem Lehrplan wurden ständig Einzelheiten und die Erweiterungen für die neu hinzukommenden Klassen angefügt. (Näheres vgl. Sachwortverzeichnis.)

Bei einem Elternabend am 3. November 1919 wurde nun gefragt, ob nicht auch für die Schüler des freien Religionsunterrichts an den Sonntagen eine religiöse Feier eingerichtet werden könne. Nachdem

#SE300a-037

Überlegungen darüber unbefriedigend verlaufen waren, baten die beiden Religionslehrer in der Weihnachtszeit 1919 Rudolf Steiner um seinen Rat. Wenige Tage später übergab er ihnen das Ritual für die Sonntagshandlung. Weil Oehlschlegel bald für geraume Zeit nach Amerika reiste und dann nicht mehr an die Schule zurückkam, hatte Herbert Hahn lange allein für die Sonntagshandlung zu sorgen. Sie wurde zum ersten Male gehalten am 1. Februar 1920. Rudolf Steiner war immer, wenn er in Stuttgart war, dabei anwesend, zuerst am 29. Februar 1920.

Die Teilnahme an diesen Sonntagshandlungen war strenge beschränkt auf die Schüler des freien Religionsunterrichtes, auf die Lehrer der Schule, die Eltern und diejenigen, „die anerkannt werden können durch die Lehrerschaft als moralische Vormünder“ (1/137). Rudolf Steiner rechnete darauf, daß möglichst viele Lehrer der Schule, nicht nur die Religionslehrer, bei den Handlungen dabei seien (2/58, 199).

Nach und nach kamen die anderen Handlungen hinzu, die Weihnachtshandlung (1/252) zum ersten Male am 25. Dezember 1920, die Jugendfeier (1/136) am Palmsonntag' dem 20. März 1921. Als letztes wurde von Rudolf Steiner, nachdem im September 1922 schon die Wirksamkeit der Christengemeinschaft angefangen hatte, im Frühling 1923 für die beiden obersten Klassen die Opferfeier hinzugefügt (2/222, 241, 305). Sie fand zum ersten Male statt in der Osterzeit 1923.

Die Absicht Rudolf Steiners war, man solle all diesen Kultus einrichten „mit großer Innigkeit und Herzlichkeit . . . als etwas Ernstes, aber ohne schwül zu sein“, dennoch „auf der anderen Seite ihn so schlicht halten, als es möglich ist“ (2/199).

So wie der freie Religionsunterricht selbstverständlich kein „obligatorischer“ Unterricht war (2/305), so war auch die Teilnahme an den Sonntagshandlungen den Schülern des freien Religionsunterrichtes durchaus „freigestellt, ob sie kommen wollen oder nicht“ (2/304). Das Wesen des freien Religionsunterrichtes und die Art, wie Rudolf Steiner ihm gleichsam eine Mittelstellung gab zwischen der Schule einerseits und der Anthroposophie und Anthroposophischen Gesellschaft andererseits, ist nicht leicht zu durchschauen. Es stellte an die damaligen Waldorflehrer, und es stellt auch heute noch große Anforderungen an Erkenntnisbemühen und Bewußtsein. Es müssen da jedesmal Aspekte zusammengeschaut werden, die einander zu widersprechen scheinen.

Von der einen Seite her gesehen sollte nicht nur für den konfessionellen

#SE300a-038

Unterricht, sondern auch für den freien vermieden werden, „daß er als etwas in die Schule Eingereichtes erscheine“ (2/19). Dem gegenüber steht die Antwort, die von Rudolf Steiner an Emil Molt gegeben wurde, als der geäußert hatte, „eine reine Schulangelegenheit spll es ja nicht sein; es ist ja losgelöst von der Schule“. Da sagte ihm Rudolf Steiner: „Die Sonntagshandlung ist etwas im Rahmen der Schule Liegendes. Eine Einzelheit innerhalb der Schule, . . . die nicht eine allgemeine Schulangelegenheit ist“ (1/138), weil eben nicht alle Schüler daran teilnehmen. Rudolf Steiner hat auch den Lehrplan und alle dessen spätere Ergänzungen innerhalb der allgemeinen Lehrerkonferenz gegeben (vgl. Sachwortverzeichnis) hat auch seine Auswahl der Religionslehrer, die Handhabung der Handlungen, die Ausgestaltung des Handlungsraumes, und was es sonst noch sein mochte (vgl. wiederum Sachwortverzeichnis) fast ausnahmslos dort besprochen. Er hat damit nicht nur die Religionslehrer, sondern die gesamte Lehrerschaft aufgerufen zum Tragen dieses Unterrichts. Und es war keine Äußerlichkeit, wenn er sich dabei immer der Sprachform des „wir“ bediente - „unser“ Religionsunterricht. Er tat das selbstverständlich nicht, wenn er sich äußerte über den konfessionellen Unterricht, aber auch später nicht in bezug auf den Religionsunterricht der Christengemeinschaft, von dem noch zu reden sein wird.

Ebenso treten in Rudolf Steiners Worten zwei ganz verschiedene Aspekte hervor in bezug auf das Verhältnis zur Anthroposophischen Gesellschaft. So sagte er zu einem der Lehrer: „Als Religionslehrer gehören Sie nicht der Schule an. Den erteilen Sie, wie wenn Sie Pastor in einer anthroposophischen Kirche draußen wären und hereinkommen“ (1/286). (Dazu ist die Anmerkung einzuschreiben, daß

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

mit der „anthroposophischen Kirche“ keineswegs die Christen-gemeinschaft gemeint ist. Denn die gab es damals noch nicht; der erste, noch vorbereitende Theologenkurs fand erst einen Monat später statt. Eine „anthroposophische Kirche“ konnte und kann es selbstverständlich gar nicht geben. Der Ausdruck ist überspitzt gebraucht.)

Und dem steht das gegenüber, was Rudolf Steiner im Hinweis auf die Weihnachtstagung sagte. Erst wies er darauf hin, daß „die Schule als eine von der Anthroposophischen Gesellschaft unabhängige Institution“ geschaffen sei. Dann ging er auf die besondere Lage des Religionsunterrichtes ein. „Damit stimmt logisch ganz gut überein, daß der Religionsunterricht von den Religionsgemeinschaften aus besorgt wird, der freie Religionsunterricht von der Anthroposophischen

#SE300a-039

Gesellschaft aus, daß die Anthroposophische Gesellschaft mit dem freien Religionsunterricht darinnensteht wie die anderen religiösen Gemeinschaften. Die Anthroposophische Gesellschaft gibt eigentlich den Religionsunterricht und den Kultus“ (3/119).

Das sagte Rudolf Steiner nach der Neubegründung der Anthroposophischen Gesellschaft und nachdem er selbst das Amt des Ersten Vorsitzenden und das des Leiters der Pädagogischen Sektion übernommen hatte. Damit waren auch für den freien Religionsunterricht Aufgaben gestellt, die sich in der kommenden Zeit auswirken sollten. Es kam praktisch nicht dazu, weil Rudolf Steiner starb. Diese Aufgaben aber stehen immer noch da und stehen vor uns.

Als die zuletzt angeführten Worte am 5. Februar 1924 gesprochen wurden, bestand nun aber schon seit fast einundeinhalb Jahren die Christengemeinschaft.

Im Jahre 1921 waren, zuerst unabhängig voneinander Gruppen von jungen Theologen, meist Studenten, an Rudolf Steiner herantreten mit der Frage, ob und wie sie mit Hilfe der anthroposophischen Erkenntnis in der rechten Weise ihren Lebensberuf auf dem religiösen Felde finden könnten. Daraufhin hielt ihnen Rudolf Steiner mehrere „Theologenkurse“ an deren erstem auch die Lehrer des freien Religionsunterrichtes teilnahmen (2/39. Liste Nr. 105, 126). Auf Grund dieser Kurse schlossen sich die jungen Theologen, in deren Namen Rudolf Steiner um seinen Rat gefragt worden war, im September 1922 von sich selbst aus zusammen. Es wurde zuerst der Name üblich: „Bewegung für religiöse Erneuerung“ (2/199). Friedrich Rittelmeyer, der wegen Krankheit an den ersten Kursen nicht teilnehmen konnte, gab jetzt seine Stellung als Pfarrer in Berlin auf. Er hatte schon seit Jahren aktiv in der anthroposophischen Bewegung gestanden und tat das auch weiterhin; aber er trat nun auch an die Spitze der „Religionserneuerung“ die den Namen „Christengemeinschaft“ annahm. Sie war nicht von der Anthroposophischen Gesellschaft aus gegründet und auch nicht von Rudolf Steiner. Er sprach vielfach von der „auf eigenen Füßen der Anthroposophischen Gesellschaft gegenüberstehenden Christengemeinschaft“ (3/123). Er äußerte, diese Bewegung „hätte den Keim in sich, etwas sehr Großes zu werden“ (2/199). Und fast zwei Jahre später sagte er von den Priestern, daß sie „in kürzester Zeit die größten Fortschritte gemacht hätten“ (3/177).

Es ist verständlich, daß nun Fragen heraukamen, wie das Verhältnis der Anthroposophie zur Christengemeinschaft sei und wie man sich

#SE300a-040

richtig zu verhalten habe. Für die Mitglieder der Gesellschaft suchte Rudolf Steiner Klarheit zu schaffen durch seinen Vortrag vom 30. Dezember 1922. Es war der zweitletzte Abendvortrag, ehe das erste Goetheanum abbrannte (2/226, 227. Liste Nr. 111).

Auch um die Waldorfschule herum entstand Unsicherheit. Sind jetzt, nachdem das neue Priestertum der Christengemeinschaft da ist, freier Religionsunterricht und Kulthandlung an der Waldorfschule noch berechtigt?

Als dann bald die Priester angingen, für die Kinder der Gemeindeglieder auch Religionsunterricht zu geben, erhob sich die weitere Frage: „Wie ist der freie Religionsunterricht in der Waldorfschule vereinbar mit dem Religionsunterricht der Christengemeinschaft?“ (3/175).

Rudolf Steiner sprach daraufhin in den Konferenzen deutlich aus, daß jede von diesen beiden Arten von Religionsunterricht eigenen Charakter, eigene Ziele und volle Berechtigung habe, auch in die Zukunft hinein. Er gab jetzt für den freien Religionsunterricht nicht nur, wie schon erwähnt, etwa ein halbes Jahr nach der Entstehung der Christengemeinschaft, das neue Ritual der Opferfeier, um das die Schüler der obersten Klassen gebeten hatten (2/222, 241, 305). Er hat auch das Weiterbestehen des freien Religionsunterrichtes teils als selbstverständlich vorausgesetzt (3/175-179), teils im Gespräch ausdrücklich ausgesprochen.

Es sollten keineswegs diese beiden Bewegungen ineinanderfließen. Rudolf Steiner wollte „so lange als möglich“ vermeiden, „bei der Christengemeinschaft einen Religionslehrer zu suchen für die Schule“. Aber man solle „nicht so exklusiv sein“ (3/177). Einzelnen der jungen Priester hätte er, wie er sagte, diesen Unterricht gerne anvertraut (2/169).

Auf der anderen Seite gestand Rudolf Steiner auch der Christen-gemeinschaft, die inzwischen schon in ihren eigenen Räumen für die Kinder der Gemeindeglieder einen eigenen Religionsunterricht eingerichtet hatte, ohne weiteres zu, daß sie „wie die anderen Konfessionen“ das Recht in Anspruch nehmen könnte, ebenfalls innerhalb der Waldorfschule ihren Religionsunterricht auszuüben. „Dann würden wir also einen Religionsunterricht mehr haben“ (3/176). Er fand es aber besser, wenn es dabei bliebe, daß die Kinder der Gemeindeglieder, soweit sie in die Waldorfschule gingen, auch weiterhin nur am freien Religionsunterricht teilnahmen (3/176).

So ist es denn auch in den weitaus meisten Fällen geschehen, bis 1938 die Schule verboten wurde. Erst nach dem zweiten Weltkrieg

#SE300a-041

ist auch der Religionsunterricht der Christengemeinschaft, ebenso wie der bisherige konfessionelle, in den Räumen der Waldorfschule eingerichtet worden.

Zu Lebzeiten Rudolf Steiners wurde diese Frage nur insoweit praktisch, als Eltern ausdrücklich wünschten, ihre Kinder sollten an beiden Unterrichten teilnehmen. Rudolf Steiner hielt das für durchaus möglich. Hindern könnte „höchstens der einzige Punkt der Gesundheit, daß es zuviel wäre“. . . Die Waldorfschule müsse da nicht „dogmatisch entscheiden“ (3/176). „Am schönsten würde ich finden, wenn dann, wenn sie an beiden teilnehmen, von dem Religionslehrer hier und dem Religionslehrer dort die Stoffe besprochen werden, so daß Einklang da ist“ (3/177).

Ernsthaftere Schwierigkeiten schienen aufzukommen bei der Frage, wie sich die Jugendfeier der Christengemeinschaft und die des freien Religionsunterrichtes miteinander vereinigen ließen. Aber auch hier seien keinerlei Verhandlungen mit der Christengemeinschaft nötig. Sie sei ja in sich selbständig. „Wir können doch machen, was wir wollen, und die können machen, was sie wollen“ (2/305).

Aber dann machte Rudolf Steiner den Weg frei, indem er auf den grundlegenden Unterschied hinwies in der Zielsetzung der beiden Handlungen. „Der innere Sinn unserer Jugendfeier ist, daß der Mensch ganz allgemein in die Menschheit hineingestellt wird. . . Die Christengemeinschaft aber stellt in eine bestimmte Religionsgemeinschaft hinein“ (3/178).

Daraus ergeben sich zwanglos alle praktischen Handhabungen, die nötig sind: etwa die, welche der beiden Handlungen vorausgehen müsse, und dergleichen (3/177, 178).

Vor allem aber - und das ist das Allerwichtigste - weisen solche Unterschiede wohl auf Wesensverschiedenheiten hin, aber sie bedeuten keinerlei reale Widersprüche und kein Gegeneinander. „Innerlich ist es durchaus vereinbar“ (3/178). Es gilt auch hier, was für

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

das ganze Verhältnis des freien Religionsunterrichtes zur Christen-gemeinschaft gilt: „Eine Diskrepanz zwischen beiden in inhaltlicher Beziehung kann es eigentlich nicht geben“ (3/176).

Die sechs einzelnen Schuljahre

#TX

Durch die Unzahl der gestellten Fragen und behandelten Themen haben die Konferenzen eine schwer überschaubare Form. Sie sind nicht leicht als Ganzes zu lesen. Der Benützer sucht oft nur Rudolf Steiners Äußerungen heraus zu den Themen, die ihn im Moment besonders interessieren.

Das ist aber unberechtigt, denn es ist sehr wohl ein durchgehender Duktus vorhanden. Er war gewiß niemandem von den Sprechenden bewußt, aber das Schicksal selbst hat eine Gesamtkomposition geschaffen. Um zur Erkenntnis dieser Komposition hinzuleiten, sollen hier für jedes Schuljahr die charakteristische Stimmung und die Hauptthemen herausgehoben werden. Weil die Aufgabe schwer ist, kann es sich dabei gewiß nur um einen Versuch handeln.

1. Schuljahr: 16. September 1919 bis 24. Juli 1920

8 Klassen

12 Lehrer

256 Kinder

Alte Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft versicherten oft, sie hätten Rudolf Steiner so ganz besonders strahlend gesehen, als die Waldorfschule eröffnet wurde. Dies Strahlen liegt, wie ein Nachklang des großen dreifachen Gründungskurses vom August 1919, auch noch über allen Konferenzen des ganzen ersten Jahres. Und wie Rudolf Steiner bei Kursbeginn den tiefen Dank aussprach an die über der Schule waltenden geistigen Mächte, so richtete er in diesem ersten Jahre auch mehrere Male den Dank an Emil Molt und an die Lehrer der Schule (1/162 und in den Ansprachen, siehe „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“ besonders S. 51/52, Liste Nr.8).

Diese Stimmung trägt und beflügelt die Lehrer und schafft ihnen erstaunliche Kräfte. Mit Schwung und Begeisterung gehen sie an ihre Aufgaben heran und suchen sich noch neue hinzu. Rudolf Steiner feuert wohl die Lehrer mehrfach an zu Enthusiasmus (1/63) und Mut (1/95, 117), aber er ruft sie auch auf zum Bewußtsein und zur Besinnung (1/63) und warnt sie vor Zersplitterung ihrer Kräfte (1/84,124).

#SE300a-043

Am 7. September 1919 fand die Eröffnungsfeier für die Freie Waldorfschule statt, in der Rudolf Steiner seine grundlegende Ansprache hielt (Liste Nr.8). Aber der Unterricht konnte noch nicht beginnen, weil die Räume des ehemaligen Kaffeerestaurants Uhlandshöhe' Kanonenweg 44, erst zum Teil fertig waren. In der „entscheidenden Konferenz im engsten Kreise“ vom 8. September (1/65), die Rudolf Steiner im Seminarkurs zuletzt (S.184) für „morgen oder übermorgen“ schon angekündigt hatte, wurde zwar ein provisorischer Plan ausgearbeitet, wie man unter Zuhilfenahme von „Schichtunterricht“ auch mit den noch zu wenigen Räumen zurechtkommen könnte (1/65, 66), aber der Unterrichtsbeginn verschob sich dann doch auf Dienstag den 16. September. Rudolf Steiner war nicht dabei anwesend.

Das Äußere war denkbar primitiv. Schulbänke wurden erst nach und nach geliefert. Die Kinder mußten in den ersten Wochen auf den vom Restaurant her vorhandenen Stühlen sitzen und auf den Knien schreiben.

Die Waldorfschule begann als „Volksschule“, das heißt mit nur acht Klassen. Sie hatte beim Beginn 256 Schüler; die einzelnen Klassen waren recht unterschiedlich besetzt, im Durchschnitt mit 32 Schülern, darunter meist ein wenig mehr Mädchen als Jungen. 191 Kinder waren „Waldorfkinder“ das heißt, sie hatten Eltern oder Verwandte in der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik. Die übrigen Schüler waren fast ausschließlich Kinder von Anthroposophen.

Dem Lehrerkollegium gehörten an: Rudolf Steiner als Leiter der Schule, Frau Marie Steiner „als Leiterin der eurythmischen Abteilung“, Emil Molt als „Protektor der Schule“, Frau Bertha Molt als „Schulmutter“ (1/198, 199) und anfangs zwölf Lehrer. Deren Zahl veränderte sich im Laufe des Schuljahres, weil einige vorübergehend oder dauernd die Schule verließen und andere hinzukamen; am Schuljahresende waren es vierzehn Lehrer.

An die Stelle der üblichen „regierungsmäßigen“, rektoralen Schulführung stellte Rudolf Steiner die Verantwortung jedes einzelnen Lehrers, die sich in den Konferenzen auswirkt (1/62). „Recht republikanisch!“ (1/83). „Konferenzen sind freie republikanische Unterredungen. Jeder ist darin ein Souverän“ (1/68). Nach über drei Jahren schlug er für die Schulverwaltung einen drei- bis vierköpfigen Verwaltungsrat vor, „damit nicht die republikanische Verfassung durchbrochen wird“ (2/235).

Obwohl der Aufbau, die Gliederung und der Lehrplan des Unterrichtes in den pädagogischen Kursen von August und September von

#SE300a-044

Rudolf Steiner schon gegeben waren, war doch noch manches einzufügen, zu ändern oder genauer auszugestalten. Nicht alles, was im ersten Schuljahre versucht wurde, ließ sich auch schon für die Dauer ausführen.

Die 7. und 8. Klasse sollten abwechselnd von zwei Lehrern geführt werden, von Stockmeyer und Dr. Treichler (1/65). Weil Dr. Treichler nach einigen Wochen noch mehr Sprachunterricht zu übernehmen hatte, trat an seine Stelle als Klassenlehrer Dr. Stein (1/145, 122). Stockmeyer und Stein rückten dann jährlich mit ihren Klassen eine Stufe höher, bis in die Oberklassen hinein. Die späteren 7. und 8. Klassen hatten, wie die 1. bis 6., dann auch nur einen Klassenlehrer (3/25).

Über den neu einzurichtenden Freien Religionsunterricht ist schon gesprochen worden im Abschnitt 7, S. 35-41.

Über die Eingliederung der „weiblichen Handarbeiten“ hatte Rudolf Steiner im Seminarkurs noch nichts gesagt, „weil einfach die Besetzung nicht da war“ (Seminar S. 184). Deshalb wurde erst Ende Oktober mit diesem Unterricht begonnen, selbstverständlich für Jungen und Mädchen zusammen. Frau Bertha Molt und Fräulein Helene Rommel gaben den Unterricht lange gemeinsam; erst als zu viele neue Klassen hinzukamen, übernahmen sie ihre Klassen einzeln. Bis in den Sommer 1922 wurde das Turnen von Paul Baumann und einzelnen Klassenlehrern schlecht und recht mitversehen. Die wenigen in dieser Zeit gemachten Angaben Rudolf Steiners zu diesem Unterricht heben stark den von ihm gewünschten engen Zusammenhang mit dem Eurythmieunterricht hervor (vgl. Sachwortverzeichnis). Durch die Arbeit Graf Bothmers ergab sich später für Rudolf Steiner die Möglichkeit, so konkret Grundlegendes über das Turnen zu sagen, wie es in der Konferenz vom 1. März 1923 geschah (2/292 ff.).

Handwerk und Gartenbau wurden im methodisch-didaktischen Kurs und im Seminar nur ganz allgemein erwähnt, nicht als besondere Unterrichtsgegenstände. Während nun Rudolf Steiner von Ende September bis Mitte Dezember 1919 von Stuttgart abwesend war, wurde in der Waldorfschule eine Werkstatt mit Hobelbänken und einigem Schlosserwerkzeug eingerichtet, und es wurde ein junger Schlosser angestellt, zunächst um Apparate für den Physikunterricht herzustellen. Damit im Zusammenhang wurde Ende November, wie es scheint ohne Besprechung mit Rudolf Steiner, auch mit einem anfänglichen Handwerksunterricht durch den Schlosser begonnen, in zwei einzelnen Stunden jede Woche für die 6. bis 8. Klasse. Nach

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

#SE300a-045

den Osterferien kam unter derselben Leitung Gartenarbeit hinzu, schon von der 5. Klasse ab, aber zunächst nur für Freiwillige, worauf Rudolf Steiner anordnete (1/121), dieser Unterricht solle für alle Kinder als obligatorisch gelten. Zu der Frage, in welchem Alter der Handwerks- und Gartenbauunterricht beginnen sollte, vgl. Hinweis zu S. 196. - Vom Beginn des zweiten Schuljahres ab ging dieser Unterricht über an Max Wolffhügel' der Kunstmaler war und auch die Schreinerei erlernt hatte. Den Gartenbauunterricht konnte er im Herbst 1921 abgeben an Gertrud Michels' die Gärtnerin war.

Um der in der ersten Zeit der Schule reichlich vorhandenen Ungezügelterheit ein Gegengewicht zu geben, führte Rudolf Steiner einen „Unterricht für Takt und Moral“ ein; er wurde meist „Anstandsunterricht“ betitelt (1/125). Paul Baumann hatte ihn zu geben, und damalige Schüler berichten, er habe zum Beispiel eine Art Kultur-geschichte der Höflichkeit behandelt: „Höflichkeit“ vom Worte Hof, Rittertum und so weiter. Im Laufe des zweiten Schuljahres ist dieser Unterricht dann eingeschlafen (1/268).

Hilfsklasse. Verständlicherweise hatten die Eltern aus der WaldorfAstoria-Zigarettenfabrik besonders bereitwillig diejenigen Kinder für die neue Schule angemeldet, bei denen es in der öffentlichen Schule nicht recht vorangehen wollte. Deshalb waren in den Klassen meist vier bis sechs „schwierige“, zum Teil sogar sehr schwierige Kinder zu finden. Für die, die als wirkliche Psychopathen besondere Sorgenkinder waren, richtete Rudolf Steiner schon im April 1920 eine Hilfsklasse ein (1/123). Etwa zehn Kinder der 1.-6. Klasse wurden während des Hauptunterrichtes, also nur von acht bis zehn Uhr, aus ihren Klassen herausgenommen und „separat“ unterrichtet. Es sollten dabei besonders langsam und eindringlich dieselben Dinge durchgenommen werden wie im Klassenunterricht sonst auch (1/125), aber außerdem sollten auch ganz spezielle Übungen gemacht werden (1/264). Zu den Stunden nach zehn Uhr sollten die Kinder alle wieder in ihre regulären Klassen zurückkehren. Diesen Hilfsunterricht übergab Rudolf Steiner an Karl Schubert.

Leider konnte diese Hilfsklasse zunächst nur bis zum Juni 1920 durchgeführt werden, weil Dr. Schubert für eine erkrankte Klassenlehrerin einspringen mußte, und die Hilfsklassenkinder gingen wieder ganz in ihre jeweilige Klasse zurück. Erst im September 1921 (2/37) konnte Dr. Schubert seine Hilfsklasse wieder übernehmen. Sie veränderte sich im Laufe der Jahre zunehmend in der Richtung, daß immer mehr auch ganz schwere Fälle, das heißt Kinder, die überhaupt an keinem Klassenunterricht teilzunehmen in der Lage

#SE300a-046

waren, in die Hilfsklasse aufgenommen wurden. Dr. Schubert leitete dann die Hilfsklasse zum größten Segen für „seine“, aber auch für alle Kinder der Waldorfschule ununterbrochen, bis die Schule Ostern 1938 verboten wurde; ja es gelang ihm sogar, sie, im Verborgenen geduldet, auch dann noch bis 1945 weiterzuführen (vgl. Sachwortverzeichnis).

Ebenfalls im Frühjahr 1920 wurde ein Kindergarten (Vorschule, Vorklasse) unter Leitung von Elisabeth von Grunelius eröffnet (1/121). Rudolf Steiner gab Ratschläge dafür (1/133, 134, 146, 147). Leider mußte der Kindergarten wegen Geld- und Platzmangels schon nach wenigen Monaten wieder aufgegeben werden. Fräulein von Grunelius übernahm zeitweise andere Aufgaben an der Schule. Ihr Kindergarten kam erst nach Rudolf Steiners Tode wieder zustande.

Ebensowenig konnte der Versuch durchgeführt werden, für Kinder, die nachmittags unbeaufsichtigt waren und verwilderten, einen Hort (1/112) einzurichten. Auch hier reichten die Räume und Geldmittel nicht aus. Außerdem war das Interesse gerade der Eltern dieser Kinder doch nicht stark und zuverlässig genug.

Auch die Versuche, für schulentlassene Kinder eine Fortbildungs-schule zu schaffen, mußten, allerdings aus anderen Gründen, immer wieder aufgegeben werden.

Rudolf Steiner hatte ursprünglich gedacht an eine mit der Waldorfschule nur locker zu verbindende Schule für junge Leute von vierzehn bis fünfzehn Jahren ab, als Vorbereitung für den Eintritt in die spezielle Berufsausbildung im Handwerk oder in der Fabrik. Diese Aufgabe sollte Dipl. Ing. Alexander Strakosch (1/121, 126) übernehmen. Er war bis Herbst 1920 in Wien Vorstand eines Eisenbahnwerkstättenamtes und hatte durch Urlaub im August/September an den pädagogischen Kursen, und später auch an den naturwissenschaftlichen Kursen teilnehmen können. (Vgl. dazu: Alexander Strakosch, „Lebenswege mit Rudolf Steiner. 2. Teil.“ Dornach 1952, S.60.) Aber dieser erste Plan erwies sich als undurchführbar, weil die Bestimmungen über die staatlichen Fortbildungsschulen jede private Initiative auf diesem Felde ausschlossen.

Jetzt (1/121) im März 1920 trat der zweite Plan auf: für Schüler, die nach absolvierter Schulpflicht aus der 8. Klasse der Waldorfschule ausgetreten waren und nun schon in einer Berufsausbildung standen, eine solche Schule einzurichten. Sie sollte wirkliche „Lebenskunde“ geben, und Rudolf Steiner wollte sie „Lebensschule für die Ältesten“ nennen. Er gab sogar schon einen skizzenhaften Lehrplan

#SE300a-047

dafür (1/126). Aber auch dies scheiterte. Das Interesse der jungen Menschen selber war nicht nachhaltig genug, und die behördlichen Bestimmungen ließen keinerlei Spielraum. Strakosch übernahm dann im September 1920 als Klassenlehrer die 5. Klasse und war gleichzeitig in der Leitung des Forschungsinstitutes tätig (Einleitung S. 19).

In gewisser, freilich recht anderer Weise ist später der innerhalb des Waldorflehrplanes von Strakosch gegebene Unterricht in Technologie (von der 10. Klasse ab) an diese Stelle getreten (1/286, 287. vgl. Sachwortverzeichnis).

Ganz aus der damals Deutschland ergreifenden Erregung über soziale Fragen und gleichzeitig aus der Begeisterung für die Dreigliederungs-bewegung herausgeboren, waren die von Dr. Herbert Hahn für die 6. bis 8. Klasse unternommenen Unterweisungen in „sozialer Erkenntnis“ (1/136). Es war das, wie Rudolf Steiner es nannte, ein „Unterricht abseits vom übrigen“, der mit dem Wiedereintreten „ruhiger“ Verhältnisse sein natürliches Ende fand. (Vgl. Sachwortverzeichnis.)

Vier Dinge, die zu den besonders charakteristischen Lebensformen der Waldorfschule gehören, nahmen schon im ersten Schuljahr ihre bleibende Gestalt an.

1. Dem in Württemberg damals üblichen schulfreien ersten Montag im Monat gab Rudolf Steiner einen sinnvollen Inhalt. Er machte aus dem bloßen freien Tag, den er auf den Donnerstag als den geeigneten Wochentag verlegte, ein Schulfest, die „Monatsfeier“ (1/112), indem er einerseits den Inhalt des Festes ganz aus dem pädagogischen Leben der Schule herauswachsen ließ - die Kinder sollten einander zeigen, was sie gearbeitet hatten - und andererseits darauf hinwies, daß dieser Tag etwas sein sollte wie „ein Gedankensammeln über den Monatsinhalt“. Rudolf Steiners eigene Ansprachen bei diesen Monatsfeiern und ähnlichen Gelegenheiten siehe in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“ Stuttgart 1958, S.29, 45, 55, 99, 141, 171 (Liste Nr.8).

2. Auch bei den Feiern zum Anfang und Abschluß des Schuljahres erfüllte Rudolf Steiner den bisher üblichen leeren Formalismus mit pädagogischem Inhalt. Freilich war die Gestalt dieser Feiern, wie sie heute noch in den Waldorfschulen lebendig ist, bei Rudolf Steiner auch nicht mit einem Male vorhanden, sondern sie entwickelte sich schrittweise. Man vergleiche dazu Seite 157, „etwas, was den Schulschluß eurythmisch darstellt“ mit Seite 289, wo er über die Ansprachen

#SE300a-048

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

der Lehrer spricht. Er gab auch selbst Vorbilder für die Art, wie da zu sprechen sei, in seinen eigenen Ansprachen, von denen sich sechs erhalten haben. Vgl. in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“,

S. 48, 75, 88, 126, 145, 175.

3. Ein ähnlicher Prozeß des langsamen Wachsens einer Form zu innerer Realität hin ist bei der Frage der Zeugnisgebung und der Versetzung zu beobachten. Im Seminarkurs am 6. September 1919 (S.183) ist noch von mehreren Zeugnissen die Rede, die im Laufe des Jahres zu geben seien, „als von der Außenwelt Gefordertes“; ähnlich auch noch in der Konferenz am 23. Dezember 1919 (1/116). Aber am 14. Juni 1920 (1/147) wird wie selbstverständlich von nur einem Jahreszeugnis gesprochen. Der Kopf der Zeugnisse wurde später von ihm so angegeben:

Dieses Zeugnis

wird

geboren am _____ in

für die Klasse _____ im Schuljahr 19./19_ gegeben

Über die Art, wie diese Zeugnisse innerlich zu gestalten seien, sollten Rudolf Steiners mehrfache Äußerungen (vgl. Sachwortverzeichnis) nachgelesen werden.

4. Der Übergang in die nächsthöhere Klasse wird von der üblichen Versetzung oder Nichtversetzung hinübergeführt zu dem Mitheraufnehmen möglichst sämtlicher Schüler mit dem Jahrgang, der ihrem Alter entspricht. In den beiden ersten Schuljahren wird noch bei allen besonders schwierigen Kindern einzeln besprochen, ob man sie „versetzen“, das heißt, weiter mitgehen lassen kann (1/168-171, 281-283). Im dritten Schuljahr ist eine solche Besprechung schon unnötig geworden.

2. Schuljahr: 20. September 1920 bis 11. Juni 1921

11 Klassen

19 Lehrer

420 Schüler

In den Konferenzen des zweiten Schuljahres herrscht überwiegend noch. ungeachtet gelegentlich aufziehender Wolken, die gleiche freudige,

#SE300a-049

kraftvolle Stimmung wie im Vorjahr, vielleicht bei den Lehrern etwas weniger draufgängerisch. Es werden im ganzen auch dieselben Probleme behandelt; sie werden ausgearbeitet und vertieft.

Hauptsächlich an drei Stellen zeigt sich aber charakteristisch die Eigenart dieses zweiten Schuljahres: bei der Besprechung der neuen 9. Klasse; dann als die Frage nach der wirtschaftlichen Grundlage und nach der geistigen Selbständigkeit der Schule gestellt wird; und endlich, als Rudolf Steiner spricht über seine eigene Stellung als Leiter der Waldorfschule.

Die Schule wächst auch dieses Jahr kräftig weiter. Für die neue 1. und für die 6. Stufe müssen Parallelklassen eingerichtet werden (1/169, 178). Besonders ausgestaltet werden die praktischen Fächer: Handwerk und Gartenbau (1/193-196, 270) sowie Handarbeit (1/199, 224, 225, 241, 249, 269, 270). Bei Anstandsunterricht (1/268) und sozialer Erkenntnis (1/286, 287) wird festgestellt, daß sie jetzt aufhören; beim Kindergarten und der Fortbildungs-schule (1/276-277), daß sie wieder zunächst nicht durchgeführt werden können. Die Art der Zeugnisgebung (1/284, 285) und der Versetzung (1/285) finden ihre endgültige Gestalt.

Für die neuen Klassen und für den praktischen Unterricht, aber auch weil einige Kollegen fortgegangen sind, müssen neue Lehrer eingestellt werden (1/199, 225, 226, 268, 274, 285). Bei dieser Gelegenheit wird auch festgelegt, wer zum Lehrerkollegium gehören soll und wer nicht (1/198, 199).

Beim neusprachlichen Unterricht taucht die Frage auf, die dann nie zur Ruhe kommen will: ob und wie in diesen Fächern die Schüler, ungeachtet ihres Klassenzusammenhanges und ihres Alters, rein nach dem Stande von Wissen und Fähigkeit zusammengefaßt werden sollen (1/171, 284; vgl. auch Sachwortverzeichnis).

Das Problem eines eigenen Schularztes (1/263) und das der Heileurythmie (1/284) treten auf.

Das Wichtige aber ist, daß auf die acht Volksschulklassen jetzt eine 9. Klasse, eine Oberklasse, aufgebaut wird (Einleitung S.28 und 1/119). Freilich klingen die damit berührten Probleme vorerst nur leise an. Zunächst sollen die 8. und 9. Klasse von zwei Klassenlehrern ebenso abwechselnd weitergeführt werden wie bisher die 7. und 8. Klasse (1/200).

Auch bei dem Lehrplan für das 9. Schuljahr, der jetzt aufgestellt wird (1/191, 219-226), verbirgt sich das grundsätzlich Neue zunächst noch unter dem Scheine, als ob in der 9. Klasse nur das in der 8. Klasse Besprochene „noch einmal“ durchzunehmen sei. Aber

#SE300a-050

gerade in dem, wie dies „noch einmal“ geschehen soll, steckt ja die entscheidende Änderung der Unterrichtsart, die diesem Lebensalter entsprechend und notwendig ist. Das wird dann bei den folgenden Klassen immer deutlicher. Hier schauen diese Fragen nur gleichsam wie zum Fenster herein.

Aber schon als jetzt die Frage aufkommt' warum denn die Arbeiter-kinder, die proletarischen Kinder, lieber sofort ins Berufsleben gesteckt werden, statt in die 9. Klasse weiterzugehen (1/260, 261), klingt schon das Problem des Abituriums an (1/260) und damit die Sorge, daß die heranwachsenden Oberklassen zu sehr in die Nachbarschaft der üblichen „höheren Lehranstalt“ geraten könnten, so daß dadurch „irgendwelche Dinge“ verhindert würden (1/260). „Irgendwelche Dinge“, das wären nach den „Volkspädagogischen Vorträgen“ (Liste Nr.3) diejenigen Unterrichtsgegenstände, durch die der junge Mensch so, wie es unserer Zeit entspricht, ins wirklich praktisch-tätige Leben hineingestellt werden sollte. Diese Frage steht von nun an, ob ausgesprochen oder unausgesprochen, hinter allem, was über die Oberstufe noch verhandelt wird. Es ist ein schwerer Verzicht, daß diese Ziele der „Volkspädagogischen Vorträge“ für die Oberklassen aufgegeben werden müssen.

Und ein großer Verzicht liegt auch in dem Fazit, das Rudolf Steiner am 26. Mai 1921 aus der sozialen Entwicklung der letzten Zeit ziehen muß. Die Stuttgarter Schule kann nicht mehr als der Anfang einer weit über Deutschland hinausgreifenden Bewegung der Schulerneuerung gelten. Sie kann nur noch „Modell“ sein. „Eine zweite Schule werden wir nicht mehr errichten können“ (1/289). Tatsächlich wurden die unvermeidbaren Kompromisse den Behörden gegenüber ständig einschneidender, nicht nur bei allen später gegründeten Waldorfschulen' sondern auch bei der Stuttgarter Schule selbst.

Ein zweites Charakteristikum dieses Schuljahres ist die Frage nach der wirtschaftlichen Grundlage der Waldorfschule. Als sie zwischen den Schuljahren, bei den Konferenzen vom 29. und 31. Juli und 21. September 1920 zur Verhandlung kommt, da lodert das Feuer hell auf das lange schwelte.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Aber in Wahrheit ist gar nicht das Materielle der Grund dafür. Die Finanzierung bleibt in allen folgenden Jahren eine schwere Sorge. Es ist ja auch im Frühjahr 1920 der Waldorfschulverein begründet (1/183, Einleitung S. 22), dessen damals gegebene Form in den Hauptzügen heute noch besteht. Der Weltschulverein freilich, um den Rudolf Steiner sich so sehr mühte (1/183-186,189,201,202, 228-233, 289), kam weder damals noch je später zustande.

#SE300a-051

In Wahrheit ging die Auseinandersetzung um zweierlei: um die geistige Selbständigkeit der Schule, das heißt praktisch um ihre Unabhängigkeit von der Waldorf-Astoria-Fabrik' und dann um das richtige Verhältnis zur Person von Emil Molt.

Jetzt macht Rudolf Steiner klar, daß in Wirklichkeit die Gründung der Schule auch finanziell das Werk von Emil Molt ist. „Die Schule ist ihr Verdienst“ (1/213).

Gerade dadurch aber wird Emil Molts Stellung zur Schule richtig. Er ist gleichsam als Privatmann „Protektor der Schule“ und „Schulvater“, so wie Bertha Molt „Schulmutter“ ist. Damit sind beide vollgültige Mitglieder des Lehrerkollegiums (1/199). Dies Kollegium wird „jederzeit . . . mit Herrn Molt gehen, will aber nichts mit der Waldorf-Astoria zu tun haben“ (1/209). Die Fabrik wird auch weiterhin Beiträge geben und für die Kinder ihrer Werkangehörigen das Schulgeld bezahlen. Aber die Schule wird von ihr völlig frei und unabhängig sein.

Damit ist auch das dritte und wesentlichste Element dieser Konferenzen innerlich auf das engste verbunden. Rudolf Steiner spricht es aus in seiner Ansprache vor den Lehrern beim Beginn des zweiten Schuljahres am 22. September 1920 (1/214-217), daß seine Stellung als Leiter der Schule nie anders aufgefaßt werden dürfe als die des Esoterikers. Sie dürfe niemals auf Suggestion oder äußerer Macht beruhen, stets nur auf dem freien Willen und Vertrauen der Lehrer. Damit wird - und das ist die innerste Lebensquelle der Schule - deren Zusammenhang mit Rudolf Steiner und also mit der Anthroposophie auf das genaueste umschrieben und dargestellt.

3. Schuljahr: 18. Juni 1921 bis 30. Mai 1922

Die Zahlen ließen sich für dieses Jahr nicht genau feststellen. Es

waren ungefähr: 15 Klassen

30 Lehrer

540 Schüler

Überwiegend klingt die Stimmung des freudigen Schaffens durch dies dritte Schuljahr weiter fort; ebenso beim fortgesetzten Aus- und Aufbau wie bei den ohne Unterbrechung durch die Konferenzen aller Jahre durchlaufenden Themen der Besprechung einzelner schwieriger Kinder und der Beantwortung spezieller sachlicher oder methodischer Fragen.

#SE300a-052

Auch in der Stellungnahme gegenüber der behördlichen Schulrevision wird noch eine ungebrochene Einheitlichkeit erlebt. Daß die Revision von seiten der Lehrer unrichtig, weil einseitig gesehen wird, offenbart sich erst nach Monaten. Schrittweise aber werden kritische Worte Rudolf Steiners vernehmlicher. Die Wolken senken sich zuweilen drohend tief herunter.

Wieder werden zwei neue 1. Klassen (2/17, 22) und neue Parallel-klassen (2/17) eingerichtet. Auch Fachlehrer werden neu berufen (2/19, 53).

Vor allem wird aber die zweite Oberklasse, die 10. Klasse begründet und bekommt ihren Lehrplan (2/18, 22-31). Dabei wird der bisherige Brauch verlassen, daß die obersten Klassen wechselweise von nur zwei Klassenlehrern betreut werden. Es sollen deren jetzt drei, womöglich sogar vier werden (2/18,27,38). Für diese Klasse werden volle fünf praktische Fächer neu eingerichtet: Spinnen und Weben; Gesundheitslehre und Erste Hilfe; Feldmessen; technische Mechanik (2/18, 29, 30) und Stenographie (2/31).

Sehr eingehend kümmert sich Rudolf Steiner darum, daß für den „Ästhetikunterricht“ den Unterricht für das Verständnis des Künstlerischen, ein guter Fachmann zugezogen wird (2/23, 38). Von nun an werden für diesen Unterricht wiederholentlich eingehende Direktiven erbeten und gegeben (2/41, 64 und Sachwortverzeichnis).

Eine große Rolle spielt die Revision durch den zuständigen Schulrat im Frühjahr 1922 (2/68-72; Einleitung S. 22, 25). Rudolf Steiner läßt sich von den Klassenlehrern sehr genau berichten, was sie dabei erlebt haben. Er muß daraus zu der Ansicht kommen, die Prüfung und Beurteilung sei engstirnig, nicht auf das Wesen der Waldorfschule eingehend, und keineswegs wohlwollend gewesen. Es werden deswegen eingehende Beschlüsse gefaßt, wie man durch Artikel in den Zeitschriften „Die Drei“ und „Anthroposophie“ solchen unsachgemäßen Einwendungen entgegenzutreten könne (2/68, Liste Nrn.136' 138).

Desto härter ist der Schlag, als Rudolf Steiner im folgenden Schuljahr den Bericht des Schulrates an das Ministerium gelesen hat. Er sagt es dann den Lehrern mit scharfen Worten. „Wohlwollend ist der Bericht!“ - „Die Dinge sind wahr, die darin stehen; das ist das Bittere“ (2/141).

Aber auch schon in diesem 3. Schuljahr kommt gelegentlich derber Tadel zu Wort, noch schwach, aber unüberhörbar. Rudolf Steiner

#SE300a-053

klagt über mangelnde Mitarbeit, über mangelnde Lebendigkeit der Schüler (2/20) und über zu geringen Zusammenhang unter den Lehrern. „Willig zusammenarbeiten! Gegenseitig sich verstehen im Kollegium“ (2/80).

Es findet auch die erste, dieses Mal nur kurze, aber sehr eingreifende Besprechung statt über zwei besonders schwierige Schüler der beiden obersten Klassen. „Man muß mit den Jungen fertig werden“

(2/71, 72).

Rudolf Steiner tadelt aber nicht nur; er hebt auch wie immer gerne das Gute heraus. Er ist erfreut, „weil die Waldorfschule diesen guten Geist ausgebildet hat“, und „weil sie im wesentlichen doch alles gehalten hat, was sie versprochen hat“ (2/77). Er gibt auch an, was zu tun sei für ein gutes Zusammenarbeiten. Er lobt die Dissertation von Dr. von Baravalle. „Das ist tatsächlich so, daß spirituelle Kräfte, die im Lehrerkollegium sind, das Lehrerkollegium tragen durch die Gegenseitigkeit des inneren wissenschaftlichen Erlebens“ (2/44). Ganz am Ende des Schuljahres geschieht aber etwas, was einen bösen Schatten vorauswirft. Schüler der obersten (10.) Klasse hatten gebeten um ein Gespräch mit Rudolf Steiner (2/93). Da brachten sie alles vor, was sie an Kümernissen über einige ihrer Lehrer auf dem Herzen hatten. Rudolf Steiner hörte sie an, ließ sie ruhig alles aussprechen, fragte nicht nach und entließ sie, ohne weiter darauf einzugehen. Dies Gespräch hatte eine starke Nachwirkung, aber erst im folgenden Jahr.

4. Schuljahr: 20. Juni 1922 bis etwa 24. März 1923

Auch hier sind die beiden ersten Zahlen nicht genau festzustellen:

19 Klassen

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

37 Lehrer

640 Schüler

Gleich zu Beginn des Schuljahres, noch ehe der Unterricht beginnt, ziehen sich die Wolken zum ersten Male dicht zusammen und entladen sich, wie auch dann im Lauf des Jahres, Schlag auf Schlag. Rudolf Steiner gebraucht immer wieder empörte, tadelnde Worte, bis hin zum Februar 1923.

Aber in die dadurch entstandene finster lastende Stimmung der Lehrer hinein stellt er im letzten Vierteljahr, eine nach der anderen, sieben geschlossene Sonderdarstellungen, die jeweils ein wichtiges

#SE300a-054

Gebiet der Pädagogik erhellen. Sie umfassen manchmal eine ganze Konferenz. Es wird so gleichsam das, was abzusinken droht, mit Riesenkraft wieder in die Höhe gehoben.

Das erste Unwetter grollt gleich am Abend nach der Schuleröffnung 1922. Nach kurzer Ansprache wird in einigen der wichtigsten Fächer ein Austausch der Lehrer vorgenommen. Rudolf Steiner war dem, was die Schüler der 10. Klasse ihm im Gespräch vorgebracht hatten, selbst gründlich beobachtend nachgegangen (2/93) und hatte den Eindruck bekommen, daß „die Waldorfschule (mit diesen Kindern) nicht eigentlich fertig geworden wäre“ (2/93). Ein schwerer Vorwurf folgt dem anderen. (Es werden nur einige angeführt.) Statt des „innigen Verbundenseins“ mit der Klasse sei eine „gewisse . . . Entfremdung eingetreten“. Es sei zu einem „Zerflattern“ der Klasse gekommen, nicht zum „richtigen Zusammenwirken“. Statt „Begeisterung“ habe sich „negative, skeptische Stimmung . . . in den Unterricht hineingeschlichen“ (2/95, 96).

Der Unmut Rudolf Steiners ist so tief, daß er am nächsten Abend die Konferenz schroff abbricht und im Zorn hinausgeht, als es sich zeigt, daß bei den Zeugnissen „ein Mangel an Ernst“, „eine unerhörte Schlamperei“ vorgekommen sei (2/110). Erst die Konferenz am dritten Tag (22. Juni 1922) verläuft in gewohnter Weise.

Ganz besonders schlimm wird es, als im Herbst 1922 bei einer Gruppe von Schülern der 9. bis 11. Klasse Ausschreitungen vorgekommen waren, in denen sich eine moralische „Verwilderung“ offenbarte. Die gründliche Besprechung darüber nimmt zwei ganze Konferenzen (2/120-137) und darüber in Anspruch.

Mehrere Schüler müssen von der Schule ausgeschlossen werden, und es gibt einigen Wirbel in den Klassen und bei den Menschen um die Schule herum.

Rudolf Steiner gebraucht auch dieses Mal gegenüber den Lehrern wieder harte Worte, und er wiederholt manche auch in anderen Konferenzen dieses Jahres. (Auch hier wird nicht auf alles hingewiesen.) Er spricht von „gewöhnlichem Schulschlendrian“ (2/205), von „innerer Bequemlichkeit“ (2/225). „Die Waldorfschul-Methodik ist nicht überall angewendet“ (2/205), „die Praxis ist noch nicht da“ (2/108). „Das Dozieren ist nicht überwunden worden“ (2/174). Es bestehe nicht genug „Interesse und Verständnis für das Echo, das aus der Klasse entgegenkommt“ (2/173); „die Kinder arbeiten nicht mehr innerlich seelisch mit“ (2/173). So ist „der Kontakt verloren mit den Kindern“ (2/204). „Selbstdisziplinierung“ ist nötig (2/224).

#SE300a-055

Frische, . . . Wurf, Schneid gehört in unsere Unterrichtstätigkeit“ (2/206). „Wir müssen Feuer hineinbringen“ (2/179). Vor allem aber: „Es muß Humor hinein!“ (2/108). Gerade dies wird mehrfach auch an anderen Stellen wiederholt. „Die Stimmung ist hier eine so gespannte“ (2/224). „Ein harmonisches Zusammenarbeiten müßte geboren werden“ (2/225).

Es kommen noch Schwierigkeiten anderer Art hinzu. In über drei Konferenzen wird endlos verhandelt über die richtige Gestaltung des Stundenplans (28. Oktober, 24. November, 5. und 9. Dezember 1922). Der Eindruck ist, daß Rudolf Steiner zuletzt resignieren muß, weil er kein Verständnis findet.

Und endlich zeigt es sich als nötig, daß Rudolf Steiner die Schulverwaltung auf eine neue Grundlage stellt. Er schlägt vor, daß neben dem, der im Schulhause wohnt und deshalb gewisse laufende Verwaltungsdinge zu führen hat (2/235), nun für alles übrige ein „kleines Kollegium“, ein drei- bis vierköpfiger Verwaltungsrat gebildet wird (2/235). Dies läßt sich aber erst in mühsamen und langwierigen Verhandlungen erreichen, bei denen Rudolf Steiner mit seinen tadelnden Äußerungen nicht hinter dem Berge hält (23. und 31. Januar 1923).

Während dieser schweren Monate wird aber dennoch der Ausbau der Schule fortgeführt. Für die neue 11. Klasse wird ein ausführlicher Lehrplan gegeben (2/97-99, 102-106, 109), und es sollen neue Lehrer berufen werden (2/151, 184). Durch neue Parallelklassen können nun die Volksschulklassen alle doppelzügig geführt werden. Vor allem aber tut Rudolf Steiner etwas tief Eingreifendes. Gerade in dieser Zeit (Januar bis März 1923), als auch in der Anthroposophischen Gesellschaft große Schwierigkeiten zu überwinden sind, wirkt Rudolf Steiner durch das Einfließenlassen neuer spiritueller Kräfte der niederdrückenden Stimmung entgegen.

Er spricht erstens über den Bildschmuck in den Räumen der Schule (2/228-231, 240, 241); zweitens darüber, wie sich der Lehrer fruchtbar vorbereiten kann (2/232-235). Es folgt als drittes das über die Schulhygiene Gesagte (2/257-267), und viertens ein ausführliches Gespräch über die Stellung des französischen Unterrichts in der Schule (2/276-284). Als fünftes schließen sich an Ernährungsfragen (2/284-289) und sechstens die Grundlegung des Turnunterrichts (2/218-220, 292-301). Schließlich als siebtes werden für Lehrer und einige besonders interessierte Musikfreunde im März noch zwei große Vorträge gehalten über Wesen und Entwicklung der Musik (Zeittafel; Liste Nr. 24).

#SE300a-056

5. Schuljahr: 24. April 1923 bis etwa 7. April 1924

21 Klassen

39 Lehrer

687 Schüler

Die Gewitterstürme des Vorjahres haben die Luft gereinigt, wenn es auch noch keineswegs ohne Rückfälle und Rückschläge abgehen will. Im Zentrum des Interesses steht, äußerlich gesehen, während des ganzen Jahres die Auseinandersetzung mit Staat und Außenwelt, das heißt hier also mit dem Abiturientenexamen. Das nimmt viel Zeit und Kraft in Anspruch.

Größte geistige Ereignisse geben die herrschende Stimmung. Erstens im Herbst 1923 die drei Vorträge für die Waldorfllehrer „Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes“ (Liste Nr.28). Zweitens am Ende des Schuljahres die „Erziehungstagung der Freien Waldorfschule“ (Liste Nr.29). Drittens, und mehr als alles andere, die Dornach-Weihnachtstagung vom 24. Dezember 1923 bis zum 1. Januar 1924 (Liste Nr. 118).

Es wird der Versuch gemacht, die Schüler schon am Ende des 12. Schuljahres ins Abitur zu schicken. Davon ist in zwei Dritteln aller Konferenzen dieses Jahres die Rede; mehr oder weniger ausführlich, direkt oder indirekt. Besonders eindringlich wird es am 25. April 1923 und ganz zuletzt, also schon nach der Prüfung, am

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

27. März 1924.

Diese Abituriumsnot ist auch der Grund dafür, daß der Lehrplan der neu eingerichteten 12. Klasse gar nicht so aufgestellt werden kann, wie es sein müßte. Immer wieder heißt es ähnlich wie 3/34-38: „Wir müßten den Lehrplan der 12. Klasse eigentlich . . .“, und dann:

„aber wir können des Abiturs wegen nur...“ Immerhin kann doch Wesentliches gegeben werden: über Chemie (3/35, 36, 76, 77), über Zoologie und Geologie (3/34, 35, 42-44, 77-79). Ausführlich wird gesprochen über Interpunktion, ihr Wesen und die Methode ihrer Behandlung (3/56, 67-70).

Im übrigen Aufbau wird zum ersten Male eine dritte S. Klasse, eine 5c eingerichtet (3/93, 100) und wieder zwei 1. Klassen (3/21). Es gehen Lehrer fort, zum Teil nach schwierigen Auseinandersetzungen (3/21-25), und neue kommen hinzu (2/302, 3/26).

Aber wieder erheben sich Schwierigkeiten mit Schülern, diesmal nicht aus den drei obersten Klassen (dort ist eine gewisse Beruhigung eingetreten), sondern aus der 9. Klasse. Es ist in diesem Jahr nicht

#SE300a-057

alles gar so tragisch, es klingt auch Humor hinein. Ausschlüsse kommen nicht vor. Aber bei mehreren Schülern wird die schwierige Psychologie eingehend durchgesprochen (3/60-63, 64-66, 71, 82-86). Es handelt sich in erster Linie darum, daß die in diesem Alter heraufkommende „latente“ Intelligenz sich von sich selbst aus nur an „rüpelhaften Sachen übt“. „Die Intelligenz muß auf die richtigen Bahnen gelenkt werden“ (3/72-74).

Diesem Negativen stehen auch in diesem Jahre wieder herrlichste Geistgeschenke gegenüber. Die „künstlerisch-pädagogische Tagung“ vom 25.-29. März 1923 (Liste Nr. 25). Dann die „pädagogischen Michaelsvorträge“ vom 15. und 16. Oktober 1923 (Liste Nr. 28). Und schließlich Ostern 1924 die „Erziehungstagung“ (Liste Nr. 29). In ihr wird schon spürbar, was seit drei Monaten, alles überstrahlend, in die Schule hineinwirkte: die Dornacher Weihnachtstagung (Einleitung S. 15; Liste Nr. 118).

Rudolf Steiner, der bei dieser Neubegründung der Anthroposophischen Gesellschaft in ihr jetzt selbst den Vorsitz übernommen hatte, spricht in der nächstfolgenden Konferenz (3/110-123) erstmals über die neuen Aufgaben, aber auch über die neuen Kräfte, die sich aus diesem Ereignis für die Lehrer der Waldorfschule ergeben sollten. Es lag die Absicht vor, dies alles in der Folgezeit noch viel weiter und größer auszubauen.

6. Schuljahr: 30. April 1924 bis 30. März 1925

1919 1924

8 Klassen 23 Klassen

12 Lehrer 47 Lehrer

256 Schüler 784 Schüler

Die von Rudolf Steiner geleiteten Konferenzen des ersten (1919/20) und die des letzten Schuljahres (1924) stehen einander seltsam gegenüber.

So riesenhaft sich 1919 alle Anfangsschwierigkeiten auch erheben mochten, sie verbrannten ganz und gar in dem Feuer der Begeisterung darüber, daß diese Waldorfschule nun Wirklichkeit werden sollte. Die anthroposophische Geisteswissenschaft trat weithin sichtbar in das allgemeine Kulturleben ein. Sie sollte der Erziehungskunst neue und befeuernde Impulse geben. Mit schier unerschöpflichem Wagemut wurden die neuen Aufgaben angepackt.

#SE300a-058

Im letzten Jahr, 1924, mischen sich in den hellen Glanz, wie in den letzten zwei Jahren, auch wieder unübersehbar getrübt Töne hinein. Sie gewinnen nicht die Übermacht, gehen sogar zurück, aber sie rufen auf zur Selbstbesinnung und zu erhöhter Anspannung aller Kräfte, um Begeisterung und Geistesgetragenheit ständig neu erstehen zu lassen.

Der äußere Ausbau war in allen Grundzügen an sein Ende gelangt. Die zwölf Jahrgänge, die die Schulpädagogik umfassen, standen, samt der Hilfsklasse, jetzt da. Parallelklassen wurden auch in diesem Jahr wieder neu eingerichtet (3/145), trotzdem die Schülerzahl für die vier untersten Klassen von der Schulbehörde noch eingeschränkt war (3/145, Einleitung S. 29, 30); auch neue Lehrer wurden noch eingestellt (3/143, 145), aber es wurde nicht, wie bisher, eine neue Klasse auf die eigentliche Schule daraufgesetzt.

Dafür kam der weittragende Entschluß zustande, in diesem Schuljahr nicht mehr die Reifeprüfung am Ende der 12. Klasse abzuhalten. Dieser Versuch hatte im vorigen Jahr die oberste, 12. Klasse und ihren Lehrplan von Grund aus verdorben.

Rudolf Steiner erwog lange (3/144, 146, 150, 194), wie diese Frage zu lösen sei. Er sprach sie auch mit den Schülern durch, die jetzt in die 12. Klasse eintraten (3/135, 150). Das endgültige Ergebnis war, daß vom übernächsten Jahr, also von 1925 ab, eine eigene Klasse eingerichtet werden sollte für solche Schüler, die ein staatliches Reifezeugnis benötigten für ihren Lebensweg. Damit aber diese Klasse nicht einfach als die höchste, die 13., angesehen werden könne, sollte sie schon durch die Namensgebung „Vorbereitungsklasse für das Abiturium“ (3/194) als eine Sondereinrichtung charakterisiert werden. Die zwölf eigentlichen Klassen sollten „rein gehalten“ werden (3/146).

Für die zwölf Schulklassen aber konnte nun, ohne Rücksichtnahme auf Abschluszeugnisse, der Lehrplan vervollständigt werden, wie immer ausschließlich begründet auf Wesen und Bedürfnisse der jungen Menschen selbst (3/146-149, 150-158). Er wurde ergänzt durch einen jetzt neu gegebenen Gesamtlehrplan für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen (3/161-165, 170-175).

Das Hinausschieben der Abiturvorbereitung aus der eigentlichen Schule war aber nur ein Teil eines Kampfes, den Rudolf Steiner damals führte, um die Waldorfschule „rein zu halten“ von den Einflüssen, die aus der üblichen, „bourgeoisen“ (1/261) höheren Schule hineinwehten. Denn diese veranlaßten zum guten Teil die erwähnten Trübungen des Gesprächstones in den Konferenzen.

#SE300a-059

Die Rücksicht auf die Prüfung drohte, schon bis in die 9. Klasse hinunter, die Oberstufe einseitig intellektuell oder lernmäßig zu machen. Sie verhinderte, die Lebenskunde oder Technologie zu erweitern; sie drohte sogar, die bestehende einzuengen, die doch gerade ins Tätig-Menschliche, ins wirkliche Leben hineinführen sollte. Das ist in den Konferenzen nicht mit direkten Worten gesagt, aber wer diesen Ton in anderen Vorträgen Rudolf Steiners, zum Beispiel 1/276, 277, oder „Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis“, 7. Vortrag, S. 142-145 (Liste Nr. 26), vernommen hat, hört ihn auch hier immer wieder durch. Manche Enttäuschung und Bitterkeit, mancher Tadel (3/167-169, 182-185, 187-190), die schon im S. Schuljahr ausgesprochen waren, kommen jetzt verstärkt wieder. Die strengen Worte beziehen sich, wenn von den Zeugnissen (3/141, 167, 168, 180, 181) die Rede ist, auf sämtliche Klassen, sonst aber vor allem auf die oberen. Und da trifft es besonders die Lehrer des Hauptunterrichts, die selbst einst durch staatliche Oberschule und Universität mit ihren intellektuellen Forderungen hindurchgehen mußten. Davon war ihnen zurückgeblieben, womit sie jetzt zu ringen hatten:

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

das Dozieren (3/187), die Müdigkeit. „Ein Mensch kann doch nicht müde sein, wenn er im Geiste leben soll“ (3/190). Mit harten Worten bezeichnet Rudolf Steiner diese Fehler, die noch nicht durch Anthroposophie überwunden sind, und wiederholt das immer wieder. „Es fehlt der moralische Einfluß der Lehrerschaft auf die Schülerschaft von der 8. Klasse ab eigentlich doch sehr stark“ (3/183). Die Schwierigkeiten seien „vorzugsweise eine Sache des Interesses an den Kindern . . . und eine Sache des Enthusiasmus“

(3/189).

Aber so streng die Worte klingen mögen, so sind sie doch niemals in Resignation gesagt. Sie sind positiv gemeint, wollen weiterhelfen. „Ich muß einen neuen Einschlag geben“ (3/189). Für die herandrängenden Aufgaben soll sich der Blick stärker und klarer nach innen wenden, damit die Arbeit der Lehrer immer tiefer angeschlossen werde an das Geistige, an die wahre Menschenkunde. „Ich will Vorträge halten im September oder in der ersten Oktoberwoche über die moralische Seite der Erziehung und des Unterrichts“ (3/194). Aber dieser Kurs wurde nicht gehalten. Die eingetretene Krankheit Rudolf Steiners verhinderte es. Ebenso wird erwähnt ein zugesagtes Seminar über den Sprachunterricht, das nicht mehr zustande kam. Diese Lücken schmerzen seither wie brennende Wunden. Denn die Aufgaben wurden größer und größer.

#SE300a-060

Die erste Gruppe der Absolventen, der „ehemaligen“ Schüler stand schon da. Mit ihnen wurden zwei Besprechungen abgehalten (Zeittafel), und Rudolf Steiner stellte weitere Fürsorge in Aussicht.

Auch der Kreis der Jugendgruppen, die auf die Waldorfschule hin-schauten, war gewachsen. Erwähnt werden die in Breslau (3/177) und die in Dornach (3/137, 143 und Einleitung S. 35). Die Schulbewegung erweiterte sich. Es wurden neue Schulen jetzt auch in Holland und England errichtet, für die Rudolf Steiner pädagogische Kurse hielt mit Hinweisen auf das Stuttgarter Urbild. Und ebenfalls wuchs das Bedürfnis, aus dem Munde der Lehrer Näheres über Waldorf-Pädagogik zu hören. Solche Vorträge waren gehalten oder in Aussicht genommen in Nürnberg und München (3/192).

Die Eltern der Waldorfschüler hatten gebeten um Belehrung und Hilfe. Ihnen hielt Rudolf Steiner einen Vortrag am 1. Juni 1924 (Zeittafel. Liste Nr.8).

Überall tönte aus den Worten Rudolf Steiners die vertiefte Kraft heraus, die er in die Schule einfließen ließ. Aber das geschah wohl niemals intensiver, freudiger, strahlender als in seiner Ansprache an Kinder, Eltern, Lehrer beim Schulbeginn am 30. April 1924 (3/145). Und niemals war die Stimmung gelöster und trotz allem hoffnungsfreudiger als in der Konferenz vom 3. September (3/191) in der Nacht, ehe Rudolf Steiner nach Dornach fuhr zum Kurs über Sprachgestaltung, auf den er sich so sichtlich freute. Es war die letzte Lehrerkonferenz mit ihm.

Während der ganzen zweiten Hälfte dieses Schuljahres lag Rudolf Steiner krank in Dornach. Die Sorgen und Nöte der Lehrer konnten nur durch Briefe zu ihm gelangen, die dann durch ganz kurze Rand-bemerkungen oder durch nach Stuttgart zu schreibende Anweisungen beantwortet wurden. Am letzten Schultag, am 30. März 1925, starb Rudolf Steiner.

Zwei Wochen vorher hatte er noch einmal selber einen Brief an die Waldorflehrer geschrieben (abgedruckt in „Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft“, S. 405; Liste Nr.50). In diesem Brief faßt Rudolf Steiner noch einmal die Kern-kräfte der Waldorf-Pädagogik zusammen. Er spricht da von der Fruchtbarkeit der Anthroposophie und sagt: „Wenn die Lehrer-schaft treu im Herzen das Bewußtsein trägt von dieser Fruchtbarkeit, dann werden die guten über dieser Schule waltenden Geister wirksam sein können, und in den Taten der Lehrer wird göttlich-geistige Kraft walten.“

Erich Gabert

ANSPRACHE VON DR. RUDOLF STEINER

am 20. August 1919 in Stuttgart

#TX

bei einem Begrüßungsabend für die Teilnehmer an den pädagogischen Kursen, die vom 21. August bis zum 6. September für die künftigen Waldorflehrer abgehalten wurden.

Anwesend Herr Molt Frau Koegel

Frau Molt Herr Baumann

Herr Stockmeyer Herr Rudolf Meier

Fräulein von Mirbach Herr Pastor Geyer

Fräulein Herrmann Herr Hahn

Herr Dr. Treichler Herr Oehlschlegel

Fräulein Dr. C. von Heydebrand

Rudolf Steiner: Heute Abend soll nur etwas Präliminarisches gesagt werden. Die Waldorfschule muß eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlung in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück, und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muß dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.

Das Gelingen dieser Kulturtat ist in Ihre Hand gegeben. Viel ist damit in Ihre Hand gegeben, um, ein Muster aufstellend, mitzuwirken. Viel hängt davon ab, daß diese Tat gelingt. Die Waldorfschule wird ein praktischer Beweis sein für die Durchschlagskraft der anthroposophischen Weltorientierung. Sie wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, daß sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert. Alles müssen wir in den Dienst dieses Zieles stellen.

Aber wir haben es nötig, Kompromisse zu schließen. Kompromisse sind notwendig, denn wir sind noch nicht so weit, um eine wirklich freie Tat zu vollbringen. Schlechte Lehrziele, schlechte Abschlußziele werden uns vom Staat vorgeschrieben. Diese Ziele sind die denkbar schlechtesten, und man bildet sich das denkbar Höchste auf sie ein. Die Politik, die politische Tätigkeit von jetzt wird sich dadurch äußern, daß sie den Menschen schablonenhaft behandeln wird, daß sie viel weitergehend als jemals versuchen wird, den Menschen

#SE300a-062

in Schablonen einzuspannen. Man wird den Menschen behandeln wie einen Gegenstand, der an Drähten gezogen werden muß, und wird sich einbilden, daß das einen denkbar größten Fortschritt bedeutet. Man wird unsachgemäß und möglichst hochmütig solche Dinge einrichten, wie es Erziehungsanstalten sind. Ein Beispiel und Vorgeschmack davon ist die Konstruktion der russischen

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

bolschewistischen Schulen, die eine wahre Begräbnisstätte sind für alles wirkliche Unterrichtswesen. Wir werden einem harten Kampf entgegengehen und müssen doch diese Kulturtat tun.

Zwei widersprechende Kräfte sind dabei in Einklang zu bringen. Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch noch die Schmiegsamkeit haben, uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen. Wie diese zwei Kräfte in Einklang zu bringen sind, das wird schwierig sein für jeden einzelnen von Ihnen. Das wird nur zu erreichen sein, wenn jeder seine volle Persönlichkeit einsetzt. Jeder muß seine volle Persönlichkeit einsetzen von Anfang an.

Deshalb werden wir die Schule nicht regierungsgemäß, sondern verwaltungsgemäß einrichten und sie republikanisch verwalten. In einer wirklichen Lehrerrepublik werden wir nicht hinter uns haben Ruhe küssen, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, sondern wir müssen hineinragen (in uns tragen?) dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was jedem von uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben. Jeder muß selbst voll verantwortlich sein.

Ersatz für eine Rektoratsleistung wird geschaffen werden können dadurch, daß wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht. Wir werden uns das Einheitliche erarbeiten durch den Kurs, wenn wir recht ernstlich arbeiten.

Für den Kurs ist anzukündigen, daß er enthalten wird:

Erstens eine fortlaufende Auseinandersetzung über allgemein pädagogische Fragen

zweitens eine Auseinandersetzung über speziell methodische Fragen der wichtigsten Unterrichtsgegenstände

drittens eine Art seminaristisches Arbeiten innerhalb dessen, was unsere Lehraufgaben sein werden. Solche Lehraufgaben werden wir ausarbeiten und in Disputationsübungen zur Geltung bringen.

An jedem Tag werden wir vormittags das mehr Theoretische haben und nachmittags dann das Seminaristische. Wir werden also morgen

#SE300a-063

um 9 Uhr beginnen mit der Allgemeinen Pädagogik, haben dann um 1/2 11 die speziell methodische Unterweisung und am Nachmittag von 3-6 Uhr die seminaristischen Übungen.

Wir müssen uns voll bewußt sein, daß eine große Kulturtat nach jeder Richtung hin getan werden soll.

Wir wollen hier in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule einrichten. Die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein, in der wir die Kinder möglichst mit anthroposophischen Dogmen vollstopfen. Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren, aber wir streben hin auf praktische Handhabung der Anthroposophie. Wir wollen umsetzen dasjenige, was auf anthroposophischem Gebiet gewonnen werden kann, in wirkliche Unterrichtspraxis.

Auf den Lehrinhalt der Anthroposophie wird es viel weniger ankommen als auf die praktische Handhabung dessen, was in pädagogischer Richtung im allgemeinen und im speziell Methodischen im besonderen aus Anthroposophie werden kann, wie Anthroposophie in Handhabung des Unterrichts übergehen kann.

Die religiöse Unterweisung wird in den Religionsgemeinschaften erteilt werden. Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts. Wir werden also die Kinder an die Religionslehrer nach den Konfessionen verteilen.

Das ist der andere Teil des Kompromisses. Durch berechnete Kompromisse beschleunigen wir unsere Kulturtat.

Wir müssen uns bewußt sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein, sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles, was heute in der Zeit vor sich geht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgaben.

Nur aus dem können wir schöpfen, was heute gewonnen werden kann, wenn Interesse zugewendet wird

erstens der großen Not der Zeit, zweitens den großen Aufgaben der Zeit, die man sich beide nicht groß genug vorstellen kann.

#SE300a-064

Die Aufforderung zur Teilnahme am Kurs als Gäste ist nur an solche Anthroposophen ergangen, die spezielles Interesse haben, die an anderen Orten Ähnliches einrichten wollen.

Gäste: Andreas Körner aus Nürnberg

Fräulein Kieser aus Heilbronn

Dr. W. Stein aus Wien

Strakosch

Wolfer

An den beiden Sonntagen werden wir vormittags große Vorträge haben.

Jeder Lehrer muß der Behörde einen Lebenslauf einreichen, aus dem hervorgeht, daß er so viel gelernt hat, daß er den Unterricht geben kann. Das wird von der Schulbehörde abhängen. Auch moralische Eignung.

Dr. Steiner über den Schulanfang

Dr. Steiner: Wir werden den Schulanfang um 8 Uhr haben. Für die Zeit vom 15. November bis zum 15. Februar kann 1/2 9Uhr in Aussicht genommen werden. Klassenlehrer werden sein:

1. Klasse Fräulein von Mirbach

2. Klasse Herr Pastor Geyer

3. Klasse Fräulein Lang

4. Klasse Frau Koegel

5. Klasse Fräulein Dr. von Heydebrand

6. Klasse Herr Oehlschlegel

7. und 8. Klasse Herr Dr. Treichler und Herr Stockmeyer.

Außerdem werden als Lehrer tätig sein: Herr Dr. Stein, Herr Hahn, Frau Baumann, Herr Baumann.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Der Religionsunterricht ist auf den Nachmittag zu verlegen. Ebenso auch das Singen und der musikalische Unterricht; das wird von 14-15.30 Uhr liegen. Auch die Eurythmie sollte nachmittags sein. Wir werden also am Nachmittag haben:

von 14-15.30 Uhr Musikalisches

eine halbe Stunde Pause zur Erholung

von 16-17 Uhr Religion

von 17-18 Uhr Eurythmie und Turnen

um 18 Uhr werden die Kinder entlassen.

Der Mittwoch- und Samstagnachmittag ist frei.

Die Stunden werden sich in folgender Weise auf die Wochentage verteilen:

14-15.30 Uhr 16-17 Uhr 17-18 Uhr

Singen und Religion Eurythmie

Musikalisches

Montag 7./8. Klasse 7./8. Klasse 1./2. Klasse

Dienstag 5./6. Klasse 5./6. Klasse 3./4. Klasse

Mittwoch - - -

Donnerstag 4./3. Klasse 4./3. Klasse 5./6. Klasse

Freitag 2./1. Klasse 2./1. Klasse 7./8. Klasse

Samstag - - -

#SE300a-066

Die Stundenzahl ist den Lehrern überlassen. Der Religionsunterricht ist in absteigender Linie zu unterrichten. Es ist gut für den Lehrer, den Sonntag nach den Kleinsten zu haben. Am Donnerstag und Freitag haben wir also in den vier niederen Klassen ab 16 Uhr den Religionslehrer.

In der 1., 2., 3. Klasse haben wir nur Eurythmie, in der 4., 5., 6., 7., 8. Klasse auch Turnen. Die Turner sollte man beider Eurythmie, die Eurythmisten beim Turnen zuschauen lassen.

Dann der Stundenplan für den Vormittag:

1. Klasse Montag Mittwoch Freitag 8 -10 Haupt-

Dienstag Donnerstag Samstag 10 1/4-12 1/4 unterrichtet

2. Klasse Dienstag Donnerstag Samstag 8 -10 Haupt-

Montag Mittwoch Freitag 10 1/4-12 1/4 unterrichtet

Es sollte in den ersten dreiviertel Jahren alles möglichst im Zusammenhang durchgenommen werden, also die Fächer ein Vierteljahr hintereinander, nach Wahl. Im letzten Vierteljahr kann man dann die Gegenstände trennen und sie abwechselnd nehmen zur Wiederholung. Nur bei der Wiederholung trennt man die Gegenstände, sonst nimmt man immer eine Zeitlang nur einen Gegenstand, also etwa Märchenerzählen und dann Schreiben.

3. Klasse Montag bis Samstag 8-10 Uhr für den Klassenlehrer.

Zwölf Stunden ist genügend für den Lehrer. Das ist achtstündiger Arbeitstag mit der Vorbereitung.

4. Klasse wie bei Klasse 3

5. Klasse Montag Mittwoch Freitag 8 -10

Dienstag Donnerstag Samstag 10 1/4 - 12 1/4

6. Klasse Dienstag Donnerstag Samstag 8 -10

Montag Mittwoch Freitag 10 1/4-12 1/4

In der 7. und 8. Klasse wechseln die beiden Klassenlehrer miteinander.

7. Klasse 1. Lehrer Montag Mittwoch Freitag 8-10

2. Lehrer Dienstag Donnerstag Samstag 8-10

8. Klasse 1. Lehrer Dienstag Donnerstag Samstag 8-10

2. Lehrer Montag Mittwoch Freitag 8-10

#SE300a-067

Sprachunterricht:

Die 1. Klasse hat täglich, je nachdem ob der Hauptunterricht um 8 oder um 10 1/4 beginnt, vorher oder nachher eine Stunde Englisch und Französisch. Das ist eventuell auf den Nachmittag zu verlegen, aber womöglich sollte es am Vormittag sein.

Die 2. Klasse ebenso.

Die 3. Klasse hat auch täglich eine Stunde Englisch oder Französisch.

Die 4. Klasse ebenso. Aber die haben dazu außerdem täglich nachmittags zwei Stunden Lateinisch, außer Mittwoch und Samstag, also acht Stunden in der Woche. Aber alles womöglich am Vormittag.

Später wurde das von Dr. Steiner dahin abgeändert, daß sowohl mit dem Lateinischen wie mit dem Griechischen in der 5. Klasse begonnen werden sollte. Siehe auch Seminarbesprechungen S. 182.

Die 5. Klasse ebenso.

In der 6. und 7. Klasse kommt Griechisch hinzu. Dafür fallen wöchentlich vom 6. Schuljahr ab drei englisch/französische Stunden weg. Statt dessen haben sie 1 1/2 Stunden Latein und 1 1/2 Stunden Griechisch.

Aller Sprachunterricht sollte zwischen Pausen gemacht werden.

Das Englisch in der 1. und 2. Klasse übernimmt Fräulein Dr. von Heydebrand; alles übrige Englisch Herr Oehlschlegel.

Im Französischen übernimmt Herr Hahn die 1. bis 3. Klasse, also neun Stunden; das übrige, die 4. bis 8. Klasse Herr Dr. Treichler.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Lateinisch: 4. (und 5.?) Klasse Herr Pastor Geyer, 6. Klasse Herr Dr. Treichler.

Griechisch: Herr Dr. Treichler.

Herr Dr. Stein vertritt Fräulein von Mirbach für die Zeit ihrer Abwesenheit. Vielleicht kann Dr. Stein im Latein Dr. Treichler helfen, drei bis vier Wochen, bis Mitte Oktober.

Handarbeit kann zum Teil im Hauptunterricht gegeben werden. Oder man kann es nachmittags einfügen.

Der anthroposophische Unterricht, der freie Religionsunterricht, kann durch die Klassenlehrer gegeben werden. Aber damit soll man pausieren bis zum 23. September.

#SE300a-068

Vom 18. bis zum 21. September bin ich in Dresden, am 23. werde ich wieder hier sein. Da wird vieles zu besprechen sein. Da können Sie vieles fragen. Am 26. muß ich wieder weg.

Es wird gefragt nach Apparaten für die Physik.

Dr. Steiner: Lehrmittel muß man anschaffen, wenn sie gebraucht werden. Aber man sollte es vier Wochen vorher sagen.

Es wird eine Frage gestellt nach dem Physikunterricht.

Dr. Steiner: Man muß unterscheiden: geschlagene, gerissene, gestrichene Töne. Am Monochord.

Dr. Steiner weist für den lateinischen und griechischen Unterricht auf in

Österreich gebräuchliche Lehrbücher hin:

Schmidt, „Lateinische Schulgrammatik“ ed. Hofmann,

Schenkel, „Griechisches Elementarbuch“ und „Griechisches Übungsbuch“.

Märchen, Sagen, Erzählungen. Geschichte (Lehrerbibliothek).

Verein Freie Waldorfschule.

Einheitliche Volks- und höhere Schule.

Dr. Steiner: Konferenzen sind freie republikanische Unterredungen.

Jeder ist darin ein Souverän.

Jeder Lehrer sollte ein kurzes Tagebuch führen.

Konferenz vom Donnerstag 25. September 1919, 8.30 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Meine lieben Freunde! Heute wird es sich darum handeln, daß Sie die in den letzten zehn Tagen gesammelten Erfahrungen vorbringen und wir das Nötige besprechen.

Stockmeyer (als Verwalter der Schule) berichtet: Wir haben den Unterricht am 16. September angefangen mit einer kurzen Ansprache an die Schüler durch Herrn Molt.

An dem Stundenplan, wie er hier verabredet war, mußte einiges geändert werden, weil die evangelischen und katholischen Religionslehrer zu den von uns festgesetzten Stunden nicht Zeit haben. Es mußten auch einige Klassen zusammengelegt werden.

In den Unterricht von 8-10 mußte eine kleine Pause von fünf Minuten eingeschoben werden.

Dr. Steiner: Das kann gemacht werden. Aber was in der Zeit geschieht, muß im freien Ermessen des Lehrers stehen.

X.: Beim Sprachunterricht in den oberen Klassen stellte sich heraus, daß bei einzelnen Kindern noch gar keine Sprachkenntnisse vorhanden sind. Deswegen müssen am Anfang statt eineinhalb Stunden nun drei englische und drei französische Stunden gegeben werden. Es mußte auch ein Anfängerkurs eingerichtet werden und einer für Fortgeschrittenere.

Dr. Steiner: Was unterrichten Sie in der 8. Klasse?

X.: Zinsrechnung in repetierender Weise; ich will jetzt zu Diskont- und Wechselrechnung übergehen.

Dr. Steiner: Die beiden Lehrer der 7. und 8. Klasse müssen sich eben fortlaufend miteinander verständigen, daß immer, wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin die Klasse verläßt, ein gewisser Abschluß vorhanden ist. Wenn er dann in die Klasse zurückkommt, muß wiederholt werden. Ist es Ihnen in den paar Tagen schon gelungen, genau zu wissen, wieviel die Schüler schon können?

X.: Das konnte ich ungefähr schon feststellen.

Dr. Steiner: Bei Ihrer beschränkten Schülerzahl ist dies ja wohl möglich gewesen, aber die anderen werden es kaum gekonnt haben. Man kann durchaus daran festhalten, daß Sie vielleicht ungefähr im Mittel acht Tage nehmen zum Wechseln, aber es muß dann speziell so eingerichtet werden, daß ein Kapitel abgeschlossen ist.

X.: In der 7. Klasse können sie wenig Geschichte.

#SE300a-070

Dr. Steiner: Sie werden wahrscheinlich in so etwas wie in der Geschichte in jeder Klasse von vorne anfangen müssen, denn eine ordentliche Geschichte wird keiner kennen. Die Kinder werden sich vielleicht das Landläufige angeeignet haben, aber eine ordentliche Geschichte, wie wir sie hier angedeutet haben, werden Sie bei niemand finden. Sie werden sie in jeder Klasse von vorne anfangen müssen.

X.: Viele Eltern konnten sich nicht entscheiden, ob sie den freien Religionsunterricht oder ob sie evangelischen oder katholischen für ihre Kinder wählen wollten. Sie haben in den Fragebogen geschrieben „beides“. Sie möchten wegen der Familie nicht auf die Konfirmation verzichten.

Dr. Steiner: Da dürfen wir nicht nachgeben; entweder-oder. Wir werden über die Frage später noch extra sprechen.

X.: Es ergab sich eine wirtschaftliche Frage: Sollen die Schüler, die Schulgeld zahlen, ihre Bücher selbst kaufen? Für die Kinder aus der Waldorf-Astoria-Fabrik haben wir ja Lehrmittelfreiheit, und da könnten dann Kinder nebeneinander sitzen, der eine hat ein Buch, das er wieder abgeben muß, der andere kann es behalten. Das ist etwas, was die Klassengegensätze betont.

Dr. Steiner: In dieser Form kann es nicht gemacht werden, daß die Kinder die Bücher kaufen und behalten. Es kann nur so gemacht werden, daß man für die Eltern, die das Schulgeld bezahlen, dies Schulgeld um die Lehrmittelpreise erhöht; es im übrigen aber so hält, wie mit den anderen Kindern. Also die Bücher müssen zurückgegeben werden wie bei den anderen.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

X.: Soll das auch auf Hefte und solche Dinge ausgedehnt werden? Hier in Stuttgart ist das Usus geworden. Und wie soll es mit Atlanten und Zirkeln gehalten werden?

Dr. Steiner: Es würde natürlich das beste sein bezüglich der Hefte und Ähnlichem, wenn für jede Klasse ein Vorrat angeschafft würde, und die Kinder gezwungen wären, wenn sie ein Heft ausgeschrieben haben, zum Lehrer zu kommen, um ein neues zu bekommen, damit Rechnung getragen werden könnte dem Umstand, daß das eine Kind mehr Hefte braucht als das andere. Es müßte also ein Vorrat von Heften vorhanden sein, und die Hefte nach Bedarf von dem Lehrer den Kindern gegeben werden.

Für Zirkel und dergleichen, da reißen natürlich auch Unsitten ein, wenn man es bloß in den Willen der Kinder stellt, was sie sich kaufen oder nicht kaufen sollen. Diejenigen, die mehr Geld haben, die kaufen dann bessere Sachen. Das ist auch eine Kalamität. Es wäre schon vielleicht nicht schlecht, wenn man es auch da so machen würde, daß

#SE300a-071

das ganze Handwerkzeug der Schule gehört, und die Kinder es nur zum Benützen bekommen.

Für den Atlas würde ich etwas anderes vorschlagen: Daß eine Art Fonds gestiftet würde für solche Dinge, und daß die Atlanten, die während des Jahres gebraucht werden, ebenso behandelt werden wie die anderen Lehrmittel. Dagegen sollte beim Abgang von der Schule jedes Kind einen Atlas bekommen. Das wäre außerdem eine sehr schöne Sache, wenn die Kinder beim Abgang das eine oder andere bekommen würden. Vielleicht könnte man diese Dinge sogar als Prämie für Fleiß geben: ein größeres, schöneres Buch dem, der mehr geleistet hat; ein kleineres dem, der weniger geleistet hat; und dem, der faul war, vielleicht nur eine Landkarte. Das ist etwas, was man tun könnte; es darf nur nicht zu weit führen.

X.: Wie sollen wir es handhaben mit den Büchern für den konfessionellen Religionsunterricht? Bisher gab es da auch Lehrmittelfreiheit. Nach der neuen Verfassung wird es voraussichtlich nicht mehr so sein. Es war bei uns gemeint worden, daß die Kinder diese Bücher selbst anschaffen sollten, und daß auch der Unterricht des Pfarrers besonders bezahlt werden müßte.

Dr. Steiner: Ich habe nichts dagegen, daß es so gemacht wird. Ich würde nur meinen, daß wir zunächst für dieses Jahr, damit alles ohne Reibung abläuft, uns erkundigen sollten, wie es andere Schulen machen. In der Zukunft werden wir schon zu einem eigenen Modus kommen, aber in diesem Jahr sollten wir es so machen wie die anderen Schulen. Wir müssen uns nach den öffentlichen Schulen richten. Wenn diese noch nicht verlangen, daß die Religionsbücher bezahlt werden und der Unterricht bezahlt wird, dann müssen wir auch warten, bis die es verlangen. Das würde uns schon viel helfen, wenn wir sagen würden, wir machen es genauso wie die anderen öffentlichen Schulen.

X.: Sollen wir uns da nach den höheren Schulen richten?

Dr. Steiner: Nein, die Volksschule kommt für uns in Betracht.

X.: Es ist darin noch nichts festgelegt.

Dr. Steiner: Ja, ich würde es machen nach dem Usus der Volksschule. Denn die sozialistische Regierung wird zunächst nichts tun, sondern alles beim alten lassen. Sie wird Gesetze machen, aber alles beim alten lassen.

X.: Es scheint sich zu empfehlen, eine Art Klassenbuch zu führen. Natürlich nicht so, wie es sonst üblich ist, sondern für Eintragungen in ganz freier Weise, so daß jeder Lehrer sich über die Arbeit der anderen Lehrer ein wenig orientieren kann.

#SE300a-072

Dr. Steiner: Ja, schreibt man etwas Ordentliches hinein, so braucht man Zeit. Das ist dann die Zeit, die zu den Allotria der Kinder führt. In der Zeit, in der man als Lehrer mit den Kindern zusammen ist, sollte man nie irgend etwas anderes machen. Ich meine also, man ist nicht im Klassenzimmer darinnen, wenn man eine Tätigkeit ausübt, die sich nicht auf die Kinder bezieht. Wenn man das Zimmer betritt, ist man mit den Kindern, bis man weggeht, und man sollte ihnen nicht einen Augenblick Veranlassung geben, etwa durch Eintragung ins Klassenbuch oder dergleichen, untereinander zu schwätzen und abgezogen zu werden.

Viel besser ist es, diese Fragen unter sich zu erledigen. Wir setzenja voraus, daß die Klassenlehrer keine Händel kriegen, sich sehr lieb haben und sich mündlich besprechen. Wer mit einer Klasse zu tun hat, bespricht sich mit den anderen, die auch damit zu tun haben. Und was sich die einzelnen aufschreiben wollen, das machen sie außerhalb des Unterrichts. Nichts, gar nichts machen in den Unterrichtsstunden, was vom unmittelbaren Verkehr mit den Kindern abzieht.

X.: Vielleicht kann man das in der Pause machen?

Dr. Steiner: Wozu ist es denn nötig, immer einzutragen? Erstens muß es eingetragen werden, zweitens muß es der andere lesen. Das ist ein Zeitaufwand, der verlorengeht für den Verkehr mit den Schülern.

X.: Soll man auch nicht eintragen, wenn Schüler fehlen?

Dr. Steiner: Das ist ja eigentlich auch etwas, was man nicht braucht.

X.: Nur wenn ein Kind länger fehlt, müßte man sich erkundigen, was los ist.

Dr. Steiner: Das kann bei einer nicht allzu großen Klasse auch mündlich abgeklärt werden im Verkehr mit den Schülern. Man kann ja fragen, wer fehlt, und es sich dann eintragen ins eigene Notizbüchlein. Das ist etwas, was man tun kann. Es wird ja sonst in den Schulen in die Zeugnisse eingetragen, wieviel ein Kind gefehlt hat, aber wir brauchen dafür kein Klassenbuch.

X.: Es war notwendig, den Schülern das Klettern auf den Kastanienbäumen zu verbieten. Wir wollen aber möglichst wenig Verbote geben.

Dr. Steiner: Es ist sehr notwendig, daß wir uns darüber klar sind, daß wir in die Schule herein nicht lauter Engel bekommen. Das darf uns in keinem Falle hindern, unseren Ideen und unseren Idealen nachzugehen. Diese Dinge dürfen uns nicht dazu führen, auch nur zu

#SE300a-073

denken: wir können nicht erreichen, was wir uns vorgenommen haben. Wir müssen immer klar vor uns haben auf der einen Seite, daß wir das, was in den Intentionen liegt, die wir im Kursus durchgeführt haben und auch sonst, verfolgen. Wieviel wir davon nicht erreichen, ist eine andere Frage; die müssen wir für sich behandeln und von Zeit zu Zeit genau besprechen. Heute ist noch zu kurze Zeit vergangen. Sie werden nur sagen können, wie stark die Rangenhaftigkeit zum Ausbruch gekommen ist.

Aber eines möchte ich Sie doch bitten, daß Sie es recht berücksichtigen. Das wäre das, daß wir als [ehrschaft selbst - was die anderen machen durch die Kinder, das ist eine Sache für sich -, daß wir als Lehrerschaft versuchen, möglichst nicht unsere Schulangelegenheiten in die Öffentlichkeit hinauszutragen. Ich bin jetzt erst seit Stunden wieder da, aber ich habe schon so viel Geschwätz gehört, wer eine Ohrfeige gekriegt hat und so weiter; es geht schon ins Grenzenlose, dieses Geschwätz durch die Leute hindurch, daß es mir schrecklich war. Nicht wahr, wir brauchen uns nicht zu kümmern, wenn es durch alle möglichen unrichtigen Fugen herauskommt. Da sind wir harthäutig dagegen; aber tragen wir nur ja nicht selber dazu bei. Schweigen wir über alles das, was wir handhaben in der Schule. Halten wir uns an eine Art Schulgeheimnis. Reden wir nicht zu den Außenstehenden, außer zu den Eltern, die mit Fragen zu uns kommen, und da wiederum immer nur über die eigenen Kinder, daß nicht zu Geschwätzen Veranlassung

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

gegeben wird. Es gibt Leute, die reden aus Sensationslust und mit Wollust über solche Dinge. Das ist Gift für unsere ganze Unternehmung, wenn sie in dieser Weise in Klatsch übergeht. Das ist ja leider besonders in Stuttgart, daß viel in anthroposophischen Kreisen geklatscht wird. Das ist auch, was uns viel schadet, dieser Klatsch, der mir in widerwärtiger Weise schon entgegengetreten ist, und der von uns Lehrern nicht in irgendeiner Weise unterstützt werden darf.

X.: In einzelnen Fällen wird es vielleicht nötig sein, unbegabte Kinder in niedrigere Klassen zurückzuversetzen. Oder soll man empfehlen, diesen Kindern Nachhilfestunden geben zu lassen?

Dr. Steiner: Das Zurückversetzen ist natürlich bei niedrigeren Klassen schwieriger; bei höheren wird es sich leichter machen lassen. In den ersten zwei Klassen sollte man möglichst nicht zurückversetzen.

Es werden einzelne Fälle besprochen.

Dr. Steiner: Nachhilfestunden sind technisch nie zu empfehlen. Nur in den Fällen, wo die Eltern selbst an uns herankommen, wenn sie #SE300a-074

von schlechten Erfolgen hören, kann man ihnen zu Nachhilfestunden raten. Wir selber als Lehrer werden nicht Nachhilfestunden geben. Das tun wir nicht. Da würde es dann noch besser sein, ein Kind herunterzuschieben in eine andere Klasse.

X. spricht über zwei Kinder in der 4. Klasse, die beschränkt sind.

Dr. Steiner: Diese Kinder müssen ganz nach vorn in die Nähe des Lehrers gesetzt werden, unbeschadet des Temperaments, damit sie jeden Augenblick im Auge behalten werden.

Rabiate Kinder kann man dadurch bei der Stange halten, daß man sie an die Ecken setzt oder ganz vorne oder ganz hinten hin, damit sie weniger Nachbarn haben, keine Vorder- und Hintermänner.

X.: Manchmal sehen Kinder nicht richtig. Ich kenne Kinder, die nur deshalb zurückblieben, weil die weitsichtig waren, und man das nicht beachtete.

Dr. Steiner: Das muß der aufmerksame Lehrer auch sehen, wo bei den Kindern Organfehler vorliegen wie Kurzsichtigkeit oder Schwerhörigkeit. Es ist schwierig, auf alles hin ärztliche Untersuchungen anzustellen. Nur wenn der Lehrer es angibt, sollte eine solche stattfinden.

Durch die schulärztlichen Untersuchungen, wie sie an den Schulen üblich sind, kommen wir zu stark in das Sachverständigensystem hinein. Wir wollen jetzt lieber von einem Schularzt absehen, da ja Herr Dr. Noll nicht hier sein wird; das würde etwas anderes sein. Jeder fremde Arzt würde uns Schwierigkeiten bereiten. Der Arzt sollte selbstverständlich der Berater der Lehrer sein, und der Lehrer sich vertrauensvoll an ihn wenden können, wenn er etwas bei seinen Kindern bemerkt.

Bei beschränkten Kindern ist es ja oftmals so, daß plötzlich etwas bei ihnen aufspringt; sie bessern sich oft ganz plötzlich. Ich werde morgen der Schule einen Besuch machen und werde mir dann die einzelnen Kinder, besonders die beschränkten, daraufhin ansehen.

X.: Meine 5. Klasse ist sehr groß und sehr verschiedenartig. Es ist sehr schwer, sie miteinander zu unterrichten und besonders, sie ruhig zu halten.

Dr. Steiner: Bei dieser Stärke einer Klasse muß man nach und nach immer mehr versuchen, die Klasse als Chor zu behandeln, und nicht einzelne unbeschäftigt zu lassen. Also mehr die ganze Klasse zusammen behandeln. Deshalb haben wir ja die lange Geschichte mit den Temperamenten gemacht.

Das Begabtsein oder Unbegabtsein beruht ja manchmal auf einem

#SE300a-075

rein psychischen Unterschied. Die Kinder bringen oft nur nicht heraus, was sie in sich haben, und es wäre sehr ungerecht, die Kinder, die in dem richtigen Alter sind für diese Klasse (zehn- bis elf-jährig), nicht mitkommen zu lassen. Es wird ja immer darunter welche geben, die in dem einen oder anderen Fache schwach sind. Es sind das oft Fehler, die dann auf einmal aufhören. Solche Fehler schleppen sich fort durch das kindliche Alter bis zu einem gewissen Schuljahr, und dann, wenn das Pünktlein aufspringt, werfen die Kinder plötzlich die Fehler ab. Daher soll man die Kinder nicht zurücklassen. Gerade diese Schwierigkeit mit den Begabten und Unbegabten, die müssen wir überwinden.

Wenn wir allerdings die Überzeugung haben, daß sie das Lehrziel der letzten Klasse nicht erreicht haben, dann müssen wir sie natürlich zurückschieben. Aber, das bitte ich Sie wohl zu unterscheiden, wir werden sie dann nicht als Unbegabte behandeln. Wenn Sie also solche haben, die das Lehrziel der letzten Klasse wirklich nicht erreicht haben, dann schieben Sie sie herunter. Sie müssen dies aber sehr bald tun.

Man sieht an einem Fach aber nie genau, ob das Lehrziel erreicht ist oder nicht; man darf da nie nach einzelnen Fächern gehen. Das Heruntersetzen müßte aber noch im ersten Vierteljahr erfolgen. Die Lehrer müssen die früheren Zeugnisse ihrer Schüler natürlich bekommen. Aber ich bitte, immer durchaus streng zu beachten, daß wir nicht, um einen Schüler rascher beurteilen zu können, nun zum üblichen Stundenplansystem übergehen dürfen. Immer erst ein Kapitel fertig machen, auch wenn es dann etwas länger dauert, bis die Beurteilung möglich ist.

Beim Zurückversetzen werden die einzelnen Fälle genau geprüft werden müssen; man kann da nichts generaliter durchführen. Man darf da nichts leichtherzig tun, sondern nur nach strenger Prüfung, und was man wirklich verantworten kann.

Zu der Frage der Zurückversetzung solcher Kinder, bei denen das Lehrziel der vorigen Schule nicht erreicht ist, wäre noch zu sagen, daß man selbstverständlich mit den Eltern sprechen muß. Die Eltern müssen einverstanden sein. Man darf natürlich den Eltern nicht sagen, daß ihre Kinder blöde sind, sondern man muß ihnen beweisen können, daß sie in der früheren Schule das Lehrziel der letzten Klasse nicht erreicht haben, trotz des Zeugnisses. Das muß beweisbar sein. Es muß aber ein Defekt der früheren Schule sein, nicht ein Defekt der Kinder, um die es sich handelt.

#SE300a-076

X.: Kann man auch hinaufschieben in eine höhere Klasse? Ich habe in der 7. Klasse zwei Kinder, die, wie mir scheint, gut in die 8. Klasse übergehen könnten.

Dr. Steiner: Ich würde das am Zeugnis prüfen. Wenn Sie es aber verantworten können, kann es sehr gut gemacht werden. Gegen das Hinaufschieben in eine andere Klasse habe ich nichts. Das kann sogar auf die andere Klasse wirken, in die die Kinder hineinkommen.

X.: Es wäre doch wohl in der 7. Klasse nicht so erwünscht. Jetzt werden wir sie noch zwei Jahre zur Erziehung haben. Wenn wir sie heraufsetzen, haben wir sie nur noch ein Jahr.

Dr. Steiner: Deswegen, weil wir die Kinder hinaufschieben, könnten wir sie doch auch noch zwei Jahre haben. Wir entlassen sie nicht, sondern behalten sie auch das nächste Jahr nochmals in der 8. Klasse. Wenn sie das Alter in der 7. Klasse schon erreicht haben, nimmt man sie uns ja doch fort. Bei uns wird der Unterricht nicht so pedantisch sein, so daß er doch jedes Jahr eine große Verschiedenheit aufweist, namentlich in der Behandlung. Und das nächste Jahr, da werden wir doch schon viel „erleuchteter“ sein als

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

dieses Jahr, so daß es ganz gut zu machen ist, daß wir Kinder, die wir jetzt in der letzten Klasse haben, auch das nächste Jahr noch in der letzten Klasse haben.

Es ist doch schon so: Dieses erste Jahr wird so ein Probejahr sein, namentlich für die Lehrerschaft. Das liegt mir sehr auf der Seele. Auf die Lehrerschaft kommt alles an! Von Ihnen, liebe Freunde, wird es abhängen, ob die Ideale verwirklicht werden können. Es kommt wirklich darauf an, daß wir selber am meisten lernen.

X.: Ich habe in der 6. Klasse ein Kind, das wirklich sehr minderbegabt ist. Es stört aber den Unterricht nicht, es hat sich sogar eigentlich für die anderen vorteilhaft erwiesen, daß es da ist. Ich möchte versuchen, es zu behalten.

Dr. Steiner: Wenn das Kind die anderen nicht stört und wenn Sie glauben, doch noch etwas mit ihm erreichen zu können, dann würde ich meinen, daß Sie es in der Klasse behalten müssen. Es ist immer ein Ereignis, wenn wir jetzt umschieben. Lieber behalten! Gewisse Unterschiede können wir sogar benützen; wir haben ja darüber eingehend gesprochen.

X.: Ich habe in der 8. Klasse einen Knaben, der melancholisch ist und zurück-geblieben. Den möchte ich in die 7. zurückschieben.

Dr. Steiner: Das müßte aber so gemacht werden, daß Sie das Kind dahin bringen, daß es sein eigener Wille ist. zurückversetzt zu werden.

#SE300a-077

Sie müßten so mit ihm sprechen, daß Sie zuletzt seinen Willen dahin dirigieren, daß das Kind selber darum bittet. Nur nicht barsch zurückversetzen.

X.: In der 7. Klasse sind die Unterschiede sehr groß.

Dr. Steiner: Wenn Sie in der 7. und 8. Klasse nur fertig kriegen, daß die Kinder das Autoritätsgefühl nicht verlieren! Das ist dasallerntwendigste. Das erreicht man aber am besten dadurch, daß man auf die Art, wie die Kinder sind, in höchst vorsichtiger Weise eingeht und sich doch wiederum gar nichts vergibt. Also nicht bei den Kindern wie ein Pedant erscheinen, nicht wie einer, der Lieblingsmeinungen hat. Man muß den Kindern scheinbar nachgeben, in Wirklichkeit aber gar nichts nachgeben. Gerade in dem 7. und 8. Schuljahr kommt es sehr, sehr auf die Art der Behandlung an. Da darf man sich in keiner Minute etwas vergeben, so daß die Kinder nicht hinausgehen und über den Lehrer spotten. Die Kinder müssen immer ehrgeizig darauf sehen - wenn ich den Ausdruck brauchen darf, er betrifft nicht einen üblen Ehrgeiz -, daß sie ihren Lehrer verteidigen und glücklich sind, daß sie diesen Lehrer haben. Das kann man doch bei den stärksten Rängen entwickeln. Man kann nach und nach das entwickeln, daß die Kinder den Drang haben, ihren Lehrer zu verteidigen, weil das ihr Lehrer ist.

X.: Ist es richtig, daß man im Sprachunterricht, selbst in der Klasse, wo die Kinder schon schreiben können, doch noch davon Abstand nimmt, das Schriftbild einzuführen, so daß die Kinder sich zunächst nur an das Aussprechen gewöhnen?

Dr. Steiner: Ja, möglichst spät übergehen zum Schreiben in den fremden Sprachen, das ist sehr wichtig.

X.: Die Kinder werden ja eben erst eingeführt, und die Sprechübungen ermüden zunächst sehr. Kann man da den Unterricht beleben durch Erzählungen in der Muttersprache?

Dr. Steiner: Das ist sehr gut. Aber wenn Sie etwas aus der Muttersprache nehmen, müssen Sie doch möglichst sehen, es irgendwie mit der fremden Sprache zu verbinden, die fremde Sprache hineinzukriegen. Stoff schaffen können Sie dadurch, daß Sie so etwas im Unterricht machen. Das ist das Richtige. Dann auch kleine Gedichte, Lieder der fremden Sprache, kleine Geschichten.

Bei dem Sprachkurs müssen wir selbstverständlich weniger auf Klassen sehen, sondern die Kinder zusammennehmen nach ihrem Können.

#SE300a-078

X.: Ich finde eineinhalb Stunden Musik und eineinhalb Stunden Eurythmie in der Woche zu wenig.

Dr. Steiner: Da es sich um eine Frage der Verteilung in die Unterrichtsräume handelt, kann erst später das Nötige geschehen.

X.: Bei meinen Kindern in der 6. Klasse ist ein großes Bedürfnis, mehr zu singen. Ich kann aber nicht mit ihnen singen, weil ich unmusikalisch bin. Könnte man musikalische Kinder herausnehmen, um ein Liedchen zu singen?

Dr. Steiner: Das ist dasjenige, was man tun sollte. Das richtet sich ja vielleicht in der einfachsten Weise ein, indem den Kindern einfach so etwas mit auf den Weg gegeben würde, was Sie frei behandeln können. Dazu brauchen Sie nicht sehr musikalisch zu sein, um die Kinder singen zu lassen. Die Kinder lernen die Lieder im Gesangsunterricht und üben sie. indem sie sie am Anfang oder am Ende der Stunde singen.

X.: Ich lasse die Kinder Lieder singen, sie sind aber recht schwerfällig. Die musikalisch Veranlagten möchte ich zusammennehmen zu einer besonderen Chorstunde, wo schwerere Sachen gesungen werden.

Dr. Steiner: Das würde der ganzen Konstitution nicht widersprechen, wenn nach und nach aus den vier oberen Klassen (5.-8.) und aus den vier unteren Klassen (1.-4.) Chöre zusammengestellt würden, vielleicht für Sonntagschöre. Durch so etwas schmiedet man die Kinder mehr zusammen als durch etwas anderes. Aber ja keinen falschen Ehrgeiz begründen; den schließen wir aus aus der Unterrichtsmethode. Der Ehrgeiz darf sich nur auf die Sache beziehen, nicht auf die Persönlichkeit. Die vier oberen Klassen zusammen und die vier unteren Klassen zusammen wäre deshalb gut, weil die Stimmen etwas anders sind. Sonst ist die Sache ja nicht an Klassen gebunden. Im Unterweisen muß man sie als eine Klasse behandeln; da müssen wir auch für die Musik streng einhalten, was wir für die Lebensperioden festgestellt haben. Die Epoche um das neunte Jahr und die Epoche um das zwölfte Jahr müssen wir streng beachten nach der inneren Struktur. Aber für die Chöre, mit denen man eventuell Sonntagsveranstaltungen machen kann, können wir die vier jüngeren und die vier älteren Klassen extra zusammenstellen.

X.: Es hat sich herausgestellt, daß wir in der Eurythmie sehr langsam vorwärtskommen.

Dr. Steiner: Zunächst im Anfang nehmen Sie doch alles sehr stark im Zusammenhang mit der Musik. Die allerersten Anfangsübungen ganz aus dem Musikalischen heraus entwickeln, das würde besonders

#SE300a-079

gepflegt werden müssen. Ohne das andere zu vernachlässigen, besonders in den späteren Jahrgängen.

Jetzt wäre noch über den freien Religionsunterricht zu sprechen. Da muß man den Kindern sagen: Wer freien Religionsunterricht haben will, muß ihn als solchen wählen, und es müßte dann einfach dieser freie Religionsunterricht als dritter sein neben den beiden anderen. Ein unklares Miteinandervermischen darf absolut nicht sein. Dagegen können Sie ruhig diejenigen, die freien Religionsunterricht haben sollen, so nehmen, daß Sie sie klassenweise zusammenstellen. Sagen wir, die unteren vier Klassen und die oberen vier Klassen zusammen. Es kann ihn irgend jemand von uns geben. Wie viele sind denn da, die sich auf freien Unterricht einlassen?

X.: Es sind bis jetzt sechzig; dabei sechsfünfzig Anthroposophenkinder. Die Zahlen werden sich noch ändern, weil manche beides haben wollten.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Vermischen tun wir also nicht. Agitieren für diesen Unterricht tun wir auch nicht. Wir kommen nur den Wünschen entgegen. Wir raten mehr, den konfessionellen Unterricht zu nehmen. Die Kinder, die gar keinen Religionsunterricht nehmen sollen, die laßt man, aber immerhin könnte man doch nachforschen nach den Gründen, warum sie keinen haben sollen. Das müßte in jedem einzelnen Falle festgestellt werden. Es lassen sich dann doch vielleicht die einen oder anderen dazu veranlassen, sich zum konfessionellen Unterricht zurückzuwenden oder zu dem anthroposophischen Unterricht zu kommen. Irgend etwas muß man da schon tun. Daß man die Kinder einfach aufwachsen läßt ohne Religionsunterricht, das wollen wir nicht einführen.

X.: Soll der freie Religionsunterricht vom Klassenlehrer gegeben werden?

Dr. Steiner: Es kann jemand von uns sein, der es übernimmt. Es muß nicht der betreffende Klassenlehrer sein. Es ist nicht wünschenswert, daß jemand genommen wird, der unbekannt an uns herankommt. Wir sollten schon innerhalb des Kreises unserer Lehrer bleiben.

Bei sechzig Kindern würden wir ungefähr dreißig zu dreißig zusammennehmen; vielleicht die vier oberen und die vier unteren Klassen zusammen. Ich werde Ihnen dafür noch einen Lehrplan geben. Diesen Unterricht müssen wir sehr sorgfältig machen.

Bei der ersten Abteilung muß alles, was sich auf Reinkarnation und Karma bezieht, wegbleiben. Die müssen erst in der zweiten Gruppe besprochen werden. Aber da müssen sie auftreten. Vom zehnten Jahr ab müssen die Dinge durchgenommen werden. Gerade bei diesem

#SE300a-080

Unterricht ist es außerordentlich notwendig, daß man von Anfang an auf die Selbsttätigkeit der Schüler sein Augenmerk richtet. Nicht theoretisch soll von Reinkarnation und Karma gesprochen werden, aber praktisch.

Eine Art Rückschau auf allerlei Zustände, die da waren vor der Geburt, haben die Kinder noch, wenn sie dem siebenten Jahre nahekommen. Sie erzählen manchmal die kuriossten Dinge, die bildhafte Dinge sind, von diesen früheren Zuständen; zum Beispiel das ist nicht vereinzelt, sondern typisch, daß die Kinder kommen und sagen: Ich bin in diese Welt gekommen, das war durch einen Trichter, das hat sich immer weitergezogen. - Sie beschreiben, wie sie in die Welt gekommen sind. Diese Dinge läßt man beschreiben, läßt sie mitarbeiten und pflegt das, so daß es heraufgeholt wird ins Bewußtsein. Das ist sehr gut, nur ist zu vermeiden, daß den Kindern etwas eingeredet wird. Man müßte dasjenige herauskriegen, was sie selber sagen. Das sollte man tun. Das gehört zum Lehrplan.

Dieser Unterricht könnte belebt werden im Sinne des gestrigen öffentlichen Vortrages. Das könnte das Schönste sein, was man macht, ohne daß man zur Weltanschauungsschule wird, wenn man reine Menschenerkenntnis zugrunde legte, und jede Minute die Pädagogik neu belebte. In dieser Richtung ist auch mein Aufsatz gehalten, der in der nächsten Waldorfzeitung steht. Er handelt über „Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule“. Das, was ich da angedeutet habe, das ist im wesentlichen eine Art Zusammenfassung für das Publikum alles dessen, was wir im Kursus haben. Das bitte ich als Ideal zu betrachten, was dort stehen wird in dem Waldorfbblatt.

Es genügt für jede Abteilung eineinhalb Stunden Religionsunterricht die Woche; zweimal dreiviertel Stunden. Es wäre besonders schön, wenn er sonntags sein könnte, aber das würde sich wohl schlecht machen lassen. Man könnte die Kinder auch an die „Wochensprüche“ gewöhnen bei diesem Unterricht.

X.: Sind die nicht zu schwer?

Dr. Steiner: Es darf niemals für uns etwas geben, was zu schwer ist für die Kinder. Es handelt sich da nicht um das Aufnehmen des Gedankens, sondern wie die Gedanken aufeinander folgen und so weiter. Ich möchte wissen, was für die Kinder schwerer sein könnte als das Vaterunser. Das bildet man sich nur ein, daß das leichter ist als die Wochensprüche im „Seelenkalender“. Und das „Credo“! Daß die Leute sich gegen das „Credo“ auflehnen, rührt nur davon her, daß es kein Mensch versteht, sonst würden sich die Menschen nicht auflehnen.

#SE300a-081

Das enthält nur dasjenige, was im Grunde selbstverständlich ist, aber die Menschen kommen bis zum siebenundzwanzigsten Jahr nicht so weit, daß sie es verstehen können, und nachher lernen sie nichts mehr vom Leben. Die Verhandlungen über das „Credo“ sind kindisch. Es steht nichts darinnen, was man von sich aus entscheiden kann. - Die Wochensprüche kann man auch mit den Kindern vor der Stunde sprechen.

X.: Würde es nicht gut sein, die Kinder eine Art Morgengebet sprechen zu lassen?

Dr. Steiner: Das ist etwas, was gemacht werden könnte. Ich hatte auch schon die Aufmerksamkeit darauf gewendet. Ich werde Ihnen morgen noch etwas darüber sagen; auch wegen eines Gebetes werden wir noch sprechen. Da würde ich nur Sie um eines bitten. Sehen Sie, bei diesen Dingen kommt es wahrhaftig auf Äußerlichkeiten an. Nennen Sie den Spruch niemals „Gebet“, sondern „Eröffnungsspruch der Schule“. Vermeiden Sie es, daß man aus Lehrermund den Ausdruck „Gebet“ hört. Dann haben Sie das Vorurteil, daß es eine anthroposophische Sache sei, schon für ein gut Stück überwunden. Das meiste, was bei uns gesündigt wird, wird durch Worte gesündigt. Die Leute gewöhnen sich nicht ab, Worte zu gebrauchen, die uns schädlich sind. Was glauben Sie, was ich hier ausgestanden habe, daß ich den Leuten abgewöhnt habe, zu den „Kernpunkten der sozialen Frage“ Broschüre zu sagen. Es ist doch ein Buch, es schaut nur aus wie eine Broschüre. Es ist ein Buch! Das liest man nicht fertig, daß alle Leute sagen „das Buch“; sie sagen „die Broschüre“. Es hat eine gewisse Bedeutung. Das Wort ist nicht unnötig. Das sind Dinge, um die es sich wirklich handelt. Anthroposophen sind aber diejenigen Menschen, die sich am wenigsten in etwas fügen. Denen gegenüber kann man gar nichts durchbringen. Die anderen Menschen sind so autoritätsgläubig. Und damit hat das zu tun, was ich gesagt habe: Die Anthroposophen sind störrig, und es kann gar nichts bei ihnen durchgesetzt werden; auch nichts, was berechtigt ist!

X.: Meine 5. Klasse brüllt und tobt, besonders in den Sprachstunden. Die französischen Sätze empfindet sie als Witze.

Dr. Steiner: Das Richtige wäre, auf den Witz einzugehen und aus dem Witz heraus zu lernen. Auf Witz sollte man immer eingehen, und zwar mit Humor. Aber die Kinder müßten gehorchen. Sie müßten auf Befehl wieder schweigen. Sie müßten sie mit der Gebärde ruhig kriegen.

Von Anfang bis Ende der Stunde muß man suchen, den Kontakt zu

#SE300a-082

behalten. Wenn es auch ermüdet, es muß unter allen Umständen das Band zwischen Lehrer und Schüler bestehen bleiben. Durch äußere Disziplin ist in solchen Fällen nichts zu regeln, sondern dadurch, daß man zunächst eingeht auf die Sache und dann aus der Sache heraus wirkt.

Die größte Schwierigkeit ist wohl, daß Sie das feine Stimmchen haben. Sie müssen Ihr Stimmchen ein bißchen schulen. Sie müssen „unten“ reden lernen, nicht piepsen beim Schreien. Es wäre schade, wenn Sie nicht Ihre Stimme behandelten, so daß etwas Baß hinein-käme. Also Tiefe muß hineinkommen.

X.: Wer soll den lateinischen Unterricht geben?

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Das ist eine Frage des Lehrerkollegiums. Vorläufig würde ich die Frage so regeln, daß Herr Pastor Geyer und Dr. Stein den Lateinunterricht erteilen. Es ist zuviel für einen.

X.: Wo soll man anfangen mit der Geschichte?

Dr. Steiner: Sie werden fast bei jeder Klasse mit der Geschichte von vorne anfangen müssen. Beschränken Sie einfach den Unterricht nach Bedarf. Wenn Sie zum Beispiel im 8. Schuljahr genötigt sind, von Anfang an zu beginnen, dann nehmen Sie eben wenig, aber versuchen doch, ein Gesamtbild zu geben über die ganze Entwicklung der Menschheit, nur kürzer. Also man müßte schon im 8. Schuljahr die ganze Weltgeschichte durchmachen in unserem Sinn.

Das trifft auch zu für Physik. In der Naturgeschichte wird es sich sehr leicht machen lassen, daß die Kinder das, was sie gelernt haben, benützen und beleben. Es sind nur diejenigen Fächer, die diesem Mangel unterliegen werden, von denen wir gesagt haben, daß sie nach dem zwölften Jahre anfangen, wo die Urteilskraft beginnt. In den beschreibenden Disziplinen wird man manches benützen können, was die Kinder, wenn auch vertrackt, gelernt haben.

X.: In der griechischen Geschichte kann man wohl mehr auf die Kulturgeschichte und die Sagen eingehen und das Politische weglassen: die Perser-kriege zum Beispiel.

Dr. Steiner: Die Perserkriege kann man schon so behandeln, daß man sie kulturgeschichtlich gestaltet. In älteren Zeiten kann man die Kriege noch kulturgeschichtlich behandeln; bis zu unserer Gegenwart sind sie ja immer unerfreulicher geworden. Man kann die Perser-kriege schon wie ein Symptom betrachten der kulturgeschichtlichen Züge.

#SE300a-083

X.: Das Innenpolitische ist doch weniger wichtig?

Dr. Steiner: Doch, zum Beispiel, wie das Geld entstanden ist.

X.: Die Verfassungen kann man wohl kurz behandeln?

Dr. Steiner: Ja, aber den Geist der Lykurgischen Verfassung muß man schon schildern, zum Beispiel auch den Unterschied zwischen dem Athenertum und dem Spartanertum.

X.: Bei den Römern ist das Verfassungswesen so breit dargestellt in den Lehrbüchern.

Dr. Steiner: In den Lehrbüchern ist es breit und oftmals sehr falsch behandelt. Der Römer kannte keine Verfassung, aber er wußte auswendig nicht nur die Zwölf-Tafel-Gesetze, sondern eine große Anzahl von Rechtsbüchern. Man bekommt eine falsche Vorstellung vom Römertum, wenn man nicht durchnimmt mit den Kindern, daß der Römer ein Rechtsmensch war, und daß das gewußt worden ist. In den Lehrbüchern ist das langweilig dargestellt, aber man muß schon für das Römertum die Vorstellung erwecken, daß jeder Römer ein Rechtsknüppel war und die Gesetze an den Fingern herzählen konnte. Die Zwölf-Tafel-Gesetze sind dort so gelehrt worden, wie bei uns das Einmaleins.

X.: Wir wollen jede Woche eine Zusammenkunft machen zur Besprechung pädagogischer Fragen, so daß das, was der Einzelne sicher arbeitet, den anderen zugute kommt.

Dr. Steiner: Das kann sehr gut geschehen. Das ist etwas, was mit Freude zu begrüßen wäre. Recht republikanisch müßte es gehalten werden.

X.: Wie weit geht man mit der Bestrafung der Kinder?

Dr. Steiner: Das ist natürlich ganz individuell. Am besten wäre es ja, wenn man so wenig wie möglich zu bestrafen brauchte. Man kann es vermeiden, Strafen herbeizuführen. Aber unter Umständen kann es auch einmal notwendig sein, daß man sogar ein bißchen prügelt. Aber man soll doch das Ideal befolgen, es zu vermeiden. Eigentlich sollte man die Ansicht haben, daß man die Dinge selber als Lehrer herbeiführt, daß weniger die Zöglinge sie herbeiführen als der Lehrer. Trotzdem gebe ich Ihnen zu, daß Rangen da sind, aber die Rangenhaftigkeit wird durch Strafe nicht besser. Das kann nur dadurch besser werden, daß man allmählich einen anderen Ton in die Klasse hineinkriegt. Dann werden die Rangen nach und nach auch wirklich

#SE300a-084

verwandelt, wenn der Ton in der Klasse ein guter wird. Jedenfalls versuchen Sie, in der Bestrafung nicht zu weit zu gehen.

X.: Um dem Mangel an Lehrmitteln abzuheffen, könnte man vielleicht eine Organisation ins Leben rufen und die Anthroposophen bitten, uns zur Verfügung zu stellen, was sie selbst an Lehrmitteln haben. Wir sollten auch alles bekommen, was an anthroposophischen Facharbeiten schon da ist.

Dr. Steiner: Es ist projiziert gewesen, nach dieser Richtung hin dadurch etwas zu tun, daß man die Lehrer, die in der Gesellschaft sind, einmal als solche organisiert. Es besteht also der Plan, alles, was anthroposophisch vorliegt, in irgendeiner Weise fruchtbar zu machen für den öffentlichen Unterricht oder für den Unterricht überhaupt. Vielleicht könnte man anknüpfen an diese bestehende Organisation der Lehrerschaft in der Anthroposophischen Gesellschaft.

X.: Wir brauchen auch Lebenskunde über die verschiedenen Wirtschaftsgebiete. Da dachte ich, daß in der Waldorfschule der Grund gelegt werden könnte für eine künftige Wirtschaftswissenschaft.

Dr. Steiner: Da muß man dann feststellen, wer für die einzelnen Punkte Gewährsmenschen sind. Das sind Leute, die Sinn haben, so etwas zu machen, die aber richtig praktische Fachmänner sind. Also es müßten sich nicht Leute finden, wie sie heute als Referenten angegeben werden, sondern richtig praktische Leute, die aber Sinn für unsere Sache haben. Solche Menschen müßten sich finden. Die müßten die einzelnen Zweige der Lebenskunde zusammenstellen. Ich glaube, wenn man es nur richtig machen würde, könnte nach dieser Richtung viel geleistet werden. Aber Sie haben als Lehrer im ersten Jahr viel zu tun, und können sich nicht zersplittern. Das müßten Sie schon durch andere besorgen lassen. Es müßte eine solche Organisation ernsthaft gemacht werden. Es darf keine Art von Fatzkerei und von Vereinsmeierei hineinkommen, sondern es muß in großem Umfang sachlich gemacht werden. Da müßte man Menschen aufrufen, die im praktischen Leben darinnenstehen.

X.: Herr van Leer hat schon geschrieben, daß er bereit wäre, das Nötige zu tun.

Dr. Steiner: Ja, der könnte schon helfen nach dieser Richtung. Es könnte da einmal eine Art Plan ausgearbeitet werden, wie das im wesentlichen zu machen wäre. Solche Herren wie Herr van Leer und Herr Molt und auch andere, die im praktischen Wirtschaftsleben drinstehen, die wissen, wie sie sich auf solche Fragen zu konzentrieren haben, wenn sie so etwas ausarbeiten. Da würde vielleicht die

#SE300a-085

Lehrerschaft weniger leisten; das wird am besten geleistet werden, wenn man sich direkt an die Fachleute wendet. Das läßt sich vielleicht in Zusammenhang bringen mit den Kulturratsbestrebungen. Ja, das müßte alles noch besprochen werden.

X.: Wie kann man für den geologischen Unterricht einen Zusammenhang herstellen zwischen der Geologie und der Akasha-Chronik?

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Da wäre es natürlich gut, wenn Sie es so machen würden, daß Sie den Kindern zunächst die Schichtenbildung zum Bewußtsein bringen, daß Sie ihnen einen Begriff beibringen, wie die Alpen entstanden sind. Und daß Sie dann den ganzen von den Alpen ausgehenden Komplex behandeln: Pyrenäen, Alpen, Karpaten, Altai und so weiter, was ja die eine Welle ist; daß Sie diese ganze Welle den Kindern klarmachen. Und dann die andere Welle, die von Nordamerika über Südamerika geht. Da kriegt man also heraus diese eine Welle bis zum Altai bis zu den asiatischen Bergen, die geht von Westen nach Osten. Und dann haben wir im Westen Amerikas oben die nordamerikanischen und unten die südamerikanischen Gebirge. Das ist die andere Welle, von Nord nach Süd. Die steht auf der ersten senkrecht darauf.

#Bild s. 85

Von dieser Schichtung und Gliederung gehen wir aus, und da reihen wir dann die Vegetation und die Fauna an. Dann versuchen wir einfach die Westküste von Europa und die Ostküste von Amerika, die Fauna und Flora und die Schichtung zu studieren. Dann gehen wir dazu über, den Begriff davon hervorzurufen, wie der Osten von Amerika und der Westen von Europa zusammenhängen, und daß das Becken des Atlantischen Ozeans und die Westküste von Europa einfach Senkungsland ist. Von diesen Begriffen aus versuchen wir dann auf naturgemäße Weise klarzumachen, daß sich das im Rhythmus auf und ab bewegt. Von dem Begriff des Rhythmus gehen wir aus. Wir zeigen, daß die britischen Inseln viermal auf und abgestiegen

#SE300a-086

sind. Da kommen wir zurück zu dem Begriff der alten Atlantis, auf geologischem Wege.

#Bild s. 86

Dann können wir übergehen indem wir versuchen, in den Kindern die Vorstellung hervorzurufen, wie es anders war, als das eine da unten war, und das andere da oben. Wir gehen davon aus, daß die britischen Inseln viermal auf- und abgestiegen sind. Das ist einfach geologisch festzustellen an den Schichten. Wir versuchen also, diese Dinge in Zusammenhang zu stellen, aber wir dürfen nicht davor zurückschrecken, bei den Kindern von dem atlantischen Land zu sprechen. Wir dürfen das nicht überspringen. Auch im geschichtlichen Zusammenhang können wir daran anknüpfen. Nur werden Sie dann die gewöhnliche Geologie desavouieren müssen. Denn die atlantische Katastrophe muß ja im 7. bis 8. Jahrtausend angesetzt werden.

Die Eiszeit, das ist die atlantische Katastrophe. Die ältere, mittlere und neuere Eiszeit, das ist nichts anderes als das, was vorgeht in Europa, während die Atlantis untersinkt. Das ist gleichzeitig, also im 7., 8. Jahrtausend.

X.: In Pierers Konversationslexikon fand ich Artikel über Geologisches. Wir möchten gerne wissen, welche Artikel wirklich von Ihnen sind.

Dr. Steiner: Diese Artikel sind von mir geschrieben, aber die Redaktion bei dem Zustandekommen des Lexikons war so, daß da zwei Redakteure waren. Es kann unter Umständen etwas hineingepatzt sein; ich kann nicht für die Einzelheiten garantieren. Der Artikel Basalt, Alluvium, Geologische Formationen, Eiszeit, das ist alles von mir. Der Artikel über Darwinismus ist nicht von mir. Der Artikel über Alchimie auch nicht. Nur streng die geologischen und mineralogischen bis zu einem gewissen Buchstaben. G ist noch von mir; H nicht mehr, weil ich keine Zeit hatte.

X.: Der Anschluß ist sehr schwer zu finden hinter der Eiszeit. Wie ist da das, was die Wissenschaft sagt, in Parallele zu bringen mit dem, was die Geisteswissenschaft vertritt?

#SE300a-087

Dr. Steiner: * Da finden Sie aber in den Zyklen Anhaltspunkte. Sie haben in der Quartärzeit die erste und zweite Säugetierfauna, und Sie brauchen bloß das zu ergänzen, was über den Menschen gilt. Sie können das schon parallelisieren. Die Quartärzeit können Sie gut mit der Atlantis parallelisieren, und die Tertiärzeit können Sie parallelisieren im wesentlichen, nicht pedantisch, mit dem, was ich schildere als die lemurische Zeit. Da würde also die Tertiärzeit hineinkommen. Da haben Sie die älteren Amphibien und Reptilien. Da ist auch der Mensch noch in der äußeren Gestalt nur quallig da in der Substanz; er ist nur amphibienhaft gestaltet.

X.: Da ist aber doch noch Feueratmung!

Dr. Steiner: Aber diese Biester, die atmen ja auch Feuer, der Archäopteryx zum Beispiel.

X.: Also die Tiere, deren Knochen man heute im Museum sieht, die atmeten noch Feuer?

Dr. Steiner: *Ja' alle die zu den Sauriern gehören, die gehören in das Ende der Tertiärzeit. Die im Jura gefundenen, das sind schon die Nachkommen. Ich meine die Saurier, die im Anfang der Tertiärzeit da waren. Die Juraformation erstreckt sich weiter fort. Es schiebt sich da alles ineinander. Nichts ist pedantisch zu behandeln. Vor dem Tertiären liegt das Sekundärzeitalter; da gehört der Jura hinein. Da gehört der Archäopteryx hinein. Aber das würde bei uns schon die zweite Periode werden. Man muß nicht pedantisch das eine dem anderen zuordnen.

Anmerkung der Herausgeber: In den beiden mit * bezeichneten Absätzen liegen offensichtlich Stenogrammfehler vor. Der Text ist in sich widerspruchsvoll; er stimmt auch weder mit den erwähnten Artikeln und der Tabelle im Piererschen Lexikon überein, noch mit Dr. Steiners Ausführungen in der Konferenz am folgenden Tage (26. September). Der Fehler scheint sich dadurch zu erklären, daß Dr. Steiner beim Sprechen auf die Tabelle hinwies, die der Stenograph nicht vor sich hatte. - Die Herausgeber schlagen folgende Textänderung vor, in der die geänderten Worte kursiv sind.

„Da finden Sie aber in den Zyklen Anhaltspunkte. Sie haben in der Tertiär-zeit die erste und zweite Säugetierfauna, und Sie brauchen bloß das zu ergänzen, was über den Menschen gilt. Sie können das schon parallelisieren. Die Tertiörzeit können Sie g ut mit der Atlantis parallelisieren' und die Sekundär-zeit können Sie parallelisieren im wesentlichen, nicht pedantisch, mit dem, was ich schildere als lemurische Zeit. Da würde also die Sekundärzeit hineinkommen. ”

„Ja, alle, die zu den Sauriern gehören, die gehören in das Ende der Sekundär-zeit. Die im Jura gefundenen, das sind schon die Nachkommen. Ich meine die

#SE300a-088

Saurier, die im Anfang der Sekundörzeit da waren. . . . Vor dem Tertiären liegt das Sekundärzeitalter; da gehört der Jura hinein. Da gehört der Archäopteryx hinein. ...”

X.: Wie ordnet sich ein, was wir über das Erdinnere gelernt haben? Darüber findet man fast nichts in der äußeren Wissenschaft.

Dr. Steiner: Das, worüber die äußere geologische Wissenschaft überhaupt handelt, bezieht sich ja nur auf die allerobersten Schichten. Diese Schichten, die bis zum Mittelpunkt der Erde gehen, die haben ja mit der Geologie nichts zu tun.

X.: Kann man diese Schichten den Kindern beibringen? Man muß doch die oben aufliegenden Schichten erwähnen.

Dr. Steiner: Ja, möglichst die Schichten angeben. Man kann es nach einer Schichtenkarte machen, aber niemals ohne daß die Kinder etwas wissen von den Gesteinsarten. Die Kinder müssen die Anschauung bekommen, was das für Steine sind. Bei der Erklärung fängt man an von oben herunter, weil man da leichter vermitteln kann, was da durchbricht.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

X.: Der Satz von der Erhaltung der Energie in der Wärmelehre bereitet auch Schwierigkeiten.

Dr. Steiner: Warum gibt es da Schwierigkeiten? Das Bestreben müßte sein, diese Dinge allmählich hinüberzuführen zu dem, was Goethe das Urphänomen nennt, also nur Phänomene zu behandeln. Der Satz von der Erhaltung der Energie dürfte nicht behandelt werden wie bisher. Er ist ein Postulat, kein Satz. Und zweitens ist hier etwas ganz anderes: Das Spektrum kann man behandeln, das ist das Phänomen; aber der Satz von der Erhaltung der Energie wird als philosophischer Satz behandelt. Als etwas anderes ist das mechanische Wärmeäquivalent zu behandeln. Das ist das Phänomen. Warum nun nicht streng innerhalb der Phänomenologie stehenbleiben? Man arbeitet heute solche Gesetze heraus, die eigentlich Phänomene sind. Da ist es ein Unfug, daß man das „Gesetz“ nennt, wie zum Beispiel das Fallgesetz. Das sind Phänomene, das sind keine Gesetze. Und man wird finden, daß man die ganze Physik von sogenannten Gesetzen freihalten kann, sie in Phänomene verwandeln und in sekundäre und Urphänomene gruppieren kann. Wenn man in der Fall-Lehre anfängt die sogenannten Gesetze der Atwoodschen Fallmaschine zu beschreiben, so sind das Phänomene und keine Gesetze.

X.: Da müßte man wohl so vorgehen, daß man nicht das Fallgesetz zugrunde legt, zum Beispiel die Konstanz der Beschleunigung, und daraus das Fallgesetz entwickelt, sondern daß man es als Tatsache behandelt.

#SE300a-089

Dr. Steiner: Zeichnen Sie es doch einfach auf, wenn Sie keine Fallmaschine haben. In der ersten Sekunde fällt es so, in der zweiten so, in der dritten so. Da kriegen Sie einfach die Zahlenreihen, und aus denen machen Sie das, was man das Gesetz nennt, was aber nur ein Phänomen ist.

X.: Über die Schwerkraft sollte man also gar nicht reden?

Dr. Steiner: Das würde ja wunderbar sein, wenn Sie es dahin brächten, sich ganz abzugewöhnen, von der Schwerkraft zu reden. Man kann es dahin bringen, wenn man nur Phänomene vorbringt. Das wäre das schönste, denn die Schwerkraft ist ja nur eine Phrase.

X.: Gilt das auch von der elektrischen Kraft?

Dr. Steiner: Heute können Sie ja über Elektrizität ganz reden, ohne von Kräften zu reden. Sie können streng in Phänomenen drinnen stehenbleiben. Bis zur Ionen- und Elektronentheorie können Sie her-unterkommen, ohne von etwas anderem als von Phänomenen zu reden. Das würde pädagogisch ungeheuer wichtig sein, das zu machen.

X.: Es ist sehr schwer, ohne Kräfte auszukommen, wenn man das Maßsystem behandelt, das C-G-S-System, das man in den oberen Klassen haben muß.

Dr. Steiner: Was haben denn die Kräfte damit zu tun? Wenn Sie Rechnungen haben, wo Sie eines mit dem anderen vertauschen können, können Sie es ja haben.

X.: Dann würde man vielleicht für das Wort Kraft etwas anderes setzen müssen.

Dr. Steiner: Sobald der Zögling sich klar ist darüber, daß Kraft nichts weiter ist als das Produkt von Masse und Beschleunigung, sobald er keinen metaphysischen Begriff damit verbindet, sie also immer phänomenologisch behandelt, kann man ja von Kraft reden.

X.: Könnten wir etwas Näheres hören über Planetenbewegung? Es ist vieles angedeutet worden, aber man hat noch keine klare Vorstellung über die wahre Bewegung der Planeten und der Sonne.

Dr. Steiner: Das ist eigentlich so in Wirklichkeit:

(Dr. Steiner demonstriert an der Zeichnung.) Jetzt muß man einfach sich vorstellen, das schraubt sich fort. Das andere ist scheinbare Bewegung. Die Schraubenlinie setzt sich im Weltenraum fort. Also nicht, daß sich die Planeten um die Sonne bewegen, sondern diese

#SE300a-090

#Bild s. 90

drei: Merkur, Venus, Erde, ziehen der Sonne nach, und diese drei:

Mars, Jupiter, Saturn, gehen voraus. Dadurch wird hervorgerufen, wenn also die Erde da steht, das hier ist die Sonne, da zieht die Erde nach. Da sieht man so hin auf die Sonne von hier aus, und das bewirkt, daß es ausschaut, als wenn die Erde herumgehe, während sie nur nachzieht. Die Erde zieht der Sonne nach. Die Steigung ist gleich dem, was man den Deklinationswinkel nennt; wenn Sie den Winkel, den Sie herausbekommen, wenn Sie den Ekliptikwinkel nehmen, den sie einschließt mit dem Äquator, dann kriegen Sie das heraus. Also nicht eine Spirale, sondern eine Schraubenlinie. Es ist nicht eben, sondern räumlich.

X.: Wie steht jetzt die Erdachse in dieser Bewegung?

Dr. Steiner: Wenn die Erde hier sein würde, würde die Erdachse eine Tangente sein. Der Winkel ist $23\frac{1}{2}$ Grad. Der Winkel, der mit der

#SE300a-091

Schraube eingeschlossen wird, ist derselbe, den Sie herauskriegen, wenn Sie den Nordpol nehmen, und da diese Lemniskate machen als Bahn eines der Sterne in der Nähe des Nordpols. Das müßte ich konstatieren. Da bekommt man eine scheinbare Lemniskate heraus, wenn man diese Linie verlängert. Sie ist nicht vorhanden, weil der Nordpol fix bleibt, der Himmelsnordpol.

X.: 1413 passierte doch eine besondere Konstellation?

Dr. Steiner: Ich habe heute darauf hingedeutet. Es ist das so, daß Sie nehmen können etwa 7000 Jahre vor 1413. Da bekommen Sie heraus ein Zusammenfallen der Erdachse, also den kleinsten Winkel. Dann wird er größer, und dann jetzt wiederum kleiner zunächst; dadurch entsteht die Lemniskate. Also zeitweilig ist der Erdwinkel null. Also dann war die atlantische Katastrophe. Da waren nicht diese Jahreszeitenunterschiede. Da war immer Tag und Nacht gleich.

X.: Wie kommt es, daß der Himmelspol, der nichts anderes ist als der Punkt, auf den sich die Erdachse hinrichtet, gleich bleiben soll? Er ändert sich doch im Laufe der Jahre.

Dr. Steiner: Das ist eben dadurch bewirkt, daß die Erdachse einen Kegel beschreibt, einen Doppelkegel. Dadurch wird fortwährend seine Bewegung ausgeglichen durch die Bewegung der Erdachse. Wenn Sie die Erdachse immerfort parallel zu sich hätten, dann würde der Himmelspol eine Lemniskate beschreiben, aber er bleibt, wo er ist. Das geschieht dadurch, daß durch die Bewegung der Erdachse im Doppelkegel aufgehoben wird diese Bewegung, die dadurch herauskommt, daß der Himmelspol eine Lemniskate beschreiben würde; die wird dadurch aufgehoben.

X.: Ich hatte mich eingestellt auf eine Bewegung der Erdachse, die Sie beschrieben haben. Ich sagte mir, es muß sich am Himmel scheinbar der Punkt, der am Himmel fix bleibt, im Laufe der Jahrhunderte ändern. Das würde sein, glaubte ich, im Sinne der Lemniskate, also nicht etwa ein Kreis am Himmel im platonischen Jahr.

Dr. Steiner: Das wird dadurch aufgehoben, daß diese Linie, die Achse der Schraube, nicht eine wirkliche Gerade ist, sondern eine Kurve. Das ist nur annähernd eine Gerade. In Wirklichkeit wird hier auch ein Kreis beschrieben. Man hat es zu tun mit einer Schraube, die eigentlich zu ihrem Gewinde einen Kreis hat.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

X.: Wie ist es möglich, das in Zusammenhang zu bringen mit dem Galileischen Relativitätsprinzip? Mit der Tatsache, daß wir keine absolute Raumbewegung feststellen können?

#SE300a-092

Dr. Steiner: Was heißt das?

X.: Daß wir nicht von der absoluten Bewegung im Raum sprechen können. Wir können nicht sagen: dieser Körper steht im Raum still, sondern er bewegt sich. Es ist nur relativ. Wir können nur wissen, daß ein Körper sich zum anderen hinbewegt.

Dr. Steiner: Dies gilt eigentlich nur, solange man die Untersuchung nicht ausdehnt auf das Innere des betreffenden Körpers. Also, nicht wahr, wenn Sie zwei Menschen haben, die zueinander relativ in Bewegung sind, so können Sie, solange Sie rein mathematisch räumlich untersuchen und den Untersuchungspunkt außerhalb der betreffenden Menschen nehmen - es kann Ihnen gleichgültig sein, was absolut vorgeht -, Sie werden nur die Relativität der Bewegung bekommen. Aber dem Menschen ist es nicht gleichgültig. Zwei Meter zu laufen, ist ein anderes, als drei Meter zu laufen. Das Prinzip gilt also nur für den Beobachter, der außerhalb steht. In dem Augenblick, wo er drinnensteht, wie wir es tun als Erdenmenschen - sobald die Untersuchung beginnt, die innere Veränderung einzubeziehen, dann hört die Sache auf. In dem Augenblick, wo wir Untersuchungen so machen, daß wir absolute Veränderungen feststellen in den aufeinanderfolgenden Erdenepochen, hört die Sache auf.

Deshalb betone ich so scharf, daß der Mensch heute ganz anders ist als in der Griechenzeit. Da kann man nicht vom Relativitätsprinzip sprechen. Bei dem Eisenbahnzug auch nicht; beim Schnellzug werden die Wagen mehr abgenützt als beim Bummelzug. Wenn man beim inneren Zustand ankommt, hört das Relativitätsprinzip auf. Das Relativitätsprinzip Einsteins ist aus unrealem Denken entsprungen. Er fragte, was geschieht, wenn einer anfängt fortzufliegen mit der Lichtgeschwindigkeit und wieder zurückkommt; dann geschieht das und das. Nun möchte ich fragen, was mit einer Uhr überhaupt geschehen würde, wenn sie mit Lichtgeschwindigkeit fortflöge. Das ist doch unreal gedacht. Das ist aus dem Zusammenhang. Es sind bloß die Raumverhältnisse gedacht. Das ist seit Galilei möglich geworden. Galilei selber hat die Sache noch nicht so verzerrt, aber heute ist schon durch diese Überspannung der Relativitätstheorie möglich geworden, daß man solche Sachen vorbringt.

X.: Es ist eine Merkwürdigkeit beim Licht, daß man bei der Lichtgeschwindigkeit nicht feststellen kann, in welcher Bewegungsbeziehung man sich zur Lichtquelle befindet.

Dr. Steiner: Lorentz'scher Versuch. Lesen Sie die Sache durch - sie ist interessant, aber theoretisch behandelt, was Lorentz daraus schließt. Es ist nicht nötig, daß Sie es annehmen, daß da bloß Relativitätsunterschiede

#SE300a-093

sind. Da kommt man aus mit der absoluten Mechanik. Sie haben wahrscheinlich nicht alle diese Zwangsvorstellungen berücksichtigt. Es ist kein Unterschied als ein solcher, der hervortreten würde, wenn Sie eine Röhre nehmen würden (Zeichnung) und Sie würden also hier in dieser Röhre eine sehr feine Wandung haben, eine elastische Wandung. Und Sie würden oben und unten eine Flüssigkeit haben und dazwischen auch. Da würden sich zwischen diesen zwei Flüssigkeiten dieselben Verhältnisse ergeben, wie sie sich bei Lorentz für das Licht ergeben. Da muß man mit der Zwangs-interpretation auftreten, wenn man diese Dinge so nehmen will.

Sie kennen ja wohl das Prachtstück: Sie bewegen sich in einem Eisenbahnzug zunächst mit der Geschwindigkeit eines Eisenbahnzuges und lassen eine Kanone losschießen, so hören Sie sie einmal in Freiburg, zweimal in Karlsruhe, dreimal in Frankfurt. Wenn Sie sich schneller bewegen, als die Schallbewegung ist, so hören Sie zuerst die drei Schüsse in Frankfurt, nachher erst die zwei Schüsse in Karlsruhe und nachher einen Schuß in Freiburg. Solche Sachen kann man aus-spekulieren, aber sie haben keine Realität, weil Sie sich eben nicht schneller bewegen können als die Schallgeschwindigkeit.

X.: Wie könnte man das Astronomische herausarbeiten durch die Spiralbewegung der Pflanzen? Ist eine solche Vorrichtung möglich, daß man das herausbeweisen kann aus der Pflanze?

Dr. Steiner: Was brauchen Sie eine Vorrichtung? Die Pflanzen sind doch selbst diese Vorrichtung. Sie haben nur nötig, das Pistill, den Stempel, der Mondenbewegung zuzuordnen, und die Narbe der Sonnenbewegung. In dem Augenblick, wo Sie zuordnen das Pistill der Mondenbewegung und die Narbe der Sonnenbewegung, kriegen Sie das übrige heraus. Dann haben Sie in der Spiralbewegung der Pflanze nachgeahmt das relative Verhältnis zwischen dem, was Sonnenbewegung ist, und dem, was Mondenbewegung ist. Dann können Sie weitergehen. Das ist kompliziert. Sie müssen es konstruieren. Zunächst bewegt sich scheinbar das Pistill nicht. Es bewegt sich innerhalb, in der Spirale. Das müssen Sie umkehren; das ist relativ. Der Stempel gehört in die Stengellinie, die Narbe in die Spiralbewegung. Ich glaube aber - man kann das schwer weiter andeuten -, das können Sie in der Schule nicht brauchen. Das ist eine Sache der weiteren Erkenntnisentwicklung.

X.: Gibt es keine Möglichkeit, diese Spiralbewegung der Sonne und der Erde aus astronomisch bekannten Tatsachen herzuleiten?

Dr. Steiner: Warum nicht? Genau wie Sie die Kopernikanische

#SE300a-094

Lehre heute lehren. Das ganze beruht auf dem Witz, der gemacht wird, daß von den drei Kopernikanischen Gesetzen bloß die beiden ersten gelehrt werden; das dritte wird weggelassen. Fügen Sie das dritte hinzu, dann kommen Sie zu dieser Sache, daß Sie eine einfache Spirale um die Sonne bekommen. Kopernikus hat sie gemacht. Sie brauchen bloß sein drittes Gesetz zu nehmen. Sie brauchen bloß das Buch „De revolutionibus corporum coelestium“ wirklich zu nehmen, und brauchen drei Gesetze statt der zwei zu nehmen. Man hat nur die zwei genommen, das stimmt aber nicht mit den Bewegungen, die man sieht. Da fügt man die sogenannten Besselschen Korrekturgleichungen ein. Man sieht die Sterne nicht, wie sie von Kopernikus angegeben werden. Da muß man das Fernrohr drehen; da dreht man nach Besselschen Gleichungen. Sie brauchen das nur auszuschalten, dann kriegen Sie das Richtige heraus.

Das dürfen Sie aber heute nicht machen, sonst werden Sie ganz vertrackt genannt. Es ist aber kinderleicht, es zu lernen, und das, was heute gelehrt wird, als Humbug zu erklären. Man braucht bloß die Besselschen Taggleichungen herauszuwerfen und das dritte Kopernikanische Gesetz zu berücksichtigen.

X.: Könnte man das nicht veröffentlichen?

Dr. Steiner: Johannes Schlaf hat damit angefangen, indem er die Punkte am Jupiter konstatiert hat, die stimmen nicht im Verlauf mit dem Kopernikanischen System. Die Leute sind über ihn hergefallen und sagten: Das ist ein verrückter Kerl.

Gegen die brutale Gewalt ist eben nichts zu machen. Realisieren Sie die Bestrebungen des Kulturrates, daß es Luft gibt. Die Sachen sind schlimmer als man denkt. Wenn ein Professor in Tübingen aus dem Warencharakter einen „wahren Charakter“ machen kann! Das Publikum will sich nicht dazu entschließen, anzuerkennen, daß unser ganzes Schulsystem korrupt ist. Das ist etwas, was zunächst einmal gang und gäbe werden muß, daß unsere Universitäten weg müssen, daß die höheren Schulen weg müssen. Die müssen ersetzt werden durch etwas ganz anderes. Das ist die eigentliche Grundlage.

Es ist ganz unmöglich, mit den Kerlen etwas zu machen. Ich sprach in der Volkshochschule in Dresden. Ich sprach dann auch in der Schopenhauer-Gesellschaft in Dresden. Da haben nachher die Professoren richtiges Blech geredet. Nicht einen Gedanken konnten sie

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

festhalten. Einer stand auf und sagte, er müsse die Unterschiede angeben, die zwischen der Schopenhauerschen Philosophie und der Anthroposophie bestehen. Ich sagte, ich fände das unnötig. Anthroposophie

#SE300a-095

verhalte sich zur Philosophie wie die Krone zur Wurzel eines Baumes. Daß zwischen der Wurzel und der Krone ein Unterschied besteht, ist selbstverständlich. Da kann sich einer hinstellen und sagen: Er ist genötigt, den Unterschied zwischen Wurzel und Krone festzustellen, und ich habe doch nichts anderes behauptet. Die Kerle können keinen geraden Gedanken fassen. Die heutige Universitätsphilosophie ist geradezu Unsinn. Es ist ja in vielem, was sie bringt, ein richtiger Kern, aber mit so viel Humbug verknüpft, daß doch Unsinn herauskommt. Die „Wertlehre“ von Rickert kennen Sie doch? Das bißchen, was darinnen steckt als guter Kern in der Universitätsphilosophie, Sie finden es angeführt in meinen „Rätseln der Philosophie“.

Mit dem „wahren Charakter“, das kommt mir gerade so vor, wie etwas anderes: Ich habe Leute in der Gesellschaft gefunden, die wußten nicht, was Gewerkschaften sind. Ich habe es oftmals betont:

diese Dinge kommen vor. Wenn man im Kulturrat sachgemäß wirken würde, würde man die Vernunft anstelle dieser schrecklichen Betriebe setzen, dann würde alles besser werden. Dann könnten Sie auch vernünftige Astronomie lehren. Sie können aber der brutalen Macht gegenüber nicht aufkommen. Im Kulturrat könnte das geschehen, was von Anfang an geschehen sollte: Daß er sein Programm wirklich aufnehme und dahin arbeite, das ganze Schulwesen in die Hand zu nehmen. Die Waldorfschule ist eingerichtet als Musterbeispiel. Sie kann aber auch nichts machen der brutalen Gewalt gegenüber. Der Kulturrat hätte die Aufgabe, das ganze Unterrichtswesen umzugestalten. Wenn wir zehn Millionen hätten, könnten wir die Waldorfschule ausbauen. Das sind ja nur „kleine Hindernisse“, dieses Fehlen von zehn Millionen.

Mir liegt ungeheuer auf der Seele, daß Sie sich nicht abschrecken lassen durch etwas, was Ihnen von außen entgegentritt als Ungezogenheit der Kinder und dergleichen. Sie dürfen nicht die Vorstellung haben, daß Sie Engel in die Schule kriegen. Auch kann Ihnen viel mißlingen dadurch, daß Sie das Schulmaterial nicht so haben, wie es sein muß. Trotzdem wollen wir aber streng an dem festhalten, was wir uns vorgesetzt haben und wollen uns durch nichts abhalten lassen, so gut es geht, es zu erreichen.

Das ist also sehr wichtig, daß Sie praktisch auseinanderhalten das, was möglich ist nach den äußeren Bedingungen, die vorhanden sind, und das, was die Stoßkraft geben soll. Wir dürfen nichts anderes glauben, als daß unsere Ideale verwirklicht werden können. Sie können es auch, es zeigt sich nur nicht gleich.

Konferenz vom Freitag 26. September 1919, 16 Uhr

#TX

Zunächst findet eine Besprechung statt über einzelne Kinder, die Dr. Steiner sich am Vormittag angesehen hatte.

Dr. Steiner: Den E. E. muß man moralisch heben. Er ist ein Bolschewist.

X., der vertretungsweise die 1. Klasse führte, stellt eine Frage.

Dr. Steiner: Man sollte das Lesen sehr stark aus dem malenden Schreiben herausarbeiten. Die Formen müßte man aus dem Künstlerischen heraus ableiten.

X. schlägt vor, morgens mit dem Vaterunser zu beginnen.

Dr. Steiner: Ich würde es sehr schön finden, mit dem Vaterunser den Unterricht zu beginnen. Dann gehen Sie über zu den Sprüchen, die ich Ihnen sagen werde.

Für die vier unteren Klassen bitte ich, den Spruch in der folgenden

Weise zu sagen: Der Sonne liebes Licht,

Es hellet mir den Tag;

Der Seele Geistesmacht,

Sie gibt den Gliedern Kraft;

Im Sonnen-Lichtes-Glanz

Verehere ich, o Gott,

Die Menschenkraft, die Du

in meine Seele mir

So gütig hast gepflanzt,

Daß ich kann arbeitsam

und lernbegierig sein.

Von Dir stammt Licht und Kraft,

Zu Dir ström' Lieb' und Dank.

Das müßten die Schüler so empfinden, wie ich es gesprochen habe. Man müßte ihnen auch klarmachen nach und nach - erst sollen sie die Worte aufnehmen - den Gegensatz des Äußeren und des Inneren.

Der Sonne liebes Licht,

Es hellet mir den Tag;

Der Seele Geistesmacht,

Sie gibt den Gliedern Kraft;

#SE300a-097

Das eine bemerkt man beobachtend, wie das Licht den Tag erhellet; das andere ist das Fühlen des Seelischen, wie es in die Glieder geht. Geistig-seelisch - physisch-körperlich: das liegt in diesem Satz.

Im Sonnen-Lichtes-Glanz

Verehere ich, o Gott,

Die Menschenkraft, die Du

In meine Seele mir

So gütig hast gepflanzt,

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Daß ich kann arbeitsam

Und lernbegierig sein.

Dies also verehrend zu denselben beiden. Dann noch einmal zu beiden sich wendend:

Von Dir stammt Licht und Kraft, (die Sonne)

Zu Dir ström' Lieb' und Dank. (vom Innern)

So, würde ich meinen, sollen die Kinder es empfinden: zu dem Göttlichen im Licht und in der Seele.

Sie müssen versuchen, mit dieser Empfindung, wie ich es vorgelesen habe, es mit den Kindern zusammen im Chor zu sprechen. Zuerst lernen es die Kinder rein wortgemäß, so daß sie Wort, Takt und Rhythmus haben. Erst später erklären Sie einmal gelegentlich: Jetzt wollen wir mal sehen, was da drinnen ist. - Erst müssen sie es haben, dann erst erklären. Nicht zuerst erklären, auch nicht viel darauf geben, daß die Kinder es auswendig können. Im Gebrauch erst, nach und nach sollen sie es auswendig lernen. Sie sollen es förmlich von Ihren Lippen zunächst ablesen. Wenn es lange Zeit, vier Wochen meinetwegen, schlecht geht, um so besser wird es später gehen. Die Größeren können es schon aufschreiben; mit den Kleinsten muß man es nach und nach einlernen. Nicht befehlen, daß sie es auswendig lernen! Wenn Sie es ihnen aufschreiben, ist es ja schön; dann haben sie es in Ihrer Schrift.

Den Spruch für die vier höheren Klassen gebe ich Ihnen morgen noch.

Der Spruch für die vier höheren Klassen lautet so:

Ich schaue in die Welt;

In der die Sonne leuchtet,

In der die Sterne funkeln;

In der die Steine lagern,

Die Pflanzen lebend wachsen,

#SE300a-098

Die Tiere fühlend leben,

In der der Mensch beseelt

Dem Geiste Wohnung gibt;

Ich schaue in die Seele,

Die mir im Innern lebet.

Der Gottesgeist, er webt

Im Sonn- und Seelenlicht,

Im Weltenraum, da draußen,

In Seelentiefen, drinnen.

Zu Dir, o Gottesgeist,

Will ich bittend mich wenden,

Daß Kraft und Segen mir

Zum Lernen und zur Arbeit

In meinem Innern wachse.

Die Texte sind hier genau nach den Handschriften wiedergegeben, ausgenommen die Absätze im ersten Spruch, die Dr. Steiner wahrscheinlich beim Diktieren zum Ausdruck gebracht hat, laut Stenogramm. Es ist nicht ausgeschlossen, daß er „Liebeslicht“ diktiert hat.

Lehrplan für den freien anthroposophischen Religionsunterricht für Kinder.

Dr. Steiner: Dieser Unterricht müßte in zwei Stufen erteilt werden. Wenn Sie überhaupt darauf eingehen wollen, anthroposophischen Unterricht mit religiösen Zielen zu betreiben, dann müssen Sie den Begriff des Religiösen eben viel ernster nehmen, als er gewöhnlich genommen wird. Gewöhnlich wird der Begriff der Religion dadurch entstellt, daß in die Religion allerlei nicht hineingehöriges Weltanschauliches hineingemischt wird. Dadurch wird gerade durch die religiöse Überlieferung dasjenige von einem Zeitalter ins andere hinübergetragen, was man nicht weiterbilden will. Es blieben alte Weltanschauungen neben den weitergebildeten Weltanschauungen gewahrt. Diese Dinge traten ja grotesk hervor in dem Zeitalter des Galilei und Giordano Bruno. Wie heute noch in Apologien diese Dinge gerechtfertigt werden, das ist geradezu humorvoll. Die katholische Kirche redete sich aus, daß ja dazumal die kopernikanische Weltanschauung nicht anerkannt gewesen sei, die sie selber verboten hatte; daher durfte Galilei sie auch nicht vertreten. Darauf will ich jetzt nicht eingehen, sondern ich will es nur erwähnen, um Ihnen zu sagen, daß das Religiöse ernst genommen werden muß, sobald es sich um Anthroposophisches handelt.

Nicht wahr, das Anthroposophische ist eine Weltanschauung, und die wollen wir als solche durchaus nicht in unsere Schule hineintragen. Wir müssen aber jenes religiöse Gefühl, welches von dieser

#SE300a-099

Weltanschauung der Menschenseele vermittelt wird, für die Kinder, deren Eltern es ausdrücklich verlangen, entwickeln. Wir dürfen aber gerade, wenn wir von der Anthroposophie ausgehen wollen, nichts Falsches entwickeln, nichts Verfrühtes vor allen Dingen entwickeln. Wir werden daher zwei Stufen unterscheiden. Wir nehmen also die Kinder zunächst zusammen, die wir in den vier Unterklassen haben, und dann die, die wir in den vier Oberklassen haben.

In den vier unteren Klassen versuchen wir mit den Kindern Dinge und Vorgänge der menschlichen Umwelt so zu besprechen, daß bei den Kindern die Empfindung entsteht, daß Geist in der Natur lebt. Da kommen also solche Dinge dann in Betracht, wie ich sie als Beispiele angeführt habe. Man will den Kindern zorn Beispiel den Begriff der Seele beibringen. Da ist es notwendig, daß man erstens den Begriff des Lebens überhaupt den Kindern nah ebringt. Den Begriff des Lebens bringt man den Kindern nahe, wenn man sie aufmerksam macht darauf, daß die Menschen zuerst klein sind, dann heranwachsen, alt werden, daß sie weiße Haare bekommen, Runzeln bekommen und so weiter. Also man weist auf den Ernst des Lebenslaufes beim Menschen hin und macht tatsächlich die Kinder mit dem Ernst des Todes bekannt, mit dem die Kinder ja doch bekannt werden.

Dann ist es durchaus nicht unnötig, nun Vergleiche anzustellen zwischen dem, was in der Menschenseele vorgeht beim Wechsel von Schlafen und Wachen. Auf solche Dinge kann man bei dem kleinsten Kinde auf der ersten Stufe durchaus eingehen. Wachen und Schlafen: die Erscheinung besprechen, wie da die Seele ruhend ist, wie der Mensch unbeweglich ist im Schlafe und so weiter. Dann

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

bespricht man mit dem Kinde, wie die Seele den Körper durchdringt, wenn er wacht, und macht es aufmerksam darauf, daß es einen Willen gibt, der in den Gliedern sich regt; macht es aufmerksam darauf, daß der Körper der Seele die Sinne gibt, durch die man sieht, hört und so weiter. Solche Dinge sind also als Beweis zu geben dafür, daß Geistiges im Physischen waltet. Das ist mit dem Kinde zu besprechen.

Vollständig vermieden muß werden irgendeine oberflächliche Zweckmäßigkeitslehre. Also der anthroposophische Religionsunterricht darf ja nicht nach dem Muster jener Zweckmäßigkeitslehre irgendwie orientiert sein, die da sagt: „Wozu findet man an dem Baume Kork?“, „Damit man Champagnerpfropfen machen kann. Das hat der liebe Gott weise eingerichtet, damit man Kork hat zu Pfropfen.“ Dieses, daß etwas da ist „wozu“, das wie menschliche Absicht waltet und in der Natur sich auslebt, das ist Gift; das darf nicht entwickelt werden. Also ja nicht banale Zweckmäßigkeitsvorstellungen in die Natur hineintragen.

#SE300a-100

Ebensowenig darf die Vorstellung gepflegt werden, die die Menschen so sehr lieben, daß das Unbekannte ein Beweis des Geistes ist. Nicht wahr, die Menschen sagen: Oh, das kann man nicht wissen, da offenbart sich der Geist! - Statt daß die Menschen die Empfindung bekommen: Man kann vom Geiste wissen, der Geist offenbart sich in der Materie -, werden die Menschen so sehr darauf hingelenkt, daß da, wo man sich etwas nicht erklären kann, ein Beweis ist für das Göttliche.

Diese zwei Dinge sind also streng zu vermeiden, oberflächliche Zweckmäßigkeitslehre und solche Wundervorstellungen, die also das Wunder geradezu suchen als einen Beweis des göttlichen Waltens.

Dagegen kommt es überall darauf an, daß wir uns Vorstellungen ausbilden, durch die wir aus der Natur auf das Übersinnliche hinweisen. Zum Beispiel habe ich ja oftmals das eine erwähnt: Wir sprechen mit den Kindern über die Schmetterlingspuppe' wie der Schmetterling aus der Puppe kommt, und machen ihnen daran den Begriff der unsterblichen Seele klar, indem wir sagen: Ja, der Mensch stirbt, und dann geht aus ihm die Seele heraus wie ein unsichtbarer Schmetterling, so wie der Schmetterling aus der Puppe geht. Aber wirksam ist eine solche Vorstellung nur, wenn Sie selber daran glauben, wenn Ihnen selber die Vorstellung des Auskriechens des Schmetterlings aus der Puppe ein von göttlichen Mächten in die Natur hinein-gepflanztes Symbol für die Unsterblichkeit ist. Man muß selber daran glauben, sonst glauben einem die Kinder nicht.

Solche Dinge muß man anregen in den Kindern, und sie werden dann besonders wirksam sein in den Kindern, wo man zeigen kann, wie ein Wesen in vielen Gestalten leben kann, eine Urgestalt in vielen einzelnen Gestalten. Aber es kommt darauf an, das Empfindungsgemäße' nicht das Weltanschauungsgemäße im religiösen Unterricht zu pflegen. Sie können zum Beispiel die Gedichte über die Metamorphose der Pflanzen und der Tiere ganz gut religiös verwenden, nur müssen Sie die Gefühle, die Empfindungen, die von Zeile zu Zeile gehen, verwenden. Und Sie können in ähnlicher Weise die Natur betrachten, bis die 4. Klasse vollendet ist. Da müssen Sie namentlich auch die Vorstellung immer wieder anregen, daß der Mensch im ganzen Weltenall drinnensteht mit all seinem Denken und all seinem Tun. Und Sie müßten auch diese Vorstellung anregen, daß in dem, was in uns lebt, auch der Gott lebt. Und immer wieder müssen Sie auf solche Vorstellungen zurückkommen: Im Baumbblatt lebt das Göttliche, in der Sonne lebt das Göttliche, in der Wolke und im Flusse lebt das Göttliche. Aber das Göttliche lebt auch im Blutlauf; das

#SE300a-101

Göttliche lebt im Herzen, in dem, was du fühlst, in dem, was du denkst. Also immer die Vorstellung entwickeln, daß der Mensch auch ausgefüllt ist vom Göttlichen.

Dann muß man sehr stark schon in diesen Jahren die Vorstellung hervorrufen, daß der Mensch verpflichtet ist, weil er den Gott darstellt, weil er das Göttliche offenbart, ein guter Mensch zu sein. Der Mensch tut dem Gott Schaden, wenn er nicht gut ist. Der Mensch ist nicht um seiner selbst willen in der Welt, religiös gedacht, sondern er ist in der Welt zur Offenbarung des Göttlichen. Man drückt das oft so aus, daß man sagt: Der Mensch ist nicht um seiner selbst willen da, sondern „zur Ehre Gottes“. - Zur „Ehre“ bedeutet dann aber in Wirklichkeit „zur Offenbarung“. Wie es ja auch nicht heißt in Wirklichkeit: „Ehre sei Gott in der Höhe“, sondern: „Es offenbaren sich die Götter in der Höhe.“ So ist auch der Satz, daß der Mensch „zur Ehre Gottes“ da ist, so zu fassen: Er ist da, damit er durch seine Taten und sein ganzes Fühlen das Göttliche ausdrückt. Und wenn er etwas Schlechtes tut, wenn er unförmig und ungut ist, so tut er etwas, was dem Gotte zur Schmach wird, wodurch der Gott selbst entstellt wird, zu etwas Unschönem wird.

Diese Vorstellung muß man besonders hereinbringen. Also das Inne-wohnen des Gottes in dem Menschen, das ist etwas, was schon auf dieser Stufe verwendet werden muß. Auf dieser Stufe würde ich noch von jeder Christologie absehen und nur aus der Natur und aus Naturvorgängen heraus eben das göttliche Vatergefühl erwecken. Und ich würde versuchen, daran zu knüpfen allerlei Besprechungen über Motive des Alten Testaments, namentlich auch soweit sie verwendbar sind - und sie sind es, wenn sie nur richtig behandelt werden-, die Psalmen Davids' das Hohe Lied und so weiter. Das wäre also die erste Stufe.

Bei der zweiten Stufe, die ja also die vier höheren Klassen umfassen würde, würde es sich darum handeln, daß man viel bespricht mit den Kindern die Begriffe von Schicksal, Menschenschicksal. Also dem Kinde wäre eine Vorstellung beizubringen von dem, was Schicksal ist, so daß das Kind wirklich fühlt, daß der Mensch ein Schicksal hat. Den Unterschied dem Kinde beizubringen zwischen dem, was einen zufällig bloß trifft, und dem, was Schicksal ist, das ist wichtig. Also man muß den Begriff des Schicksals mit dem Kinde behandeln. Die Frage, wann einen etwas als Schicksal trifft, oder wann einen etwas zufällig trifft, die läßt sich nicht definitionsgemäß erläutern. Man kann sie aber vielleicht an Beispielen erläutern. Ich will sagen, wenn ich empfinde bei einem Ereignis, das mich trifft, daß ich das Ereignis

#SE300a-102

so wie gesucht habe, dann ist es Schicksal. Wenn ich nicht empfinden kann, daß ich es gesucht habe, aber besonders stark empfinden kann, daß es mich überrascht und daß ich viel daran lernen kann für die Zukunft, dann ist es ein Zufall, dann wird es erst Schicksal. Es muß an diesem, was nur empfindungsgemäß erlebt werden kann, der Unterschied zwischen „vollendetem Karma“ und „aufgehendem, werdendem Karma“ dem Kinde allmählich beigebracht werden. Man muß wirklich die Schicksalsfrage im Sinne der Karmafrage allmählich mit dem Kinde behandeln.

Daß es in der Empfindung Unterschiede gibt, darüber werden Sie Genaueres finden in der neuesten Auflage meiner „Theosophie“. Da habe ich diese Frage einmal behandelt in dem Kapitel „Reinkarnation und Karma“ das ganz neu bearbeitet ist. Da habe ich versucht, herauszuarbeiten, wie man den Unterschied empfinden kann. Da können Sie den Kindern durchaus schon klarmachen, daß es eigentlich zweierlei Ereignisse gibt. Bei dem einen empfindet man eben mehr, daß man es gesucht hat: zum Beispiel wenn man einen Menschen kennenlernt, empfindet man meistens, daß man ihn gesucht hat. Wenn einen ein Naturereignis trifft, in das man verwickelt ist, dann empfindet man, daß man viel daran lernen kann für die Zukunft. Trifft einen etwas durch Menschen, so ist es meist ein erfülltes Karma. Selbst in einer solchen Weise, daß Sie sich hier zusammenfinden zum Beispiel in einem Lehrerkollegium in der Waldorfschule' ist ein erfülltes Karma. Man findet sich so zusammen, weil man sich gesucht hat. Das läßt sich aber nicht definitionsgemäß klarmachen, sondern nur empfindungsgemäß. Man muß dem Kinde viel über allerlei besondere Schicksale sprechen, vielleicht in Erzählungen, worin Schicksalsfragen spielen. Man kann manches sogar wiederholen aus den Märchenerzählungen, indem man die Märchen noch einmal durchnimmt, in denen Schicksalsfragen spielen. Namentlich kann man auch in der Geschichte solche Beispiele aufsuchen, wo

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

man an einzelnen Personen sieht, wie sich ein Schicksal erfüllt. Die Schicksalsfrage ist also zu besprechen, um von dieser Seite auf den Ernst des Lebens hinzuweisen.

Und dann möchte ich Ihnen klarmachen, was das eigentlich Religiöse im anthroposophischen Sinne ist. Das Religiöse im Sinne der Anthroposophie ist das Gefühlsmäßige, das, was wir aus der Weltanschauung an Gefühlen aufnehmen für Welt und Geist und Leben. Die Weltanschauung selber ist eine Sache des Kopfes, das Religiöse aber geht immer aus dem ganzen Menschen hervor. Daher ist eine Religion, die Bekenntnisreligion ist, eigentlich nicht wirklich religiös.

#SE300a-103

Dasjenige, worauf es ankommt, ist, daß in der Religion der ganze Mensch, und zwar hauptsächlich Gefühl und Wille, lebt. Dasjenige, was an Weltanschauungsinhalt in der Religion lebt, das ist eigentlich nur zum Exemplifizieren, zur Unterstützung, zur Vertiefung des Gefühls und zur Erstarkung des Willens. Das ist das, was aus der Religion fließen soll: daß der Mensch über das, was einem die vergänglichen, irdischen Dinge an Gemütsvertiefung und Willenserstarkung geben können, hinauswächst.

Von der Schicksalsfrage wäre dazu überzugehen, den Unterschied zu besprechen zwischen dem, was man von den Eltern ererbt hat, im Gegensatz zu dem, was man aus einem früheren Erdenleben mitbringt. In der zweiten Stufe werden die früheren Erdenleben herangezogen, und alles wird beigebracht, damit ganz verstandesmäßig, gefühlsmäßig begriffen wird, daß der Mensch in wiederholten Erdenleben lebt.

Und dann sollte durchaus berücksichtigt werden, daß der Mensch zunächst sich in drei Stufen zum Göttlichen erhebt. - Also, nachdem man mit dem Schicksalsbegriff beigebracht hat langsam, in Erzählungen, den Vererbungsbegriff, den Begriff der wiederholten Erdenleben, geht man über zu den drei Stufen des Göttlichen:

Erstens zu dem Göttlichen, das zu dem Engelwesen führt, das für jeden einzelnen Menschen persönlich da ist. Und da bespricht man, wie der einzelne Mensch von Leben zu Leben geführt wird durch seinen persönlichen Genius. Also dieses Persönlich-Göttliche, das im Menschen führend ist, das wird zuerst besprochen.

Zweitens versucht man nun zu erklären, daß es höhere Götter gibt, die Erzengel, und daß die dazu da sind - man kommt da allmählich hinein in das, was man in der Geschichte, in der Geographie betrachten kann -, daß die Erzengel dazu da sind, um ganze Menschengruppen zu dirigieren, also Völkermassen und dergleichen. Das muß scharf so beigebracht werden, daß das Kind unterscheiden lernt zwischen dem Gott, von dem zum Beispiel der Protestantismus spricht, der eigentlich nur der Engel ist, und zwischen dem Erzengel, der etwas Höheres ist als dasjenige, was eigentlich in der evangelischen Religionslehre überhaupt vorkommt.

Drittens ist dann nun auch der Begriff des Zeitgeistes beizubringen als eines waltenden Göttlichen über Perioden hin. Da kommt man in den Zusammenhang zwischen der Geschichte und der Religion.

Und erst, wenn man solche Begriffe beigebracht hat, geht man dazu über, so etwa im zwölften Jahr - wir können es ja jetzt nicht so machen: wir werden zwei Stufen machen; die Kinder können durchaus

#SE300a-104

schon früher hören, was sie dann später besser verstehen -, nachdem wir die drei Stufen dem Kinde möglichst beigebracht haben, gehen wir über zur eigentlichen Christologie, indem wir die Weltentwicklung in zwei Teile teilen: in die vorchristliche, die eine Vorbereitung war, und in die christliche, die eine Erfüllung ist. Da muß der Begriff eine große Rolle spielen, daß sich das Göttliche durch den Christus offenbarte, „in der Fülle der Zeiten“.

Und dann gehe man auch erst über zu den Evangelien. Bis dahin verwende man, insofern man Erzählungen braucht, um den Begriff der Engel, Erzengel und des Zeitgeistes zu erklären, das Alte Testament. Man macht aus dem Alten Testament heraus, zum Beispiel das Eintreten eines neuen Zeitgeistes, dem Kinde klar an der Erscheinung des Moses, gegenüber dem früheren Zeitgeist, wo die Offenbarung des Moses noch nicht vorhanden war. Dann macht man wiederum klar, daß ein neuer Zeitgeist auftritt im 6. Jahrhundert der vorchristlichen Zeit. Dazu verwendet man zuerst das Alte Testament. Und dann, wenn man zur Christologie übergegangen ist, aber es so erfaßt hat in einer langen vorbereitenden Zeit. dann gehe man über zu den Evangelien und versuche, einzelne Glieder der Evangelien herauszunehmen, und immer wie etwas Selbstverständliches die Vierheit der Evangelien beizubringen, indem man sagt: Wie ein Baum von vier verschiedenen Seiten photographiert werden muß, um richtig gesehen zu werden, so sind die vier Evangelien wie vier Gesichtspunkte. Man nehme einmal das Matthäus-Evangelium, einmal das Markus-Evangelium, einmal das Lukas-Evangelium, einmal das Johannes-Evangelium und lege gerade besonderen Wert darauf, daß das immer gefühlt wird. Auf den Gefühlsunterschied lege man ganz und gar den Hauptwert.

Das wäre also die zweite Stufe mit ihrem Lehrinhalt. Der Tenor der ersten Stufe ist der, daß dem werdenden Menschen beigebracht werden sollte alles dasjenige, was kund werden kann vermittelt des Göttlichen in der Natur durch Weisheit.

Auf der zweiten Stufe ist die Umwandlung: der Mensch erkennt das Göttliche durch Weisheit allein nicht, sondern durch die wirkende Liebe.

Das ist der Tenor, das Leitmotiv in den beiden Stufen.

X. Soll man Sprüche lernen lassen?

Dr. Steiner: Ja, vorzugsweise aus dem Alten Testament, später aus dem Neuen Testament. Aber nicht die Sprüche, die oftmals in Gebet-büchern enthalten sind, die sind zumeist trivial. Also Sprüche aus der

#SE300a-105

Bibel, und auch dasjenige, was wir haben in der Anthroposophie an Sprüchen. Wir haben ja allerlei Sprüche, die können gut verwendet werden in diesem anthroposophischen Religionsunterricht.

X. Soll man die Zehn Gebote lehren?

Dr. Steiner: Die Zehn Gebote sind ja im Alten Testament enthalten, aber es muß der Ernst der Sache immer klargemacht werden. Ich habe ja immer betont, es steht auch da drinnen, daß man den Namen des Gottes nicht eitel aussprechen soll. Das wird ja übertreten fast von jedem Kanzelredner, indem der Name des Christus fortwährend eitel ausgesprochen wird. Das muß natürlich alles gefühlsmäßig vertieft werden. Der Religionsunterricht soll überhaupt gegeben werden nicht in Bekenntnisform, sondern in gefühlsmäßiger Vertiefung. Das Credo ist als solches nicht die Hauptsache, sondern dasjenige, was empfunden wird beim Credo; nicht der Glaube an den Vatergott, an den Sohngott, an den Geistgott, sondern was man empfindet dem Vater, dem Sohne, dem Geiste gegenüber. So daß immer in den Seelengründen waltet:

Gott nicht erkennen, ist eine Krankheit;

Christus nicht erkennen ist ein Schicksal, ein Unglück;

den Geist nicht erkennen ist eine Beschränktheit der Menschenseele.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

X. Soll man das Historische den Kindern nahebringen: den Gang der Zarathustra-Individualität bis zur Offenbarung des Christentums? Die Geschichte von den beiden Jesus-Knaben?

Dr. Steiner: Man muß den Religionsunterricht abschließen, indem man den Kindern diese Zusammenhänge beibringt, selbstverständlich sehr vorsichtig.

Die erste Stufe ist durchaus mehr Naturreligion, die zweite mehr historische Religion.

X. Für den Naturgeschichtsunterricht ist auch wohl die Zweckmäßigkeitslehre zu vermeiden? Der Schmeißsche Leitfaden für Botanik und Zoologie - der ist teleologisch.

Dr. Steiner: Bei den Büchern bitte ich durchaus zu berücksichtigen, daß ich sie nur betrachtet wissen möchte zu Ihrer Information bezüglich der Tatsachen. Sie können schlechtweg voraussetzen, daß die Methoden, die da drinnen befolgt sind, auch in der Anschauungsweise, durchaus von uns zu vermeiden sind. Bei uns müssen eben alle Dinge wirklich neu werden. Diese schrecklichen Dinge, die man nur so charakterisieren kann: Der gute Gott hat den Kork erschaffen,

#SE300a-106

damit man Champagnerpfropfen daraus machen kann - diese Gesinnung, die natürlich solche Bücher ganz durchdringt, die müssen wir vollständig vermeiden. Für uns sind diese Bücher nur da, damit wir uns über die Tatsachen informieren. So ist es auch in der Geschichte. Da ist nicht minder alles Kohl, was an Urteil hineingeflossen ist. In der Naturgeschichte erst recht.

Es scheint mir zum Beispiel nicht schlimm, wenn man den Brehm verwenden würde, wenn solche Dinge aktuell werden sollten. Im Brehm sind solche Trivialitäten vermieden. Er ist ja ein bißchen spießig. Es wäre ganz gut, wenn man solche Dinge herausschreiben würde, und die Erzählungen dabei mehr zugrunde legen würde. Das würde vielleicht das beste sein. Er ist ja philliströs geschrieben, der alte Brehm; der neue kommt nicht in Betracht, der ist wiederum von einem Modernen bearbeitet.

Sie können ungefähr annehmen, daß alles, was vom Jahre 1885 an an Schulbüchern erzeugt worden ist, schlechtes Zeug ist. Seit jener Zeit ist alle Pädagogik in der furchtbarsten Weise zurückgegangen und in die Phrase hineingekommen.

X. Wie muß man in der Naturgeschichte den Menschen durchnehmen? Wie soll man das in der 4. Klasse anfangen?

Dr. Steiner: Für den Menschen finden Sie fast alles irgendwie in meinen Zyklen zerstreut. Es ist fast alles irgendwo gesagt. Und dann ist ja auch vieles im Seminarkursus angedeutet. Sie brauchen es nur umzusetzen für die Schule. Die Hauptsache ist, daß Sie sich an die Tatsachen halten, aber auch an die Tatsachen psychologischer und spiritueller Art. Sie nehmen zunächst den Menschen durch nach der Formung des Knochensystems; da können Sie ja nicht unsicher sein. Dann gehen Sie über zum Muskelsystem, zum Drüsenystem. Am Muskelsystem bringen Sie den Kindern bei den Begriff des Willens, am Nervensystem den Begriff des Denkens. Also halten Sie sich an das, was Sie aus der Anthroposophie kennen. Es ist notwendig, daß Sie sich ja nicht beirren lassen durch ein heutiges schablonenmäßiges Buch. Nehmen Sie sich sogar lieber - Sie brauchen ja nicht für Ihre 4. Klasse etwas, was „auf der Höhe der Wissenschaft“ steht - eine ältere Beschreibung und halten Sie sich daran. Alle diese Dinge sind, wie gesagt, spottschlecht geworden, seit den achtziger Jahren. Aber in den Zyklen finden Sie überall Anhaltspunkte.

X. Ich habe hier eine Tabelle der geologischen Formationen zusammengestellt im Anschluß an das gestern Gesagte.

#SE300a-107

Dr. Steiner: Sie dürfen da nie pedantisch parallelisieren. Ja, wenn Sie zu der Primitivform, zum Urgebirge, gehen, haben Sie die polarische Zeit. Die paläozoische entspricht der hyperboräischen Epoche, auch da dürfen Sie nicht pedantisch die einzelnen Tierformen nehmen. Dann haben Sie das mesozoische Zeitalter dem lemurischen im wesentlichen entsprechend. Dann die erste und zweite Säugetier-fauna oder das känozoische Zeitalter, das ist das atlantische Zeitalter. Das atlantische ist nicht älter als etwa neuntausend Jahre. - Diese fünf Zeitalter, das primitive, paläozoische, mesozoische, känozoische, anthropozoische können Sie also geradezu parallelisieren, aber nicht pedantisch.

X. Es ist einmal gesagt, daß die Abzweigung der Fische und die Abzweigung der Vögel gewöhnlich nicht richtig angegeben werden, zum Beispiel bei Haeckel.

Dr. Steiner: Die Abzweigung der Fische wird allerdings etwas zurückgeschoben im Devonschen Zeitalter.

X.: Wie sieht der Mensch in diesem Zeitalter aus?

Dr. Steiner: Im primitiven Zeitalter ist er fast ganz noch von ätherischer Substantialität. Er lebt zwischen den anderen Erscheinungen. Er hat noch keine Dichte. Er wird dichter im hyperboräischen Zeitalter. Nur diese Tierformen, die eigentlich der Niederschlag sind, die leben. Der Mensch lebt auch, nicht in geringer Kraft, er hat eine ungeheure Kraft. Aber er hat nichts an sich von einer Substanz, die zurückbleiben könnte. Daher gibt es keine Überreste. Er lebt durch die ganzen Zeitalter hindurch und bekommt erst etwa im känozoischen Zeitalter äußere Dichte. Wenn Sie sich erinnern, wie ich das lemurische Zeitalter beschrieben habe, das sind fast ätherische Landschaften. Das ist alles da, aber es sind keine geologischen Überreste da. Aber wollen Sie das berücksichtigen, daß eigentlich hier durch alle fünf Zeitalter überall schon Mensch ist: Mensch ist überall. Dann hier (Dr. Steiner demonstriert an der Tabelle) im ersten Zeitalter (Primitivform) ist außer dem Menschen eigentlich noch nichts anderes vorhanden; das sind nur geringfügige Überreste. Da ist Eozoon canadense eigentlich mehr Formation, etwas, was sich als Figur bildet; das ist nicht ein wirkliches Tier. Dann hier in der hyperboräisch-paläozoischen Zeit tritt das Tierische schon auf, aber in Formen, die später nicht mehr erhalten sind. Hier in der lemurisch-mesozoischen Zeit tritt das Pflanzenreich auf, und hier tritt in der Atlantis, in der känozoischen Zeit, das Mineralreich auf; eigentlich schon in der letzten

#SE300a-108

Zeit hier, in diesen zwei früheren Zeitaltern schon. (In den beiden letzten Unterrassen der lemurischen Zeit.)

X. Ist der Mensch schon als Kopfmensch, Brustmensch und Gliedmaßenmensch da?

Dr. Steiner: Er ist ähnlich wie ein Kentaur. Stark tierischer Unterleib und vermenschlicht der Kopf.

X. Man hat fast den Eindruck, als wäre es eine Zusammensetzung, eine Symbiose aus drei Wesenheiten.

Dr. Steiner: So ist es auch.

X. Wie ist es möglich, daß dann im Karbon Pflanzenreste sind?

Dr. Steiner: Das sind keine Pflanzenreste. Was da so aussieht wie Pflanzenreste, das ist dadurch entstanden, daß zum Beispiel der Wind weht und ganz bestimmte Hemmungen findet. Sagen wir, der Wind weht und bringt so etwas wie Pflanzenformen hervor, die sich geradeso erhalten haben wie der Tritt der Tiere. (Hyperboräisches Zeitalter.) Es ist eine Art Pflanzenkristallisation. Es ist eine Einkristallisierung mit Pflanzenformen.

X. Also die Bäume, die existierten gar nicht?

Dr. Steiner: Nein, die sind als Baumformen vorhanden gewesen. Die ganze Flora der Karbonzeit ist nicht physisch vorhanden. Denken Sie sich einen Wald, der eigentlich in seiner Ätherform vorhanden ist, und der daher in bestimmter Weise den Wind aufhält. Dadurch

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

bilden sich da in der Form fast Stalaktiten. Was sich bildet, das sind nicht Überreste von Pflanzen. Da bilden sich Formen einfach durch die Konfiguration, die da entsteht durch Elementarwirkungen. Das sind nicht wirkliche Überreste. Man kann nicht sagen, daß das so ist, wie in der Atlantis. Da haben sich dann die Sachen erhalten, und in der letzten lemurischen Zeit auch, aber in der Karbonzeit ist keine Rede davon, daß Pflanzenüberreste da sind. Nur tierische Überreste. Aber da handelt es sich auch in der Mehrzahl um solche Tiere, die nur zu parallelisieren sind mit unserer Kopfform.

X. Wann richtete sich der Mensch auf? Man kann den Punkt nicht einordnen.

Dr. Steiner: Das ist doch nicht gut, wenn Sie sich diese Vorstellungen so festnageln. Denn, nicht wahr, manche Rasse richtete sich eben früher auf und manche später. Man kann nicht den bestimmten Punkt festnageln. So ist es in der Wirklichkeit nicht.

#SE300a-109

X.: Wenn das Pistill dem Monde zugeordnet ist, die Narbe der Sonne, wie drückt sich da die Bewegung von Sonne und Mond aus?

Dr. Steiner: Sie müssen sich die Sache so vorstellen. (Es wird gezeichnet.) Die Narbe geht nach oben, das wäre die Sonnenbahn; und das Pistill bewegt sich ringsherum, da ist man in der Monde nbahn darinnen. Da haben wir ein Abbild dieser Sonnen-Erdenbahn, die ich gestern aufgezeichnet habe. Der Mond bewegt sich aber um die Erde. Der ist im Pistill drinnen. (Dr. Steiner demonstriert an der Zeichnung.) Das erscheint daher so, die Mondenbahn' die auch natürlich so herumgeht, aber nicht in gerader Linie für die Verhältnisse erscheint. Die Sonnenbahn ist die Narbe. Dieser Kreis ist eine Nachbildung der Spirale, die ich gestern gezeichnet habe. Es ist auch eine Spirale, eine Schraube.

#Bild s. 109

X. Wir haben gehört, daß die Temperamente mit dem Übergewicht der einzelnen Leiber zusammenhängen. Im Zyklus 20 ist nun die Rede davon, daß ein Übergewicht besteht des physischen Leibes gegenüber dem Ätherleib, des Ätherleibes gegenüber dem Astralleib, des Ich gegenüber dem Astralleib. - Ist hier ein Zusammenhang mit den Temperamenten? - Im 18. Zyklus ist eine Figur erwähnt, die gibt das richtige Verhältnis der Leiber an.

Dr. Steiner: Das gibt das Kräfteverhältnis an.

X. Ist da weiter eine Beziehung zu den Temperamenten?

Dr. Steiner: Keine andere, als die im Seminarkurs angegeben wurde.

X. Es wurde gesagt, daß Melancholie durch ein Übergewicht des physischen Leibes entsteht. Ist das ein Übergewicht des physischen Leibes über den Ätherleib?

#SE300a-110

Dr. Steiner: Nein, überhaupt ein Übergewicht über die anderen Leiber.

Es wird gefragt nach einem Elterntag.

Dr. Steiner: Er sollte schon vorhanden sein, aber es wäre gut, wenn er nicht allzuoft wäre, sonst versickert das Interesse und die Eltern kommen nicht mehr. Es muß so eingerichtet werden, daß die Eltern auch wirklich kommen. Wenn er zu oft ist, würde es eine übel empfundene Sache. Man sollte gerade in bezug auf Schuleinrichtungen keine Projekte machen, die nicht erfüllt werden. Man sollte sich nur vornehmen, was auch wirklich geschehen kann. Dreimal im Jahr einen Elterntag ansetzen, das würde ich für gut finden. Dann würde ich aber vorschlagen, daß er möglichst feierlich behandelt wird, daß also Karten gedruckt werden und allen einzelnen Eltern diese Karten zugeschickt werden.

Vielleicht könnte man es so einrichten, daß man den ersten so im Anfang des Schuljahres festsetzt; mehr als Courtoisie, damit man mit den Eltern wiederum in Kontakt kommt. Dann in der Mitte des Schuljahres einen Elternabend und einen am Ende des Schuljahres. Die beiden letzten sind dann die eigentlich maßgebenden. Der erste ist nur eine Courtoisie. Man könnte die Kinderja etwas deklamieren lassen, etwas Eurythmie machen lassen und so weiter.

Elternsprechstunden kann man einrichten; das ist ganz gut. Im allgemeinen werden Sie ja wahrscheinlich die Erfahrung machen, daß sich die Elternschaft zu wenig kümmert, außer die anthroposophischen Eltern.

X. bittet, ihm etwas zu sagen über die Popularisierung der Geisteswissenschaft, besonders in bezug auf die Nachmittagskurse für Arbeiter.

Dr. Steiner: Nun, diese Popularisierung muß sich mehr darauf beziehen, den richtigen Gang einzuhalten. Ich bin im allgemeinen nicht dafür, daß man das Popularisieren durch Trivialisierung bewirkt. Ich meine also, daß man zunächst das Buch „Theosophie“ zugrunde legt und von Fall zu Fall herauszukriegen versucht, was ein bestimmtes Auditorium schwer oder leicht versteht. Sie werden sehen, daß die letzte Auflage der „Theosophie“ viele Winke enthält, gerade wenn man sie als Lehrstoff vorträgt. Dann würde ich übergehen zu der Besprechung einzelner Partien von „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?“ „, aber niemals mit der Tendenz, daß die Leute Hellseher werden sollen. Sie sollen sich nur informieren über die Wege des Hellsehers, so daß sie es wissen, auf welche Weise man zu

#SE300a-111

diesen Wahrheiten kommt. Sie sollen das Gefühl bekommen, durch gesunden Menschenverstand kann man begreifen und wissen, auf welchen Wegen diese Dinge erfaßt werden. Dann kann man richtig populär behandeln „Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit“. Das wären für eine populäre Darstellung die drei Bücher. Im übrigen muß man sich nach dem Auditorium richten.

Es wird noch über einzelne Kinder gesprochen.

Dr. Steiner: Das Wichtigste ist, daß immer Kontakt da ist, daß der Lehrer mit den Schülern eine richtige Einheit bildet. Das ist im Grunde genommen fast durch alle Klassen hindurch in sehr schöner, erfreulicher Weise vorhanden gewesen. Ich war sehr erfreut über die Sache.

Ich kann Ihnen sagen, ich werde viel, auch wenn ich nicht da bin, an diese Schule herdenken. Denn, nicht wahr, wir müssen ja alle durchdrungen sein:

Erstens von dem Ernst der Sache. Es ist eine ungeheuer wichtige Sache für uns gerade.

Zweitens müssen wir durchdrungen sein von der Verantwortung, die wir tragen, sowohl der Anthroposophie gegenüber wie der Kulturbewegung gegenüber, der sozialen Frage gegenüber.

Und dann drittens das, was wir als Anthroposophen besonders uns vorhalten müssen: die Verantwortung gegenüber den Göttern.

Wir müssen durchaus innerhalb der Lehrerschaft daran festhalten, daß wir Menschen nicht um unserer selbst willen da sind, sondern um die göttlichen Pläne mit der Welt zu verwirklichen. Halten wir uns das vor, daß wir eigentlich, indem wir das eine oder andere tun, die Intentionen der Götter ausführen, daß wir gewissermaßen die Gehäuse sind, um das zu verwirklichen, was als Strömungen

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

herunter-fließt und sich verwirklichen will in der Welt; daß wir keinen Augenblick ermangeln, den ganzen Ernst und die ganze Würde zu empfinden.

Empfinden Sie diese Würde, diesen Ernst, diese Verantwortung. Ich werde Ihnen mit solchen Gedanken entgegenkommen. Wir werden uns mit solchen Gedanken begegnen.

Das wollen wir heute noch als unsere Empfindung aufnehmen und in diesem Sinne eine Weile auseinandergehen, und dann uns immer wiederum geistig treffen, um die Kraft zu bekommen für dieses wirklich große Werk.

#SE300a-112

Konferenz vom Montag 22. Dezember 1919, 9 Uhr

Es war ein Nachmittagshot eingerichtet worden, den die Lehrer abwechselnd je einen Tag führten. Es wird gefragt, was man darin mit den Kindern tun solle.

Dr. Steiner: Da sollen die Kinder Unterhaltung haben. Man kann sie Spielereien machen lassen. Auch Theater können sie spielen. Sie können auch ihre Schulaufgaben machen.

Man soll dabei selbst zum Kinde werden, soll die Kinder lachen machen. Sie sollten im Hort anderes tun als Schultätigkeit. Die Kinder sollen nur fühlen, daß man da ist, wenn sie etwas brauchen.

Von besonderem Wert ist es, sich von den Kindern ihre Erlebnisse erzählen zu lassen. Man muß sich interessieren dafür. Es ist gesundend, wenn ein Kind sich aussprechen kann. Auch Töpferarbeiten könnten gemacht werden.

X. berichtet, daß man immer am ersten Montag jedes Monats, der nach Landesgewohnheit schulfrei ist, ein Schulfest veranstalten möchte; solche Feste hätten bisher schon am 3. November und am 1. Dezember stattgefunden.

Dr. Steiner: Solch eine Monatsfeier sollte besser auf den Donnerstag gelegt werden. Montag ist der Philistertag; für den Donnerstag sprechen innere Gründe. Der Donnerstag ist als Jupitertag der geeignetste Tag. Der Inhalt einer solchen Monatsfeier sollte sein ein Gedankensammeln über den Monatsinhalt, etwas Ähnliches wie beim „Seelenkalender“. Die Sprüche aus den „Zwölf Stimmungen“ kommen dabei aber höchstens für die 7. und 8. Klasse in Frage.

X. gibt einen Bericht über ihren Unterricht in der 1. Klasse.

Dr. Steiner: Mit Stiften zu zeichnen, ist nicht gut. Man sollte lieber Aquarellfarben nehmen zum Malen. Ölkreiden sind benutzbar.

Erzählungen sollten nicht zu lang sein. Zu empfehlen sind in den unteren Klassen kürzere, präzise, überschaubare Erzählungen. Die Hauptsache ist, daß die Sache nachher sitzt. Es ist darauf zu sehen, daß nichts, was durchgenommen wird, rasch wieder aus den Kindern verschwindet, und das sollte nicht durch Wiederholung, sondern gleich durch die erste Darstellung erreicht werden.

X. berichtet über die 2. Klasse.

Dr. Steiner: Das Dividieren müßte schon früh angefangen werden. Mit dem Rechtschreiben sollte man, wenn es einigen Kindern schwer wird, duldsam sein.

#SE300a-113

X. berichtet über ihre 3. Klasse; sie habe da freiwillige Rechnungen als Willensübungen eingeführt.

Dr. Steiner: Die Kinder in Aktivität zu versetzen, ist sehr wichtig.

Die Fortschritte in den Sprachen sind sehr gut. Der Sprachunterricht hat guten Erfolg. Der Erfolg ist um so größer, je mehr es auch hier gelingt, die Kinder in Aktivität zu versetzen.

Dabei wäre auch auf Eurythmie fremder Sprachen hinzuweisen. Jeder Laut liegt zwischen zwei anderen. Zwischen A und I liegt: rechte Hand vorne, linke Hand rückwärts. Nach dem Laut, nicht nach dem Zeichen.

Anmerkung: Es wird, auch von eurythmischer Seite, folgende Ergänzung vorgeschlagen: Jeder Laut liegt zwischen zwei anderen. Zum Beispiel liegt das englische I zwischen A und I. Gebärde: rechte Hand vorne, linke Hand rückwärts. Nach dem, wie der Laut tönt, nicht nach dem geschriebenen Zeichen eurythmisieren.

X. spricht über die 4. Klasse.

#Bild s. 113

Bei dem G. R. ist, weil ihm ein Bein fehlt, eine andere Einstellung der übersinnlichen Glieder vorhanden. Das Seelenleben eines solchen Krüppelkinds ist zu geistig. Man müßte ihm Interesse erwecken für spirituell schwieriges Seelisches, ihn dorthin lenken und ihn ins Seelische zurückführen.

X. über die 5. Klasse.

Dr. Steiner: Die Kinder lieben die Lehrerin und sind doch furchtbar ungezogen. Sie sollten sehen, ihnen freier gegenüberzutreten!

Auch in den Fremdsprachen sollte man auf dem Umweg über das Schreiben zum Lesen kommen.

X. über die 6. Klasse.

Dr. Steiner: Die Kinder lernen besser denken und empfinden durch die Eurythmie und umgekehrt.

#SE300a-114

Die A. B. könnte man nach bestimmten Sätzen, nach den Lehrer-sprechübungen eurythmisieren lassen.

Der E. H. müßte man durch Nacherzählen von Erschütterndem heifen.

Es wird geklagt, die Kinder in den höheren Klassen seien faul und nachlässig.

Dr. Steiner: Beim Nichtmachen der Hausaufgaben könnte man die Faulen nach zwölf dabehalten und androhen, daß das Dabehalten öfter geschehen wird.

Es wird wegen einiger Kinder der 7. und 8. Klasse gefragt.

Dr. Steiner: Die Kinder der 7. und 8. Klasse sind begabt. - Bei der G. L.' mit dem blauen Bändchen, da ist Koketterie im Spiel. Da ist es gut, keinen Namen zu nennen, sich umzudrehen, sie nicht zu nennen und nicht zu beachten. Aber man sollte darauf sehen, daß sie heraus-findet, daß man sie meint.

Lob macht die Kinder nicht ehrgeizig. Lob und Tadel darf man nicht unterlassen. Ein Tadel, der in ein Witzwort gekleidet wird, das wirkt ungeheuer. Dann erinnert sich das Kind oft daran.

X. berichtet über den Eurythmie- und den Musikunterricht.

#SE300a-115

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Konferenz vom Dienstag 23. Dezember 1919, 16 Uhr

X. berichtet über die humanistischen Fächer in der 7. und 8. Klasse, die er seit dem Herbst übernommen hat.

Dr. Steiner: Römische Geschichte, da muß man die Hauptlinien entwickeln und dann erst, vom Hauptcharakter ausgehend, die Einzelheiten. Es liegt gar kein besonderer Grund vor, alles zu behandeln, zum Beispiel die Geschichte von der Lukretia. Es geschah in Rom viel mehr, als überliefert ist, und es hat keinen Sinn, die zufällig überlieferten Einzelheiten alle zu erzählen.

X. Was sind die Etrusker?

Dr. Steiner: Die Etrusker sind ein südliches keltisches Element, ein nach Süden verpflanzter Zweig der Kelten.

X. fragt nach kulturhistorischen Schriften zur orientalischen Geschichte.

Dr. Steiner weist hin auf die Abschnitte über Geschichte Babyloniens und Assyriens von Stahl und Hugo Winkler* und auf die Schriften von Friedrich Delitzsch**.

* In Helmolts „Weltgeschichte“.

** Zum Beispiel „Geschichte Babyloniens und Assyriens“. Stuttgart, 3. Auflage 1891.

X. Was ist Baal?

Dr. Steiner: Baal ist ursprünglich eine Sonnengottheit.

X. über die realistischen Fächer in der 7. und 8. Klasse.

Es wird berichtet über den Lateinunterricht.

Dr. Steiner: Es ist gut, die Aufmerksamkeit vom Sprachlichen auf das Gemeinte zu lenken, auf die „Sache“.

Es ist zu wenig persönlicher Kontakt da mit den einzelnen Schülern.

Bericht über den Handfertigungs- und Handarbeitsunterricht.

Dr. Steiner: Was wir vorbringen, sollten wir erst selber lernen, zum Beispiel Bücher einbinden oder Schuhe machen. Wir sollten nicht von außen zuviel hereinbringen.

Es sollen auf Freitag 26. Dezember, 9 Uhr, die Kinder der 1.-4. Klasse „zu einer Besprechung“ hergerufen werden, die in irgendeiner Beziehung den Lehrern Schwierigkeiten bereiten, und für Montag 29. Dezember, 9 Uhr, solche Kinder aus der 5.-8. Klasse. Eine Liste der Herzurufenden wird aufgestellt.

#SE300a-116

X. und Y. berichten über den freien Religionsunterricht.

Dr. Steiner: Im freien Religionsunterricht könnte versucht werden, Imaginatives, mythische Kultbilder herauszuarbeiten, zum Beispiel das Mithrasbild als die Überwindung der niederen Natur. Man könnte solche Kultbilder verwenden, um Bildhaftes in den Vordergrund zu stellen und das Erzählungsmäßige in Mythisches, in Bildhaftes einzugliedern.

Es wird nach Zeugnissen gefragt.

Dr. Steiner: Da müßte festgestellt werden, was vorgeschrieben ist. Wir können zwei Zeugnisse geben, eines in der Mitte des Jahres als Interim szeugnis und eines am Ende des Schuljahres. In diesen Zeugnissen soll, soweit das die geltenden Bestimmungen zulassen, nur allgemein über die Schüler gesprochen werden. Es soll der Schüler charakterisiert werden, und nur dann, wenn ein Fach besonders bemerkenswert ist, soll das erwähnt werden. Es sollte alles möglichst gut zensiert werden, und beim Aufsteigen in die höhere Klasse sollten möglichst wenig Rangstufen gemacht werden.

Beim Übergang in eine andere Schule muß das testiert werden, was von der betreffenden Schule verlangt wird.

#SE300a-117

Konferenz vom Donnerstag 1. Januar 1920, 14.30 Uhr

Dr. Steiner: Heute würden wir vor allem die Besprechung haben über die vorgeladenen Sorgenkinder.

Bei dem M. H. ist es notwendig, daß man ihn möglichst oft vornimmt.

Die E. S. wird viel gefragt werden müssen.

Einigen Kindern in der 4. Klasse kann man besondere Übungen geben, zum Beispiel dem E. E. einen Spruch wie: „Im Lernen erwirbt der Mensch sich Lebenskraft.“ Dies können Sie ihn immer morgens im Lauf der ersten Stunde sagen lassen.

Für den F. R.: „Ich will achtgeben auf mich im Sprechen und Denken.“

Für die A. S.: „Ich will achtgeben auf mich im Sprechen und Handeln.“

In der 5. Klasse ist der H. A., den sollte man Verschmitztes zeichnen lassen, zum Beispiel eine Linie, die sich verschlingt und sich selber wiederfindet. Er könnte auch eurythmische Formen zeichnen. Aufsagen sollte er: „Lernen, aufmerksam sein, Fleiß entwickeln, es sei mir ins Herz geschrieben.“

Die T. E. in der 7. Klasse müßte man zwingen, recht genau und langsam zu folgen. Genau und in langsamer Folge soll sie hören, was man ihr vorbringt. Das soll ein anderes Tempo haben als ihr eigenes sprunghaftes Denken. Einen Satz mit ihr zusammen denken, „Ich will mit dir denken.“ Nur dabei doppelt so langsam denken, wie sie selbst es tut.

Der O. R. in der 8. Klasse ist schläfrig, ein seelischer Regenwurm. Die Schläfrigkeit kommt daher, daß die Menschen an den Dingen vorbeigehen und sich nicht darum kümmern. Er soll niemand schaden durch Allotria und soll niemandes Aufmerksamkeit stören.

Bei Denkträgheit, wie in der 3. Klasse, kann man zum Beispiel einen Satz wie „Der Baum grünt“ umkehren lassen in „Es grünt der Baum“ und so weiter, so daß sie rasch den Gedanken umkehren müssen.

Der Gesamteindruck ist: Sie sollen trotz aller Hindernisse den unerschrockenen Mut haben, den Unterricht zu führen.

Die in diesem Jahr noch verbliebene Zeit ist kurz, und es ist noch vieles zu tun.

Es wird noch einmal vom Hort gesprochen.

Dr. Steiner: Es muß vermieden werden, daß die Kinder Vergleiche ziehen zwischen den Lehrern.

#SE300a-118

Man sollte achtgeben auf äußere physische Symmetrie und Asymmetrie bei Kindern und aufsuchen, was dem seelisch parallel geht. Dazu muß man die Eigentümlichkeiten der Kinder gut kennen.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Es gibt die Erscheinung der Flammensymmetrie, das Aufeinander-wirken der gleichgestimmten Schwingungen. Ellicot bemerkte solche Dinge zuerst und hat darüber gearbeitet. Was der Lehrer denkt, wirkt auf die Schüler, wenn der Lehrer wirklich dabei ist. Die Hauptsache ist, daß man sich für jeden Schüler interessiert.

X. fragt nach der Bewältigung des Lehrstoffes und nach Hausaufgaben.

Dr. Steiner: Hausaufgaben sollten als freie Aufgaben gegeben werden, nicht als Pflichtaufgaben: „Wer's machen will!“

Es wird nach einem Lesebuch gefragt.

Dr. Steiner: Beim Lesen müssen nicht immer alle Kinder mitlesen. Man kann ein Lesestück mitbringen und es herumgehend lesen lassen, ohne daß die anderen mitlesen. Aber es sollte möglichst wenig gelesen werden, was nicht sicher gut verstanden wird. Es wird noch zuviel von den Lehrern vorgelesen. Man dürfte nichts vorlesen, das man nicht bis ins einzelne Wort hinein kennt durch genaue Vorbereitung.

Es wird eine Frage gestellt nach dem Modellierunterricht.

Dr. Steiner: Man könnte eine Säule von einer bestimmten Seite her als Vorlage nehmen, aber man darf bei einem solchen Motiv die Kinder nicht zum sklavischen Nachahmen verleiten. Die Kinder zwingen zum Beobachten, aber sie das Motiv abändern lassen!

X. Wie weit soll ich die Geschichte weiterführen, ehe ich zu etwas anderem übergehe? Ich bin in der 7. Klasse mit der römischen Geschichte bis zum Ende der Königszeit und in der 8. bis zu den punischen Kriegen gekommen.

Dr. Steiner: Mit großem Schwung bis zum Christentum kommen und dann zwei Monate Deutsch nehmen; Goethe und Schiller in der 8. Klasse.

Dr. Steiner erzählt die Anekdote: Ein Kind wird gefragt, wer Goethe und Schiller seien. - „Ach, das sind die zwei Gipsfiguren, die bei uns auf dem Klavier stehen.“

In der 8. Klasse sollte im Deutschen anderes durchgenommen werden wie in der 7.

X.:

#SE300a-119

Dr. Steiner: Die Lehrer sollten Aufsätze schreiben für die Zeitschrift „Soziale Zukunft“, Beiträge aus ihrer pädagogischen Erfahrung und insbesondere Charakteristiken von Kindergemütern.

Vor Dittes, nach rückwärts, ist die pädagogische Literatur etwas wert. Da fängt sie an, etwas menschlicher zu werden.

X.: Soll im nächsten Schuljahr eine 9. Klasse eingerichtet werden?

Dr. Steiner: Eine 9. Klasse wäre sehr erwünscht. Da ist dann kein Schulgesetz mehr da, und wir können ganz spontan anfangen. Die 9. Klasse wird dann spontan geschaffen werden aus dem, was das Resultat der 8. Klasse ist.

#SE300a-120

Konferenz vom Samstag 6. März 1920, 16 Uhr

Oehlschlegel war nach Amerika gereist und sein Unterricht mußte anderweitig verteilt werden.

Dr. Steiner: Herr Dr. Kolisko übernimmt den Hauptunterricht in der 6. Klasse.

Herr Hahn übernimmt auch noch den oberen Kurs des freien Religionsunterrichts. Dann hat er aber zusammen mit dem Sprachunterricht in der 3. und 5. Klasse im ganzen 25 Stunden; da ist eine Entlastung nötig. 18 Stunden wäre eine normale Stundenzahl.

Fräulein Lang übernimmt in ihrer 3. Klasse das Englische und Französische. In der 5. Klasse übernimmt Fräulein Dr. von Heydebrand das Französische, Dr. Kolisko das Englische.

Frau Koegel übernimmt das Englische in ihrer 4. Klasse, Kolisko den übrigen englischen Unterricht bis zu den Ferien.

Es werden Fragen gestellt wegen der Einrichtung der Sonntagshandlungen und wegen der Musik dabei.

Dr. Steiner: Die Sonntagshandlungen sind nur für diejenigen Kinder, die am freien Religionsunterricht teilnehmen. Sie bieten einen Ersatz für die, welche keinen Ritus haben, für die Kinder und die Eltern. Die Sonntagshandlung ist mit Musikalischem abzuschließen, mit etwas besonderem Instrumentalen.

Ein Hospitieren dabei für eingeladene Gäste soll nur stattfinden, wenn ich hier bin.

Es wird berichtet über einen Schüler der 5. Klasse, der aus dem freien Religionsunterricht wieder zurückging in den katholischen.

Dr. Steiner: Rücktritte der Schüler aus dem freien Religionsunterricht sind zu vermeiden.

Rücktritte der Pfarrer, die evangelischen Religionsunterricht geben, müssen hingenommen werden.

Es wird eine Frage gestellt zum Eurythmieunterricht.

Dr. Steiner: Eurythmie ist obligatorisch, muß mitgemacht werden. Wer nicht Eurythmie macht, wird aus der Schule ausgeschlossen. Für die Eurythmiepropaganda und für Eurythmiekurse für Außenstehende kann man ein eigenes Eurythmiekollegium bilden.

X.: Soll der Gartenbauunterricht auch weiterhin freiwillig sein?

#SE300a-121

Dr. Steiner: Die Gartenarbeit soll als obligatorisch in den Unterricht hineingenommen werden.

X.:

Dr. Steiner: Als Schulregel kann gelten: Kinder, die öfter unentschuldigt fehlen, werden aus der Schule ausgeschlossen.

X. klagt wegen der Behandlung des Ethischen.

Dr. Steiner: Wir sollten keine abstrakte Disziplin lehren, sondern Achtung hervorrufen bei den Kindern.

Die Kinder sollten nicht soviel aufzeigen!

Die stadtärztliche Untersuchung muß man ausführen lassen.

X.: Sollen wir für die an Ostern aus der 8. Klasse Abgehenden eine Fortbildungsschule einrichten?

Dr. Steiner: Man könnte sie „Lebensschule für die Ältesten“ nennen. Und den Kindergarten könnte man „Vorschule“ nennen.

Konferenz vom Montag 22. Dezember 1919, 9 Uhr

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

#TX

Es war ein Nachmittagshort eingerichtet worden, den die Lehrer abwechselnd je einen Tag führten. Es wird gefragt, was man darin mit den Kindern tun solle.

Dr. Steiner: Da sollen die Kinder Unterhaltung haben. Man kann sie Spielereien machen lassen. Auch Theater können sie spielen. Sie können auch ihre Schulaufgaben machen.

Man soll dabei selbst zum Kinde werden, soll die Kinder lachen machen. Sie sollten im Hort anderes tun als Schultätigkeit. Die Kinder sollen nur fühlen, daß man da ist, wenn sie etwas brauchen.

Von besonderem Wert ist es, sich von den Kindern ihre Erlebnisse erzählen zu lassen. Man muß sich interessieren dafür. Es ist gesundend, wenn ein Kind sich aussprechen kann. Auch Töpferarbeiten könnten gemacht werden.

X. berichtet, daß man immer am ersten Montag jedes Monats, der nach Landesgewohnheit schulfrei ist, ein Schulfest veranstalten möchte; solche Feste hätten bisher schon am 3. November und am 1. Dezember stattgefunden.

Dr. Steiner: Solch eine Monatsfeier sollte besser auf den Donnerstag gelegt werden. Montag ist der Philistertag; für den Donnerstag sprechen innere Gründe. Der Donnerstag ist als Jupitertag der geeignetste Tag. Der Inhalt einer solchen Monatsfeier sollte sein ein Gedankensammeln über den Monatsinhalt, etwas Ähnliches wie beim „Seelenkalender“. Die Sprüche aus den „Zwölf Stimmungen“ kommen dabei aber höchstens für die 7. und 8. Klasse in Frage.

X. gibt einen Bericht über ihren Unterricht in der 1. Klasse.

Dr. Steiner: Mit Stiften zu zeichnen, ist nicht gut. Man sollte lieber Aquarellfarben nehmen zum Malen. Ölkreiden sind benutzbar.

Erzählungen sollten nicht zu lang sein. Zu empfehlen sind in den unteren Klassen kürzere, präzise, überschaubare Erzählungen. Die Hauptsache ist, daß die Sache nachher sitzt. Es ist darauf zu sehen, daß nichts, was durchgenommen wird, rasch wieder aus den Kindern verschwindet, und das sollte nicht durch Wiederholung, sondern gleich durch die erste Darstellung erreicht werden.

X. berichtet über die 2. Klasse.

Dr. Steiner: Das Dividieren müßte schon früh angefangen werden. Mit dem Rechtschreiben sollte man, wenn es einigen Kindern schwer wird, duldsam sein.

#SE300a-113

X. berichtet über ihre 3. Klasse; sie habe da freiwillige Rechnungen als Willensübungen eingeführt.

Dr. Steiner: Die Kinder in Aktivität zu versetzen, ist sehr wichtig.

Die Fortschritte in den Sprachen sind sehr gut. Der Sprachunterricht hat guten Erfolg. Der Erfolg ist um so größer, je mehr es auch hier gelingt, die Kinder in Aktivität zu versetzen.

Dabei wäre auch auf Eurythmie fremder Sprachen hinzuweisen. Jeder Laut liegt zwischen zwei anderen. Zwischen A und 1 liegt: rechte Hand vorne, linke Hand rückwärts. Nach dem Laut, nicht nach dem Zeichen.

Anmerkung: Es wird, auch von eurythmischer Seite, folgende Ergänzung vorgeschlagen: Jeder Laut liegt zwischen zwei anderen. Zum Beispiel liegt das englische 1 zwischen A und 1. Gebärde: rechte Hand vorne, linke Hand rückwärts. Nach dem, wie der Laut tönt, nicht nach dem geschriebenen Zeichen eurythmisieren.

X. spricht über die 4. Klasse.

#Bild s. 113

Bei dem G. R. ist, weil ihm ein Bein fehlt, eine andere Einstellung der übersinnlichen Glieder vorhanden. Das Seelenleben eines solchen Krüppelkindes ist zu geistig. Man müßte ihm Interesse erwecken für spirituell schwieriges Seelisches, ihn dorthin lenken und ihn ins Seelische zurückführen.

X. über die 5. Klasse.

Dr. Steiner: Die Kinder lieben die Lehrerin und sind doch furchtbar ungezogen. Sie sollten sehen, ihnen freier gegenüberzutreten!

Auch in den Fremdsprachen sollte man auf dem Umweg über das Schreiben zum Lesen kommen.

X. über die 6. Klasse.

Dr. Steiner: Die Kinder lernen besser denken und empfinden durch die Eurythmie und umgekehrt.

#SE300a-114

Die A. B. könnte man nach bestimmten Sätzen, nach den Lehrer-sprechübungen eurythmisieren lassen.

Der E. H. müßte man durch Nacherzählen von Erschütterndem heifen.

Es wird geklagt, die Kinder in den höheren Klassen seien faul und nachlässig.

Dr. Steiner: Beim Nichtmachen der Hausaufgaben könnte man die Faulen nach zwölf dabehalten und androhen, daß das Dabehalten öfter geschehen wird.

Es wird wegen einiger Kinder der 7. und 8. Klasse gefragt.

Dr. Steiner: Die Kinder der 7. und 8. Klasse sind begabt. - Bei der G. L.' mit dem blauen Bändchen, da ist Koketterie im Spiel. Da ist es gut, keinen Namen zu nennen, sich umzudrehen, sie nicht zu nennen und nicht zu beachten. Aber man sollte darauf sehen, daß sie heraus-findet, daß man sie meint.

Lob macht die Kinder nicht ehrgeizig. Lob und Tadel darf man nicht unterlassen. Ein Tadel, der in ein Witzwort gekleidet wird, das wirkt ungeheuer. Dann erinnert sich das Kind oft daran.

X. berichtet über den Eurythmie- und den Musikunterricht.

Konferenz vom Dienstag 23. Dezember 1919, 16 Uhr

#TX

X. berichtet über die humanistischen Fächer in der 7. und 8. Klasse, die er seit dem Herbst übernommen hat.

Dr. Steiner: Römische Geschichte, da muß man die Hauptlinien entwickeln und dann erst, vom Hauptcharakter ausgehend, die Einzelheiten. Es liegt gar kein besonderer Grund vor, alles zu behandeln, zum Beispiel die Geschichte von der Lucretia. Es geschah in Rom viel mehr, als überliefert ist, und es hat keinen Sinn, die zufällig überlieferten Einzelheiten alle zu erzählen.

X. Was sind die Etrusker?

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Die Etrusker sind ein südliches keltisches Element, ein nach Süden verpflanzter Zweig der Kelten.

X. fragt nach kulturhistorischen Schriften zur orientalischen Geschichte.

Dr. Steiner weist hin auf die Abschnitte über Geschichte Babyloniens und Assyriens von Stahl und Hugo Winkler* und auf die Schriften von Friedrich Delitzsch**.

* In Helmolts „Weltgeschichte“.

** Zum Beispiel „Geschichte Babyloniens und Assyriens“. Stuttgart, 3. Auflage 1891.

X. Was ist Baal?

Dr. Steiner: Baal ist ursprünglich eine Sonnengottheit.

X. über die realistischen Fächer in der 7. und 8. Klasse.

Es wird berichtet über den Lateinunterricht.

Dr. Steiner: Es ist gut, die Aufmerksamkeit vom Sprachlichen auf das Gemeinte zu lenken, auf die „Sache“.

Es ist zu wenig persönlicher Kontakt da mit den einzelnen Schülern.

Bericht über den Handfertigkeits- und Handarbeitsunterricht.

Dr. Steiner: Was wir vorbringen, sollten wir erst selber lernen, zum Beispiel Bücher einbinden oder Schuhe machen. Wir sollten nicht von außen zuviel hereinbringen.

Es sollen auf Freitag 26. Dezember, 9 Uhr, die Kinder der 1.-4. Klasse „zu einer Besprechung“ hergerufen werden, die in irgendeiner Beziehung den Lehrern Schwierigkeiten bereiten, und für Montag 29. Dezember, 9 Uhr, solche Kinder aus der 5.-8. Klasse. Eine Liste der Herzurufenden wird aufgestellt.

#SE300a-116

X. und Y. berichten über den freien Religionsunterricht.

Dr. Steiner: Im freien Religionsunterricht könnte versucht werden, Imaginatives, mythische Kultbilder herauszuarbeiten, zum Beispiel das Mithrasbild als die Überwindung der niederen Natur. Man könnte solche Kultbilder verwenden, um Bildhaftes in den Vordergrund zu stellen und das Erzählungsmäßige in Mythisches, in Bildhaftes einzugliedern.

Es wird nach Zeugnissen gefragt.

Dr. Steiner: Da müßte festgestellt werden, was vorgeschrieben ist. Wir können zwei Zeugnisse geben, eines in der Mitte des Jahres als Interim szeugnis und eines am Ende des Schuljahres. In diesen Zeugnissen soll, soweit das die geltenden Bestimmungen zulassen, nur allgemein über die Schüler gesprochen werden. Es soll der Schüler charakterisiert werden, und nur dann, wenn ein Fach besonders bemerkenswert ist, soll das erwähnt werden. Es sollte alles möglichst gut zensiert werden, und beim Aufsteigen in die höhere Klasse sollten möglichst wenig Rangstufen gemacht werden.

Beim Übergang in eine andere Schule muß das testiert werden, was von der betreffenden Schule verlangt wird.

Konferenz vom Donnerstag 1. Januar 1920, 14.30 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Heute würden wir vor allem die Besprechung haben über die vorgeladenen Sorgenkinder.

Bei dem M. H. ist es notwendig, daß man ihn möglichst oft vornimmt.

Die E. S. wird viel gefragt werden müssen.

Einigen Kindern in der 4. Klasse kann man besondere Übungen geben, zum Beispiel dem E. E. einen Spruch wie: „Im Lernen erwirbt der Mensch sich Lebenskraft.“ Dies können Sie ihn immer morgens im Lauf der ersten Stunde sagen lassen.

Für den F R.: „Ich will achtgeben auf mich im Sprechen und Denken.“

Für die A. S.: „Ich will achtgeben auf mich im Sprechen und Handeln.“

In der 5. Klasse ist der H. A., den sollte man Verschmitztes zeichnen lassen, zum Beispiel eine Linie, die sich verschlingt und sich selber wiederfindet. Er könnte auch eurythmische Formen zeichnen. Aufsagen sollte er: „Lernen, aufmerksam sein, Fleiß entwickeln, es sei mir ins Herz geschrieben.“

Die T. E. in der 7. Klasse müßte man zwingen, recht genau und langsam zu folgen. Genau und in langsamer Folge soll sie hören, was man ihr vorbringt. Das soll ein anderes Tempo haben als ihr eigenes sprunghaftes Denken. Einen Satz mit ihr zusammen denken, „Ich will mit dir denken.“ Nur dabei doppelt so langsam denken, wie sie selbst es tut.

Der O. R. in der 8. Klasse ist schläfrig, ein seelischer Regenwurm. Die Schläfrigkeit kommt daher, daß die Menschen an den Dingen vorbeigehen und sich nicht darum kümmern. Er soll niemand schaden durch Allotria und soll niemandes Aufmerksamkeit stören.

Bei Denkrägheit, wie in der 3. Klasse, kann man zum Beispiel einen Satz wie „Der Baum grünt“ umkehren lassen in „Es grünt der Baum“ und so weiter, so daß sie rasch den Gedanken umkehren müssen.

Der Gesamteindruck ist: Sie sollen trotz aller Hindernisse den unerschrockenen Mut haben, den Unterricht zu führen.

Die in diesem Jahr noch verbliebene Zeit ist kurz, und es ist noch vieles zu tun.

Es wird noch einmal vom Hort gesprochen.

Dr. Steiner: Es muß vermieden werden, daß die Kinder Vergleiche ziehen zwischen den Lehrern.

#SE300a-118

Man sollte achtgeben auf äußere physische Symmetrie und Asymmetrie bei Kindern und aufsuchen, was dem seelisch parallel geht. Dazu muß man die Eigentümlichkeiten der Kinder gut kennen.

Es gibt die Erscheinung der Flammensymmetrie, das Aufeinander-wirken der gleichgestimmten Schwingungen. Ellicot bemerkte solche Dinge zuerst und hat darüber gearbeitet. Was der Lehrer denkt, wirkt auf die Schüler, wenn der Lehrer wirklich dabei ist. Die Hauptsache ist, daß man sich für jeden Schüler interessiert.

X. fragt nach der Bewältigung des Lehrstoffes und nach Hausaufgaben.

Dr. Steiner: Hausaufgaben sollten als freie Aufgaben gegeben werden, nicht als Pflichtaufgaben: „Wer's machen will!“

Es wird nach einem Lesebuch gefragt.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Beim Lesen müssen nicht immer alle Kinder mitlesen. Man kann ein Lesestück mitbringen und es herumgebend lesen lassen, ohne daß die anderen mitlesen. Aber es sollte möglichst wenig gelesen werden, was nicht sicher gut verstanden wird. Es wird noch zuviel von den Lehrern vorgelesen. Man dürfte nichts vorlesen, das man nicht bis ins einzelne Wort hinein kennt durch genaue Vorbereitung.

Es wird eine Frage gestellt nach dem Modellierunterricht.

Dr. Steiner: Man könnte eine Säule von einer bestimmten Seite her als Vorlage nehmen, aber man darf bei einem solchen Motiv die Kinder nicht zum sklavischen Nachahmen verleiten. Die Kinder zwingen zum Beobachten, aber sie das Motiv abändern lassen!

X. Wie weit soll ich die Geschichte weiterführen, ehe ich zu etwas anderem übergehe? Ich bin in der 7. Klasse mit der römischen Geschichte bis zum Ende der Königszeit und in der 8. bis zu den punischen Kriegen gekommen.

Dr. Steiner: Mit großem Schwung bis zum Christentum kommen und dann zwei Monate Deutsch nehmen; Goethe und Schiller in der 8. Klasse.

Dr. Steiner erzählt die Anekdote: Ein Kind wird gefragt, wer Goethe und Schiller seien. - „Ach, das sind die zwei Gipsfiguren, die bei uns auf dem Klavier stehen.“

In der 8. Klasse sollte im Deutschen anderes durchgenommen werden wie in der 7.

X.:

#SE300a-119

Dr. Steiner: Die Lehrer sollten Aufsätze schreiben für die Zeitschrift „Soziale Zukunft“, Beiträge aus ihrer pädagogischen Erfahrung und insbesondere Charakteristiken von Kindergemütern.

Vor Dittes, nach rückwärts, ist die pädagogische Literatur etwas wert. Da fängt sie an, etwas menschlicher zu werden.

X.: Soll im nächsten Schuljahr eine 9. Klasse eingerichtet werden?

Dr. Steiner: Eine 9. Klasse wäre sehr erwünscht. Da ist dann kein Schulgesetz mehr da, und wir können ganz spontan anfangen. Die 9. Klasse wird dann spontan geschaffen werden aus dem, was das Resultat der 8. Klasse ist.

Konferenz vom Samstag 6. März 1920, 16 Uhr

#TX

Oehlschlegel war nach Amerika gereist und sein Unterricht mußte anderweitig verteilt werden.

Dr. Steiner: Herr Dr. Kolisko übernimmt den Hauptunterricht in der 6. Klasse.

Herr Hahn übernimmt auch noch den oberen Kurs des freien Religionsunterrichts. Dann hat er aber zusammen mit dem Sprachunterricht in der 3. und 5. Klasse im ganzen 25 Stunden; da ist eine Entlastung nötig. 18 Stunden wäre eine normale Stundenzahl.

Fräulein Lang übernimmt in ihrer 3. Klasse das Englische und Französische. In der 5. Klasse übernimmt Fräulein Dr. von Heydebrand das Französische, Dr. Kolisko das Englische.

Frau Koegel übernimmt das Englische in ihrer 4. Klasse, Kolisko den übrigen englischen Unterricht bis zu den Ferien.

Es werden Fragen gestellt wegen der Einrichtung der Sonntagshandlungen und wegen der Musik dabei.

Dr. Steiner: Die Sonntagshandlungen sind nur für diejenigen Kinder, die am freien Religionsunterricht teilnehmen. Sie bieten einen Ersatz für die, welche keinen Ritus haben, für die Kinder und die Eltern. Die Sonntagshandlung ist mit Musikalischem abzuschließen, mit etwas besonderem Instrumentalen.

Ein Hospitieren dabei für eingeladene Gäste soll nur stattfinden, wenn ich hier bin.

Es wird berichtet über einen Schüler der 5. Klasse, der aus dem freien Religionsunterricht wieder zurückging in den katholischen.

Dr. Steiner: Rücktritte der Schüler aus dem freien Religionsunterricht sind zu vermeiden.

Rücktritte der Pfarrer, die evangelischen Religionsunterricht geben, müssen hingenommen werden.

Es wird eine Frage gestellt zum Eurythmieunterricht.

Dr. Steiner: Eurythmie ist obligatorisch, muß mitgemacht werden. Wer nicht Eurythmie macht, wird aus der Schule ausgeschlossen. Für die Eurythmiepropaganda und für Eurythmiekurse für Außenstehende kann man ein eigenes Eurythmiekollegium bilden.

X.: Soll der Gartenbauunterricht auch weiterhin freiwillig sein?

#SE300a-121

Dr. Steiner: Die Gartenarbeit soll als obligatorisch in den Unterricht hineingenommen werden.

X.:

Dr. Steiner: Als Schulregel kann gelten: Kinder, die öfter unentschuldigt fehlen, werden aus der Schule ausgeschlossen.

X. klagt wegen der Behandlung des Ethischen.

Dr. Steiner: Wir sollten keine abstrakte Disziplin lehren, sondern Achtung hervorrufen bei den Kindern.

Die Kinder sollten nicht soviel aufzeigen!

Die stadtärztliche Untersuchung muß man ausführen lassen.

X.: Sollen wir für die an Ostern aus der 8. Klasse Abgehenden eine Fortbildungsschule einrichten?

Dr. Steiner: Man könnte sie „Lebensschule für die Ältesten“ nennen. Und den Kindergarten könnte man „Vorschule“ nennen.

Konferenz vom Montag 8. März 1920, 15.30 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Wir haben jetzt noch vier Monate vor uns gegenüber den fünf absolvierten.

X. berichtet über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in der 7. und 8. Klasse.

Dr. Steiner: In der 8. Klasse sollte in der Optik nur behandelt werden die Brechung (Linse) und das Spektrum.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

In der Wärmelehre das Schmelzen (Thermometer), das Sieden und die Quellen der Wärme.

Dann der Magnetismus, ganz kurz; nur wie er sich äußert. Von der Elektrizität nur das Prinzip von Reibungs- und Berührungselektrizität.

Dann die Mechanik: Hebel und schiefe Ebene. In der Aeromechanik Auftrieb und Luftdruck.

In der Chemie: das Verbrennen, das Zusammensetzen und Zerlegen von Substanzen.

In der 7. Klasse wären Optik, Magnetismus ausführlicher zu besprechen als in der 8. Klasse. Dann die Mechanik der festen Körper.

X. berichtet über die humanistischen Fächer in der 7. und 8. Klasse. Es ist besprochen worden die Biographie Goethes und „Dichtung und Wahrheit“:

Schillers „Ästhetische Briefe“.

Dr. Steiner: Da wäre zu empfehlen Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“. Herder stellt darin den Menschen dar als Zusammenfassung der anderen Naturreiche.

Die Weltgeschichte ist bis zur Gegenwart weiterzuführen.

X. über die 6. Klasse.

X. über die 5. Klasse. Manches vom Pensum sei noch unerledigt.

Dr. Steiner: Lieber ein Pensum unerledigt lassen, nur nicht eilen! In der Naturlehre, Mensch und Tiere, wären zu besprechen: Gehirn, Sinne, Nerven, Muskeln und so weiter.

X. über die 4. Klasse. Sie fragt nach der lateinischen Schrift und nach deutscher Grammatik.

Dr. Steiner: Wenn man die lateinische Schrift entwickeln will, ist es am besten, erst die andere Schrift aus dem Zeichnen zu entwickeln und dann charakteristische Buchstaben aus dem Zeichnen herüberzunehmen.

#SE300a-123

Man kann Sätze aus den Gedichten bilden, aber man muß es ganz liebenswürdig machen, daß es nicht pedantisch wird.

X. und Y. über die 3. und 2. Klasse.

X. über die 1. Klasse. Die E. S. sei seit der Entlassung nicht wiedergekommen. - Eine Frage wird gestellt nach dem Einführen der Buchstaben.

Dr. Steiner: Es wäre gut, die Buchstabenformen zuerst noch mehr nach dem Bildlichen hin machen zu lassen und dann erst zum Buchstaben überzugehen. Im allgemeinen sollte man konzentrieren!

X. berichtet über Musik und Eurythmie' auch Toneurythmie.

Dr. Steiner: Alle vier Wochen kann man an die Eltern ein Zirkular herumschicken wegen der Schulordnung und kann darin sagen, daß Eurythmie ein obligatorisches Unterrichtsfach ist.

Es wird über den Sprachunterricht berichtet.

Dr. Steiner: Beim Latein und bei den Sprachen überhaupt, sollte man nicht übersetzen, sondern nur frei den Sinn sagen, den Inhalt erzählen lassen, so daß man sieht, das Kind hat das verstanden. Es beeinträchtigt sonst den Sprachgeist.

In den obersten Klassen müßte man etwas vom Lautverschiebungsgesetz beibringen. Wir kommen zurück zum Standpunkt des Englischen.

Stramm darauf sehen, daß man immer die Klasse unterrichtet, nicht nur einen einzelnen. Während man sich lange mit einem beschäftigt, da sollte man immer Zwischenfragen an die anderen stellen und sie dadurch wach erhalten. Die Klasse als Chor behandeln.

Es wird berichtet über den Unterricht in sozialer Erkenntnis.

Dr. Steiner: In der 7. und 8. Klasse könnte man das geben, was in den „Kernpunkten der sozialen Frage“ steht.

Es wird gefragt nach dem Unterricht für die psychopathischen Kinder.

Dr. Steiner: Die Hilfsklasse ist für die ganz Unbegabten. Diese Kinder bleiben nur aus dem Hauptunterricht weg und werden von Dr. Schubert täglich in dieser Zeit separat dressiert.

Die A. B. hat starke Anlage zu Dementia praecox.

Der E. G. ist pathologisch unruhig; er muß recht oft ermahnt werden. Sonst könnte auch bei ihm Dementia praecox eintreten mit fünfzehn Jahren. Wir haben sieben bis acht solche Kinder in der Schule.

Es wird berichtet über einen Schüler, der einen Diebstahl verübt hat.

#SE300a-124

Dr. Steiner: Bei Kindern, die stehlen, ist es gut, sie erinnern zu lassen Szenen, die sie in früheren Jahren erlebt haben; sich Dinge vorstellen zu lassen, die sie Jahre zurück erlebt haben, also etwa bei Siebenjährigen Erlebnisse aus dem fünften Jahr, bei Zehnjährigen Erlebnisse aus dem siebenten Jahre erinnern zu lassen. Und es ist gut, sie daran zu gewöhnen, mit solchen Erlebnissen nach vierzehn Tagen zu wechseln. Dann bessert sich das schnell. Wenn man gar nichts macht, dann werden diese Übel größer und arten in Kleptomanie aus. Dann kann später etwas Kleptomanisches herauskommen.

Auf solche Sachen wirkt besonders das, was ihnen Festigkeit des Willens gibt, und solches Hereinrufen von Erinnerungen, daß man sie Wochen, Monate, Jahre zurückgehen läßt, bewirkt Festigung des Willens.

Bei Kleptomanie wirkt es auch gut, wenn das Kind zum Beispiel während einer Viertelstunde sitzen und die eigenen Füße, die Zehen mit der Hand halten muß, als Strafe. Das ist auch vom Gesichtspunkt der Willensstärkung ein Mittel gegen Kleptomanie.

Es gibt nun aber auch Kinder, die sich schlecht erinnern können, die am folgenden Tage nicht mehr wissen, was sie am Tage vorher getrieben haben. Da muß man das Erinnerungsvermögen, das Gedächtnis stärken durch rückwärts vorstellen lassen.

Sie lassen doch diesen Spruch, den ich Ihnen einmal als etwas wie ein feines Gebet für die Kinder gegeben habe, immer noch sagen, nicht wahr? „Im Lernen erwirbt der Mensch sich Lebenskraft“, „Ich will achtgeben auf mich im Denken und Handeln“ oder, „... und Sprechen“.

Das Gedächtnis kann man kaum anders stärken, als daß man versucht, die Kinder sich etwas rückwärts vorstellen zu lassen: „Der Vater liest in dem Buch“ umkehren lassen in „Buch dem iii liest Vater der“, so daß sie es zum bildlichen Vorstellen bringen. Oder Zahlen hin und her sprechen lassen: 4 6 7 3 umkehren lassen in 3 7 6 4. Oder die Härteskala hin und zurück.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Man braucht auch nicht davor zurückzuschrecken, wenn die Kinder kleine Gedichte gesagt haben, sie sie Wort für Wort zurück sprechen zu lassen. Auch bei den Sprechübungen ist es gut, sie auch rückwärts machen zu lassen. Das ist ein technisches Mittel, das man anwenden muß, wenn die Gedächtnisschwäche sich so stark zeigt.

Es wird über die wissenschaftlichen Arbeiten im Forschungsinstitut gesprochen.

Dr. Steiner: Sie dürfen Ihre Kräfte nicht zersplittern.

Sie sollten freundschaftliche Beziehungen haben zu Dr. Rudolf

Maiers Forschungsinstitut.

#SE300a-125

Konferenz vom Sonntag 14. März 1920, 18 Uhr

Es wird über die mangelnde Disziplin in der Schule geklagt.

Dr. Steiner: Herr Baumann soll einmal pro Woche Unterricht geben über Takt und Moral, über Lebensstakt und Lebensgewohnheiten, so daß die Kinder denken müssen: das ist eine Artigkeit, das eine Ungezogenheit. - Daß die Kinder das denken müssen, das soll eine Empfindung hervorrufen für die Autorität.

Das ist nicht mit anderem Unterricht zu verbinden, sondern in den Nachmittagsunterricht einzuordnen.

Es wird noch einmal über das Stehlen gesprochen.

Dr. Steiner: Es wirkt ungeheuer schädigend auf die ganze Disziplin, wenn man einzelne Fälle herausgreift.

In bezug auf das Stehlen ist zu sagen: Diese Fälle im einzelnen zu behandeln, sollte eigentlich gar nicht nötig werden. Aber man sollte die Dinge so hinstellen, daß die Kinder davor einen Abscheu bekommen.

X.: Soll man eine Osterfeier oder Jugendfeier für die nicht konfessionellen Kinder einrichten? Eine Frühlingsfeier?

Dr. Steiner: Man kann die vier oberen Klassen vom freien Religionsunterricht zu der Feier vereinigen.

Anmerkung: Es handelt sich hier nicht um die heute vorhandene Jugendfeier; die ist von Dr. Steiner erst zu Ostern 1921 eingerichtet worden.

Dr. Steiner: Es ist gut, die Mädchen und Buben zusammenzusetzen. Es wird nach der Klasse für die pathologischen Kinder gefragt.

Dr. Steiner: In diesen Unterricht für die psychopathischen Kinder, den Dr. Schubert übernehmen würde, sollten etwa zehn Kinder hineinkommen.

Es werden die Kinder für diesen Unterricht ausgesucht. Von den schon mehrfach Erwähnten sind dabei die A. S. und die A. B.; die übrigen nicht.

Dr. Steiner: In diesem Unterricht muß man sich mit den einzelnen beschäftigen. Nicht viel anders, aber man muß alles langsamer machen.

X.: Soll man Goethes „Heidenröslein“ mit den Kindern behandeln? Es ist doch recht erotisch.

#SE300a-126

Dr. Steiner: Das „Heidenröslein“ ist kein erotisches Gedicht. wohl aber „Ich ging im Walde so für mich hin . . .“,

X.: Was soll man in der Fortbildungsschule mit den Kindern tun?

Dr. Steiner: Da müßte man vor allem aufs Praktische und aufs Künstlerische gehen. Denen müßten Begriffe beigebracht werden vom Leben, von der Landwirtschaft, dem Gewerbe, der Industrie, dem Handel. Geschäftsaufsätze und Buchhaltung sollten da gemacht werden, und im Künstlerischen Bildnerisches, Musikalisches und Literatur.

Das würde die Aufgabe werden von Herrn Strakosch.

Das Leben muß als eine Schule betrachtet werden. Man kann ihnen immer wieder sagen, daß sie von nun ab durch das Leben erzogen werden.

Man soll den Kindern ihr Schicksal nicht abnehmen.

#SE300a-127

Konferenz vom Mittwoch 9. Juni 1920, 16-19 Uhr

Dr. Steiner: Dadurch daß jeder Lehrer seine Klasse behält, wird eine intimere Kenntnis der Schüler errungen. Man muß versuchen, nach dieser Richtung weiter zu streben und die Dinge anzuwenden, die im Lehrerkurs besprochen wurden. Sobald man das Temperament eines Kindes richtig beurteilen kann, kommt alles andere von selbst. Man müßte sich den Blick aneignen, daß man, wenn man den Namen aufruft, das Temperament im Klang der Stimme schon darin hat.

Es wird über einen Jahresbericht und einen Prospekt gesprochen.

Dr. Steiner: Im Jahresbericht müßte etwas stehen über Grundriß und Plan der Schule und über den Lehrplan. Dann über die Schüler, aus welchen Schulen sie gekommen sind: 161 aus Volksschulen, 50 aus Mittelschulen, 64 aus höheren Schulen, 12 Schulneulinge; zusammen 287. Dann über die Konfessionen der Schüler.

Weiter über die Lehrerbibliothek viele Bände. Die Sammlungen und Kabinette; dabei sollte das Inventar der einzelnen Sammlungen nur summarisch angegeben werden. Die Schülerbibliothek.

Dann die Eurythmie als eine neue Sache. Darüber wird Herr Baumann gebeten, einen eigenen Bericht zu machen. Auch über Handfertigkeit und Handarbeit könnte etwas darinstehen, vielleicht auch mit Bemerkungen über die Mängel der Leistungen. Vor allem aber sollte immer das Dauernde berücksichtigt werden.

Abgesondert davon wäre die Geschichte des ersten Schuljahres darzustellen. Man beginnt mit dem Prospekt. Später würde man anstelle dieses Prospektes eine Abhandlung von einer Lehrkraft haben; dieses Jahr kann dafür der Prospekt darinstehen.

Im Jahresbericht soll sich jeder, so wie er es will, seine Autobiographie schreiben. Auch Charakteristisches über die Lehrer kann im Bericht stehen; man kann da zum Beispiel sagen, im allgemeinen gehalten, was er vorher war, ehe er Lehrer wurde. Nachrufe über Verstorbene können auch darinnenstehen.

Es werden oft zu stark Dinge herausgestellt, die hinter die Kulissen gehören.

X.: Die Tätigkeit Dr. Steiners in der Leitung der Schule muß herausgehoben werden.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Meine Kurse können erwähnt werden und ebenso die Vorträge, die die Lehrer gehalten haben. Dann sollte etwas darinnen stehen über das Vortragswesen der Waldorf-Astoria' das ja weniger

#SE300a-128

an die Schule angeschlossen ist, also über die Arbeiterbildungsschule; die Geschichte dieser Schule mit einer Liste der Vorträge, die die Lehrer dort gehalten haben. Überhaupt über das Bildungswesen der Fabrik. Auch über die Tätigkeit und die Vorträge der Lehrer in der freien Fortbildungsschule für Lehrlinge und über den Jugendkurs für soziale Erkenntnis. Auch über das Archiv.

Ebenso über den Vorbereitungs-Unterricht für die Jugendfeier in einem eigenen Abschnitt. Überhaupt über die Angelegenheiten des evangelischen, katholischen und freien Religionsunterrichts. Wenn man für die einzelnen Religionen kein besonderes Kapitel machen will, müßte man es auslassen.

Es werden nun alle Klassen der Reihe nach durchgesprochen. Jeder Lehrer gibt einen genauen Bericht, was er in diesem Schuljahr behandelt hat, wie weit er gekommen ist, wie der Stand der Klasse ist und so weiter.

Zuerst berichten X. und Y. über den Hauptunterricht in der 1. und 2. Klasse.

X. berichtet über den Hauptunterricht und auch über den Sprachunterricht in der 3. Klasse.

Dr. Steiner: Im Sprachunterricht sollte man nicht lexikalisch vorgehen und nicht übersetzen. Man sollte auch möglichst vermeiden, den deutschen Text vorzusagen. Am besten ist es, den fremdsprachlichen Text erst zu lesen und dann den Inhalt mit eigenen Worten wiederzugeben.

Es ist soviel Staub auf den Bänken, soviel Dreck in den Klassen!

Die Lehrer sollten Psychologika sammeln! Das könnte gewissermaßen eine Art Goldenes Buch der psychologischen Merkwürdigkeiten sein, ein Goldenes Buch Psychologika im weitesten Sinne. Geisteswissenschaftlich sind die Sachen selbstverständlich. Man kann sie auch sagen. Manches ist auch schon vorgekommen.

Es war mir heute interessant in der 8. Klasse. Wie heißt der Junge? Er schreibt genau wie Sie, Dr. Stein. Der O. N., er ahmt Ihre Schrift nach. Das ist eine interessante Tatsache. Wenn jemand liegende Haare hat, wird er sich die Schrift vom Lehrer aneignen. Ein Kind mit struppigen Haaren würde so etwas nicht getan haben.

X. berichtet über die 4. Klasse. Von deutscher Grammatik haben die Kinder gar nichts gewußt. Sie fragten, was das sei.

Dr. Steiner: Sehr gut ist es, wenn man die Kinder veranlaßt, sich am Ende der 4. Stunde rückwärts zu erinnern an das, was sie am ganzen Morgen gemacht und durchgenommen haben.

Frage: Wie soll so ein Goldenes Buch gedacht sein?

#SE300a-129

Dr. Steiner: Als Sammlung der Lehrerschaft. Das kann eine große Bedeutung haben. Allerlei interessante Dinge wären darin zu vermerken. Jeder wird, wenn er nachdenkt, gleich einen ganzen Schippel solcher Sachen finden. Jeder Lehrer bespricht in einer Anzahl prägnanter Bemerkungen, was er beobachtet. In den höheren Klassen sollte angegeben werden, was den Kindern an Wissensstoff gefehlt hat, als sie zu uns kamen. Man sollte solche Dinge charakterisieren, was den Kindern fehlte. Wenn man das im ersten Jahresbericht zusammengestellt hätte, da würde ich sehr dankbar sein.

Daß die Kinder zum Beispiel fragten: Was ist das, „deutsche Grammatik“? - das ist kulturhistorisch bedeutsam. Also Observationen bei den in die Waldorfschule eingetretenen Kindern. Was man bemerkt, was die Kinder vergessen, was sie für Ungezogenheiten hatten. Dann auch mehr das Unterrichtliche. Am Schluß der Sammlung können wir sagen, es ist selbstverständlich, daß unsere Intentionen mit jeder einzelnen Klasse in diesem Jahr noch nicht voll erreicht werden, sondern nur pauschaliter.

X. berichtet über die 5. und Y. über die 6. Klasse.

Dr. Steiner: Unglaublich unorthographisch schreiben die Kinder in der 6. Klasse. Wenn sie glücklich mit zwei k schreiben, sind sie überglücklich; Es ist viel wichtiger, daß sie Geschäftsbriefe schreiben und Buchstabenrechnung lernen, als daß sie glücklich mit zwei k schreiben.

X. über die humanistischen Fächer in der 7. und 8. Klasse. In der Geschichte macht die Stoffbewältigung Schwierigkeiten. Die Kinder wissen nichts, als was sie aus dem Religionsunterricht kennen.

Dr. Steiner: 1890 kam ich nach Weimar ans Goethe-Archiv. Dessen Direktor war Suphan, der zwei Buben hatte. Mir ist die Aufgabe zugefallen, diese Buben zu unterrichten. Ich bekam dadurch einen Einblick in die Berliner Schulen. Ich muß sagen, während man in Österreich einen ordentlichen Geschichtsunterricht bekam, war in Deutschland nichts davon zu bemerken, daß die Kinder einen Geschichtsunterricht hatten. In den Büchern war nichts davon zu bemerken. Da gab es dreißig Seiten Vorbereitung von Adam bis zu den Hohenzollern, dann geht die Geschichte der Hohenzollern los. Das ist in ganz Deutschland so, daß in den Mittelschulen nichts Ordentliches über Geschichte vorkommt.

X. fragt nach der Wesenheit Allahs.

#SE300a-130

Dr. Steiner: Es ist schwer, die übersinnlichen Wesen zu charakterisieren, indem man sie einregistriert.

Der Mohammedanismus ist die erste ahrimanische Manifestation, die erste ahrimanische Offenbarung nach dem Mysterium von Golgatha. Der Gott Mohammeds, Allah, Eloha' ist ein ahrimanischer Abklatsch oder Abglanz der elohistischen Wesenheiten, der Elobim, aber monotheistisch erfaßt. Er bezeichnet sie immer in einer Einheit. Die mohammedanische Kultur ist ahrimanisch, aber die Gemütsverfassung der Islamiten ist luziferisch.

X. In den Templerprozessen wird oft ein Wesen namens Bafomet genannt. Was ist das?

Dr. Steiner: Bafomet, das ist ein Wesen der ahrimanischen Welt, welches den Leuten erschien, wenn sie gefoltert wurden. Das ist raffiniert gemacht worden. Dann haben sie eine Menge von Visionärem mitgenommen, als sie ins Bewußtsein zurückgekommen sind.

869 nach Christus ist der Filioquestreit. Die Sache wird in den Geschichtsbüchern verschwiegen. Darüber ist nachzulesen in Harnacks Dogmengeschichte.

X. ...

Dr. Steiner: Der katholische Religionsunterricht ist weit voraus; der evangelische ist der allerbeschränkteste.

Die Goethe-Biographie des Jesuiten Baumgartner ist genial geschrieben gegenüber den anderen Biographien, obwohl er schimpft. Das andere ist Mist. Die Goethe-Biographie von dem Engländer Lewes ist schlecht.

Schweizerischer Volkskalender.

X. berichtet über den naturwissenschaftlichen Unterricht in der 7. und 8. Klasse.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Naturgeschichtlicher Unterricht, den kann man jederzeit unterbrechen.

Fortsetzung Samstag 15 Uhr.

#SE300a-131

Konferenz vom Samstag 12. Juni 1920, 15 Uhr

Es wird ein Prospekt erwähnt und ein Jahresbericht.

Dr. Steiner: Wozu und wie weit soll das als Werbematerial dienen?

X.: Es soll an alle interessierten Persönlichkeiten geschickt werden.

Dr. Steiner: Es soll also eine Aufforderung beinhalten. Dann ist das, was mir vorgelegt wurde, viel zu lang. Das würde keine Wirkung haben. Wenn es in dieser Form jeder liest, der Mitglied des Waldorfschulvereins werden soll, dann würde es zusammengearbeitet werden müssen auf einen halben Bogen. Das aber hier ist ein richtiges Heft.

X.: Ich glaube nicht, daß es so dick ist.

Dr. Steiner: Denken Sie sich die Handschrift von Dr. Stein, es hat schon dreißig Druckseiten. Es ist auch dem Stile nach zu lang und zu gelehrt. Dies ist eine Art Verständigungsschrift mit der anderen Lehrerschaft. Es ist mehr gerichtet an die, welche pädagogisch denken, als an die, die dem Verein beizutreten beabsichtigen. Das soll doch allgemein an alle an der Schule Interesse Habenden beim Publikum gerichtet sein. Die lesen nicht eine solche Sache. Dieser Gesichtspunkt ist das letzte Mal gar nicht aufgeworfen worden. Der Prospekt war immer unter dem Gesichtspunkt der Propaganda betrachtet worden.

Also nur in der Form als Ersatz für die sonst üblichen gelehrten Abhandlungen könnte dieser Prospekt vorangehen. Sonst ist ja immer die gelehrte Abhandlung dagewesen, und da könnte ja eine solche Sache vorangehen, die prinzipiell die Sache auseinanderlegt. Eine Beschreibung des Baues, des Hauses, und dann geht man über ganz auf die Beschreibung der Pädagogik und Didaktik der Waldorfschule und geht ein auf die einzelnen Gegenstände.

X.: Es ist besonders auch Material für die Eltern nötig, die Kinder zu uns schicken wollen.

Dr. Steiner: Das ist so: Für solche Eltern, da wäre die Zusammenstellung des jetzt schon vorliegenden Materials, zum Beispiel das, was in den Waldorf-Nachrichten ist, ein gutes Material. Aber alles das ersetzt nicht einen Prospekt, der nicht länger sein soll als acht Druckseiten. Das müssen ja Tausende von Mitgliedern werden, da müssen Sie eine ganz kurze, kompendiöse Sache vorsetzen.

#SE300a-132

X.: Es wird doch nicht ausschließen, daß der Jahresbericht auch noch sein kann.

Dr. Steiner: Sie müssen nur bedenken, wie wenig man geneigt ist, auf die Sache einzugehen. Die Leute lesen heute in einer eigenartigen Weise.

Also nicht wahr, wenn eine Zeitschrift einen Artikel haben soll, das ist etwas anderes. Wenn Sie aber jemandem ersichtlich machen und bewirken wollen, daß der Betreffende Mitglied wird und 50 Mark bezahlt, dann braucht man auch nicht in die Einzelheiten der Gegenstände einzugehen, sondern man braucht nur große Linien vorzuhalten, die richtig sind. Dieser Prospekt würde eine Sache für sich sein. Der würde oben enthalten die Aufforderung zur Zahlung von so und soviel. Aber der Jahresbericht, der könnte eben das sein, was ich eine Historie der Schule nenne. Da läßt sich alles unterbringen, was so von einzelnen Lehrern verfaßt wird. Alles Berichtende braucht nicht kurz zu sein; alles, was Bericht heißt, kann lang sein. Wenn der Prospekt massenhaft Geld trägt, wird Herr Molt schon was abgeben für den Jahresbericht. Das ist eine ganz republikanische Frage. Der Jahresbericht wirkt durch die Mannigfaltigkeit der Namen. Da wäre es zu bedenken, ob eine Uniformität anzustreben wäre. Der eine berichtet pedantisch, das und das hat sich ergeben, Monat für Monat. Der andere schreibt, nach dem, was ich erfahren habe, könnte ich nach fünfhundert Jahren es so und so machen. (Zu Dr. Stein:) Sie haben diesen so schnell geschrieben, daß Sie den anderen auch so schnell schreiben.

Dr. Steiner wurde gebeten, doch auch selber etwas dazu zu schreiben.

Dr. Steiner: Das ist eine sehr penible Sache. Wenn ich auch nur drei Seiten schreibe, so würde ich einen Bericht schreiben müssen über dasjenige, was ich erlebt habe; das könnte den anderen unangenehm sein. Wenn ich als Lehrer schreibe, würde ich es so veranlassen, daß ich es so von dem Prospekt unterscheiden würde: der Prospekt enthält das, was beabsichtigt ist, was mit jedem Jahr besser werden soll; das was berichtet wird, zeigt, was man erfüllen konnte und was nicht. Es wird ersichtlich sein der Abstand der Wirklichkeit von dem, was der Prospekt enthalten muß. So wird, wenn ich etwas schreibe, es natürlich auch in diesem Stil gehalten sein. Die langen Nasen kommen hinterher. Ich kann also auch drei Seiten schreiben; das kann ich machen.

X. berichtet über seine Hilfsklasse mit neun Kindern.

#SE300a-133

X. und Y. berichten über den Sprachunterricht in der 1. Klasse.

Dr. Steiner: Sprachen werden um so leichter gelernt, und die Aussprache wird um so besser und reiner, je früher begonnen wird. Die Begabung für Sprachen nimmt mit zunehmendem Alter, vom siebenten Jahr an, ab. Deshalb muß man früh damit anfangen.

Chorsprechen ist sehr gut, denn die Sprache ist ein soziales Element. Im Chor läßt sich immer leichter sprechen als allein.

X. und Y. berichten über den lateinischen und den griechischen Unterricht. Für das Lateinisch gibt es zwei Kurse; im unteren sind nur zwei Buben. Der obere Kurs ist begabt und willig.

Dr. Steiner: Die Fortschritte in den Sprachen sind gut.

X. berichtet über den Kindergarten mit dreiunddreißig Kindern. Sie fragt, ob man Ausschneidearbeiten im Kindergarten machen solle.

Dr. Steiner: Wenn Sie solche künstlichen Sachen von den Kindern machen lassen wollen, dann werden Sie darauf kommen, daß das eine oder andere zu so etwas Talent hat. Es werden nicht viele sein, den anderen redet man es ein. Die Sachen sind so, daß, wenn sie hübsch sind, sind sie hübsch; an sich sind es künstliche Dinge. Ich würde nur dann, wenn ich sehe, daß ein Kind nach so einer Richtung neigt, es gibt einzelne, dem nachgeben. Einführen als solches würde ich es nicht.

Beim Malen sollte man mit Wasserfarben anfangen.

Sie meinen Ausschneiden und Aufkleben? Wenn Sie finden, daß das eine oder andere Kind zum Silhouettieren Talent hat, kann man nachgeben. Ich würde nicht fröbeln, ja nicht fröbeln! Die Kinder, die Sie bekommen, werden wahrscheinlich am besten sich beschäftigen, wenn Sie sie mit möglichst ungeschlachten Objekten sinnvolle Dinge machen lassen. Irgend etwas! Nicht wahr, man muß versuchen, zu erlauschen, was die Kinder interessiert. Es gibt Kinder, Mädchen insbesondere, denen können Sie aus jedem Taschentuch Puppen machen. Die Puppen schreiben sich Briefe, dann werden diese Briefe vermittelt; Sie können der Briefträger oder die Post sein. Sinnvolle Sachen mit möglichst ungeschlachten Dingen.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Und dann wachsen die Kinder, wenn der Zahnwechsel eintritt, in das hinein, wenn sie die Anlage haben, daß sie selbst etwas vorstellen wollen, daß der eine ein Hase ist, der andere ein Hund; sinnvolle Dinge, wo sich das Kind selbst hinein träumt. Das Prinzip des Spieles besteht darinnen, daß das Kind bis zum Zahnwechsel im Spiele sinnvolle Dinge nachahmt, Kasperl und Puppe; bei den Knaben Kasperles,

#SE300a-134

bei den Mädchen Puppen. Oder daß der Kasperl ein Großer ist, der einen Kleineren neben sich hat; es brauchen nur zwei Holzspäne zu sein. Vom siebenten Jahre ab bringt man dann die Kinder in Reigen und Kreise, und sie stellen etwas vor. Es können zwei ein Haus sein, die anderen stehen drum herum oder wohnen darin. Jetzt steht das Kind selbst darinnen.

Für musikalische Kinder kann man etwas anderes spielen, etwas, wodurch Sie ihrer Musikbegabung entgegenkommen. Das sollte man kultivieren, daß unmusikalische Kinder durch Tanz und Eurythmie die musikalischen Anlagen herausbringen. Man muß erfinden. Man kann solche Sachen machen, man muß aber erfinden, sonst wird es stereotyp. Später wird es leichter, da knüpft man an Schulmäßiges an.

X. erzählt, sie habe im Eurythmieunterricht die Konsonanten durch Tätigkeiten eingeprägt, zum Beispiel durch das Wachsen der Pflanzen.

Dr. Steiner: Das ist sehr schön. - Es ist so, daß die Kinder nicht sehr stark differenziert sind. Sie haben wenig ganz unbegabte, aber auch wenig geniale. Es sind mittlere Kinder. Ebenso sind von den Temperamenten das cholerische und tiefmelancholische Temperament wenig vorhanden. Eigentlich sind die Kinder Phlegmatiker und Sanguiniker. Das spielt auch da hinein. Sie haben auch nicht alle vier Temperamente so.

Phlegmatische Kinder, die kriegt man wohl nur in Bewegung, wenn man versuchen wird, mit ihnen die schwierigen Konsonanten zu machen; die sanguinischen Kinder mit den leichteren Konsonanten. Mit den phlegmatischen Kindern macht man R und S; bei sanguinischen Kindern die Konsonanten, die Ansätze zur Bewegung geben:

D und T. Wenn wir in den nächsten Jahren andere Temperamente haben, können wir ja weiteres versuchen. Merkwürdig ist, daß die Kinder, die sonst schulmäßig wenig leisten, viel Eurythmie machen. Die Fortschritte sind ganz gut, aber ich hätte gerne, daß man berücksichtigt, was fortschreitet. Es würde unsere Aufgabe sein, daß man viel mehr mit den Kindern zu dem redet, was man als Lehrstoff vorbringt, daß man mehr auf die Schulung des Denk- und Empfindungslebens sieht. Man kann wirklich darauf sehen, zum Beispiel im Rechnen, daß man dem Schüler klarmacht, -5, -a' daß er 5 weniger hat, als er dem anderen geben soll. Ganz präzise darauf eingehen im Dialog.

Manchmal ist es gut, mit den Kindern abzuschweifen vom Thema.

Dann werden Sie merken, daß die Kinder nicht so schnell im Aufsatz

#SE300a-135

perfekt werden. Nicht wahr, die Kinder, die kopfbegabt sind, werden gute Aufsätze schreiben, die leibbegabten Kinder werden in der Eurythmie gut sein. Man muß versuchen, das durch Unterhaltung auszugleichen. Wenn Sie sich mit den Kindern unterhalten, wird das abgelenkt vom Kopf, wenn Sie etwas, was vom äußeren Leben hergenommen ist, besprechen und es dabei vertiefen.

Es wird gefragt, wie man das Perfektum behandeln kann.

Dr. Steiner: Da würde ich mit den Kindern nach allen Noten durchsprechen den Parallelismus zwischen dem Vergangenen und dem Vollkommenen. Was ist ein perfekter Mensch, ein perfekter Tisch? Diese Zusammenhänge zwischen dem, was vollkommen ist, fertig ist, und dem Perfektum. Ich würde dann eingehen auf das Imperfektum, wo man noch darinnen steht im Vervollkommenen.

Wenn ich heute Zeit gehabt hätte, würde ich den Kindern das Lese-stück im Perfektum vorgemacht haben - man kann natürlich nicht jeden Satz übersetzen -, das würde Leben hineinbringen, und Leben bringt auch die Eurythmie in die Kopfbildung hinein. Ich würde zwischen den Zeilen vieles treiben. Ich habe heute schon gesagt, ich kann es verstehen, daß man da sagen kann, man schweift nicht gern ab. Es ist aber doch etwas, was man als Ideal betrachten soll, immer solche Dinge einzumischen. Zum Beispiel: ich habe heute solche Lust gehabt, ich wollte durchaus Ihre Kinder in der 3. Klasse traktieren mit dem „hurtig toch“, dadurch erweitert man die Gedanken. Das heißt Schnellzug. So meine ich, zwischen den Zeilen mit den Kindern etwas machen.

Es wird über den Eurythmieraum gesprochen.

Dr. Stein er: Ich habe noch nie das Glück gehabt, daß jemand mir den Raum gelobt hat. Frau Doktor Steiner möchte am liebsten nur die Wiese haben und darüber ein Dach. Wenn man durch die Eurythmie den Kindern gerade die schönsten körperlichen Affinitäten erweckt, dann spüren sie furchtbar alle Einwirkungen des Raumes - das ist das Müdewerden. Wir kennen den schönen Eurythmiesaal, man hat vergessen, die Lüftung groß genug zu machen, den können wir gar nicht benützen. Es würde notwendig sein, daß man zur Eurythmie einen gut gelüfteten Saal hat. Alles Bisherige ist für Eurythmiesäle nicht gut; man kann nur ein Surrogat schaffen. Die Eurythmiesäle müßten so sein, daß sie ganz besonders gute Ventilation haben. Das Eurythmeum muß eben gebaut werden.

#SE300a-136

Konferenz vom Mittwoch 14. Juni 1920,

15-17.30 und 21.30-0.45 Uhr

X. berichtet über den freien Religionsunterricht auf der untersten und der zweiten Stufe. Verse aus den Mysteriendramen und aus dem „Cherubinischen Wandersmann“ sind besprochen worden.

Dr. Steiner: Es kommt darauf an, daß man nicht die Empfindungsreife der Kinder außer acht läßt. Können Sie ein konkretes Beispiel sagen?

X.: Auf der Oberstufe habe ich sprechen lassen: „Laß mich ruhend in dir wrken . . .“,

Dr. Steiner: Haben Sie gefunden, daß die Kinder etwas daraus machen können?

Ja, dann kann man es ja weiter versuchen.

X.: Man könnte die Kurse vielleicht gliedern.

Dr. Steiner: Ja, das ist gewiß so. Ich meine, wenn die untere Stufe geteilt wird in zwei und die obere Stufe beibehalten wird, dann geht es in drei Gruppen.

Also 1.-3., 4.-6., 7.-9. Klassen.

X. berichtet über den Vorbereitungsunterricht zur Jugendfeier, für den er drei Stunden verwendete.

Dr. Steiner: Ist das nicht eine Überlastung der Schüler? Wie viele sind da?

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

X.: Sechszwanzig.

Dr. Steiner: Man wird schwer darüber etwas sagen können, bis man einen richtigen Erfolg hat. Es ist durchaus gut, das einmal zu versuchen. Sollte es nicht gelingen, so wollen wir sehen, wie es anders zu machen ist.

X. berichtet über den Unterricht in sozialer Erkenntnis; zwei Wochenstunden mst der 6. bis 8. Klasse und einigen von der 5. Klasse.

Dr. Steiner: Es ist natürlich eine Schwierigkeit, das elfte bis fünfzehnte Jahr, aber das ist ein Unterricht abseits vom übrigen.

X.: Wir besichtigen auch Fabriken.

Dr. Steiner: Wenn man es richtig lebendig, lebensvoll macht, an allerlei

#SE300a-137

Lebensfragen gerade in diesem Alter anknüpft, dann wird es gehen. Ich würde versuchen, zu sehen, ob die Kinder nicht zuviel haben, und dann versuchen, möglichst ans konkrete Leben anzuknüpfen.

Ich glaube, daß die Zeit der Kinder zu stark beansprucht ist. Natürlich kommt in einer Ecke die Überlastung heraus. Es wäre gut, nicht acht Stunden zu haben an einem Tage.

Ich kann nicht einsehen, warum man drei Stunden braucht, um die Jugendfeier vorzubereiten. Warum sollte nicht eine Stunde genügen? Es kommt gerade bei einer solchen Sache nicht auf die Menge an, sondern auf den ganzen Zeitraum, in dem das Ganze gehalten ist. Es wäre vielleicht besser, wenn man diese Dinge, die ganz entschieden eingeschränkt werden können, wenn man die einschränken würde. Man könnte das tun, daß man für diejenigen, die vor der Jugendfeier stehen, ausfallen läßt den Religionsunterricht und ihn verbindet mit der Vorbereitung für die Jugendfeier.

Es wird eine Frage gestellt wegen der Zulassung zur Sonntagshandlung.

Dr. Steiner: Es ist tatsächlich eine Schwierigkeit. Das war nicht gedacht, daß jemand anderer kommen sollte als die Eltern. Natürlich, wenn man einmal anfängt, dann ist es schwer, eine Grenze zu ziehen. Wie soll man das machen? Was war der Grund, daß man Nichteltern zugelassen hat? Es liegt kein Grund vor, wenn man den K. hereinläßt, warum man andere Mitglieder zurückweist. Wo fängt das an, wo hört das auf? Die Tanten kommen ja überhaupt. Es sind schon andere Störungen vorgekommen durch Fremde im Gange des Schulwesens. Ich war am meisten betroffen, als sich die Leute, die die Schule nichts angeht, in die Disziplin hineinmischten. - Ich habe nichts dagegen, wenn die Zulassung zur Handlung streng auf die Eltern beschränkt wird. Geschwister und Tanten auch nicht. Dazu haben wir diese Feier nicht eingerichtet. Es hat keine Grenze. Nur die Eltern oder die, die anerkannt werden können durch die Lehrerschaft als moralische Vormünder.

X. fragt noch einmal wegen der Sonntagshandlung betreffend ein altes Mitglied.

Dr. Steiner: Die wird gern wegbleiben; ihr braucht man das nur in entsprechender Weise klarzumachen. Das ist die Schwierigkeit: in dem Augenblick, wo wir jemanden hineingelassen haben, der kein Kind hat, ist die Grenze schwer zu ziehen. In der Anthroposophischen Gesellschaft, da ist die Stätte, wo Ausnahmen sein müssen. Oder man läßt es so, wie es ist.

#SE300a-138

X. Das hat sich eben als unzutraglich ausgestaltet.

Dr. Steiner: Diese Ausnahmen sind vielleicht für ein- bis zweimal durchzuführen, aber sie wachsen.

X. Eine reine Schulangelegenheit soll es ja nicht sein; es ist ja losgelöst von der Schule.

Dr. Steiner: Die Sonntagshandlung ist etwas im Rahmen der Schule Liegendes. Eine Einzelheit innerhalb der Schule, geradeso als wenn wir sagen würden, wir richten meinetwegen einen Unterricht für ein bestimmtes kunstgewerbliches Fach ein. Das wäre auch eine Spezial-sache, die im Rahmen der Schule darin sein könnte, die nicht eine allgemeine Schulangelegenheit ist. Wir können es nur so halten, sonst kommen eben diese Dinge. Ich wurde gefragt in den letzten Tagen, wie man das machen kann, daß in H. eine solche Sonntagsfeier für die anthroposophische Jugend eingerichtet wird. Also das ist in der gegenwärtigen Zeit, wo die Angriffe aus allen Ecken herauspeifen, so unsinnig wie möglich gehandelt. Das sind ja Angriffsmomente, wenn sich Herr L. hinstellt und für die anthroposophischen Kinder eine Kultushandlung vollzieht. Er hat sich schon die Erlaubnis geholt, um es sich anschauen zu können. Das würde ich ganz entschieden verleugnen als etwas, womit ich etwas zu tun haben sollte, was außerhalb des Rahmens der Schule als eine Sonntagsfeier eingerichtet würde. Es hat nur einen Sinn dadurch, daß in unserer Schule eine Anzahl Kinder einen Religionsunterricht auf anthroposophischer Grundlage hat, und für diese Kinder ist diese Sonntags-feier. So daß niemals zugelassen werden könnte - es könnten andere Kinder zugelassen werden -, es kann aber niemals jemand zugelassen werden, der nicht in der Schule ist.

X.: Dann muß es dabei bleiben.

Dr. Steiner: Man kann es so lassen, wie es ist; dann sind Ausnahmen da, aber es ist im Grunde genommen nicht einzusehen, wie man jemand anderes abweisen soll, wenn man Frau G. sagt, sie darfkommen. Dann müßte auch Herr Leinhas abgewiesen werden, er ist aber im Waldorfschulverein. Das würde ja eventuell eine Art von Rechts-titel sein. Alles das, was zur Schule gehört.

X.: Können die Frauen der Lehrer zur Schule gerechnet werden?

Dr. Steiner: Die können natürlich nicht zugelassen werden. Wenn sie keine Kinder haben, so haben sie auch keinen Rechtstitel.

#SE300a-139

X. berichtet über den Anstandsunterricht. Ich habe da versucht, den Kindern eine Diätetik der Seele beizubringen.

Es war alles mögliche Geschwätz durch Schüler in die Schule hineingetragen worden.

Dr. Steiner: Es ist nicht zu umgehen, daß die Anthroposophen-kinder zu Hause etwas aufschnappen. Das ist ungefährlich, wenn die Eltern selbst vernünftig sind. Selbst wenn es tief hineingeht, so ist durch die gesunde Gesinnung der Eltern schon ein Mittel gegen das Überschnappen der Kinder da. Solche Dinge, die wir oft ge no tigt waren zu bekämpfen, wie die, welche Sie angeführt haben von O. R., die rühren auch davon her, daß die Eltern unsinniges Zeug reden.

Sie werden bemerkt haben, daß der Unterricht seine Frucht trägt. Ich würde nur bemerken, daß namentlich in kritischen Fällen man sehr guten Erfolg mit Erzählungen hat, die einen ganz bestimmten Gang nehmen. Wenn man sicher konstatiert hat, daß ein Kind eine Unart hat, denkt man eine Erzählung aus, in der sich diese Unart durch das, was geschieht, schicksalsmäßig ad absurdum führt. Sogar bei ganz kleinen Kindern ist es schon gelungen, Genäschigkeit und solche Sachen einfach dadurch, daß die Mutter solche Erzählungen gebildet hat, sich selbst ad absurdum führen zu lassen. Etwas Ausgedachtes - nach dem Muster des Hundes, der mit dem Fleisch im Maul über die Brücke geht -, das ist etwas, was stark wirkt auf das Kind, das so etwas verübt hat, und anhaltend wirkt, namentlich wenn man im konkreten Falle ein bißchen Zeit verfließen läßt zwischen dem Begehen der Handlung und dem Heranbringen der Erzählung. In der Regel erreicht man mehr, wenn das Kind geschlafen hat, und man am nächsten Tage frühestens darauf zurückkommt, und dann verhandelt. Das Beschäftigen unmittelbar nach dem Ertappen, das ist das Schlechteste. Das ist etwas, was sehr theosophisch ist, aber was einfach wahr ist.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dann wäre es sehr gut, wenn durchgeführt werden könnte, daß auch die einzelnen Kinder als solche, sei es gruppenweise oder ganz individuell, gewissermaßen ein Gegenstand der Sorge des ganzen Kollegiums werden könnten, daß man sich über sie ausspricht. Das scheint mir etwas, was ganz wünschenswert wäre. Das erfordert nur, daß man der Sache etwas Interesse zuwendet.

Ich fragte heute morgen um den P. I., er ist mir verschwunden. Also nicht wahr, da hat mir der Vater gewisse Klagen vorgebracht. Nun wäre es gut, wenn man das, was bei dem Jungen ist, vergleichen könnte mit dem, was der Vater klagt. Denn der Vater scheint in diesem Falle ein ziemlich unnützer Kläger zu sein, schultheißenhaft

#SE300a-140

sich zu verhalten. Ja, ich werde mit dem Jungen reden. Mir scheint, daß der Vater ein unnützer Kläger ist, der allerlei Dinge, Kleinigkeiten, die der Junge ausfrüßt phantastisch ausgestaltet, so daß der Junge die Sachen macht, die der Vater suggeriert. Das weiß er sicher nicht, was er will.

Das bildet in jeder Schule ein Hauptkapitel, weil das so schwer zu regeln und zu beherrschen ist. Gerade über solche Dinge müßte vollständige Klarheit herrschen in dem größten Teil der Lehrerschaft, über die einzelnen Schüler.

Gewisse Dinge sind interessant, wenn man die Statistik etwas gründlich betrachtet. Ich habe alle Klassen gesehen. Mir tritt das stark hervor, daß nur wenige ganz unbegabt sind, genialisch auch nicht, aber viele mittlere, nicht schlecht veranlagte. Ein Beweis dafür ist das, daß die Fortschritte gut sind. Ich will immer unterscheiden zwischen Fortschritten als solchen, und dem Inhalt des Fortschritts. Es kann ja sein, daß man manches nicht so vorwärts gebracht hat; das Tempo ist ein gutes.

In der 4. sind eigentlich im Grunde genommen nur die zwei wenig begabt, dann drei so halb, die nicht zurechtkommen, während die anderen nach ihrem Schreiben wünschenswert begabte Kinder sind. Es mag sein, daß viele Lausbuben sind, aber zum Beispiel diejenigen, die als Lausbuben bezeichnet worden sind, sind so, daß sie begabte Lausbuben sind; das ist etwas, was den Nagel auf den Kopf trifft.

Das hängt mit einer anderen Erscheinung zusammen. Das wirkt, wenn so sich im allgemeinen die Moral hebt, werden die Dinge sich ausgleichen. Es ist ein Charakteristikum der Waldorfschüler, daß sie furchtbar eifersüchtig sind auf ihre Lehrer, daß sie nur an den eigenen Lehrern ein gutes Haar lassen, daß gerade die das Richtige machen. Das ist ein tatsächlicher Fall. Nun, nicht wahr, das hat seine guten Seiten und auch seine Schattenseiten. Die Hauptsache dabei ist, daß man nicht allzuviel darauf gibt. Man soll sich nicht geschmeichelt fühlen, wenn das zurückstrahlt. Es macht sich auch im Gehaben des Unterrichtes klar. Herr A. ist schon kein Mensch mehr, sie betrachten Sie fast als einen Heiligen.

Warum sollen die Kinder nicht lachen? Sie sind mehr im Rahmen der Schule. Wer viel kennt, der weiß, daß die bedeutendsten Menschen Lausbuben waren. Wenn man es im Zusammenhang des Lebens nimmt, hat es einen anderen Aspekt.

Wenn sie ein bißchen weniger schreien könnten, das wäre gut. Die 4. Klasse schreit fürchterlich. Das sind Dinge, die ja auch nicht furchtbar tragisch zu nehmen sind. Wenn man dann eine solche

#SE300a-141

Eigenschaft, die hervorragend ist, den Kindern abgewöhnt hat, bedeutet es moralisch sehr viel; wenn man es dahin bringt, daß die 4. Klasse nicht so schreit, oder wenn man dem B. Ch. abgewöhnt, daß er den Tornister vor sich hinauswirft. Ganz abgesehen davon, ob man das mehr oder weniger artig oder unartig ansieht, wenn man eine solche hervorragende Eigenschaft abgewöhnt hat, das bedeutet für die moralische Haltung außerordentlich viel, wenn sich manche Buben in der 4. Klasse das furchtbare Schreien abgewöhnen würden. Im allgemeinen möchte ich sagen, es wird doch eine Frage einer allgemeinen didaktischen Ökonomie sein, wie weit das Chorsprechen gehen soll. Würde man es zuwenig ausbilden, dann leidet die soziale Gesinnung; die bildet sich aus durch das Chorsprechen. Wenn man es zuviel macht, dann leidet die Auffassungskraft, weil es eine starke suggestive Kraft hat. Die Kinder können Dinge, für die sie sonst keinen Tau haben, wenn sie in der Masse mitsprechen. Geradeso wie eine Volksmenge auf der Straße mittut. Je jünger sie sind, desto mehr kann das täuschen. Es ist schon gut, daß man sie ganz durcheinander auffordert, dasselbe noch einmal zu machen im einzelnen, so daß jeder aufpassen hat, wenn der andere seinen Satz bildet. Wenn Sie eine Erzählung sagen, so behandelt man Sätze, man läßt den einen fortsetzen. Solche Sachen haben eine gewisse Bedeutung, daß ich sagte: „Derjenige, der in der mittleren Bankreihe an der linken Ecke sitzt, der soll fortfahren!“ „Der einzige, der in der Ecke sitzt, soll fortfahren!“ Solche Dinge sollte man machen, wo sie aufpassen müssen, wo man die Kinder dazu bringt, immer mitzutun. Das zu viele Chorsprechen würde die Lässigkeit fördern. In der Musik bestätigt sich das in bezug auf das Brüllen.

Bei der 4. Klasse möchte ich Sie aufmerksam machen auf die Imponderabilien. Ich rede ganz real, die Imponderabilien, die bestehen in gewissen Spannungszuständen der ganzen Klasse. Da ist einfach zum Beispiel das Zahlenverhältnis der Mädchen zu den Knaben. Ich meine nicht, daß man es als solches einrichten müßte. Man muß das Leben nehmen, wie es ist, aber man muß versuchen, auf solche Dinge doch zu achten. Wenn ich nicht irre, ist in der 4. Klasse die größte Bubenanzahl im Verhältnis zu den Mädchen. Nun tritt es mir zutage, daß eine gewisse Physiognomie der Klasse ganz wesentlich davon abhängt, wie das Verhältnis der Buben zu den Mädchen ist. Bei Fräulein Lang ist das Verhältnis anders. Auf solche Dinge muß die Aufmerksamkeit gerichtet werden. Bei Fräulein Lang sind wesentlich weniger Buben als Mädchen. Heute waren es ganz sicher mehr als zweimal so viel Buben, heute waren 25 Buben und 11 Mädchen da.

#SE300a-142

Das stimmt, was ich sage, von der 4. Klasse. In der 6. Klasse sind 12 Buben und 19 Mädchen. Nicht wahr, das ist etwas, worauf man sehr wohl die Aufmerksamkeit richten muß. Interessant war das in der 5. Klasse, wo es gleich ist, wo heute 25 : 25 waren. (Zu Fr. Dr. von Heydebrand:) Es war außerdem die beste Gelegenheit, weil Sie heute einen interessanten Lehrstoff in die Schule gebracht haben. Das ist die richtige Art, so bringt man Anthroposophie hinein. Diese Sachen sind solche, auf die man die Aufmerksamkeit wenden muß.

X.: Ich glaube, bei den Kindern eine Verwandtschaft zu bemerken zwischen Tiefstimme und phlegmatischem Temperament, Mittelstimme und sanguinischem, Oberstimme und cholerischem. Ist das richtig?

Dr. Steiner: Die beiden anderen stimmen vollständig; das mit der oberen Stimme ist recht merkwürdig. Im ganzen ist es so, daß die unteren Stimmen bei den Phlegmatikern die mittleren bei den Melancholikern und Sanguinikern sind. Die Sanguiniker sind bei der höchsten Stimme. Das Cholerische verteilt sich über alle drei. Es muß noch irgendein besonderer Grund vorliegen. Würden Sie meinen, daß Tenöre besonders Choleriker sind? Auf der Bühne schon. Das Cholerische verteilt sich überall.

X.: Wie kommt es, daß man über das Temperament eines Kindes so verschiedener Meinung sein kann?

Dr. Steiner: Diese Frage wird man nicht mathematisch lösen können. Davon ist keine Rede. Das ist bei der Beurteilung von gewissen Grenzfällen möglich, daß der eine diese, der andere jene Ansicht hat. Sie brauchen auch nicht mathematisch gelöst zu werden. Da wird es so liegen, daß derjenige, der das Kind sieht, der es so oder so auffaßt, selbst von sich aus die Absicht hat, es so zu behandeln. Schließlich ist die Behandlungsweise etwas, was vom Wechselverhältnis herrührt. Denken Sie ja nicht, daß man darüber diskutieren soll.

Eine weitere Anfrage wegen der Temperamente.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Das cholerische Temperament ist gleich verdrossen und entrüstet sich über alles, was eben seiner Aktivität in die Quere kommt. Wenn es in einem rhythmischen Erleben drinnen ist, ist es entrüstet und ärgerlich, aber auch sonst, wenn es ein anderes Erlebnis ist und es wird gestört, so ist es entrüstet. Das ist, nicht wahr, weil der Rhythmus eben innig verbunden ist mit der ganzen menschlichen Wesenheit. Das ist schon der Fall, daß der Rhythmus mehr als alles andere verbunden ist mit der menschlichen Wesenheit, und daß bei dem Choleriker eine starke Rhythmik zugrunde liegt, die gewöhnlich

#SE300a-143

an sich etwas defekt ist. Napoleon wird man als Choleriker ansehen können. Bei ihm lag es so, daß sein innerer Rhythmus in sich gedrungen war. Bei Napoleon liegt das vor, daß er von einer Seite her veranlagt war, größer zu wachsen, als er gewachsen ist. Er ist zusammengeschopt geblieben. Sein Ätherleib war größer als sein physischer Leib. Dadurch wurden seine Organe zusammengeschopt, alles Rhythmische wurde in sich zusammengeschober und störte sich fortwährend. Weil ein solches cholerisches Temperament auf dem fortwährenden Verkürzen des Rhythmus beruht, so lebt es in sich darinnen.

X. Kann man davon sprechen, daß in einem solchen Temperament einer von den Sinnen vorherrscht?

Dr. Steiner: Sie werden wahrscheinlich bei einem Choleriker in der Regel finden einen abnorm ausgebildeten Gleichgewichtssinn (Waage) und ihn äußerlich nachweisen können in den Kanälen im Ohr bei der Autopsie. Das Erleben des Rhythmus, Gleichgewichtssinn und Bewegungssinn Wechselwirkung zwischen beiden, rhythmisches Erleben. Mit dem Gleichgewichtssinn und Bewegungssinn wäre bei einem Sanguiniker (Jungfrau) der Bewegungssinn in der Art vorherrschend. So wie beim Melancholiker (Löwe) der Lebenssinn vorherrscht beim Phlegmatiker (Krebs) der Tastsinn, physiologisch, weil die Tastkörper in kleinen Fettpolstern eingebettet sind. Das ist physiologisch nachweisbar.

Es ist nicht so, als ob die Tastkörperchen den Reiz vermittelten. Dasjenige, was geschieht, ist eine Reflexwirkung wie wenn man Gummibälle eindrückt und sie wieder zurückgehen. Die Würzchen sind dazu da, um es dem Ich zu vermitteln, um den Reiz im Ätherleib auf das Ich zu übertragen. Das ist bei jedem der Sinne der Fall.

Es wird berichtet über den Eurythmieunterricht.

Dr. Steiner: Nun, mit der Eurythmie ist es so, daß die Begeisterung etwas theoretisch wird. Das Eurythmeum steht immer vor Augen. Aber wir haben immer zu wenig Räume. Wenn wir mehr Toneurythmie machen, dann wäre es erwünscht jemanden zu haben, der etwas Klavier spielt. So etwas kann sich als eine Notwendigkeit ergeben. Wir haben jetzt verhältnismäßig wenig Toneurythmie gemacht. In Dornach hat Fräulein X. eine Kindergruppe für Toneurythmie eingerichtet und außerordentlich gute Erfolge erzielt. Etwas kann bemerkt werden, daß mit Ausnahme der ganz begabten älteren Leute die Kinder leichter Eurythmie lernen und namentlich leichter

#SE300a-144

sich zur Grazie ausbilden, so daß tatsächlich die Eurythmie im Unterricht sich als fruchtbar erweist. Während es bei Großen wirklich schwer geht, weil sie sich nicht daran gewöhnen wollen, richtig aufzuspringen, lernen es die Kinder ganz graziös. Die Kinder, die da auftreten, denen gegenüber würde es niemand einfallen, daß er das Spreizen der Beine häßlich findet. Es ist ganz und gar nicht häßlich, aber ich bin überzeugt, daß es auch den Leuten gar nicht auffallen würde.

X. berichtet über das Turnen. Einige drücken sich auch.

Dr. Steiner: Nun müßte man konstatieren, ob die Betreffenden sich drücken vom Turnen, oder ob sie sich wegschleichen, um Allotria zu treiben.

X.: Der M. T. ist in der Eurythmie geschickt, draußen ungeschickt.

Dr. Steiner: Gerade bei ihm könnte ich mir denken, daß er sich drückt, um etwas anderes zu handhaben.

X. Er ist faul.

Dr. Steiner: Wenn er solchen Schabernack aufführt, da ist er doch sehr fleißig. Er ist ein sehr artiger Knabe.

X.....

Dr. Steiner (über den O. N.): Ich finde das eine gute Eigenschaft, daß er die Schrift nachmacht. Es ist eine Erfahrung, daß bei der Ehe der Mann die Schrift bekommt wie die Frau oder umgekehrt.

Es wird berichtet über Gartenarbeit und Handwerk. Über Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern; sie sind unsozial und träge und mögen einander nicht helfen.

Dr. Steiner: Sind es viele? Nicht wahr, etwas anderes kann man kaum machen, als diejenigen, die so sind, zusammenspannen, daß man ihnen ein bestimmtes Gebiet anweist, daß man sie veranlaßt, sich zu schämen, wenn sie nichts fertig kriegen. Etwas, wo die Fertigstellung sichtbar wird, wo sie sich schämen, wenn nur ein Viertel gemacht ist. Nicht das Moment des Ehrgeizes! Was ich sagte, rechnet nicht mit dem Ehrgeiz, sondern mit dem Schämen. Dann könnte man noch eine Kommission ernennen, die im Beisein der Kinder das anschaut und das Mißfallen ausdrückt. Ich glaube doch, wenn Frau Molt ernannt wird, die Sache anzuschauen, und Herr Hahn, dann wird sich auch M. T. entschließen zu arbeiten, um nicht das Mißfallen zu erregen. Ein Ausweg wäre, daß man diese Kinder zusammenspannt

#SE300a-145

und beim Unterricht in seine Nähe nimmt. Aber das ist schwer durchführbar. Sie müssen dazu getrieben werden, sich zu schämen, wenn sie es nicht fertig kriegen. Ehrgeiz würde ich nicht aufstacheln, aber das Schamgefühl.

X. fragt, ob nicht eine Buchbinderei eingerichtet werden könnte?

Dr. Steiner: Ob es sich mit der Schule vereinigen läßt? Buchbinderei wäre etwas, was in den Fortbildungsschulplan hineinfallen könnte. Probeweise könnte es im Einbinden der Bücher bestehen. Ist jemand unter Ihnen, der einen solchen Fortbildungsschulkurs übernehmen könnte? Einer oder zwei, denn die Buchbinderei ist etwas, was wirklich kunstgewerblich ausgebildet werden kann. Wir haben keinen rechten Übergang von den alten schönen Bänden, die nach und nach weggefallen sind, zu den ganz philiströsen Bänden. Und das, was nun neuerdings versucht wird, das sind zumeist kunstgewerbliche Koketterien. Da irgend etwas Kunstgewerbliches zu leisten, das ist immerhin reizvoll. Was wird heute gemacht an Büchern, die keine Bücher sind! Man müßte wieder die Bücher als Bücher machen. Das würde eben in den Rahmen der Fortbildungsschule des Kunstgewerblichen hineinfallen.

An sich ist es eine einfache Arbeit, aber gerade in dieser Beziehung wird man ja etwas machen. Das Technische muß man natürlich gut können. Da würde es etwas zu verbessern geben. Ich meine, wenn es bis zur Goldpressung geht, da gibt es manches zu verbessern. Was gelernt werden muß, das ist verhältnismäßig einfach. Das ist Übung.

X.: Ich weiß nicht, ob ich es noch übernehmen kann.

Dr. Steiner: Es ist eine Frage, die im Zusammenhang mit dem Fortbildungsschulwesen behandelt werden müßte.

X.: Soll ich deshalb einige Stunden abgeben in meiner Klasse?

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Dann kommen wir ins Fachlehrersystem hinein. Das muß umgangen werden, solange wir nur irgend können, wenn irgendein Mann da ist, und wenn es richtig angefaßt wird, daß es geht.

X.: Zwei Stunden in der Woche sind im Handarbeiten zu wenig. Könnten die Stunden nicht vermehrt werden?

Dr. Steiner: Ich habe gesehen beim Handarbeitsunterricht, daß viel Geschicklichkeit da ist. Sobald der Waldorfschulverein viele Millionen bringt, können wir viele Zimmer haben und viele Lehrer anstellen. Ja, aber mehr Zeit können wir kaum dazu verwenden. Das #SE300a-146

andere muß erreicht werden durch Teilung der Klassen. Es ist wohl genügend, zwei Stunden in der Woche. Wir müssen die Klasse teilen, und das ist dann bloß eine Stunde.

X. Soll man Mädchen und Knaben getrennt nehmen?

Dr. Steiner: Das würde ich nicht tun, lieber nicht mit dem Auseinanderschälen anfangen. Aber Sie lassen doch die Knaben auch andere Handarbeit verrichten als Stricken? Das gilt auch für die Mädchen. Ja, aber trotzdem würde ich es nicht tun; Knaben und Mädchen trennen, das sollten wir nicht anfangen. Da muß man aus einem anderen Prinzip abhelfen.

X. Soll die Vorklasse den Charakter eines Kindergartens haben?

Dr. Steiner: Dort sind die Kinder, die noch nicht die Schule begonnen haben. Wir können nicht irgendwelche Lernfächer bringen. Man soll sie so beschäftigen, daß sie spielen; nicht wahr, gewisse Spiele müssen da sein. Man kann auch etwas in der Form, in der es nicht zum Lernen gehört, erzählen. Aber auch da nicht die Schulanforderungen stellen, nicht darauf sehen, daß unbedingt alles nacherzählt werden muß. Ein eigentliches Lehrziel scheint mir gar nicht nötig zu sein, sondern man versucht herauszukriegen, womit man die Kinder am besten beschäftigen kann. Man braucht kein Lehrziel. Es wird sich darum handeln, daß man Spiele treibt, etwas erzählt, kleine Rätsel löst.

Auch das würde ich nicht pedantisch begrenzen. Ich würde sie behalten, solange die Eltern sie abgenommen haben wollen. Ja, wenn wir könnten, könnten wir sie auch den ganzen Tag haben. Wenn es geht, warum nicht? Eurythmie können Sie auch versuchen, sie dürfen nur nicht verdorben werden. Sie dürfen auch durch sonst nichts verdorben werden. Ich sagte ja, dabei handelt es sich im wesentlichen darum, daß man die Kinder bemuttert, nicht Fröbelei treibt. Sie wollen ganz gewiß nichts schulmäßig Bestimmtes tun, da kann man das mit ihnen tun, was sie wollen.

Dies ist die Konfiguration beim Spielen: Ein Kind, das gewisse Formen des Spielens zeigt, zeigt dieselbe Form dann in der Art und Weise, wie sich der Mensch ins Leben findet. Ein Kind, das langsam spielt, wird in den Zwanzigerjahren langsam sein und langsam denken in all dem, was im Leben zusammengefaßt wird als Lebenserfahrung.

Ein Kind, das oberflächlich ist im Spielen, wird auch später oberflächlich werden. Ein Kind, das sagt, ich will mein Spielzeug zerschmeißen,

#SE300a-147

weil ich sehen will, wie es innen ausschaut, das wird ein Philosoph werden. Das ist die Art des Denkens in der Beherrschung des Lebens.

Ja, gewiß, man kann im Spiel sehr vieles tun. Man kann ein Kind, das Neigung hat zum langsamen Spielen, veranlassen, schneller zu spielen. Man gibt ihm eben solche Spiele, wo einige Schnelligkeit notwendig ist.

Es wird nach Chorsprechen gefragt.

Dr. Steiner: Man kann es schon machen. - Märchen können auch erzählt werden. Es gibt sehr viele Märchen, die man den Sechsjährigen nicht vorsetzen kann. Damit meine ich nicht das, was der Verein für Ethische Kultur ausmerzt, sondern weil es kompliziert ist. Die Kleinen würde ich noch nicht nacherzählen lassen. Wenn sie aber selbst etwas erzählen wollen, dann anhören. Das ist etwas, was man abwarten muß.

Es wird nach den Zeugnissen gefragt.

Dr. Steiner: Wir sprachen schon einmal darüber. Man müßte schon einzelnes hervorzuheben versuchen, aber nicht in pedantischer Weise. Man müßte versuchen, vielleicht doch am Anfang nur die Personalien zu haben, und dann für jedes Kind zu individualisieren. Daß man zum Beispiel schreibt: „E. liest gut, erzählt anregend“, und so, daß man sich selbst den Text bildet. Einen Satz, der freigegeben ist und in dem man das unterstreicht, was sonst als einzelne Fächer gegeben ist. Vielleicht ist es notwendig, alle Fächer anzuführen, vielleicht nicht. Ich würde das Zeugnis so drucken, daß es nur einen Kopf hat: „Freie Waldorfschule, Jahreszeugnis des Schülers . . .“, und in der Mitte Platz, daß man schreiben kann.

Jeder wird nach seinem Genius den Schüler charakterisieren. Wenn mehr Lehrer in Betracht kommen, muß jeder einschreiben. Aber es wäre wünschenswert, daß sich die einzelnen Aussagen nicht allzu stark widersprechen; wenn der eine sagt: „Er liest ausgezeichnet“, der andere auch etwas sagt, was dem entspricht. Nicht wahr, es fängt einer an, den Schüler zu charakterisieren, derjenige, der sein Klassenlehrer ist. Die anderen schließen sich an. Es kann nicht gut der Klassenlehrer schreiben: „Es ist ein ausgezeichneter Junge“, und dann schreibt jemand anderes: „Das ist ein kleines Scheusal.“ Das muß man schon verschmelzen.

Es wird gefragt nach dem Zeugnis der Religionslehrer der Konfessionen.

#SE300a-148

Dr. Steiner: Der muß auch seinen Senf dazu schreiben, der Religionslehrer, das muß schon auch ebenso sein. Hier werden sich die Herren disziplinieren müssen. Sie müssen sich darauf einlassen, sonst können sie nichts schreiben.

X. Ist eine Kontrolle nötig, daß die Zeugnisse vorgezeigt werden?

Dr. Steiner: Ich würde einfach die Einführung machen, daß die Eltern, welche wünschen, daß ihre Kinder wieder aufgenommen werden sollen, ihren Namen unter das Zeugnis des vorigen Jahres setzen mögen. Wenn sie nicht mehr kommen, brauchen wir darüber keine Vorschrift zu machen. Wenn sie wiederkommen wollen, sollen die Eltern den Namen daruntersetzen. Es ist ja gegangen ohne Zwischenzeugnis. Ist das verlangt worden von den Eltern, ein Zwischenzeugnis?

Ja, das Kind meldet sich und bringt das Zeugnis, bekommt es am Ende des Jahres wieder, wenn es schon ein Heft ist. Gewiß kann es ein Heft sein, perforiert. Nehmen Sie an, ein Kind ist anfangs schlecht, man muß ihm Tadel hineinschreiben und es wird dann später besser, dann hat es vielleicht ein Interesse daran, die vorhergehenden Zeugnisse wegzunehmen: also perforiert.

Da kann man ja etwas, was nicht ganz lobend ist, schreiben. Sie können nicht diesen beiden Kindern das Zeugnis ausstellen, daß sie ausgezeichnet schreiben, aber man kann es schon so fassen, indem man, ohne zu zensieren, charakterisiert, wie weit das Kind im Schreiben ist. Bei dieser kleinen M., da würde ich schreiben: „Hat es noch nicht weiter gebracht, als zum mühsamen Nachschreiben einfacher Worte, wobei das Kind sehr häufig unnötige Striche an die Buchstaben anfügt.“ Die Kinder charakterisieren!

Auf eine weitere Frage:

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Dann ist eben das Kind sitzengeblieben. Ich würde nur unterscheiden solche, die mitkommen, und solche, bei denen man bestimmt: wenn das Kind wiederkommt, kommt es in die Hilfsklasse. Dieses Sitzenbleibenlassen, das würde ich gar nicht einführen wollen. Es handelt sich bei beiden um Kinder, die bald nach Weihnachten gekommen sind. Nicht wahr, jetzt, nachdem wir die Hilfsklasse eingeführt haben, jetzt haben wir die Möglichkeit, Kinder, die ganz und gar nicht versprechen, mit dem Lehrziel zurechtzukommen, in die Hilfsklasse zu geben, zum Beispiel Schwachsinnige. Für die anderen ist es nicht gut, dieses Sitzenbleiben einzuführen. Das hätte gemacht werden müssen, als das Kind eintrat. Es wäre doch

#SE300a-149

schön, wenn wir das Prinzip des Sitzenbleibens nicht kultivieren würden. Ich sehe nicht ein, nach welchem Gesichtspunkt es geschehen soll. In Ihrer Klasse sind Kandidaten des Sitzenbleibens außer diesen zweien, die in die Hilfsklasse kommen können, höchstens drei, und die müßte man im Grunde genommen mitschleppen können, indem man sie nicht mordsmäßig lobt, auch nicht tadelt, aber sagt, es ist das Lehrziel nicht gänzlich erreicht. Wir wären verpflichtet gewesen, das Kind in die richtige Klasse zu versetzen bei der Aufnahme. Jetzt ist es nicht schlau, wenn wir das Kind sitzen lassen. Es wäre wichtig, sich über die H. auszusprechen, wie man das später behandeln will. Man müßte sie in die 3. Klasse stecken; wenn es so ausgesprochen ist, dann müßte sie in die Klasse kommen, in die sie kommen kann. Aber im ganzen sollten wir nicht Kinder das ganze Jahr behalten, namentlich solche, die aus fremden Schulen kommen, und dann sitzenbleiben lassen. Nun sind sie aber schon darinnen. Es sind ja nicht so ausgesprochen schlechte Kinder da, die muß man in diesen einzelnen Fällen mitnehmen und später niemals wieder ein Kind hineinnehmen in eine Klasse, die zu hoch ist.

X.: In welche Klasse soll man Kinder von anderen Schulen einreihen? Soll man sich an das Lebensalter halten oder ausgleichen?

Dr. Steiner: Nicht wahr, in der Zukunft, wenn wir die Kinder vom sechsten Jahr bekommen und alle Klassen durch haben, dann kannja das nicht vorkommen. Die müssen wir versuchen, in die Klasse zu setzen, für die sie taugen, sowohl dem Lebensalter nach, als nach dem, was sie können.

Es wird gefragt, ob ein Kind in die Hilfsklasse abgegeben werden sollte.

Dr. Steiner: Ich glaube nicht, daß es möglich ist. Gerade in der I. Klasse sollten Sie nicht zu weit gehen im Absondern zur Hilfsklasse. Ich habe es ja gesehen, das ist richtig, aber auf der anderen Seite ist ja noch nicht so furchtbar viel verloren, wenn ein Kind in der I. Klasse noch schlecht schreibt. Nicht wahr, alle Kinder dieser Art werden, wenn man es durchführen könnte, natürlich unendlich viel gewinnen, wenn man solche Übungen mit ihnen macht, wie ich sie dazumal inauguriert habe.

Wenn man sie so etwas machen läßt (Dr. Steiner zeigt eine Übung):

Reich die rechte Hand über den Kopf und ergreife dein linkes Ohr. -Oder wenn man solche Sachen zeichnen läßt, eine Spirale, die nach innen verläuft, eine Spirale, die rechts verläuft, und eine Spirale, die links verläuft, so gewinnen sie sehr viel. Solche Übungen, durch die sich die Kinder ins Denken hineinstellen müssen.

#SE300a-150

Dann das Schreiben: es sind einige, die sehr schlecht schreiben, und es gibt eine ganze Menge, die erstklassig sind. Die Kinder werden nicht viel davon haben, wenn Sie sie anhalten, daß sie durch die Verbesserung der Schrift besser schreiben lernen. Finger geschickt machen! Dann lernen sie besser schreiben.

Ich glaube nicht, daß Sie es zuwege bringen, eine schlechte Schrift durch die Bemühungen nach dem besseren Schreiben besser zu machen. Sie müssen Bemühungen machen, daß die Kinder geschickter werden im Zeichnen von Formen. Wenn sie Klavier spielen würden, würden sie besser schreiben lernen. Es ist durchaus ein richtiges Apercu, daß dieses eigentliche schlechte Schreiben auftritt erst in der Zeit, wo die Spielsachen der Kinder so außerordentlich materialistisch geworden sind. Es ist geradezu empörend, daß ein großer Teil der Spielsachen in Baukästen besteht. Der dürfte überhaupt kein Spielzeug sein, weil er atomistisch ist. Wenn das Kind eine einfache Schmiede hat, so muß das darauf ausgehen, daß das Kind sie handhaben muß. Ich möchte für ein Kind ein Spielzeug haben, das sich bewegt. Das steht in der „Erziehung des Kindes“. Die Spielzeuge heute sind furchtbar schlecht, und daher lernen die Kinder nicht mehr Fingergeschicklichkeit und können schlecht schreiben.

Es würde ja genügen, wenn man solche Kinder - man kann es in der Schule nicht machen -, die schlecht mit der Hand schreiben, anhalten würde, ganz einfache Formen mit den Füßen zu machen. Das wirkt auf die Hand zurück. Mit den Füßen kleine Kreise zeichnen. Halbkreise, Dreiecke. Daß sie zwischen eine Zehe und die nächste einen Bleistift kriegen und Kreise machen müssen. Man kann es nicht leicht machen. Das ist sehr interessant. Es eignet sich schwierig an, aber es ist sehr interessant zu machen. Im Sande draußen würde ich es als ganz gut betrachten, mit den Zehen mit einem Stock Figuren in den Sand hinein machen zu lassen, das wirkt auf die Hand ungeheuer stark zurück. Oder ein Kind etwas aufheben lassen mit dem Fuß; ein Taschentuch mit dem Fuß aufheben statt mit der Hand, das wirkt sehr stark. Ich will nicht sagen, daß sie essen müssen mit den Füßen. Aber, nicht wahr, man darf es nicht systematisch machen. Man muß versuchen, nicht direkt auf die Schriftverbesserung zu sehen, sondern sie geschickt zu machen im Zeichnen von Kunstformen. Symmetrie herauskriegen in einer komplizierten Form. (Zu Herrn Baumann:) Taktschlagen, das ist eine gute Sache für die Ausbildung der Verstandesformen und logischen Formen.

X. fragt wegen linkshändigen Schreibens.

#SE300a-151

Dr. Steiner: Ja, im ganzen wird man finden, daß diejenigen Kinder, die spirituelle Anlagen haben, unbehindert schreiben können, wie sie wollen, links und rechts. Aber Kinder, die materialistisch sind, die werden vom Schreiben mit beiden Händen idiotisch. Einen gewissen Grund hat es schon, daß die Rechtshändigkeit auftritt. Es ist so, daß Kinder in diesem materialistischen Zeitalter durch die Linkshändigkeit idiotisch werden, wenn beide Hände abwechselnd gebraucht werden. Das ist unter Umständen eine nicht unbedenkliche Sache bei all den Dingen, die Verstand in sich haben; beim Zeichnen gar nicht. Zeichnen kann man sie ganz gut lassen mit beiden Händen.

Es wird gefragt, ob man auch Märchen erzählen kann, in denen blutige Dinge vorkommen.

Dr. Steiner: Wenn das Märchen so wäre, daß die Absicht vorliegt, daß das Blut als Blut wirkt, dann wäre es unkünstlerisch. Bei Märchen kann nur entscheiden, daß es ein geschmackvolles Märchen ist. Da kann es nicht schaden, wenn auch Blut darin ist. Ich habe einer Mutter gesagt, wenn man es absolut vermeiden will, den Kindern von Blut zu reden im Märchen, so verzärtelt man sie so, daß sie später bei einem Blutstropfen in Ohnmacht fallen. Das ist eine Schädlichkeit fürs Leben. Man soll die Kinder nicht untüchtig machen fürs Leben dadurch, daß man einen solchen Grundsatz aufstellt.

Es wird gefragt wegen der L. G. in der 3. Klasse, die nervös ist und stottert.

Dr. Steiner: Abhelfen würde es nur, wenn Sie versuchen würden, Übungen zu machen, ich weiß nicht, ob unter unseren Übungssätzen solche sind, mit K und P; die müßte man sie machen und dabei gehen lassen, und dann könnte sie auch diese Sätze sprechen. Wenn sie in der Eurythmie auch K und P machen würde, wäre es auch gut. Aber solche Dinge sind nicht seriös zu nehmen, gewöhnlich verlieren sie sich später.

Wegen der Schülerin E. M. in der 5. Klasse, die stottert.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Dr. Steiner: Ja, haben Sie sie mir damals vorgeführt? Die müßte ich doch sehen. Man muß doch wissen, woran es liegt, ob es ein organischer Fehler ist oder seelisch. Es kann beides sein. Wenn es ein seelischer Fehler ist, kann man bestimmt formulierte Sätze machen, wodurch sie sich trainieren müßte. Wenn es ein organischer Fehler ist, dann müßte man etwas anderes machen. Die müßte ich morgen anschauen.

Eine Frage wegen A. W. in der 5. Klasse. Er schreibt Titel zu seinem Namen und unterstreicht das ich.

#SE300a-152

Dr. Steiner: Das ist ein Verbrechertypus, der kann ein Schriftfälscher werden. Ausgesprochene Anlage zum Verbrechertypus. Er kann viel besser schreiben. Ein ausgesprochener Verbrechertypus. Bei ihm müßte man eine Art seelischen Korrekptionsunterricht einrichten. Den müßte man zwingen, drei solche - (?) - hintereinander stramm zu machen. Ich will ihn morgen anschauen. Der Vater ist infantil.

Es wird gefragt nach einer Schlußfeier.

Dr. Steiner: Ich würde die Jahresschlußfeier so gestalten, wenn ich eventuell da wäre, daß ich reden würde, daß dann Herr Molt redet, daß die Lehrer reden, daß das ganze eine Symphonie gibt von dem, was man den Schülern gerne sagen würde. Nicht Schülerproduktionen machen, das kann in der letzten Monatsfeier gemacht werden. Da würde man eine Wegleitung haben, die rückblickt auf das Schuljahr und vorblickt auf die Ferien, die Hoffnung erweckt und vor-blickt auf das nächste Schuljahr und so weiter. Das meine ich.

Eine Dame hatte die Absicht, einen Film über die Waldorfschule und über die Dreigliederung herzustellen.

Dr. Steiner: Ich habe keine rechte Vorstellung von dem, was gemacht werden soll in dieser Richtung. Wenn jemand zum Beispiel das Haus verfilmen will, das kann nichts schaden; das ist nichts Schlimmes. Wenn sie durch einen internationalen Film auch beiträgt zum Bekanntwerden der Waldorfschule, so hat man in der Zeit des öffentlichen Auftretens nichts dagegen, da sind wir ja nicht verantwortlich. Wir sind verantwortlich, daß die Waldorfschule ordentlich ist. Wir sind nicht verantwortlich für das, was sie photographiert, geradesowenig als wie Sie verantwortlich sind, wenn Sie auf der Straße gehen und jemand nimmt Sie auf. Wir können ruhig sagen, wir werden tun, was wir können. Wir können nichts tun. Schließlich, wenn man Eurythmiestunden photographieren kann, ich habe sogar photographieren lassen in Dornach, um es zu reproduzieren; ich habe einzelne Momente gewählt, es ist nicht gelungen. Das ist eine technische Frage. Ich glaube nicht, daß viel herauskommt. Sie will die Dreigliederung im Film bringen - ich dachte mir, warum sollte nicht auch eine gute Sache gegenüber den schlechten Sachen verfilmt werden. Darauf haben wir keinen Einfluß, wenn sie ein Stück erfindet, wo zwei Leute sprechen über die Waldorfschule. In die Klassen braucht man sie ja nicht hineinzulassen. Sie kann nicht mehr beanspruchen, als, wenn einmal eine öffentliche Kinder-Eurythmievorstellung

#SE300a-153

ist, dann kann sie es photographieren lassen. Da sie für Eurythmie Reklame macht, so ist das ihr Beitrag zu den Arbeiten, die die Mitglieder machen. Es ist ziemlich sinnlos, wenn sie die Klassen verfilmen will; sie kann jede beliebige Schule verfilmen, es wird nicht besonders anders ausschauen. Sie könnte zum Beispiel das furchtbare Geschrei in der 4. Klasse grammophonisch aufnehmen, das erscheint dann auf der Orgel.

Ich habe kein Recht, wenn irgendwo etwas getan werden kann zum Bekanntwerden der Dreigliederung und der Schule, von vorneherein aus irgendeiner falschen Bescheidenheit dieses zu unterbinden. Es wäre schön, wenn man alles, was geschmacklos ist, unterbinden könnte. Aus einer falschen Vornehmheit heraus würde ich mir nicht getrauen, einen Weg zu verhindern. Wir haben alles Interesse daran, die Schule so vollkommen als möglich zu machen, aber wenn sie jemand verfilmt, haben wir kein Interesse daran, so etwas zu inkriminieren. - Ich kann sagen, wenn sie sich hingestellt hätte und den Vortrag verfilmt hätte, was könnte ich dagegen machen?

Eine Frage wegen der Reisen nach Dornach zum Ersten anthroposophischen Kochschulkurs am Goetheanum (26. September bis 16. Oktober).

Dr. Steiner: Sehen Sie, die Dinge sind nicht so leicht. Wir wollen doch im Herbst diesen Kurs machen, wo die Verschiedenen vortragen sollen. Es sind auch Stein und Stockmeyer eingeladen. Da wäre es natürlich wünschenswert, wenn viele hinkommen könnten. Nun ist ja das Unterkommen in Dornach ebenso schwer als in Stuttgart. Man wird nicht leicht eingeladen. Die Valutageschichte. Nun ist es möglich, daß wir, wenn die Währungsfrage gelöst werden kann, immerhin eine Anzahl von Leuten unterbringen können. Das strebe ich an, daß jeder, der von der Entente kommt, zwei andere mit zu unterhalten hat, die aus den Mittelländern kommen. Aber nun, es wird nicht familiär (?) zu sein brauchen. Man könnte esso machen, wie man es beim Ärztekurs gemacht hat, das läßt sich schon machen. Aber man darf nicht vergessen, reiche Leute haben wir auch nicht in Dornach und in Basel.

X.: Es gibt auch Paßschwierigkeiten.

Dr. Steiner: Im allgemeinen, wenn die Leute zu ihrer Erholung nach der Schweiz kommen wollen, dann geht es. Sie müssen nur nicht zu einem anderen Zweck nach der Schweiz gehen wollen; man muß nicht in die Schweiz gehen wollen, um etwas dort zu verdienen. Wie wir behandelt werden, das ist ganz horribel. Sie geben jetzt Aufenthaltsbewilligungen,

#SE300a-154

daß man Steuersätze bezahlt. Unter dem geben sie es nicht. Wir kriegen es jetzt schon schlimm. Das sind die schweren Sorgen, die man hat mit dem Dornacher Bau. Wenn nicht eine andere Stimmung eintritt durch den Bau, wird es so, daß er gar nicht von Auswärtigen besucht werden kann.

Über das Reproduzieren der Malereien in der Kuppel des Goetheanums.

Dr. Steiner: Was da in der Kuppel aus den Farben heraus gemalt ist, das muß aus den Farben heraus gemalt verstanden werden. Versucht man, das durch Photographie zu reproduzieren, so könnte höchstens etwas dabei herauskommen, wenn man es ebenso groß macht, als es da auf der Kuppel ist. Es handelt sich nicht darum, irgend etwas bloß zu reproduzieren. Je weniger entsprechend die Bilder sind denen von der Kuppel, desto besser ist es. Das Schwarz-Weiß weist dann nur daraufhin; das schreit nach der Farbe. Dieses unkünstlerische Reproduzieren, da würde ich mich nie damit einverstanden erklären. Das ist alles Surrogat. Ich möchte keine Farbenphotographie aus der Kuppelmalerei haben. Die Reproduktion soll nicht für sich etwas sein. Ich möchte dies so haben, daß dasjenige, worauf es nicht ankommt, gegeben wird.

Es ist geradeso mit den Glasfenstern. Wenn Sie versuchen würden, durch Reproduktion etwas zu erreichen, würde ich mich dagegen auflehnen. Diese Dinge muß man nicht versuchen, möglichst treu wiederzugeben. Es ist doch auch nicht wünschenswert, daß man ein musikalisches Stück durch irgendeine täuschend nachahmende phonographische Platte wiedergibt. Ich will, ich möchte das nicht. Einen modernen technischen Menschen möchte ich nicht haben. So wie diese Bilder in der Reproduktion erscheinen, so geben sie nie das wieder; es ist nur das Novellistische daran, gerade das, worauf es nicht ankommt. Man hat das Gefühl, da muß diese oder jene Farbe sein. Mir kommt das gerade so vor - Sie finden das in dem Büchelchen „Die Erziehung des Kindes“ -, man soll nicht dem Kinde schön gemachte Puppen geben, sondern solche aus einem Taschentuch.

Rudolf Steiner: GA 300a Konferenzen mit den Lehrern

Konferenz vom Mittwoch 23. Juni 1920, 14.45-17 Uhr

#TX

Es wird gefragt, ob man eine öffentliche Unfallstation in der Schule einrichten soll, weil man dann die Verbandstoffe und so weiter billiger bekomme.

Dr. Steiner: Ich glaube, daß wir die Sachen selbst einkaufen müssen. Dies wäre zweifellos wünschenswert, daß ein Raum da wäre, wo man ein Kind hinbringen kann. Dagegen ist es nicht sehr wünschenswert, daß diese ganze Sache mit Einmischung von außen besorgt wird. Es sollte darauf ein besonderer Wert gelegt werden. Deshalb ist es gut, daß Dr. Kolisko da ist; es sollte schon vom Lehrerkollegium besorgt werden. Es kann doch nicht jeden Tag ein paarmal vorkommen. Gewiß, kleine Sachen werden vorkommen, wenn dreihundert Kinder da sind; Fälle, wo man einen Verbandsraum braucht, in dem man sterilisieren und desinfizieren kann. Es ist doch so, daß vielleicht jede Woche etwas vorkommt. Es würde genügen, wenn ein Raum da wäre. Mir lag viel daran, daß ein Arzt da ist unter dem Lehrerkollegium. Je mehr wir uns abschließen von der Außenwelt, desto besser ist es. Angestrebt muß werden, daß man billige Verbandstoffe bekommt.

Nicht wahr, ich habe mir gedacht, daß manche Fragen gestellt werden könnten. Ich habe schon erwähnt, im ganzen sind wirkliche Fortschritte gemacht worden. Im ersten Jahr war offenbar nach meinen Ansichten ein Kampf mit dem Lehrstoff vorhanden. Fortschritte sind gemacht worden auf allen Gebieten. Es handelt sich nur immer darum, was fortschreitet, das wird in den nächsten Jahren mehr den Ideen entsprechen, die mit der Waldorfschule verbunden sind. Nun, Fortschritte liegen, glaube ich, sowohl darin, daß immerhin die Schülerschaft etwas aufgenommen hat, als darin, daß die Lehrer sich nach und nach hineingefunden haben in die Behandlung der Schüler. Alles ist fortgeschritten, auch die Lausbubenerei. Die Lausbuben sind schon starke Lausbuben, das schadet aber nichts. Das ist eine Nebenwirkung. Manche sind sogar gesitteter, kultivierter, intellektueller geworden. Das ist ganz gut, das schadet nichts.

Was ich meine, das ist das: wir müssen in der Zukunft immer noch mehr Wert legen auf Psychologie. In Psychologie wirken! Das ist nicht so abstrakt, theoretisch aufzufassen, wie es scheinen könnte. Sehen Sie, es schaut so aus, als ob man die Kinder analysieren wollte. Wenn man sich gewöhnt, sich recht zu bestreben, die Kinder kennenzulernen psychologisch, dann bekommt man allmählich ein anderes

#SE300a-156

Verhältnis zu ihnen, ganz rein durch das Ergebnis der Sache selbst. Dieses Kennenlernen bleibt nicht bloß ein Erkennen der Kinder; es wird zu einem anderen Verhältnis zu den Kindern, wenn man sich bemüht, sie kennenzulernen. Da ist natürlich noch manches nachzuholen im Herstellen eines richtigen Erkenntnisverhältnisses zu den Kindern. Man muß sich klar sein darüber, daß, wo so vieles so sehr auf Persönlichem beruht wie hier, daß da in intensivster Weise ein analysierendes Kennenlernen der Kinder notwendig ist. Dann werden gewisse Dinge, die vorgekommen sind, in der Zukunft nicht vorkommen.

Es ist schwer, den einzelnen Fall zu charakterisieren, das ist auch nicht nötig. In Psychologie wirken! Wenn Sie nachdenken darüber, werden Sie finden, was ich darunter verstehe. Nicht so sehr die Idee haben, die Kinder müssen dies oder jenes erreichen, sondern sich fragen, was können die Kinder nach ihrer psychologischen Beschaffenheit erreichen? Ganz aus den Kindern heraus arbeiten! Das kann man im einzelnen sich nur angewöhnen, wenn man ein richtig reales Bestreben hat, das Kind in seinen verschiedenen Varianten kennenzulernen. Jedes Kind ist interessant.

Fräulein Lang hat mir einen weiblichen Lausbuben B. N. vorgeführt. Sie hat furchtbar geflennet. Heute hat sie wieder geschwänzt gehabt. Aber es ist interessant, man muß sie studieren. Ich kann nicht versprechen, daß sie ihr Wort hält: es wird vielleicht Jahre dauern. Das kann ich mir denken, daß sie bei den Seiltänzern war, aber das erhöht das Interesse an dem Kinde, nicht wahr?

Wenn man Forderungen aufstellt, wie ein Kind sein soll, kann man das leicht definieren. Wie die Kinder wirklich sind, das psychologisch zu erkennen, muß man sich mit schwerem Studium erringen. Dies ist eines, wovon ich meine, daß wir es nach dem ersten Jahre als eine Hauptsache betrachten: Verstehenlernen der Kinder. Sich gar nichts vornehmen, sie müssen so oder so sein.

Dann ist da etwas, was mir fast in allen Klassen stark vor die Seele getreten ist. Wir sollten recht sehr uns bestreben - was sehr belebend auf alle Kräfte des Kindes wirkt -, Anthroposophie organisch in den Unterricht hineinzubringen. So auf die Art, wie Sie es gemacht haben, Fräulein Dr. von Heydebrand, in der Anthropologie, und Sie, Dr. Stein, in der Geschichte. Bei manchem ist es von selbst vorhanden. Die Eurythmie kann man nicht ohne Anthroposophie machen. Man muß sich bemühen, möglichst ohne daß man theoretisch Anthroposophie lehrt, sie so hineinzubringen, daß sie eben darinnensteckt.

#SE300a-157

Ja, ich denke mir, viel Anthroposophie ist darinnen, wenn Sie versuchen - das ist ein Ideal -, dasjenige, was man Rhythmus nennt, in die Arbeit hineinzubringen; wenn Sie versuchen, den musikalisch-gesanglich-eurythmischen Unterricht mit dem Handfertigkeitsunterricht in Zusammenhang zu bringen. Es wirkt auf die Kinder außerordentlich gut. Ich empfehle Ihnen dazu „Arbeit und Rhythmus“ von Karl Bücher. Dies Buch sollte da sein. Alles Arbeiten ging aus vom musikalischen Arbeiten, nicht wahr, beim Dreschen, Schmieden, Pflastern. Heute hören Sie es fast nicht mehr. Gingen Sie aber früher auf das Land hinaus und hörten dreschen, der Dreschflügel wurde im Rhythmus geführt. Ich meine, das können wir wiederum hineinkriegen. Ich meine das, wenn ich sage, daß wiederum Geist in die Sache hineinkomme. Das Prinzip finden Sie, wenn auch recht gelehrt und pedantisch, in „Arbeit und Rhythmus“.

Dann natürlich habe ich ein bißchen den Gedanken, wie wird es werden mit dem Schulende, mit der Schulschlußfeier? Nicht wahr, das müßte doch mit einer gewissen Festlichkeit begangen werden. Es ist heute der 23., ich werde nicht kommen können; es wird nicht gehen, obwohl ich gerne anwesend wäre. Die Ferien müssen zur rechten Zeit beginnen. Ich finde, daß die Lehrer jetzt gerade genug haben, sonst brechen sie zusammen. Ich wäre natürlich furchtbar gerne bei diesem Schulschluß da. Sonst müßte es in der Form sein, daß jeder Lehrer eine Ansprache hält. Vielleicht ist Herr Baumann so gut und besorgt etwas Musikalisches. Dichten Sie doch etwas, was den Schulschluß eurythmisch darstellt. Nicht eine gewöhnliche Eurythmievorführung, sondern etwas, was den Schulschluß eurythmisch darstellt. Es wäre doch wunderschön, wenn so etwas gemacht würde. Es beginnt eurythmisch; etwas, das musikalisch begleitet ist. Dann geht es über ins bloß Musikalische, und dann schließt es eurythmisch. Das meine ich nur par exemple, daß es mehr eine Art zum Schulschluß komponierte Sache wäre. Es kann ja Fräulein Röhrle mit zwei von den größten Mädchen - es können auch drei sein - etwas machen. Dann müßte irgend etwas - das ist etwas, was mir furchtbar aufliegen würde -, es müßte natürlich eine Art von Rede sein, die wie eine Lebensrede ist, zum Entlassen und Wiederkommen. So irgend etwas, was auf den Tag und das Entlassen und Wiederkommen Bezug hat.

Auf einer Wandtafel hatte gestanden: „Der Himmel ist blau, das Wetter ist schön, Herr Lehrer, wir wollen spazieren gehn.“ - Dr. Steiner war sehr ärgerlich darüber.

#SE300a-158

Dr. Steiner: Nun ja, haben Sie es noch nicht gesehen? Nicht wahr, Sie könnten ja im allgemeinen manchmal, wenn es allzu heiß ist, die Kinder weggehen lassen; früher schließen meine ich nicht, daß es richtig wäre. Ich bin nicht dafür, daß man die Kinder aus der Hand gibt, solange man sie in der Hand haben kann. Man gibt die Kinder früher aus der Hand, als man es eigentlich sollte. Man kann es natürlich den Kindern erleichtern. Höchstens, wenn es allzuwarm ist. Fast ist es besser, man behält sie und führt sie irgendwohin und ist

GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

#	Beitragstitel
1	DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE
2	Konferenz vom Samstag 14. Januar 1922, 19 Uhr
3	Konferenz vom Donnerstag 22. Juni 1922, 20.30-22.30 Uhr
4	Konferenz vom Samstag 28. Oktober 1922, 20-1.30 Uhr
5	Konferenz vom Samstag 9. Dezember 1922, 16 Uhr
6	Konferenz vom Mittwoch 31. Januar 1923, 16-19 Uhr
7	Zeittafel: Juni 1921 bis März 1923
8	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=192:ga-300b-konferenzen-mit-den-lehrern-ii&Itemid=14&layout=default

DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE

Rudolf Steiner

#TX

Die Absichten, die Emil Molt durch die Waldorfschule verwirklichen will, hängen zusammen mit ganz bestimmten Anschauungen über die sozialen Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft. Aus diesen Anschauungen heraus muß der Geist erstehen, in dem diese Schule geführt werden soll. Sie ist angegliedert an eine industrielle Unternehmung. Die Art, wie sich die moderne Industrie in die Entwicklung des menschlichen Gesellschaftslebens hineingestellt hat, gibt der Praxis der neueren sozialen Bewegung ihr Gepräge. Die Eltern, die ihre Kinder dieser Schule anvertrauen werden, können nicht anders, als erwarten, daß diese Kinder in dem Sinne zur Lebenstüchtigkeit erzogen und unterrichtet werden, der dieser Bewegung volle Rechnung trägt. Das macht notwendig, daß bei der Begründung der Schule von pädagogischen Prinzipien ausgegangen wird, die in den Lebensforderungen der Gegenwart wurzeln. Die Kinder sollen zu Menschen erzogen und für ein Leben unterrichtet werden, die den Anforderungen entsprechen, für die jeder Mensch, gleichgültig aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt, sich einsetzen kann. Was die Praxis des Gegenwartslebens von dem Menschen verlangt, es muß in den Einrichtungen dieser Schule sich widerspiegeln. Was als beherrschender Geist in diesem Leben wirken soll, es muß durch Erziehung und Unterricht in den Kindern angeregt werden.

Verhängnisvoll mußte es werden, wenn in den pädagogischen Grundanschauungen, auf denen die Waldorfschule aufgebaut werden soll, ein lebensfremder Geist waltete. Ein solcher tritt heute nur allzu leicht dort hervor, wo man ein Gefühl dafür entwickelt, welchen Anteil an der Zerrüttung der Zivilisation das Aufgehen in einer materialistischen Lebenshaltung und Gesinnung während der letzten Jahrzehnte hat. Man möchte, durch dieses Gefühl veranlaßt, in die Verwaltung des öffentlichen Lebens eine idealistische Gesinnung hineintragen. Und wer seine Aufmerksamkeit der Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zuwendet, der wird diese Gesinnung vor allem anderen da verwirklicht sehen wollen. In einer solchen Vorstellungsart gibt sich viel guter Wille kund. Daß dieser anerkannt werden soll, ist selbstverständlich. Er wird, wenn er sich in der rechten Art betätigt, wertvolle Dienste leisten können, wenn es sich darum handelt, menschliche Kräfte für ein soziales Unternehmen zu

#SE300b-010

sammeln, für das neue Voraussetzungen geschaffen werden müssen. - Dennoch ist gerade in einem solchen Falle nötig, darauf hinzuweisen, wie der beste Wille versagen muß, wenn er an die Verwirklichung von Absichten geht, ohne die auf Sacheinsicht begründeten Voraussetzungen in vollem Maße zu berücksichtigen.

Damit ist eine der Forderungen gekennzeichnet, die heute bei Begründung einer solchen Anstalt in Betracht kommen, wie die Waldorfschule eine sein soll. In ihrem pädagogischen und methodischen Geiste muß Idealismus wirken; aber ein Idealismus, der die Macht hat, in dem aufwachsenden Menschen die Kräfte und Fähigkeiten zu erwecken, die er im weiteren Lebensverlauf braucht, um für die gegenwärtige Menschengemeinschaft Arbeitstüchtigkeit und für sich einen ihn stützenden Lebenshalt zu haben.

Die Pädagogik und Schulmethodik wird eine solche Forderung nur erfüllen können mit wirklicher Erkenntnis des heranwachsenden Menschen. Einsichtige Menschen verlangen heute eine Erziehung und einen Unterricht, die nicht auf einseitiges Wissen, sondern auf Können, nicht auf bloße Pflege der intellektuellen Anlagen, sondern auf Ertüchtigung des Willens hinarbeiten. Die Richtigkeit dieses Gedankens kann nicht angezweifelt werden. Allein man kann den Willen und das ihm zugrunde liegende gesunde Gemüt nicht erziehen, wenn man nicht die Einsichten entwickelt, die in Gemüt und Willen tatkräftige Antriebe erwecken. Ein Fehler, der nach dieser Richtung hin in der Gegenwart häufig gemacht wird, besteht nicht darin, daß man zuviel an Einsicht in den aufwachsenden Menschen hineinträgt, sondern darin, daß man Einsichten pflegt, denen die Stoßkraft für das Leben mangelt. Wer glaubt, den Willen bilden zu können, ohne die ihn belebende Einsicht zu pflegen, der gibt sich einer Illusion hin. - In diesem Punkte klar zu sehen, ist Aufgabe der Gegenwarts Pädagogik. Dieses klare Sehen kann nur aus einer lebens-vollen Erkenntnis des ganzen Menschen hervorgehen.

So wie sie vorläufig gedacht ist, wird die Waldorfschule eine Volksschule sein, die ihre Zöglinge so erzieht und unterrichtet, daß Lehrziele und Lehrplan aufgebaut sind auf die in jedem Lehrer lebendige Einsicht in das Wesen des ganzen Menschen, soweit dies unter den gegenwärtigen Verhältnissen schon möglich ist. Es ist selbstverständlich, daß die Kinder in den einzelnen Schulstufen so weit gebracht werden müssen, daß sie den Anforderungen entsprechen können, die man nach den heutigen Anschauungen stellt. Innerhalb dieses Rahmens aber sollen Lehrziele und Lehrpläne so gestaltet werden, wie sie sich aus der gekennzeichneten Menschen- und Lebenserkenntnis ergeben.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

#SE300b-011

Der Volksschule wird das Kind anvertraut in einem Lebensabschnitte, in dem die Seelenverfassung in einer bedeutungsvollen Umwandlung begriffen ist. In der Zeit von der Geburt bis zum sechsten oder siebenten Lebensjahre ist der Mensch dazu veranlagt, sich für alles, was an ihm zu erziehen ist, ganz an die ihm nächststehende menschliche Umgebung hinzugeben und aus dem nachahmenden Instinkt heraus die eigenen werdenden Kräfte zu gestalten. Von diesem Zeitpunkte an wird die Seele offen für ein bewußtes Hinnehmen dessen, was vom Erzieher und Lehrer auf der Grundlage einer selbstverständlichen Autorität auf das Kind wirkt. Diese Autorität nimmt das Kind hin aus dem dunklen Gefühl heraus, daß in dem Erziehenden und Lehrenden etwas lebt, das in ihm auch leben soll. Man kann nicht Erzieher oder Lehrer sein, ohne mit voller Einsicht sich so zu dem Kinde zu stellen, daß dieser Umwandlung des Nachahmungstriebes in die Aneignungsfähigkeit auf Grund selbstverständlichen Autoritätsverhältnisses im umfänglichsten Sinne Rechnung getragen wird. Die auf bloße Natureinsicht begründete Lebensauffassung der neueren Menschheit geht nicht mit vollem Bewußtsein an solche Tatsachen der Menschenentwicklung heran. Ihnen kann nur die notwendige Aufmerksamkeit zuwenden, wer Sinn hat für die feinsten Lebensäußerungen des Menschenwesens. Ein solcher Sinn muß in der Kunst des Erziehens und Unterrichtens walten. Er muß den Lehrplan gestalten; er muß in dem Geiste leben, der Erzieher und Zöglinge vereinigt. Was der Erzieher tut, kann nur in geringem Maße davon abhängen, was in ihm durch allgemeine Normen einer abstrakten Pädagogik angeregt ist; es muß vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein. Man kann natürlich einwenden, solch ein lebensvolles Erziehen und Unterrichten scheitere an Schulklassen mit großer Schülerzahl. Innerhalb gewisser Grenzen ist dieser Einwand gewiß berechtigt; wer ihn über diese Grenzen hinaus macht, der beweist aber dadurch nur, daß er von dem Gesichtspunkte einer abstrakten Normpädagogik aus spricht; denn eine auf wahrer Menschenerkenntnis beruhende lebendige Erziehungs- und Unterrichtskunst durchzieht sich mit einer Kraft, die in dem einzelnen Zögling die Anteilnahme anregt, so daß man nicht nötig hat, ihn durch das unmittelbare, „individuelle“ Bearbeiten entsprechend bei der Sache zu halten. Man kann, was man im Erziehen und Unterrichten wirkt, so gestalten, daß der Zögling im Aneignen es selbst individuell für sich faßt. Dazu ist nur nötig, daß, was der Lehrende tut, genügend stark lebt. Wer den Sinn für echte Menschenerkenntnis

#SE300b-012

hat, dem wird der werdende Mensch in einem solch hohen Maße zu einem von ihm zu lösenden Lebensrätsel, daß er in der versuchten Lösung das Mitleben der Zöglinge weckt. Und ein solches Mitleben ist ersprißlicher als ein individuelles Bearbeiten, das den Zögling nur allzu leicht in bezug auf echte Selbstbetätigung lähmt. Wiederum innerhalb gewisser Grenzen gemeint, darf behauptet werden, daß größere Schulklassen mit Lehrern, die voll des von wahrer Menschen-erkenntnis angeregten Lebens sind, bessere Erfolge erzielen werden als kleine Klassen mit Lehrern, die, von einer Normpädagogik ausgehend, solches Leben nicht zu entfalten vermögen.

Weniger deutlich ausgeprägt, aber für Erziehungs- und Unterrichtskunst gleich bedeutungsvoll wie die Umwandlung der Seelenverfassung im sechsten oder siebenten Lebensjahre findet eine eindringliche Menschenerkenntnis eine solche um den Zeitpunkt der Vollendung des neunten Lebensjahres herum. Da nimmt das Ich-Gefühl eine Form an, welche dem Kinde ein solches Verhältnis zur Natur und auch zur anderen Umgebung gibt, daß man zu ihm mehr von den Beziehungen der Dinge und Vorgänge zueinander sprechen kann, während es vorher fast ausschließlich Interesse entwickelt für die Beziehungen der Dinge und Vorgänge zum Menschen. Solche Tatsachen der Menschenentwicklung sollen von dem Erziehenden und Unterrichtenden ganz sorgfältig beachtet werden. Denn wenn man in die Vorstellungs- und Empfindungswelt des Kindes hineinragt, was in einem Lebensabschnitt gerade mit der Richtung der Entwicklungskräfte zusammenfällt, so erstarkt man den ganzen werdenden Menschen so, daß die Erstarkung das ganze Leben hindurch ein Kraftquell bleibt. Wenn man gegen die Entwicklungsrichtung in einem Lebensabschnitt arbeitet, so schwächt man den Menschen.

In der Erkenntnis der besonderen Anforderungen der Lebens-abschnitte liegt die Grundlage für einen sachgemäßen Lehrplan. Es liegt darinnen aber auch die andere Grundlage für die Art der Behandlung des Lehrstoffes in den aufeinanderfolgenden Lebens-abschnitten. Man wird das Kind bis zum vollendeten neunten Lebensjahre in allem, was durch die Kulturentwicklung in das menschliche Leben eingeflossen ist, bis auf eine gewisse Stufe gebracht haben müssen. Man wird gerade die ersten Schuljahre deshalb mit Recht zum Schreibe- und Leseunterricht verwenden müssen; aber man wird diesen Unterricht so gestalten müssen, daß die Wesenheit der Entwicklung in diesem Lebensabschnitt ihr Recht findet. Lehrt man die Dinge so, daß einseitig der Intellekt des Kindes und nur ein abstraktes Aneignen von Fertigkeiten in Anspruch

#SE300b-013

genommen werden, so verkümmert die Willens- und Gemütsnatur. Lernt dagegen das Kind so, daß sein ganzer Mensch an seiner Betätigung Anteil hat, so entwickelt es sich allseitig. Im kindlichen Zeichnen, ja selbst im primitiven Malen kommt der ganze Mensch zur Entfaltung eines Interesses an dem, was er tut. Man sollte deshalb das Schreiben aus dem Zeichnen heraus entstehen lassen. Aus Formen, an denen der kindlich-künstlerische Sinn des Kindes zur Geltung kommt, entwickle man die Buchstabenformen. Aus einer Beschäftigung, die als künstlerisch den ganzen Menschen zu sich heranzieht, entwickle man das Schreiben, das zum Sinnvoll-Intellektuellen hinführt. Und erst aus dem Schreiben heraus lasse man das Lesen erstehen, das die Aufmerksamkeit stark in das Gebiet des Intellektuellen zusammenzieht.

Durchschaut man, wie stark aus der kindlich-künstlerischen Erziehung das Intellektuelle herauszuholen ist, so wird man der Kunst im ersten Volksschulunterricht die angemessene Stellung zu geben geneigt sein. Man wird die musikalische und auch die bildnerische Kunst in das Unterrichtsgebiet richtig hineinstellen und mit dem Künstlerischen die Pflege der Körperübungen entsprechend verbinden. Man wird das Turnerische und die Bewegungsspiele zum Ausdruck von Empfindungen machen, die angeregt werden von dem Musikalischen oder von Rezipiertem. Die eurythmische, die sinnvolle Bewegung wird an die Stelle derjenigen treten, die bloß auf das Anatomische und Physiologische des Körpers sich aufbaut. Und man wird finden, welch starke willen- und gemütbildende Kraft in der künstlerischen Gestaltung des Unterrichtes liegt. Wirklich fruchttragend werden aber nur solche Lehrer in der hier angedeuteten Art erziehen und unterrichten können, die durch eindringliche Menschenerkenntnis den Zusammenhang durchschauen, der besteht zwischen ihrer Methode und den in einem bestimmten Lebensabschnitt sich offenbarenden Entwicklungskräften. Der ist nicht wirklicher Lehrer und Erzieher, der Pädagogik sich angeeignet hat als Wissenschaft von der Kindesbehandlung, sondern derjenige, in dem der Pädagoge erwacht ist durch Menschenerkenntnis.

Bedeutungsvoll für die Gemütsbildung ist, daß das Kind vor Vollendung des neunten Lebensjahres die Beziehung zur Welt so entwickelt, wie der Mensch geneigt ist, sie in phantasievoller Art auszugestalten. Wenn der Erziehende selbst nicht Phantast ist, so macht er auch das Kind nicht zum Phantasten, indem er in märchen-fabelartiger und ähnlicher Darstellung die Pflanzen- und Tier-, die Luft- und Sternenwelt in dem Gemüte des Kindes leben läßt.

#SE300b-014

Wenn man aus einer materialistischen Gesinnung heraus den gewiß innerhalb gewisser Grenzen berechtigten Anschauungsunterricht auf alles mögliche ausdehnen will, so beachtet man nicht, daß in der menschlichen Wesenheit auch Kräfte entwickelt werden müssen, die nicht durch Anschauung allein vermittelt werden können. So steht das rein gedächtnismäßige Aneignen gewisser Dinge in Zusammenhang mit den Entwicklungskräften vom sechsten oder siebenten bis zum vierzehnten Lebensjahre. Und auf diese Eigenschaft der menschlichen Natur soll der Rechenunterricht aufgebaut sein. Er kann geradezu zur Pflege der Erinnerungskraft

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

verwendet werden. Berücksichtigt man dieses nicht, so wird man vielleicht gerade im Rechenunterricht das anschauliche Element gegenüber dem gedächtnisbildenden unpädagogisch bevorzugen.

In den gleichen Fehler kann man verfallen, wenn man ängstlich bei jeder Gelegenheit über ein richtiges Maß hinaus anstrebt, daß das Kind alles verstehen müsse, was man ihm übermittelt. Diesem Bestreben liegt gewiß ein guter Wille zugrunde. Aber dieser rechnet nicht damit, was es für den Menschen bedeutet, wenn er in einem späteren Lebensalter in seiner Seele wieder erweckt, was er sich in einem früheren rein gedächtnismäßig angeeignet hat und nun findet, daß er durch die errungene Reife jetzt zum Verständnis aus sich selbst kommt. Allerdings wird notwendig sein, daß die bei dem gedächtnis-mäßigen Aneignen eines Lernstoffes gefürchtete Teilnahmslosigkeit des Zöglings durch die lebensvolle Art des Lehrers verhindert wird. Steht der Lehrer mit seinem ganzen Wesen in seiner Unterrichtstätigkeit drinnen, dann darf er dem Kinde auch beibringen, wofür es im späteren Nacherleben mit Freude das volle Verständnis findet. Und in diesem erfrischenden Nacherleben liegt dann stets Stärkung des Lebensinhaltes. Kann der Lehrer für solche Stärkung wirken, dann gibt er dem Kinde ein unermesslich großes Lebensgut mit auf den Daseinsweg. Und er wird dadurch auch vermeiden, daß sein „Anschauungsunterricht“ durch das Übermaß an Einstellen auf das

Verständnis“ des Kindes in Banalität verfällt. Diese mag der Selbsttätigkeit des Kindes Rechnung tragen; allein ihre Früchte sind nach dem Kindesalter ungenießbar geworden; die weckende Kraft, die das lebendige Feuer des Lehrers in dem Kinde entzündet bei Dingen, die in gewisser Beziehung noch über sein „Verständnis“ hinaus liegen, bleibt wirksam durch das ganze Leben hindurch.

Wenn man mit Naturbeschreibungen aus der Tier- und Pflanzenwelt nach dem vollendeten neunten Lebensjahre beginnt und dieselben so hält, daß aus den Formen und Lebensvorgängen der außermenschlichen

#SE300b-015

Welt die menschliche Form und die Lebenserscheinungen des Menschen verständlich werden, so kann man diejenigen Kräfte im Zögling wecken, die in diesem Lebensabschnitt nach ihrem Entbundenwerden aus den Tiefen des Menschenwesens streben. Dem Charakter, den das Ich-Gefühl in dieser Lebensperiode annimmt, entspricht es, das Tier- und Pflanzenreich so anzusehen, daß, was in ihnen an Eigenschaften und Verrichtungen auf viele Wesensarten verteilt ist, in dem Menschenwesen als dem Gipfel der Lebewelt wie in einer harmonischen Einheit sich offenbart.

Um das zwölfte Lebensjahr herum ist abermals ein Wendepunkt in der Menschenentwicklung eingetreten. Der Mensch wird da reif, diejenigen Fähigkeiten zu entwickeln, durch die er in einer für ihn günstigen Art zum Begreifen dessen gebracht wird, was ganz ohne Beziehung zum Menschen aufgefaßt werden muß: des mineralischen Reiches, der physikalischen Tatsachenwelt, der Witterungserscheinungen und so weiter.

Wie aus der Pflege solcher Übungen, die ganz aus der Natur des menschlichen Betätigungstriebes heraus gestaltet sind ohne Rücksicht auf die Ziele des praktischen Lebens, sich andere entwickeln sollen, die eine Art Arbeitsunterricht sind, das ergibt sich aus der Erkenntnis des Wesens der Lebensabschnitte. Was hier für einzelne Teile des Lehrstoffes angedeutet ist, läßt sich ausdehnen auf alles, was dem Zögling bis in sein fünfzehntes Lebensjahr hinein zu geben ist.

Man wird nicht zu befürchten haben, daß der Zögling in einer dem äußeren Leben fremden Seelen- und Körperverfassung aus der Volksschule entlassen wird, wenn in der geschilderten Art auf dasjenige gesehen wird, was aus der inneren Entwicklung des Menschenwesens als Unterrichts- und Erziehungsprinzipien sich ergibt. Denn das menschliche Leben ist selbst aus dieser inneren Entwicklung heraus gestaltet und der Mensch wird in der besten Art in dieses Leben eintreten, wenn er durch die Entwicklung seiner Anlagen sich mit dem zusammenfindet, was aus den gleichgearteten menschlichen Anlagen heraus Menschen vor ihm der Kulturentwicklung einverleibt haben. Allerdings, um beides, die Entwicklung des Zöglings und die äußere Kulturentwicklung, zusammenzustimmen, bedarf es einer Lehrerschaft, die sich nicht mit ihrem Interesse in einer fachmäßigen Erziehungs- und Unterrichtspraxis abschließt, sondern die mit vollem Anteil sich hineinstellt in die Weiten des Lebens. Eine solche Lehrerschaft wird die Möglichkeit finden, in den heranwachsenden Menschen den Sinn für die geistigen Lebensinhalte

#SE300b-016

zu wecken, aber nicht weniger das Verständnis für praktische Gestaltung des Lebens. Bei solcher Haltung des Unterrichtes wird der vierzehn- oder fünfzehnjährige Mensch nicht verständnislos sein für das Wesentliche, was aus der Landwirtschaft, der Industrie, dem Verkehre dem Gesamtleben der Menschheit dient. Die Einsichten und die Fertigkeiten, die er sich angeeignet hat, werden ihn befähigen, sich orientiert zu fühlen in dem Leben, das ihn aufnimmt. Soll die Waldorfschule die Ziele erreichen, die ihrem Begründer vorschweben, so wird sie auf der hier gekennzeichneten Pädagogik und Methodik aufgebaut sein müssen. Sie wird dadurch einen Unterricht und eine Erziehung geben können, die den Leib des Zöglings seinen Bedürfnissen gemäß sich gesund entwickeln läßt, weil die Seele, deren Ausdruck dieser Leib ist, in der Richtung ihrer Entwicklungskräfte entfaltet wird. Es ist vor der Eröffnung der Schule versucht worden, mit der Lehrerschaft in einer solchen Art zu arbeiten, daß nach einem Ziele, wie es hier angegeben ist, durch die Schule gestrebt werden kann. Durch diese Zielrichtung glauben diejenigen, die an der Einrichtung der Schule beteiligt sind, in das pädagogische Lebensgebiet zu tragen, was der sozialen Denkungsart der Gegenwart entsprechend ist. Sie fühlen die Verantwortlichkeit, die mit einem solchen Versuch verbunden sein muß; aber sie meinen, daß gegenüber den sozialen Anforderungen der Gegenwart es eine Pflicht ist, derartiges zu unternehmen, wenn eine Möglichkeit dazu vorhanden ist.

#SE300b-017

Konferenz vom Donnerstag 16. Juni 1921, 16 Uhr

Dr. Steiner: Nun wäre es gut, wenn heute damit begonnen würde, daß Sie alles vortragen, was Sie auf der Seele haben. Morgen wird die Schulvereinskonferenz nicht so lange dauern, dann kann vielleicht nachher noch gesagt werden, was gesagt werden muß. Ich möchte herausbekommen, was aus dem Lehrerkollegium selbst hervorgeht.

X.: Wir haben Samstag Schuleröffnungsfeier. Darüber ist noch nicht gesprochen worden.

Dr. Steiner: Die Sache ist schwierig, daß diese zwei Dinge rasch aufeinander folgen, Schluß und Eröffnung. Haben Sie irgend etwas gedacht, wie Sie es beginnen möchten?

X.: Wenn wir Herrn Doktor bitten dürfen zu sprechen.

Dr. Steiner: Ich werde das ganz gerne tun, daß ich etwas sage. Aber ich halte es für unbedingt notwendig, wenn wie in der Antwort zur Frage auch wieder die Klassenlehrer die Kinder ganz kurz empfangen würden. Und ich weiß nicht, ob man nicht überhaupt das sichtbare Symbolum des Schulanfanges entwickeln soll. Es macht doch einen gewissen Eindruck auf die Kinder, wenn die Klassenlehrer ihre Kinder empfangen, und auch Repräsentanten für nicht klassenmäßige Unterrichtsgegenstände' ein Sprachlehrer, ein Eurythmielehrer, ein Handfertigkeitslehrer, eine Handarbeitslehrerin. Es ist eine etwas lange Galerie. Es macht einen gewissen Eindruck, wenn man ihnen ein beherztes Wort am Anfang sagt. Sie werden sehen, es macht einen Eindruck. Ich will die Ansprache zuerst machen, dann könnte sich das daranschließen, und dann - wäre es ganz unmöglich, daß doch irgend etwas den Kindern auch musikalisch entgegenklingt? Daß man etwas spielt als Schluß der Feier? Es wäre schön, wenn die Feier musikalisch ausklingen würde.

X.: Wir können etwas singen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: So würde ich es schon meinen. Es wird nach der Klassenverteilung gefragt.

Dr. Steiner: Das ist keine leichte Frage. Einige der neuen Klassenlehrer haben wir schon ganz fest, andere werden erst später eintreten können. Fräulein Düberg wird die Klasse Ia übernehmen, Fräulein v. Grunelius die 3b und Herr Ruhtenberg die 5b.

Dann käme die 8., 9. und 10. Klasse. Es wird sich nicht leicht

#SE300b-018

machen lassen, auch da, wie es sonst wünschenswert wäre, das bisherige System beizubehalten.

(Zu Herrn X.): Würde es Ihnen möglich sein, da auch Mechanik und Feldmessen mit Situationszeichen zu machen? Es wäre doch wohl wünschenswert, wenn wir es so einrichten könnten, daß wir in der 10. Klasse drei Lehrer hätten; das würde nach sich ziehen, daß wir auch in der 9. Klasse drei Lehrer hätten. Es wäre gut, wenn wir die letzten drei Klassen so führen, daß drei Lehrer sie versorgen.

Bei Dr. Schwesbich ist es so, daß wir ihn noch ersetzen müssen bis Anfang Juli. Wir haben sehr wenig Lehrkräfte. Es fehlt der Englert. Dr. Kolisko wird erst im Herbst eintreten.

Wie wir den Stoff verteilen, das würde so sein, daß - ich hätte eigentlich am liebsten vier Lehrer für diese drei Klassen. Es wird vorläufig nicht gehen. Was möchten Sie am liebsten unterrichten, Dr. Stein?

X.: Mir wäre am liebsten, wenn Herr Doktor mir eine Aufgabe stellen würde.

Dr. Steiner: Ich meine, Sie sollten bei diesen Dingen bleiben, bei denen Sie gewesen sind: die Literaturgeschichte übernehmen und dazu noch die Geschichte in der 10. Klasse. Also Literatur und die deutsche Sprache in allen dreien, Geschichte in der 10. Klasse. Dann würde ich meinen, die Geschichte für die 8. und 9. Klasse übernimmt der Dr. X. und Sie, Herr Y., die Fächer, die da sind Mathematik, Physik und Naturwissenschaften für die drei Klassen, und dann für die 10. Klasse Mechanik und Feldmessen' Situationszeichen. -Nur ist da eine Schwierigkeit, das ist nur der dritte Teil der Zeit. Wir machen keinen Stundenplan, bestimmen nur die Zeit für jedes Fach. - Ich habe vier Lehrer gewollt, es läßt sich jetzt noch nicht einrichten. Für Turnen den jungen Englert ausprobieren.

X.: Ich hatte damit gerechnet, daß ich die Lebenskunde in einer der höheren Klassen übernehmen sollte oder beim Unterricht für bereits Entlassene.

Dr. Steiner: Die Lebenskunde kommt erst in der 11. Klasse. Sie sind Elektriker. Es müßte jemand Spinnerei und Weberei unterrichten, das ist ein besonderer Lehrgegenstand in der technischen Hochschule. Das können auch unsere Leute vom Forschungsinstitut machen.

X.: Ich kann das lernen.

Dr. Steiner (zu Dr. Kolisko): Wenn Sie im Oktober eintreten, so könnten Sie doch Gesundheitslehre und Verbandslehre in der 10. Klasse übernehmen; das müssen wir haben.

#SE300b-019

Jetzt bliebe nur noch die Vertretung für die 1b. (Zu Frau Stein, die einige Monate beurlaubt gewesen war:) Sie wollen wieder in die Eurythmie. Könnten Sie nicht einmal für sechs Wochen die 1. Klasse b übernehmen? Ihr Dialekt ist das einzige Bedenken, das nehmen die Kinder an. * Vielleicht ist es die beste Lösung, wenn wir Dr. Schubert bitten, diese Vertretung in der 1b zu übernehmen.

* Frau Stein war Ungarin.

Für den Religionsunterricht habe ich viel gesucht, ich finde niemanden. Es ist notwendig, daß die Kinder nach den Klassen verteilt werden, ich möchte vermeiden, daß der Religionsunterricht als irgend etwas in die Schule Eingereihtes erscheint.

Es wird die Verteilung des Sprachunterrichts besprochen. Dabei wird erwähnt, daß in einigen Gruppen des altsprachlichen Unterrichts nur wenige Kinder sind.

Dr. Steiner: Wenn Sie auch nur einen haben, wenn nur einer da ist, muß er unterrichtet werden. Das nutzt nichts, das muß eben sein. Im Herbst kommt Fräulein Dr. Röschl, da werden wir die Sache kräftig in Angriff nehmen können. Über den Lehrplan sprechen wir noch. Wir werden erst in der 5. Klasse anfangen.

Im Handarbeitsunterricht, da können wir nur die 10. Klasse dazu nehmen und müssen es immer künstlerischer und künstlerischer machen.

Es wird über die Belastung der einzelnen Lehrer gesprochen.

Dr. Steiner: Herr X. hat 22 Stunden, das ist zuviel; ebenso Herr Y. mit 24 Stunden. Herr Z. könnte noch mehr übernehmen, er hat 16 Stunden. Herr V. hat mit 22 Stunden auch reichlich viel.

Es wird nun gefragt nach dem Zusammenhang der verschiedenen inneren Organe des Menschen mit anderen Epochen der Geschichte.*

* Vier Tage zuvor hatte Dr. Steiner am Schluß des ersten Vortrages des Kurses über „Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung“ gesagt, bei der Funktion der Leber könne der Lehrer lernen, wie die Geschichte des späteren Ägypten zu behandeln sei.

Dr. Steiner: Man sollte das nicht furchtbar bewußt machen. Wenn man es zu bewußt macht, dann würde man etwas Erzwungenes tun. Ich würde das lieber dem überlassen, daß der Geschichtslehrer sich eine Kenntnis des menschlichen Organismus anschaffen soll. Dann wird er schon auf das Organ kommen, das die Stimmung gibt.

Es ist noch nicht überall genug Lebendigkeit im Unterricht darin. Sie

#SE300b-020

haben in den meisten Klassen Schwierigkeiten in bezug auf die Mitarbeit der Kinder. Sie sind nicht alle aufmerksam, es arbeiten nicht alle mit. Das ist etwas, was noch überwunden werden muß.

Es ist mir zum Beispiel aufgefallen, wie bei dieser Jean-Paul-Besprechung die Kinder etwas lethargisch gewesen sind.

X.: Es war immer nur dann, wenn ich zu abstrakt war, wenn ich versucht habe, zu stark Begriffliches zu bringen. Wenn ich selbst Beispiele gebildet habe und Ähnliches, dann waren sie ganz dabei.

Dr. Steiner: Es ist nötig, daß Sie nicht die Teilnahme überspannen, sondern wirklich manchmal etwas wie „Rührt euch!“ eintreten lassen, ohne daß dadurch die Kinder ausarten. Und das erreicht man dadurch, daß man an bestimmten Stellen die gespannte Aufmerksamkeit so etwas entschlüpfen läßt und irgend etwas einfügt, indem man eine Kleinigkeit bespricht oder einen Spaß macht oder dergleichen. Das ist für die Kinder ungeheuer gut, wenn Sie etwas einfließen lassen, was nicht zur Stunde gehört, so daß man ein menschliches Verhältnis hineinbringt. Nicht Spaßvogel für die Klasse werden, aber ein menschliches Verhältnis entstehen lassen, das ist sehr wichtig; daß man das menschliche Verhältnis der Kinder untereinander einbezieht.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner liest einen Brief des Stadtarztes vor, worin er unter anderem schrieb, daß die Schüler der Waldorfschule schlechte Zähne hätten.

Dr. Steiner: Das ist ein Bluff! Das ist etwas, was nur festgestellt werden könnte, wenn man der Sache nachginge. Das ist Blech! Da müßte man feststellen, welche Kinder schlechte Zähne haben. Das müßte gemacht werden. Man hat festzustellen, wieviele Kinder schlechte Zähne haben; die gute Zähne haben, scheidet man aus. Bei denen, die schlechte Zähne haben, genau nachforschen, woher sie kommen, ob es Proletarierkinder sind; man müßte auf die Kinder das Augenmerk lenken. Die schlechten Zähne sind wirklich auch noch davon herrührend, daß wir viele Proletarierkinder haben, weil die Proletarier-Stadtkinder ungepflegte, schlechte Zähne haben. Haben Sie irgendwelche Aperçus nach dieser Richtung hin?

K.: Ich habe meine Klasse untersucht. Die Zähne sind nicht besonders schlecht. Am schlechtesten bei K., der aus Amerika kam.

Dr. Steiner: Daß diejenigen Kinder, die von sehr weit kommen, einen schadhafte Zahn oder mehrere haben, das ist etwas sehr Gewöhnliches. Man müßte das untersuchen auf den Sachgehalt hin. Es ist auch überhaupt ein Unsinn zu sagen, daß die Kinder der Waldorfschule

#SE300b-021

schlechte Zähne haben. Die Waldorfschule bestand nicht ganz zwei Jahre, als der Stadtphysikus sie untersuchte. Unter allen Umständen, wenn dämonische Gewalten diese Kinder zusammengetragen haben, so könnte, selbst wenn die Waldorfschule verschlechternd wirken könnte, so könnte das nicht sich zeigen. Selbst wenn man so weit gehen würde, es gäbe etwas in der Waldorfschule, was die Zähne kaputt macht - man könnte beim Eurythmiesaal, bei dem könnte man das denken -, das kann nicht in eindreiviertel Jahren sich zeigen.

Dieser Turnsaal, der ist doch etwas recht Schlimmes, das ist er schon. Es ist offenbar der Grund, die Grundbeschaffenheit doch nicht gut; es muß etwas Modriges sein. Der Keller, der düstet aus. Es ist vor allen Dingen ein modriger Geschmack darin. Die Eurythmie wird in andere Räume verlegt. Wie weit stehen wir mit dem Fertigwerden der neuen Räume?

Es wird berichtet.

Dr. Steiner: Im nächsten Frühjahr kommt die 11. Klasse, da brauchen wir eine Menge neuer Räume. Vor allen Dingen brauchen wir Räume, die noch mehr ausreichen für den musikalischen Unterricht; das brauchen wir wirklich. Im Grunde genommen ist das immer noch ein Surrogat, ein klägliches. Das ist eine furchtbare Sorge. Es fehlt noch etwas zu diesem Fertigwerden, was sehr wichtig ist, das Geld:

zwei bis zweieinhalb Millionen. Aus dem Vermögen des Waldorfschulvereins können wir nichts dazugeben.

Molt schlägt vor, die Firma solle es machen und dazu eine Hypothek beschaffen.

Dr. Steiner: Ist das nicht, wie man in Wien sagt, gehupft wie gesprungen?

Molt: Auch bei uns sagt man so.

Es wird noch über die Möglichkeit gesprochen, Geld zu beschaffen.

#SE300b-022

Konferenz vom Freitag 17. Juni 1921, 20 Uhr

Dr. Steiner: Meine lieben Freunde, wir haben uns zu sorgen über die 9. Klasse. Nachdem ich mir das Ergebnis dessen, was wir gestern besprochen haben, gründlicher angesehen habe, erscheint es mir doch nicht möglich, daß wir den Unterricht besorgen, wenn wir einzelne Lehrer wie Dr. Schubert so überlasten, wie es ohne Zweifel hier der Fall wäre. Es scheint mir doch notwendig, noch eine Lehrkraft anzustellen für die 1. Klasse b, und da scheint es mir gut, Frau Dr. Plinke dafür als Waldorflehrerin anzustellen. Sie war gerade heute da; ich hatte mich schon vor einigen Tagen um sie erkundigt, konnte aber nicht einmal etwas Richtiges erfahren über ihren Aufenthalt. Ich würde dann meinen, daß sie die 1. Klasse b zuübernehmen hätte, und dann würde sich die Arbeit von Schubert in einer anderen Weise gestalten.

Nun haben wir für den Lehrplan der 10. Klasse das Folgende zu bedenken. Wir werden da zunächst so etwas wie deutsche Sprache und Literatur zu berücksichtigen haben. Nun, nicht wahr, es würde wohl die Fortsetzung dessen sein, was Sie in der 9. Klasse hatten.

X.: Ich habe Jean Paul gelesen.

Dr. Steiner: Sie haben Jean Paul durchgenommen und sind damit fertig.

X.: Das Kapitel über Humor, das als Aufgabe gestellt war, hat seinen Abschluß gefunden.

Dr. Steiner: Nun würde es sich darum handeln, daß Sie jetzt beginnen und weiter fortsetzen eine etwas zusammenhängende Darstellung dessen, was man als Metrik und Poetik bezeichnet. Die Kinder werden auf Grundlage dessen, was sie in Anlehnung an Jean Paul gelernt haben, auf manches eingehen können. Es muß vermieden werden die gewöhnliche pedantische Schulmethode, die da sonst eingehalten wird. Es muß also in lebendiger Weise, in Anlehnung an lebendige Dichtung Metrik und Poetik, was man gewöhnlich so nennt, ins Vernünftige umgesetzt behandelt werden.

Dann würde in dieser Klasse durchzunehmen sein das Nibelungenlied und Gudrun. Womöglich dahin arbeiten, daß man es in der mittelhochdeutschen Sprache durchnimmt. Man würde es so machen, daß, soviel die Zeit gestattet, man mittelhochdeutsch durchnimmt' aber auch das ganze Milieu bespricht, aus dem die Dichtung gewachsen

#SE300b-023

ist, die künstlerische volkstümliche Bedeutung durchspricht und, abgesehen von dem, was man gewissermaßen als Proben liest, auch den ganzen Inhalt der großen Gedichte den Kindern vermittelt. Dann auch, natürlich in Anlehnung an das Nibelungenlied, etwas mittelhochdeutsche Grammatik in Vergleichung mit der neuhochdeutschen Grammatik. Das würde das Lehrpensum sein, das Sie in der 10. Klasse durchzunehmen hätten. Anzufangen wäre mit der

- Metrik.

X.: Würden Sie mir selbst ein Buch zum Studium anempfehlen für die Metrik im Deutschunterricht?

Dr. Steiner: Es ist jedes gleich gut und gleich schlecht. Sehen Sie nach bei der Sammlung Götschen in einer der schlechtesten Methoden, damit Sie die Aufeinanderfolge der Begriffe haben. Es gibt keine gute deutsche Metrik und Poetik; Bartsch, Lachmann. - Nibelungenlied, von Simrock verdeutscht; er hat versucht sich daran zu halten.

Die Elemente habe ich gegeben in einem Vortrag in Dornach. Ich habe da die Metrik aus dem Zusammenstimmen zwischen Pulsschlag und Atmung physiologisch begründet. Man kann den Hexameter studieren, wenn man die Zäsur dazunimmt, als Zusammenklang von Pulsschlag und Atmung. Es ist heute nicht möglich, daß wir die metrische Theorie entwickeln.

Nun wäre zu wünschen, daß es so gemacht würde in der 8., 9.,

10. Klasse, daß von denjenigen Lehrern, welche beschäftigt sind als Hauptlehrer, abgewechselt würde . . . ,

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Das ist gemacht worden!

Dr. Steiner: ... so, daß also, wenn einer um acht Uhr anfängt in der 10. Klasse, so muß ein anderer in der 9. und 8. anfangen. Wochenweise wechseln wird nicht gut sein. Man muß doch längere Zeit verwenden für ein solches Kapitel. Wir haben das Prinzip, ein Kapitel durchzunehmen und so lange dabei zu bleiben, als es geht. Versuchen Sie, daß sich das dann verteilen läßt! Dazu wird es notwendig sein, daß man noch gerade für diese drei Klassen Dr. Schwebsch als vierten verwenden wird, wenn er kommt. Für die übrigen Dinge bleibt der Lehrplan so, wie er war, durch alle Klassen hindurch. Es wird also jetzt möglich sein, daß Schubert die Gesamtgeschichte unterrichtet, weil die ib für ihn wegfällt.

Nun käme Geschichte in der 10. Klasse. Da handelt es sich darum, für den ökonomischen Unterricht das recht gut vorzubereiten. In der #SE300b-024

8. und 9. Klasse dasselbe Pensum wie bisher. In der 10. Klasse, da würde man bis in die älteste historische Zeit zurückgehen, würde beginnen mit der ältesten Zeit und würde die Geschichte so eingeteilt führen bis zum Untergang der Freiheit Griechenlands; also älteste indische Zeit, persische Zeit, ägyptisch-chaldäische Zeit, griechische Zeit bis zum Untergang der griechischen Freiheit, bis zur Schlacht bei Chäronea 338.

10. Klasse geographischer Unterricht: Beschreibung der Erde als eines morphologischen und physikalischen Ganzen. In der Geologie müßte man die Erde so beschreiben, daß die ganze Gestaltung der Gebirge eine Art Kreuz ist, die beiden aufeinander sich kreuzenden Ringe, die Ost-West-Richtung und die Nord-Süd-Richtung. - Morphologisches: die Formen der Kontinente; die Entstehung der Gebirge: dasjenige, was ins Physische übergeht; dann die Flüsse. Geologisches, Physikalisches; Isothermen; die Erde als ein Magnet, nördlicher, südlicher Magnetpol. In dieser Weise morphologisch. Im Anschluß daran Meeresströmungen, Luftströmungen, Passatströmungen, das Erdinnere; kurz, alles was die Erde als Ganzes umfaßt. Wie weit sind Sie in der Mathematik bisher gekommen?

X.: Algebraische Potenzen und Wurzelrechnungen. Geometrisches Zeichnen, darstellende Geometrie. Flächenberechnungen habe ich gemacht. Einfache Gleichungen, Gleichungen mit mehreren Unbekannten, quadratische Gleichungen. Umfang und Flächenberechnung des Kreises.

Dr. Steiner: Man kann den Begriff des r beibringen. - Wenn man den Begriff beibringt dann kann es sich nicht darum handeln, daß sie Theorien über Dezimalien bekommen. Sie können die Zahl r bis zu einer Dezimalstelle kennenlernen.

X.: Wir haben die Ableitung der Zahl π aus dem Umfang der eingeschriebenen und umgeschriebenen Vielecke des Kreises gemacht.

Dr. Steiner: Was für Linien kennen die Kinder?

X.: Wir haben im vorigen Jahr gezeichnet, als geometrischen Ort verstanden. Ellipse, Hyperbel und Parabel.

Dr. Steiner: Es würde sich jetzt darum handeln, daß die Kinder die ersten Elemente der ebenen Trigonometrie kennenlernen. Ich glaube, das können wir zunächst als Pensum betrachten. Dann kommt die Deskriptive. Wie weit sind Sie gekommen?

X.: Daß sie die Darstellung von sich durchdringenden Ebenen und Flächen verstanden haben. Zwei Dreiecksflächen, die sich durchdringen, das würden

#SE300b-025

die Kinder als Aufgabe schon lösen können. Auch daß sie aufsuchen könnten den Durchdringungspunkt einer Geraden mit einer Ebene.

Dr. Steiner: Das ist vielleicht nicht notwendig. - Man müßte eigentlich die Methode so machen, daß man ausgeht von der Projektion, Orthogonalprojektion, daß man von der Projektion ausgeht, Punkt - Gerade, daß man die Darstellung der Ebene nimmt, der Ebene als Ebene, nicht der Ebene als Dreieck.

Es müßte dann angeschlossen werden die Lehre von den Ebenen und Schnitten zweier Ebenen. Und dann, nicht wahr, die daran anschließenden ersten Elemente der Lagengeometrie. Vor allen Dingen bringen Sie den Kindern Begriffe bei von der Dualität. Sie brauchen nur die allerersten Dinge beizubringen.

X.: Im Zusammenhang mit der Trigonometrie wird es freilich schon notwendig sein, auf Logarithmen einzugehen.

Dr. Steiner: Den Begriff des Logarithmus haben sie noch gar nicht? Das muß natürlich eigentlich mitgenommen werden in der Mathematik. Das gehört noch hinein. Sie werden nur die Grundbegriffe kennen: Sinus, Cosinus, Tangens. Ein paar Sätze, das kann für sich genommen werden. Ein paar von diesen Beziehungen, daß sie anfangen zu begreifen: $\sin^2 a + \cos^2 a = 1$, möglichst anschaulich zu begreifen.

X.: Sollte es angestrebt werden, die Logarithmenlehre schon in der 9. Klasse anzubringen?

Dr. Steiner: Es genügt, wenn sie mit Logarithmen so weit kommen, daß sie einfache logarithmische Rechnungen ausführen können.

Dann haben wir Physik.

X.: Ich sollte bis zur Lokomotive kommen und zum Telephon.

Dr. Steiner: Das sollte das Ziel sein, so daß die Kinder einmal das Gesamtgebiet der Physik durchgenommen haben.

X. sagt, was er durchgenommen hat.

Dr. Steiner: Das scheint mir *cum grano salis* zu sein, daß wir die ganze Physik durchgenommen haben. Es wäre die Zeit, wo man alles durchgenommen haben müßte. Es genügt, wenn die Kinder Vorstellungen davon haben.

X.: Am wenigsten behandelt ist die Mechanik.

Dr. Steiner: Dazu ist jetzt gerade die richtige Zeit. Man müßte mit

#SE300b-026

mechanischen Formen (Formeln?) beginnen. Das würde man am besten nach der Behandlung des Mathematischen nehmen. Man braucht nur so weit zu kommen, daß die Kinder die einfachen Maschinen gründlich verstehen.

Dann die Chemie.

X.: Da haben wir vor allen Dingen versucht, den Unterschied zwischen Säure und Base durchzunehmen.

Dr. Steiner: Das ist alles natürlich gut. Haben die Kinder eine deutliche Vorstellung von der ganzen Bedeutung eines Salzes, einer Säure, einer Base? Diese Sachen müssen zunächst gemacht werden. Es ist greulich, von der organischen Chemie zu reden. Man müßte etwas darüber wegkommen und die Begriffe erweitern. Sehr viel könnte man tun, wenn man einfach jetzt in diesem Jahr, was herein-gehört in dieses Jahr, erschöpfend ordentlich beobachten würde: Basisches, Säurehaftes, Salzhaftes; dann also vom alkalischen und sauren Reagieren reden und nachher anschließen, so daß sie ein Verständnis dafür bekommen, die physiologischen Prozesse. Man kann ausgehen von der entgegengesetzten Reaktion, etwa Futtersaft und Bienenblut, weil man da Alkalisches und Saures hat, in dem es *gip-fein* lassen, in dem entgegengesetzten Verhalten von Bienenblut und Bienensaft. Auf diese Weise hat man den Eingang in

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

die physiologischen Prozesse. Sie brauchen nur die Begriffe ihnen herauszuarbeiten: Alkalisches, Saures; Basen, Säuren. Dann also, weil das charakteristisch ist, Bienenblut und Futtersaft der Biene, weil die entgegengesetzt reagieren; Futtersaft reagiert sauer, Bienenblut reagiert alkalisch. Diesen polarischen Gegensatz von Blut und Futtersaft, was die Biene in den Verdauungsorganen darinnen hat. Es ist beim Menschen auch so; man kann es nur nicht so charakteristisch konstatieren. Bei den Bienen kann man es sehr leicht am Laboratoriumstisch machen.

Wie weit sind wir in der Naturgeschichte gekommen? Wir haben Vierzehn- bis Fünfzehnjährige.

X.: Da habe ich sehr wenig durchgenommen.

Dr. Steiner: Es wird doch notwendig sein, daß wir einfach die Stundenverteilung so machen, daß man einen vierten Lehrer zu Hilfe ruft.

X.: Wenn ich das alles durchnehme' so habe ich für das Pensum höchstens ein

Drittel des Jahres zur Verfügung.

Dr. Steiner: In diesem Drittel können Sie das durchnehmen. Sie können noch Zeit ersparen, wenn wir in der Zukunft für diese drei

#SE300b-027

Klassen zweieinhalb Stunden am Morgen nehmen und dafür den Stoff zusammendrücken. Dann aber könnte ein vierter als Unterrichtender eingefügt werden. Man müßte die drei Klassen etwas früher anfangen und später aufhören lassen.

X.: Dann gibt es Schwierigkeiten für andere Fachlehrer, weil der Wechsel in der Zehnurpause sein muß.

Dr. Steiner: Wir werden nicht nötig haben durch alle Klassen soviel Sprachstunden zu haben, wie wir bisher hatten. Wir brauchen in der 10. nicht mehr so viel Englisch und Französisch. Das ist gar nicht nötig. Sprachunterricht haben wir in bezug auf die modernen Sprachen zuviel. Wenn wir es in den unteren Klassen so reichlich treiben, wie wir es gemacht haben, dann haben wir es nicht nötig, in den höheren Klassen so viel zu treiben. Der Sprachunterricht kann zeitlich eingeschränkt werden.

In der Naturgeschichte hätten wir vor allen Dingen jetzt eine gewisse Betrachtung des Mineralischen nötig. Wir würden in der 10. Klasse jetzt kommen zu einer Betrachtung des Menschen. Und Mineralogie muß gemacht werden. Wir müssen jetzt Mineralogie durchnehmen.

X.: Was sollte in der Anthropologie behandelt werden in der 10. Klasse?

Dr. Steiner: Man müßte gewissermaßen den Menschen verständlich machen. Sie müßten sich natürlich die Möglichkeit verschaffen, den Menschen als einzelnes Wesen verständlich zu machen, damit man später auf die Ethnographie übergehen kann. - Den Menschen als einzelnes Wesen verständlich machen, da gibt es so viel, was aus der Anthroposophie herausgeholt werden kann. Über nichts ist so viel zu finden, ohne daß man in den Ruf kommen muß, daß man Anthroposophie treibt. Das ist das Objektiv-Wahrhaftige. Der physische Mensch in seinen Organen und Organfunktionen im Zusammenhang mit Seelischem und Geistigem.

Nun muß der Handfertigkeitsunterricht hinübergezogen werden nach dem wirklich Künstlerischen. Das haben Sie schon getan mit dem Modellieren. Das kann man abwechseln lassen mit Malen; daß Sie mit denen, die geschickt dazu sind, malen. Bei denjenigen, die jetzt in die 10. Klasse kommen, kann man Rücksicht nehmen, daß wir sie haben werden wie am Gymnasium; durch das können wir ins Künstlerische und Kunstgewerbliche hinüberkommen. Ich meine, daß wir da noch etwas wie eine Art Ästhetisches brauchen, und da könnte der Dr. Schwebsch eintreten, daß er die ästhetische Verbindung herstellt zwischen dem Plastisch-Malerischen und dem Musikalischen

#SE300b-028

. Mit dem Musikalischen hat er sich viel beschäftigt. In der Musikästhetik - was in den Elementen auftreten müßte -, da müßten Sie zusammen eine Art Subkollegium bilden: Handfertigkeitsunterricht, der ins Kunstgewerbliche hinübergeht und dann ins Musikalische, daß das Ästhetische, nicht das Musiktheoretische gepflegt wird. Ich würde doch meinen, daß man möglichst früh den Kindern den Begriff beibringt' wann ein Sessel schön ist, wann ein Tisch schön ist. Daß Sie es so machen, daß der Unfug aufhört, daß ein Stuhl schön sein soll für das Auge. Der Stuhl, man will ihn fühlen, wenn man sich darauf setzt, will seine Schönheit fühlen. Geredeso wie ich es gestern im Handarbeitsunterricht gesagt habe, daß die Kinder fühlen sollen, daß, wenn etwas aufgemacht wird nach der einen Seite, daß das auch in der Stickerei empfunden wird. Ich glaube überhaupt, es werden jetzt die Dinge etwas zusammenwachsen. Sie werden etwas zusammenwachsen: Handarbeitsunterricht, Handfertigkeitsunterricht, das künstlerische Empfinden und Musik. Das muß natürlich ordentlich gemacht werden, daß man diese Dinge überwindet.

In den Gymnasien ist das in schrecklicher Weise gewesen oder ist es noch. Herman Grimm klagte immer, wenn die Leute zu ihm kamen, und er ihnen Bilder zeigte, sie konnten auf den Bildern nicht herauskriegen, ob eine Person vorne oder hinten stand, sie hatten nicht die Spur von einer Anschauung. ob einer vorn oder hinten stand, das wußten die Gymnasiasten nicht.

Im Musikalischen selbst wird sich ergeben, daß man mit der 10. Klasse etwas Instrumentalmusik fortsetzt.

X.: Wir müßten es früher anfangen.

Dr. Steiner: Für die 10. Klasse unter allen Umständen.

X.: In der 10. Klasse machen alle für sich Instrumentalmusik, die will ich zusammenfassen, ein kleines Orchester organisieren. Die meisten gehören dazu.

Dr. Steiner: Diejenigen, die nicht mitmachen können, bei denen müßte man sich versichern, daß sie verstehend mitmachen.

X.: Es wäre wohl nötig, daß wir für diese Klasse zwei Stunden haben, sonst können wir im Chorgesang kaum etwas zustandebringen.

Dr. Steiner: Wir können mit der 10. Klasse etwas Harmonielehre treiben, Harmonielehre mit dem Hinweis auf den Kontrapunkt, daß sie die Sehnsucht haben, ins Darstellerische hineinzukommen. Nichts forcieren; wenn sie darauf kommen, nichts forcieren!

Im Eurythmieunterricht müßte man doch aufs sinnvolle Ensemble

#SE300b-029

hinarbeiten. Es sind schon Jünglinge und Jungfrauen, die können fertige Ensembelformen machen. Beim Musikalischen kommt es darauf an, daß man etwas, was zur Probe beginnt, bis zu einem gewissen Grade zum Abschluß bringt. Besser drei oder vier Sachen das ganze Jahr bis zu einer gewissen Vollkommenheit, als wenn man alles mögliche anfängt. Über die Klippe kommt man hinweg, daß sie sich langweilen.

Jetzt wäre notwendig, daß die einfachsten Begriffe der technischen Mechanik beigebracht werden. Das können wir durchaus in solche Stunden verlegen, wie es die Sprachen sind. Wir brauchen zur technischen Mechanik nur eine Stunde die Woche, zu Feldmessen und Situationszeichnen auch nur eine Stunde die Woche. Ein halbes Jahr Mechanik, ein halbes Jahr Feldmessen und Situationszeichnen. In der Mechanik würden Sie - man tut es nicht so - mit der Lehre von der Schraube beginnen. Man tut es nicht so. Aus dem Grunde soll es sein, weil die technische Mechanik von dem Charakter des Materiellen, des Dichten ausgehen soll. Man soll erst später zum Dynamischen kommen. Und da haben Sie ohnedies, wenn Sie da weit genug gehen, für ein halbes Jahr reichliche Arbeit. In bezug auf

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

die technische Mechanik alles, was sich auf die Schraube bezieht. Sie müssen natürlich die Kinder anleiten dazu, daß sie die Sache zeichnen können. Zugleich zeichnen: Bohrer, Schraube, Schneckengang.

Beim Feldmessen genügt es, wenn Sie es so weit bringen, daß Sie erst die Feststellung der Horizontalen nehmen und zunächst so ganz kleine Situationsdinge: Weinberge, Obstgärten, Hutweiden, daß die Kinder einen Begriff haben, wie man das darstellt.

Spinnerei: da müßte man ausgehen davon, daß man die Werkzeuge, wie Spinnrad, Webstuhl und so weiter durchnimmt und zunächst das primitive Spinnen und Weben. Sie können nicht mehr herauskriegen, als die einfachsten Dinge dem Begriffe nach kennenzulernen. Sie brauchen nicht mehr, als daß sie dahin kommen, wie man den Faden kriegt; worauf es beruht, daß man das Gewebe kriegt. Seien Sie froh, wenn Sie eine Fertigkeit in drei Jahren bekommen. Kenntnis des Materials, das muß dabei sein. Und zweitens, in Form von Geschichten, die kulturhistorische Entwicklung. Damit kann man es würzen, Sie müssen natürlich die komplizierten Formen, da die elementaren nicht mehr verwendet werden, kennenlernen.

In der Gesundheitslehre die einfachen Verbände, ungefähr das, was man erste Hilfeleistung in Unglücksfällen nennt. Die Buben dabeisein lassen. Sehr zart und dezent, das wird sich schon ergeben. Es kommt nicht darauf an, daß sie sich einbilden, sie könnten das

#SE300b-030

machen; es genügt, daß sie einen Begriff davon bekommen. Eine Stunde in der Woche ein halbes Jahr.

Man muß sehen, daß die Mädchen dem Bubenhaften, die Buben dem Mädchenhaften zuschauen. Die Buben sollten es nicht machen, sie sollen sich - das ist gerade ganz gut - an die Teilnahme gewöhnen. Ein bißchen sich unterhalten darüber, welches Mädchen es besser kann.

Gewöhnen Sie die Mädchen daran, während die Buben Schrauben zeichnen, daß sie sich theoretisch darüber ergehen. In dieser technischen Mechanik ist das Eigentümliche, daß man furchtbar wenig in furchtbar viel Zeit tun kann. Da kann alles Mögliche dazu getrieben werden. Es braucht viel Zeit, es ist noch nichts getan. Da kann im übrigen die Stunde recht anregend gemacht werden, sonst bekommen Sie die Buben nicht dazu. In dieser Beziehung wäre es gut, es könnten noch mehr Anregungen da sein in diesem Lebensalter. Sie sind ein bißchen, es fiel mir auf, ein bißchen schläfrig, die Buben und Mädchen.

10. Klasse Französisch: Literatur, Kultur. Ich würde es so machen, daß ich mit der neueren Zeit anfangen und auf Mteres zurückgehen würde. Ich würde es umgekehrt machen. - Was können die Kinder im Französischen?

X.: Leichtere Gespräche.

Dr. Steiner: Man könnte den „Cid“ lesen. Man müßte sie dahin bringen, daß sie französische klassische Poesie anfangen würden zu verstehen. Molière später. Ich würde vorziehen, nicht von einem zum anderen zu eilen. Wenn Ihnen das sympathisch ist, den „Cid“ ganz durchnehmen. Wir können im Verlauf des Jahres weiteres anschließen.

X.: Was soll im Englischen gemacht werden? Ich habe die ganze Vorgeschichte des im Text Erzählten durchgenommen.

Dr. Steiner: Das wird man fortsetzen. Dann versuchen, ob die Kinder irgendwie eine Satzreihe daraus frei darstellen können als selbständige schriftstellerische Arbeit. Ich möchte Ihnen verraten, daß es unter Schülern solche gibt bei diesem Sprachunterricht, die glauben, sie können es besser als die Lehrer. Es ist eine Erscheinung, die nicht schwer zu konstatieren ist. Es wird selten ein Lehrer einer fremden Sprache akzeptiert, wenn er nicht Ausländer ist und das Sprechen mit Akzent hat. Man muß ein bißchen achtgeben. Es ist eine schwierige Frage, und wir werden uns prinzipiell auf den Standpunkt stellen es kommt mit der Zeit

#SE300b-031

Man überlastet die Schüler, wenn man nicht sehr ökonomisch arbeitet. Deshalb muß man vermeiden, Zeit zu verlieren. Es darf nicht manches so genommen werden, als wenn man endlos Zeit hätte. Das ist doch schon zutage getreten, daß man zuviel darauf rechnet, daß man endlos Zeit hat.

X. fragt, ob er Dickens lesen soll.

Dr. Steiner: Die Lehrpläne, die wir bisher ausgearbeitet haben, sind schon gut. Jetzt bleibt uns noch Lateinisch und Griechisch. Was können die Kinder im Lateinischen und Griechischen?

X.: Ovid' nicht immer übersetzen.

Dr. Steiner: Das muß fortgesetzt werden. Sie müssen jetzt so weit kommen, daß sie einfache Sachen verstehen im Griechischen.

Lateinisch und Griechisch sollten wir so viel geben, als wir können. Es kommt nicht so darauf an, daß man dies abgezikelte Verfahren hat, wie man es am Gymnasium hat. Das ist Unsinn. Man muß auf Lateinisch und Griechisch etwas mehr, auf neuere Sprachen etwas weniger Gewicht legen. In den unteren Klassen so weit kommen, daß man nicht nötig hat, später zuviel Zeit zu verwenden. Wir haben doch die Aufgabe, möglichst vielen Schülern es plausibel zu machen, daß es etwas Schönes ist. Ich kann nicht begreifen, daß nicht mehr Jungens sind, die es lernen wollen. In den oberen Klassen etwas mehr Stunden für Lateinisch-Griechisch.

X.: ..

Dr. Steiner: Es entstehen solche Fragen: nehmen wir prinzipiell Stenographie hinein in unseren Unterrichtsplan, dann müssen wir es jetzt anfangen.

X.: Es betreiben es die meisten privat.

Dr. Steiner: Das kann uns nicht interessieren. Wir müssen uns fragen, ob wir noch diese zwei Stunden in der Woche in der 10. Klasse verwenden wollen, um Stenographie zu treiben, und was für ein System. Gabelsberger: hier ist gerade die Grenze; Gabelsberger überwiegt hier, in Bayern ja wohl auch. Gabelsberger, scheint mir, würde noch das am wenigsten Geisttötende sein. Es wäre ein solches Glück, wenn die Stenographie niemals erfunden worden wäre. Da sie da ist, kann man sie nicht entbehren, geradesowenig wie das Telefon. - Also Gabelsberger! Zwei Stunden Stenographie.

Den großen Mädchen in der 10. Klasse kann man nicht mehr Du

#SE300b-032

sagen, sintemalen wenn ein einzelner Lehrer nicht alt genug ist. Abendvorträge' ein bis zwei Stunden für die, welche die 9. oder 8. Klasse absolviert und die Schule verlassen haben. Was sie praktisch zu lernen haben, das lernen die Kinder draußen. Um das Heil der Kinder würde man sich aber Verdienste erwerben, wenn man sie in Ästhetik, Kunstgeschichte und Literaturgeschichte unterrichten würde.

Im freien Religionsunterricht haben wir es noch nicht bis dahin gebracht, daß wir mit den Kindern die Psalmen gemacht haben. Das müßte bei den Zehnjährigen sein, daß sie den Psalm verstehen. Den ganzen Stoff besprechen, der im Psalm enthalten ist; eine Art innerer Betrachtung, was im Psalm enthalten ist, so daß man es krönen kann mit dem Absingen des Psalmes.

X.: Was soll ich jetzt nehmen? Aus den Märchen komme ich heraus.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Symbolik, am Stoff, der sich ergibt. Bedeutung der Feste des Jahres. Soviel Material ist in diesen Vorträgen über Weihnachtsfest, Osterfest, Pfingstfest. Sie können das meiste von dem besprechen, was in diesen Vorträgen enthalten ist. Wenn man es nur richtig einkleidet, so wird es gerade für dieses Lebensalter sehr gut sein. Möglichst an die Festeszeiten sich anschließen. Man kann früher anfangen und später aufhören. Vier Wochen lang sich mit dem Weihnachtsfest beschäftigen.

X.: Bei den Propheten, kann man da Gestalten des Michelangelo nehmen?

Dr. Steiner: Ja, das geht.

X.: Soll aus dem Künstlerisch-Plastischen etwas herausgeholt werden?

Dr. Steiner: Es wäre gut, zu wissen, wie weit Sie es geführt haben, und wie Sie selbst es weitergeführt hätten.

Übergang zur Psalmenbetrachtung. Dann, damit das Tragische und Erhabene herauskommen kann, die Laokoongruppe. Es ist der Moment des Sterbens.

X.: Darf ich so fortsetzen im Religionsunterricht der 3. und 4. Klasse?

Dr. Steiner: Man darf nicht glauben, daß man den Christus weglassen kann, das darf nicht sein.

X.: Ich hatte Geschichte des Alten Testaments.

Dr. Steiner: Nicht ausschließlich Geschichte des Alten Testaments.

X.: Womit soll ich in der 1. Klasse beginnen?

#SE300b-033

Dr. Steiner: Wir haben eigentlich da im wesentlichen immer versucht, erst anzuknüpfen an Naturerscheinungen; betrachtend. Das war sogar ein Thema auf der untersten Stufe. Und dann sind wir so allmählich zu Geschichten übergegangen, zu Erzählungen, die erfunden worden sind. Dann sind wir an das Evangelium herangegangen und haben herausgearbeitet Szenenbilder des Johannes-Evangeliums. Wir sind ausgegangen von einer Art Naturreligion. Es handelt sich darum, daß man die Kinder auf eine natürliche Art herüberführt zum religiösen Empfinden, indem man an alles mögliche anknüpft.

Über den Unterricht eines Religionslehrers, der die Schüler nicht ansprechen konnte, so daß sie in der Klasse herumspazierten.

Dr. Steiner: So etwas darf nicht zweimal vorkommen. Es ist eine riesige Niederlage. Es darf nicht sein, wie es in Haubinda war. Ein Teil der Schüler lag auf dem Erdboden und reckte die Beine in die Luft, andere lagen am Fensterbrett, einige auf den Tischen herum. Gesessen hat keiner ordentlich. Eine Novelle von Keller wurde vorgelesen. Es war nichts von religiöser Stimmung. Das war 1903.

X.: In der 9. Klasse war Jean Paul durchzunehmen. Es war vorgeschrieben Herman Grimm. Was soll man mit der 8. Klasse lesen?

Dr. Steiner: Auch Herman Grimm.

X.: Ich fange an Jean Paul zu lesen. Angegeben war das Kapitel über Humor.

Dr. Steiner: Sie werden die ganze Geschichte behandeln, Zeit. geschichte, Literaturgeschichte.

X.: Was soll ich lesen im Französischen in der 7. Klasse? Ich hatte Gedichte genommen.

Dr. Steiner: Fabeln lesen. La Fontaine.

X. fragt nach der Menschenkunde in der 4. Klasse.

Dr. Steiner: Man muß es der Altersstufe entsprechend machen. In der 4. Klasse wird man bei dem mehr Äußerlichen bleiben. Es ist fast in jeder Klasse möglich. Das Skelett, das ist natürlich am abstraktesten. Ich würde es nicht für sich betrachten, sondern mit dem ganzen Menschen zusammen, nicht einmal bei Zehntkläßlern' nicht als Skelett. Ich würde mehr vom ganzen Menschen ausgehen. So wie es Fräulein Dr. v. Heydebrand gemacht hat, war es gut. Man versucht, eine Gruppe von Vorstellungen, die sich auf den Menschen beziehen, plausibel zu machen.

#SE300b-034

Eine Handarbeitslehrerin: Ist es wünschenswert, daß die neueingetretenen Schüler stricken lernen, oder können wir sie einfügen in die Arbeit der Klassen?

Dr. Steiner: Es wäre gut, wenn die möglichst erst stricken lernen, dann aber dasselbe treiben würden wie die Klasse.

X.: Erwerbs- und Betriebsverhältnisse: Ist es tunlich, das im Rechenunterricht zusammenzunehmen?

Dr. Steiner: Dies ebensogut mit der Rechnung wie mit anderen Dingen.

Es wird gefragt, wie man den Geschäftsaufsatz behandeln soll.

Dr. Steiner: Ich habe gebeten, daß ein kleinerer Auftrag ausgeführt wurde vom Kommenden Tag, und ich habe gestern die Mitteilung bekommen. Ich habe erklärt, daß ich eine solche Sache nicht annehme. Man muß daraus entnehmen können, was geschehen ist. Man kann gewöhnlich nicht entnehmen, was geschehen ist. Erstens war die Adresse falsch, zweitens, statt desjenigen, was ich erfahren wollte, ob die Sache von einem Ort auf den anderen überwiesen war, stand Verschiedenes da; das dritte, was mich nicht interessierte, stand da, daß ein Konto belastet ist. Was ich entnehmen wollte, ob der Auftrag ausgeführt ist, das konnte man nicht entnehmen. Es war nicht entnehmen aus der Rückantwort. Es war eine andere Adresse angegeben. Das rührt von der Oberflächlichkeit her, weil man nicht bedenkt, daß die Dinge exakt sein müssen.

Man braucht nur das zum Ausdruck zu bringen, was geschehen soll. Man muß versuchen, den Fall, das Laufen eines Geschäftsverhältnisses zu erfassen, und dann daraus die Dinge schreiben. Das ist auf kritische Weise am besten zu machen. Versuchen Sie solche Proben. Versuchen Sie dahinter zu kommen, was das Kauderwelsch sagen will, und versuchen Sie, es auf eine ordentliche Stilisierung zu bringen.

Geschäftsaufsatz: Wenn Sie in einem Geschäft irgendein fachmännisches Urteil brauchen über etwas und Sie verlangen ein Gutachten -ein Gutachten ist ein Geschäftsaufsatz. Informationen, Agenten-berichte, das ist ein Geschäftsaufsatz. So furchtbar schlimm ist es nicht, wenn man etwas unrichtig macht. Wer überhaupt etwas kann, der findet sich eher hinein, als wer gar nichts kann. Diejenigen, die es machen, können es meist auch nicht.

Irgendeine naive Ausdrucksweise ist besser als Kaufmannsstil. Ich kann die Beispiele, die ich erfahren habe, Ihnen nicht wiederholen;

#SE300b-035

sie sind etwas Schreckliches. Man verdirbt sich die Zunge dabei. Es ist gar nicht so schreckhaft, man braucht nur den Fall aufzufassen und wiederzugeben. Es kann jeder ihn verstehen. Es ist nicht im Kaufmännischen allein. Lesen Sie ein juristisches Gutachten, ein

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Urteil. Ich habe gelesen: Eine Eisenbahn ist eine gradlinige oder krummimige Fortbewegung in einer Ebene oder in einer von der Ebene weniger oder mehr abweichenden Niveauhöhe mit dem gewissen Ziel und so weiter. - Es waren sechzehn Zeilen.

Immer beachten, wenn wir so die Lehrpläne gestalten, wie sie heraus-geholt sind aus der Natur des Kindes.

Darauf Rücksicht nehmen, wenn ein Schulrat kommt, daß er nicht findet, daß keine einzige Frage beantwortet wird. Es kann stattfinden, daß seine Fragen so sind, daß die Kinder keine Frage beantworten. Wir müssen so zu Werke gehen, daß die Kinder auch törichte Sachen behandeln können. Wir wollen den Lehrplan strikte einhalten. Die Kinder veranlassen, daß sie mit dem Ende des 3., 6. Jahres das wissen, was gefragt werden könnte, ohne daß wir sie vorbereiten. Nicht daß es geht wie bei jenem Lehrer, der jedes Kind nur auf eine bestimmte Frage eingedrillt hatte. Der Schulrat fragte: Glaubst du an Gott? - Ich glaube an Gott. - Glaubst du auch an Jesus Christus? - Nein; der, der an Jesus Christus glaubt, der hockt dahinten. - Das darf uns nicht passieren.

Wir müssen sehr darauf sehen, daß die Klassenlehrer nicht zu spät in die Klassen hineinkommen. Das ist die hauptsächliche Veranlassung, daß die Kinder ins Toben hineinkommen, wenn sie sich selbst überlassen sind, und der Lehrer nicht kommt.

X.

Dr. Steüier (zu einer Lehrerin, deren Klasse geteilt werden sollte):

Sie müßten versuchen, die Trennung so vorzunehmen. Am besten ist es, wenn man die Kinder kennt, wenn man es versucht, nach seinem subjektiven Empfinden das, was man für das Beste halten muß, zu machen. Oder Sie nehmen den Stand von alten Kindern, und die neue Lehrerin übernimmt die Neuen.

Schülerbibliothek.

Dr. Steiner: Gulparzer, Hamerling, Aspasia möglichst spät. König von Sion, sobald sie das Geschichtliche durchgenommen haben. Ahasver kann man sie lesen lassen. Lessing mit fünfzehn Jahren. Neulich wäre Veranlassung gewesen, wenn man den „Zerbrochenen Krug“ gegeben hätte. Man braucht die Preußendramen nicht zu kultivieren.

#SE300b-036

Shakespeare englisch lesen. Bei solchen Dingen soll es so sein, daß angestrebt wird, daß so etwas wie Shakespeare in der Sprache gelesen wird, in der es geschrieben wurde. Wenn die Menschen so alt geworden sind, daß sie normalerweise nicht mehr die Sprache kennenlernen, dann sollen sie in der Übersetzung etwas lesen, was so tonangebend ist wie Shakespeare für das Englische. Man sollte die Kinder nicht veranlassen, Racine und Corneille deutsch zu lesen. Nur dann, wenn keine Aussicht vorhanden ist, daß sie es französisch lesen. Fercher von Steinwand. Vierundzwanzig Bücher allgemeiner Geschichte von Johannes Müller; sie sollten sich in diesen Stil gewöhnen. Sie sollten sich in diese Diktion gewöhnen. Es wären die anderen Dinge für Kinder zuzurichten.

Märchen aus dem Mysteriendrama' vom Guten und Bösen, das ist gut für Kinder durchzunehmen. Man kann aber nicht die ganzen Bücher geben.

Zunächst kommt noch in Betracht das unmittelbare Kollegium. Wir brauchen eine neue Lehrkraft, die man wird in Frau Dr. Plinke finden. Nur wäre es gut, wenn man - verzeihen Sie - immer abwechselt: Mann - Frau - Mann - Frau, sonst wird die Schule zu weiblich.

Es wird ein Lehrer vorgeschlagen.

Dr. Steiner: Der ist erst „a halbeter“ Mann, der wächst ja noch. Ist es so, nicht wahr, daß wir Männer und Frauen in gleicher Zahl bilden?

X.: Die Männer sind in der Überzahl.

Dr. Steiner: Ich bin sehr für den Gleichheitsstandpunkt' aber nicht

wahr, entgegengesetzter Imperialismus, der ist auch gefährlich. -Nun sollte Fräulein Gertrud Michels auch kommen, als Gärtnerin.

Man könnte ihr telegraphieren.

Über die Schuleröffnungsfeier am kommenden Samstag.

Dr. Steiner: Ich kann zuerst sprechen, dann alle Lehrer. Ich denke mir, wir machen es mit den Klassenlehrern jeder Klasse und mit Vertretern der Fachgruppen, der Reihe nach, von oben nach unten. Es kann von oben herunter gemacht werden, daß es bei der 10. anfängt. Auch die Fachlehrer sollen reden. 10., 9., 8., Fachlehrer für Eurythmie' Musik, Sprachen, Handarbeitsunterricht, Handfertigkeitunterricht. Wir haben Veranlassung gehabt, jemand vom Ministerium einzuladen. Ich glaube nicht, daß er kommt. Das ist eine Sache für sich. Es werden andere auch kommen.

#SE300b-037

Jemand bittet um eine Anregung, in welcher Weise gesprochen werden soll.

Dr. Steiner: Sie werden sich doch am Beginn des Schuljahrs voller Inspiration von Zielen und Absichten mit der Klasse befinden. Ich glaube, daß man da eher eine Anregung gibt, was Sie weglassen könnten. Jeder hat seine Absichten und seine Ziele im Sinn. Es wäre verletzend, zuzumuten, daß er sich anhören sollte, was er sagen soll. Es tut einem leid, daß nicht Originaleurythmie gemacht werden kann. Es wäre schön, wenn es gemacht werden könnte. Die Feier muß sehr würdig sein. Es ist eine Misere, daß wir das im Stadtgartensaal haben müssen. Das ist sehr bitter, daß wir nicht die Möglichkeit haben, die Feier hier abzuhalten. Wir kriegten nicht einmal die Kinder hinein, auch wenn wir verzichten auf andere Menschen. Die könnten nur stehen. Es sollte etwas beim Schulanfang von der Lehrerschaft gemacht werden. Wir werden die Kinder teilen, 1.-6., 7.-10., das wird man im nächsten Jahr machen müssen.

Konferenz vom Sonntag 11. September 1921, 17 Uhr

Dr. Steiner: Die Schule beginnt am 13. Es wäre notwendig, daß wir uns zuallererst, nachdem jetzt die Zahl der Lehrkräfte vermehrt ist, noch einmal über den Schulplan beraten. Nun, gehen wir die Klassen durch. Haben Sie einen Lehrplan hier? Danach können wir uns richten.

Es wird definitiv festgestellt, wer in jeder Klasse den Hauptunterricht geben soll.

Dr. Steiner: Nun würde zuerst die Wiedererrichtung der Hilfsklasse in Betracht kommen. Die ist notwendig. Es fragt sich nur, wer sie übernimmt. Ich wäre sehr froh, Dr. Schubert, wenn Sie diese Hilfsklasse übernehmen würden. Glauben Sie nicht, daß Sie sterben werden, wenn Sie Ihre alte Klasse nicht mehr haben?

Dr. Schubert: Habe ich es schlecht gemacht?

Dr. Steiner: Nein, die Kinder sind sehr angeregt worden. - Dann würde ich meinen, daß Dr. Kolisko eintritt für Dr. Schubert mit Geschichte in den drei obersten Klassen.

#SE300b-038

Ich würde es gerne haben, wenn Dr. Schwebesch in den letzten drei Klassen (8., 9., 10.) eine Art ästhetischen Unterricht, Kunstunterricht, geben würde, so daß zu den bisherigen drei Lehrern für den Hauptunterricht in den oberen Klassen Dr. Schwebesch

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

käme, der da Ästhetik unterrichten würde. Wir haben es zum Teil besprochen. Das würde nicht fortlaufend sein. Das würde ein Unterricht sein, der sich hineingliedert durch einige Wochen. Sie würden sich abwechseln, zu viert.

X.: Das hätte zur Folge, daß einer von uns eine Zeitlang frei wäre.

Dr. Steiner: Das macht nichts. Für die oberen Klassen ist das eine Notwendigkeit.

Jetzt müssen wir die Sprachen durchnehmen.

Es wird über die Verteilung des neusprachlichen Unterrichts gesprochen.

Dr. Steiner: Im Lateinischen und Griechischen sollte Dr. Schubert die jüngeren Kinder übernehmen. Dann würde ich Fräulein Dr. Röschl bitten, den übrigen lateinischen und griechischen Unterricht zu besorgen. Wie wir ihn besorgen, darüber will ich noch reden.

X.: Ist es nicht erwünscht, daß man die Schüler für Lateinisch und Griechisch den Klassen entsprechend zusammennimmt?

Dr. Steiner: Bei dem Kuddelmuddel kann das nur nach und nach erzielt werden. Wir können anstreben, daß wir bis zum 16., 17. Jahr eine Gleichmäßigkeit erreichen. Wir wollen das morgen um Zwei besprechen. Die im Lateinunterricht entlasteten Lehrer könnten in der Lehrerbibliothek helfen.

Es war heute die Rede davon, daß man einen Bibliothekar anstellen will, was ich für einen Wahnsinn halte. Wenn Sie sich damit beschäftigen, dann können Sie mit der ganzen Bibliothek fertig werden. Ich halte es für einen Wahnsinn. Das Ganze halte ich im Handumdrehen so in Ordnung, daß nichts vorkommt, in drei Stunden in der Woche. Wir müssen trachten, ein wenig zu sparen in diesen Zeitläuften. Ich denke mir, das Lehrerkollegium tut gut daran, sich der Sache zu widmen. Wir können nicht eine solche Sache machen, einen Bibliothekar anzustellen, der mindestens ein Haus mit vielen Stockwerken haben mußte. Hier ist die Rede von einem phantasievollen Gebilde. Ein Mensch wie der Dr. R., der würde 30 000 Mark kosten. Diese 30 000 Mark können Sie ersparen, wenn Sie Ihre Freistunden auf die Schnackerbibliothek verwenden. Ich denke, daß es so am besten gehen wird; es handelt sich um das Rationelle.

#SE300b-039

Vom 26. September bis zum 10. Oktober soll in Dornach der Theologenkurs stattfinden. Hahn, Uehli, Ruhtenberg' Mirbach werden hinfahren. Da müßte der freie Religionsunterricht ausfallen. Es müßte dafür eine andere Stunde gegeben werden. Es wäre zum Beispiel interessant, wenn Dr. Schwab frei wäre zu dieser Zeit, wenn er irgend etwas für dieses Alter angemessenes Geschichtliches oder Kunstgeschichtliches einfügen könnte. Es kann auch etwas anderes sein.

Ich würde nun bitten, die Dinge vorzubringen, die sich ergeben haben.

X.: Was für Lektüre könnte ich in der 7. Klasse einführen?

Dr. Steiner: Wir können auf ein paar Neueingetretene nicht Rücksicht nehmen und deshalb die ganze Klasse zurückhalten. Diese weniger Fortgeschrittenen sind alles solche, die nicht „Cliristmas Carol“ lesen können.

Einer der neuen Lehrer: Dickens halte ich für viel zu schwer für diese Stufe. ob wir nicht im Sprachunterricht irgendein Lehrbuch einführen?

Dr. Steiner: Ich habe nichts dagegen, ein Lehrbuch einzuführen; die Lehrbücher sind alle sehr schlecht. Die Klasse hat kein gemeinsames Band, das sie verbindet. Suchen Sie ein Lehrbuch und zeigen Sie es mir, wenn ich zurückkomme.

Die Sache mit Dickens - ich kann nicht zugeben, daß es so ist. In der 7. Klasse kann man ihn schon lesen. Sie können auch selbst eine zusammenhängende Prosa auswählen; es ist nur beispielsweise angeführt gewesen. Es gibt einige ganz nette Schulausgaben für unsere Schulen. Es müßten natürlich in irgendeinem Lebensalter Proben gelesen werden.

X.: In der äußeren Schule fangen wir den Dickens in der 10. Klasse an.

Dr. Steiner: Suchen Sie Proben, von denen Sie das Gefühl haben, daß Sie am besten zurecht kommen.

X.: Ich wäre dankbar, wenn Herr Doktor etwas sagen würde über Rhythmik und Verslehre.

Dr. Steiner: Es ist schwierig, über einzelne Unterrichtsgegenstände einen Kurs abzuhalten. Wieso finden Sie nichts Vernünftiges?

X.: Das kann ich nicht konkretisieren.

Dr. Steiner: Die Aufgabe ist die, daß die Kinder die Versmaße und

#SE300b-040

Reimarten kennenlernen, daß Sie sie erst einmal kennenlernen. Die einzelnen Versmaße müssen aus dem Zusammenklang von Pulsschlag und Atmungsrythmus begriffen werden. Das ist die Aufgabe. Daß Sie da nichts finden, das kann ich nicht zugeben. Es ist da nicht einzuwenden, daß die Bücher schlecht sind. Man macht sie halt gut, indem man sie verwendet.

X.: Ich wollte eine Frage stellen bezüglich des Unterrichts in der Algebra. Mir scheint es doch so, daß es g, it wäre, wenn man den Schülern Hausaufgaben gäbe. Hier tritt es besonders deutlich hervor, daß die Kinder zuhause etwas rechnen sollten.

Dr. Steiner: Wir müssen die Dinge in den Vordergrund stellen, die sich aus einer gesunden Pädagogik ergeben. Ein Hauptgrundsatz ist der, daß wir sicher sind, daß sie die Hausaufgaben machen, daß wir niemals es erleben, daß die Kinder sie nicht machen. Das Aufgaben-stellen dürfte in keiner anderen Weise geschehen, als daß man weiß, die Kinder bringen aus einem gewissen Eifer die Aufgaben gelöst. Es müßte lebendiges Leben hineinkommen; es müßte so gemacht werden, daß die Aktivität erregt wird, daß nicht die innere Haltung der Kinder gelähmt wird. Zum Beispiel müßte esso gemacht werden, daß Sie, wenn Sie einen Stoff durchgenommen haben, etwa aus diesem Stoff hervorgehende Aufgaben so aufschreiben, daß Sie sagen: Morgen werde ich die folgenden Rechnungsoperationen behandeln -, und jetzt warten, ob die Kinder sich herbeilassen, diese Operation zuhause vorzubereiten. Einige werden sich finden, und andere werden dadurch den Eifer bekommen, das auch zu machen. Die Kinder sollen dazu veranlaßt werden, das, was sie für die Schule machen sollen, so zu machen, daß sie das selbst wollen. Es müßte aus dem Wollen der Kinder selbst herauskommen, daß sie von einem Tag zum anderen etwas tun.

X.: Übungen von Multiplikationen und so weiter, so etwas kann man auch nicht aufgeben?

Dr. Steiner: Nur in dieser Form. Dieselbe Geschichte findet sich auch in anderen Fächern, und dann kriegen wir auch da eine ganze Menge von Aufgaben. Dann kriegen wir blasse Kinder. Dasjenige, was wir anstreben müssen, das ist, den Lehrstoff so zu bezwingen, daß wir außer der Schulstunde nichts brauchen.

X.: Dann wollte ich bitten, was man im Anschluß an die Mathematik nehmen könnte?

Dr. Steiner: Man könnte am Schluß bei Ermüdung übergehen zu

#SE300b-041

einem leichteren Üben. Nicht wahr, da können Sie das machen, was Sie voraussetzen, was Sie von einer Hausarbeit verlangen wollen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Ich habe nicht den Eindruck gehabt, daß auch bei strengerer Anstrengung in der Mathematik die Kinder ermüden.

Dr. Steiner: Es ist trotzdem nicht wünschenswert, daß man zwei Stunden hindurch die Kinder in der gleichen Spannung erhält. Man kann den Kindern raten, kann ihnen Anregungen geben, dies oder jenes zuhause zu machen, aber nicht in der Form, daß man die Anforderung stellt, daß sie es bringen; nicht als Zwang es verlangen.

X.: Darf ich eine Direktive erbitten für den Ästhetikunterricht?

Dr. Steiner: Ich würde versuchen - es sind Kinder, die etwa zwischen dem vierzehnten und sechzehnten Jahre stehen -, ich würde versuchen, den Kindern an wirklichen Beispielen den Begriff des Schönen, der Kunst als solcher beizubringen; Metamorphosen des Schönen durch die Stilperioden hindurch: das Griechisch-Schöne, das Renaissance-Schöne und so weiter. Es ist von besonderer Bedeutung für dieses kindliche Alter, dasjenige, was sonst in einer abstrakten Form herangebracht wird, auszugestalten mit einer gewissen Konkretheit. Wenn man solche Ästhetiken wie die von Visc her und Carrière nimmt, das ist wirkliches Stroh in bezug auf die Begriffe. Aber auf der anderen Seite veredelt es ungemein in bezug auf das Ideale, wenn das Kind in diesem Alter in die Möglichkeit versetzt wird, zu verstehen: Was ist das Schöne, was ist das Erhabene? Was ist das Komische, wie realisiert sich das Komische in der Musik, in der Dichtung? - Das Gemüt des Kindes ist in dieser Zeit noch nicht so, daß es mehr allgemeine Begriffe unkonkret aufnimmt. Und deshalb müßte man gerade in diesem Alter solche Dinge einführen, zum Beispiel: Was heißt deklamieren, was heißt rezitieren?

Ich habe die Entdeckung gemacht, als ich über Deklamieren und Rezitieren vorgetragen habe, da hat die Mehrzahl der Menschen gar nicht gewußt, daß es einen Unterschied gibt; die Mehrzahl hat es nicht gewußt. Wenn Sie die Art nehmen, wie man griechische Verse vortragen muß, so ist das das Urbild des Rezitierens, weil es auf das Maß ankommt, auf Länge und Kürze, und auf entsprechendes Ausarbeiten. Wenn es aber aufHoch- und Tiefton ankommt und man das ausarbeiten muß, was man zugrundelegen muß beim Nibelungenlied: das ist das Deklamieren. Wir haben das an einem Beispiel erhärtet, bei dem dies ein kühner (feiner?) Unterschied ist, bei der ersten Gestalt von Goethes „Iphigenie“, die er dann umgearbeitet und zu

#SE300b-042

ihrer römischen Gestalt gebracht hat. Die deutsche „Iphige nie“ muß deklamiert, die römische rezitiert werden.

X.: Wenn wir uns mit Dr. Schwebsch eingliedern, da darf ich fragen. wie lange ungefähr für Ästhetikunterricht freigemacht werden muß?

Dr. Steiner: Es wäre ganz gut, es zu gleichen Zeiten zu verteilen. Dadurch wird der Deutschunterricht entlastet.

Wir müssen uns etwas andere Begriffe aneignen. Denken Sie, die österreichischen Gymnasien haben in der 1. Klasse acht Stunden Lateinunterricht. Das alles ist infolge eines furchtbar unrationellen Unterrichts. Natürlich müssen wir uns bescheiden. Das Mathematische an österreichischen Gymnasien hat nur sehr wenig Stunden, drei Stunden in der 4., 5. und 6. Klasse; in der 7. und 8. sind zwei Stunden. Wenn Sie dies in diesen Zeiträumen so durchnehmen, daß der Stoff, den Sie durchnehmen, auf die Zeit in der richtigen Weise verteilt ist, dann werden die Kinder das allermeiste vom Unterricht haben, was sie haben können. Das sind Kinder von fünfzehn bis sechzehn Jahren.

Wenn sie also bei Ihnen in der Geometrie der Lage durchkriegen die ersten Grundbegriffe bis zum Gesetz der Dualität mit der Perspektive, daß die Kinder perplex sind und staunen, und wenn sie dann von der neuen Dissertation für einige der Figuren Interesse kriegen, dann haben Sie alles erreicht, was Sie erreicht haben sollen.

In der Deskriptive, da haben sie angefangen?

X.: Da habe ich die Konstruktion von Punkt und Geraden durchgenommen. Kavalierperspektive, Schattenkonstruktion, daß die Kinder den Begriff inne-haben. Jetzt nur Schattenkonstruktion. Dann Mechanik. Mechanik ist verhältnismäßig wenig durchgenommen worden.

Dr. Steiner: Dann nehmen Sie es nochmal durch; die Mechanik bis zum Wurf, die einfachen Maschinen, mit der Trigonometrie. Der Wurf ist besser, wenn Sie ihn mit Gleichungen behandeln. Werden die Kinder die Gleichung einer Parabel verstehen? Wenn man sie in konkreten Fall entwickelt, braucht man nicht darauf einzugehen. Die ganze Wurfbehandlung hat, pädagogisch gewertet, erst ihr Wesentliches darin, daß die Kinder die Parabelgleichung haben, und die Gesetzmäßigkeit der Parabel verstehen. Diese Koinzidenz von der Realität mit der mathematischen Ausgleichung (Gleichung?), das ist gerade das, was man anstreben muß. „Die Philosophie beginnt mit dem Staunen“, das ist zum Teil falsch. Beim Unterrichten muß man das Staunen am Ende eines Kapitels erregen; beim Philosophieren steht es am Anfang. Die Kinder müssen zum Staunen hintendiert

#SE300b-043

werden. Sie müssen etwas haben, was sie ganz in Anspruch nimmt. Man muß ihnen begreiflich machen, daß es etwas ist, vor dessen Großartigkeit selbst ein Novalis auf den Knien liegen würde.

Namentlich möchte ich ermahnen alle diejenigen, die mit Zeichnen zu tun haben, Baravalles Dissertation recht gründlich zu studieren. Ich habe mich auf die verschiedenste Weise bemüht, darauf hinzuweisen. Am Kongreß lagen die Dinge da. Diese Dinge sind auch für die Ästhetik außerordentlich wichtig in der Dissertation von Baravalle. Jeder sollte sich damit beschäftigen. Auch der Handarbeitsunterricht vor allen Dingen, der kann ganz tief beeindruckt werden von der Dissertation von Baravalle. Ganz gewiß ist vieles darin, was man gewinnen kann dafür, wie ein Halskragen, ein Gürtel, ein Strumpfband geformt werden muß nach den Prinzipien dieser Sache. Halskragen, Gürtel und Strumpfband.

Solch eine Sache wie die von Baravalle - der soll nicht hochmütig werden -, solch eine Sache, wie diese Dissertation, die ist vor allen Dingen für die Waldorflehrer von ganz fundamentaler Bedeutung, weil es das Überführen des Mathematischen ins bildhaft Vorstellungsgemäße zeigt und sehr erleichtert. Das könnte man erweitern. Dasselbe, was er für die Formen gemacht hat, das läßt sich ähnlich auch für die Farben machen und sogar für die Tonwelt. Für die Tonwelt finden Sie manche kleinere Ansätze in Goethes Skizze von einer Tonlehre in meinem letzten Bande der Kürschner- und Weimarer Ausgabe. Diese Tabelle ist ungeheuer inhaltsvoll. Und die Farbenlehre läßt sich auch in diesem Sinne behandeln.

X.: Es läßt sich vielleicht eine Paiaflele herstellen in der sinnlich-sittlichen Seite der Tonwelt. Die Farbenempfindung folgt der Anordnung im Spektrum. Alles, was ins Blaue geht, entspricht den Kreuz-Tonarten, das andere den B-Tonarten.

Dr. Steiner: Das würde ein schönes Thema sein.

X.: Beim Anschauen der beiden Spektren taucht eine Parallele auf.

Dr. Steiner: Der Gedanke ist fast richtig. Man muß überall die bloße Analogie vermeiden.

Ich möchte jetzt noch eines sagen in Anknüpfung an das, was ich schon gesagt habe, was eine anthroposophische Note noch anschlagen möchte für Sie. Das ist dies: Ich habe Ihnen gesagt, es ist gut, sich mit der Dissertation Baravalles zu befassen. Ich möchte erwähnen, daß es überhaupt im allgemeinen aus okkulten Untergründen heraus für die Belebung des Unterrichts in allen Fächern eine große Bedeutung hat, wenn ein lebhaftes Interesse

#SE300b-044

vorhanden ist für Arbeiten, die aus dem Lehrerkollegium heraus geleistet werden.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dies ist außerordentlich wichtig; es belebt das ganze Lehrerkollegium, wenn ein richtiges Interesse genommen wird an Originalarbeiten der Mitglieder des Lehrerkollegiums. Das ist ja auch der Gedanke, der zugrundeliegt den Programmaufsätzen der verschiedenen Schulen, aber er ist jetzt schon ganz korruptiert. Es sollte jedes Jahr eine Programmabhandlung erscheinen. Gerade mit einer solchen Programmabhandlung sollte sich das ganze Lehrerkollegium befassen. Das ist tatsächlich so, daß spirituelle Kräfte, die im Lehrerkollegium sind, das Lehrerkollegium tragen durch die Gegenseitigkeit des innerlichen wissenschaftlichen Erlebens. Man sollte nicht (vereinzelte?) die Dinge absolvieren; es sollte gegenseitige Teilnahme da sein. Nun ist natürlich hier durch das lebendige Auftreten schon ein großes gegenseitiges Interesse vorhanden. Aber da ist die Voraussetzung, daß noch viele solche geheimnisvolle Arbeiten machen. So möchte ich ermahnen, daß diese Arbeiten fruchtbar werden für die anderen.

X.: Es war vor längerer Zeit wegen eines Turnlehrers gesprochen worden.

Dr. Steiner: Herr Baumann hat mir gesagt, daß die Sache des Turnlehrers nicht in Betracht kommt, weil wir kein Lokal haben. Wenn das Lokal da ist, dann wird Englert auch da sein.

X.: Er hat geschrieben, daß er für diese Sache nicht in Betracht käme, er ist in Norwegen.

Dr. Steiner: Für das nächste halbe Jahr haben wir nicht den geringsten Bedarf. Da muß er halt warten, bis sich etwas anderes ergibt. Man muß sich bemühen, daß die Knaben geschickter werden. Es ist unmöglich, über das Turnen etwas zu sagen, weil Baumann nicht da ist.

Es wird gesprochen über den öffentlichen Kongreß in Stuttgart vom 29. August bis 6. September „Kulturausblicke der anthroposophischen Bewegung“. Dr. Steiner: Der Kongreß ist so gut gelungen, daß er weit über die Möglichkeiten hinausging. Der Kongreß ist ausgezeichnet gelungen. Aber die 5 onntagsversammlung, die Mitgliederversammlung vom 4. September, war so kläglich. Sie war das Kläglichste, was man sich denken kann. Die Dreigliederungs-Ortsgruppenversammlung war noch kläglich. Man hätte gedacht, daß da gerade die hervorgetreten wären, die das Leben der Anthroposophie erneuern, die neues Leben hineinbringen wollen. Sonntag hätte sich das zeigen müssen. Daß da

#SE300b-045

viel gewollt worden ist, das können Sie sicher sein. Fast in allen Löchern sind die Leute zusammengesessen und haben Konferenzen abgehalten. Aber das Ganze ist nicht an die Oberfläche getreten. Es wäre ja gerade wünschenswert gewesen, daß es an die Oberfläche getreten wäre. Hoffentlich geht die weitere Entwicklung besser.

Konferenz vom Mittwoch 16. November 1921, 20.30 Uhr

Dr. Steiner: Es tut mir sehr leid, daß ich nicht lange da sein kann. Nun wollen wir heute unsere Sachen erledigen.

X. fragt, ob man gewisse pathologische Kinder ablehnen soll. ob man eine Probezeit einführen soll.

Dr. Steiner: Die Frage ist erst zu entscheiden, wenn die Fälle analysiert werden.

X.: Eines von den Kindern, B. O., hat gestohlen.

Dr. Steiner: Ist das Kind nur verdorben oder pathologisch?

X.: Es ist weitgehend verdorben. Wir fragen uns, ob man es vor anderen Kindern verantworten kann, den B. zu haben.

Dr. Steiner: Man müßte sehen bei dem Jungen, ob er pathologisch ist. Ich hoffe morgen kurz heraufzukommen. Wir haben ja schon Kinder gehabt, die gestohlen haben, und wir haben sie noch.

X. spricht über H. M. A und bittet, sie von den Fremdsprachen zu befreien.

Dr. Steiner: Dieses Kind gibt keinen Anlaß, es nicht in der Schule zu haben. Für solche Kinder erweist sich eben die Notwendigkeit der Hilfsklasse.

Wir müssen das machen, Kinder, die etwas lernen sollen, wenn sie auch pathologisch sind, wollen wir nicht zurückweisen. Etwas anderes ist es bei B. Da ist etwas, wo man sagen kann, man kommt schwer mit ihm zurecht. Wenn er pathologisch ist, müßte er auch in die Hilfsklasse. Die Frage ist nicht so leicht zu entscheiden. Auch das läßt sich nicht machen, daß man solche Kinder nach einiger Zeit wieder heraufst. Annehmen und wieder heraufst, wir kommen dadurch zu einer spießbürgerlichen Handhabung der ganzen Schulführung. Wir werden Spießbürger wie die Menschen überhaupt Spießbürger

#SE300b-046

sind. Das dürfen wir auf keinen Fall tun, die Kinder aufnehmen und wieder heraufst. Nicht wahr, solche Kinder wie der B. gibt es nicht viele. Und wahrscheinlich, wenn man ihn beobachten würde, die einzelnen Narreteien, die der Junge verrichtet, würde man es noch signifikanter sehen. Der Fall, wo er seinen Namen falsch angibt, da ist sicher noch ein Nebenumstand dabei, der die Erklärung ist.

X.: Er hat einen schlechten Einfluß auf andere. Wenn er dabei ist, gehen sie sich anders.

Dr. Steiner: Das tun sie schon; die Ansteckung ist sehr groß. Es wird nicht leicht sein, einen Aufnahmestil zu finden. Jedenfalls bevor ich mir die Sache überlege, möchte ich den B. kennenlernen.

Wir haben doch schon Diebstähle gehabt. Wir haben niemals darüber nachgedacht, ob man die Kinder haben soll oder nicht. Was sollen wir für Kriterien aufstellen?

Das Schwierige ist, das Kriterium aufzustellen und einzuhalten. Dazu würden sich Mittel und Wege finden. Wie soll man die Grenze setzen zwischen denen, die aristokratisch dummhäuslich genug sind für die Waldorfschule, und denjenigen, die nicht dazu würdig sind? Wie wollen Sie den Diebstahl feststellen? Wir wollen die Frage vormerken. Fragen sind leichter aufgeworfen als beantwortet. Erledigt ist die Sache nicht. Ich bin nicht geneigt, solche Fragen prinzipiell zu beantworten. Die müssen von Fall zu Fall beantwortet werden.

X.: Die Freie anthroposophische Jugend hat die Lehrer um einen Kurs gebeten.

Dr. Steiner: Im wesentlichen sind es wohl diejenigen, die damals unten im Zweighaus in der Landhausstraße waren. Es waren schon ein paar mal solche kleinen Versammlungen. Warum sollten Sie das nicht machen?

X. bittet um Richtlinien.

Dr. Steiner: Das wäre ganz verdienstvoll, wenn Sie das machen würden. Aber Sie sollten es mehr im großen pädagogisch halten. Die meinen doch sicher wohl auch irgend etwas über pädagogisches Denken im allgemeinen. Sie meinen doch sicher nicht pädagogische Methoden im einzelnen. Mehr kulturpädagogische Dinge. Es ist heute tatsächlich sehr viel in der Jugend, schon seit dem Beginn des Jahrhunderts, eigentlich ein paar Jahre früher; es gehen viele Dinge vor in den unterbewußten Dingen. Die Jugendbewegung hat durchaus übersinnliche Gründe. Man muß die Sache sehr ernst nehmen.

#SE300b-047

Vorigen Freitag war ich in Aarau. Es war keine Diskussion, aber es haben einige Leute gesprochen. Ein sehr merkwürdiger Mensch hat gesprochen. Bei unserem Ersten Hochschulkurs sind wir dadurch in Verlegenheit gesetzt worden, daß wir plötzlich ein Telegramm

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

bekamen, daß zwei Schüler durchgegangen und nach unserem Hochschulkurs gepilgert sind. Wie wir in der Schweiz gefährdet sind! Da hat man sich auf die Lauer gelegt, und Dr. Boos hat die zwei Ekstatiker herausgebracht. Wir gaben das Geld zurück. Einer vor diesen JUnger, der hat neulich am Freitag geredet.

Tatsächlich, man kann sagen, da hat zuerst geredet der Pfarrer, ein mittlerer Herr, der nichts Erhebliches gesagt hat, als daß man in der Geschichte nicht bloß vom Morden sprechen soll, ein Lehrer und dieser Junge. Der junge hat das wesentlich Beste geredet. Nicht der Pfarrer hat besser geredet, sondern der junge hat das Beste geredet. Der Junge hat Richtiges gesagt. Die ganze Unterredung gipfelte

darin, daß der Pfarrer sagte, die jetzige Jugend ist so, daß sie keine Autorität anerkennt. Dann hat der Junge gesagt: Wer soll Autorität haben? Man möge sich nicht beschweren, wenn ich etwas radikal ausspreche. Wenn man Autorität haben will, dann muß sich das rechtfertigen im Anblick der Autorität. Machen die Alten nicht

Kompromisse? Wenn wir das alles anschauen, sollen wir aufblicken mit Autoritätsgefühl? - Sehr tiefgehend war es, es hat mir sehr guten Eindruck gemacht.

Man soll die jugendbewegung beachten. Sie ist eine Kulturbewegung von großer Bedeutung. Aber man muß wirklich gerade dieser Jugendbewegung gegenüber vermeiden jede Art von Philistrosität und Pedanterie.

An drei Tagen zu Weihnachten und Neujahr könnten Vorträge von den Lehrern gehalten werden.

X. fragt wegen des Benehmens der älteren Schüler der Mädchen gegenüber und wegen des Rauchens.

Dr. Steiner: Sind wohl Urzükömmlichkeiten vorgekommen? Lassen wir das Rauchen beiseite; das wollen wir nachher besprechen. Die anderen Dinge kann man für sich behandeln. Haben sich wirklich Urzutraglichkeiten, die über ein gewisses Maß hinausgehen, ergeben? Bis zu einem gewissen Maß kommen natürlich, wenn viele Kinder beisammen sind, gewisse Urzutraglichkeiten vor; kamen solche vor, die über ein gewisses Maß hinausgehen?

Mehrere Lehrer über die Urgehörigkeiten auch gegen die Mädchen.

#SE300b-048

Dr. Steiner: Es kann auch bloß Treuherzigkeit sein.

X.: Es war mehr ruppig als treuherzig.

Dr. Steiner: Es kommt auf den Charakter an. Wenn jemand ruppig geartet ist, kann er es wie selbstverständlich treuherzig machen. Es ist ungeheuer wichtig bei dieser Frage, daß man - gerade deshalb muß der Punkt herausgehoben werden -, daß man da wirklich erst dann, wenn es gar nicht zu umgehen ist, irgendwie eingreift, während man möglichst wenig die Kinder verführen soll dadurch, daß man jeden solchen Fall mit den Kindern selbst behandelt. Dadurch macht man sie erst ungezogen. Nehmen Sie einen solchen Fall, der vorgekommen ist. Ein Mädchen setzt sich einem großen Knaben auf den Schoß. Sie können ganz sicher sein, solange es möglich ist, muß eine solche Sache ignoriert werden. Man muß versuchen, das zu verhindern. Ja nicht so weit gehen, die Kinder auszuzanken. Dann macht man sie sicher aufmerksam. Diese Sache ist außerordentlich vorsichtig zu behandeln. Sonst können Sie es gar nicht wagen, Knaben und Mädchen untereinander zu unterrichten, wenn Sie nicht vermeiden, direkt vorzugehen.

In dieser Beziehung hat das materialistische Zeitalter ganz schauderhafte Vorurteile zutage gefördert. Es ist gar nicht so selten, daß Mütter und Väter zu einem kommen und um Rat bitten, weil die Kinder eine perverse Sexualität entwickeln. Wenn einem das Kind vorgeführt wird, ist es ein fünfjähriges Kind. Das entwickle eine perverse Sexualität! Es hat überhaupt noch keine Sexualität. Es ist ein reiner Wahn. Zum Schluß kommt die Freudsche Theorie heraus, der das Saugen des Säuglings am Schnuller für eine sexuelle Handlung erklärt.

Es kommt hier wirklich auf ein Taktgefühl an. Es kann zuweilen etwas sein, was scharf bekämpft werden muß. Bei diesem Punkt sollte man viel mehr indirekt als direkt vorgehen, sonst macht man die Kinder erst aufmerksam.

Dagegen wäre es sehr gut, wenn man wirklich Fälle psychologisch berichtet, in denen die Besprechung berechtigt ist, sich diese Fälle zu merken. Ich frage, sind schon solche Fälle da? Das scheint mir doch nicht der Fall zu sein.

X.: Ein Mädchen Z. S. hat einen kleinen Hof um sich.

Dr. Steiner: Es haben sich doch schon tiefe Tragödien abgespielt. Diese Dinge muß man indirekt behandeln. Es spielt sich da zum Beispiel eine Tragödie ab, und aus der Tragödie heraus sagt eines der

#SE300b-049

älteren Mädchen zu einem Lehrer irgend etwas, und das Mädchen betrachtet das als eine furchtbar starke Vertrauenssache, und dann kriegt das Mädchen heraus, daß Sie das verratschten; Sie haben einem anderen Lehrer vertraut, was nur für Sie bestimmt war, und das hat das Mädchen herausgekriegt. Das Mädchen hat viel geweint darüber. Man muß auch wirklich diese Dinge so hinnehmen, daß es schließlich doch auch Bereicherungen des Lebens sind. Das sind doch Dinge, die man nicht schablonengemäß behandeln kann. Jeder Mensch ist ein anderer, schon als Kind.

X.: Ich komme bei Besprechungen des Nibelungenliedes in der 10. Klasse an mancherlei anzügliche Stellen. Wie soll man sich da verhalten?

Dr. Steiner: Man muß taktvoll darüber hinwegkommen oder es mit Ernst behandeln. Man kann schon voraussetzen, daß man den Versuch macht, einfach in selbstverständlicher Weise, ohne Anzüglichkeit, ohne Frivolität die Dinge vorzubringen. So tut man besser, als wenn man es irgendwie verhüllt.

Was das Rauchverbot und ähnliches angeht, da ist es schon möglich, daß die Kinder übermächtig werden.

X.: Ein Junge hat eine ganze Schachtel voll geraucht. Man konnte den Namen finden: Zigarettenschule. Es ist unangenehm für die Schule, wenn die Schület rauchen.

Dr. Steiner: In Dornach rauchen die Eurythmistinnen viel mehr als die Männer. - Es wäre am besten, wenn man ihnen Vernunft beibringt in bezug auf das Rauchen.

X.: Das hat gewirkt, wie sie bemerkt haben, daß sie sich selbst schädigen.

Dr. Steiner: Ich glaube, man kann sagen, was es für eine Wirkung auf den Organismus hat. Man schildert die Nikotinwirkung. Das ist das Allerbeste. Es kann die Versuchung entstehen, wenn Sie von zwei Dingen das eine tun und das andere nicht tun. Gerade dieses wäre ein Schulbeispiel dafür, daß es besser ist, wenn man das eine tut: Wenn Sie es dahin bringen, die Kinder, die solche Ungezogenheiten haben, durch solche Unterweisungen davon abzubringen. Dann haben Sie pädagogisch das Fünfzehnfache von dem getan, als wenn Sie ein Rauchverbot erlassen. Ein Rauchverbot zu erlassen, ist die bequemste Maßregel. Aber die Kinder dazu zu bringen, daß sie aus Einsicht die Sache unterlassen, das hat eine Wirkung für das ganze Leben. Es ist ungeheuer bedeutend, daß man nicht irgendwie verbietet und straft; daß man weder verbietet noch straft, sondern etwas anderes macht.

#SE300b-050

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Einige Lehrer haben eine Sprechstunde für Schüler eingerichtet. Da haben wir uns über Weltanschauungsfragen unterhalten.

Dr. Steiner: Das ist nicht weiter auffällig, daß die konfessionellen Kinder nicht kommen. Jedenfalls ist die Sprechstunde gut. Das können Sie nicht vermeiden, daß sie bei Weltanschauungsfragen einen anthroposophischen Charakter annimmt. Sie können es im Religionsunterricht vermeiden, und auch da kaum. In der Sprechstunde können Sie es nicht vermeiden. Es ist auch nicht nötig.

Es wird gefragt wegen eines Nachhilfekurses in den Sprachen.

Dr. Steiner: Es ist eine Frage, wieweit es möglich wäre, die Stufenfolge der Klassen im Sprachunterricht unabhängig zu machen, so daß ein Kind in bezug auf den Sprachunterricht in der dritten Klasse sein könnte.

X.: Das würde schwer sein.

Dr. Steiner: Es ist eine Frage, ob sie nicht lösbar ist.

X.: Sprachunterricht in allen Klassen gleichzeitig wird kaum möglich sein. Deshalb hatten wir vorübergehend an Nachhilfekurse gedacht.

Dr. Steiner: Man kann nach solch einer Richtung das Mögliche tun. In der Fortbildungsschule in Dornach, da sitzen in sämtlichen Lehrgegenständen die Kinder zusammen zwischen acht und achtzehn Jahren. Eine Dame von fünfundvierzig Jahren sitzt auch dabei. Ich kann nicht einmal sagen, daß das eine so furchtbar gräßliche Sache ist. Es ist gar nicht so schlimm. Gestern war schon ein Polizeibüttel da, der uns die Kinder abnehmen will.

Wir haben keine Möglichkeit, viele Klassen einzurichten. Auf der einen Seite kann man so etwas tun. Es werden aber die Lehrer mehr überlastet, als wenn man sich bemühte, über diese kleinen Unzukömmlichkeiten hinwegzukommen.

X.: Es wäre also wünschenswert, daß man die Kinder darin läßt.

Dr. Steiner: Es wäre ein Ideal. Man kann sie extra unterrichten. Nicht aus der Klasse herausnehmen. Das wäre auch eine übermäßige Anstrengung für das Kind. Man kann das tun. Oder sonst müßte man so vorgehen, daß man die Sprachklassen anders zusammensetzt als die Gegenstandsklassen.

X.: Das ist ungeheuer schwierig.

Dr. Steiner: Wir können die Zahl der Lehrer nicht leicht vermehren.

#SE300b-051

Es wird gesprochen über den Kunstunterricht in den oberen Klassen und über kunstgewerbliche Entwürfe.

Dr. Steiner: Beim Kunstunterricht ist es so, daß man die verschiedensten Dinge auf die verschiedenste Weise machen kann. Es ist nicht möglich, zu sagen, das ist ausschließlich gut, das ist ausschließlich schlecht. In Dornach fängt Fräulein van Blommestein an, den Unterricht aus den Farben heraus zu geben. Sie schaffen dadurch in einer guten Weise. Wir haben gesehen, daß es einen guten Einfluß ausübt. Wir lassen sie Farben auftragen, so daß das Kind nur in der elementaren Farbenphantasie aufträgt. Man sagt zum Beispiel dem Kinde: Du hast hier in der Mitte deines bemalten Blattes einen gelben Fleck. Mach ihn blau. Mach das ganze Bild so, daß alle anderen Farben auch danach geändert sind. - Ein gründliches Farbenvertiefen kommt dann heraus, wenn das Kind eine Farbe verändern muß und alles andere danach richten muß, zum Beispiel auf einer Tasche oder irgend etwas anderem, dieses dann ausnäht und aussticht, so daß das Betreffende gerade am rechten Fleck sitzt. Diese Dinge, die Sie erzählt haben, laufen alle darauf hinaus, die Sachen so zu machen, und das ist ganz gut. Man kann nur nicht sagen, von welcher Klasse an. Am meisten Erfolg hat man, wenn man es von der niedrigsten Klasse an macht, und dann den Schreibunterricht erst herausentwickeln läßt.

X.: Würde sich der Klassenlehrer nicht mit dem Handwerkslehrer wider-sprechen?

Dr. Steiner: Es ist nur zu berücksichtigen, daß derjenige, der den Kunstunterricht erteilt, sich bewußt sein muß, diese Kinder haben das schon als ganz kleine Kinder gemacht. Heute kann man es so machen, wie Sie es gesagt haben. Später muß man das Bewußtsein haben, was die Kinder schon durchgemacht haben. Heute müssen Sie erst die Geschmacklosigkeiten herauskriegen. In dieser Beziehung haben die Leute nicht Gelegenheit gehabt, viel zu lernen. Es gibt Menschen, die sticken etwas, aber das, was sie darauf sticken, könnte ebenso gut auf etwas anderem darauf sein.

X.: Ich war nicht einverstanden, daß in der Handarbeitsstunde gemalt wird in meiner 3. Klasse.

Dr. Steiner: Wenn die Kinder in der 3. Klasse ihre Malereien machen, so machen sie dies im Handarbeitsunterricht erst in der 8. Klasse.

X.: Ich meinte, daß die Kinder zu jung sind, um künstlerische Entwürfe zu machen.

#SE300b-052

Dr. Steiner: In Ihrer Klasse ist ja noch kein künstlerischer Handarbeitsunterricht.

Es wird berichtet über diesen Konflikt.

Dr. Steiner: Es müssen sich die einzelnen Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, verständigen. Daß man sich nicht verständigt, das kann höchstens eine Frage des Zeitmangeis sein, aber im Prinzip müßte man sich immer verständigen.

Der Handwerkslehrer: Mir scheint, die Kinder sollten in der 9. und 10. Klasse mehr Möglichkeiten haben für die Werkstattarbeit. Ich habe sie nur alle vierzehn Tage.

Dr. Steiner: Alle vierzehn Tage? Wodurch ist das herbeigeführt? Der Handwerkslehrer: Ich kann nur fünfundzwanzig auf einmal haben.

Dr. Steiner: Daß man absolut mehr Zeit dazu verwendet, ist nicht möglich. Gegenüber der Methode der Zersplitterung - was pädagogisch ein Unfug ist - wäre es doch besser, wenn man es in acht Tage überhaupt zusammendrängen würde. Daß man acht Tage jeden Tag mit einer Gruppe von Kindern das macht. Das ist außerordentlich wichtig für das Leben, daß es den Kindern leid ist, längere Zeit mit der Arbeit aussetzen zu müssen. Dieses Auseinandergerissenwerden hat auch da seine Bedeutung. Vielleicht müßte man auch da unser Prinzip des Konzentrierens pflegen.

Warum ist es notwendig, diesen Unterricht auf die Nachmittage zu verlegen? Es ist eine Stundenplan frage; zu lösen müßte es trotzdem sein.

X.: Man müßte nur wissen, was wegfaHen müßte.

Dr. Steiner: Der Klassenunterricht dürfte nicht tangiert werden.

X.: Es wäre also so, daß eine Woche nur Handwerksunterricht wäre.

Dr. Steiner: Vielleicht läßt es sich doch so machen, daß nur je ein Drittel Handwerksunterricht haben.

Der einzige Unterricht, der durch mangelnde Konzentration weniger leidet, ist der Sprach-Übungsunterricht. Der leidet am wenigsten. Der Klassenunterricht und künstlerische Unterricht, der leidet nicht nur psychologisch betrachtet; es wird direkt etwas verdorben, in der Menschennatur wird etwas verdorben, wenn der Unterricht zerstückelt wird durch mangelnde Konzentration.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Handarbeit, Stricken, Häkeln, das brauchen die Kinder nicht acht Tage lang zu machen. Später, dann kann man es machen. Man sollte
#SE300b-053

es nicht systematisch machen. Ich kann mir denken, daß es mich ganz anregen würde, jeden Mittwoch um zwölf Uhr eine Viertelstunde an einem Strumpf zu stricken, der in einem halben Jahr fertig werden sollte. Jeden Mittwoch an einer plastischen Sache zu arbeiten, das ist etwas anderes, aber Strümpfstricken kann man so lernen.

Man muß sich helfen aus der Sache heraus.

Eine Handarbeitslehrerin: Ich empfinde es als angenehm, daß die Kinder alle acht Tage einmal Unterricht haben.

Dr. Steiner: Wenn es nicht ins Kunstgewerbliche geht, machen die Pausen sicher nichts. Wenn es ins Kunstgewerbliche geht, dann muß man eine gewisse Konzentration bei den Kindern anstreben. Wenn man die Kinder Bücher binden läßt, das ist schon etwas, wo es eine konzentrierte Arbeit gibt, wenn man sie Kartons machen läßt. Es wird dies auch kommen. Wir haben in der 10. Klasse schon den praktischen Unterricht. In einer solchen Klasse würde man kein anderes Kunstgewerbe machen.

X.:

Dr. Steiner: Stenographie sollte man lernen wie im Schlafe, ohne besondere Konzentration. Daß man überhaupt Stenographie lernt, ist im Grunde eine Barbarei, der Gipfel des Ahrimanismus. Daher wäre es ideal, Stenographie wie im Schlafe zu lernen. Da man das nicht kann, so ist es von großer Bedeutung, daß man es ganz veruselt, wie wenn gar nicht darauf konzentriert würde, daß es gelernt würde. Weil es Unfug ist. Es ist ein Kulturunfug, daß stenographiert wird.

X.: Der handwerkliche Unterricht war verbunden mit dem Gartenbau. Jetzt ist Fräulein Gertrud Micheis gekommen. Wie soll das nun gegliedert werden?

Dr. Steiner: Das wird Fräulein Michels Herrn Wolffhügel abnehmen. Am besten ist es, sie verständigen sieh einmal untereinander in Anpassung an die Verhältnisse. Sie werden sich miteinander unterhalten.

X. berichtet, daß eine fakultative Extrastunde für Toneurythmie eingeführt wurde.

Dr. Steiner: Mit der Toneurythmie ist das möglich. Es ist nicht etwas, was die Kinder überlastet. Nur ist es dann möglich, daß vieles kommt. Wenn man für jede Stunde Nachhilfestunden hat, dann wird es viel. Dann muß die ganze Nacht unterrichtet werden.

#SE300b-054

X. fragt wegen der Eurythmie für die Kinder der Hilfsklasse.

Dr. Steiner: Ich hoffe, daß ich dazu komme, sie mir anzuschauen. Bei den Kindern, die in der Hilfsklasse sind, wäre es das beste - wozu man alles mögliche benützen muß -, wenn die Eurythmie in die Stunde hineinfällt.

X.: fragt nach der Ausarbeitung des Lehrplans.

Dr. Steiner: Es ist in den Vorträgen über Pädagogik viel theoretisches Material darin. Dann ist auch praktische Erfahrung vorliegend.

Xi: Es sind Versuche gemacht, Internate zu schaffen.

Dr. Steiner: Internate sind unter Umständen etwas Gutes, was sie jetzt sehr selten sind. Sie liegen nicht in der Linie unserer Waldorfschulrichtung. Unsere Waldorfschulrichtung geht dahin, nicht besondere Verhältnisse zu schaffen, nicht erst ein besonderes Milieu zu schaffen, sondern aus dem Milieu, das da ist, die Verhältnisse zu holen, unter denen man am besten unterrichten kann.

Wenn die Sache ordentlich ist, kann man die Kinder hinempfehlen.

X.: Frau Y. hat angefragt, ob andere Eltern sich beteiligen wollen.

Dr. Steiner: Das geht nur so zu machen, daß die Eltern sich an die Schule wenden, und wenn die Schule findet, daß die Frau Y. ein taugliches Internat hat, daß die Lehrerschaft sie dorthin empfiehlt. Heute ist das ein fremdes Element. Wofür wir uns einsetzen sollten, das wäre, daß möglichst viele Waldorfschulen gegründet würden, so daß es nicht nötig wäre, daß man Kinder in Internate gibt, damit sie in eine Waldorfschule kommen. Jetzt ist es so, daß es nur die eine Waldorfschule gibt. Deshalb können schon Internate als Surrogate da sein. Eigentlich müßten wir überall die Möglichkeit haben, daß die Kinder in Waldorfschulen gehen, sonst bleibt Stuttgart nur eine Musterschule.

Es kommt eine furchtbare Geschäftshuberei heraus. Wenn ich die Briefe ansehe, die ich bekomme, wenn Sie nur die drei letzten Tage nehmen - solche Internate wollen sie massenhaft errichten. Das kommt alle Augenblicke vor. Die Leute wollen etwas man muß da mit wirklich kritischem Sinn es anschauen. Geschäftigkeit, das ist etwas, was sich sofort geltend macht, wenn so etwas da ist, wie die Waldorfschule. Dann kommen die Unberufenen.

Über einen begonnenen Fortbildungskurs.

Dr. Steiner: Prinzipiell ist nichts einzuwenden. Sie müssen nur

#SE300b-055

achtgeben, daß nicht Kerle hineinkommen, welche die ganze Klasse verulken wollen.

Es wird gefragt wegen des Zweijahresberichtes. ob Herr Dr. Steiner etwas dazu schreiben will.

Dr. Steiner: Ich werde einiges schreiben. Jetzt gibt es noch eine Menge zu sagen.

Es wird gefragt wegen der Fibel.

Dr. Steiner: Ich habe die Fibel nicht. Ich habe sie lange gehabt. Ich habe nichts gegen diese Fibel, wenn man sie geschmackvoll ausführen wird. Wenn die Schrift von mir gezeichnet werden soll, müßte ich die Sache wieder haben.

Eine Fachlehrerin klagt wegen Störung durch den Konfrmandenunterricht.

Dr. Steiner: Sind es wirklich so viele? Das ist eine Invasion in den gesunden Lehrplan.

X.: Es ist der Wunsch entstanden, eine besondere Sonntagsstunde nur für die Lehrer zu haben.

Dr. Steiner: Ähnliches ist schon einmal diskutiert worden. Man müßte wissen, ob dazu ein umfassendes Bedürfnis vorhanden ist.

X.: Es ist der Wunsch ausgesprochen.

Dr. Steiner: Natürlich, es kann etwas sehr Schönes herauskommen. Ich kann mir gut vorstellen, daß ein einheitliches Ringen möglich ist. Der Modus würde nicht so leicht zu finden sein. Wer soll das machen? Nehmen Sie an, es sollen durch Wahl diejenigen bestimmt werden und dann abwechseln. Das sind Dinge, die sehr schwierig sind. Da muß ein tief einheitlicher Wille vorhanden sein. Wer soll es machen?

X.: Mir kam nie die Idee, daß es einen Streitpunkt geben könnte. Einen Ehrgeiz dürfen wir da nicht haben.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Wenn jeder eine andere Meinung darüber hat, wer es gut macht, dann ist es schwierig. Darüber werden sich alle einig sein, daß der es macht, der es gut macht; das ist allgemein. Aber dann kommt die Geschichte. Das ist immer noch so wie mit Stockerau: Ein Wiener wurde gefragt, ob es weit ist nach Amerika. Darauf hat er gesagt: In Stockerau san's bald, aber nachher ziagt si der Weg!

X.: Sollte es an eine Person gebunden sein?

#SE300b-056

Dr. Steiner: Dann ist jede Woche die Schwierigkeit, wer es gut macht.

X.: schlägt Herrn N. vor.

Dr. Steiner: Da müßte man eine geheime Abstimmung machen.

X.: Wesentlich scheint mir nur zu sein, daß wir es bekommen.

Dr. Steiner: Gewiß. Es ist eine schwere Sache, wie die Papstwahl.

X.: Mir ist jeder andere recht.

Dr. Steiner: Dann kann man über den Modus nachdenken. Ich würde niemals es wagen, von mir aus den zu bezeichnen, der es machen soll.

X.: Einer der drei Herren, die es bei den Kindern machen.

Dr. Steiner: Wenn die Herren anerkannt werden, ohne daß eine innere Wimper zuckt. Eine Handlung - entweder ist sie bloß eine Formsache, dann können Sie sie gemeinschaftlich machen und einführen, oder sie ist eine rituelle Handlung; das muß tiefer Ernst sein. Da kann man keine Rankünen haben.

Ein weiterer Lehrer spricht darüber.

Dr. Steiner: Jetzt höre ich auf, die Sache zu begreifen. Jetzt verstehe ich nichts mehr davon.

Ein Kultus ist esoterisch. Ein Kultus ist das Esoterischeste, was man sich denken kann. - Was Sie gesagt haben, bezieht sich wohl darauf daß man über ein Ritual nicht demokratisch abstimmen kann. Natürlich kann ein Ritual, wenn es einmal da ist, von einem Kollegium gepflegt werden. Dann müßte das Kollegium einig sein.

X.: Ich war der Meinung, daß keinerlei Autorität angewendet werden dürfe den einzelnen gegenüber.

Dr. Steiner: Das habe ich im Sinne. Gerade wie das Ritual für die Kinder eingeführt wurde. Das wäre gar nicht die Aufgabe der Waldorfschule.

Es ist eben die Frage, ob so etwas, was, nicht wahr, in einem gewissen Sinne so sorgfältig aufgebaut werden muß, nicht etwas ist, was vom Lehrerkollegium als solchem sehr schwer ausgehen kann und im Kollegium als solchem sehr schwer einheitlich gepflegt werden kann. Setzen Sie voraus, es seien jetzt alle einverstanden. Das nächste Mal würde man darauf beschränkt sein, nur die ins Kollegium aufzunehmen, die das Einverständnis schon hineinbringen. Esoterisch vereinigen

#SE300b-057

kann man Menschen, die sich unter dem sachlichen Zeichen dieser Esoterik vereinigen. Eine Kultushandlung ist nur in esoterischen Kreisen möglich, wenn sie etwas sein soll. Sonst muß man etwas Meßopferartiges haben. Dazu brauchen Sie aber gerade wiederum für die, welche es als Unesoterisches haben, denen muß gegenüberstehen das Esoterische. Sie können nicht Messe lesen ohne Priester. Beim Esoterischen sollten im inhaltlichen Zeichen sich die Menschen vereinigen.

Es wird gefragt nach esoterischen Stunden.

Dr. Steiner: Das geht sehr schwer an. Ich habe jetzt, nicht wahr, immer müssen davon absehen. Sie wissen, es gab genügend Esoterisches vor Jahren. Ich habe davon müssen absehen, weil die Esoterik in schändlicher Weise mißbraucht worden ist. Es ist alles Esoterische einfach hinausgetragen worden in die Welt und wird entstellt. In dieser Beziehung ist etwas so Schändliches nie vorgekommen, als gerade in unserer esoterischen Bewegung. Es war immer jeder Esoterik gegenüber, und selbst wenn es anrühige Sachen waren, dies, daß es intim gehalten worden ist. Das hat immer über viele Zeiten hinübergewirkt. In die Anthroposophische Gesellschaft ist eben das Cliqueswesen eingedrungen, und das Cliqueswesen hat sich innerhalb der Gesellschaft über alles gesetzt, leider auch über die Esoterik. Es gibt nicht dies: die anthroposophische Sache als solche in erster Linie zu betrachten, sondern die Cliquesinteressen sind fortwährend die, die das durchkreuzen. Es zersplittet die anthroposophische Bewegung sich in lauter Cliques. Nicht wahr, dadurch ist es in mancher Beziehung schlechter als in der außeresoterischen Welt. Ohne daß ich irgendwie Unverständnis ausdrücken wollte für das Historische der Sache. Aber denken Sie sich, was erlebt man in der ganzen äußerlichen bourgeoisen Welt, unter richtigen Philistern? Wenn irgendein Geheimer Hofrat aus einer Stadt in die andere versetzt wird, dann muß er zu den Leuten mit der entgegengesetzten Gesinnung mit großer Gelassenheit gehen und überall seine Antrittsbesuche machen. Aber in der Anthroposophischen Gesellschaft gibt es dies: wenn einer in eine Stadt kommt, wo mehrere Zweige sind, da kann es ihm passieren, daß er denkt: wenn mehrere Zweige da sind, um so besser, dann kann er in jeden hineingehen. Aber wenn er in dem einen war, wird er in dem anderen fortgeschickt. Der ahnungslose, naive Mensch denkt sich, er kann überall hineingehen. Es gibt doch Städte, in denen mehrere anthroposophische Zweige sind, die einander so behandeln.

#SE300b-058

Es ist die Esoterik ein schmerzliches Kapitel der antliroposophischen Bewegung. Es ist nicht nur, daß man immer wieder hinweist auf das Alte, das einmal geschehen ist. Tatsächlich ist es so, wenn der von der „Birsek-Post“, der Kully' immer neue Artikel schreibt, so sieht man, daß er sehr gut unterrichtet ist über die letzten Ereignisse, die es bei uns gibt, bis in die unbedeutendsten Sachen.

Man müßte schon den Modus erst finden.

X.: Können wir den Modus finden?

Dr. Steiner: Der Modus muß erst gefunden werden, wirklich. Sie sehen, jetzt ist diese wunderbare Bewegung, die zum Theologen kurs geführt hat. Sie war sehr esoterisch gehalten. Sie schloß die Begründung des Kultusartigen, Kultushaften im höchsten Sinne des Wortes in sich. Daran können Sie sehen, daß man einig war.

Jedenfalls will ich mir die Sache überlegen können, was man darunter verstehen kann, wonach Sie ein Bedürfnis haben.

Die Sonntagshandlung für die Kinder, ist die nicht an sich eine esoterische Angelegenheit für den einzelnen Menschen, der dabei ist, ganz gleich, ob er ein Kind ist oder nicht?

Schließlich müssen Sie doch bedenken: der Laie hat einen Pfarrer -der Protestantismus hat keine Esoterik mehr -, der Pfarrer hat einen Dekan, der einen Bischof, und dann geht es herauf bis zum Papst. Aber der Papst hat auch einen Beichtvater. Darin spricht sich das aus, wie das menschliche Verhältnis sich ändert. Diese eiserne Anerkennung des Prinzips, das ist notwendig. Der Beichtvater ist nicht höher als der Papst, aber der Beichtvater kann unter Umständen den Papst abkanzeln, kann ihm Buße auferlegen. Natürlich kommt die römische Kirche in die furchtbarsten Kalamitäten hinein.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Ich will mir die Sache überlegen.

Konferenz vom Samstag 14. Januar 1922, 19 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Ich wollte, daß wir ganz kurz die notwendigen Fragen, die Ihnen auf der Seele liegen, besprechen können, und deshalb habe ich Sie gebeten, hierherzukommen. Sind vielleicht doch laufende Fragen?

X.: Der Schulrat hat sich für Februar angemeldet. Er will einen Unterrichts-bericht haben.

Dr. Steiner: Diesen Bericht muß man möglichst lakonisch geben. Möglichst wenig Novellen schreiben. So wie Lehrpläne sind, wo auch steht: Binomischer Lehrsatz, Permutationsrechnung; nur in ganz tat-sächlicher Weise.

Sie müssen von der Voraussetzung ausgehen, daß so jemand Amtlicher jede Abweichung für falsch halten muß, und daß man ihn mit jeder Abweichung ärgert. Man darf möglichst wenig Seelenfähigkeit zumuten. Das dürfen sie von Amtswegen nicht haben. Wenn man ihnen lange Auseinandersetzungen gibt über das, womit man abweicht vom Volksschulplan, kommen sie einem auf die Kappe. Wir können niemals glauben, diese Leute wirklich befriedigen zu können. Wir müssen versuchen, uns mit den Leuten so zu stellen, daß wir ihnen sagen, das und das tun wir und so weiter. Zu hoffen, daß von dieser Seite irgend etwas eingesehen würde, das hat ja gar keinen Zweck. Es hat bei jedem Menschen mehr Zweck als bei einem offiziellen Schulmann. Viel besser ist es zu sagen, was man eben so weit durchgenommen hat. Das Abweichende möglichst zurücktreten lassen.

X.: N. G. möchte nur einen halben Tag Schule haben, den anderen halben Tag sich mit Maschinenzichnen beschäftigen.

Dr. Steiner: Für solche Fälle - er ist in der 10. Klasse, natürlich kann so etwas für die unteren acht Klassen nicht in Betracht kommen, nur von der 9. an -, da könnte man die Frage erörtern, ob man Hospitanten nimmt, die eventuell nur einige Stunden hören. Das könnte gehen. Er würde dann nicht regelrechter Schüler sein, sondern Hospitant. Dies könnte man überhaupt als allgemeine Lösung dieser Frage betrachten, daß man solche, die in einer ähnlichen Lage sind, als Hospitanten in der Schule hat.

X.: Soll man den Schüler T.H. in die Hilfsklasse aufnehmen und ihn nach dem Hauptunterricht einer Klasse zuteilen?

#SE300b-060

Dr. Steiner: Man nimmt ihn nur in die Hilfsklasse auf und schickt ihn dann nach zehn Uhr heim.

X.: Die Freie anthroposophische Jugend hat angefragt wegen eines pädagogischen Kurses in Jena zu Ostern.

Dr. Steiner: Es kommt darauf an, ob Sie wollen. Und können! Welche der Mitglieder des Kollegiums mögen und wollen? Es wäre gut, wenn das, was man den Waldorfschulgedanken nennen kann, stark propagiert werden könnte, und namentlich unter den jüngeren Leuten da Wurzel fassen würde. So daß die Idee des Waldorfschulgedankens nun wirklich Verbreitung findet, daß man die Waldorfschule als etwas Besonderes und Großes betrachten würde.

X.: Wäre es nicht besser, wir würden von uns aus etwas unternehmen?

Dr. Steiner: Das ist schon richtig. Und wenn es gelingt, etwas Selbständiges zu veranstalten und die Jugend dafür zu gewinnen, da ist das natürlich schon vorzuziehen. Aber ohne daß man die Jugend gewinnt, wird heute mit pädagogischen Dingen nichts anzufangen sein. Die Jugend muß gewonnen werden. Gerade diese Jugend, die in der Jugendbewegung darinnensteht, die muß gewonnen werden. Aber auf der anderen Seite zweifle ich gar nicht daran, wenn die J enaische Jugend-Schulbewegung an die Waldorfschule herantritt, warum soll das nicht gerade so selbständig wirken können, als wenn Sie selber etwas machen. Es kommt nur darauf an, wie man sich da betätigt, wie man auftritt. Ich glaube, man könnte viel machen bei diesen Dingen.

Ich selbst weiß nicht, ob ich daran teilnehmen kann, weil ich, wenn sich dieses Projekt verwirklicht, gerade nach England fahren sollte. Dort will ja Miss Cross ihre Schule in diese Bewegung herüberleiten in England. Nun ist das ja vielleicht ganz wichtig, wenn man so etwas hat, obwohl es mir schwer durchführbar erscheint. Wenn man die Möglichkeit hat, daß einzelne von denen, die teilgenommen haben am Weihnachtscursus in Dornach 1921, vielleicht dort als Lehrer angestellt werden könnten, so hätte man ja einen konkreten Anfang gemacht.

Ich meine, bei einer solchen Sache, wie diese Bewegung ist, sollte man nicht zu bedenklich nach der Richtung sein. Ich weiß nicht, ob Sie die bekannte Bismarck-Anekdote kennen. Die müßte mit aller Reserve für so etwas wie die Waldorfschul-Bewegung auch geltend gemacht werden. Ich meine die Geschichte, wie Bismarck vermöge seiner amtlichen Stellung bei gewissen Hoffestlichkeiten eingeladen

#SE300b-061

war. Aber er war als nicht so hochgeborener Junker nicht berechtigt, hoch genug an der Tafel oben zu sitzen. Als die Frau von Bismarck mitgegangen ist, haben sich einzelne Höflichkeiten beklagt darüber, daß sie nicht vorne sitzen, weiter oben an der Tafel. Das ist so weit gekommen, daß man so einen großen Pudel, den Zeremonienmeister, zu Bismarck geschickt hat: es ginge also nicht; seine amtliche Stellung berechtige ihn wohl, weiter oben zu sitzen, das könnte aber nicht der Frau von Bismarck zugestanden werden. Da hat er gesagt: Wissen Sie was, meine Frau sitzt da, wo ich sitze. Mich können Sie hinsetzen, wohin Sie wollen. Wo ich sitze, da ist immer oben. - So meine ich, könnte es da auch sein. Es handelt sich nur darum, was man macht.

Jetzt, was ist über einzelne Schüler oder Klassen noch vorzubringen?

X. fragt wegen L. R. in der 4. Klasse. Er hat Selbstmordgedanken geäußert.

Dr. Steiner: Er wäre für die Hilfsklasse reif, aber wir lassen ihn noch solange in Ihrer Klasse, bis ich ihn gesehen habe.

X.: In einer der beiden ersten Klassen sind die Gesundheitsverhältnisse schlecht.

Dr. Steiner: Wir haben in dieser Klasse die ersten Kriegskinder. Aber da die Kinder einfach nach dem Alphabet abgeteilt sind und die Parallelklasse gesünder und besser ist, so ist es zweifellos, daß für einen Teil der schlimmen Zustände in dieser Klasse, natürlich nicht für alle, äußere auslösende Ursachen da sind. Es liegt in der Feuchtigkeit der Klasse und in den Heizungsverhältnissen.

X.: Es sind schlechte Familienverhältnisse.

Dr. Steiner: Es sind auch unter den Kindern selbst unglückselige Verhältnisse, was in einzelnen Kindern liegt, die die anderen anstecken. Vieles läßt sich daran nicht ändern. Aber dies läßt sich ändern, daß man bessere Heizungsverhältnisse bekäme. Zentralheizung wäre das beste. Man müßte es halt tun. Das wäre das gescheiteste, es beim Bau zu machen.

X. spricht über D. M. in der 7. Klasse im Lateinunterricht.

Dr. Steiner: Mit denen, die Sie heute im Lateinischen gehabt haben, haben Sie schon sehr viel erreicht. Sie haben gleich das ganze Lese-stück von vornherein genommen. Das ist das allerbeste. Die haben verhältnismäßig viel gelernt. Wer ist dieser D. M.?

X. über denselben Schüler.

#SE300b-062

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Das ist der Junge auf der linken Seite in einer der letzten Bänke. Ich weiß es jetzt.

X.: Er schreibt gerne die griechischen Buchstaben, weiß aber nicht, was es ausdrückt.

Dr. Steiner: Man müßte bei ihm versuchen, auf dem Umweg durch Künstlerisch-Intellektives ihn weiterzubringen. Man müßte versuchen, sagen wir, man läßt ihn einen Kreisel zeichnen, eine Anzahl von Farben, rot, orange, gelb, grün, alle sieben, und dann den Versuch machen, das Rot hier herüberdrehen zu lassen, so daß er zunächst das Intellektuelle anwendet auf das Künstlerische. Man könnte - es ist schwer, so viel Zeit auf einen Jungen zu verwenden -, man könnte auch versuchen, sagen wir einmal, ihn eine Einteilung machen lassen, ob Substantiv, Verbum, Objekt und so weiter, die dann vertauschbar sind; also Schemata, wo das Intellektive künstlerisch-anschaulich auftritt. Das könnte ihm sehr helfen. Mit so etwas könnte man ihn beschäftigen.

X.: Ich versuche es mit Amos Comenius.

Dr. Steiner: Das ist ein guter Wink. Man muß es recht anschaulich machen, aber so, daß zugleich die Intelligenz im Anschaulichen darinnen liegt.

X.: Ich bin in der 7. Klasse mit den Fabeln von La Fontaine fertig. Einige enthalten eine halbschiefe Moral.

Dr. Steiner: Man macht einen Witz darüber. Man muß sie als Fabeln nehmen.

X.: La Fontaine scheint mir ganz frei zu sein von Humor.

Dr. Steiner: Man wird den Humor aus einem selber schöpfen können. Man kann ebensogut aus einem anderen Milieu heraus viel Mißverständnisse hervorrufen. Es wird sich darum handeln, daß man versucht, in ihn hineinzukommen. Wenn Sie mit ihm fertig sind, würde ich größere Prosastücke nehmen. Mignet, das kann man auch schon mit diesen Kindern nehmen.

X.: Nach „Christmas Carol“ soll man Tempest lesen.

X.: Ich habe den Tempest mit verteilten Rollen gelesen.

Dr. Steiner: Das ist gerade ein richtiges pädagogisches Problem. Es kommt nur darauf an, wie man es macht. Die Kinder haben den #SE300b-063

Stoff, erfahren stofflich nichts mehr, werden aber gerade dadurch dann vielleicht in den Geist der Sprache am allerbesten eingeführt.

X.: Ich wollte in der 9. Klasse Jules Verne lesen.

Dr. Steiner: Ich habe nichts gegen Jules Verne, wenn Sie ihn so behandeln, daß die Kinder nicht phantastisch werden durch ihn; aber man kann es schon machen.

X.: Wäre es empfehlenswert, daß man kurze novellistische Stücke herausnimmt?

Dr. Steiner: Dies würde gut sein für dreizehn-, vierzehnjährige Kinder. Aber das meinte ich auch, wenn ich sagte Mignet. Man muß im Englischen und Französischen charakteristische Stücke herausholen und lesen.

X.: Man wird doch wirtschaftlich genötigt sein, auf die Schulausgaben zurückzugreifen?

Dr. Steiner: Man kann seine Lektüre hernehmen, woher man will. Es sollte schon durchgeführt werden, daß jeder Schüler sein Buch hat. Die Schulbücher, die manchmal verwendet werden, sind eben doch Gift für die Kinder. Was in den Schulbüchern der niederen Klassen steht, das ist manchmal ein schreckliches Zeug.

X.: Der K. war zwei Jahre in der Schule, er geht weg mit ganz mangelhaften Kenntnissen. Was soll ich ihm für ein Zeugnis geben?

Dr. Steiner: Schreiben Sie ins Zeugnis hinein, was wahr ist. Motivieren Sie genau, warum er zurück ist. Sie können das alles hineinschreiben. Sie werden ihn nicht auflaufen können. Es wird ihm eines Tages einmal der Knopf aufgehen.

X.: Als Erzählstoff ist biblische Geschichte angegeben für die 3. Klasse. Ich weiß nicht, wie ich das machen soll.

Dr. Steiner: Nehmen Sie sich einmal eine ältere katholische Bibel-ausgabe. Da werden Sie sehen, wie man nacherzählt. Diese Geschichten sind ganz gut gemacht, nur müssen Sie es natürlich noch besser machen. Sie kriegen die Möglichkeit, den biblischen Stoff aus dieser schrecklichen Lutherschen Übersetzung herauszuheben. Es wäre überhaupt gut, wenn man die katholische Übersetzung der Bibel nehmen würde. Außerdem empfehle ich Ihnen, beschäftigen Sie sich etwas mit den vorlutherischen Bibelübersetzungen, damit Sie über das Märchen von den Verdiensten der Bibelübersetzung von Luther hinwegkommen. Das spukt furchtbar, daß Luther ein Verdienst hat

#SE300b-064

in bezug auf die Gestaltung der deutschen Sprache. Das ist etwas, was furchtbar spukt in den Gemütern der mitteleuropäischen Menschen. Wenn Sie zurückgehen auf die früheren Bibelübersetzungen, aber größere Partien haben, so werden Sie sehen, was da früher glänzend gemacht worden ist, gegenüber dieser Lutherischen Bibel-übersetzung, die eigentlich die Entwicklung der deutschen Sprache fürchterlich zurückgehalten hat.

Es gibt so eine Bibelausgabe für Schüler, die Schustersche Bibel. Man bekommt sie überall da, wo Katholiken sind in größerer Anzahl. Man soll anfangen vor der Schöpfungsgeschichte mit dem Fall der Engel. Die katholische Bibel fängt an mit dem Fall der Engel; dann kommt erst die Welterschöpfung. Das ist sehr schön. Einfache, schlichte Erzählung.

Es wird gefragt wegen eines Jungen in 7a, der Muskeischwind hat.

Dr. Steiner: Mit Hypophysis cerebri behandeln, das ist das Richtige dafür.

Wegen eines musikalischen Hilfslehrers.

Dr. Steiner: Wir haben wenig gute Musiker, aber einige doch. Ich werde jetzt bei dieser Reise mein Augenmerk darauf richten.

Dr. Steiner spricht mit Dr. Schwesbich über das Problem des MusikMischen und empfiehlt ihm „Vom Musikalisch-Schönen“ von Eduard Hanslick und eine Besprechung von Robert Zimmermann über die Musikästhetik von Ambros.

Es wird gefragt wegen eines Turnlehrers.

Dr. Steiner: Ich glaube, wir müssen sehen, daß man im Turnunterricht eine große Sorgfalt anwenden muß in bezug auf die Persönlichkeit. Es handelt sich darum, daß man vielleicht den Turnunterricht auf eine breitere Basis stellen müssen, daß er in vernünftiger Weise gepflegt wird. Man müßte irgend jemanden finden, der sich dafür interessiert.

Ich habe beim Kurs zu Weihnachten in Dornach für die Menschen-kunde gezeigt, wie nach und nach der ganze Organismus vom Seelischen in Anspruch genommen wird. Da müßte eingesetzt werden gerade beim Turnen. Ich möchte, daß dieser Kurs so schnell wie möglich gedruckt wird. Dieser ist es, der über solche Dinge Auskunft geben wird. So genau und ausführlich habe ich sonst nicht Gelegenheit gehabt, diese Dinge auseinanderzusetzen, dieses Durehbuilden des Organismus, so daß der Turnlehrer auf die Sache eingehen könnte. - Ich werde mich mit dieser Frage beschäftigen.

#SE300b-065

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Konferenz vom Mittwoch 15. März 1922, 15-17.45 Uhr

Dr. Steiner: Wir sind heute besonders beisammen, um die Ergebnisse der Schulinspektion von seiten der hohen Behörden zu besprechen. Ich habe ja ein Bild bekommen aus dem, was mir telephonisch berichtet worden ist. Bevor wir aber zu einer Stellungnahme kommen, würde es doch gut sein, wenn ich auch dasjenige hören könnte, was die einzelnen Freunde zu berichten haben, die ja an dieser Inspektion teilgenommen haben, damit ein volles Bild davon entsteht. Ich habe mich wiederholt bereit erklärt, mit dem Herrn zu sprechen, aber er hat es bis heute nicht dazu kommen lassen.

Wir müssen dies besprechen, um Gesichtspunkte zu haben, damit wir vor der Öffentlichkeit die Sache parieren können. Denn es ist unnötig und würde auch erfolglos sein, vor Behörden Einwendungen zu machen. Wenn die Erfolg haben könnten, so brauchten wir keine Waldorfschule. Die Waldorfschule ist deshalb da, weil die Behörden unsere Methode und den Weg nicht verstehen.

Fangen wir klassenweise an. Dann werden uns die Freunde sagen, was klassenweise vorgekommen ist.

Es wird aus den einzelnen Klassen über die Prüfung berichtet. Er hat sehr äußerlich gefragt.

Dr. Steiner: Ein Junge in Zürich sagte, er würde nicht mehr in die Schule gehen, weil es ihm zu dumm sei, solchen Anschauungsunterricht mitzumachen. In Berlin habe ich mich beim Hochschulkurs über das Lesenlernen ausgesprochen. Solche Dinge, die aktuell sind, müßten in die Dreigliederungszeitung kommen, und der nötige Gebrauch müßte davon gemacht werden. Über das Lesenlernen der Kinder. Und daß diese Kinder - ich habe es überall angeführt -, daß Gottseidank unsere Kinder erst im achten oder neunten Jahr lesen lernen. Solche Dinge müssen wir den Leuten vor die Nase reiben. Das ist wichtiger als ein Aufsatz über den Weltkongreß von Honolulu. -Dann muß man auch ankreiden das Sitzenbleiben. Das muß man erwähnen.

X.: Beim Rechnen wollte er schnell die Antwort haben.

Dr. Steiner: Wenn das Kind nicht schnell rechnen kann, ist der Leib noch schwer.

#SE300b-066

X.: Ich empfinde das, was wir den Kindern an Grammatischem bringen, ist ihnen noch fremd. Muß das in der 2. Klasse gebracht werden?

Dr. Steiner: Es handelt sich darum, wie man es macht. Man braucht unter Umständen den Kindern nicht die Terminologie, Dingwort, Tätigkeitswort, heranzubringen, sondern nur selbst ausgehen von einem solchen sachlichen Gegensatz. Ein solches Kind von siebeneinhalb Jahren wird unterscheiden können zwischen Tätigkeit und Ding. Diesen Unterschied kann es machen. Es braucht sich nicht zu handeln um die Terminologie, sondern man kann ausgehen von Erzählungen und den Unterschied klarmachen zwischen Ding und Tätigkeit. Das kann das Kind in diesem Alter fassen. Es muß den Unterschied fassen können zwischen laufen und springen und zwischen Mensch oder so etwas. Das muß es fassen können. Man braucht es nicht in der Form der pedantischen Grammatik zu machen. Namentlich soll man mit den Kindern in den unteren Klassen die Form der Definition ganz vermeiden.

Es wird weiter berichtet.

Dr. Steiner (lachend zu einem Lehrer, der erfreut war über eine Anerkennung des Schulrates): Ja, Sie werden sich wohl noch sehr verbessern müssen.

Es wird auch von den Fachlehrern berichtet.

Dr. Steiner: Zum Handarbeitsunterricht wffd er erst kommen mit einer Obertante.

Klar ist es, daß eine solche Inspektion das Muster desjenigen ist, was niemals dazu führen kann zu erkennen, was irgendwo an einer Schule los ist. Denn wenn Sie ein wenig versuchen sich klarzumachen, was hatte der Mann für einen guten Willen mitgebracht, etwa die Art der Waldorfschule wenigstens kennenzulernen, werden Sie sehen, gar keinen. Er hat bloß versucht zu untersuchen, inwieweit die Kinder den Anforderungen einer gewöhnlichen Schule entsprechen. Man muß sich klar sein darüber, daß man nur dann etwas herausbringen könnte über dasjenige, was los ist, wenn man auch selbst fragt. Aber er muß erst die Form der Frage, die er stellen muß, aus den Kindern herauskriegen. Er muß vor allen Dingen aus den Kindern erst herausbringen, was sie gelernt haben. Die Kinder müssen ihm selbst erst die Möglichkeit geben, Fragen zu stellen.

Es ist natürlich, daß man auch nicht viel kennenlernen kann, wenn man bloß die Lehrer der Klasse abfragen läßt und zuhört, wenn man

#SE300b-067

nicht die Möglichkeit hat, das sehr gut zu beurteilen. Das setze ich nicht voraus. Denn da liegen eine ganze Menge psychologischer Untergründe vor, aus denen die Kinder gut oder schlecht antworten, dem eigenen Lehrer gegenüber. Vor allem braucht man sich bloß zu erinnern, daß selbst an Hochschulen diejenigen, die bei demselben Professor Rigorosum machen, bei dem sie ihr Seminar gemacht haben, die haben es leicht. Dagegen Studenten, die nicht bei demselben Professor gearbeitet haben, die haben es schwer. Derjenige, der den Professor kennt, der macht es leicht. Das bloße Zuhören macht es nicht aus, aber man kann nach der Methode nicht fragen, nach welcher er fragt.

Es ist durchaus wichtig, daß immer wiederum die Dinge, auf die wir bewußt verzichten müssen, vor der Öffentlichkeit den Leuten zum Bewußtsein gebracht werden. Daher sollte schon der Raum, den wir haben in der „Dreigliederung des sozialen Organismus“, benützt werden, um diese Dinge vor die Welt zu bringen. Wir müssen die verschiedenen anthroposophischen Behörden hier ineinander arbeiten, sonst geht alles auseinander. Es geht schon alles auseinander, aus dem Leim. Wir müssen ineinander arbeiten. Und so müßten Artikel erscheinen - selbstverständlich ohne daß es so aufgetragen wird, daß es bemerkt wird, als ob es an diese Adresse gerichtet würde; das wäre ganz falsch. Aber die Schulinspektion müßte eine Rolle spielen. Es müßten Artikel erscheinen von den verschiedensten Gesichtspunkten aus, daß es einfach eine große Bedeutung hat für das Kind, wenn es erst zwischen dem achten und neunten Jahr wirklich lesen lernt. Es werden da Beispiele aufgeführt, wie Goethe vor dem neunten Jahr nicht lesen und schreiben konnte, wie Helmholtz viel später lesen und schreiben lernte. Dagegen wird angeführt, wie Leute, die schließlich Trottel geworden sind, wie die mit vier, fünf Jahren lesen und schreiben gekonnt haben.

Das sind Dinge, die verarbeitet werden müssen. Wenn das richtig gebracht wird, wenn man sich der Gefahr ausgesetzt sieht, das wird überall gesprochen, dann macht das seinen Lauf, zieht seine Kreise. Und man kann nicht sagen, daß dadurch etwa auf ein so eingeschränktes Publikum gerechnet würde. Es ist so, daß man dadurch manches krumme Urteil der Gegenwart zurechtrücken würde. Was so ein Mann tut, ist ein Extrakt der allgemeinen Anschauung. Wenn man sich an die ganze zivilisierte Welt wendet unter Anführung dessen, was so jemand tut, dann tut man etwas Günstiges. Man sieht an der Inspektion, wie die Sachen nicht sein sollen. Nun wendet man sich an die Welt und versucht klarzumachen, wie das sein sollte.

#SE300b-068

X.: Ich habe einen Artikel geschrieben für die „Drei“.

Dr. Steiner: Kurz hindeuten und prägnant hindeuten, wiederholt. und nicht gleich zehn Seiten darüber schreiben.

Es handelt sich nicht darum, daß etwas, was in der „Drei“ erscheint, nicht in der „Dreigliederung“ erscheinen kann.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es sind jetzt diese Dinge in der Besprechung hervorgetreten:

Schonende Darlegung dessen, wie man nicht darauf kommen kann, was eine solche Schule für einen Inhalt hat, wenn man eine solche Prüfungsmethode anwendet. Das muß man an einem Thema erörtern.

Dann vor allen Dingen müßte in Schutz genommen werden gegen die Einwände der Epochenunterricht.

Dann ist es ja außerordentlich charakteristisch, wenn der Mann das Urteil fällt: das Leben erfordert, daß man schnell rechnen kann, also muß man Schnellrechnen lernen.

Es ist fast alles, was Sie heute erzählt haben, ein glänzendes Beispiel für die Dinge, wie sie nicht sein dürfen, wie sie gerade ausgebessert werden müssen.

Namentlich auch das Sitzenbleiben.

Dann dasjenige, was schon hervorgehoben worden ist, daß er die Kinder schwache und starke Kinder nennt, vor den Kindern, das sind absolute Unmöglichkeiten.

Dann wird er wahrscheinlich dasjenige tun, was schlechte Pädagogen immer tun. Er wird Fragen stellen, die eine ganz bestimmte Antwort erwarten, wird jede andere ausschlagen und wird keinen Sinn haben für die Kinderart. Es ist außerordentlich nett, wenn man von einem Kind eine Antwort auf eigene Art bekommt. - Für die eigene Psychologie wäre es interessant, welche Stelle er falsch verstanden hat in dem Gedicht.

Dann wurde gesagt, daß er über den fremdsprachlichen Unterricht gesagt hätte, er führe zum Mechanismus.

Diese Dinge sind Sachen, die neuerdings vor die Welt hingestellt werden müssen:

das nicht zu frühe Lesen- und Schreibenlernen, die Verteidigung des fremdsprachlichen Unterrichts von möglichst früh an, das Sitzenbleiben, die Art der Fragestellung und das Voraussetzen, daß die Kinder genau so antworten sollen, wie er es gedacht hat. Dieses ganz äußerliche Fragen. dieses sinnlose Fragen sollte auch gezeichnet werden.

#SE300b-069

Unser gegenwärtiger Kulturinhalt steht damit durchaus im Zusammenhang. Diese Art ist jahrzehntealt, und die Menschen der Gegenwart entwickeln eine Geistigkeit, eine Seelenverfassung, die zeigt, daß sie als Kinder damit malträtirt worden sind. Nur die mehr oder weniger Gesunden, die Gegenkräfte haben, sind heute so, daß sie noch standhalten. Der Zustand unserer gegenwärtigen Kulturmenschen in physischer und psychischer Beziehung ist vielfach traurig. Das sind Resultate solcher falschen Fragestellung. Man merkt das bis in die physische Organisation hinein, ob die Seelenkräfte inkohärent geworden sind. Mancher hat seine fünf Sinne später durcheinander gebracht; mancher, der seine fünf Sinne beisammen hat, merkt es an seinem Herzen oder an seiner Lunge, daß er mit solchen Dingen malträtirt worden ist.

Man muß sich klar sein darüber, wenn man die Zufriedenheit der Schulbehörden erzielen würde, dann würde man schließen müssen. Da könnte man die Kinder in eine gewöhnliche Schule schicken. -Sie betrachten die Waldorfschule als eine Attacke.

Es kommt nicht darauf an, die Buchstabenform so zu entwickeln, wie es historisch ist, denn das ist in verschiedenen Gebieten verschieden, sondern daß dieser ganze Duktus des Weges aus dem Künstlerischen heraus erneuert wird. Man braucht nicht historische Formen zu bringen. Dieser Punkt müßte klargestellt werden. Man muß lernen an diesen Dingen, was klargestellt werden muß.

X.: Ich habe die Kinder in meiner 7. Klasse gefragt, weshalb sie so musterhaft mitgegangen sind. Sie haben gesagt: Wir wollten Sie nicht hereinlegen.

Dr. Steiner: Das ist ein musterhaftes Betragen der Kinder.

Diese Dinge möchte ich, daß wir sie uns notieren, daß wir aus dem Aktuellen heraus publizistisch wirken. Es würde soviel Stoff geben, der interessant wäre, um unsere Zeitschriften zu füllen. Tätigkeit nach außen und bestimmte Fragen. Wir müssen sehen, daß man auch immer mehr achten lernt die Denkweise, die hier herrscht, wenn wir daran denken wollen, daß die Waldorfschulbewegung sich vergrößert.

In Berlin beim Hochschulkurs gab es einen Moment, der auch wiederum Anregung geben könnte zu entsprechendem Richtigstellen in der Publizistik. (Zu Fräulein Dr. v. Heydebrand:) Nicht wahr, Sie haben diese Dinge entwickelt, und dann ist einer gekommen aus schulmeisterlichen Untergründen und hat gesagt, einzelne Schattenseiten waren übertrieben gewesen. Da muß man wiederum eingreifen; man muß zeigen, daß es nicht übertrieben war, daß es in Wirklichkeit

#SE300b-070

viel schlimmer ist. Die experimentelle Pädagogik ist nur in bezug auf einige Grundgedanken vernünftig, und in bezug auf die anderen ist sie unvernünftig. Sie ist eine Sache für Privatdozenten, die Versuche machen müssen, und möglichst viele Versuche.

Die Regie in Berlin war unmöglich. Eine Aussprache von kaum einer Stunde! Es war wohl Gelegenheit gegeben, daß mancher etwas außerordentlich Dummes sagte, aber es war nicht Gelegenheit gegeben, daß man die Sache verteidigt. Überhaupt macht man in solchem Falle keine Aussprache. Es sollen unsere Leute nicht ins Hintertreffen kommen. Keine Aussprache machen, ist das Gescheiteste. Es dürfen nicht bloß die Gegner zum Worte kommen. Das war in musterhafter Weise so eingerichtet, daß wenn man die Anthroposophie schädigen will, daß man es kann.

Tätigkeit nach außen bezieht sich nach außen, gehört aber auch ins Kollegium.

Es wird gefragt, ob Griechisch und Lateinisch von vornherein gleichzeitig sein soll.

Dr. Steiner: Richtig wäre es, ideal richtig wäre es, Griechisch früher zu machen, und dann nach zwei Jahren erst mit dem Lateinischen anzufangen; aber es ist praktisch schwer durchführbar. Man müßte eigentlich für die Griechen etwas anderes fortlassen. Das ist etwas, was widerstrebt. Unser Lehrplan ist so eingerichtet, daß er auf die Individualität abgestimmt ist, auf die Entwicklung, und es kommt das nicht heraus. So kommt es nicht heraus. Das Latein muß aus den äußeren Verhältnissen heraus gebracht werden. Es ist eine große Hilfe, um so die Sprache nach und nach zu verstehen, wie ich es gerade im Vortrage in Berlin erklärt habe.

Ich habe die ganze Sprachentwicklung begründet auf eine Imagination. Dagegen hat der K. von Inspiration und Intuition geredet. Die Leute haben heute keine Gewissenhaftigkeit mehr für genaues Zuhören. Solche Dinge sind sehr notwendig zu berücksichtigen. Diese Dinge, die ich auseinandergesetzt habe, die müßten nach und nach gefühlt werden. Die können sehr gut herangezogen werden, wenn man Griechisch treibt. Das Lateinische ist nicht so notwendig, weil es nicht die entsprechenden Gefühle bringt, wie das Griechische.

X.: Wie findet man die Auslese, daß die Menschen, welche die richtigen sind, gerade auch zu diesem Unterricht kommen?

Dr. Steiner: Da ist man natürlich, so lange wir bloß vereinzelter Schulen sind, nicht fähig, etwas zu tun. Erst dann, wenn die Schulen

#SE300b-071

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

ausgebreitet wären, dann würde man die Auslese selbst vollziehen können, nach den Charaktereigenschaften, wenn man Einfluß hätte auf den weiteren Lebenslauf des Kindes. Da ist ja 30 Prozent, die an diesem Unterricht jetzt teilnehmen, noch zu wenig, als daß wir uns im Lehrplan danach richten könnten. Alles, was wir haben, ist notwendig.

Es wird um einen Rat gebeten wegen zweier Schüler in den Oberklassen: N. G. und F. S.

Dr. Steiner: Es ist bei einem solchen schwierigen Jungen wie N. G. nur möglich, ihm gründlich mit Verständnis entgegenzukommen, wenn er noch einen Rest des Glaubens sich bewahren kann zu jemand, der völlig unbefangen sein kann mit dem Lebensgebiet, aus dem der Junge seine Erfahrungen geschöpft hat. Der Junge ist aufgewachsen als ein außerordentlich reger kleiner Geist, schon vom frühesten Bubenalter an. Er hat sehr geistreiche Antworten gegeben. Nun wächst er heran bei einer Mutter, welche die organisierte Verlogenheit ist. Eine von den Personen, die Herzkrämpfe kriegen und umfallen, aber auf den Teppich fallen und nicht daneben. Die organisierte Unwahrhaftigkeit. Eine Frau, die ihren Mann, der ein Flächling ist, ein ganz furchtbar trivialer Mensch, fortwährend an die Anthroposophie heranbringen wollte. Diese Dinge wußten die Kinder früh. Eine Komödie des Lebens, eine solche, die in der tragischsten Weise auf die Kinder wirken mußte, so daß sie alles Vertrauen zu dem Leben verlieren mußten.

Nun, das alles weiß der Junge. Der braucht also lediglich die Erfüllung dessen, wonach er lechzt. Er muß glauben können an einen Menschen. Er müßte nur die Möglichkeit haben, Menschen in seiner Umgebung zu haben, die darauf angelegt sind, auch nur in den alltäglichen Dingen die Wahrheit zu sagen.

X.: Er sagt, ich wittere überall Anthroposophie.

Dr. Steiner: In einem solchen Falle hilft zu einem gesunden Urteil, wenn man die Dinge allseitig berücksichtigt. Solch ein Bursche, wie N. G., der ist darauf angewiesen, daß er von seinem Glauben, daß alle Leute lügen, kuriert wird. Das kann er schwer werden, weil er weiß, daß er hineingepreßt worden ist in die Waldorfschule. Es bildet sich die Meinung heraus, wer hat eigentlich Recht? Dieses ist das eine.

Er ist darauf angewiesen, wenn er in die Waldorfschule kommt, in der Anthroposophie eine Möglichkeit zu finden, an etwas glauben zu können. Es ist fast eine Herkulesarbeit. Für den Jungen wäre es etwas

#SE300b-072

Normales gewesen, in eine Schule zu kommen, wo das Leben ganz von außen herantreten wäre. Es war das Falscheste, was man tun konnte, just einen solchen Jungen in die Waldorfschule hineinzubringen. Es ist nicht notwendig, daß man in die Waldorfschule kommt. Es kann eine gute Schule sein, daß man die Zeit vom sechsten bis vierzehnten Jahre unter solchen Dingen zubringen muß, die dem Schulrat gefallen. Für alle Menschen sind doch nicht Waldorfschulen hergerichtet worden. Er saß eines Tages da.

Ich weiß nicht, ob es pädagogisch richtig ist, daß der F. S. da ist. 1908 habe ich einen Kurs gehalten über die Apokalypse. Er beschäftigte sich damit, daß er im Garten tiefe Löcher in die Erde hineinbohrte. Dann, wenn man in seine Nähe kam, trat er einen, hob das Bein auf und stieß es einem in den Bauch. Geantwortet hat er niemals. Eine alte Dame wollte ihm eine Freude machen, er nahm den Sand und schmiß ihn ihr in die Augen. Zerbrochen hat er fast alle Kaffeetassen. Er nannte sich „Dir“, weil man ihm sagte, das gehört dir. Wenn er sich hier auf einer höheren Ebene so benimmt, so ist es nicht besser. „Ich“; damals war es nur ein anderer Kasus.

Man muß mit dem F. S. und N. G. fertig werden. Den N. G. muß jemand übernehmen, der nie etwas mit seiner Situation zu tun gehabt hat, zu dem er Vertrauen faßt. Beim „Dir“ ist nur dadurch zu kurieren, daß ihm jemand imponiert. Er hat seinen Vater nicht viel kennengelernt. Er braucht nur jemand, der ihm zuerst einmal imponiert. (Zu einem Lehrer:) Können Sie das nicht? Sie haben schon manchem imponiert. Das hat auf X. Y. gewirkt, daß er die Meinung bekommen hat, Sie können ihm imponieren.

In Berlin trat jemand an mich heran, und der erzählte mir von diesem Jungen. Aus diesem konnte ich entnehmen, daß eigentlich eine Hauptschuld von diesen Dingen, die mit angeführt worden sind, an dem Quartier liegt. Man sollte vermeiden, daß jemand dort untergebracht wird. X. soll die Waldorfschule nicht mögen. Ich habe der Frau versprochen, hier ans Herz zu legen, ob er nicht bei einem Lehrer untergebracht werden könnte. Er hat Probleme aus Schopenhauer gebracht, und das ist etwas ganz Gutes. Er hat mich sehr freundschaftlich begrüßt.

Es wird gefragt wegen eines Kindes mit verkrümmtem Rückgrat.

Dr. Steiner: Er soll eine Zeitlang in die Hilfsklasse; man muß ihn ausschließlich dasjenige machen lassen, was er gern will, und zuschauen lassen, wo er nicht will.

Eine Sprachlehrerin klagt über Schwierigkeiten im Englischen in der 7b.

#SE300b-073

Dr. Steiner: Diese Sache ist nicht verwunderbar, wenn man bedenkt, wie der Klassenlehrer die Klasse am Bändel hat. Das wird den Vergleich herausfordern. Der weiß, was er will. Wenn sie den nicht hätten, sondern jemand anderen, so hätten Sie (die Sprachlehrerin) es leichter. Es ist bei Ihnen ein gewisses unbestimmtes Wesen, es sitzen in den Gedankenformen der Kinder darinnen Ihre eigenen Gedanken. Das würde natürlich nicht in diesem Maße hervortreten, wenn Sie eine Kollegin hätten, wie Sie selbst sind. Der Klassenlehrer, der imponiert der ganzen Klasse, weil er selbst bei der Sache ist. Dieses schrecklich unbestimmt Lyrische, dieses Sentimentale, muß man sich abgewöhnen, wenn man in die Klasse hineingeht.

Die Sprachlehrerin sagt etwas von Ohrfeige n.

Dr. Steiner: Wenn Sie schon Ohrfeigen geben, so müssen Sie es so machen wie Dr. Schubert.

Schubert: Hat sich jemand beklagt?

Dr. Steiner: Nein. Sie geben doch immer Ohrfeigen.

Schubert: Wann habe ich denn das getan?

Dr. Steiner: Ich meine astrale Ohrfeigen. Man gibt physische und astrale Ohrfeigen. Es ist eigentlich gleich, welche man gibt. Aber Ohrfeigen darf man nicht sentimental geben.

Die Klasse ist ein Spiegelbild unserer Gedanken. Sie müssen selbst bestimmter in Ihren Gedanken werden. Wenn ich in Ihrer Klasse darinnen wäre, würde ich es genau so machen. Ich würde ganz entschieden unartig sein. Ich kenne mich nicht aus. Ich weiß nicht, was Sie wollen. Man muß bestimmter denken. Der Kampf einer ganzen Klasse gegen einen Lehrer ist nichts Wirkliches. Es ist nichts Greifbares. Über einzelne Kinder kann man sprechen, aber nicht über eine ganze Klasse. Studieren Sie die Broschüre von Baravalle; behalten Sie sie bis Pfingsten. Man kann nicht eine lyrische Abhandlung über eine Klasse halten. Heute kommen Sie mir vor wie ein Buch von Husserl (? Ruskin). Gewöhnen Sie sich ab, so zu denken wie ein Buch von Husserl (?). Das ist eine gegebene Wesensinnenschau.

Das ist die Kunst des Lehrers: Stark verwoben sein mit seinem Gegenstand und selbstlos verwoben sein mit seinem Gegenstand. Eigenschaften, die nicht häufig sind. Die 7a ist eine anständige Klasse geworden, da kann man gut arbeiten. Die Fruchtbarkeit des Unterrichts hängt ab von der Totalität des Eindrucks, den die Lehrer auf die Kinder machen, nicht von kleinen

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

#SE300b-074

Ungehörigkeiten oder Autoritätswidrigkeiten. Sehr leicht kann der Lehrer durch eine Äußerlichkeit in der Kleidung oder sonstwie lächerlich wirken, aber das gibt sich auch wieder. Man hat einmal einen zerrissenen Stiefel, man darf nicht so viel darauf geben. Das sind Imponderabilien. Von der Menschlichkeit des Lehrers hängt das allermeiste ab.

Der Zusammenhang zur folgenden Notiz ist unklar.

Sie haben den Saal beherrscht. Im Wiener Saal wurde die 4. Symphonie von Bruckner aufgeführt, 1887. Ich war dabei bei der Aufführung von Schalk. Das war die erste Aufführung der Brucknerschen Symphonie.

Es wird gefragt wegen vier Schülern in der 7a.

Dr. Steiner: Werden die Kinder in die Lehre kommen? Sie sind alle fast derselbe Typus. Es wäre zu hoffen, daß es besser wird, wenn man bei diesen Kindern als eine Lektüre einführen würde Buddha-Reden, sachlich und formal, mit allen Wiederholungen, und sie kleine Stücke auswendig lernen ließe. Oder auch Bhagavad Gita. Man kann es mit der ganzen Klasse machen. Man nimmt mit der ganzen Klasse so etwas und veranlaßt dann diese Kinder erst, sie sollen das abschreiben, und das zweite Mal gibt man auf sie sollen es vorbringen können. Diese Kinder nimmt man dabei besonders aufs Korn. Man könnte es einfügen in den Geschichtsunterricht und Sprachunterricht. Das kann man auch jeden Tag machen.

Frage wegen einer Schülerin, deren Eltern nicht wollen, daß sie Eurythmie macht.

Dr. Steiner: Die Eltern überzeugen. Sie soll die Eurythmie nicht unterbrechen.

Wegen eines Schülers mit einer gelähmten Hand, P. R.

Dr. Steiner: Wir sollen nachdenken, was für einem Beruf man ihn zuführen soll. Er kann die Hand nur ungeschickt gebrauchen. Er schreibt schlecht. Er müßte so etwas wie Buchhalter werden. So einen Beruf wählen, wo es nicht darauf ankommt. Schauspieler kann er nicht werden. Es wäre das Wünschenswerteste, wenn wir es selbst zustande brächten, daß wir solche Kinder so weit brächten, daß sie in den Vormittagsunterricht allgemeiner Art hineinwachsen und einen Fortbildungsunterricht haben würden, anschließend an die Volksschule. Man muß versuchen, ihn so weit bringen zu können, daß er

#SE300b-075

sich überwindet und doch mitarbeitet in der Handarbeit. Er sollte bei uns Buchhaltung lernen. Wir müßten für ihn einen Lehrer suchen für Buchhaltung.

X.: Die Volksschulklassen haben hier mehr Handarbeitsstunden.

Dr. Steiner: Die vielen Stunden im Handarbeitsunterricht sind ein Unsinn.

X.: Der R. L. in der 4. Klasse kommt nicht in die Schule.

Dr. Steiner: Wir haben kein Mittel, die Kinder zu zwingen, wenn die Eltern nicht wollen.

Wir müssen solche Dinge, wie sie heute vorgebracht wurden und zutage getreten sind, stark versuchen zu verarbeiten und sie praktisch zu machen. Denn es ist ganz zweifellos, daß wir gegenüber der Ausbreitung der Bewegung auf der einen Seite eine immer größere Verpflichtung übernehmen, nicht eines Tages die Sache durch dieses oder jenes abreißen zu lassen. Die ganze Welt schaut auf die Waldorfschule, die ganze zivilisierte Welt. Es ist sehr notwendig, daß wir manches gutmachen auf dem Gebiet der Schule, was auf anderen Gebieten der Bewegung nicht so gut ist. Die Hauptsache ist, daß auch wirklich in Stuttgart zusammengearbeitet wird. Daß alle die verschiedenen Kreise, die mit der Gesamtbewegung zusammenhängen, daß die wirklich auch zusammenhängen, daß sie die Möglichkeit finden, miteinander zu arbeiten.

Wenn man hinauskommt in die anthroposophische Bewegung, so findet man immer, daß draußen in der Welt das Bewußtsein vorhanden ist, wir wissen nicht, wie wir uns zu stellen haben zu Stuttgart, was da eigentlich geschieht. Es wird viel daran liegen, daß eben wirklich die Waldorfschulbewegung das hält, was sie halten muß. Besonders wenn wir auf anderen Gebieten versagen werden, müssen die geistigen Gebiete ganz besonders stark sich vor die Welt hinstellen. Die Waldorfschule ist etwas, was auch immer mehr sorgen muß, auch aus der Lehrerschaft heraus, Verständnis für sich selbst zu verbreiten. Solche Vorträge, wie Schwebsch und Stein gehalten haben und Heydebrand, die sind schon außerordentlich wirksam. Die Behandlung der konkreten Fragen wird stark mißverstanden.

Dann dürfen gerade von den Waldorflehrern nicht eingeführt werden die Unarten, die in der heutigen Zivilisation bestehen, daß also jemand einen solchen unmöglichen Artikel schreibt wie X. über die Deklamation von S. G. Wir bauen nach und nach ab, wenn wir die Usancen des gewöhnlichen Journalismus, das unsachliche Vorgehen

#SE300b-076

in unseren Kreisen einführen. Es ist natürlich unmöglich, nicht wahr. (Gemeint ist die Rezitation von S. G.) Ich habe S. G. sehr gern. Er muß sich bemühen, nach und nach zu lernen, worauf es ankommt. Er steckt in den ersten elementaren Kinderschuhen. - Es macht die Bewegung lächerlich, es ist ein Hymnus gesungen im schlechtesten Sinn, mit der schlechtesten Journalistentendenz. Ich hätte es lieber gesagt, wenn X. dagewesen wäre. Das ist eine traurige Erfahrung, die man macht, eine wirklich sehr traurige Erfahrung. Es muß das Niveau gehalten werden. Es ist in diesem ganzen Artikel kein einziger Gedanke, der erheblich ist, außer der Geschichte vom Deklamieren und Rezitieren. Wenn solche Dinge gemacht werden, die so wenig guten Willen zeigen, bei der Sache zu sein, wenn solche Sitten einreißen, dann haben wir sehr bald auch auf diesem Gebiet abgebaut.

Über eine Erziehungstagung.

Dr. Steiner: Es muß erst so etwas sich in einen großen Zusammenhang hineinstellen, der auch ermöglicht, nicht auf einen Kompromiß, sondern auf das richtige Durchbringen unserer pädagogischen Gesichtspunkte hinzuarbeiten, wenn man nicht, wie es bei jetzigen Kongressen geschieht, wesenlos herumreden will, sondern wenn etwas in die Leute hineinkommen soll. Es müßte die Stimmung hervorgerufen werden, daß unsere Leute eh' schon wissen, was die anderen zu sagen haben. Daß unsere Leute nicht dastehen vor den anderen und ihnen etwas gesagt werden kann, was sie nicht wissen. Dazu ist notwendig, daß man genau und gründlich die Fragen beherrscht, die auf dem Programm stehen. Es darf nicht gesagt werden: Die stecken die Nase in alles hinein, aber wenn die Fachleute kommen, dann zeigt sich, wie wenig los ist. - Die Regie muß so sein, daß nicht einer kommen kann, und dann ist nicht Zeit, daß man ihm antwortet.

Das darf nicht aufkommen. So ist es in Berlin eine Unmöglichkeit gewesen, daß die Leute weggegangen sind mit der Stimmung, nun ja, die reden über Einstein und keiner versteht etwas über Einstein. Ganz abgesehen davon, wie die Sache war, einem solchen Blöding gab das Podium recht, auch die, welche die Veranstalter waren, gaben ihm recht. Es war jedenfalls etwas Unerhörtes vorgekommen, was von Anfang an auf die wissenschaftliche Auffassung beeinträchtigend gewirkt hat. Das erste, womit Rittelmeyer gekommen ist, war, daß er gesagt hat, wir haben schlecht abgeschnitten. Solche Dinge dürfen nicht vorkommen. Wenn es hier auf dem Gebiet der Pädagogik geschieht, so wäre es etwas Furchtbares. Es muß das

#SE300b-077

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Urteil bei den Hörern herauskommen, daß da etwas Fachtütiges wirkt. Bejedem Redner muß das sein.

Bis jetzt geschieht dies, daß große Anstrengungen gemacht werden, daß wir etwas zustande bringen. Die Kongresse haben einen durchschlagenden Erfolg, aber es läßt sich niemand dazu bringen, diese Kongresse zur Auswirkung kommen zu lassen. Wenn man doch dafür sorgen würde, daß sich das irgendwie auswirkt, was geleistet wird. Was Sie zu sagen haben, ist gar nicht an die Menschen herangerückt worden. Es weiß niemand nichts davon von dem, was Sie die Zeit über zu sagen hatten. Es muß dann aber auch intensiver unsere Arbeit ausgenützt werden. Es müssen Urteile geprägt werden. Aber ich bin überzeugt davon: ich sage die Geschichte von X. - es wird wieder vergessen werden. Wir haben zum Beispiel seit längerer Zeit diese Misere, daß wir eine wirtschaftliche Bewegung eingegliedert haben, und daß die Wirtschaftler nicht zum Reden zu veranlassen sind. Bei der Regie ist der wirtschaftliche Teil wichtig. Der Vortrag von Leinhas war gut. Das mußte man nicht vergessen. Ebenso der Aufsatz über Kalkulation von Dr. Unger, das ist der Anfang von etwas, was im Wirtschaftlichen ausgearbeitet werden muß. Jetzt müßte man darüber reden, daß da einmal drei Spalten sind, die zu etwas Unfassendem führen müssen.

Ich habe überall durch die ganze lange Vortragsreihe, die ich gehalten habe, ich habe überall Leinhas bekanntgemacht und Ihren Vortrag, Fräulein Dr. v. Heydebrand' überall erwähnt, überall darüber gesprochen. Es müssen Urteile geprägt werden. Es muß durchgehen etwas durch die Sache. Das hat die Pädagogik notwendig. Urteile, die sich mit der Substanz der Bewegung befassen. Die negativen Urteile können vergessen werden. Man müßte das entgegengesetzte Gute tun.

Das ist etwas, was ich mit schmerzlicher Empfindung Ihnen ans Herz lege, weil die Waldorfschule diesen guten Geist ausgebildet hat. Der Waldorfschule selbst müßte es nicht gesagt werden. Der Waldorfschule fällt eine große Aufgabe zu, weil auf anderen Gebieten eben nicht die Vormarschier da sind. Der Schulbetrieb geht ganz gut. Aber die Waldorfschule hat die Verpflichtung, in einer gewissen Weise das mit zu übernehmen, daß jetzt eine viel größere Verantwortung vorliegt. Aber wenn jetzt gegenüber der immer größer werdenden Anhängerschaft eine Blamage kommt - das würde nicht auf dem Gebiet der Waldorfschule sein -, dann ist es eine Blamage, die riesig ist. Es gibt jetzt schon Dinge, die geeignet sind, eine geistige Bewegung umzureißen. Deshalb müssen diejenigen, die in der Waldorfschule

#SE300b-078

arbeiten, die müssen mit die Stütze sein für die ganze Bewegung. So stehen wir heute. Die Waldorfschule, die sich auf eine breite Basis stellen kann, weil sie im wesentlichen doch alles das gehalten hat, was sie versprochen hat, die kann also eine Stütze sein für die ganze anthroposophische Bewegung. Eine solche Stütze brauchen wir heute. Die Verantwortung wächst sehr stark. Das ist etwas, was ich jedem einzelnen ans Herz legen möchte. Wir haben nicht die geringste Veranlassung, uns zu freuen, wenn sich die Zahl der Anhänger vermehrt. Wir müssen über jede Vergrößerung des Interesses eigentlich uns klar werden, daß eine Riesenverpflichtung auf uns wächst.

Es wird gefragt wegen einer pädagogischen Veranstaltung in Kaiserslautern.

Dr. Steiner: Wir haben in Bremen die Sache abgelehnt. Wir haben die großen Fragen erörtert; es geschieht nicht sehr viel, wenn man eine systematische Pädagogik bespricht, bevor man nicht die Möglichkeit gegeben hat, überhaupt einmal über die pädagogischen Fragen der Gegenwart einen Impuls zu bekommen. Die siebzig Persönlichkeiten dort werden solche sein, die aus Höflichkeit kommen werden. Sie werden nicht wissen, was man will. Man muß ihnen erst sagen, daß etwas los ist in der Welt. Man muß einen kulturhistorisch-pädagogischen Vortrag halten. Das ist nicht unnötig. Drei Tage dort einen Kurs veranstalten bei Leuten, wo man doch nichts anderes geben kann, das ist zuviel Kraftzersplitterung.

Wir haben es hier gesehen. Am wenigsten waren zu haben die Lehrer. Alle erklärten, sie könnten nicht. Ich weiß nicht, ob das schon besser geworden sein sollte. Was soll denn sonst geschehen?

Es ist ein Bewußtsein hervorzurufen, was geschehen muß. Ich fürchte, daß die Leute den Glauben haben, daß man die Dreigliederung einführen muß. Ich glaube, wenn zwei oder drei auf der Rückreise von Holland Lust haben, dort Vorträge zu halten, dann wäre es gut. Man sollte ein Bewußtsein haben. - Ja, Gott, es war in Stuttgart ein Kongreß, in Berlin war ein Kongreß. Nun müssen die Dinge verbreitet werden. Sonst müßte man ins letzte Dorf hinauslaufen und vortragen. Es ist genug, wenn man in gewissen Zentren die Sache vorbringt. Es ist nicht tunlich, daß man überall hinläuft. Es müßte mehr getan werden für die Ökonomie unserer Arbeit.

X. :Was kann man konkret machen für Berlin?

Dr. Steiner: Sehr viel! Es sind doch immerhin eine Fülle von Fragen erörtert worden, wie sonst gegenwärtig nirgends in der Welt. Es

#SE300b-079

hatte einen zu stark theologischen Charakter. Es sind eine Fülle von Fragen dagewesen, die sonst nirgends in der Welt verhandelt werden. Man muß die Vorträge jetzt auch verbreiten. Es handelt sich darum, wie. Steffen hat jetzt im „Goetheanum“ den Weihnachtsskurs abgedruckt, so daß ich seine Wiedergabe beinahe lieber abdrucken will als meine Vorträge. Es ist eine glänzende, ausgezeichnete Art, die Dinge zu behandeln.

Wenn solche Berichte erscheinen, wie manche erschienen sind, die einfach, wie man es gewohnt ist in gelehrten Zeitschriften, trockene Berichte sind, durch die man sich schwer durchwindet - nicht bloß über Vorträge von mir, sondern auch über andere, unbeschreiblich schulmeisterlich geschrieben -, da kann man nur sagen, es steckt kein guter Wille dahinter. R. kann es besser. Wenn er selbst Vorträge hält, so sind sie ganz gut. Wenn er aber schreibt, schreibt er so, daß es zum auf die Wand hinaufkriechen ist. Hier liegt kein guter Wille vor. Die Dinge graben uns den Boden weg.

Konferenz vom Freitag 28. April 1922, 16.30-19 Uhr

Dr. Steiner: Es fehlen alle Eurythmistinnen zu gleicher Zeit? Warum alle zu gleicher Zeit? So etwas sollte in der Zukunft nicht zu gleicher Zeit gemacht werden. Wenn es so kurz ist, muß man es immerhin ermöglichen, es nicht zu gleicher Zeit zu machen.

Die Klassenlehrerin fragt wegen K. F. in der 7. Klasse.

Dr. Steiner: Ich werde am 9., wenn ich hierher komme, mit ihm reden. Ich halte dafür, daß er in die Parallelklasse kommen sollte. Es handelt sich darum - er kann wieder zurückkommen -, es handelt sich darum, daß Dinge vorliegen, die eigentlich durch einen Mann behandelt werden müssen. Die können Sie nicht behandeln. Bis er geheilt ist. Da die Möglichkeit vorliegt, kann man es machen. Er muß einer Art von Heilungsprozeß unterzogen werden. Das werde ich schon sagen. Ich werde mit ihm reden, und dann müssen wir ihn stramm behandeln. Es kann nicht schaden, wenn er die anderen Stunden dort ist.

Wenn ich ihn Ihnen lassen sollte, so müßte es ein anderer machen. Dann können wir es auch so machen, daß Dr. S. und W. die Kur

#SE300b-080

übernehmen, und daß er bei Ihnen bleibt. Dann ist es nicht so schandhaft für ihn. Es ist übrigens nur ein bißchen verbummelt worden. Er hat eine sexuelle Unart, davon kamen die Sachen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Willig zusammenarbeiten! Gegenseitig sich verstehen im Kollegium! Darin ist es besser geworden. Man muß Interesse daran haben, über pädagogische Fragen zu reden. Wir sollten zu pädagogischen Referaten keine Vorbereitungen zu pflegen haben. Ganz skizzenhaft die Sache machen, wie auf einem Spaziergang, und dann eine frucht-bringende Aussprache daran anknüpfen.

Man merkt es durch die Welt hindurch. Besonders ist es aufgefallen in England, daß man heute den Leuten die Dinge zehnmal sagen muß, bevor sie anfangen zu verstehen. Wir haben vor zweieinhalb Jahren bei den Proletariern eine Erfahrung gemacht. Die Dinge, die da geredet worden sind über Dreigliederung, sind gut verstanden worden von denen, die sitzengeblieben sind. Dagegen sind Redner aufgetreten, die haben gezeigt, daß sie nichts anderes gehört haben, als die Worte aus den Sätzen, die sie gewohnt waren aus ihrer marxistischen Agitationsbroschüre zu handhaben. Man konnte sehen, daß die Leute nichts gehört haben von dem, was gesagt wurde. Diese Dinge wiederholen sich auch sonst. So wird vielfach auf pädagogischem Gebiete etwas gesagt, wovon die Leute sagen, so unterrichten wir auch. Da muß man klarmachen, daß es nicht so ist. Das muß man den Leuten möglichst oft sagen. Immer wieder die Grundlagen der Pädagogik betonen, damit die Leute es hören. Sie hören nur das, was sie gewohnt sind zu hören.

In Wien ist Professor Cizek aufgetreten. Der unterrichtet in der Zugbrücker (?) Schule. Er sieht aus wie ein Urpedant, wie ein richtiger Geißbock. Der hat sich eine gewisse Kraft angeeignet, unbegabte Kinder, wenn sie in die Volksschule kommen, in dem Sinne, wie die Leute das finden, die nichts von Kunst verstehen, vollendete Malereien machen zu lassen. Es ist imponierend, was diese Kinder für vollendete Dinge machen. Diese Sache verliert sich mit dem vierzehnten, fünfzehnten Jahre, da hört es auf. Da können sie es nicht mehr. Die Kinder malen aus ihrem eigenen Stoffwechselsystem her-aus, was bis zur Geschlechtsreife wirkt und sich dann umsetzt. Daß es verschwindet, das hängt mit dem Brustdämon, mit dem Zirkulationsdämon zusammen. Im Augenblick, wo der Mensch zu sich kommt, hört das auf. Die Menschen lagen alle auf den Bäuchen, was das für ein Riesenphänomen ist. Solche Dinge wie diese müssen in ihrem inneren Unfug erkannt werden. Es ist ein ganz kapitaler Unfug. Die Leute lagen auf den Bäuchen vor Sensation. Dem wird

#SE300b-081

entgegengearbeitet, indem ich darauf dringe, daß man künstlerisch malt aus ganz anderen Kräften heraus. Die malen Madonnen mit allem Zubehör. Sie malen Schlachten, Konstantin mit den anderen Cäsaren. Es ist unglaublich, es ist absolute Vollendung. Er sieht aus wie ein ganz dekadenter Geißbock.

Man sieht, daß in dem Kerl dieser Gegendämon ist, der einfach die Dämonen in den Kindern aufstachelt. Da sehen Sie, was heute eigentlich figuriert auf dem Gebiete des Erziehungswesens. Da ist notwendig, daß die Lehrerschaft immer mehr klar erkennen lernt die Abwege der heutigen Pädagogik, daß eine klare Einsicht herrscht in dasjenige, was der Mensch wirklich ist.

Es wird gefragt wegen eines Elternabends.

Dr. Steiner: Ich kann mir denken, da ich doch mit der Zeit in die Enge getrieben bin, daß es am besten ist, wenn am 9. Mai abends der Elternabend veranstaltet werden kann, und vorher die Vereins-versammlung. Die Generalversammlung ist vormittags. Um vier Uhr Waldorfschulverein. Der Elternabend um halb acht. Die Mitglieder des Waldorfschulvereins hätten dann Zutritt zum Elternabend. Man muß ihn dann so benennen: Elternabend und Abend für die Mitglieder des Waldorfschulvereins.

Es wird gefragt wegen eines Kindes in der 1. Klasse, das nicht rechnen kann.

Dr. Steiner: Man muß mit dem Kinde besondere Übungen vornehmen. Sie zeichnen ihm vor einen Kreis und dann einen Halbkreis, und fordern es auf, am Halbkreis zu ergänzen, was es am ganzen Kreis sieht. Sie zeichnen auf eine symmetrische Figur, aber nur die eine Seite, und lassen es ergänzen. Außerdem müssen Sie das Kind in die Hilfsklasse geben. Dieses Kind müssen Sie schon hintun.

Es wird gefragt wegen der Einjährigenprüfung und des entsprechenden Zeugnisses.

Dr. Steiner: Sie meinen doch Jungens. Wozu brauchen Sie ihn noch zu prüfen? Wir müßten die Zeugnisse entsprechend machen, daß sie dokumentieren.

Sie können die Zeugnisse einfach fakultativ geben. Man gibt ihnen ein Zeugnis, das sie berechtigt, das oder jenes zu erreichen, was sie also erreichen sollen nach ihrem Alter und nach ihrer Schulklasse.

Ich glaube ja auch nicht, daß das Zeugnis eine Wirkung bekommen wird.

#SE300b-082

X.: Es ist die Frage aufgeworfen worden, ob die Waldorfschule das genügende Wissensmaterial liefert. Die Schüler der 9. Klasse vergleichen und finden, sie wissen nicht genug.

Dr. Steiner: Die Frage ist gelöst. Wie die Schule begründet worden ist, habe ich ein Memorandum ausgearbeitet, worin gesagt worden ist, daß wir vollständig freie Hand haben zwischen dem Schuleintritt und der absolvierten 3. Klasse, daß die Kinder in jede andere 4. Klasse eintreten können. Wiederum mit zwölf Jahren so; das können wir bis zum achtzehnten Jahr fortsetzen. Die Frage ist gelöst. Es würde sich nun darum handeln, daß wir das nicht nur sagen, sondern daß wir mit möglichster Ökonomie wirklich dieses Lehrziel erreichen. Man kann die Lehrziele auf ganz anderen Wegen erreichen. Aber man kann das Kind tatsächlich dahin bringen, daß es auch bei uns wirklich diesen Reifegrad erreicht. Lassen Sie ein Kind, das in Obersekunda ist, prüfen über das, was es weiß aus der Geschichte, und rechnen Sie ab alles dasjenige, was es vergessen hat. Sie werden finden, daß bei uns ein Kind in diesem Alter dasselbe wissen kann. Natürlich wird bei uns nicht alles erreicht, weil manchmal die Lehrer zu wenig in der Lage sind, sich vorzubereiten. Es müßte der Unterricht noch sorgfältiger durchgearbeitet werden, dann könnten wir mit ruhigem Gewissen das Zeugnis ausstellen.

X.: In manchen Fächern wird das noch nicht erreicht, daß ein Schüler in die Obersekunda eintreten könnte. Im Englischen stehen in der 9. Klasse manche auf dem Standpunkt von Babys.

Dr. Steiner: Das löst sich nur dadurch, daß wir unseren Lehrplan von unten auf durcharbeiten. Man kann die Frage nicht lösen mit denen, die wir in der 4., 5. Klasse bekommen haben. Wir müssen es aber lösen mit denen, die wir in der 1. Klasse bekommen haben; da wäre es ein Fehler, wenn es nicht möglich wäre. In den wesentlichsten Fächern müssen wir die Kinder so weit bringen, daß sie Examina ablegen könnten.

Wir könnten ihnen Nebenzeugnisse geben. Die Formulierung ist leichter zu machen. Wir geben ihnen Nebenzeugnisse, auf denen steht: Der Schüler hat das Lehrziel für die 6. oder 3. Klasse erreicht in den und den Gegenständen in der folgenden Art... Auf Noten lassen wir uns nicht ein. In vernünftigen Worten würden wir es ausdrücken. Es kommt in Betracht für die 3., 6., 8., 12. Klasse. Wir haben uns dazu verpflichtet. Für die 8. Klasse muß man dieses besondere Zeugnis geben.

Wenn die Kinder nicht austreten, ist es nicht nötig; man schreibt es

#SE300b-083

für diejenigen, für die es in Betracht kommt. Für die höheren Klassen brauchen Sie es nur, wenn es Abgangszeugnisse sind.

X.: Es ist vorgeschrieben, daß den entlassenen Kindern die Reichsverfassung ausgehändigt wird.

Dr. Steiner: Das kann man machen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Eine Frage nach dem griechischen und lateinischen Unterricht.

Dr. Steiner: Sie können übersetzen, da es keine Sprachen sind, die leben.

Die Ökonomie des Unterrichts ist noch nicht genügend ganz durchgeführt. Es ist ein wichtiges Prinzip in den Oberklassen, das ich immer vermisse. Das ist dies, daß man eine bestimmte Materie mit ziemlicher Ausführlichkeit durchnimmt' sagen wir eine Sache der Physik: wir nehmen Prismenversuche. Und dann, nachdem man das so gemacht hat, daß es ganz in Fleisch und Blut übergegangen ist, nimmt man einiges später mehr oder weniger aphoristisch, kursorisch durch. Und dann wieder ein Musterkapitel ausführlicher. Sonst entsteht immer das, daß man den Kindern zuwenig Stoffbeibringt, und der Stoff rundet sich nicht zum Gesamtbild ab. In der Physik wird es nicht durchgeführt, daß man gewisse Musterkapitel ausführlich durchnimmt. Das gilt für alles mögliche, daß man etwas ausführlich durchnimmt, zum Beispiel Eichendorff; nachher schließt man kursorisch eine ganze Menge an. Dann wieder einen Teil ausführlicher, so daß dadurch eine Abrundung erzielt wird. Ich kann nicht finden, wenn der Unterricht so durchgeführt wird, daß die Kinder nicht auch ihr Lehrziel erreichen. Es handelt sich bloß darum, daß man die Kinder zu einem konzentrierten Mitarbeiten bringt. Im Grunde genommen hängt ganz vieles davon ab; es ist wirklich vorwärtszukommen. Es wird eine Leichtigkeit sein, das richtige Lehrziel zu erreichen.

X.: Für Mathematik und Physik war die Zeit zu knapp. Durch den Epochen-unterricht konnte manches erreicht werden.

Dr. Steiner: Eine normale Mittelschulklasse draußen hat 32 Stunden. Davon entfallen fünf Stunden auf Mathematik, drei Stunden Physik, zwei Stunden Naturlehre. Außerdem ist es kein Gesichtspunkt. Man muß den Unterricht so einrichten, daß man in dieser Zeit das Ziel erreicht. Die Zeit darf nicht den Urmaßstab abgeben.

Ein Religionslehrer meint, dreiviertel Stunden seien knapp für den Religionsunterricht.

#SE300b-084

Dr. Steiner: Für diesen Unterricht ist es eine Wohltat, wenn die Kinder ihn öfter haben. Ich kann nicht einsehen, warum dreiviertel Stunden zuwenig sind. Ich meine doch, daß es besser ist, wenn die Kinder zweimal in der Woche erinnert werden. Ich hätte es lieber noch kürzer, aber öfter.

X.: Die Kinder sollten in der 7. Klasse ein Pflichtgefühl haben für Aufgaben.

Dr. Steiner: Man müßte es da dahin bringen, daß die Kinder neu-gierig sind bei ihren Aufgaben. Wenn Sie den Kindern solche Fragen stellen, die die Kinder neugierig machen auf das, was sie selbst herauskriegen, dann ist es etwas, was sie anregt. Ich würde es so machen. Pflichtgefühl entwickelt sich nicht früher, bevor man den Kindern nicht die Bedeutung und die Konsequenz des Begriffes der „Pflicht“ beibringen kann.

Solche Aufsatzthematika geben: „Die Dampfmaschine, eine Zeugin der menschlichen Stärke“, und gleich darauf: „Die Dampfmaschine, eine Zeugin der menschlichen Schwäche“. Hintereinander solch ein Thema. Ich glaube, daran erregen Sie das Interesse. Der Unterricht kann so gestaltet werden, daß man das Interesse erregt. Die Kinder können in Spannung gehalten werden, aber diese Spannung, mit der muß gespart werden. Dazwischen müssen sie auch ohne Spannung aufmerksam dem Unterricht folgen. Die Pflicht wird so schwer und spät vom Menschen erfaßt, daß man schon mit Kindern davon redeai muß. Man muß mit Beispielen es beibringen. Man muß unterrichtend darauf hinweisen, auf Menschen mit Pflichtgefühl und ohne Pflichtgefühl. Die Kinder haben verstanden, daß der Tintenfisch ein weinender Mensch ist, die Maus ein aufmerksames Auge. Die Dinge, die in unserer Pädagogik liegen, die muß man ausarbeiten, so daß die Kinder stark wirkende Bilder kriegen, die sich eingravieren. Das regt sie an. Man muß die Kinder auf diese Weise mit Bildern versorgen, die sich tief einprägen. Dazu braucht man Zeit. Man braucht Zeit, bis die Kinder darauf eingehen. Haben sie es einmal, dann lechzen sie nach Bildern.

X.: Ich habe in der 8. Klasse den „Faust“ gelesen.

Dr. Steiner: Die Gretchen-Tragödie würde ich mit vierzehn- bis fünfzehnjährigen Kindern noch nicht lesen; man kann wohl einige Partien aus dem „Faust“ lesen. Ich habe mich sehr damit beschäftigt. Mir ging die Sache sehr nahe.

Ich habe mich befaßt mit der Frage, wie man Shakespeare in der Schule verwendet. Man müßte eine besondere Ausgabe machen für

#SE300b-085

die Schule, weil die Shakespeare-Dramen so ediert sind, daß sie massenhaft korrupte Stellen enthalten. Wie die Shakespeare-Dramen gespielt werden, so sind sie nicht gegeben. Das, was ein Shakespeare-Drama enthält, kann man geben, indem man es für die Jugend bearbeitet.

Wir haben dieses in Stratford erwähnt. Nach gewissen Richtungen kann man in England im Vortrag weiter gehen als in Deutschland. So habe ich erwähnt, Shakespeare war ein Bühnenmensch. Wie ein richtiger Maler weiß, daß er nur eine Fläche hat, so wußte Shakespeare, daß er einen Raum hat. Das gehört dazu. Wenn man die Shakespeareschen Gestalten in diesem Sinne lebendig macht, dann kann man sie mit hinaufnehmen in die übersinnliche Welt, und sie bleiben lebendig. Sie tun in der höheren Welt nicht das, was sie am physischen Plan tun, aber sie leben doch; sie agieren dort. Es wird ein anderes Drama daraus. Wenn Sie ein Hauptmannsches Drama nach der geistigen Welt nehmen, so sterben die Gestalten ab. Die werden Puppen aus Holz. Auch Ibsensche Gestalten. Sogar Iphigenie von Goethe lebt nicht vollständig auf dem Astralplan. Die Shakespeareschen Gestalten bewegen sich dort und tun etwas, was im selben Stile ist, so daß es gestattet ist, ein Shakespeare-Drama mit seinem Duktus und Stil umzuschreiben. Man kann sie alle umarbeiten.

Es war für mich auch überraschend. Ich habe nur aus meiner jetzigen Beschäftigung Versuche angestellt. Man kann es bei Euripides machen. Iphigenie lebt nicht vollständig auf dem Astralplan. Es kommt auf etwas anderes an. Das müßte man ausführlich entwickeln. Sophokles-, Äschylos-Gestalten, wie Prometheus, die leben auf dem Astralplan. Ebenso die Gestalten bei Homer, die Figur des Odysseus. Die römischen Dichter leben nicht. Die französischen Dichter, Corneille und Racine, die schmelzen ab wie Tau, sie schwinden einfach hin, sind nicht mehr vorhanden. Hauptmannsche Gestalten sind hölzerne Figuren. Die Iphigenie von Goethe wird ein Problem, keine lebende Figur. Auch der Tasso nicht. Die Schillerschen Gestalten, Thekla und Wallenstein, die sind auf dem Astralplan betrachtet aus Werg, ausgestopfte Strohsäcke. Etwas lebend ist erst Demetrius. Wenn Schiller die Malteser gearbeitet hätte, so wäre das ein lebendiges Drama geworden. Scheußlichkeiten sind auf dem Astral plan Gestalten wie die Jungfrau von Orleans und Maria Stuart. Damit ist nichts gesagt gegen die Wirkung dieser Dinge auf dem physischen Plan. Dagegen Shakespeares nebensächlichste Figuren leben alle noch, weil sie aus dem Theaterbedürfnis entstanden sind. Was Wirkliches imitiert, lebt nicht auf dem Astralplan. Es lebt das,

#SE300b-086

was aus den Emotionen kommt, nicht aus dem Intellektuellen. Auch die derbkomischen Sachen leben auf dem Astralplan sofort. Sie sind nicht gemacht, um Wirkliches zu imitieren.

Ich habe den Satz gewagt: Als die bedeutendste Tatsache für das Eigentümliche bei Shakespeare habe ich genannt die große Wirkung auf Goethe. Der Grund dafür, der ist darinnen zu suchen, daß auf Goethe nichts gewirkt hat, was über Hamlet und Cäsar von der Wissenschaft geschrieben steht. Das, was auf Goethe gewirkt hat, steht überall da nicht darinnen, einschließlich dessen, was Goethe

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

selbst über Hamlet gesagt hat. Dasjenige, was er gesagt hat, kann sehr angefochten werden. Eines aber, sagte ich, ist unanfechtbar; da wo er sagt: Das sind keine Gedichte, das ist etwas wie das Buch des Schicksals, wo der Sturmwind des Lebens die Blätter hin und her schlägt. –Das drückt schon eher sein Erlebnis aus. Wenn er aber über Hamlet spricht, trifft auch Goethe nicht sein eigenes Erlebnis.

X.: Ich habe in der 8. Klasse „Macbeth“ gelesen.

Dr. Steiner: „Macbeth“ kann man lesen. Umzugestalten braucht man nur die Dinge, die man den Kindern nicht geben kann. Die Schlegelsche Übersetzung ist besser als die Schillersche.

Es wird gefragt nach einer Bibelausgabe.

Dr. Steiner: Man sollte die Bibel so beibringen, daß sie verstanden werden kann. Das Alte Testament ist nicht für Kinder bestimmt. Es stehen Dinge darinnen, die man nicht heranbringen kann. Die Katholiken haben es gut gemacht. Die Schustersche Bibel ist für Kinder gut. Bei Schubert habe ich sie gesehen. Sehr fein ist es bearbeitet.

Das könnten Aufgaben sein, die innerhalb des Lehrerkollegiums gelöst werden könnten. Wie richtet man die Bibel her für jedes Lebensalter, wie Schiller, wie Goethe, wie Shakespeare?

All die Versuche sind kindisch. Dies kann nicht so gemacht werden. Das muß mit Hingebung und Genialität gemacht werden. Umgearbeitet müssen die Sachen werden, nicht einfach weggelassen. Die Lustspiele Shakespeares kann man sehr gut gebrauchen.

X.: Ich werde nach Werken gefragt, die ich nicht in der Schülerbibliothek habe, nach Hermann Hesse.

Dr. Steiner: Siebzehn- bis Achtzehnjährige könnten das schon lesen. Es kommt dies in Betracht in bezug auf das Lesen des „Faust“, wenn Sie zu früh diese Dinge mit den Kindern lesen, so verderben Sie den Geschmack für das spätere Lesen. Ein junger Mensch, der den

#SE300b-087

„Faust“ zu früh aufgenommen hat, hat keine Ahnung davon. Ich habe selbst bis zu meinem 19. Jahr das ganze nicht gekannt.

„Wallenstein“ ist mit Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen gut zu lesen, auch Shakespeare kann man lesen. „Lear“ ist vielleicht das erschütterndste moderne Schicksalsdrama; das sollte man später lesen, nicht zu früh. Es sollte eine Empfindung übrigbleiben. Das sollte man auch nicht abstupfen.

Frau Dr. Steiner: Die „Jungfrau“ ist doch das schönste Ideal. Ich war erschüttert, als sich zwanzig Jahre später als Ideal die „Salome“ hinstellte.

Dr. Steiner: Ich bin nicht dafür, daß die „Räuber“ gelesen werden, wohl die späteren Schillerschen Dramen. „Don Carlos“ gibt ein Zerrbild. Was ich sehr gut finde als Lektüre, das sind die Schillerschen historischen Werke. Die sind für solche Dreizehn- bis Vierzehnjährige ausgezeichnet. Für die Schule finde ich den ganzen Kleist wenig geeignet. Höchstens den „Zerbrochenen Krug“. Kleist hat doch gerade das als Dramatiker, was Tragödie ist einer mangelhaften Bildung (der mangelhaften Bilder?). Außerdem ist er ein preußischer Dichter. Mit Ausnahme des „Zerbrochenen Kruges“. Sie können nicht das „Käthchen“ lesen. Auch nicht den „Prinz von Homburg“. „Hermannsschlacht“ ist preußisch. Grillparzer hat keinen guten Einfluß auf die Jugend. Raimund hat einen guten Einfluß. Grillparzer verweicht. Goethes „Egmont“ kann man lesen. Von Hebbel den „Demetrius“ die Gestalten leben auch nicht. Die „Genoveva“ kann man lesen, auch die „Nibelungen“; den Wagnerschen „Ring“ und die J ordanschen „Nibelungen“ kann man gut dazunehmen. Calderon ist vom historischen Gesichtspunkt aus absterbende Dramatik des Mittelalters, vollständig absteigendes Leben, zur selben Zeit, wo Shakespeare ganz aufsteigendes Leben ist. Das erste Drama, mit dem man die Kinder bekanntmachen könnte, könnte verschiedenes sein. Ich würde meinen, daß man doch mit dem antiken Drama zuerst auftritt, zum Beispiel mit der „Antigone“; und zwar darf Dramatisches überhaupt nicht vor dem zwölften, dreizehnten Jahre auftreten. „Wilhelm Teil“ kann man schon lesen. „Herzog Ernst“ ist eine wackere Schwabendichtung ohne sehr bedeutenden dichterischen Wert. Es ist Stroh, furchtbar gemacht und ledern. Das lebt nicht einmal auf dem physischen Plan.

Die ganze Woche waren Shakespeare-Vorstellungen in Stratford. Am 23. haben Vertreter der verschiedenen Länder geredet. Es war humoristisch, daß der bedeutendste Franzose (Voltaire) den Shakespeare „einen wahnsinnig gewordenen Wilden“ genannt hat. Es ist auffallend,

#SE300b-088

wieviel besser die Lustspiele gespielt werden. „Julius Cäsar“ wurde schlecht gespielt. Die „Widerspenstige“ wurde gut gespielt. „Viel Lärm um Nichts“; „Ende gut, Alles gut“; „Zwölf Nächte“.

Im Französischen sollten die Kinder den „Cid“ lesen; etwas davon sollten sie wissen. Es kann auch gut Racine gelesen werden und Corneille ebenso Molière. Jeder gebildete Mensch sollte vergleichen können Corneille und Racine. Molière sollte man auch kennen.

Der Lehrer der 9. Klasse fragt nach Aufsatzthemen für dieses Alter. Ich lasse über Faust einen Aufsatz schreiben, über den Charakter des Faust.

Dr. Steiner: Das geht doch über den Horizont hinaus. Denken Sie doch, daß Kuno Fischer nicht einmal gut darüber geschrieben hat. Ich würde die Aufsatzthemen doch mehr auf die Lebensbeobachtung hin geben, wie diese, was ich vorhin sagte. Oder sagen wir für die 8. Klasse etwa: „Was ist schön an der Natur?“ Dann: „Was ist schön an der Seele?“ Mehr solche Themen, wo die Kinder genötigt sind, in der Bearbeitung des Themas sich zu konzentrieren.

X.: Soll man das Aufsatzthema vorher durchsprechen?

Dr. Steiner: Es soll das Thema aus dem vollen Unterricht heraus besprochen werden. Dann müßte man schon verschiedenes geredet haben. Während Sie über Jean Paul geredet haben, haben Sie viel fruchtbare Themenmöglichkeit gehabt. Zu hoch waren Ihre Themen gestellt.

X.: Was würden Sie aus einem Stoff wie die Freundschaft Schillers und Goethe's für einen Aufsatz geben? (9. Klasse)

Dr. Steiner: Ich würde schildern, wie das ausgesehen hat, wenn Goethe durch Weimar gegangen ist bis Tiefurt. Dann würde ich einen Spaziergang mit Goethe beschreiben lassen, möglichst konkret. Da kann man alles hineinbringen.

Es wird gefragt wegen der Übung für Kleptomanie: die Füße halten, Rück-erinnerung.

Dr. Steiner: Besser ist es, wenn man beides zusammen macht. Also während des Fußhaltens die Rückerinnerung machen lassen. Man darf nicht Fehler machen. Ein Vierteljahr soll man die Übung fortsetzen.

X. fragt, was in der 8. Klasse im Kunstunterricht durchgenommen werden soll. Dr. Steiner: Die Motive Albrecht Dürers. Auch musikalisch, was

#SE300b-089

damit verwandt ist, zum Beispiel Bach. Die Schwarz-Weiß-Malerei recht lebhaft so behandeln.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Die Kinder bekommen das Märchen erst in Fleisch und Blut, wenn sie es erzählen. Fräulein Uhlend in der 3. Klasse kann es aus den Kindern herauskitzeln. Ich finde, das kann Fräulein Uhlend sehr gut. Darüber könnte Fräulein Uhlend in der Konferenz reden. Sie kitzelt das heraus. Sie muß nicht deshalb hochmütig werden. Sie macht es so neben dem Kinde, daß das, was sie macht, die ganze Klasse interessiert. Sie kann es ganz gut.

Es wird gefragt nach dem Lehrplan der 11. Klasse in der Handarbeit.

Dr. Steiner: Da ist es so, daß in der Handarbeit Buchbinderei in Betracht kommt. Die Hauptsache ist, daß die Kinder ein Buch binden lernen, die Handgriffe. Buchbinderei und Kartonage fabrikation. Es sollte im Handarbeitsunterricht auch Platten und Rollen von Wäsche gemacht werden. Können die Kinder Holz hacken?

Dieses ist in der Schule von King's Langley bei Miss Cross. Die hat keine Bedienung für ihre Schule. Die vierzig Kinder machen alles. Es ist ein Internat. Sie waschen sich ihre Kleider, sie heizen sich die Öfen, sie kochen, sie putzen die Fenster, es wird alles besorgt. Sie haben eine Geflügelzucht, sie haben Vieh und Bienen, haben Ponys. Sie verrichten alle Haus- und Gartenarbeit. Bei uns arbeitet jedes Kind aus sich heraus. Dort ist jedes Kind genau dasselbe wie das andere. Die Eltern sind schwer zu gewinnen, die Kinder dahin zu geben. Es leidet der wissenschaftliche Unterricht darunter.

Man weiß wirklich nicht, wie wenig die Dinge beigebracht sind, wie das Kind eigentlich selbst lernt. Man muß dem Kind seine drei Hüllen zubereiten im Sinne seiner Individualität, das ist unsere Erziehungs-aufgabe. Vieles hat das Kind davon, wenn es das alles machen muß. Nur dann, wenn notwendige Dinge nicht gemacht werden zum Reifen der Seele, dann ist es schade.

#SE300b-090

Konferenz vom Mittwoch 10. Mai 1922, 15-18 Uhr

Dr. Steiner: Ich möchte einige wichtige Punkte besprechen.

X.: Was soll im Kunstunterricht in der 11. Klasse durchgenommen werden?

Dr. Steiner: Es wäre schon durchaus eine Möglichkeit, daß man mit ihnen so etwas wie die Kunst im Zusammenhang mit der ganzen Kulturentwicklung durchnimmt, daß man da herankommt an ein gutes Verständnis. Wenn man sie aufmerksam macht, warum entsteht die Musik, wie wir sie heute auffassen, verhältnismäßig spät? Was nannte man bei den Griechen Musik und so weiter, diese Sachen. Nun ist ja natürlich, daß man dann, nicht wahr, diese Dinge noch genau bespricht, die heute im Deutschen vom literarischen Standpunkt angedeutet worden sind. Warum beginnt die Landschaftsmalerei in einer gewissen Zeit? Namentlich diese Fragen. Dann Kunst und Religion, vom künstlerischen Standpunkt aus.

Ein Religionslehrer fragt etwas dazu.

Dr. Steiner: Der Religionsunterricht müßte eine andere Note haben. Der Kunstunterricht soll die Note haben, daß alles auf das Künstlerische abgestellt ist, auf das Begreifen des Künstlerischen. Beim Religionsunterricht hätte ich doch die Meinung, daß wir daraufhin-ausarbeiten sollen, daß wirklich religiöse Stimmung herrscht. Das soll eine Art religiöse Erziehung sein. Es war früher ein starkes Arbeiten auf die intellektuellen Elemente in der Religion.

Wir werden über den Lehrplan uns genau besprechen müssen, gerade für diese 1. Klasse. Denn da tritt die Schwierigkeit im höheren Maße auf, daß wir festhalten wollen daran, daß eine gewisse Praxis des Unterrichts da ist, und dann müssen wir sie dahin bringen, daß sie Examina machen.

X.: Darf ich vielleicht bitten, welche Grundgebiete im Kunstunterricht in der 8., 9. Klasse gearbeitet werden sollen?

Dr. Steiner: In der 8. Klasse die Motive Albrecht Dürers. Für die

9. Klasse, das will ich mir überlegen.

X.: Für die Examensfrage hätte ich einen Vorschlag. Man sollte einen Engländer und einen Franzosen haben als Sprachlehrer

Dr. Steiner: Das ist eine Geldfrage.

#SE300b-091

X.: Wir müßten mehr Grammatik behandeln. Der Lehrplan ist etwas, was wir noch nicht erreichen.

Dr. Steiner: Der Kompromiß ist im Lehrplan darinnen. Wenn wir den Lehrplan mit den Lehrzielen erreichen, so erreichen wir auch, daß die Schüler Examina machen können. Es wird nicht alles getan, um den Lehrplan zu erreichen.

X.: Könnte man nicht spezielle Sprachlehrer engagieren?

Dr. Steiner: Zünftige Sprachlehrer sind gewöhnt, dasjenige zu fordern, was ihrer gegenwärtigen Valuta entspricht. Nehmen wir an, der fordert 4200 Franken, das sind 72 000 Mark. Das Engagement eines Franzosen oder Engländers habe ich immer betrachtet als eine Geldfrage. Wir haben Überfluß an Geldmangel.

Wir denken als neue Lehrer zu engagieren: Fräulein Mellinger, Fräulein Bernhardt, Fräulein Nägelin. Herrn Rutz kenne ich noch zu wenig, um gleich eine bindende Sache abzumachen. Er ist eingegangen darauf, eine Art Probezeit durchzumachen. Es sollte das gemacht werden, daß er eine Art Probezeit durchmacht, und daß man sich erst dann bindet, wenn ich ihn etwas besser kenne.

Wie groß ist unser Kapital für diesen Kindergarten? Der Kindergarten ist furchtbar wünschenswert. Lassen Sie das aber flüchtig durch den Kopf gehen, was das heißt, daß wir vier neue Lehrer haben. Vergleichen Sie das mit den Ziffern im Vermögen des Waldorfschulvereins. Es ist jetzt furchtbar schwer, Projekte zu machen, die über das hinausgehen, was sein muß. Der Kindergarten wird aufgebaut werden können, wenn er mindestens sich selbst trägt. Wenn für ihn ein Kapital da ist. Die Finanzierung des Waldorfschulvereins macht Sorgen. Falls sich herausstellt, daß man den Kindergarten halten kann, werden wir ihn halten. Wir dürfen nicht das Budget des Waldorfschulvereins damit belasten. Er muß extra erhalten werden.

Eine Sache, die natürlich besprochen werden muß - ich meine wirklich bloß darum, daß nicht von dieser Seite jede mögliche Gegnerschaft kommt -, das ist das Benehmen zwischen den Geschlechtern. Ich will es nicht auffassen, als ob es etwas Furchtbares wäre. Es dürfte nur nicht allzu starke Dimensionen annehmen.

Ich nehme es nicht schlimm. Der K. S. scheint einer der Haupt-attentäter zu sein. Die Mädchen sagen, die Jungen hätten es von Büchern oder vom Kino. Es ist die Hauptsache, daß man sich darum kümmert. Ich will nichts anderes sagen, als daß man die

#SE300b-092

Dinge kennen muß und versuchen muß, in aller Güte damit fertig zu werden.

Ich meine, daß man ein Auge darauf haben soll, damit es nicht zu stark einreißt. Viel machen läßt sich nicht, weil man dadurch Öl ins Feuer gießt. Im ganzen, es werden nur ein paar sein. Ich würde Schundliteratur ausmerzen. Vom Kino wurde ich die Jungen abbringen, weil es den Geschmack verdirbt, weil es mit der Geschmacksentwicklung zusammenhängt.

X.: Gibt es in der Eurythmie Übungsgruppen, die für dieses Alter geeignet sind? Dr. Steiner: Das wird im Lehrplan besprochen werden müssen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Mit der 10. Klasse sind Handarbeiten angefangen worden, die bis ins 11. Schuljahr hineinragen.

Dr. Steiner: Es kommt auf ein paar Wochen nicht an.

Ein Musiklehrer: Darf ich eine Frage stellen nach dem Anfang des Klavierunterrichts, wegen der Wirkung der beiden Hände?

Dr. Steiner: Das ist ein sehr richtiges Aperçu. Das ist doch so, daß man es leicht beim Klavierüben dazu bringen wird, Linkshändigkeit zu korrigieren. Auf dieses müßte man überhaupt sehen. Linkshändigkeit sollte man immer korrigieren. Dann müßte man in dieser Beziehung auf das Temperament achten, so daß man also bei Melancholikern die rechte Hand bevorzugt. Man wird sehr leicht bei ihnen einen Hang finden, mit der linken Hand zu spielen. Bei Cholerikern müßte man die linke Hand bevorzugen. Bei Phlegmatikern müßte man sehen, daß sie beide Hände in gleichmäßiger Weise haben, und bei Sanguinikern ebenso in gleichmäßiger Weise. Auf das würde es hinauskommen.

Dann ist es auch von Vorteil, wenn man versucht, soviel als nur geht, die Kinder daran zu gewöhnen, daß sie nicht so sehr bloß ein mechanisches Gefühl des Klavierspielens haben, sondern daß sie auch die Tasten als solche fühlen lernen. Die verschiedenen Orte am Klavier, oben oder unten, rechts oder links, daß sie das am Klavier selbst fühlen. Sehr gut ist es, sie anfangs ohne Noten spielen zu lassen.

Es wird nach der Schlußfeier gefragt.

Dr. Steiner: Dienstag, den 30. Mai. Wir können die Eröffnung auf Dienstag, den 20. Juni in Aussicht nehmen.

Die experimentelle Psychologie kann sich mehr verbreiten über dasjenige Seelische, das mit dem Tode zu Ende ist. - Wit

#SE300b-093

sprechen von Unsterblichkeit, wir sollten auch von Ungeborenheit reden.

Der Aufsatz im „Goetheanum“, „Goethe, der Schauende, Schiller. der Sinnende“, ist ganz auf den Westen abgestimmt.

Konferenz vom Dienstag 20. Juni 1922, 20 Uhr

Dr. Steiner: Das erste ist, daß wir heute die Einteilung, die Gliederung der Schule vornehmen werden und in den nächsten Tagen dann dazu übergehen, an den Abenden einiges Pädagogisch-Didaktisches zu behandeln mit Rücksicht auf die Fortsetzung dieses Unterrichtes in diesem Jahr, auch mit Bezug auf die unteren Klassen.

Ich möchte heute ausgehen von der 11. Klasse, die als die oberste entstehen wird. Da muß ich bemerken, daß ich bezüglich einiger Dinge denken muß an dasjenige, was ich am Beginn des Schuljahres als einen kurzen Einführungskurs gegeben habe im Hinblick auf die Schüler, welche damals in die 10. Klasse eingetreten sind, und bezüglich deren notwendig war, ganz besondere Sorgfalt anzuwenden, weil sie gewissermaßen im schwierigen Alter sind. Nun habe ich ja bereits einigen von Ihnen gesagt, daß ich gar nicht anders konnte, als ich von der 10. Klasse gebeten worden bin, als dies anzuhören. Ich habe mittlerweile Gelegenheit gehabt, das dazumal Beobachtete, das von den Kindern Gesagte, das Beobachtete an den Reden und an den Kindern selbst zu Beobachtende weiter auszubilden und kann nun sagen, daß ich durchaus doch den Eindruck bekommen habe, als ob die Waldorfschule gerade mit dieser Gruppe von Kindern eben im verflochtenen Schuljahre nicht eigentlich fertig geworden wäre. Und ich muß schon gestehen, daß mir die Sache gerade mit Bezug auf die höchste Klasse außerordentlich große Sorge macht. Wir sind ja heute durchaus darauf angewiesen, da, ich möchte sagen, aus ganz kleinen Bestandteilen heraus die Meinung sich bildet, die über die Waldorfschule besteht, diese Meinung zu gestalten. Und da kommt natürlich außerordentlich stark in Betracht, wie wir fertig werden mit den Schülern, die unserer höchsten Klasse angehören.

Nun, es wäre darüber sehr viel zu sagen. Ich hoffe, daß die verehrte Lehrerschaft selbst noch etwas ausspricht; aber ich möchte doch sagen, daß ich den Eindruck empfangen habe, daß das Verhältnis zur

#SE300b-094

Lehrerschaft keineswegs die erwünschte Form angenommen hat, daß eigentlich doch die Sache dabei so steht, daß nicht mit einem gewissen „Verbundensein“ gerade diese Schüler der Schule gegenüber leben. Nicht wahr, es kann durchaus eingewendet werden, es sind darunter Nichtsnutze. Das berücksichtige ich schon alles. Ich meine, daß es sich mir nicht darum handelt, daß darunter schwer zu behandelnde und nichtsnutzige Schüler sind, aber das schon eingerechnet, muß ich sagen, daß die Schule mit dieser obersten Klasse im letzten Jahre nicht fertig geworden ist, daß unbedingt der Weg gefunden werden muß, um manches zu korrigieren, was als Ergebnis des verflochtenen Jahres da ist, ganz gleichgültig, wie die Charaktere mitgewirkt haben. Es handelt sich darum, daß manches wird zu korrigieren sein.

Vor allen Dingen ist es so, daß das Dabeisein beim Unterricht, das innige Verbundensein mit dem Unterricht in dieser Klasse nicht vorhanden war. Es war eine gewisse Entfremdung auch gegenüber dem Lehrstoff eingetreten. Und wenn einzelne dann die Meinung hatten, daß sie zuwenig gelernt haben in dieser Klasse, so ist das immerhin etwas, was als ein Urteil - Urteile bilden sich nach der Geschlechts-reife die Kinder; das ist eine Tatsache - einmal entstanden war, und wir müssen durchaus, wenn wir den Ruf der Schule aufrechterhalten wollen, dafür sorgen, daß die Stimmung, die da entstanden ist, tatsächlich eine Korrektur erfährt.

Ich kann nur sagen, wenn nicht die Meinung bestehen würde, daß hier eine gründliche Korrektur eintreten müßte, so würde mir die Schulverfassung hier die allergrößte Sorge bereiten müssen. Es bereitet mir die bisherige 10. Klasse wirklich einige Sorge. Nun möchte ich, daß Sie sich selbst aussprechen über diese Klasse, damit wir zurechtkommen mit der Weiterführung. Gerade in dieser Beziehung müssen wir uns außerordentlich klar aussprechen und müssen uns bewußt sein, daß uns da etwas über den Kopf gewachsen ist.

Mehrere Lehrer äußern sich.

X.: Es fehlt den Kindern das Geborgensein in einem streng systematischen Aufsteigen, einem systematischen Gebäude. Sie haben das Gefühl, sie zerflattern.

Dr. Steiner: Das ist nur bei denjenigen, die aus einem streng systematischen Gebaren gekommen sind. Es kommen schon die tiefergehenden Dinge hinein, die darin liegen, daß natürlich bei diesem periodenweisen Unterricht auch noch für die Klassen der Vorzug da ist, daß die Schüler Richtlinien haben, daß sie etwas haben, woran sie

#SE300b-095

sich halten. Das Zerflattern liegt an der Art und Weise, wie das hineingestellt wird. Mit dem Zerflattern ist eine der Erscheinungen gut bezeichnet. Es ist nicht ein richtiges Zusammenwirken. Das ist eine furchtbare Gefahr. Das ist dasjenige, was ich dadurch zu bekämpfen versuchte, daß ich so lange als möglich den einen Klassenlehrer für das Richtige halte; dadurch ist von vornherein eine Schutzwehr geschaffen gegen das Zerflattern. Aber auch da, wo es notwendig wird, daß verschiedene Lehrer eintreten, dürfte es nicht zu diesem Zerflattern kommen.

N. G. ist eines der zerfahrensten Kinder, der am allerschwersten zu behandeln ist. Er ist ganz zerrissen und schonungslos.

X.: Die Kinder wissen, was sie sollen, aber sie bringen nicht den Willen auf zu selbständigem Arbeiten.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Das sind Schwierigkeiten, die an den Kindern liegen, die wir nicht zu erörtern brauchen, weil es darauf ankommt, wie wir mit den Kindern fertig werden.

Wir haben zuwenig berücksichtigt, was ich mit Rücksicht auf diese Kinder am Beginn des Schuljahres vorgebracht habe. Es war das absichtlich vorgebracht worden, und es ist nicht berücksichtigt worden, daß man den Schritt tut in ein Lebensalter, das wirklich die größten Schwierigkeiten macht; nachher wird es leichter. Dieses Lebensalter macht die größten Schwierigkeiten, und das haben wir nicht berücksichtigt.

X.: sagt, er habe keine Schwierigkeiten gehabt; es hätte sich ein gutes Verhältnis hergestellt.

Dr. Steiner: Ich meine nicht das persönliche Verhältnis, auch sonst. Ich meine jetzt das Verhältnis, das aus dem Unterrichtsstoff und der Unterrichtsmittelung erfolgt. Es ist ein Unterschied, der scheint sehr scharf gemacht worden zu sein. Die Kinder haben sich gesagt:

Das ist ein ganz netter Kerl, aber unterrichtet möchten wir von ihm nicht werden. - Es handelt sich darum, daß die Stimmung aufgetreten ist, daß die Kinder mit dem Unterricht nichts anzufangen wissen.

X.: Es war Widerstand gegen das Französische.

Dr. Steiner: Die Kinder kriegten die Stimmung: warum lernen wir das? Die Kinder dürfen das Urteil nicht bekommen.

Man muß auch mit den Buben fertig werden. Ich kann mir vorstellen, daß jemand den Cicero durchnimmt und die helle Begeisterung weckt. Bedenken Sie doch, Sie kriegen die Schüler in einem Alter,

#SE300b-096

wo der Stoff Sie als Lehrer viel mehr interessieren muß, als wenn Sie eine untere Klasse kriegten. Wie steht man in der Klasse, wenn man selbst etwas mit Begeisterung aufnimmt! Es ist einfach unmöglich, dabei vorbei zu treffen, wenn man für etwas begeistert ist. Man lernt dabei so viel; man kommt in die Klasse hinein, und man ist selbst voll Begeisterung. Es ist nicht einmal so leicht, vorbei zu treffen.

X.: Warum lernen wir das? Das ist gleich in der ersten Stunde aufgekommen.

Dr. Steiner: Daran sehen Sie nur, mit wie geringfügigen Mitteln man das Interesse erregen kann.

X.: Sie verlangten Anstandsunterricht.

Dr. Steiner: Das ist das Sympathische.

Mehrere Lehrer sprechen; es sei auch viel Wechsel in der Klasse gewesen.

Dr. Steiner: Das war recht verderblich, das furchtbare Herumgeworfenwerden.

Das ist dasjenige, was die Kinder am meisten auseinandergebracht hat, daß sie Fragen gestellt haben und nicht immer Antworten bekommen haben.

Das fängt in diesen Jahren an, da kann man die Kinder nicht davor behüten. Die könnten in ganz andere Vorträge noch gehen.

Manches liegt darin, daß den Kindern viel zu wenig die Gelegenheit gegeben worden ist, sich selbst aufzusitzen, sich selbst ad absurdum zu führen. Sie hören den Lehrer an, es ist viel doziert worden, statt zu unterrichten. Sie sind von vornherein geneigt, ihre Urteile zu fällen. Wenn man nicht doziert, sondern fragt, wenn sie Gelegenheit dazu haben, ausgebessert zu werden - was ihre Seele verlangt -, dann kommt es nicht dahin, dann werden sie bescheidener. Wenn sie etwas aussagen und sie werden gestupft, dann werden sie bescheidener. Das ist viel zu wenig benutzt worden im Verlaufe des Unterrichts.

X.: Die Kinder verlangten viel nach Zeichnen und Malen.

Dr. Steiner: Die Kinder in den unteren Klassen malen genügend. Die oberen Klassen sind theoretisch weggekommen. Das bezieht sich überhaupt auf die drei höheren Klassen. Sie kamen nicht ins Mitarbeiten hinein. Sie gewöhnten sich das Mitarbeiten ab. Die 10. Klasse ist innerlich haltlos geworden. Die waren ganz erledigt. Es bezieht sich dies, was ich sage, auf den Hauptunterricht und auf einiges damit Zusammenhängende.

#SE300b-097

X.: Ich hatte Metrik, Poetik, Nibelungen und Gudrun vorzutragen. Es ist ein unguter Zug hineingekommen, weil ich das, was ich unterrichten sollte, so wenig verstand. Ich war unsicher in diesem Unterricht.

Dr. Steiner: Das stimmt nicht, mein lieber Doktor, das wird nicht stimmen. Das glaube ich nicht, daß darin die Hauptsache lag. Ich glaube, daß etwas von einer gewissen negativen, skeptischen Stimmung, die sich in der Lehrerschaft findet, daß die sich in den Unterricht hineingeschlichen hat; die Stimmung, daß man gewisse Dinge nicht einsehen könnte, was auch sonst häufig betont wird. Es schlägt in den Unterricht hinein eine gewisse negative Skepsis, ein gewisses Reserviertsein im Urteil, weil Sie immer zu stark die Meinung betonen, „man muß das glauben“, die gar nicht berechtigt ist, wenn man auf die Sache gründlich eingeht. Das hat sich auf imponderable Weise hineingedrängt.

Die Hauptsache ist, daß wir, wenn wir den Ruf der Waldorfschule befestigen wollen, da einiges zu tun haben gerade mit Bezug auf diese Klasse, weil manches korrigiert werden muß. Deshalb möchte ich heute zunächst - wir müssen doch uns klar sein, daß uns allen das Gedeihen der Waldorfschule in allererster Linie am Herzen liegt; daher können wir da vor einer gewissen rücksichtslosen Art nicht zurückschrecken. Deshalb möchte ich dasjenige, was ich für not-wendig halte, vorschlagen: es müssen für diese Klasse in der sorgfältigsten Weise Änderungen eintreten. Vor allen Dingen muß ich Sie bitten, sich nicht zu beleidigen, wenn ich jetzt die Verteilung sage, die für gewisse Fächer, auf die es mir scheint anzukommen, wenn ich da für diese Klasse die Verteilung vornehme, weil sich danach die übrigen Sachen richten müssen.

Da ist es schon nicht anders möglich - der Lehrplan wird noch in besonderer Weise ausgearbeitet -, da möchte ich alles dasjenige, was mit deutscher Literatur und Verwandtem und Geschichte zusammenhängt für diese 11. Klasse, das möchte ich an X. übergeben; alles dasjenige, was mit Ästhetik und Kunst zusammenhängt, an Y., Französisch und Englisch auch an Y. Ich habe mir das sorgfältig überlegt. Ich werde meine Vorschläge machen, die nach einer gewissen Richtung gehen. Ich kann auf eine andere Weise die Sorgen nicht los-kriegen. Dann würde ich wollen, daß Mathematik und Physik Z. übernimmt, daß Naturgeschichte und Chemie U. übernimmt. Das sind die Fächer, auf die es ankommt. Das ist dasjenige, was man ganz rücksichtslos einfach zur Korrektur dieser Klasse hinnehmen muß. Gerade auf diese Verteilung kommt es an. Sie werden sehen, daß viele Gründe sind, warum ich diese Sache so für notwendig

#SE300b-098

halte vorzunehmen. Das andere kann nach dem älteren Gesichtspunkt gemacht werden.

Dann entsteht die Frage, wie werden wir die Klasse versorgen, daß wir den Handarbeitsunterricht in die Klasse hineinkriegen. Der müßte in dieser Klasse eine Rolle spielen können. Auch dasjenige, was Fortsetzung dessen ist, was in der Technologie gemacht worden ist. Für den Handarbeitsunterricht halte ich es für notwendig, daß wir Frau Leinhas zuziehen als vierte Handarbeitslehrerin. Jetzt müssen wir uns klar sein, daß in diese Klasse hineinkommen muß Buchbinderei und Kartonage, und daß hineinkommen muß etwas

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Unterricht über Wasserräder und Turbinen, und dann Papierfabrikation. Das müßte da durchgeführt werden in der Technologie. Es handelt sich darum, daß man mit dem Thema Wasserräder, Turbinen und Papierfabrikation reichlich zu tun hat. Den medizinischen Unterricht werden wir an Chemie und Naturgeschichte anschließen. Religion, das wurde bleiben; Musik bleibt auch, Stenographie auch. Feldmeß unterrichtet wird an Mathematik angegliedert. Griechisch und Latein bleibt auch, ebenso Handwerksunterricht. Beginnen wir morgen mit Mathematik und Physik; Logarithmen und Trigonometrie. Versuchen Sie morgen darauf hinzuwirken, daß die Brücke geschlagen wird zum Carnotschen Lehrsatz. Und dann werden wir die Sprachen haben.

X.: stellt eine Frage wegen des Englischen; es ist „The Tempest“ gelesen worden.

Dr. Steiner: Nun würde es sich empfehlen, daß Sie dies nicht fallen lassen, daß Sie morgen mit den Kindern rein im Dialog sich über das Stück unterhalten, ganz gleichgültig, ob der eine viel oder wenig weiß; über dasjenige, was sie da heraus wissen, so daß die Kinder gezwungen sind zu antworten, und unterhaltend weitergehen.

X.: Im Französischen ist Corneilles „Cid“ gelesen worden.

Dr. Steiner: Da wäre das gerade so dialogisch zu machen. Prosaisches müßte man lesen. Ich halte es für gar nicht ausgeschlossen, daß man H. Taine liest, „Origines“ oder Essays. Es können auch lehensphilosophische Betrachtungen sein, zum Beispiel „Voyage en Italie“.

Dann die alte 9., jetzige 10. Klasse. Nun ist es so, daß ich hoffe, daß sich bei der 10. Klasse nicht die Geschichte wiederholt.

X.: Die Kinder möchten gerne etwas wissen über die zeitgenössische Literatur. Dr. Steiner: Für die neuere deutsche Dichtung war das Lebensalter

#SE300b-099

noch zu früh. Man kann nicht Geibel und Marlitte nehmen. Man könnte C. F. Meyer nehmen, aber es ist trotzdem noch zu früh gewesen. Um Jordan zu verstehen, dazu gehört ein reiferes Alter. Das würden sie erst verstehen in der 12., 13. Klasse. Wenn man ihn nach Gouvernantenweise durchnimmt, ist es nichts. Wenn man auf den „Demiurgos“ eingeht, braucht man Kinder von sechzehn bis siebzehn Jahren. Sonst ist ja in einem gewissen Sinne sehr irreführend, gerade die neuesten Strömungen mit den Kindern durchzunehmen. Es handelt sich darum, womit wir morgen beginnen. Was werden Sie beginnen, damit Sie nicht in der selbstquälerischen Skepsis sich die ganze Nacht wälzen?

Französisch und Englisch. Das sind die Dinge, auf die es ankommt, weil da die Kinder aus der Fassung gekommen sind. Würden Sie es nicht versuchen, Herr N.?

Naturgeschichte und Chemie, das muß getrennt werden, weil die Naturgeschichte verschlampt worden ist. Das ist etwas, was nicht verschlampt werden darf. Mineralogie, Kristallographie, Botanik, Zellenlehre, Pflanzenbestimmung.

Eine Zwischenfrage.

Dr. Steiner: Das ist mit Rücksicht darauf geschehen, daß wir in diesen höheren Klassen Schüler hatten, die von außen herkamen, und da haben wir gewisse Dinge so behandelt, daß wir Rücksicht darauf genommen haben, was die gerade gehabt haben. Es muß Naturgeschichte und Chemie in der 10. Klasse berücksichtigt werden.

In der 11. Klasse soll mit der Naturgeschichte und Chemie auch der medizinische Unterricht verbunden werden, Mechanik und Feldmessungen mit der Physik.

Musik: Sologesang in der 11. Klasse. Nach der Geschmacksbildung hinüberleiten und nach dem musikalischen Urteil.

10. und 11. können im freien Religionsunterricht zusammenbleiben.

Es wird nun die Unterrichtsverteilung für alle übrigen Klassen und Fächer vorgenommen.

Dr. Steiner: Ich will Ihnen morgen einen kleinen Vortrag halten, etwas Pädagogisch-Didaktisches fortsetzen.

Dem Oberschulrat sind Klagen über die Zucht in der Waldorfschule zugegangen. Ist das vielleicht eine Denunziation? Diese Sache muß man beantworten.

X.: Einige der Religionslehrer kommen sehr unpünktlich, so daß die Kinder vorher unruhig sind und herumlaufen.

#SE300b-100

Dr. Steiner: Ich kann mir denken, daß die Kinder den Unterricht schwänzen. Ist es denn nicht möglich, wenn diese Dinge solange Zeit vorkommen, daß wir unsererseits Beschwerde führen über diese Religionslehrer beim Oberschulrat? Dadurch ist man ins Hintertreffen gekommen. Man hätte sich beschweren sollen, und man wäre im Vordertreffen. Es wäre wichtig, daß diese Dinge nicht übersehen werden. Solche Dinge, wenn irgendwo welche vorliegen, wären bis morgen zu untersuchen, damit diese auch zur Sprache kommen.

Es muß manches versucht werden; die Dinge, die auftreten, sind nur symptomatisch, aber symptomatisch sind sie doch. Zum Beispiel war der Herr M. in Stuttgart, und der ist doch darauf aus, in Norwegen die Hand zu bieten zu einer Art von Schule. Aber nun hat er hier allerlei ausgekundschaftet und ist nach Norwegen zurückgekommen und hat gesagt: über die Waldorfschule wird geredet, aber es stimmt nicht ganz. Er brachte eigentlich nach Norwegen die Nachricht zurück, daß es doch nicht sorgfältig zugeht. Auf die Schule wird überall achtgegeben. Wenn dann der Ruf ergeht, daß die Kinder massenhaft Ohrfeigen kriegen, werden wir auch durch dies ins Hintertreffen kommen. Wir müssen furchtbar achtgeben, solange die Schule in dieser schwierigen Lage ist, daß die ganze Welt auf sie schaut. Es muß auch dieser Grundsatz in der Schule geltend gemacht werden: die Leute mögen schimpfen und tun, was sie wollen, aber man muß selbst recht haben. Ich möchte wirklich nicht, daß auch in dieser Schule das eintritt, daß man nicht immer sagen kann, man muß selbst recht haben. Die Waldorfschule muß als ein Musterbeispiel einer anthroposophischen Korporation dastehen.

X.: Der F. S. hat erklärt, er möchte sitzenbleiben.

X.: Er macht Gedichte auf eine Mitschülerin.

Dr. Steiner: Darauf dachte ich schon; es sind solche Jungens da darin, die einfach sagen, wir gehen überhaupt nur noch hinein, weil wir darin Abenteuer haben können, das andere interessiert uns nicht mehr. Wir können es nicht tun, daß wir den Elefanten spielen. Wir müssen ihm sagen, wir halten ihn für so fähig, daß wir es nicht übers Herz bringen. Da müssen wir uns der Gefahr aussetzen, daß dieses Prachtexemplar uns verläßt

X.: Ich habe ein Mädchen in die 1. Klasse bekommen, das kann schon lesen.

Dr. Steiner: Wir wollen uns morgen damit beschäftigen.

Wegen des Schülers O. R.

#SE300b-101

Dr. Steiner: Daß dieser R. nicht anders sein kann, als er ist, das ist ja klar. Sie können nicht voraussetzen, daß er nach seinem häuslichen Milieu anders ist, als er ist. Man muß ihm aufhelfen. Er gehört auch zu denen, die in der 1. O. Klasse nicht richtig behandelt

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

worden sind. Sagen Sie, R. ist eine Schlafmütze, noch immer ist sein Vater eine stärkere Schlafmütze. Beide Eltern sind nicht aufgewachte Menschen.

X.: Der jüngere Bruder W. R. ist sehr aufgeweckt.

Dr. Steiner: Dann haben sie andere Dinge. Der Aufgeweckte hat auch Charakterschwierigkeiten. Solch ein Milieu wählen sich nur Individualitäten, die irgendwie nicht gestört sein wollen. Sie können unter Umständen, wenn Sie den R. heraussetzen, sich der Gefahr aussetzen, daß Sie dasjenige, was in ihm schläft und was später erwachen soll, daß Sie das verdorren lassen. Ich wurde ihn nicht herauswerfen.

Ich habe gesehen, daß dadurch, daß wir später geschlossen haben, nicht mehr an Stoff bewältigt worden ist, als zu Ostern hätte bewältigt sein sollen. Wir haben eigentlich die Zeit von Ostern bis jetzt verloren. Wenn wir das nächste Jahr zu Ostern schließen, dann werden Sie alle noch nicht fertig sein. Wir haben über Mitte Juni jetzt. Wir werden den Lehrplan entsprechend einrichten müssen.

#SE300b-102

Konferenz vom Mittwoch 21. Juni 1922, 20.30-22.30 Uhr

Dr. Steiner: Nicht wahr, für die jetzige 11. Klasse kommt zunächst in Betracht ein literarisch-geschichtlicher Unterricht. Nun wollen wir so aufbauen, daß wir in der Besprechung dasjenige, was neu auftreten soll, anschließen an das, was in der 10. Klasse bewältigt worden ist. Was haben wir bewältigt? - Nibelungenlied, Gudrun, Metrik, Poetik. - Nun ist dasjenige, was über Metrik und Poetik abgehandelt werden soll für diese Klasse, das was ich gestern als das Ästhetische beim Kunstunterricht genannt habe, zu erweisen. Zuerst ist jetzt für die Literatur das Literarische in den Vordergrund zu stellen, und zwar so, daß Sie versuchen, vom Nibelungenlied und Gudrun den Übergang zu schaffen zu den großen Dichtungen des Mittelalters, „Parcival“, „Armer Heinrich“, und zu diesen Dingen. Vor allem versuchen Sie, über diese Dinge bei den Kindern durch kursorische Behandlung zunächst eine geschlossene Vorstellungswelt hervorzurufen, so daß die Kinder die Parzival-Sage kennenlernen, und dasjenige, was sie im Original pflegen, als Probe aus der Gesamtheit empfinden.

Ein Religionslehrer: Ich habe das behandelt.

Dr. Steiner: Das macht nichts. - Wenn Sie die Grundsätze gerade jetzt bei den Kindern der 11. Klasse in Erwägung ziehen, dann wird es ganz gut sein, wenn Sie den „Armen Heinrich“ noch einmal behandeln. Das Wesentliche ist die Parzival-Sage

Dann ist es gut, wenn man gleichzeitig das Geschichtliche derselben Zeit behandelt, aber für dieses Lebensalter durchaus Folgerungen zieht für die Gegenwart; an die Gegenwart anknüpft, und den Kindern beibringt, welche Gestalten der jetzigen Geschichte ähnlich sind älteren Gestalten und namentlich, welche unähnlich sind und ähnlich sein sollten. In dieser Weise eine Art Urteilsfällung hineinbringen in die ganze Sache. Das muß berücksichtigt werden, damit das ganze 19. Jahrhundert für die Kinder im Aufbau aus früheren Jahrhunderten erwächst.

Dann wird für diese Klasse im ästhetischen und Kunstunterricht Poetik, Metrik, Betrachtung des Stiles zu pflegen sein, wobei man nicht bloß stehenzubleiben braucht beim schriftstellerischen Stile, sondern auch weiter ausgreifen kann auf den Stil in anderen Künsten, im Musikalischen und Plastischen. Ich würde durchaus für das letzte Drittel von der Stildefinition von Gottfried Semper ausgehen,

#SE300b-103

die sehr abstrakt ist, und würde an ihr zeigen, wie man andere Stilcharakteristiken heranbringen kann an die Kinder.

In der Mathematik würde es sich handeln um eine möglichst weitgehende Behandlung der Trigonometrie und analytischen Geometrie. In der Deskriptive soll man so weit arbeiten, daß die Kinder verstehen und zeichnen können den Schnitt eines Kegels mit einem Zylinder.

In der Physik - das ist etwas, was ich sehr gründlich ausprobiert habe bei dem Unterricht, den ich selbst geben mußte -, in der Physik ist es für dieses Lebensalter außerordentlich gut, wenn man ihnen mit den neueren Errungenschaften der Physik kommt, mit drahtloser Telegraphie mit den Röntgentatsachen, und durchaus schon mit so etwas wie α -, β -, γ -Strahlen. Das ist etwas, was tatsächlich so benützt werden kann, daß es weites Interesse bei den Kindern erweckt.

Es wird gefragt wegen des Atomismus.

Dr. Steiner: Ich habe das Gefühl bekommen von unseren Freunden, daß die ganze Geschichte vom Atomismus - Sie können nicht leugnen, daß tatsächlich, was Sie selbst arbeiten, auf den Unterricht abfärben muß. Ich glaube, daß Sie die richtige Tonnance finden werden, wenn Sie doch noch die Sache etwas historisch durcharbeiten. Und da glaube ich, daß Sie gut tun würden, wenn Sie einfach die Geschichte da anfassen würden, wo die Polemik pro und kontra der Strukturformeln beginnt. Vorher ist der Atomismus etwas anderes als später, wo der chemische Symbolismus von Van't Hoff beginnt. Da würde ich glauben, daß die ganze Polemik, die Kolbe geführt hat gegen die symbolistische Chemie, daß einmal die ganze Polemik aufgearbeitet werden sollte, weil diese Polemik sozusagen das ganze Problem auf die eigene Grundlage der chemischen Wissenschaftsentwicklung stellt. Man kann es exakt (?) zeigen. Sie haben alle viel vorgebracht gegen den Atomismus, aber so viel wie der Kolbe geschimpft hat, haben Sie noch nicht aufbringen können. Da würde doch erst das Rechte hineinkommen, wenn man das neueste historische Element hineinbringt. Das müßte hineingefügt werden zum Phänomenalismus, der am Beginn ist in den Pelikanschen, Kolikoschen Betrachtungen. Er wird so lange keinen Eindruck machen, und das wäre wichtig, daß man den Namen Kolbe erwähnt. Der Kolbe hat gesagt: Der Van't Hoff hat, um Chemie zu treiben, den Pegasus bestiegen, den er wohl offenbar sich ausgeborgt hat aus dem Tierarzenei-Institut in Berlin. - Das müßte doch noch hinzukommen.

#SE300b-104

Es ist gar nicht nötig, wenn man die oben angegebenen Kapitel behandelt, vom Atomismus zu reden; gerade bei diesem Kapitel ist es nicht nötig. Dagegen kann man von der Alchimie viel reden, und da haben Sie Gelegenheit, weit ausgreifende Betrachtungen zu liefern, die Sie nicht mystisch vernebeln dürfen. Da haben Sie Gelegenheit, bei der Marconi-Telegraphie die Einschaltung des Gehirns in den Weltzusammenhang zu behandeln, indem Sie einfach von einer ganz exakten, aber etwas weitherzigen Auffassung des Kohärrers ausgehen und das Gehirn im Weltzusammenhang als eine Art Kohärer schildern. Da haben Sie die Möglichkeit, das zu zeigen, was materiell auftritt, was eigentlich in der Lokalität ausgelöst wird, so daß Sie hinweisen können, wie die Gehirnvorgänge nur durch die Lokalität des physischen Menschen ausgelöst sind. Sie haben die Möglichkeit, die weiteste Perspektive zu erwecken.

In der Chemie würde es notwendig sein, die chemischen Leitbegriffe Säure, Salz, Base möglichst vollständig zu entwickeln. so daß man weiß, was ist Alkohol, was ist ein Aldehyd. Die traditionellen Sachen, die Trennung zwischen organischer und anorganischer Chemie, wollen wir weniger berücksichtigen. Das scheint mir dasjenige zu sein, wo hineingeflochten werden kann die Übersicht über die Stoffe. Ich würde es nicht für richtig finden, wonach zuerst eine Art Chemie entwickelt wird an Stoffen. Es ist besser, so den Prozeß zu entwickeln, und da müßte man die Stoffe und die Metalle hinein-kriegen, so daß im Unterricht das Gefühl hervorgerufen wird, daß man es bei den Stoffen nur zu tun hat mit festgehaltenen Prozessen: daß die Vorstellung hervorgerufen wird, wie die Stoffe stehengebliebene Prozesse sind. Wenn man ein Stück Schwefel vor sich hat, hat man den stehengebliebenen Prozeß vor sich. Wenn ich hier stehe und es regnet furchtbar, so habe ich einen Vorgang, in den ich eingespannt bin. Wenn ich aber die Wolke von weitem

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

anschaue, kommt sie mir wie ein Gegenstand vor. Wenn ich gewisse Vorgänge betrachte, ist es, wie wenn ich im Regen stehe. Wenn ich den Schwefel betrachte, ist es so, wie wenn ich die Wolke von weitem betrachte. Stoffe sind erstarrt ausschauende Prozesse.

In der Naturgeschichte, da würde es darauf ankommen, in diesem Lebensalter die Zellenlehre zu behandeln. Und dann, nicht wahr, nicht gerade so ausführlich, aber indem man charakteristische Pflanzen nimmt von den niedersten bis zu den Monokotyledonen, von unten auf. Aber doch immerhin schon auf die Dikotyledonen verweisen, daß man Parallelen zieht zwischen Blüten und Pilzen. Immer das Mycel berücksichtigen, die Sporenbildung. Wenn man Stockbildungen

#SE300b-105

schildert, muß man auch das Mycel berücksichtigen. Teleologie, den Zusammenhang der einzelnen Glieder der Organisation auf ein vernünftiges Verhältnis bringen; Wechselursachen-Verhältnis, nicht rein kausale Verhältnisse. Die Zellenlehre so behandeln, daß man sie kosmologisch behandelt.

Es wird gefragt wegen Zoologie.

Drä Steiner: Zoologie? Die kommt nicht in diesem Jahr.

Ich glaube nicht, daß es gut wäre, zuviel Mineralographisches nachzuholen. Das wollen wir im nächsten Jahre machen. - Heute hat sich das gleiche gezeigt. Es war ganz naturgemäß, immer auf den Menschen zu kommen. Ich kenne keine naturgeschichtliche Frage, von der aus man nicht auf den Menschen kommen kann.

Xä: Wir haben im Feldmessen verschiedene praktische Aufgaben durchgeführt.

Dr. Steiner: Nivellierung und Vermessung. Nun möchte ich, daß Sie die Verbindung herstellen zwischen Meßkunde und Geographie. damit die Kinder eine genaue Vorstellung bekommen davon, was die Mercator-Weltkarte ist. Dazu brauchen Sie auseinanderzusetzen, wie durch eine besondere Kunst der Pariser Meterstab zustande gekommen ist.

Technologie: Wasserräder, Turbinen und Papierfabrikation. Ich muß sagen, ich kann mir nicht denken, daß man da nicht auch die Jungen herankriegt, alles mitzumachen. Es darf nicht ausarten, daß Opposition eintritt.

X.: Soll man in der Technologie das Spinnen und das Weben machen?

Dr. Steiner: Den Prinzipien nach können es die Kinder doch. Es ist doch gut, wenn wir Wasserturbinen, Papierfabrikation einführen. Auf das Weben kann man später zurückkommen. Ich sagte dazumal, das muß man nach und nach kennenlernen. Die Kinder werden viel davon haben, wenn wir ihnen die Papierfabrikation beibringen, und die Wasserräder und Turbinen, wobei man Ausblicke machen und manches gewinnen kann. Man kann geographische Ausblicke gewinnen, Bedeutung der Flußläufe. Man kann bis zu einer elementaren Nationalökonomie hinüberkommen.

X.: Ich hatte die Aufgabe, in der technischen Mechanik die Schraubenlehre durchzunehmen.

Dr. Steiner: Das werden wir uns ersparen. Wir werden später darauf zurückkommen. Für die 10. Klasse bleibt es so, wie wir es festgelegt haben.

#SE300b-106

Jetzt wäre natürlich dann zu berücksichtigen, daß man im eurythmischen und im musikalischen Unterricht gerade für dieses Lebensalter zu einer gewissen Geschmacksbildung hinüberkommt; dazu, daß die Dinge hineinverwoben werden ins Geschmacksurteil. Man braucht nicht viel Neues aufzunehmen an Inhalten, aber die Dinge zum Geschmacksurteil zu bringen.

Zum Turnen wollen wir den Grafen Bothmer haben. Der wird sich schon hineinfinden. Auf diesem Gebiet muß mit der gesamten Lehrerschaft zusammengearbeitet werden. Da müssen in die anderen Dinge die Geschmacksurteile hineinkommen.

In der Eurythmie, da wäre es gut, wenn ein gewisser Einklang wäre. In der Ästhetik wird man den Stil zu betrachten haben an bestimmten Dichtungen. Wenn die zugleich in der Eurythmie durchgenommen würden, das würde viel helfen, wenn man in der Eurythmie anknüpfen würde an den Stil von Gedichten. Sie können finden, daß das eine oder andere Gedicht sich besonders geeignet gemacht hat, und da wird man finden, daß da Stilfinessen darin sind. Der Lehrer für den Kunstunterricht wird das Gedicht verwenden wollen, um ein Sonett zu zeigen. Sonette von Shakespeare und von Hebel werden Sie bei den von mir berücksichtigten Eurythmieformen finden. Sie werden die Form ganz verschieden finden, weil das unmittelbar an den Stil angepaßt ist. Das wäre auch vom Ästhetiklehrer zu berücksichtigen.

Frau Dr. Steiner: Ich würde empfehlen, die „Zwölf Stimmungen“ von Dr. Steiner zu berücksichtigen.

Dr. Steiner: Es ist einmal gemacht worden, daß diese „Zwölf Stimmungen“ auf die Astrologie geprüft worden sind. Es ist direkt kosmisch. Das ist etwas, was sowohl in der Stillehre behandelt werden kann wie auch in der Eurythmie. Es ist fast jede Silbe selbst in ihren Tönen daraufhin stilisiert. Sie können das innere Stilisieren dabei überall finden. Objektive Stilbildungen. Das könnte auch einmal komponiert werden. Streng objektiv zu lesen, da wurde manches herauskommen. Es könnte von erwachsenen Kindern zu einem Fest gemacht werden.

Nun wird es sich darum handeln, daß wir eingehen auf die verschiedenen Bedürfnisse der einzelnen Klassen und Lehrer.

Es kommt darauf an, daß Sie den dialogischen Unterricht in den Sprachen durchführen. Dr. S. hat den Kleinen in der 1. Klasse wiederholt versichert, daß er kein Wort Deutsch versteht. Anknüpfen können Sie, aber die Lektüre hineinverweben. Nicht bloß vorreden.

#SE300b-107

sondern die Kinder möglichst viel reden lassen. Das ist etwas, was sich heute morgen herausgestellt hat, was die Kinder noch nicht imstande sind. Das muß berücksichtigt werden, daß die Kinder zum Reden kommen. Die Kinder müssen über das Gelesene selbst Gelegenheit haben, sich auszusprechen. Das gilt vor allem für die höheren Klassen, wo der Sprachunterricht noch zurücksteht. Die unteren Klassen sind viel besser in den Sprachen. In den unteren Klassen ist es leichter. Das, wo die Sprachen versagen, das sind die höchsten Klassen.

Das ist eine gute Lektüre „Origines de la France contemporaine“.

X.: Könnte ich nach Shakespeare „Expansion of England“ durchführen?

Dr. Steiner: Es kommt darauf an, daß Sie die Kinder vorwärtsbringen. - Die 1. Klasse war riesig vergnügt.

Die hauptsächlichlichen Prinzipien haben sich zum Zusammenhang entwickelt. Das, was etwas als Uneinheitliches aufgetreten ist, das ist doch die Schlamperei. Es ist eine Schlamperei eingerissen, indem man sich von selbst hinentwickelt hat zu einer Art, wie es leichter zu machen ist. Das, worauf es ankommt, ist, daß man berücksichtigt, wenn die Kinder im Chor sprechen, so ist es sehr gut, aber es ist noch kein Beweis, daß die Kinder es einzeln beherrschen, weil da ein Gruppengeist auftritt. Nach beiden Seiten muß gewirkt werden. Immer an die Sache anknüpfen, so daß direkt das Wort an die Sache anknüpft. Als wir gesprochen haben, hatte ich bemerkt, daß, um stereotyp zu machen gewisse Aussprachewendungen, es gut ist, an das Lernen von Gedichten anzuknüpfen. Wenn man zwei, drei, vier solche Gedichte hat, kann man wiederum, um manches an der Aussprache zu pflegen, darauf zurückkommen. Die Dinge sind alle einmal besprochen worden. Das Gedichte-Lernen hat zu einer Art von Schlamperei geführt. Das liegt daran, daß auf der einen Seite der

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Sprachunterricht wirklich bei uns an zweiter Stelle steht, weil er nebenher gepflegt werden muß. Da sind die Lehrer schon ermüdet. Und das andere ist, daß halt doch, gerade mit Rücksicht darauf, mancher der Vorbereitung zu entkommen versucht. Man bereitet sich vor für das andere. Da ist es ganz gut, wenn man an etwas Stereotypes sich anranken kann.

Es ist schon so, daß ich die Dinge tadeln kann. Es kann die Vorbereitung nicht so sein, wie sie sein sollte. Wir müssen das Fruchtbrende unserer Methodik erst herausarbeiten. Sonst kommen wir allmählich tatsächlich in der Ausarbeitung des Sprachlichen dahin, daß das nicht gelungene Bessere viel schlechter ist als das halbwegs

#SE300b-108

gelungene bloß Gute. Wir könnten sehr leicht in die Kalamität hineinkommen, daß wir deshalb, weil wir das Bessere schlecht machen, nicht die Konkurrenz mit den anderen Schulen aushalten könnten. Ich möchte trotzdem - ich bin mir vollständig klar darüber, daß man innerhalb der reinen Unterrichtsstunden bei rationellem Betrieb zu dem Ideal kommen kann, das die Kinder ermüden Hausarbeiten zu ersparen. Aber es wird halt noch nicht überall so interessant. In gewissen Dingen ist die Praxis noch nicht da. Deshalb glaube ich doch, daß man zu einer Art modifizierter Hausarbeiten kommen muß. Wir werden die Kinder im Rechnen nicht heftelange Hausarbeiten machen lassen, aber wir werden den Kindern zuhause, wobei wir etwas individualisieren, auch auf dem Gebiete der Literaturgeschichte und Kunstgeschichte, Probleme zu lösen geben; diejenigen, die fleißig sind, anregen, daß sie gerne zuhause etwas üben, wobei wir uns überzeugen, daß wir nicht überlasten. Sie dürfen nicht das Gefühl kriegen, daß sie an den Aufgaben ächzen. Sie müssen es gern machen, und da ist es wirklich von großem Einfluß, wie man die Aufgabe gibt. Da kommen solche Dinge in Betracht, daß eine Gleichung so aufgegeben wird: „Eine Dame wird gefragt . . .“, die Gleichungsaufgabe in Novellenform hineinbringen.

Es ist etwas was mir doch manchmal abgegangen ist, was noch in unseren Unterricht hineingehört, das ist der Humor. Ich habe sehr darauf Rücksicht genommen; in den Klassen habe ich ihn vermißt. Ich meine nicht eine Spaßigkeit sondern den wirklichen Humor. So wie der Mensch physisch atmen muß, so können Sie nicht von den Kindern verlangen, daß sie ständig bloß einatmen. Sie müssen auch ausatmen können. Und wenn Sie die ganze Stunde im selben Ton alles beibringen, so ist es so, als wenn Sie einen Menschen nur einatmen lassen, und nie ausatmen lassen. Dazu ist Humor nötig. Humor ist das Ausatmen der Seele. Sie müssen Humor in den Unterricht hineinbringen. das kann aus den verschiedensten Ecken gesucht werden. Der Humor kommt aus dem, was ich den Schwung genannt habe. Der Schwung muß hinein, das braucht die Jugend aller Klassen. Etwas Humor! Wenn man jeden Tag nur eine Stunde zu geben brauchte, könnte man es anders machen. Es muß Humor hinein!

Bezüglich des Handarbeitsunterrichts hatten Sie mich mißverstanden. Ich dachte, daß Sie untereinander es ausarbeiten. Die Dame hätte sechsundzwanzig Stunden. Geben Sie mir morgen einmal die Zahl an, wieviel jede der Damen an Stunden in der Woche übernehmen kann. Sechsundzwanzig Stunden ist natürlich zuviel. Wir müssen doch sehen, auf welche Weise wir Verstärkung kriegen. Geben

#SE300b-109

Sie mir ein Verzeichnis über die Maximalstundenzahl. 10. und 11. Klasse kann man zusammenspannen.

Die Hilfsklasse muß da sein. Der Unterricht hängt an Ihnen. Den langen Kerl müßte man in die 1. Klasse schicken. Das kann man nicht machen, aber man müßte in der letzten Konsequenz einen von der 11. Klasse in die 1. Klasse schicken.

Religionsunterricht 1 1. Klasse. Übergehen zu einer solchen Auffassung der Sache, die auf die Urteilskraft geht. Daß man da zur Besprechung kommt. Vorher kommt es an auf eine bildhafte Darstellung, jetzt müßte es schon darauf ankommen, im Religionsunterricht hinaufzuarbeiten zu den Begriffen. Man behandelt die Schicksalsfrage in religiöser Form, Schuldfrage, Sühnefrage: Vater, Sohn und Geist. Man arbeitet von Bildern zu Begriffen vorwärts. Das wird eine Art Kausalbetrachtung.

8., 9. Klasse Religion, was haben wir bestimmt gehabt?

X.: Wir gingen aus von der Behandlung der Laokoon-Gruppe.

Dr. Steiner: Es ist nicht nötig, daß wir das ganze durchuehmen. So würde ich meinen, Sie haben durchgenommenen Teile des Johannes-Evangeliums. Es ist furchtbar schwer mit den Kindern, wenn man sich nicht viel damit beschäftigt, die Schöpfungsgeschichte durchzunehmen. Ein anderes Kapitel aus dem Alten Testament braucht man nicht. Ich würde meinen, daß es gut wäre, wenn mit den Kindern, die das Neue Testament kennen, einmal die Apostelgeschichte genomien würde. Dabei kann man auf das Lukas-Evangelium zurückgreifen.

Lateinisch und Griechisch in der 11. Klasse. Wir müssen die Kinder dazu bringen, daß sie jetzt in der Besprechung der Lektüre wirklich eine Art von durcheinandergerienischer Stillehre und Grammatik bekommen. Und dann namentlich den griechischen Satzbau und lateinischen Satzbau vergleichen. Das müßte man der literatur-geschichtlichen Darstellung vorangehen lassen. Etymologisches Verständnis des Wortes muß herausgearbeitet werden. Bei den alten Sprachen müßten Sie mehr darauf ausgehen, daß sie das Etymologische haben. Livius, das 1. Buch genügt. Im Griechischen beliebige Lektüre.

Es wird über das Zeugnis des O. R. gesprochen, in dem stand, er müsse vom Leben etwas lernen.

Dr. Steiner: Er ist der ganze Vater und noch nicht einmal so gedankenlos. Bei Herrn S. Worten bekomme ich die Vorstellung, daß er ein

#SE300b-110

Faulpelz ist. Ich möchte seine Arbeit charakterisiert haben. Ich erfahre nicht, wie die Zeichnungen waren. Man muß Bilder geben von dem, was konkret vorliegt. Die notwendige Konsequenz von Dr. Ns Zeugnis wäre, den „Dr. Leben“ für die Schule zu gewinnen. Dann könnten die Leute sagen, sie nehmen noch den „Dr. Leben“ auf, um sachlich geschlagen zu werden. - Ich meine, man muß ihn ein Jahr dabehalten und sehen, daß er etwas lernt.

Es waren beim Ausschreiben der Zeugnisse Irrtümer unterlaufen.

Dr. Steiner: Das ist ein Mangel an Ernst in der Behandlung der Zeugnisangelegenheit. Das ist eine unerhörte Schlamperei, die mit Ernst behandelt werden muß. Die Sucht, die Sachen zu entschuldigen, macht es noch schlimmer. Es ist etwas Unerhörtes. Wenn solche Dinge vorkommen können, da sind wir wirklich nicht im Betrieb der Waldorfschule darin. Wir haben kein Recht, von Zeugnissen zu reden, wenn wir mit einer solchen schlampigen Weise vor die Welt hintreten. Das ist wirklich unglaublich. Wir kommen allmählich hinein in einen Betrieb, der überhaupt nicht ernst zu nehmen ist. Ein Zeugnis, das ist ein Dokument! Wenn man sich so verschreibt - ich möchte wissen, in welchen Betrieb wir hineinkommen. Solche Dinge müssen beruhen auf einem strikten, mechanischen Gang, so daß ein Fehler unmöglich ist. Es ist ein Uhrwerk, weiter nichts. Es können doch Fehler gar nicht vorkommen.

Ich möchte lieber die Diskussion darüber abrechnen. Es scheint mir unglaublich. Wenn man Dokumente ausstellt in einer solchen Auffassung, kann man nicht diskutieren.

Konferenz vom Donnerstag 22. Juni 1922, 20.30-22.30 Uhr

#TX

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Ich habe versucht, in Bilder zu bringen die Art und Weise, wie die verschiedenen Freunde in Österreich selbst sich gezeigt haben. Jeder hat so etwas in seiner zurückverschlagenen Seelenprovinz, was herauskommt als Vor-Theresianisch. Da ist man ein gebildeter Mensch geworden, indem man durch das Mönchstum gegangen ist. So wie wir es brauchen unter uns, so müßte man durch das Mönchstum durchgehen. Der Kolisko wäre irgendwo Dominikaner geworden. Stein Zisterzienser. Und unser guter Schubert, der wäre Piarist geworden.

Ich möchte, daß die auf der Seele liegenden Wünsche herauskommen. - Ich wollte nur noch das eine sagen. Beim Religionsunterricht ist es notwendig, daß alle diese Dinge sich abspielen, die bis jetzt gepflegt werden. Es ist aber auch notwendig, daß auch im Unterricht schon von der untersten Klasse an die Kinder etwas hineingebracht werden in die Stimmung der gebetsartigen Erhebung. Man muß nach und nach sehr stark im Kind die Stimmung der gebetsartigen Erhebung erzeugen. Das Kind muß die Stimmung des Gebets kennen-lernen. Es muß das durchgeführt werden, „nicht mein, sondern dein Wille geschehe“. Es muß eine Erhebung in das göttliche Geschehen sein. Es muß der Religionsunterricht nicht bloß an das Bild appellieren, sondern er muß durchaus auch auf die Stimmung der Erhebung hinorientiert werden. Man muß den Kindern beibringen eine Stimmung, die anknüpft an die Sonntagshandlung, und muß da die Kinder gebetsartige Stimmung empfinden lassen.

Ich habe dem protestantischen Religionslehrer gesagt, ich möchte auch in seine Stunde hinein. Er hat aber gesagt, er braucht längere Zeit, um sich das zu überlegen. Ich werde es auch dem katholischen sagen.

Es ist auch das ein Fehler, der bei uns gemacht wird. Ich habe es heute bemerken können an der Art und Weise, wie die Schüler auf Bestimmung ihrer Konfession geantwortet haben, als Sie darum gefragt haben. Da ist doch aus dem Habitus der Antwort herausgekommen, daß wir noch keine Einheit haben in der Schule. Wir müssen uns klar sein, daß es ernst sein muß, daß wir die katholischen Kinder dem katholischen Pfarrer geben, und bei uns selbst empfinden, daß es nur ein Hineintragen eines Bekenntnisses ist, daß es nicht einen engeren Zusammenhang hat mit dem übrigen Unterricht. Das müssen wir durchaus aufrechterhalten, sonst kriegen wir ein

#SE300b-112

unpädagogisches Prinzip in die Schule hinein. Das scheint es mir, daß es vielleicht notwendig ist, daß wir den katholischen Kindern nicht beibringen, daß sie nicht gerne gesehen werden. Es war so mehr an der Art und Weise, wie die übrigen Kinder ihre Gesichter geschnitten haben, das war sehr charakteristisch. Das bringt etwas Uneinheitliches in die Schule hinein. Das müssen wir überwinden. Wir müssen es ernst nehmen damit, daß wir die verschiedenen Religionsbekenntnisse zur Geltung kommen lassen in ehrlicher Weise. Also darauf gebe ich viel weniger, daß der Religionslehrer die Empfindung hat, er empfinde sich als Fremdkörper in der Schule. Ich glaube, Sie kümmern sich nicht viel um den Religionsunterricht der katholischen und evangelischen Kinder. Ich glaube, Sie kümmern sich nicht viel.

Ä.: Das Kind sagt, er erzählt uns nichts von Jesus.

Dr. Steiner: Das begründet das noch mehr. Solchen Kindern ist das noch mehr wert. Das ist bejammernswert. Daß sie brav sein soll, ist eine schlimme Sache. Das ist häufig der Fall, das muß man mitnehmen. Das wirkt schon, wenn Sie mit dem evangelischen Religionslehrer ein paar Worte wechseln. Ich habe heute nachgedacht, wie wir am Gang standen, wann wird der Herr S. mich dem Vikar vorstellen? Er hat es nicht getan. Das ist auch etwas, was zu den Imponderabilien gehört. Es ist das doch etwas, was nicht geht.

Ich finde es nicht schädlich, wenn die Kinder die Messe besuchen. Wir tun nichts Schlimmes, wenn wir sie dazu anhalten. Ich hätte nichts dagegen, wenn auch die evangelischen Kinder einen Geschmack finden würden, die Messe zu besuchen. Die Messe ist ganz gewiß nichts Schlimmes. Sie ist unpersönlich, sie wirkt durch ihren eigenen Inhalt. Man kann ganz absehen vom zelebrierenden Priester. Die Messe wirkt doch grandios. Aber es ist mehr, die Messe als solche zu sehen, als ein Hochamt mitzumachen. Bei der Missa solemnis, wie es in der Kirche gemacht wird, ist es so, daß hinter dem Pomp die Messe verschwindet. Die Messe ist nur das, was die vier Teile sind: Evangelium, Offertorium, Wandlung, Kommunion. Das ist dann am wirksamsten, wenn es der Priester mit zwei Dienenden macht. Das ist etwas, was uns nicht möglich ist, daß wir die evangelischen Kinder zur Messe anhalten; sie würden davon etwas haben.

Ich bedaure es ungemein, daß ich nicht durch mehr Klassen gekommen bin.

Frage wegen des W. E. und M. G., ob sie nicht in die Hilfsklasse sollen

#SE300b-113

Dr. Steiner: So wie die Sache jetzt ist, kommt der Junge nicht vorwärts, und durch sein Gebaren schadet er den Kindern furchtbar. Das Mädchen könnte vielleicht weitergeschleppt werden. Sie ist eine bloße Last. Er ist schon schwierig. Er stört die anderen Kinder fortwährend. Er hat heute schon wieder angefangen. Man tut ihm etwas Gutes, wenn man ihn in die Hilfsklasse hinübernimmt. Bei ihm ist es so, daß alles darauf hinweist, daß er besonders in die Hand genommen werden müßte. Er ist furchtbar nervös, er kommt nicht gut vorwärts unter den anderen darunter.

Wegen einigen anderen Kindern.

Dr. Steiner: Das sind die Dinge: wenn man mit jedem Kind in der Klasse etwas extra machen muß, dann kann man nicht einmal eine Klasse von zehn unterrichten. Es ist stark ersichtlich, daß wir unsere uns gesteckten Lehrziele nicht erreichen, bisher nicht erreicht haben. Das ist doch eben sehr stark ersichtlich. Wir dürfen es auch nicht künstlich bewirken, daß wir diese Ziele gar nicht erreichen können. Im ganzen ist es schon so, daß es ganz gleichgültig ist, ob wir die Lehrziele erreichen, die man sonst draußen hat. Was damals festgelegt wurde, das muß eingehalten werden; sonst ist es gleichgültig, ob wir die äußeren Lehrziele berücksichtigen. Aber wir müssen unsere Lehrziele in einer besonderen Weise berücksichtigen, mehr als wir es getan haben.

Es wird gefragt wegen eines Kindes, ob es sitzen bleiben soll.

Dr. Steiner: Wir haben prinzipiell das abgelehnt.

X.: In meiner Klasse war ein Knabe, der fast immer gefehlt hat.

Dr. Steiner: Wenn er das ganze Jahr nicht da war, ist es eine Wohltat für dieses Kind. Das eigentliche Sitzenbleiben haben wir bis jetzt abgelehnt; so lange es geht, wollen wir es nicht anstreben.

Den Holländer wollen wir nicht extra holen, sonst kommt das heraus, daß jemand sagt, es gleicht unsere Methode der für schwachsinnige Kinder.

Es wird gefragt wegen der Sonntagshandlungen.

Dr. Steiner: Man müßte fünf Handlungen haben. Da ist die schwierige Frage der Persönlichkeiten und des Raumes.

X.: Man müßte lange Vorhänge haben.

#SE300b-114

Dr. Steiner: Sie können es so hoch machen, als es jetzt ist. Eine volle Vollkommenheit erreichen wir doch nicht. Dann können wir es so machen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es müßten noch weiter zelebrierende Damen da sein.

Den Evangelientext kann ich nicht hier machen. Ich werde ihn sicher machen, aber ich kann ihn nicht mehr hier machen. Ich werde versuchen, so schnell als möglich einen Text zu geben.

Es wird gefragt wegen Himmelskunde in 8a.

Dr. Steiner: Wenn es sich darum handelt, die richtige Empfindung hervorzurufen, dann kann man es doch erreichen, daß man vor allen Dingen das wirkliche Bild des Himmels nimmt, aber versucht, wie Sie es in den früheren Klassen getan haben, ein Gedächtnis des Bildes hervorzurufen. Die Kinder bekommen doch eine gewisse Ehrfurcht, wenn man sie ab und zu einmal wirklich vor den Sternenhimmel führt und da das Nötige redet. Es ist schwieriger, gegenüber unseren Karten Ehrfurcht zu erzielen, als vor dem Sternenhimmel. Die Karten sind Ehrfurcht ertönd.

Es ist mit diesem lateinischen Kurs nicht schlecht bestellt. Es sind große Unterschiede bei den einzelnen Kindern. Die Statisten spielen eine Rolle. Die Statisten muß man vermeiden. Auf der anderen Seite sind Lücken im Können der Kinder. Aber wiederum, diejenigen Antworten, die sie geben, entsprechen doch ungefähr 4er 4..

5. Gymnasialklasse. Ich glaube nicht, daß sie von der 3. Gymnasial-klasse so remfe Antworten bekommen hätten. Einzelne Antworten entsprechen der 5. Gymnasialklasse. Das einzige ist das, daß furchtbare Lücken da sind. Es wurde mit Verständnis beantwortet.

Weiter in Einzelheiten einzugehen, nimmt dem Unterricht jede Selbständigkeit. Ich glaube nicht, daß man das so abzikeln sollte.

Es wird gefragt, ob man in der fremden Sprache dialogisierend über Grammatik sprechen soll. Einer der Lehrer ist dagegen.

Dr. Steiner: Man kann es dem Sinn nach so machen. Man wird den Unterricht nicht so erteilen, wie man ihn in Frankreich erteilt. Was es für eine Schwierigkeit machen soll, sich der französischen Phrase dabei zu bedienen, das weiß ich nicht. Ich glaube, daß es sogar gut ist, wenn man diesen Wortschatz aufnimmt. Wenn man Grammatik nicht pedantisch lehrt, sondern als etwas betrachtet, was nur ein Mittel ist, um die Sprache zu fühlen, dann kann ich mir nicht denken, daß man beschwert wird. Es ist doch so, daß wir in der deutschen Grammatik sehr wenig deutsch reden. Wir reden lateinisch. wenn wir

#SE300b-115

Grammatik lehren. Das kann wohl sein, daß das ganz gut brauchbar ist. Es ist doch wiederum die Terminologie eine solche, auch in bezug auf das Verständnis, daß sie sich nicht übersetzen läßt. Ich will das nicht pressen. Was ich sagen wollte, ist nicht, daß man auf französisch Grammatik lehren soll. Der Unterrichtsstoff, die Konversation, was innerhalb der Stunde liegt, die muß herausgenommen werden. Wenn man es aus technischen Gründen notwendig findet, Dinge einzufügen auf deutsch, so ist das nicht ausgeschlossen. Man kann es so machen, wie man überzeugt ist.

Wenn man das Analytische wieder ins Bild zusammenfaßt, dann ist es wieder gut. Auf das Bild hinarbeiten muß man unter allen Umständen. Es kommt auf das Analysieren ins Bild an. Es hat viel zu sehr der absolvierte Gymnasiast einfach das im Sinn, bei homo an Mensch zu denken. Eigentlich ist es ein Unsinn. Es fehlt das Bild. Mensch ist die aus dem rassigen Generationsstrom hervorgehende Seele; homo ist die aus dem Physischen sich erhebende Menschengestalt. So daß man sagen kann, der Mensch inkarniert sich in homo. Es ist dasselbe wie Adam. Wenn man die Bilder nicht kriegt, was entgeht der Seele alles. Das meine ich, das müßte man auch im Lateinischen anstreben.

Das hat Frau X. in den Tagen, wo sie große Zukunftspläne hatte, für das Magyarische machen wollen. Für primitive Sprachen sehr gut. Es liegt eine ganze Lebensatsache dahinter, daß der Engländer sagt: Mister Smith -, und der Ungar sagt: Tanito ur. - Eigentlich ist das: ur - der Lehrer; Lehrherr sagt diese primitive Sprache. Da liegt ein ganzes Leben darin. Kávæház ist ein Lehnwort. Es ist doch ein anderes Bild, ob man den Herrn von vorn oder von hinten anschaut. Keine Stunde sollte vergehen, ohne daß das Kind etwas Bildhaftes erlebt.

Ein Lehrer legt den Entwurf eines Lesebuches vor.

X.: Wir dachten, es müßten noch einige Legenden hinein.

Dr. Steiner: So etwas kann man machen. Ergänzen Sie es noch. Wir müssen gute Jesus-Legenden gestalten. Es wird ein sehr anregendes Lesebuch sein. Man muß viel mit den Kindern über diese Bilder reden. Wenn Sie das jetzt drucken, ich glaube nicht, daß das unter 20 000 Mark herzustellen ist. Es müßte sehr teuer werden. Es ist dann ein Lesebuch; es müßte mindestens 100 Mark kosten.

X.: Ist periodischer Unterricht in Handwerk möglich?

Dr. Steiner: Zunächst ist es schon so, periodenhaft, an das könnte man schon denken. Aber man kann es unmöglich einreihen in die Perioden, welche die morgendlichen ersten Stunden haben. Es

#SE300b-116

müßte daran gedacht werden, ob es nicht möglich wäre, einmal mit dem Sprachunterricht auszusetzen, und dadurch eine Periode hineinzubringen. Das würde herbeiführen eine gewisse Entlastung der Lehrerschaft, ohne daß der Unterricht leiden würde. Der Ausfall würde nicht schaden. Man kann schon einmal pausieren mit dem Sprachunterricht. Der Sprachunterricht ist nicht so sehr angewiesen darauf, jede einzelne Stunde zu haben.

X.: Wie lange soll eine solche Periode dauern? Von welchem Schuljahr an kann man es machen?

Dr. Steiner: Man kann es schon von der 9. Klasse machen. Mit Rücksicht auf den Sprachunterricht jeweils vierzehn Tage. Man könnte es vielleicht alle sechs Wochen haben. Man kann es aufs Jahr verteilen.

Dr. Steiner war um eine Ansprache beim Elternabend gebeten.

Dr. Steiner: Das kann ich nur machen, wenn ich es zeitlich einmal kann. Es war nur eine furchtbar lange Zeit seit dem letzten. Drei bis vier im Jahr wäre schon gut. Gar keiner ist eben sehr wenig.

X.: In Jena soll ein pädagogischer Kurs sein von Sonntag zu Sonntag. 8.-15. Oktober; da wollten wir Herrn Doktor bitten um einen Zyklus für abends.

Dr. Steiner: Ich könnte dieselben Themata haben, die in Oxford gewesen sind. Ich kann es Ihnen morgen geben. Vormittag zwei Vorträge, Nachmittag Diskussion.

X.: Wir wollten Frau Doktor bitten, ob wir nicht zwei oder drei Eurythmieaufführungen einschieben könnten.

Dr. Steiner: Eigentlich wäre es notwendig, daß man die Ferien hineinverlegt. Wir können eine Woche früher beginnen und dann Herbstferien haben. Wenn Schule ist, dann können wir auf keinen Fall die Kinder nach Jena verfrachten. Wenn keine Schule ist, können wir mit den Eltern sprechen, ob die Eltern einverstanden sind.

Frau Dr. Steiner: Wenn wir die Arielszene nehmen, dann können wir zwölf aufstellen. Aber die Kinder müßten einige Glanznummern machen. Stabübungen und Taktierübungen. Einiges in der gleichen Nummer.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Bloß wegen der Arielszene können wir sie nicht verfrachten. Vorbereitet können die Kinder zu etwas werden. Wir können sie nicht verfrachten, wenn Schule ist, und wir können sie nur verfrachten, wenn die Eltern einverstanden sind.

#SE300b-117

Frau Dr. Steiner: Es müßte das für die hiesigen Herrschaften bekannt sein. Man könnte so eine Szene wie Gnomen und Sylphen machen. Olaf Asteson mit den Urträumen.

Dr. Steiner: Es wäre vielleicht wünschenswert, wenn möglichst viel geredet würde aus den verarbeiteten Erfahrungen, welche die einzelnen Lehrer gemacht haben im Unterricht selbst und im ganzen. Verarbeitete Erfahrungen, so etwas weiter ausgeführt wie dieses, was Sie versucht haben im Wiener Vortrag. Dann müßte man anstreben, diese Vorurteile zu überwinden, daß immerfort einzelne Leute sagen, das haben wir schon alles. Dies müssen wir überwinden. Dann wäre es wünschenswert, wenn irgend jemand solche Fragen behandeln würde, wie schlecht die Anthroposophie von unseren Zeitgenossen behandelt wird. Das wäre ganz gut, wenn es behandelt würde. Es sollen die Waldorflehrer reden.

Dagegen käme mir gut vor, wenn auch Studenten sprechen würden über ihre Auffassung der Jugendbewegung. Es brauchen nicht vielleicht fanatische Menschen zu sein; es müssen verständige Leute sein. Es sind bei unseren verschiedenen anthroposophischen Versammlungen Leute aufgetreten, die einseitig waren. Aus denen gewinnen die anderen nicht viel, während wir doch schon sehr gute Dinge erlebt haben. Hauptsächlich wäre das ein Gesichtspunkt, daß jüngere Leute zu Worte kämen.

X.: Wir dachten, vollzählig dort zu erscheinen.

Dr. Steiner: Dann muß schon projiziert werden, Schulferien zu machen. Kann man nicht die zukünftigen Ferien verkürzen? An sich wäre es schon schön. Dann würden wir beginnen mit der Schule am 29. August. Eine hübsche Anzahl Kinder müßte auch da sein, damit die Stabübungen nicht zu ärmlich sind. Die Hälfte Knaben, die Hälfte Mädchen. Man kann auch zwei oder drei kleine Leipziger ausborgen.

Eine Entlastung wäre geboten. Gegenwärtig stehen wir vor der Notwendigkeit, diejenigen Menschen, die wir haben, auf allen Gebieten zu verwenden. Und im letzten Jahr war es doch so, daß es schädigend sich zeigen wird - was auch vielfach bemerkt wird -, daß die Waldorfschule überlastet ist, weil man von Unternehmung zu Unternehmung eilt. Wenn Sie zusammenzählen, an wieviel solchen Jugendunternehmungen die paar Waldorfschullehrer teilgenommen haben, dann ist es eine üble Sache. Man kann nicht einmal sagen, daß es eine Milderung ist, daß der Wiener Kongreß in die Schulferien hineingefallen ist. Denn es kam ein großer Teil halb tot zu Beginn des

#SE300b-118

Schuljahres an. Das ist schon nicht durchzuführen. Im Herbst ist wieder dieser Kurs in Jena.

Nach und nach muß auch hier Stimmung dafür erweckt werden, daß ein wenig unsere Beziehungen zur Welt weitherziger werden, so daß wir wirklich nicht immer die Tendenz haben, abzuwehren, sondern die Leute heranzuziehen. Es ist zum Beispiel doch tatsächlich so, daß ich ziemlich abgefallen bin mit all den Vorschlägen, die ich in Wien gemacht habe, bloß damit eine Möglichkeit geschaffen wird, den Wiener Kongreß auszumünzen. Der Wiener Kongreß ist im Rahmen von Anfang und Ende ein großer Erfolg gewesen. Der größte, den wir gehabt haben. Es ist so unternommen, daß er ganz entschieden zum größten Schaden ausgeht wenn er nicht ausgemünzt wird. Er ist vor der presse-Öffentlichkeit unternommen worden, und man darf sich keiner Illusion hingeben, daß er furchtbar viel Gegnerschaft auslösen wird. Er schadet uns viel mehr, als der Erfolg bedeutet, wenn wir nicht verstehen, ihn auszumünzen.

Das können wir nicht, wenn wir uns einkapseln, wenn wir nicht neues Blut hineinkriegen. Wir treiben innerhalb der aktiv arbeitenden Leute starke seelische Inzucht. Das führt auf die Dauer zu einer Unmöglichkeit. Wir müssen die Kreise erweitern können; aber jedesmal, wenn man wieder einen nennt, der einem entgegengetreten ist und der etwas ist, wird er refüsiert. Es muß frisches Blut herangezogen werden. Es ist im ganzen notwendig in unserer Bewegung, daß wir nicht das Gefühl haben, daß wir abwehren müssen, sondern daß wir die Leute heranziehen müssen.

Ich möchte etwas erzählen. Mir wurde gesagt, daß jemand Sie eingeladen hätte, nun eine Art von Brücke zu schlagen zum Medizinischen, und Sie hätten angefangen zu reden. Im dritten Satz hätten Sie gesagt: Herr Professor, Sie sind ein unmoralischer Mensch! - Das könnte ich nicht begreifen. So werden die Leute vor den Kopf gestoßen. Ich meine, es geschieht aus übergroßem Eifer. Aber wir müssen auch die Möglichkeit finden, mit den Leuten der Welt zu verkehren. Man kann nicht mit den Leuten der Welt verkehren, wenn man gleich sagt, sie seien unmoralische Leute.

Ich war in demselben Fall, als ein sehr berühmter Chemiker, als ich ihm das Künstlerische in Dornach erklären wollte, mir sagte, es gibt solche Lichtfarben, die würden wirklich leuchten. - Da hätte ich auch sagen müssen: Sie sind ein botokudischer Mensch. Ich habe es unterlassen. Wir stoßen zu leicht die Leute zurück. Das ist doch seine wissenschaftliche Überzeugung.

#SE300b-119

Es war in der Dreigliederungszeitung eine Annonce, man kann natürlich nicht solche Annoncen machen. Es ist nicht notwendig, daß man die Annoncen just da so verfaßt, daß man als Dilettant aufgefaßt wird.

Ich habe gesagt, es sei selbstverständlich auf anthroposophischem Boden. Wenn eine Waldorfschule da ist und ein Ärztekollegium da ist, daß ein Zusammenwirken des Ärztekollegiums und der Waldorfschule da ist. Dann natürlich wird ein Waldorfschullehrer ungemein viel sagen können. Der Umgang wird ergeben, daß innerhalb der anthroposophischen Bewegung die Dinge sich gegenseitig befruchten. Ich habe nicht gesagt, daß jetzt etwa eine Fusion vollzogen werden sollte, damit sich die Leute zanken und streiten, sondern ich habe gemeint, daß es selbstverständlich ist, daß diese Symbiose entsteht.

X.: Wir haben eine Einrichtung nach dieser Richtung. Wir kommen am Samstag zusammen und halten Vorträge ab.

Dr. Steiner: Ist das ungeheuer bedeutungsvolle Nebeneinander-leben von der Gäusheide und Kanonenweg, ist dies ungeheuer bedeutungsvolle Zusammenleben schon fruchtbar geworden? Ich hatte nichts gemerkt. Der Wink, den ich gemeint habe, war esoterisch gemeint. Es war an jedes Menschenherz gerichtet. Es müßte sich ergeben. Ich kann nicht sagen, daß ich eine bürokratische Einrichtung für etwas Segensreiches halte. Es kommt nur etwas heraus durch das lebensvolle Zusammenwirken, nicht durch die Bürokratie.

#SE300b-120

Konferenz vom Mittwoch 4. Oktober 1922, 20-0.30 Uhr

Dr. Steiner: Ich habe Sie gebeten, hauptsächlich schon um den Fall zu behandeln - wir hätten sonst noch einige Tage zu warten gehabt -, der Sie hier beschäftigt hat. Nun scheint mir das wichtig zu sein, daß wir solche Dinge jetzt gar nicht als einzelne bloß behandeln dürfen. Das darf bei uns nicht sein, sondern wir müssen alle diese Dinge jetzt in dieser für uns so schweren Zeit im Hinblick auf die anthroposophische Bewegung behandeln. Es muß bei allem darauf gesehen werden, daß es nicht ausgenützt wird gegen die anthroposophische Bewegung. Wir sitzen doch im Glashauss und müssen solche Dinge vermeiden, die neuerdings wiederum zu allem

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

möglichen gegen die anthroposophische Bewegung führen können. Nun, nicht wahr, handelt es sich darum, daß wir einmal ganz klar werden, was eigentlich vorgegangen ist, und wie das zu beurteilen ist, was vorgegangen ist.

Bei einer Gruppe von Schülern der 9., 10. und 11. Klasse waren Betrügereien, Diebstähle und Saufereien vorgekommen. Einer hatte auch seinen Mitschülern Injektionen gemacht und hatte versucht, sie zu hypnotisieren. - Daraufhin hatte man in dieser Sache mit Dr. Steiner in Dornach telefonisch Rücksprache genommen. Dann hatte man die Schüler eingehend verhört und hatte an Dr. Steiner einen sehr ausführlichen Bericht geschickt. Die betreffenden Schüler waren vorläufig vom Unterricht suspendiert worden.

Dr. Steiner ließ sich nun bei jedem der Beteiligten das Alter sagen, in welcher Klasse er ist und wie lange auf der Schule. Dr. Steiner fragte auch nach den Eltern und den häuslichen Verhältnissen.

Dr. Steiner: Nun, wann ist denn zum ersten Mal überhaupt irgendeine Anklage gegen die Kinder zutage getreten? Wodurch ist die ganze Sache aufgekommen?

X.: Durch die Hypnosegeschichte mit G. S. Ein Mitschüler wollte mich allein sprechen und mir sagen, daß im Hause von S. Dinge vorgehen, die wir wissen sollten.

Dr. Steiner: Haben Sie die Ansicht, daß es irgendeinmal dem G. S. gelungen ist, eine Hypnose herbeizuführen?

X.: Nein, jedenfalls keine vollständige. Er hat es aber oft versucht an verschiedenen Schülern.

Dr. Steiner: Man kann wohl kaum annehmen, wenn er nicht einen ungünstigen Einfluß ausgeübt hat, daß er irgendwelches Unheil

#SE300b-121

bewirkt hätte bei denjenigen, die er zu hypnotisieren versucht hat. Moralisches Unheil sicher, aber er hat es nicht bis ins Krankhafte getrieben. Jedenfalls ist aus der ganzen Hypnotisiergeschichte nicht viel zu machen. Der ganze Bericht hat den Eindruck gemacht, daß es nicht viel mehr als eine Summe von Dummen-Jungenstreichern war, in die die Verrücktheiten von diesem G. S. hineingespielt haben. Weiß noch irgend jemand etwas über die Hypnotisiergeschichte, was etwas Gravierendes enthält?

Es wird über G. S. und seine Familienverhältnisse eingehend berichtet. Ein Lehrer erzählt unter anderem, der Knabe habe sich seit dem zehnten Jahr mit diesen Dingen befaßt. Der Vater besitze solche Bücher. Der Knabe habe einen

Experimentiertrieb, er habe ein Laboratorium eingerichtet.

Dr. Steiner: Ist aber über das Verhältnis des G. S. in der Schule selbst nichts zu sagen außer dies, daß er sehr fleißig gearbeitet hat?

X.: Ich war früher zufrieden, seit drei bis vier Monaten hat er nachgelassen.

Dr. Steiner: Eigentlich dieselbe Geschichte wie mit dem Hypnotisieren ist es auch mit dem Injizieren, was den G. S. anbetrifft. Der nächste, über den man etwas wissen müßte, wäre der H. B. Aus allen den Darstellungen, die ich gelesen habe, geht hervor, daß er ein ziemlicher Rädelsführer war und eigentlich hinter vielem steckt. Daß also auch der H. B. der treibende Faktor war in diesem sogenannten Klub. Wie waren Sie in der Schule mit ihm zufrieden?

X.: Er hat nicht mit innerem Interesse mitgearbeitet, hat jeden Konflikt gemieden, war aber nicht innerlich dabei. - Es wird über diesen Schüler ausführlich gesprochen.

Dr. Steiner: In welchem Verhältnis steht denn N. G. zu der ganzen Geschichte? Was hat dazu geführt, daß er wieder auf die Schule aufgenommen wurde, nachdem er schon einmal fortgegangen war?

Mehrere Lehrer berichten.

Dr. Steiner: Jetzt wollte ich eines noch wissen. Als ich nach irgendeinem Bericht mit Herrn J. sprach, erzählte er mir von einem Abend mit einer Aussprache, welche die Schüler mit den Lehrern hier gehalten haben. Wie steht es denn damit, wenn ein Schülerkonsortium einen Vorsitzenden hatte, und die Lehrer da waren und das Wort erbeten haben von einem Schülervorsitzenden? Ich wollte vom Stuhle fallen.

Es wird darüber gesprochen.

#SE300b-122

Dr. Steiner: Jetzt sind N. G., O. R., U. A. und F. S. suspendiert, weil sie sich entfernt haben aus der Schule; wegen der Schieberei sind suspendiert H. B. und S. K. Der G. S. ist ausgeschlossen. Wie kommt es, daß in der letzten Klasse in der letzten Zeit mindestens mit einer Anzahl von Schülern kein Kontakt mehr war? Daß kein Kontakt war, hat dazu geführt, daß diese Klasse im Mai zu mir gekommen ist. Woher kam das?

Diese Unterredung zeigte mir, daß die Lehrer keinen Kontakt hatten, mit der ganzen 10. Klasse nicht mehr. Woher kam das? Es ist schon zweifellos ein großer Unterschied gewesen zwischen den Klassen, die darunter sind, wo eigentlich immer ein starker Kontakt da ist zwischen dem Klassenlehrer und den Kindern, und der Art und Weise, wie sich das Verhältnis herausgebildet hat so über die 9., 10. Klasse hinüber. Es ist ganz zweifellos gewesen, daß diese ganze Klasse der Lehrerschaft über den Kopfgewachsen war. Dieser Abend hat nicht dazu geführt, daß die Lehrer die Herrschaft über die Kinder errungen haben, sondern, wie es ganz deutlich ersichtlich ist, dazu, daß die Schüler das Steuerruder ergriffen haben. Wenn Diskussionen geführt werden!

Mehrere Lehrer berichten über die Aussprachen zwischen Schülern und Lehrern.

Dr. Steiner: Es muß doch einmal ausgeartet sein. Herr S. ist (loch fortgegangen. In diese Dinge müssen doch hineinfallen die Antezedenzen zu so etwas.

Die Schwierigkeit ist nur diese: Brauchen kann man eine ganze Reihe von Schülern nicht mehr in der Schule, wenn wir sie aber hinauswerfen, werden wir die ähnlichen Erfahrungen machen wie früher. Die ganze Sache geht in einer schrecklichen Weise als eine neue Affäre an der anthroposophischen Bewegung aus. Es ist natürlich mit dem N. G. nicht so leicht. Der hauptsächlich muß gewußt haben, daß der alte G. einen großen Feldzug plant gegen die anthroposophische Bewegung. Er ist ja nicht ganz vollsinnig, aber jedenfalls plant er eine Sache, und das hätte zur Vorsicht mahnen sollen dem N. G. gegen-über. - Es ist eine furchtbar schwere Sache, die Ablehnung des ganzen Konsortiums durch die anderen Schüler.

Der N. G. ist ein Strick, ein Produkt des ganzen unglaublichen Familienlebens. Es gibt sehr viele schlechte Familienverhältnisse. aber dieses Familienleben gehört zu den allerübelsten Auswüchsen im sozialen Leben der Gegenwart. Nun ist er da herausgewachsen. Nun ist der Junge ein Psychopath, ist also absolut krank. Es ist wirklich sehr schwer zu entscheiden, wer kränker ist, F. S. oder

N.G.

#SE300b-123

Nun, nicht wahr, muß ich sagen, es ist schon ein Problem, daß eben so gar nicht die Möglichkeit gewesen ist, daß sich diese Kinder in einer naturgemäßen Weise an die Lehrerschaft haften angeschlossen haben. Sie waren von keinem Vertrauen zur Lehrerschaft erfüllt. Ich will nur sagen, daß tatsächlich diese Kinder von keinem Vertrauen zur Lehrerschaft erfüllt waren.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Man wird selten einen so innerlich zerrissenen Jungen finden, trotzdem es heute so viele zerrissene Kinder gibt, wie dieser N. G. ist. Dasjenige, was vorgebracht worden ist, das sind bei ihm Dummej ungenstreich. von denen Sie selber wissen werden, daß in jeder Schule solche jungen sind. Innerlich, seelisch liegen andere Dinge vor, aber das, was heute vorgebracht worden ist, das gehört in die Kategorie, wie es manche gibt in den Schulen.

Nun liegt noch eine Verkennung vor, ein Mißverständnis. Sehen Sie, bei N. G. und G. 5., vielleicht auch noch bei den anderen. Sie sagen, die jungen sind frech geworden und haben gefragt, wie das ist, daß gesagt wird, es käme keine Anthroposophie in den Unterricht hinein und so weiter. Wie fassen Sie das auf? Was ging Ihnen hervor aus all den Fragen?

X.: Als N. G. diese Frage stellte, hatte man das Gefühl, er will Wahrheit haben, er will aber auch ein Bein stellen.

Dr. Steiner: Bei N. G. ist es so, der ist aufgewachsen und hat als kleines Kind zugleich mit dem Sprechenlernen kein wahres Wort in seiner Familie gehört. Die Mütter ist total innerlich verlogen, der Vater total innerlich verlogen. Sie wirkten gegeneinander, so daß also eines Tages sehr früh der N. G., vielleicht war er erst sieben oder acht Jahre alt, sich gefragt hat: Die Welt, wie ist denn die? Mein Vater, der ist so ein furchtbares Rindvieh, und ist zum Doktor gemacht worden. Wie ist das möglich? Nun ist er in eine Schule gekommen, da hat er gefunden, die Lehrer sind auch alle Rindviecher. Nun ist er hierher gekommen und hat sich gesagt, von der Waldorfschule wird gesagt, die Lehrer sind keine Rindviecher. Ich will mich überzeugen, ob die auch Rindviecher sind. - Dann ist ihm furchtbar viel vorgeredet worden davon, daß keine Anthroposophie im Unterricht ist. Nun wollte er aber gerade Anthroposophie. Ihm wäre es recht gewesen, er wollte Gelegenheit haben, die Anthroposophie kennenzulernen. Er wollte wissen, warum man so zurückhaltend ist; er hat es als eine Unwahrheit empfunden. Nun kam er sehr bald weg, hat gearbeitet und sich einiges Geld verdient.

Als eine lange Zeit vergangen war, kam dieser N. G. zu nnir und sagte:

#SE300b-124

Ich weiß nicht, was ich mit mir anfangen soll. Ich habe große Hoffnungen gehabt, daß aus mir ein besserer Mensch gemacht wird, wenn ich in die Waldorfschule komme. Da bin ich mit dem Rad hinübergefahren nach Dornach und habe den Bau angeschaut. Der Bau hat mich immer zu einem besseren Menschen gemacht. Aber ich kann zu nichts kommen. Ich sehe, daß da kein Unterschied ist zwischen Gut und Böse. Und ich sehe nicht ein, warum ich jetzt gut werden soll. Warum soll ich nicht ein Mensch werden, der alles darauf anlegt, alles zu zerstören? - Nun, es ist wirklich in der letzten Zeit, als er wieder zurückgekommen ist, etwas anderes eingestürmt auf den Jungen. Aber entweder hätte man ihn nicht zurücknehmen sollen, oder es hätte doch dahin gewirkt werden müssen, daß er Vertrauen faßt zur Lehrerschaft. Er ist in einer furchtbaren Lage gewesen. Denken Sie nur einmal, was das für ein Wildbret ist für die Menschen, die Daten sammeln gegen die anthroposophische Bewegung.

Denn ich muß sagen, so wie ich die Sache jetzt kennengelernt habe, ist es ein Schulfall wie andere Schulfälle. Man soll einmal die Schulen suchen, wo das nicht vorkommt. Und es ist eigentlich für jede andere Schule leicht, damit fertig zu werden. Wir können nicht damit leicht fertig werden, weil wir wirklich darauf sehen müssen, wie die anthroposophische Bewegung von diesen Dingen berührt wird. Also wir hatten die Wahl zwischen dem einen, nun wirklich diese Schüler mit völliger Motivierung, aber in aller Form und Öffentlichkeit aus der Schule zu entfernen, oder mit den Fällen fertig zu werden. Die Beurteilung muß von uns ausgehen, die die Welt haben kann von diesen Fällen.

Wir müssen auflören mit dem, was Schädigungen gebracht hat, daß man immer wiederum die Leute herausgesetzt hat, und sie sind Feinde geworden. Aber zum Heraussetzen, muß ich schon sagen, gehört etwas völlig anderes als dasjenige, was vorliegt. Mit dem Material, was hier vorliegt, läßt sich nicht viel anfangen. Denn die Sachen von G. S. sind wirklich Dumme-Jungenstreich, wo noch extra die Leute sagen werden: Na, was ist das für eine Schule, die den Kindern so viel Zeit gibt für Saufereien.

X.: Die Kinder haben vierundvierzig Stunden in der Woche

Dr Steiner: Wenn man dies Protokoll liest, so schaut es aus, als ob die Kinder überhaupt nicht Zeit hätten, in die Schule zu kommen. Es ist nur das nicht da, daß die Kinder gefühlt hätten, sie sind in der Schule; daß sie einer solchen Schule angehören, daß sie das nicht tun können.

#SE300b-125

Ich muß sagen, so etwas nüßte man doch merken. Hier im Protokoll wird erzählt, daß der G. S. zu Weihnachten einen Detektivklub gegründet hat. Außerhalb hat sich die Sache abgespielt. Ist da kein Reflex in die Schule hineingeworfen worden? Man muß doch etwas bemerken, wenn unter den Schülern einer ist, der einen Detektivklub gründet.

Nicht wahr, im ganzen kann man sagen, jetzt sind die Leute hinausgeworfen. Nun war ich heute in der 10. und 11. Klasse darin. Ja, ich meine, die Klasse ist doch sehr manierlich. Sie sind doch so, daß man alles mögliche anfangen kann.

X.: Jetzt ist es ein Vergnügen, in der Klasse zu arbeiten.

Dr. Steiner: Es ist doch die 11. Klasse eine absolut anständige Klasse, mit der man alles mögliche machen kann. Inwieweit spielt nun dasjenige hinein, was von diesen Schülern ausgegangen ist, wie äußert sich das bei den anderen?

X.: Die sind furchtbar froh.

Dr. Steiner: Wenn man sie fragen würde. was die aussagen.

X.: Man ist froh, daß die draußen sind.

Dr. Steiner: Aus diesen sämtlichen Verhören gewinnt man nichts anderes als den Eindruck, daß alle diese Delinquenten bei diesen Verhören immer den Buckel voll gelogen haben, und daß dabei nicht viel herausgekommen ist. Ich war heute etwas recht unangenehm berührt von dem Gespräch, das jemand gehabt hat mit einer Mit-schülerin des N. G. Eigentlich weist diese Aussage zurück bis in die vorige Weihnacht. Nun möchte ich wirklich fragen: Ja, ist von all-dem, was diese Schülerin aussagt, nichts bemerkt worden?

Es ist wirklich sehr schwer, in dieser Sache das zu finden, wodurch man den Fall zurechtrücken kann. Was werden Sie sagen, wenn nach einem halben Jahr irgendeiner aus der klerikalen Clique seitenlang den Fall H. B. behandelt in der folgenden Weise: Der H. B. ist ein ganz anständiger Schüler, bis er in die Waldorfschule gekommen ist. Er war auch nachher ein anständiger Schüler. Es hat drei Jahre gedauert, bis er dazu gebracht war, Schiebergeschäfte zu machen. Man sieht an diesem Fall ganz klar, daß es selbst bei einem anständigen Schüler von Anfang nicht möglich war, ihn soweit zu verderben. Dazu waren drei Jahre Waldorfschulzucht notwendig. - Was werden Sie sagen, wenn das darin stehen wird?

X.: Ich sehe keine Möglichkeit, mit diesen weiter in der Schule zu arbeiten.

#SE300b-126

Dr. Steiner: Wodurch ist es wirklich dazu gekommen? Es ist doch der Kontakt mit diesen jungen und Mädchen verlorengegangen. Ich habe geglaubt, nachdem ich so ernsthaft geredet habe, daß irgendwie bei der Wiederaufnahme des N. G. versucht würde, daß ein Band wieder gebildet würde. Es muß doch irgendwo der Grund liegen, daß die Jungen verlorengegangen sind. N. G. ist auch zwei Jahre in der Schule.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

x.: Wir haben nicht das rechte Verhältnis gefunden. Ich habe oft den Eindruck gehabt daß wir uns jiber die Kinder gestellt haben und nicht neben sie.

Dr. Steiner: Warum sagen Sie, Sie hätten sich über die Kinder gestellt? Was sein müßte, ist das, daß die Kinder einen über sich stellen. So muß die ganze Sache sein. Die Kinder müssen selbstverständlich einen über sich stellen. Das kann das einzig richtige Ver-hältnis sein. Dann kann man nicht in dieser Weise erörtern, daß man sich sagen läßt von den Kindern, wir lehnen die ganze Schule ab.

Wir können die Sache nicht so leimen. Es bleiben immer noch acht Schüler zu entfernen. Wir können das nicht auf irgendeine Art machen, daß wir die Sache leimen. Solche Dinge kommen nicht in Betracht. Wir müssen die Möglichkeit haben, den Fall vor der Welt vertreten zu können, und wir müssen ihn vor der Welt vertreten, so daß er nicht gegen uns vertreten wird. Wir müssen unbedingt die Möglichkeit haben, den Fall so zu behandeln, daß wir es rechtfertigen können, wenn wir auf irgendeine Weise diese acht Schüler entfernen. Es ist wirklich so sehr schwer, in der Sache zurechtzukommen. Denn man muß auf festem Boden stehen. Vor allen Dingen, man müßte wirklich hören, wie es mit dem Rest der Klasse stehen wird.

X.: Für die Kinder der 11. Klasse ist es ein Erlebnis der Erlösung und Befreiung.

Dr. Steiner: Wir werden die Sache so machen. In den allernächsten Tagen muß man es zur Entscheidung bringen. Ich werde mir morgen diese 1 1. Klasse noch einmal anschauen und die 10.

Eigentlich ist es zum Verzweifeln, die ganze Sache. Es ist eine Sackgasse geworden. Es liegt auch das vor, daß es ein großer Fehler war, daß man einzeln verhandelt hat, während man hätte mit Gruppen verhandeln müssen. Man hätte müssen mit Gruppen verhandeln. Ich habe es schon Herrn R. gesagt, und trotzdem bekomme ich Protokolle. Wenn man dieses Protokoll durchliest über die S. H. - das ist viereinhalb Seitemi lang - . siecht man ihm an, daß sie sich lustig

#SE300b-127

gemacht hat. Sie hat so geredet, daß sie sich ins Fäustchen gelacht hat. Ich glaube gar nicht, daß sie gedacht hat, die Lehrer stehen über ihr. - Ich muß mir die 10. und 11. Klasse doch anschauen.

X.: Habe ich Herrn Doktor so verstanden, daß es das geringere Malheur wäre. wenn man die Kinder halten könnte?

Dr. Steiner: Sie können die Kinder nicht halten. Aber unter welchen Umständen kommt man heraus? Man kann nicht beschließen, man schließt sie aus. wenn die Antezedenzen noch nicht geschaffen sind. Man muß sie schaffen. Es muß dann tatsächlich auch die Möglichkeit vorliegem, daß es sich nicht wiederholt. Daß nicht in den oberen Klassen wirklich die Schüler über den Kopf der Lehrer wachsen. Das ist nun einmal geschehen. Wenn nicht irgendwie der Wille herrscht, die Schüler in der Hand zu haben, so werden die Schüler uns über den Kopf wachsen, gerade durch die Vorzüge der Methode. Der Nachteil besteht darinnen, daß Sie die Kinder zu gescheit machen. In anderen Schulen kommt die Nichtsnutzigkeit auch vor, aber die Auffassung, die bei den Schülern herrscht, und die bei den Lehrern herrscht, das kommt an anderen Schulen nicht vor. An der Art und Weise, wie die Diskussionen geführt worden sind, liegt der Fehler.

Wir müssen uns schützen vor den Leuten, die aufjede Gelegenheit passen - man macht sich hier gar keine Vorstellung, wie darauf gepaßt wird, um die anthroposophische Bewegung aus der Welt zu schaffen. Wir müssen das Gegengewicht haben, daß solche Dinge in der Zukunft nicht wieder vorkommen. Ich habe nicht die Überzeugung gewinnen können, daß sie nicht wieder vorkommen. Ich kann nur glauben, daß immer wiederum die Knaben und Mädchen, sobald sie fünfzehn, sechzehn Jahre alt sind, einfach den Händen der Lehrer entsinken. Es müssen Maßregeln getroffen werden, daß durch den ganzen Unterricht hindurch ein Zug von Leben geht. Ich will nicht Moral predigen: Es muß ein Zug von Leben durch den Unterricht hindurchgehen. Ein Zugvon Leben muß in den Klassen sein. Es ist ja doch in den untern Klassen ein Zug von Leben, und der könnte auch in den oberen Klassen sein. Es ist im Grunde genommen doch ein gutes Schülermaterial. Auf mich haben die zwei Klassen einen sympathischen Eindruck gemacht. Es ist zum Verzweifeln, wenn man nicht einsieht, daß die ganze Sache aus einem anderen Impuls heraus gehen muß. Es muß unmöglich werden, daß Schüler kommen können und sagen, wir lehnen die ganze Schule ab. Diese Sachen, es müßte der Wille dazu vorhanden sein, das zu ändern.

#SE300b-128

Eine Lehrerin: Möchten Sie nicht mehr sagen in dieser Richtung? Wir standen vor der Frage der eigenen Unfähigkeit.

Dr. Steiner: Es liegt nicht der Wille vor. Wenn man den ganzen Willen auf die Sache konzentriert, dann kann es anders gehen. Es ist schon äußerlich eine merkwürdige Verschiedenheit von den unteren Klassen nach den höheren Klassen. In den unteren Klassen kommt das häufig vor, was bei Fräulein U. war, die Kinder machen einen Spektakel, daß man nicht zu dem Gefühl kommt, die schlafen. Bei Ihnen war eine rühmensewerte Ausnahme. Die Klasse schläft in den oberen Klassen. Die Klasse weiß nichts, nicht die einfachsten Dinge. Kein einziges Individuum hat gewußt, daß es Kreuzzüge gegeben hat. Ich verstehe unter dem Wachsein etwas anderes. Sie haben keine Ahnung, wie die Kreuzzüge angefangen haben.

Es muß ein anderer Wille eintreten. Man kommt in einem gewissen Zeitpunkt aus einem richtigen Fassen der Klasse zum Dozieren. Man kommt weg von diesem lebendigen Zusammenhang.

Wenn Sie heute noch den Jakob Böhme beigebracht haben, dann ist es zu begreifen. Man darf nicht so viele Details beibringen, daß eines das andere totschlägt. Um zehn Uhr war eine Menge von Diktat und Repetitionsfragen. Nicht wahr, nun muß man die ganze Sache abrunden zu einem Bild, und dann muß das Bild bleiben. Wenn Sie zu all dem heute noch den Jakob Böhme hinzugefügt haben, dann müssen sie einen wirren Kopf bekommen. Warum liegt es in unserem Stundenplan, daß man drei Stunden hintereinander in der zweiten das auslöscht, was in der ersten gegeben wurde. Sie können bei der Geschichte eineinhalb Stunden etwas Neues nehmen, und dann das alles beleuchten durch alte Reminiszenzen. Das ist notwendig, daß wir den Willen entwickeln, die Kinder in Lebendigkeit zu erhalten. Daß sie von all den Dingen etwas haben, indem sie es aufnehmen. Wir müssen das erreichen, sonst können wir es gar nicht wagen, diese höheren Klassen aufrechtzuerhalten. Es ist das alles nicht, um zu nörgeln; es ist so, daß die Klasse schläft.

#SE300b-129

Konferenz vom Freitag 6. Oktober 1922, 21 Uhr

Dr. Steiner: Wir haben Sie heute hauptsächlich zusammenrufen müssen, weil uns der Fall mit den Schülern in der 11., 10., 9. Klasse weiter beschäftigen muß. Nun ist die Sache tatsächlich ein wenig zum Verzweifeln. Denn es ist dem nicht zu entkommen, daß sich das ganze abladen wird auf die anthroposophische Bewegung. Dem ist kaum zu entkommen.

Tch habe gestern mit den Schülern der 11. Klasse gesprochen und habe den Eindruck bekommen, daß die Schüler der 11. Klasse die drei Mitschüler, N. G., H. B. und O. R., unbedingt loshaben wollen, weil sie sie als Störenfriede in der Klasse empfinden. Nun sindja die Schüler so ziemlich darin einig, daß sie sie als Störenfriede empfinden und nicht in der Klasse haben können, wenn der Unterricht in ungestörter Weise fortgehen soll. Das ist aus der Sache hervorgegangen. Aber ich bekomme doch das Gefühl nicht los, daß ein Stachel zurückbleibt in der ganzen Klasse, ein Stachel, der vielleicht sich doch festsetzt in der Empfindung der Schüler, daß diese Waldorfschule eben doch hätte mit den Kindern fertig werden sollen. Ich meine - ich weiß nicht, ob Sie mich richtig verstehen -, es wird die Empfindung zurückbleiben, daß, trotzdem es jetzt notwendig ist, wie der eine gesagt hat: Die Kerle können wir nicht haben-, es wird

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

doch der Stachel zurückbleiben, daß sie es bedauern, daß es so weit gekommen ist. Und das ist ja natürlich eine wirklich nicht leichte Sache.

Heute habe ich den U. A. bestellt. Und bei ihm habe ich gefunden, muß ich sagen, daß er, trotzdem er der älteste ist von der ganzen Gesellschaft, eigentlich nichts weiter war als derjenige, der mitgeschleppt worden ist, daß er selbst nicht weiß, wie er in die ganze Gesellschaft hineingekommen ist. Und im Grunde genommen läßt sich kaum gegen ihn viel anderes vorbringen, als daß er einmal veranlaßt worden ist, furchtbar viel zu saufen; daß er davon einen gründlichen Rausch gehabt hat, und nicht gehen und nicht stehen konnte, sich auf eine Bank legen wollte und dann herumgeschleppt worden ist, am nächsten Tag einen furchtbaren Katzenjammer gehabt hat, und daß er eigentlich heute noch immer einen solchen Katzenjammer über den Katzenjammer hat, und sich tröstet damit, daß es während der Ferien geschehen ist. Aber sonst ist eigentlich kaum irgend etwas zu sagen gegen ihn. Nun von ihm kann keine Rede sein, daß man ihn ausschließen würde. Es kann gar keine Rede davon sein.

#SE300b-130

Nicht wahr, es ist notwendig, daß man die drei aus der Schule entfernt. Aber es ist ganz zweifellos, daß das an der anthroposophischen Bewegung ausgeht, und daß man das stark benützen wird, um eben der anthroposophischen Bewegung das anzuhängen, daß die Jungens, trotzdem sie längere Zeit in der Schule sind, nun eben so sind, daß man sie herauswerfen muß. Es läßt sich ja, so wie die Sachen liegen, nicht einmal mehr viel machen zur Rechtfertigung.

Ja, äußern Sie sich noch, was Sie zu sagen haben. Es ist ja das letzte Mal nicht ganz zu Ende gekommen. Nicht wahr, es haben sich nur einzelne ausgesprochen. Es werden andere auch noch etwas zu sagen haben. Aber wir müssen also über diese drei Schüler verhandeln, und wir werden sie eben nur ausschließen können unter dem Gesichtspunkt, daß sie sich in einer Weise während der Stunden benommen haben, und unmittelbar nach den Stunden, daß der Unterricht durch sie gestört worden ist. Und weil eben für die letzten Klassen es absolut notwendig ist, daß wir die Schüler bis zum Abiturienten-examen bringen, können wir nicht den Unterricht weiter stören lassen. Der Gesichtspunkt muß der sein, daß sie uns den Unterricht dadurch unmöglich machen, daß sie passiven Widerstand geleistet haben, und sich über die Lehrer lustig gemacht haben. Nun, das ist dasjenige, was gestern in der Besprechung mit der Klasse stark zutage getreten ist, daß sie das in ausgiebigstem Maße getan haben.

Auf der anderen Seite wiederum ist es doch eine harte Sache auch. Ich habe gestern die Zeichnungen durchgesehen, die X. in der deskriptiven Geometrie hat machen lassen, und ich kann nicht sagen, daß die Zeichnungen, die von diesen dreien gemacht worden sind, um ein wesentliches schlechter sind als die Zeichnungen der anderen. Da die Zeichnungen zeigen, daß sie an diesem Unterricht, wenigstens in seiner praktischen Anwendung ebenso sich betätigt haben wie die anderen, so ist hier kein Grund zum Ausschluß. Und es ist die Frage, ob denn das vorliegt, daß sie wirklich im anderen Unterricht durch ihr Verhalten ein wesentlich störendes Element waren. Wir brauchen Motivierungen. Wir können kaum ausschließen aus dem Grunde, weil die Jungen Dumme-Jungenstreiche gemacht haben. Die Zeichnungen sind dasjenige, was man saubere Arbeiten nennt.

Die J. W., die mit mütterlicher Sorglichkeit über diese drei gesprochen hat, die hat von H. B. gesagt, daß er sogar sich interessiert hätte für Mathematik, seit X. den Mathematikunterricht gibt. Worauf ein anderer erwidert hat, daß H. B. gesagt hätte, der Unterricht von X. wäre so, daß er eine angenehme Abwechslung zum übrigen Leben gibt. Der andere Unterricht war ihm nicht einmal das.

#SE300b-131

Ist es wirklich so, daß wir eine substantiierte Basis schaffen können für die Ausschließung, indem gesagt wird, daß sie den Unterricht unmöglich gemacht haben? Wir können sie nicht mehr darin haben. Die Sache ist diese, daß wir die Lehrerschaft der Klasse desavouieren. Das ist ganz unmöglich. Irgendwie substantiieren müssen wir die Sache schon. Aber es muß ein Grund dafür vorhanden sein, daß die ganze Klasse der Ansicht ist, sie kommt nicht weiter, wenn diese Jungen darin sind.

X.: Die Störung liegt außerhalb des Unterrichts. Sie haben mit aller Kraft die Sehtarbeit unterminiert.

Dr. Steiner: Wir müssen doch eine Art Protokoll aus der heutigen Verhandlung haben, in der wir dies substantiieren. Wir müssen das formulieren. Wir müssen wissen, was außerhalb der Lehrstunden geschehen ist.

Mehrere Lehrer berichten und machen Vorschläge für die Formulierung des Ausschließungsgrundes.

Dr. Steiner: Abgesehen davon, daß man darüber diskutiert, ob wir uns die Usancen anderer Schulen aneignen dürfen, würde er trotzdem an keiner Schule ohne weiteres ausgeschlossen als erster Akt. An jeder Schule würde er eine Verwarnung kriegen. Unter Umständen würde die Verwarnung ein zweites Mal geschehen. Da wir ihm keine Verwarnung haben angedeihen lassen, sondern als ersten Akt den Ausschluß vollziehen, so würden wir nicht so verfahren, wie auf einer anderen Schule.

Mehrere Lehrer: G. S. sei verwarnt worden. An der staatlichen Schule würde er sofort ausgeschlossen werden bei einer so schweren Gefährdung der Disziplin.

Dr. Steiner: Man tut es doch gewöhnlich nicht.

X.: Es ist überall die Übung.

Dr. Steiner: Aber es wird sehr schwer werden, alle drei unter diese Fälle zu registrieren.

X.: Die Klasse will aber mit ihnen nicht mehr zusammenarbeiten.

Dr. Steiner: Das ist dasjenige, was also eben eigentlich der reale Grund ist, daß die Klasse nicht mehr zusammenarbeiten will. Das ist der reale Grund. Mit Ausnahme der J. W., die würde wieder zusammenarbeiten. Die gesteht auch, daß sie durch sie gestört worden ist, und sie würde doch mit ihnen zusammenarbeiten. Sie hat gesagt, daß die anderen ebenso die Schuld haben, daß die so geworden sind. Ich

#SE300b-132

kann schon nicht anders, als den Glauben haben, daß der Stachel zurückbleibt, daß die Schüler, wenigstens die J. W., glauben wird, sie sind von den Lehrern nicht richtig behandelt worden. Es fragt sich nur, ob wir das in dieser Weise tun können, daß wir einfach das als Ausschließungsgrund offiziell figurieren lassen, daß die ganze Klasse mit ihnen nicht weiter zusammenarbeiten will, mit Ausnahme einer einzigen.

X.: Die Schülerinnen der 11. Klasse haben um Schutz gebeten vor diesen Schülern wegen ihres unanständigen Benehmens.

Dr. Steiner: Es ist in diesem Protokoll nichts enthalten, was dies substantiieren würde. Wann war das?

X.: Vor zweieinhalb Wochen.

Es wird weiter über diese Sache berichtet.

Dr. Steiner: Es scheint, daß, wenn der Rest der Klasse nun wirklich entsprechend behandelt wird, nicht wieder so etwas vorkommt.

Es ist wirklich so, daß wir da fast mit offenen Augen dem verderblichen Element entgegengehen müssen, daß man uns sagen wird, wir schmeißen die Schüler heraus, ohne daß wir sie verwarnen, ohne daß sie mit einem krummen Wort belegt werden. Der Fall S. wird uns

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

gerade aus diesem Grund Schwierigkeiten machen, weil wir ihn ganz ohne Suspendierung herausgeworfen haben. Es ist doch nichts weiter erfolgt im Fall S.

X.: Y. und ich sind bei den Eltern gewesen. Darauf schrieb die Mutter einen Brief.

Dr. Steiner (liest den Brief vor): Nun ja, da kommt eben das. Glauben Sie ja nicht, Herr N., daß ich Ihnen etwas am Zeug flicken will. An jenem Vormittag, wo die Ausschließung war, da haben die Schüler um acht Uhr verlangt, daß sie mit den Lehrern reden sollen. Dann hat sich das bis elf Uhr verzögert, und nachher kam es zu einem Gespräch mit Ihnen. Da haben Sie gesagt zu den Schülern, sie wollen mit ihnen nicht als Lehrer sprechen, sondern als Mensch zu Mensch. Das ist eine absolute Unmöglichkeit. Sie machen sie größtenwahnsinnig. Die Schüler müssen das Gefühl haben, daß sie bei jeder Gelegenheit zu hören kriegen, man hat mit ihnen als Lehrer zu reden. Wenn Sie sich gleichstellen mit den Schülern, dann werden Sie nichts anderes als Rangen heranziehen, die Ihnen über den Kopf wachsen. Man wird bald ihr Stiefelputzer, wenn man das extra betont. Man sagt es nicht.

#SE300b-133

Zwei Lehrer berichten.

Dr. Steiner: Ich verstehe nicht den Zusammenhang. Man muß doch die Sache verstehen können, sonst ist ein Urteil ganz ausgeschlossen. Glauben Sie wirklich, daß eine Disziplin noch aufrechtzuerhalten ist, wenn man so die Schüler anredet?

Sie werden doch nicht vor den Schülern sich gerechtfertigt haben? Haben Sie das den Schülern gesagt? Dann gewinnt die Geschichte einen Zusammenhang. Es geht nicht, daß man diese Dinge tut. Man braucht den Jungen nicht das Gegenteil zu sagen, aber man darf ihnen nicht den Glauben beibringen, daß man ebenso jung ist wie sie. Es ist unmöglich. Es geht nicht. Da müssen sich die Kinder in einem Größenwahn befangen fühlen, der riesengroß ist.

X.: Man soll die Lehrer desavouieren.

Dr. Steiner: Seien Sie doch vernünftig, das geht doch nicht. Stellen Sie sich vor, daß wir morgen im Triumph die drei Buben in die Schule zurückholen: Seid so gut, kommt in die Schule, wir wollen euren Lehrern eine Strafe diktieren!

X.: Es ist die Meinung der Kinder, daß die Lehrer unrecht haben.

Dr. Steiner: Das wird in der Regel der Fall sein. Das wird wohl kein Ausnahmefall sein.

Hier stehen die Dinge so, daß wir festlegen müssen für künftige Fälle, daß es unmöglich ist, daß man in solcher Weise mit den Schülern verhandelt. Damit verwischen Sie fortwährend den Unterschied zwischen Lehrer und Schüler. Selbst wenn sich das Gerücht verbreitet hätte, daß die Lehrerschaft diese Ansicht gehabt hat, so hat man natürlich in dem Stadium, in dem damals die Sache war, doch nur einzig und allein den Standpunkt einzunehmen: Was fällt euch denn ein, uns zur Verantwortung zu ziehen, was wir über euch denken! Man kann sich nicht rechtfertigen Schülern gegenüber, was man für eine Ansicht über sie hat. Es ist absolut ausgeschlossen. Wenn es bloß Konversation ist, läßt sich das aufrechterhalten, daß man ihnen das Recht zugesteht, daß sie diskutieren mit einem selbst. Aber in diesem Stadium kann man nicht über moralische Dinge mit ihnen diskutieren. Sonst fehlt noch, daß sie einen fordern können!

Wir können nicht anders, als sie ausschließen. Aber wir müssen eine vernünftige Motivierung haben. Dem steht leider diese Sache gegenüber, daß nach all den Dingen mit diesen Jungen noch verhandelt worden ist. Ich halte es für falsch, daß Sie dieses Protokoll angestellt haben. Dadurch sind eine Menge Dinge aufgetaucht, die nicht hätten

#SE300b-134

kommen können. Der Fall hätte in der Klasse verhandelt werden müssen. In der Klasse hätte man dann das Faktum geschaffen, das zum Ausschluß geführt hätte. Die Einzelvernehmung wirft auf die Sache ein schlechtes Licht. Der U. A. hat heute manches erzählt. Ich habe mit U. A. nur deshalb gesprochen, weil ich nach dem Positiven wissen mußte, ob er noch in der Schule herin sein kann oder nicht. Erstens ob eine Möglichkeit ist, daß die Lehrer mit ihm noch zusammen sein können. Das mußte man noch wissen. Das ist von vorneherein klar, die Lehrer können nicht mehr zusammen sein mit den fünf anderen. Da hat sich ein unmögliches Verhältnis herausgestellt. Ich hoffe, so weit werden Sie nicht gehen.

Es wird über den Schüler N. G. gesprochen.

Dr. Steiner: Erbarmungswürdig ist der Junge, der N. G., auch. Der Junge ist das Opfer der Familienverhältnisse. Er hat gesagt, daß man keinen Unterschied sehen kann, ob man gut oder böse ist. Er will sich anschließen den Menschen, die den Untergang der Menschheit bezwecken. Er hat gesagt, daß er immer schlechter wird. Er möchte gerne einsehen, daß man auch gut sein kann. Das ist der Inhalt des Gespräches. Ich habe ihm gesagt, daß er ein dummer Junge ist, der gar nicht imstande ist, über solche Sachen sich Ansichten zu bilden. Ich habe ihm sehr deutlich zu verstehen gegeben, daß ich nicht von Mensch zu Mensch mit ihm rede, daß ich ihn behandle wie einen dummen Jungen. Er war nicht unbescheiden. Aber dies hat er mir auseinandergesetzt. Geradeso wie er Schmerzen ausgestanden hat bei der Blinddarmoperation, so hat er soviel Schmerzen ausgestanden bei dem, was ihm das Leben gibt. Er will alles zerstören. Man könnte schließen daraus, daß er die Schule zerstören will. - Wo man helfen kann, habe ich immer geholfen.

Es wird über die Verhältnisse von N. G. weiter gesprochen.

X.: Wäre es besser gewesen, solche Untersuchungen in der Klasse zu führen?

Dr. Steiner: Mindestens müßte man sie soweit führen, daß man es zu einer Maßregel hätte bringen können, wodurch man die Jungen hätte herausbringen können. Das hat ja jetzt keinen Sinn, die Sache hinterher fortzucharakterisieren. Natürlich muß man eine Untersuchung, die dazu führt, daß man die Jungen wegstreicht, in der Klasse führen, denn sonst setzt man sich der Gefahr aus, daß jemand sagt, wir wissen nichts als Gerüchte, es ist uns ganz unbekannt, was da geschehen ist.

Es ist kaum anders zu machen, als daß wir sagen, die Klasse will nichts mehr mit den drei Jungen zu tun haben, und ihr Verhalten

#SE300b-135

gegen die Lehrerschaft war so, daß ihnen die Lehrerschaft keinen Unterricht mehr geben kann. Anders geht es nicht. Wie sollen wir es anders motivieren? Es bleibt doch nichts anderes übrig.

X.: Kann man es nicht motivieren mit den Dingen, die sie außerhalb gemacht haben?

Dr. Steiner: Selbst der Junge, der U. A., derja ein dummer Junge ist, der erklärt hier im Protokoll, und ich habe heute gesehen, daß es die Auffassung ist: über die Privatverhältnisse von H. B. will er sich nicht auslassen. Gegen dieses Urteil kommen wir nicht auf, weil der größte Teil der hier protokollierten Dinge in die Ferien fällt. Und jeder Mensch wird uns sagen: Habt ihr gewußt, daß die Jungen das gemacht haben, so stand es euch frei, die Jungen nicht hineinzunehmen.

Es werden von mehreren Lehrern Formulierungen vorgeschlagen für die Begründung des Ausschlusses.

Dr. Steiner: Das würde diese drei betreffen, N. G., H. B. und O. R. Die anderen Fälle sind so zu behandeln: Den U. A. kann man benachrichtigen, daß er wiederkommen kann. Dem kann man eine Verwarnung darüber geben, daß er den Unterricht verlassen hat. Wenn wir die S. H. ausschließen wollen, müssen wir auch sorgfältig sein. Sie ist mir so wenig bekannt und plastisch, daß ich darum ganz darauf angewiesen bin, daß diejenigen, die sie kennengelernt haben, die Formulierung ganz allein vornehmen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Kann man das bewußte und absichtliche Verleumden eines Lehrers als vollgültigen Grund nehmen?

Dr. Steiner: Die Formulierung bei den drei Jungen ist einwandfrei. Man müßte auch bei ihr eine Formulierung finden, die uns niemand vorwerfen kann. Man darf keine Charakteristik unterschieben.

Wir werden sagen können, daß Aussagen, die von ihr über die Schule und die Lehrerschaft gemacht worden sind, es unvereinbar erscheinen lassen, sie weiter zu unterrichten. Es fragt sich, ob man das Wort Verleumdung hineinbringen soll. Ich habe nichts dagegen. „S. H. hat Aussagen über Schule und Lehrerschaft getan, die es unmöglich machen, sie weiterhin als Schülerin zu behalten. Diese Aussagen sind nicht nur objektiv konstatiert, sondern von ihr selbst eingestanden worden.“

X.: Es steht doch nicht darin, daß die Aussagen unwahr sind.

X.: Kein Mensch wird glauben, daß sie wahre Aussagen macht.

#SE300b-136

Dr. Steiner: Sie kann dann sagen, die Schule habe ihr einen Schimpf angetan. Ich wollte bloß eine Formulierung haben, die nicht die Worte enthält, durch die man sie eine Lügnerin schimpft.

Ob Sie sagen „unzutreffend“ oder „erstunken und erlogen“, das ist ganz gleich. Wenn man herumkommen will, so kann man dies nicht hineinfügen. Ich widersetze mich nicht; wenn Sie es hineinfügen wollen, so tun Sie es. Für mich ist es dadurch gegeben, daß die Schule sich berechtigt fühlt, sie herauszuschmeißen. Denn wenn sie wahre Aussagen gemacht hätte, würde sie sich nicht berechtigt fühlen, herauszuschmeißen.

Sagen Sie halt, sie hat „in grundloser Weise Aussagen getan“, mir ist alles ganz einerlei. Wenn ich sage, der Moritz hat solche Aussagen über mich gemacht, daß ich ihm die Freundschaft kündige, so wird kein Mensch glauben, daß er gesagt hat, ich bin der edelste Mann der Welt. Wenn ich sage, daß ich ihm die Freundschaft kündige, so liegt darin ausgedrückt, daß er mich etwas anderes als einen Edelmenschen heißt.

Es wird gefragt, ob man den ausgeschlossenen Schülern ein Zeugnis geben soll?

Dr. Steiner: Das Zeugnis brauchen wir nur auszustellen, wenn sie es verlangen. Wenn man ihnen ein Zeugnis gibt, dann muß die Bemerkung darin sein, daß sie auf disziplinarischem Wege ausgeschlossen sind. Zeugnisse sind etwas, was nur auf Verlangen ausgefolgt werden muß. Ich habe es immer erlebt, zum Beispiel an den Universitäten, wo Kolloquien gehalten werden, da werden Zeugnisse nur gegeben, wenn man nicht durchgerasselt ist. Ich habe einmal erlebt, daß der Student ein solches Zeugnis verlangt hat, um einen Examinator zu ärgern. - Wir können das schreiben in der Mitteilung an die Eltern, daß wir ihnen ein Zeugnis ausstellen, wenn es verlangt wird. Auch bei G. S. muß stehen, daß er durch sein Verhalten gezeigt hat, daß es der Lehrerschaft unmöglich ist, ihn weiter in der Schule zu belassen. Aber wir müssen wirklich in der Zukunft etwas vorsichtiger sein.

X. fragt, ob man dies den Schülern der oberen drei Klassen in feierlicher Form mitteilen soll.

Dr. Steiner: Was würden Sie unter dieser feierlichen Form verstehen?

X.: Man nimmt sie eben in den Eurythmiesaal zusammen und teilt ihnen das mit.

#SE300b-137

Dr. Steiner: Wollen wir es doch dabei lassen, daß es ihnen von ihrem jeweiligen Klassenlehrer mitgeteilt wird. Nur der Fall, der die Klasse angeht.

X.:....

Dr. Steiner: Wir haben Fräulein Doflein gebeten, vertretungsweise den Hauptunterricht in der 2. Klasse zu übernehmen.

Es ist die große Schwierigkeit vorhanden, daß uns ein Sprachlehrer fehlt. Das ist augenblicklich nicht zu ändern. Wir müssen sehen, daß wir alle Kräfte aufwenden, um weiterzukommen. Es wäre alles gut zu machen, wenn wir noch einen Lehrer haben könnten.

Konferenz vom Sonntag 15. Oktober 1922, 14.30 Uhr

Dr. Steiner: Sind alle da? Ja, wir sind heute zusammengekommen, weil wir verschiedenes besprechen müssen. Dann auch, weil Herr S. gemeint hat, er müsse im Anschluß an die Vorgänge der letzten Konferenz noch etwas vorbringen, und nun weiß ich nicht, ob wir das zuerst tun sollen.

X.: Wie soll den Eltern der Ausgeschlossenen gegenüber gehandelt werden? Wir dachten, die Notiz des Ausschlusses soll nicht im Zeugnis stehen.

Dr. Steiner: Ganz Stuttgart redet über die Schule, und dann werden diese Gerüchte gipfeln in dem, daß das Lehrerkollegium nicht den Mut hat, dasjenige, was es getan hat, zu vertreten.

Wenn irgendwo in einer Schule so etwas vorkommt, so ist es nicht eine Affäre wie hier. Es wird geredet davon, ob dies oder jenes dem entspricht, was sonst in den Schulen üblich ist, während die Sache etwas ist, was unter Umständen die ganze Waldorfschule in Mißkredit bringen kann, wenn es ausgenützt wird. Sie reden so, als ob es Ihnen unbekannt wäre, daß es einen Herrn von Gleich gibt. Wenn in irgendeiner Schule jemand ausgeschlossen wird, so kümmert sich keine Katze darum. Dasjenige, was ich fürchte, ist das: wenn sich jetzt keine Einsicht bildet, wenn man es so behandelt, dann haben wir nächstens wiederum einen solchen Fall.

Ich habe nicht gesagt, er muß hinaus, sondern es kann ja sein, daß man ihn ausschließen müssen. Das ganze Suspendieren hatte

#SE300b-138

den Zweck, daß man die Möglichkeit hatte, hinterher zu beraten. Wenn Sie zu mir kommen nach Dornach mit dem Stoß von unglaublichen Untersuchungen, dann ist doch nichts mehr zu machen. Dann ist die Sache nicht mehr zu machen. Ich sagte, man muß der Sache nachgehen. Aber nachgehen bedeutet doch nicht, daß man richterliche Verhöre mit den Jungen und Mädchen anstellt. Ich wollte das Suspendieren haben, weil ich kein Vertrauen mehr hatte.

X.: Ich hatte nur die Erinnerung, daß die andern Schüler suspendiert werden müssen.

Dr. Steiner: Ich habe den Konditional gesagt: wenn der G. S. wirklich Injektionen gegeben hat, so wird es wohl notwendig sein, daß man ihn hinauswirft. Hinterher haben Sie erst untersucht.

X.: Die Sache mit den Injektionen war ja völlig klar.

Dr. Steiner: Es ist klar, daß die Jungen gespielt haben. Kein Mensch weiß, was er eingepflegt hat. Eine Spielerei lag vor. Die ganze Suspension war dazu da, daß erst die Angelegenheit nach meiner Ankunft untersucht werden sollte. Die Sache ist die, daß der Fall G. S. nur mit den anderen zusammen diese Unannehmlichkeit hervorrufen wird. Für die Sachen, die eine Schwierigkeit werden für die Schule liegt das vor, daß die anderen entfernt werden mußten. Die Schwierigkeit liegt in dem ganzen Fall.

X. bittet Herrn Dr. Steiner, etwas über den verlorenen Kontakt mit den Schülern zu sagen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Der Kontakt der Lehrerschaft mit den Schülern der höheren Klassen ging verloren. Das ist nicht etwas, was neu aufgetreten ist. Das ging ganz deutlich daraus hervor, daß die Schüler der höchsten Klasse eine Besprechung mit mir forderten. Dies Faktum allein sprach ganz deutlich vom Verlieren des Kontaktes mit den Schülern. Das ist das Urphänomen der Sache. Sobald ein solcher Kontakt wirklich vorhanden ist, werden die Dinge nicht mehr vorkommen, die vorgekommen sind.

Wie sollte man durchs Telephon in einer solchen Sache eine Entscheidung herbeiführen, da man die Sache nicht anschauen konnte! In dem Stadium, in dem die Sache war, als Herr S. die Protokolle brachte, die Dinge enthielten, die niemals hätten gesprochen werden dürfen, lag vor ein richtiger Konflikt zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft, so daß für mich nichts anderes zu entscheiden war, da man nicht so weit gehen konnte, die Schüler als Lehrer einzusetzen.

#SE300b-139

Es hat sich gehandelt um einen Gegensatz: Lehrer oder Schüler, der sogar in grotesker Weise zutage getreten ist. Man hat es dahin kommen lassen, daß die Schüler selbst redeten davon, die Lehrer reden zu uns anders als Lehrer und als Menschen. Es war ein offener Konflikt zwischen Lehrerkollegium und Schülern. Es gibt keine andere Möglichkeit, als zu entscheiden. Es handelt sich nur um eine Formulierung. Was ich auch durchs Telephon gesagt habe, das war das, man muß der Sache nachgehen, man muß finden, wo die Ursachen liegen. Man hat statt dessen die Leute verhört! Unter Nachgehen kann man nur verstehen, daß man durch Beobachtung darauf kommt, um was es sich handelt. Ich hätte verstanden, wenn in der Lehrerschaft versucht worden wäre, hinter die Sache zu kommen, aber daß Verhöre angestellt worden sind, das ist etwas, was gar nicht möglich ist. Ich glaube es auch nicht, daß diese Verhöre bereits angestellt waren, als das erste Telefongespräch war.

X.: Vor dem zweiten Telefongespräch war kein Verhör vorhanden.

Dr. Steiner: Das Gespräch konnte auch nichts weiter bedeuten, als, wenn der schwere Verdacht richtig war, daß G. S. einem Schüler Morphium oder Opium eingespritzt hat, daß er dann ausgeschlossen werden soll.

X.: Eine Injektion, von einem Jungen gemacht, erscheint mir ein solcher Unfug, daß man nichts anderes machen kann, als ihn herauswerfen.

X.: Könnte man das nicht rückgängig machen?

Dr. Steiner: Diese Richtung ist diese, die Bewegung am meisten zu schädigen. Sie müssen das Folgende bedenken. Sehen Sie doch, daß man in der letzten Zeit genötigt ist, über die Waldorfschule zu sprechen. Man war genötigt, die Waldorfschule in der Öffentlichkeit als eine Musterschule hinzustellen, und tatsächlich wird sie im weiten Umkreis als eine solche angesehen. Diejenigen Menschen, die sich in Stuttgart über die Waldorfschule erkundigen, sie brauchen nur zu fragen, die hören das genaue Gegenteil. Diese Dinge bezeichne ich immer als dasjenige, was aus unserem Schoß heraus das zuwege bringt, daß die anthroposophische Bewegung untergraben wird. Der Gesichtspunkt ist der, ob wir etwas schaffen wollen, wodurch wir die Bewegung untergraben werden. Die anthroposophische Bewegung wird nicht untergraben, wenn wir Schüler ausschließen. Sie wird dadurch untergraben, daß Dinge erzählt werden, denen gegenüber man machtlos ist. Ich bin machtlos einer Sache gegenüber, an deren Diskussion ich mich nicht beteiligen kann. Ich kann mich gar nicht

#SE300b-140

exponieren, mit den ausgeschlossenen Schülern zu reden. Ich kann gar nicht reden, nachdem man es dazu hat kommen lassen, daß die Schüler einen Exodus gemacht haben. Es ist mir durch so etwas unmöglich gemacht, überhaupt über die Schule zu reden. Gerade in dem Moment, wo immer über die Schule geredet worden ist.

Ich bedaure es ungeheuer, daß ich, trotzdem ich hier gewesen bin, nicht alles gesehen habe. Ich habe das meiste gesehen, aber nicht alles. Ich muß sagen, einzelne Punkte des Waldorfschul-Unterrichtes, einzelne Dinge sind ganz ausgezeichnet, noch immer in der alten ausgezeichneten Art. Ich muß sagen, daß ich lieber, solange es nicht anders notwendig ist, ausgezeichnet sage. Aber es gibt gewisse Punkte, die zeigen, daß das Waldorfschul-Prinzip manchmal nicht mehr durchgeführt wird. Hier in der Konferenz muß wirklich alles besprochen werden. Es ist unmöglich, daß ich in eine Klasse hinein-komme, wo der Lehrer ein Buch in der Hand hat und aus einem Rechenbuch eine Aufgabe vorliest, wo ausgerechnet wird, was für eine Summe herauskommt, wenn jemand ein solches Alter hat, ein zweiter ein solches, ein dritter ein solches und so weiter; sieben Menschen hintereinander haben ein Alter, und man rechnet eine Summe aus, wieviel das ausmacht. In einer Bewegung, wo davon geredet wird, daß nur Wirklichkeitsgemäßes vorkommen soll, läßt man ausrechnen, wieviel die zusammen alt sind. Was soll herauskommen? Es ist keine Realität. Wenn solcher Schlendrian in der Schule eintreten kann, dann ist dasjenige, was ich als Seminarkurs gehalten habe, einfach für nichts gewesen.

Meinetwillen, läge der Fall allein da, würde ich nicht gesagt haben, daß man sich nicht kümmert an einzelnen Punkten, dann würde ich nicht mit so schwerem Herzen weggehen. Ich habe immer betont, die Waldorfschule ist etwas, was man aus dem übrigen Treiben herausnehmen könnte, nun aber ist die Waldorfschule auch dem Stuttgarter System verfallen. Das ist das Bitterste, was einem passieren kann, wenn man genötigt ist, die Waldorfschule als ein Muster-beispiel hinzustellen. Es muß das ein wenig in der Atmosphäre liegen, daß der Kontakt untereinander verloren worden ist.

Ich muß sagen, es erfüllt mich mit der tiefsten Sorge; wir mußten, als wir die Waldorfschule begründet haben, eine Art Erklärung abgeben, daß, nachdem die Schüler je drei Klassen durchgemacht haben, ein Anschluß sein kann an die anderen Schulen. Wenn ich dasjenige anschau, was durch drei Jahre erreicht worden ist - ja nicht wahr, da können wir nicht mehr mitkommen. Es ist ganz unmöglich, daß wir mitkommen!

#SE300b-141

Etwas Bedrückendes war für mich der Bericht des Schulrats. Ich habe aus dem, was Sie mitgeteilt haben, die Meinung gehabt, daß er unwohlwollend abgefaßt sei. Wohlwollend ist der Bericht! Ich muß gestehen, daß ich alles notwendig fand, was er hineingeschrieben hat, zum Beispiel, daß nicht darauf geschaut wird, daß die Schüler fortwährend voneinander abschreiben. Die Dinge sind wahr, die darin stehen, das ist das Bittere. Sie haben die Vorstellung erweckt, als ob er das ganz unwohlwollend gemacht hätte. Es ist eigentlich abgefaßt so, daß man sieht, der will gar nicht der Schule auf den Leib. Natürlich kommt es heraus, daß er so spricht, wenn wir die Kinder total ruinieren. Dann natürlich werden wir die Folgen haben, daß dasjenige, was im Prinzip gut ist, dadurch schlecht gemacht wird, daß es schlecht angewendet wird. Das Gute muß gut angewendet werden. Was wir brauchen, das ist ein gewisser Enthusiasmus, eine gewisse innere Betätigung. Die ist nach und nach geschwunden. Eine Regsamkeit haben nur noch die unteren Klassen: furchtbarer Spektakel! Die nicht regsame Art des Unterrichtes, die Gleichgültigkeit, mit der der Unterricht erteilt wird, daß keine Impulsivität darin ist, das muß verschwinden. Einzelne Sachen sind ausgezeichnet, den einzelnen habe ich es schon gesagt. An einzelnen Stellen ist da ein absolutes Abraspeln desjenigen, was sein muß. Wir brauchen Leben in den Klassen, richtiges Leben, so kommen die Dinge zusammen. Man muß wirklich mit einer Sache gehen können und einverstanden sein können, wenn man sie öffentlich vertreten will. Diese Möglichkeit ist mir ganz benommen. Vielfach herrscht das Prinzip, als ob man nicht mehr vorbereitet in die Klasse hineinzugehen brauchte.

Ich will das gar nicht als eine Sache sagen, die man sonst tut. Ich muß es sagen, weil man nicht verstehen will, was ich seit Jahren sage, daß durch das System von Stuttgart die anthroposophische Bewegung kaputt gemacht wird, indem nicht hineinzubringen ist, daß

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

man sich kümmert um das, was der Inhalt der Bewegung ist. Die Waldorflehrerschaft hat es vollständig außer acht gelassen, irgendeinen Kontakt zu suchen. Nun wird auch kein Zusammenhang gesucht mit den Lehrern, und wenn man fragt, dann heißt es, die wollten uns nicht haben. - Nicht wahr, das ist die stärkste Kritik. Eine bittere Pille! Jede einzelne Körperschaft müßte doch das Gefühl haben, daß sie der Gesellschaft angehört. Das ist doch gar nicht mehr vorhanden, dieses Gefühl. Ich muß immer wiederum darauf aufmerksam machen, wir haben die Bewegung gehabt, und solange nicht Dinge begründet worden sind, und zwar Dinge, wo diejenigen, welche sie begründet haben, nach einiger Zeit die Lust verloren haben, so lange

#SE300b-142

ist die Bewegung gegangen. Aber nicht wahr, hier in Stuttgart sind Dinge begründet worden, zu welchen dann die Leute die Lust verloren hatten. Dadurch ist das System Stuttgart entstanden. Eine jede Clique geht den eigenen Weg. Nun soll die Waldorfschule auch denselben Charakter annehmen, daß sie das Bewußtsein verliert, in was sie darinnensteht.

Deshalb muß ich sagen: daß dieser Fall nicht gut ausgeht, das ist selbstverständlich. Aber wenn man eine Garantie dafür haben könnte, daß die Meinung sich wieder bildet, man muß im Sinne des Waldorfschulprinzips handeln, wenn dafür eine Garantie vorhanden wäre! Diese Garantie bildet sich nicht. Denken Sie, es kommen jetzt eine Menge Leute, die wollen hospitieren in der Waldorfschule. Ich sitze immer wie auf Nadeln, wenn jemand kommt und will hospitieren. Man kann schon da, wenn man draußen nachgedacht hat, manche Entdeckung machen. Gewiß, ich weiß alles, wieviel schwerer es ist, wenn solche Klassen zusammengestellt sind. Auf der anderen Seite vermisse ich das Feuer, das darin sein müßte. Es ist nicht Feuer darin, sondern Gleichgültigkeit. Es ist eine gewisse Bequemlichkeit darin. Da können wir nicht sagen, daß irgendwie dasjenige, was intendiert war, zum Ausdruck kommt.

X.: . . . ich will hinaus . . .

Dr. Steiner: Ich will keine Rankünen hervorrufen. Es handelt sich doch nicht darum. Wenn ich meinen würde, daß die Sache nicht anders gehen könnte, dann würde man anders reden müssen. Ich rede immer unter der Voraussetzung, daß das Kollegium zusammengesetzt ist aus Leuten, welche die Fähigkeit haben. Ich bin davon durchdrungen, daß es an dem System hier liegt, daß aber die Leute mit verstopften Ohren und zugemachten Augen wirken, daß die Leute schlafen. Ich habe keinem Lehrer den Vorwurf gemacht. Es reißt aber ein Schlendrian ein. Es ist kein Fleiß vorhanden. Fleiß könnte man ändern. Es ist kein Fleiß vorhanden.

X.: Ich möchte bitten, daß Herr Doktor sagt, was da versäumt worden ist.

Dr. Steiner: Diese Art, eine Sache in ein fremdes Schema hineinzuzwängen, das mechanisiert ist, daß der Mechanismus gar nichts damit zu tun hat, das ist eine Spielerei gegenüber dem inneren Gang der Sache; diese Art, spielerisch allerlei zusammenzuschreiben, wenn das, was man als Bild gibt, kein Bild ist, sondern bloß eine Methode, die Schüler durch ein paar Stunden zu beschäftigen. Ich finde es im höchsten Maße unmöglich, ein äußeres mechanisches Schema für die

#SE300b-143

Gegenseitigkeit von sprachlichen Dingen zu erfinden. Was sollen die Schüler davon haben, wenn man ihnen eine Figur aufzeichnet und in die eine Ecke „Hauptwort“ schreibt und so weiter. Es ist alles ein äußerer Mechanismus, der den Unterricht zum spielerischen Beginnen macht.

Ich hoffe, daß keine Ranküne entsteht. Es ist eigentlich dasjenige, was in den pädagogischen Auseinandersetzungen steht, schon besser getroffen worden. Das Spintisieren ist ganz gewiß keine lebenswirkliche Sache. Froh war ich über den Turnunterricht. Der Turnunterricht muß ganz entschieden gefördert werden, indem man noch eine Turnlehrkraft anstellt. Die Jungens sind wirklich schlapp geworden.

Ich wollte darauf aufmerksam machen, daß andere Momente vorliegen. Herr N. hat gründlich mißverstanden. Ich habe nicht behauptet, daß jemand nicht die Fähigkeit hat, die Sache so zu machen, wie ich es will. Es liegt das vor, daß man ein Mitarbeiter der Bewegung sein muß.

X.: Ich habe mich gefragt, ob mein Unterricht schlechter geworden ist?

Dr. Steiner: Bei Ihnen steht es so. Sie hatten nicht immer die Direktive verfolgt, dasjenige, was Sie anthroposophisch wissen, herunterzutragen in die Form, in der es den kleinen Kindern gebracht werden muß. Sie haben den Kindern Anthroposophie vorgetragen, wenn Sie Ihr Fach vorgetragen haben. Sie haben die Anthroposophie nicht umgesetzt auf die Stufe der Kinder. Das ist im Anfange aus dem Grunde gegangen, weil Sie den Unterricht mit dem ungeheuren Feuer gegeben haben. Es muß Ihrem Herzen vor zwei Jahren nähergelegen haben als dasjenige, was Sie jetzt vortragen, sodaß Sie dazumal durch den Enthusiasmus und durch das Feuer die Kinder erweckt haben, während sie jetzt im Grunde genommen nicht recht dabei sind. Sie sind lässig geworden und schlapp, und so ermüden Sie die Kinder. Vorher wirkte Ihre Persönlichkeit; Sie konnten es den Kindern beibringen, weil Ihre Persönlichkeit wirkte. Es kann sein, daß Sie in dieses Leiertempo hineingekommen sind. Die Kinder können nicht mitgehen, weil sie den Faden der Aufmerksamkeit verlieren; sie verlieren den Faden der Aufmerksamkeit. Sie beschäftigen sie nicht mehr mit dem nötigen Enthusiasmus. Jetzt sind sie eingeschlafen. Sie sind nicht dümmer geworden, als Sie dazumal waren; Sie könnten es besser machen. Daher wäre es Ihre Aufgabe, es besser zu machen und nicht zu sagen: ich muß herausgeschmissen werden. Dasjenige, was ich sage, ist, daß Sie Ihre Fähigkeiten nicht

#SE300b-144

anwenden. Ich wende mich gegen das Nichtwollen und nicht gegen das Nichtkönnen.

(Zu einem zweiten Lehrer:) Sie brauchen nur sich im einzelnen zu runden, damit etwas vom dozierenden Ton herauskommt.

(Zu einem dritten:) Ihnen habe ich aber wirklich genug gesagt.

X. bittet um mehr Stunden für Französisch und Englisch, da zwei Stunden nicht genügen in der 11. Klasse.

Dr. Steiner: Diese Dinge werden nur dann gehen, wenn wir die Sache so ausbilden, daß wir einfach die Kinder entscheiden lassen, nach welcher Richtung sie sich ausbilden wollen. Es läßt sich nicht die Stundenzahl vermehren. Die Stundenzahl hat ein Höchstmaß erreicht, sowohl für Lehrer wie für Kinder. Die Kinder haben auch dadurch keine Konzentration. Es wäre notwendig, daß wir die Kinder sich entscheiden lassen; also diejenigen, die Abiturientenexamen machen wollen für das Gymnasium, auf die müßten wir dasjenige beschränken, was der Latein- und Griechischunterricht ist. Dann müßten sie andere Sachen weglassen. Wir müßten für diese die neueren Sprachen einschränken und müßten dem Latein- und Griechischunterricht eine größere Entfaltungsmöglichkeit geben.

X.: Ich bekomme die Kinder für den lateinischen und griechischen Unterricht nach Handwerk, Eurythmie und Gesang und kann die Kinder nicht tragen, wenn sie zerrissen zu mir kommen.

Dr. Steiner: Das mag schon sein. So, wie es jetzt ist, daß man die Kinder an allem teilnehmen lassen will, so wird es nicht gehen.

X.: Die Scheidung zwischen Humanisten und Realisten ist notwendig. Ist es vielleicht möglich, die dritte Stunde vom Hauptunterricht abzukuppsen?

Dr. Steiner: Vom Hauptunterricht? Das hat seine Schwierigkeiten. Man kann nicht sagen, daß der Hauptunterricht überflüssig schnell vorwärts kommt.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X. wollte eine ähnliche Bitte stellen für den Sprachunterricht der 10. Klasse.

Dr. Steiner: Es ist wirklich sehr schwer, sich auf das Vorwärtskommen in den Sprachen einzulassen, wenn man auf der anderen Seite die Dinge, die die Kinder auch haben müssen, nicht bezwingt. Es ist viel zu wenig gemacht worden in den letzten Jahren auch in diesem Sachunterricht.

X.: Wenn Handwerk kommt, habe ich keine Lateinstunde.

#SE300b-145

Dr. Steiner: Es ist die Sache des Stundenplans. Es müßte der Stundenplan in der Konferenz festgelegt werden. Sie haben mir den Stundenplan aufgeschrieben. Ich werde ihn durcharbeiten, um zu sehen, ob ich rein stundenplanmäßig selbst etwas ausarbeiten kann. Andererseits befehle ich zurück, wenn ich sehe, daß die Kinder auch so wenig können. Es ist kein aktives Können in den Kindern, auch in den sachlichen Dingen. Die Kinder können so wenig von der Geschichte. Im allgemeinen ist es doch so, daß die Kinder wenig wissen und wenig können. Es beruht darauf, daß nach und nach eine gewisse Gleichgültigkeit cingerissen ist, daß nicht das nötige Dabeisein da ist. In der 8b, da ist es fraglos. Sie brauchen nur fünf Minuten da sein, dann sehen Sie, daß die Kinder rechnen können. Es liegt an dem Dabeisein des Lehrers bei der Sache. Es ist auffällig, wie gut die Kinder rechnen konnten in der 8b. Das, was sie können, sieht man nicht an der Lösung der Beispiele, das besagt nicht viel, man sieht, daß sie überhaupt beschlagen waren im Ausführen der Rechenmethoden. Daß man das kann, das beweist der einzelne Fall, und im Rechnen geht es sonst fast überall schlecht.

(Zu einer Klassenlehrerin:) Die Kinder haben ziemlich viel gewußt. Sie müssen es nicht den Kindern überlassen, wenn sie etwas sagen wollen. Dadurch kommen diejenigen, welche faul sind, nicht dazu. Man muß darauf aus sein, muß sich den Kindern so widmen, daß keiner ungeschoren bleibt. Die gesprochen haben, haben viel gewußt. Der Geschichtsunterricht ging ganz gut.

Es wird gefragt, ob man nicht Abende außerhalb der Schulzeit einführen könnte, wo die Lehrer untereinander und auch die Schüler sich treffen. Wo die Schüler, die nirgends sonst sein können, die Abende nützlich verbringen.

Dr. Steiner: Sicherlich würde das gut sein. Es kommt darauf an, wie die Lehrer sich dabei verhalten. Es darf nicht zu dem führen, was damals hervortrat, daß ein Vorsitzender aus der Schülerschaft gewählt wird.

X.: Ich dachte an Vorträge, Musik und dergleichen, ohne Aussprache.

Dr. Steiner: Es kann sehr gut wirken. Es kann wiederum mißliche Verhältnisse hervorrufen.

X. möchte je eine Stunde mehr haben für die alten Sprachen.

Dr. Steiner: Die Stunden kann man nicht vermehren.

Mehrere Lehrer wegen Stundenplan und Stundenvermehrung.

#SE300b-146

Dr. Steiner: Diese Vermehrung der Stundenzahl kann nicht im absoluten Sinne angestrebt werden, nur im relativen Sinne, daß man von der anderen Seite Stunden wegnimmt.

Xi: In der 10. Klasse sind Schüler, die vierundvierzig Stunden haben in der Woche.

Dr. Steiner: Darin liegt auch der Grund, warum viele gar nichts können. Ich werde den Stundenplan mitgeben.

Es wird gefragt wegen der Wahl für die, die sich musikalisch ausbilden wollen.

Dr. Steiner: Wenn wir eine Scheidung eintreten lassen, so müssen wir etwas wie eine Art Dreiteilung machen, humanistisches, realistisches, künstlerisches. Wir müßten diese Dreiteilung eintreten lassen. Ob das gehen wird ohne wesentliche Vermehrung der Mitglieder des Lehrerkollegiums, das muß ich aus dem Stundenplan sehen.

X.: Die Schüler wollen überall mittun.

Dr. Steiner: Das wird vielleicht eine Aufgabe sein für das Lehrer-kollegium; über dies müßte sich das Kollegium noch äußern.

Nun aber zu den Dingen, die nicht so sind, wie sie sein sollten, und die ich wirklich habe wachsen sehen zu meiner Besorgnis. Das ist, daß tatsächlich für die oberen Klassen, und für die gilt das hauptsächlich, das vorliegt, daß der Unterricht etwas wie Sensation ist, dem man sich hingibt. Das gibt auch dem Unterricht etwas so Unregelmäßiges. Sie wollen jede Stunde eine andere Sensation haben. Es ist eigentlich der Unterricht in den oberen Klassen eine Sehnsucht nach Sensationen geworden. Das ist etwas, was tatsächlich kultiviert worden ist. Es geht zuwenig nach dem Können hinaus, sondern nach dem einfachen Aufnehmen. Sensationell ist das für viele. Wenn die Schüler so wenig beschäftigt werden innerlich, und man ihnen so wenig Verantwortungsgefühl beibringt, so denken sie sich, da kann ich alles mögliche mitnehmen. Das ist vielfach die Stimmung. Dazu ist viel zu wenig abgerückt von dem Hochschulbetrieb. Es ist so ein Hochschulbetrieb für die Jungen. Es ist noch nicht wirklich Schulbetrieb.

X.: Wenn die Schüler energisch mittun, gebe ich auch zwei Sprachstunden hintereinander, ohne müde zu werden.

Dr. Steiner: Wenn man eine Klasse in Regsamkeit erhält, das macht mehr müde, als wenn sie schläft.

X. fragt wegen einer Lehrkraft für die neueren Sprachen.

#SE300b-147

Dr. Steiner: Die Kraft für die neueren Sprachen, von der reden wir schon lange. Nicht wahr, man könnte ja Tittmann berufen. Aber ich wage es nicht, weil nach jeder Richtung gespart werden muß. Denken Sie, wenn wir gar kein Geld haben für die Waldorfschule, wovon sollen wir es hernehmen? Mir wäre es am liebsten, wenn das Lehrer-kollegium verdoppelt würde, aber es geht nicht.

Das ist eigentlich etwas, was nicht direkt mit den Schwierigkeiten zusammenhängt. Die meisten Dinge sind mehr in der Gesinnung begründet, in dem Willen. Es müßte zum Beispiel tatsächlich das aufhören, daß man ganz scheußliche, schundige Schulbücherliteratur für den Unterricht verwendet.

Die Frage des Unterrichtsplans wollen wir besprechen, wenn ich zurückkomme. Da bitte ich schon, bis Ende Oktober die Sache durchzuführen wie es ist. Ich hoffe, daß wir da Ende Oktober zu ganz radikalen Maßnahmen schreiten werden. Nur fürchte ich, daß es nicht durchgeführt werden kann.

Es wird gefragt wegen einer Erklärung betreffend die ausgewiesenen Schüler, die in der Zeitschrift „Anthroposophie“ und in Tageszeitungen erscheinen sollte. Es wurden in der Öffentlichkeit in dieser Sache nicht nur entstellte, sondern völlig erfundene Dinge berichtet und als Tatsachen herumgeboten.

Dr. Steiner: Diese Erklärung würde eine Erklärung gegenüber der Öffentlichkeit sein. Es ist wirklich so, daß es durch ganz Stuttgart geht. Es ist verlorene Zeit, die Behörden aufzuklären, aber die Öffentlichkeit darf nicht wiederum Unaufgeklärtem ausgesetzt sein. Es wäre doch notwendig, daß gesagt würde, man mag über die Gründe denken wie man will, aber man tritt gewissen Gerüchten entgegen mit aller Energie und weist sie zurück dadurch, daß man sie als eine wirkliche Unwahrheit erklärt.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es darf nicht vergessen werden, daß es sich nicht handelt um eine Schulsache, sondern um eine Sache der anthroposophischen Bewegung. Nicht der Gesellschaft, denn die Gesellschaft schläft ja. Es müßte doch irgendwie eine Erklärung ausgehen. Das war doch das allererste, daß es ohne das überhaupt nicht abgeht. Wenn wir überhaupt so etwas tun, so müssen wir das vor aller Öffentlichkeit rechtfertigen. Sonst wird es so etwas wie ein Nagel am Sarg der Bewegung. Ohne daß man eine Sache macht daraus; im Sinne einer Verteidigung dürfen wir das gar nicht behandeln. Deshalb war ich erschrocken, als Sie mir nach Dornach das Protokoll brachten, weil ich es schmächtig fand, über Dumme-Jungenstreiche Gerichtsverhandlungen mit einzelnen Schülern anzustellen.

X.: Wäre es möglich, den Wortlaut jetzt festzustellen?

#SE300b-148

Dr. Steiner: Nicht wahr, es kann jemand Vorschläge machen. Ich glaube nicht, daß dies so einfach geht, ohne daß es in aller Ruhe formuliert wird von jemandem, der Vorschläge macht darüber.

Es wird gefragt wegen der Gestaltung der Zeugnisse für diese Schüler.

Dr. Steiner: Zeugnisse? Ja, dieses Nachgeben einer Persönlichkeit gegenüber wie die Frau x. ist (eine Mutter, die geschrieben hatte), das ist wiederum etwas, was zum Unfug führt. Ich kann mich gar nicht an der Diskussion beteiligen, weil einem die Menschen entgegenhalten, es ist das erste Mal, daß ich von der Sache erfahren habe. Es sind Fehler gemacht worden krasser Art. Man hätte die Eltern etwas erfahren lassen sollen davon. Meinetwillen kann man schon die Abgangszeugnisse so gestalten, daß es nur aus der Sitten-note ersichtlich ist, wie sie sind; das macht die Sache viel schlechter. Die Leute wissen ja doch, daß sie herausgeschmissen worden sind; und dann bekommen sie gute Zeugnisse. Nun kommen Ausschlüsse sonst selten vor, was die meisten Lehrer nicht wissen.

Es wird am besten sein, wenn Dr. x. beauftragt wird, diese Erklärungen zu formulieren. Vielleicht kann ich es noch sehen. Herr Y. ist zuviel daran beteiligt. Ich halte es nicht für gut, wenn der am meisten daran Beteiligte die Sache macht. Machen Sie ein Dreierkollegium, das müssen Sie aus sich heraus bestimmen. Dann legen Sie mir den Plan vor.

Was die Elternversammlung betrifft, da sage ich, daß sie gemacht werden kann; aber ohne mich. Es könnten Dinge gesagt werden, die nicht von mir zurückgewiesen werden können, wenn ich etwas hören würde, das ich nicht verteidigen kann. Ich kann nicht Dinge, die ich hier sage, den Eltern sagen. Es muß eine Art reiner Tisch sein, die Lehrer müssen die Schule wieder in die Hand genommen haben. Man muß nicht zu reden brauchen über die Dinge, die nicht gut gehen. Ich würde meinen, daß es ganz gut wäre, eine Elternversammlung; aber die müßte auch so vor sich gehen, daß man als Lehrerschaft dabei ist bei der Sache. Die Dinge, die ich vorhin moniert habe, sind schon solche, die mit der Sache innig zusammenhängen. Es muß ein Zug hineinkommen in die Schule, und namentlich muß manches Spiel-rische heraus. Ernst muß hineinkommen.

Wie steht es mit dem abgegangenen Schüler Z.?

X. antwortet und berichtet.

Dr. Steiner: Wir müssen uns fest darauf stützen, daß er nicht aus der 3., sondern aus der 2. Klasse ausgetreten ist. Dann müssen wir

#SE300b-149

versuchen, ein wenig zu motivieren, warum es nur scheinbar ist, daß die Schüler nicht so weit sind am Ende der 2. Klasse. Nun ist ja dieser

Z. nach den Proben, die mitgeschickt worden sind, ein bißchen wenig weit gekommen. Das ist ein bißchen wenig weit, daß der „fert“ schreibt statt Pferd; solche Beispiele sind mehrere. Aber das will nicht einmal viel sagen. Auch dieser Passus hier: „Diese Addition konnte er nur mit seinen Fingern machen“, das ist nicht schlimm. Er kann also die Zahl 7 als Ganzes noch nicht zu einer anderen Zahl hinzufügen.

Die beiden Stellen, welche uns gefährlich werden können, sind im folgenden gelegen. Wenn man uns entgegenhalten kann, er kann weniger, als man mit einer Rechenmaschine erzielt - das ist das eine. Da müssen wir sagen: Es ist unsere Bestrebung, auf andere Art die Zahlbegriffe zu entwickeln, wir halten es noch nicht für eine Möglichkeit in so jungen Jahren. Wir müssen auf diese Rechenmaschine eingehen. - Dann ist das für uns gefährlich, daß also das Diktat recht schlimm ist. Da müssen wir ein ach sagen, daß bei uns das Diktat-schreiben in der 2. Klasse noch nicht vorgesehen ist. - Für einen Schulmeisterverstand der Gegenwart ist es verführerisch; mit dem kann man uns am leichtesten packen. Wir müssen uns dagegen wehren, wir müssen uns das nicht sagen lassen. Wir müssen ganz energisch und schneidig die Sache verteidigen. Wir müssen dem Manne die Möglichkeit abschneiden, bei diesen zwei Punkten anzusetzen. Wir müssen mit dem bitteren Humor die Sache parieren. - Das Abgangszeugnis ist auch erschwerend, er hat bei uns ein gutes Zeugnis bekommen.

Auch dieser Brief ist wohlwollend geschrieben; zum Beispiel: „Im Rahmen meines Unterrichts war es mir nicht möglich, seine weiteren mitgebrachten Kenntnisse auszubauen.“ Aber das ist für einen Schulmeister unfäßbar, daß er „fert“ schreibt.

X.: Wir haben auch solche Schüler bekommen, die nicht schreiben konnten.

Dr. Steiner: Diese Dinge müssen benützt werden. Wenn Sie das aufweisen könnten, dann muß das herein. Der hat zweieinviertel Seiten Schreibmaschine, extra hat er das vollgeschmiert. Wir müssen ebensoviel zurückschreiben. Sarkastisch müssen wir zurückschreiben. Wir müssen doch Enthusiasmus entwickeln. Wir können so weit gehen, Sie brauchen nur Goethes Briefe anzuschauen, da werden Sie auch Fehler von diesem Kaliber finden.

Mir kommt das Kollegium wie eine schwere Masse vor. Es kommt nicht heraus, es hat nicht die Kraft, diese Sache den Leuten ins

#SE300b-150

Gesicht zu werfen. Wir müssen die Dinge benützen. Es ist eine schwere Masse, das Lehrerkollegium. Sie sitzen auf kurulischen Stühlen der Waldorfschule. Wir müssen aber leben.

Wir müssen die Dinge, die uns zur Verfügung stehen, ausnützen; wir müssen in derselben Länge schreiben, nicht wie Herr x. schreibt, mit dem Ton, der wohlwollend und nicht verletzend ist.

X.: Habe ich meine Briefe immer so schlecht geschrieben?

Dr. Steiner: Es ist vielleicht nur bei denen der Fall gewesen, die ich gesehen habe.

Es wird gefragt wegen eines auswärtigen Schülers, der bei feuchter Witterung nicht zur Schule kommen kann.

Dr. Steiner: Man kann dem Vater eine bindende Auskunft geben. Man sagt ihm, wenn das Kind in Stuttgart wohnt, soweit man überhaupt eine Verantwortung übernehmen kann, kann man es auf sich nehmen. Aber wenn der Junge eine Fahrt macht, so ist für den Jungen das Ausgesetztsein an feuchte Witterung etwas, was man kaum verantworten kann, ob der Junge in gesunder Weise mitkommt. Man muß dem Vater sagen, wir wissen schon, wie es sich mit dem Jungen verhält. Wir können nicht anders entscheiden, als, wenn er den Jungen nicht hineingehen will nach Stuttgart, so soll er ihn aus der Schule herausnehmen. Die Verantwortung müssen wir übernehmen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Schüler in den oberen Klassen nehmen Stellen an.

Dr. Steiner: Was geht es uns an, wenn es ein ordentlicher Schüler ist?

X. erwähnt den Brief wegen eines Besuches englischer Lehrer.

Dr. Steiner: Man wird sie ja schon uns besuchen lassen müssen. Aber ich möchte wirklich, daß bis dahin eine andere Atmosphäre in der Schule ist. - Man muß sie in den Klassen verteilen.

X. fragt wegen der Behandlung der Farben im Kunstunterricht.

Dr. Steiner: Können Sie nicht einmal das machen, daß Sie das ausführen, was ich gestern den Knaben und Mädchen gesagt habe? Was ich heute gesagt habe, das war zeitgeschichtlich. Das, was ich direkt über Farbenbehandlung gesagt habe, müßte der Gegenstand vieler Stunden werden. Vielleicht kann es Fräulein Waller aus Dornach besorgen, was ich angegeben habe. Ich meine, direkt übergehen in praktische Behandlung von Farben, das müßte man mit dieser Klasse

#SE300b-151

machen, so daß sie sich bewußt werden desjenigen, was sie in den unteren Klassen tun. Sie müßten sich dessen bewußt werden. Dann natürlich müßte gerade in unterrichtlicher Beziehung nach den mannigfaltigen Dingen dasjenige sehr viel ausgebildet werden, was Sie angefangen haben in ihren Entsprechungen, daß Sie das auch zeichnen lassen. Ich meine nicht bloß Kurven; Sie können es auch für Farben machen. Sie können zum Beispiel, ebenso wie Sie es in den Kurven tun, kontrastieren einen runden begrenzten blauen Fleck und einen ausschweifenden gelben Fleck. Sie dürfen das nicht zu früh machen. In den unteren Klassen müßten die Farben ganz nur in der Anschauung leben.

Dann kann man von da übergehen zur vergleichenden Anatomie. Man kann die vorderen und hinteren Extremitäten kontrastieren. Man kann kontrastieren die Wahrnehmungs-, die Fühlfähigkeit gewisser Tiere mit dem Schwanzwedeln des Hundes vor Freude. Darin steckt dasselbe Problem. Da kommt man ins Leben hinein, da kommt man in Realitäten hinein. Diese Dinge müßten in alle Unterrichtszweige hineingebracht werden. Es ist bei manchen Kindern wie Pech in ihrem Hirn, sie können nicht denken. Man muß solche Dinge mit innerem Anteil treiben, so daß man dabei ist. Und auch aus dem Turnunterricht können Sie viel lernen.

Es ist so, daß die Buben gestern recht ungeschickt waren. Ich meine naturgemäß ungeschickt, und daß der Turnunterricht es recht schwer haben wird. Eine zweite Turnlehrkraft müssen wir haben. Turnstunden können Sie höchstens vierzehn geben. Wenn wir achtzehn Stunden kriegen, müßten wir eine zweite Turnlehrkraft haben. Der Turnunterricht ist insbesondere für Knaben, wenn er nicht in der pedantischen Weise getrieben wird, wie das sonst gemacht wird, sondern tatasächlich darauf hinausläuft, eine körperbildende Kraft zu haben, ist er neben dem Eurythmieunterricht sehr gut.

Der Turnlehrer: Ich greife hinunter bis zur 6. Klasse.

Dr. Steiner: Nun müssen wir natürlich noch weiter hinuntergehen. Ich würde es gar nicht für schlimm finden, wenn Herr Wolfflügel etwas dafür sorgt, daß unsere Klassen nicht so schmucklos sind, sondern etwas künstlerischen Inhalt hätten. Amusisch wirkt noch unsere Schule.

X.: Bei mir in der 7. Klasse ist der B. B. Können Sie mir einen Rat geben?

Dr. Steiner: Er ist in einer zu hohen Klasse für seine Kenntnisse. Er ist faul? Ich finde bloß, es ist sein Wesen, daß er schwedisch ist, da

#SE300b-152

muß man auf das schnelle Fassen meistens überhaupt verzichten. Sie fassen langsam, aber wenn man sehr häufig auf solche Sachen zurückkommt, geht es; sie lieben es sehr, wenn wiederholt wird. Das ist vielleicht das ganze, was bei ihm zu beobachten ist.

X.: Er ist ein raffinierter Schwindler; das Lügen fällt ihm leicht.

Dr. Steiner: Er ist schwach von Begriff. Ein Schwindler? Das ist nicht wahr. Er macht diese Dinge, die vielfach besprochen worden sind. Aber all das sind Dinge, die kaum anders zu fassen sind, als daß man sich um ihn kümmert, und daß er ein bißchen Autoritätsgefühl entwickelt. Wenn er aber vor irgend jemandem Respekt hat, wie vor Herrn L., dann geht es. Es kommt darauf an, daß man sich wiederholt mit ihm über die Sache unterhält. Frech ist er nicht. Es kommt wirklich darauf an, daß man sich in Respekt setzt.

X. erzählt ein Vorkommnis.

Dr. Steiner: Es war eine Verwicklung mit dem kuriosen Rechtsbegriff. Er hatte formal unrecht, er hat gefunden, daß der Mann eine Strafe verdient. Dieser Gedankengang war ihm lange nachgegangen. Man muß manchmal bei den Kindern solche Sachen herausfinden und muß gerade über diese Dinge sprechen und sie beruhigen. Frißt das als Unruhe in ihnen fort, so wird es schlimm, und das wird es auch bei all diesen Buben. Es wird schlimm, wenn die Kinder die Meinung haben, der Lehrer durchschaut nicht das Richtige. In dieser Beziehung dürfen wir nicht gleichgültig sein; wir müssen uns darum bekümmern, daß die Kinder nicht glauben, man fällt über sie ein ungerechtes Urteil. Wenn sie dies glauben, dann dürfen wir uns nicht verwundern, wenn sie frech werden.

X. fragt wegen des Sprachunterrichtes in der 7. und 8. Klasse. Ein Drittel gehört zu den Anfängern, zwei Drittel zu den Besseren. Könnte man nicht die Anfänger extra nehmen und die Fortgeschrittenen für sich?

Dr. Steiner: Die Misere ist diese, daß man nicht die Kinder mit gleichen Stufen zusammen tut. Ist es denn ganz unmöglich, die Kinder so zu gruppieren? Da muß man die, die in der 5. Klasse sind, hinuntersetzen. Wir haben es nach und nach dahin gebracht, daß wir klassenweise den Sprachunterricht erteilen. Das ist eine furchtbare Verschwendung unserer Kraft. Ob das nun gar nicht gehen sollte, daß wir ihn in Gruppen erteilen und nicht Klasse für Klasse?

X.: Das kollidiert mit der Zeit.

#SE300b-153

Dr. Steiner: Bei diesen Dingen bedaure ich immer noch, daß ich nicht noch mehr daran teilnehmen kann. Ich kann nicht glauben, daß es nicht ginge. Ich glaube doch, daß es ginge, wenn man einfach die Schüler nach ihrer Befähigung zusammenstellt, daß man da Gruppen herausbekäme, und trotzdem mit dem Stundenplan zurecht-käme. Mit gutem Willen müßte etwas zu machen sein.

X.: Mit der 7. und 8. ginge es.

Dr. Steiner: Ich glaube, daß man mit derselben Stundenzahl auskommen könnte. Ich kann mir nicht vorstellen, daß es nicht durchführbar wäre, daß man für die Sprachstunden gewisse Stunden der Woche hat, in die die Sprachstunden fallen. Dann läßt es sich durchführen.

X.: Der konfessionelle Unterricht ist im Weg.

Dr. Steiner: Vielleicht wird es doch sich machen lassen, daß der Sprachunterricht auf ganz bestimmt fixierte Stunden in der Woche fällt.

X. fragt, ob Herr Doktor den W. A. in der 7. Klasse angesehen habe.

Dr. Steiner: Nicht wahr, Gott, er ist ein Bub, der aufgestachelt wird von allem möglichen. Er ist besser geworden, und dann, nicht wahr, wenn man ihn veranlaßt, auch manchmal gute Dinge zu sagen, so wird er an ihnen Gefallen finden. Er findet an den Sachen Gefallen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es wäre doch gut, wenn Sie ihm ernsthafte Sachen mitteilen, die er öfter abschreiben muß. Heileurythmie würde nicht viel helfen. Er muß sehr seriöse Sachen üben.

X.: Was haben Sie sonst auszustellen bei meiner Klasse?

Dr. Steiner: Im ganzen muß die Klasse noch mehr dabei sein bei der Sache. Sie sind nicht drinnen im Stoff. Es sind, ja nun, nicht wahr, etwa dreizehnjährige Jungens und Mädchen. Nun ja, ich glaube natürlich, daß eine gewisse Belebung des Rechenunterrichtes sehr viel beitragen könnte zum Aufgewecktersein. Sie sind nicht aufgeweckt, die Kinder. Ich glaube, daß die Kinder keine richtige Vorstellung haben, was Potenzen und Exponenten sind. Machen Sie besondere Sachen, um zu erklären, warum man von Potenzen spricht?

X.: Ich bin vom Wachsenlassen ausgegangen.

Dr. Steiner: Ich meine, so etwas Novellistisches sollte man hineinschieben

#SE300b-154

in den Rechenunterricht, daß der Vorgang von innen aus klar wird. Man kann das in der allermannigfaltigsten Weise machen. Nur muß es immer in der Sache liegen. Die Methoden, die Sie angewendet haben mit den Jungens, daß sie mit den Fingern das machen, das äußerliche Schema, da ist kein innerer Zusammenhang. Da kommt es ins Spielerische hinein. Ich glaube nicht, wenn sie nicht sehr sich zusammennehmen, daß diese Jungen und Mädchen nach einem Jahr dieselbe Gleichung lösen können wie die jetzige 8. Klasse. Das ist die Frage, ob sie es können werden. Sie sind nicht aufgeweckt. Es ist doch noch eine Stufe des kälberigen Denkens.

Die Parallelklasse, wenn man trennen würde die Befähigung der Schüler und das, was sie können, die sind eigentlich fähig, sie sind aufgeweckt. Ihre sind nicht aufgeweckt. Im ganzen ist es eine Klasse, die ziemlich homogen ist. Bei der Klasse von H. gibt es sehr Befähigte und richtig Dumme. Ihre Klasse ist homogen. Eine sehr schwere Klasse. Sie, in der 8b haben Geniale in Ihrer Klasse. Diese 8b sind fast lauter Genies. Ich glaube, es sind bei Ihnen in der 7. sehr viele darin, die von Natur sehr dumm sind. Ich glaube doch, daß man sie aus ihrer Lethargie herausholen muß. Sie haben Mehltau an sich. Ich bedaure es ungeheuer, daß ich nicht überall genügend lange habe darin sein können. Es wäre wirklich manches leichter gewesen, wenn nicht diese ungeheuren moralischen Schwierigkeiten aufgetreten wären, die einen in Anspruch nahmen. Wenn also wirklich ein hol der Einklang gewesen wäre zwischen dem pädagogischen Kurs und den Meistern der Pädagogik auf dem Berge, ich hätte ganz anders können zurechtkommen hier. So war alles zäh und schwer durchzuführen. Sie brauchen nicht böse zu sein, wenn ich sage, das Lehrerkollegium ist eine schwere, kompakte Masse, das auf den kurulisehen Stühlen so fest sitzt. Dadurch kommen wir unter die Räder. Wir werden die schlimmsten Anfeindungen noch erfahren.

X.: Weil Herr Doktor so selten kommt, so staut sich alles zusammen

Dr. Steiner: Dann müßten wir doch die Kunst erfinden, das Jahr zu 975 Tagen zu machen. Ich war in der letzten Zeit immer irgendwo. Seit November 1921 war ich fast immer irgendwo. Nicht nirgends. Also ich kann nicht mehr hier sein. Alle Dinge würden besser gehen, wenn nicht dieses System zu sehr einrisse. Da hätte sich die anthroposophische Bewegung nicht ausdehnen dürfen über den Status von 1914. So ist es nicht richtig, so zu denken. Ganz genau dasselbe sagt das Ärztekollegium. Herr K. aus Hamburg, der fand es auch nötig, daß ich nach Hamburg führe. Aber ich würde diese Frage erst für

#SE300b-155

diskussionsfähig halten, wenn ich sehen würde, daß alle die Dinge, die da sind, verarbeitet werden. Der pädagogische Kurs, der gehalten worden ist, der enthält alles, man braucht ihn nur zu verarbeiten. Ich würde auch beim Ärztekollegium niemals so schreckliche Sachen sagen, wenn ich sehen würde, daß es verarbeitet würde. Die Dinge werden links liegen gelassen. Es ist so, als ob ich niemals einen Seminarkurs hier gehalten hätte.

X. spricht über die Schwierigkeiten durch die schlechten Wohnungsverhältnisse

Dr. Steiner: Gewiß hat das eine große Bedeutung. Nur ist auf der anderen Seite eine Einwendung zu machen, wenn ich anklagen wollte. Es ändert nicht die Tatsache, daß die Schule so ist. Das ändert es ja nicht. Ich will nicht anklagen, ich will nur sagen, die Dinge sind so. Es ist furchtbar schwer. Ich habe so viel gesagt, was im Schlund sitzt. Es ist herausgeboren aus der Einsicht, daß es anders werden muß. Nicht wahr, diese Sache, daß zum Beispiel einfach kein Kontakt ist hier untereinander. das wird wohl nicht mit der Wohnungsfrage zusammenhängen. Daß jeder seine Extrawege geht, das hängt zusammen mit dem, wie die Schule ist. Wenn in Stuttgart das anthroposophische Leben ein harmonischeres wäre, dann würde die Schule auch profitieren. Es ist in der letzten Zeit schlechter geworden. Moralisch schließt sich jeder in seinen vier Wänden ab, und bald wird es dahin kommen, daß man sich nicht einmal mehr kennt. Das ist schlechter geworden im Laufe der Zeit. Was der einzelne tut, muß fortströmen in den anderen, in den Kräften der Gesellschaft. Freudige Anerkennung und Wertschätzung dessen, was der einzelne leistet. Der gute Wille fehlt. Die freudige, entgegenkommende Anerkennung der Leistungen fehlt. Die Leistungen der einzelnen fallen unter den Tisch. Reden von dem, was anerkannt werden kann. Das Stuttgarter System: das Nichtanerkennen. Das hemmt die Leistungen. Wenn ich arbeite und es geschieht nichts, bin ich gelähmt. Negative Urteile haben nur neben positiven eine Berechtigung. Es besteht eine Sorglosigkeit gegenüber den positiven Leistungen. Man wird gelähmt, wenn keine Katze sich um die Arbeit kümmert, die einer leistet.

Das ist in hohem Maße geschehen, daß der Kontakt zwischen Schüler und Lehrer verlorengegangen ist. Es hat sich jetzt wiederum hergestellt. Ich habe halt nicht die Garantie, daß sich solche Dinge nicht unter Umständen wiederholen könnten, wenn dieselbe Sorglosigkeit weitergeht.

#SE300b-156

Es wird gefragt wegen eines ständigen Klassenlehrers auch für die Oberklassen.

Dr. Steiner: Die Sache warja früher nicht anders. Es war eine Zeit, in der die Schüler hingen an Dr. x. Bis zu einem gewissen Augenblick, dann hat es aufgehört.

X.: Es hat viel Zersplitterung gegeben dadurch, daß viele krank waren.

Dr. Steiner: Die Katastrophe ist ausgebrochen, gerade als das Wegbleiben ausfiel. Im ganzen sind es nicht üble Schüler. Es sind nicht üble Schüler, die da sind. Ich will es nicht drastisch ausdrücken, es kommt mir vor, als ob eine gewisse Gleichgültigkeit eingerissen wäre. Es war diese Gleichgültigkeit gar nicht so stark vorhanden, als die Lehrer mehr zu tun hatten. Seit der Zeit, seit die Lehrer entlastet sind, ist eine gewisse Gleichgültigkeit eingetreten.

Es müssen wahrscheinlich Gründe da sein, daß Parteien entstehen. Es entstehen in Stuttgart - ich sehe, man redet in der Welt von Kausalität, das heißt Ursache und Wirkung; es entsteht in der Welt die Wirkung aus den Ursachen -, hier in Stuttgart entstehen die Wirkungen aus gar keinen Ursachen. Es sind keine Ursachen da. Wenn man Ursachen haben will, dann gibt es keine. Wenn man jemand festhalten wollte an den Ursachen, dann will er persönliche Erklärungen geben, aber die Ursachen findet man nicht.

Die Wirkungen sind verheerend. Der Aspekt der Wirkungen hat sich gezeigt. Hier ist durch das Stuttgarter System eine absolute Widerlegung des Gesetzes der Kausalität. Die Ursachen sind schon da, aber sie werden immer abdisputiert. Man wird sich ihrer nicht bewußt. Man hat immer die Wirkungen, und die Ursachen werden wegdekretiert. Wenn man die 0 mit 5 multipliziert, kommt nichts heraus. Ich müßte erst wissen, was die 0 für einen Wert hat.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Über den pädagogischen Jugendkurs:

Wenn ich hierhergekommen wäre und hätte hören müssen, ja, diese jungen Leute laufen uns das Haus ein, die stecken immer da bei uns, dann würde ich es für einen Zustand gefunden haben, in dem man hätte zur Mäßigung mahnen können. Ich bin überzeugt davon. Ich habe bei einer bestimmten Gelegenheit gefragt, warum ist der Y. nicht hier. Man antwortete mir, wir haben keine Veranlassung, daran zu denken, daß Y. da sein sollte.

Ich meine es nicht so, als ob ich den allergeringsten Vorwurf machen würde. Auch wenn wir das weiter diskutieren: es sind keine Ursachen da. Das ist das Trostlose, daß das Stuttgarter System darin besteht, daß Wirkungen da sind, die keine Ursachen haben.

#SE300b-157

Sie werden nicht gern zugeben wollen, daß man die Sache nicht richtig betrachtet, wenn man sagt: Zu denen haben sie kein Vertrauen. Sondern umgekehrt: Warum haben wir es nicht zu dem Richtigen gebracht, daß sie ein begründeteres Vertrauen gehabt hätten, als dies ist. Es liegen weitgehende Versäumnisse vor. Es ist die Frage für uns, wie wir das Vertrauen der Leute gewinnen. Sie haben einfach nichts gemacht, um es zu einem positiven Zusammenarbeiten kommen zu lassen. Die Leute haben keinen Grund gehabt, mißtrauisch zu sein. Es ist gar nicht bis zu diesem Punkt gekommen, wo die Frage auch nur für die Gemüter zur Diskussion gestanden wäre. Die kammen gar nicht vor die Frage. Die jungen Leute bemerkten gar nicht, daß Sie da sind. Sie bemerkten die Geister am Berge gar nicht. Wenn mir jemand gesagt hätte, der Y. ist ein verdrehter Zwickel, so hätte ich eine Ursache. Aber sie sagten: Wir haben gar nicht daran gedacht.

Es kommt darauf hinaus, nicht daß die jungen Leute kein Vertrauen haben, sondern daß ihnen keine Gelegenheit gegeben wird, Vertrauen zu entwickeln. Die großen Meister auf dem Berge waren einfach gar nicht da. Es haben die Leute nicht gewußt, daß Sie da sind. Sie haben nicht gewußt, daß es einen Bund für freies Geistesleben gibt.

X.: Unter denen, die vom Bund nichts wissen wollen, ist X.

Dr. Steiner: Das ist eine Wirkung. Es hätten die Leute schon durch-gefunden; man hat ihnen den Weg nicht geebnet.

Es ist nicht gut, diesem Stuttgarter System zu verfallen. Ich möchte doch, daß manches auf dieses Fehlen der Ursache ernster genommen wird als bisher. Es ist seriös, diese Sache. Sonst wird auch das wirklich zu spät; das In-die-Hand-Nehmen der Sache wird zu spät.

Konferenz vom Samstag 28. Oktober 1922, 20-1.30 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Meine lieben Freunde, dasjenige, was mir jetzt namentlich auf der Seele liegt, ist der Stundenplan, der ja so, wie er ist, nicht bleiben kann. Ich habe es ja ungeheuer bedauert, daß ich nicht die Möglichkeit hatte, noch mehr von der Schule zu sehen und zu hören. Aber ich konnte schon einen gewissen Einblick gewinnen in der längeren Zeit, in der ich ziemlich jeden Tag in der Schule war. Der Stundenplan als solcher kann so nicht bleiben, weil eine zu große Zersplitterung und eine zu große Zerstreuung eintreten würde und es wirklich unrationell ist, ihn so zu lassen. Natürlich wird aber eine Änderung nur dann eintreten können, wenn erst eine Klarheit darüber herrscht, nach welcher Richtung das geschehen soll. Und dazu wäre es notwendig, damit die heutige Lehrerkonferenz recht fruchtbar ausfallen würde, daß Sie sich also wirklich nach allen Seiten aussprechen würden. Ich meine nicht, daß bloß über den Stundenplan geredet werden soll. Das soll zuletzt ein Ergebnis sein. Aber es wäre wünschenswert, wenn wirklich die einzelnen Mitglieder des Kollegiums sich restlos über all das aussprechen würden, was sie zu sagen haben. Damit wollen wir jetzt beginnen.

X. möchte mehr Wochen haben in der 11. Klasse für die Mathematik und Physik.

Dr. Steiner: Solch eine Sache ist nicht anders zu machen als im Einklang mit allem übrigen. Zuerst müssen wir einen Überblick gewinnen, was wir mit dem Sprachunterricht in den verschiedenen Klassen zu machen haben. Diesen Überblick müssen wir gewinnen. Namentlich das kann nicht so bleiben. Aber es hängt mit allem übrigen zusammen.

X. möchte die 8b teilen im Sprachunterricht. Die Anfänger soll ein Kollege nehmen, die Fortgeschrittenen der Klassenlehrer.

Dr. Steiner: Wir können nicht in beliebiger Weise, so wie sich die Beispiele vermehren, die Klassen spalten. Das können wir wirklich nur dann, wenn wir radikal die Sache so machen, daß wir für den Sprachunterricht eine Gruppierung durchführen nachdem Können. Das müssen wir durchführen. Sonst führt das zu einer endlosen, kautschukartigen Erweiterung des Stundenplans, die dann ins Maßlose geht. Der Stundenplan ist ein unmögliches Gebilde geworden. Wir bringen es sonst dahin, daß wir bei einer wirklich ganz auf Menschen

#SE300b-159

Entwicklung und Menschenkenntnis basierten pädagogischen Methode das Unpädagogischste zuletzt herauskriegen, was überhaupt nur erreicht werden kann. Man kann das Gute leichter ins Gegenteil verkehren als das Schlechte. Das Schlechte ist im Gegenteil von seiner Eigenheit nicht so weit entfernt. Also, nicht wahr, sowie der Stundenplan jetzt ist, ist er ein Ungetüm.

X. möchte Griechisch und Latein in den höheren Klassen haben im Anschluß an den Hauptunterricht, und immer je zwei Stunden nacheinander.

Dr. Steiner: Das ist gut, insbesondere dann, wenn man den Unterricht etwas koloriert. Die eine Stunde mit Formalem, die andere Stunde mit der Lektüre. Dann ist es besser, zwei Stunden hintereinander zu haben.

Mit Griechisch und Lateinisch ist es so, daß es nicht anders möglich ist, die Sache aufrechtzuerhalten, als daß man die Kinder von einer gewissen Klasse an entscheiden läßt, ob sie nun Französisch und Englisch haben wollen oder Griechisch und Lateinisch. Das wird unbedingt notwendig. Wir müssen darauf hinarbeiten, daß wir die Kinder dahin bringen, ein Abiturium bestehen zu können. Und das ist nicht anders zu erreichen, als daß wir sie entscheiden lassen darüber - was mit den Eltern in Zusammenhang gemacht wird -, ob sie Griechisch und Lateinisch oder ob sie Französisch und Englisch haben wollen. Da wir Französisch und Englisch beginnen mit der 1. Klasse, ist es zweifellos, daß wir irgend etwas zur Wiederholung tun können bei den älteren Schülern, die Griechisch und Lateinisch haben, wenn es gewünscht wird. Aber diese Gliederung müssen wir vornehmen.

X. Von welcher Klasse ab würde diese Gabelung eintreten?

Dr. Steiner: Griechisch und Lateinisch nehmen wollen, ist gleichbedeutend mit dem Gymnasial-Abiturium machen. So wie die Verhältnisse heute liegen, hat man eigentlich kaum eine Veranlassung, den vollen Griechisch- und Lateinischunterricht, so wie man ihn jetzt gibt, aufrechtzuerhalten, wenn man nicht rechnet auf diejenigen, die zur Gymnasialmatura hinstreben, daß auch die den Segen der Waldorfschulmethode haben sollen.

X. Die Schüler müssen Französisch behalten, weil es Prüfungsfach ist.

Dr. Steiner: Aber im allgemeinen ist es so, da wir mit dem Sprachunterricht ganz im Anfang der Volksschule anfangen, daß es trostlos wäre, wenn wir nicht bei einem ganz geringen Wiederholungsunterricht

#SE300b-160

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

die Sache auf der Älterenstufe fortführen könnten, wenn sie Griechisch und Latein haben müssen. Das müssen wir herauskriegen, daß wir das ersparen, was wir zu wiederholen haben. So wie es jetzt ist, läßt es sich nicht aufrechterhalten. Der Stundenplan ist ein Ungetüm und unpädagogisch.

X. schlägt vor, in der 7. und 8. Klasse für die neuen Sprachen die Parallelklassen zusammenzuwerfen und eine Gruppe Anfänger und eine Fortgeschrittene zu bilden. So wie sie jetzt zusammengewürfelt sind, kommt nicht viel heraus.

Dr. Steiner: Überall sonst hat man für die höheren Klassen dies, daß man die weniger fähigen Kinder zurückläßt. Auch schon in der Volksschule läßt man die weniger Fähigen zurück. Da wir das nicht tun werden, müssen wir nach dieser Richtung einiges überwinden. Man wird immer Fähigere und Nichtfähige durcheinander haben. Die nicht mitkönnen, die stören die Stunde, weil sie sich langweilen. Wir müssen die Sache schon etwas systematisch machen. Wir werden zunächst einmal festsetzen: Sie beginnen das Griechische und Lateinische in der 5. Klasse, dann geht es bis zur 9., 10. und 11. Klasse. Also 5. und 6., bei denen müssen wir alle vier Fremdsprachen lassen, nicht wahr, wenigstens Latein. Da bleibt es also. Von der 7. an muß das so gemacht werden, daß durch alle folgenden Klassen diejenigen, die sich für Lateinisch und Griechisch entscheiden, dies als Hauptunterricht haben, und das Französische nur als eine Wiederholungsstunde, die vom Handarbeitsunterricht weggenommen wird. Auf Englisch müssen sie verzichten.

In der 5. und 6. würde sein Englisch, Französisch, und wahlfrei Lateinisch und Griechisch. In der 7., 8., 9., 10., 11. nur französische Wiederholungsstunde, und sonst würden diejenigen, die nicht Lateinisch und Griechisch haben können, ihren regelmäßigen Unterricht im Französischen und Englischen weiter haben.

Mehrere Lehrer sagen, zwei Stunden für Fremdsprachen in den Oberklassen sei zu wenig.

Dr. Steiner: Da tritt das ein, daß es doch gut wäre, wenn man für diese Klassen gruppierte. Natürlich, nicht wahr, diejenigen, die gar keinen französischen und englischen Unterricht gehabt haben, können doch kaum solche Kinder sein, welche darauf Anspruch machen, ein Abiturium zu machen. Nun ja, also das sind Volksschulkinder, die machen kein Abiturium, worin soll da die Schwierigkeit bestehen?

X. schlägt Gruppierungen vor.

#SE300b-161

Dr. Steiner: Für den lateinischen und griechischen Unterricht ändert das nichts. Der bleibt also so. Von der 7. Klasse an geht Französisch als Wiederholung vom Handarbeitsunterricht ab. Unter diesen Verhältnissen muß es möglich sein, daß für die, die den lateinischen und griechischen Unterricht wählen, die Stunden unmittelbar an den Hauptunterricht anschließen.

X. Könnte man das nicht erst von der 8. Klasse ab machen?

Dr. Steiner: Wenn wir bei der Stundenanzahl bleiben, so sind fünf Jahre nicht zuwenig für Griechisch und Lateinisch. Wir können aber, da wir in der Zukunft den französischen Wiederholungsunterricht vom Handarbeitsunterricht wegnehmen, in Zukunft zum Lateinischen und Griechischen mehr Französisch haben. Wir können ja in der 7. nur das Englische weglassen. Aber wenn wir durch 6 Klassen englischen Unterricht haben, dann möchte ich einmal den kennen, der dann behaupten wird, daß das zuwenig ist für dasjenige, was man im Englischen kennen soll. Wenn es ganz durchgeführt wird von der 1. Klasse an bis zur 6. Klasse, wie soll dann das zuwenig sein! Höchstens, daß die Kinder etwas vergessen. Zuwenig gelernt haben die Kinder ganz gewiß nicht, wenn sie durch sechs Klassen hindurch Englisch getrieben haben. Nicht wahr, Englisch wird in der Regel nicht mehr getrieben als durch sechs Jahre hindurch. Das ist nicht etwas, was uns voraus ist, daß es vom 12. bis zum 16. Jahre gemacht wird; da ist es schwerer als für die kleinen Kinder. Wenn es mit Feuer gemacht wird, wenn der Unterricht nicht einschläft, genügen sechs Jahre. Die beste Zeit ist es, die man dazu verwenden kann. Lateinisch haben sie auch nicht mehr. Ein Jahr mehr in einem ungünstigen Lebensalter.

X. Kommt für das Englische keine Wiederholungsstunde in Betracht?

Dr. Steiner: Es könnte höchstens sein, daß aus okkulten oder inokkulten Untergründen Wünsche sich herausstellen. Dann könnte man es festsetzen für die Kinder. Solche Dinge können dann dazukommen. Aber erst müssen wir den Stundenplan in eine annehmbare Form bringen. Das läßt sich allein machen, wenn wir den Stundenplan nicht überlasten.

X. Die französische Wiederholungsstunde bringt viel mehr Stunden für die Schüler.

Dr. Steiner: Das ist nicht notwendig. Wir nehmen das Französische weg vom Handarbeitsunterricht. Den Handarbeitsunterricht

#SE300b-162

schränken wir überhaupt ein. Wir können nicht die Sache so machen, daß wir den Handarbeitsunterricht in derselben Weise ausgedehnt sein lassen, weil dadurch der Stundenplan das Ungetüm wird. Wir müssen vom Handarbeitsunterricht wesentlich etwas wegnehmen.

X. Soll es bei der Zahl der Stunden bleiben für Latein und Griechisch?

Dr. Steiner: Bleiben wir bei den vier Stunden in der Woche. - Jetzt wollen wir das von der anderen Seite betrachten. Wenn wir mit dem Lateinischen und Griechischen in Ordnung kommen wollen, wollen wir es von der Seite betrachten, daß wir sagen: Diejenigen, welche Lateinisch und Griechisch haben, in der 7., 8., 9., 10., 11., haben also dann zunächst den Hauptunterricht. Dann haben sie Latein und Griechisch.

Jetzt das nächste, was in Betracht kommt, ist das Musikalische. Was haben Sie da?

Der Musiklehrer: Gesangsstunde. Orchester und Gesamtchor. Zum Orchester kommen nicht alle.

Dr. Steiner: Ist das auch vormittags? Gibt es nicht eine Möglichkeit, daß wir den Stundenplan dadurch organischer machen, daß Sie es so einteilen könnten, daß wir den Hauptunterricht haben in diesen Klassen, für die Schüler, die Lateinisch und Griechisch haben, von acht bis zehn oder elf? Jetzt müßte dann der Latein- und Griechischunterricht vier Tage lang sich anschließen oder zweimal zwei Stunden hintereinander. Dann bleibt die Möglichkeit, am Vormittag auch von den anderen Fächern etwas zu nehmen. Was würde da zunächst in Betracht kommen? Kommt also da für Sie für den Gesangsunterricht und Eurythmieunterricht mehr der Vormittag in Betracht?

Eine Eurythmielehrerin: Ich hätte gern den Vormittag.

Dr. Steiner: Das brauchen Sie nicht so zu machen, daß Sie eine Stunde allgemeinen Eurythmieunterricht und eine Stunde Toneurythmie haben. Machen Sie lieber zwei Stunden Eurythmie. Sonst kommen wir ins Bodenlose. Wir müssen etwas Fixes darin haben. Dieses Zufällige und Launenhafte müssen wir herauskriegen.

Da hätten wir zwei Stunden Eurythmie, vier Stunden Lateinisch und Griechisch. Dann den Hauptunterricht. Jetzt, nicht wahr, Gesang und Musik. Es bleibt noch immer die Möglichkeit, so etwas wie den Chor und das Orchester zu haben.

Der Musiklehrer: Ich hätte von der 9. Klasse an das Bedürfnis empfunden, daß die Kinder musikalisch theoretisch weitergebracht würden.

#SE300b-163

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Wenn man es schon macht, dann finde ich es nicht zuviel. Dann ist noch immer der Gesangchor. Den nehmen Sie extra. Dann würde es möglich sein, daß man den Gesang in die Vormittagsstunden verlegt, und schließlich den Chor in den Nachmittagsstunden macht, und Orchester auch Nachmittag. Dann würde für die Vormittagsstunden bleiben Hauptunterricht, Lateinisch und Griechisch, Eurythmie, Gesang. Dann für den Nachmittag hätten wir zunächst Chorgesang und die Orchestersache. Und diejenigen, die Französisch und Englisch haben, sollen in derselben Zeit, damit wir sie beisammen haben, Französisch und Englisch haben, wo die anderen Lateinisch und Griechisch haben. Handarbeitsunterricht und Turnunterricht müßte in die Nachmittagsstunden verlegt werden, namentlich für die höheren Klassen. Auf diese Weise kann doch ein möglicher Stundenplan geschaffen werden.

Den Turnunterricht möglichst nachmittags. Der Turnunterricht ist nicht etwa eine Erholung. Den Turnunterricht einreihen unter die anderen Unterrichtsstunden, ist nicht gut. Man kann zwei Klassen zu gleicher Zeit haben. Ich muß einmal mit den Turnlehrern die Methode besprechen. Ich habe nur so Andeutungen gegeben. Aber im Turnen ist man immer in der Lage, die Übungen danach einzurichten, daß man auch zwei große Riegen machen kann. Neulich war es noch ganz gut, das Turnen im Freien. Es hat sich sehr gezeigt, wie die Jungen ihren Körper gar nicht in der Hand haben, wie sie schlenkern nach allen Noten. Die Jungens entbehren in der Handhabung ihrer Körper schon gar sehr, daß sie drei Jahre nicht geturnt haben. Das ist nicht zu leugnen.

Für die höheren Klassen würde ich höchstens die Kinder anhalten, daß sie vielleicht irgendwelche Aufgaben für sich arbeiten, wenn Stunden frei bleiben. Aber es bleibt der Religionsunterricht, der eventuell zu bedenken wäre, und dann bleibt Handwerksunterricht. Das sind alles Dinge, die auf die Nachmittagsstunden verlegt werden müßten. Der künstlerische Handfertigkeitsunterricht kann in den Nachmittagsstunden gemacht werden.

X. Die Kinder fragen, ob Stenographie obligatorisch ist oder nicht.

Dr. Steiner: Es sprechen manche Gründe dafür, daß es obligatorisch sein sollte. Stenographie ist etwas, was eigentlich erst in der 10. beginnen würde. Dann ändern wir es so, daß wir Stenographie eine Stunde in der Woche haben nachmittags, obligatorisch. Es ist schon ganz gut, wenn die Kinder Stenographie lernen.

#SE300b-164

Der Handfertigkeitslehrer: Wir wollten den Hand fertigkeitsunterricht periodenweise geben. Dann werden die Nachmittagsstunden nicht hinreichen.

Dr. Steiner: Wir müssen ausprobieren, wie es mit dem ordentlichen Lehrplan geht. Es hat sich mehr aufgedrängt. Wir müssen es zunächst durchführen. Es wird sich die Notwendigkeit ergeben, daß auch für diesen Unterricht eine zweite Lehrkraft eingestellt wird. Wir müssen es schon in den Nachmittag hineinbringen.

Der Handfertigkeitslehrer: Ich möchte nicht vom Periodenunterricht absteigen. Der hat sich gut erwiesen.

Dr. Steiner: Mit dem Periodenunterricht werden Sie es zustande kriegen. Wenn man das so macht, daß man den Hauptunterricht zuerst hat, daß man Lateinisch und Griechisch an zweiter Stelle, Eurythmie und Gesang an dritter Stelle, nachmittags die jetzt genannten Fächer hat, dann kann man einteilen. Die eine Stenographiestunde kann man hineinlegen, wo sie hineinpaßt. Dann, nicht wahr, würde ich auch meinen, daß man in bezug auf das andere eine Art Ideal erfüllen könnte, so daß im wesentlichen der Hauptunterricht in den ersten zwei Stunden ist. Dann würde ich daranschließen wollen die Sprachen unbedingt von zehn bis zwölf. Das füllt ja nicht alle Tage aus, so daß immer noch etwas anderes in Betracht kommen kann. Der freie Religionsunterricht macht keine Schwierigkeiten in bezug auf den Stundenplan. Es ist doch möglich, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, für alle unteren Klassen es so zu machen, daß man Hauptunterricht, Sprachunterricht, Gesang, Eurythmie vormittags hat.

Am leichtesten läßt der Handarbeitsunterricht sich führen, wenn er in die Nachmittagsstunden verlegt wird. Nun wäre es möglich, daß man da tauschen würde mit Gesang und Eurythmie, damit nicht dieselben Lehrer alle Nachmittage haben, obwohl ich nicht glaube, daß es das Günstigste wäre. Wie viele sind Handarbeitsstunden? Wir haben 19 Klassen, also wieviel Stunden sind das? - Wenn wir solche Klassen teilen, müßten wir es mindestens in denselben Stunden haben. Dann bemerkt man es im Stundenplan nicht. Aber gerade durch dieses absolut willkürliche Gestalten, daß man beliebig teilt, dadurch bekommt man einen willkürlichen Stundenplan heraus. Wenn man die 8. teilt, dann müßte man die eine Hälfte und die andere Hälfte mit denselben Lehrern einsetzen. Der Stundenplan hat nicht Hand und Fuß.

Eine Eurythmielehrerin: Wir haben beinahe alle Klassen teilen müssen.

#SE300b-165

Dr. Steiner: Die geteilten Klassen müssen wir in dieselben Stunden verlegen, sonst wären die Kinder unbeschäftigt. Wenn das den Sprachlehrern auch einfallen würde, dann kriegen wir die ganze Nacht besetzt. Wenn wir eine Klasse im gleichen Gegenstand teilen, müssen wir es zu derselben Stunde ansetzen. Jede Änderung des Stundenplans müßte in der Konferenz, wo ich da bin, besprochen werden. Selbstverständlich, man kommt den Dingen, die berechtigten Anforderungen sind, entgegen. Aber in dieser Beziehung geht es wirklich nicht, die ganze Schule unrationell zu machen. Ist es nötig, soviel zu teilen?

Eine Eurythmielehrerin: Die Klassen sind zu groß. Wo es mehr als zweiunddreißig Kinder sind, ist es kaum zu machen.

Dr. Steiner: Da müssen wir es auf die verschiedenen Lehrerinnen verteilen und zu gleicher Zeit die Stunden halten. Geben Sie halt die Kinder her, welche die anderen gerne haben und so weiter. Das läßt sich dann schon machen. Aber durchgeführt werden muß es. Wir kommen ganz in Mißkredit. Wir kommen vom Geiste des Lehrplans ab durch den Stundenplan.

Was ist die orthopädische Eurythmie, was machen Sie da? Die sind auch nachmittags? - Ich wollte es nur wissen. - Es wäre besser, es zu nennen eurythmische Orthopädie. Orthopädische Eurythmie hat so ein bißchen einen Beigeschmack von „sündhafter Engel“. Eine contradictio in adjecto.

Dann sind achtunddreißig Stunden Handarbeitsunterricht. Die gespaltenen Klassen müssen zu gleicher Zeit sein. Es sind zweiundsechzig Stunden. Warum können wir nicht bei der Stange bleiben? An vier Nachmittagen müßte man es einteilen. Diese zweiundsechzig Stunden können doch nun wirklich auf die Nachmittage verteilt werden.

X.: Man kann nur sechzehn Stunden nachmittags geben.

Dr. Steiner: Ich wollte nur zunächst wissen, wieviel Stunden da sind. Zweiundsechzig Stunden. An vier Nachmittagen würden wir haben je vier Stunden. Bei äußerster Ausnutzung würden es sein sechzehn Stunden, achtundvierzig. Wir müssen ersparen vierzehn Stunden. Es wird auch in der Zukunft, um das herauszukriegen, so sein, daß wir für die ersten vier Klassen den Unterricht erteilen in zwei Stunden hintereinander in der Woche; für alle übrigen Klassen eine Stunde in der Woche. Wir müßten irgend einschränken. Dann werden wir haben in den unteren vier Klassen zweiundzwanzig Stunden. Damit

#SE300b-166

würden wir alle vier Klassen haben. Wieviel Gruppen sind da von der

5. bis 11. Klasse? Das sind einundzwanzig Stunden, sodaß es nur dreiundvierzig Stunden sein werden. Es ist absolut möglich. Diejenigen, die mehr Unterricht haben wollen zum Üben, müssen ihn unobligatorisch mehr haben. Wenn es die Eltern wünschen, kann

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

man es unobligatorisch zufügen. Was in diesen Handarbeitsstunden geschieht, ist eine Art Unterhaltung. Da brauchen sie (Sie?) am wenigsten zu tun. Daß es Schulen gibt, die vier Stunden Handarbeitsunterricht erteilen, das ist für uns unmöglich. Wir haben keine Mädchenvolksschule. Wenn wir auf diese Dinge eingehen, dann ist es nicht möglich, einen Stundenplan zu machen. Wir müssen darauf bestehen, einen ordentlichen Stundenplan zu haben. Es ist viel gescheiter, wenn man solchen Dingen nicht nachgibt. Es gibt auch den Wunsch, dreimal so viel Eurythmiestunden zu haben. Wir können nur aus sachlichen Untergründen die Sachen einteilen. Es wird niemand behaupten, daß in zwei Stunden (nicht?) mehr gelernt wird als in einer. Wenn für den Handarbeitsunterricht eine Stunde zu wenig ist, so ist für den Rechenunterricht nur ein Viertel der Zeit da, die angewendet werden sollte. Mit demselben Recht, mit dem man sagt, eine Stunde Handarbeitsunterricht ist zuwenig, mit genau demselben Recht müßte man sagen, es müßten viermal so viel Rechenstunden sein. Man würde den Kindern das andere entziehen, was sie zum Menschen macht, wenn man auf eine Sache so alles verwendet. Es wird auch auf den Rechenunterricht nicht so viel verwendet. Sie werden Zeit gewinnen für den Handarbeitsunterricht, wenn man ihn ökonomisch gestaltet, und die Kinder daran gewöhnt, daß es nicht notwendig ist, daß sie eine Stunde brauchen, um alle daranzukommen. Da könnten sie im Rechnen auch eine halbe Stunde brauchen, um daranzukommen. Ökonomie des Unterrichts muß sein. Das ist von Anfang an gesagt worden.

Ja, nun scheint mir aber, daß wir jetzt die Sache nach den Lehr-fächern erschöpft haben.

X. Eine Religionsunterrichts-Gruppe muß auf den Nachmittag verlegt werden. Sonst müßten wir einen Religionslehrer mehr haben.

Dr. Steiner: Der Fonds von Lehrern, den das Lehrerkollegium für den Religionsunterricht hergibt, ist erschöpft, zum Teil durch die Zeit. Und in Stuttgart haben wir niemand. Wir haben niemand in Stuttgart.

Eine jüngere Lehrerin: Ich würde die Stunde gerne geben.

#SE300b-167

Dr. Steiner: Sie müssen längere Zeit hier leben. Man kann sich das nicht vornehmen. Vielleicht später einmal, wenn Sie dazu den Beruf fühlen. Jetzt sind Sie zu kurz in Stuttgart und in der Schule. Das ist nicht möglich.

(Zu Fräulein Dr. Röschl:) Wenn Sie nicht siebzehn Stunden hätten, würde ich das Ihnen auferlegen. Ich fürchte mich bei Ihnen wegen der Stundenzahl.

(Zu einem anderen Lehrer:) Ich war so wenig mit Ihrem Unterricht einverstanden, daß ich dafür nicht die Verantwortung übernehmen könnte. Sie müssen verzeihen, nachdem Sie mir die Enttäuschung bereitet haben, daß ich ganz frisch von der Leber weg rede. Nach dem, wie ich an Ihrem Unterricht teilgenommen habe, kann ich die Verantwortung nicht übernehmen. Der Religionsunterricht ist ein sehr verantwortungsvoller Unterricht.

X.: Ich würde gerne Religionsunterricht geben.

Dr. Steiner: Vielleicht in fünf Jahren, wenn Sie bis dahin sehr fleißig sind. In diesen Dingen muß man sich einleben. Man darf nicht ohne volle Verantwortung in die Sache hineingehen. Denken Sie nach, was es bedeutet, daß in ihnen das religiöse Leben entzündet wird. Es muß entzündet werden das religiöse Leben. Es kann auf vielerlei Art entzündet werden. - Wie wäre es, Herr Wolffhügel?

X.: Ich glaube nicht, daß es geht.

Dr. Steiner: Ich glaube, Sie könnten sich hineinfinden. Ich muß ganz objektiv die Dinge nehmen. Ich glaube es verantworten zu können bei Ihnen und bei Herrn Baumann auch.

X.: Ich müßte mich vorbereiten für beide Unterrichte.

Dr. Steiner: Vorbereitung ist viel notwendig, und Stimmung. Ich glaube, Herr Wolffhügel hat vor der Handlung das Grauen. Der Religionsunterricht müßte Ihnen liegen. Nach dem, wie Sie den Unterricht auffassen, müßte der Unterricht Ihnen liegen. Ich habe Sorge, daß es Sie überlastet.

Am wünschenswertesten wäre es, wenn es jemand aus der Schule sein könnte. Es könnte auch jemand von außerhalb sein. Es ist traurig, daß es hier niemand sein sollte. Es ist merkwürdig, daß noch nicht irgend jemand herangekommen sein sollte zu diesem Beruf. Den Dr. E. schätze ich außerordentlich für wissenschaftliche Dinge, aber den Religionsunterricht gebe ich ihm doch in keiner Klasse. Das tue ich nicht. Er weiß sehr gut, daß ich ihn außerordentlich schätze.

#SE300b-168

Dr. R. (ein auswärtiger Theologe), der hat es schwer, der wird mit seinen eigenen Kindern nicht fertig. Das eine wird geprügelt und ist ein Kind, das darauf angewiesen wäre, im höchsten Grade pädagogisch behandelt zu werden. Wenn sie den Jungen noch ein halbes Jahr dort in der Schule lassen, dann ist er für das Leben verdorben. Der Lehrer prügelt ihn. Die Mutter ist zum Lehrer gegangen und wollte mit ihm reden und begann zu dem Lehrer zu reden: „Ich möchte also mit Ihnen nicht sprechen als Lehrer, sondern als Mutter zum Menschen.“ - „Mich als Menschen anzureden, das lasse ich mir nicht gefallen!“ Sie ging zum Direktor und sagte ihm das. „Ja, wissen Sie, wenn Sie in unserer Schule einen Lehrer als Menschen anre den, dann kann es nicht anders sein, als daß Sie in dieser Weise abgefertigt werden. Das ist eine Beleidigung.“

Mich erinnert das an eine Geschichte, die einmal an der belgisch-deutschen Grenze passiert ist mit einer Russin, die von London nach Petersburg gefahren ist. Sie kommt durch Holland an die deutsche Grenze und will sich russisch benehmen. Der Zollbeamte kommt und sagt, ja, das Gepäckstück, das muß sie herunterschaffen. „Sehen Sie einmal an, das ist so schwer. Können Sie mir nicht helfen?“, - „Ich, helfen? Wie kommen Sie dazu, das von mir zu verlangen? Bin ich hier ein Mensch? Ich bin hier ein königlich-preußischer Beamter und kein Mensch. Wenn Sie auf dem Marktplatz gehen würden, würde ich mich Ihnen zur Verfügung stellen und den Koffer tragen, aber hier an dieser Stelle bin ich königlich-preußischer Beamter. Da darf ich das nicht herunehmen.“

Herr Boy würde sich wohl einmal sehr gut eignen, aber er ist erst zu kurze Zeit da für den Religionsunterricht. Man muß die Anthroposophie länger miterlebt haben bei diesem freien Religionsunterricht.

Wer trägt hier in Stuttgart vor? H. hätte zwar den Geist und alles, aber er hat nicht das Temperament zum Lehrer. Es ist auch unter den anthroposophischen Freunden niemand, Die Gruppen sind sehr groß. Wir müssen sie anders gruppieren, bis wir jemanden finden. Man zerbricht sich vergeblich den Kopf heute. Es treten die Symptome für unsere Gesamtschwierigkeiten auf. Wir sind jetzt dadurch, daß wir alle diese Institutionen haben, Waldorfschule und Bund für Freies Geistesleben, in einer solchen Lage, daß wir tatsächlich Kapazitäten brauchen. Wir brauchen Kapazitäten auf verschiedenen Gebieten. Beim Unterricht handelt es sich darum, daß die betreffende Persönlichkeit am richtigen Platz stehen muß. Es mag sogar unter Umständen, rein äußerlich genommen, manchmal der Unterricht

#SE300b-169

weniger gut ausschauen. Aber auch die Persönlichkeit als solche kommt bei dieser Form des Unterrichts außerordentlich stark in Betracht. - Unter den Ärzten müßte auch jemand sein. Demjungen

N. würde ich es gleich geben. Es sind schon unter den Theologen solche, denen ich ihn sehr gern anvertrauen würde. - Dem G. würde ich für lange Zeit überhaupt keinen Unterricht geben. Daß jemand schlechte Artikel schreibt, ist doch keine Vorbedingung zum guten Waldorflehrer.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Er hat gewisse Qualitäten.

Dr. Steiner: Ich habe ihn neulich kennengelernt. Er ist ein netter junger Mann. Er kann gar nichts. Es gibt keinen Gegenstand, in dem er Lehrer werden kann. Er kann von keinem Gegenstand etwas. Es scheitert schon daran; er kann keinen Klassenunterricht übernehmen. Er kann nichts in einer höheren Klasse übernehmen.

X.: Er hat die Meinung, daß er auf die Waldorfschule als Lehrer kommt.

Dr. Steiner: Es kann doch niemand behaupten, er werde Waldorflehrer, wenn er gefragt worden ist, was er kann, und er sagt, deutsche Literaturgeschichte.

X.: Er hat das Gespräch mißverstanden.

Dr. Steiner: Den Plan, zum „Freien Geistesleben“ zu gehen, hat er erst gefaßt, als ich ihn abgewiesen hatte. Ich habe ihm nur gesagt, daß bis Ostern nichts ist. Daß aber dann etwas sein würde, habe ich ihm nicht gesagt. Weniger kann man schon nicht können. Ja, wir müssen uns behelfen.

X.: Wenn ich jetzt den Stundenplan umändern muß, eine Änderung in der Lehrkräfteverteilung wird doch nicht nötig sein mit Ausnahme der Konsequenzen, die es für die Parallelgruppen hat?

Dr. Steiner: Eine Änderung der Lehrkräfte wird nicht nötig sein, wenn wir es nicht doch vorziehen, für den Sprachunterricht anders zu gruppieren, was jetzt ginge. Alle Sprachstunden können auch zu gleicher Zeit sein. Die Klassen verteilen sich auf die Tage. Es wird so sein, daß allerdings die Sprachstunden zu gleicher Zeit sind, aber nicht jede Klasse wird an zweiter Stelle, von zehn bis elf, jeden Tag eine Sprachstunde haben.

Es gibt zwei Möglichkeiten: Entweder man wird für die ganze Schule, damit man wechseln kann, am Dienstag, Mittwoch, Freitag von zehn bis zwölf Sprachunterricht legen. Sechs Sprachstunden

#SE300b-170

haben wir zum Beispiel in der 2. Klasse. Das gibt an drei Tagen für jeden Tag zwei Stunden. Die liegen von zehn bis zwölf. Das wird ausgefüllt durch die eigene Klasse. Jetzt hat Frau E. noch fünf andere Sprachstunden in anderen Klassen: Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag. Man kann noch immer in ebensoviel Klassen Sprachunterricht machen mit anderen Schülergruppen. Man kann den Hauptunterricht für sich machen von der 1. bis zur 11. Klasse. Jetzt kann man die Schüler anders gruppieren. Dann aber hat man auch nur soviel Klassen im Sprachunterricht, und es verteilt sich wieder so. Man kann eine solche Radikalkur nicht ganz pedantisch durchführen. Man wird doch zwei bis drei schwache Schüler haben.

X.: Man müßte übersehen, um welche Schüler es sich handelt. Es müßte eine Aufnahme gemacht werden nach drei Stufen.

Dr. Steiner: Vorläufig müssen wir es lassen, wie es ist. Das ist eine Sache, die wir jetzt gar nicht machen könnten. Das können wir nur machen, wenn ich ein paar Tage anwesend sein sollte. Zunächst muß es so gemacht werden, daß der Sprachunterricht möglichst bei denselben Lehrern bleibt.

Die übrigbleibenden Gesangstunden kann man auf den Nachmittag verlegen. Stenographie können Sie noch immer machen von zwölf bis eins. Nur daß wir dabei bleiben können im wesentlichen, daß wir den Unterricht zwischen acht und zwölf so gestalten, wie wir ihn besprochen haben. Das wäre jetzt in bezug auf den Stundenplan.

Sind nun mit Rücksicht auf die Dinge, die beschlossen worden sind, Wünsche aufgetaucht? Wir sind zu dem Zweck zusammen.

Es wird noch einmal gefragt wegen der Teilung einer Klasse im Sprachunterricht.

Dr. Steiner: Die Teilung wollen wir nicht weiter fortpflanzen. Das ist etwas, was die Organisation der Schule kaputt macht.

X.: Die beiden Klassen haben zu gleicher Zeit Französisch.

Dr. Steiner: Ich möchte diese Spaltung nicht weiter durchführen. -Ich würde doch ganz gerne den Tittmann anstellen, wenn wir finanziell gut genug stehen.

Es wird eine große Änderung hervorrufen, wenn wir nur die Situation ordentlich erfassen. Es muß die Situation gründlich erfaßt werden. Diese starke Änderung wird bis in die Hauptfächer ihre Kreise ziehen, sogar bis ins Gemüt der Kinder hinein. Die Kinder werden

#SE300b-171

sehen, daß doch eben mit manchen Dingen Ernst gemacht werden muß. Daran werden wir nichts ändern können, als daß der Stundenplan festgelegt wird. Es würde vielleicht gut sein, wenn vielleicht sich alle interessieren würden für den Stundenplan, für die Skizzierung des Stundenplans.

Dann ist noch etwas, wenn es auch wirklich mir leid tut, ich möchte auf den K. F. zurückkommen. Es wird doch so nicht gehen. Denn er kommt doch zurück. Er sinkt in sich zusammen. Er wird immer schläfriger, kopfgelähmter.

Mehrere Lehrer sprechen über K. F. und sein Zurückbleiben.

Dr. Steiner: Das ist physiologisch bedingt. Ich würde auf meinen Vorschlag zurückkommen, daß wir ihn in die Parallelklasse geben, weil ich glaube, daß er da durcheinandergerüttelt würde. Es ist not-wendig, daß man die falschen Stoffwechselablagerungen, die das Drückende ausmachen, behebt. Der Junge ist ein guter, lieber Junge, er kann nicht anders. Nicht wahr, nun ist dies das letzte, was ich mir verspreche von ihm. Ich glaube, er wird nicht Latein und Griechisch wählen, und im übrigen möchte ich, daß sich Herr X. mit ihm herum-schlägt. Nicht weil ich glaube, daß er bei Ihnen (der bisherigen Klassenlehrerin) zurückkommt, sondern weil ich glaube, daß er das pädagogisch braucht durch seinen Stoffwechsel. Ich will ihn Ihnen nicht nehmen, wenn Sie darauf bestehen, aber ich würde es gerne probieren.

Ich hätte am liebsten, wenn er lauter Lehrer hätte. Heute hat mir sein Vater zugestanden, wie er seine Mutter herumkriegt. Er legt es raffiniert an. Ich würde gern haben, daß er lauter Lehrer hat, einfach, daß er die zwei Stunden, die er am Morgen hat, nicht einer Dame gegenübersteht. Ich möchte Ihnen nur nicht das Herz aus dem Leibe reißen.

Die Klassenlehrerin: Ich habe ihn halt so sehr gern.

Dr. Steiner: Aber unterrichten würde ich ihn doch von jemand andern lassen. Wenn Sie ihn nicht abgeben wollen, haben Sie ein Recht auf ihn. Das Recht gestehe ich Ihnen schon zu. Wenn wir irgendein Mittel finden, wodurch wir ihm vielleicht pädagogisch helfen könnten, so sollten wir es doch tun.

Die Klassenlehrerin: Ich werde ihn Montag in die Parallelklasse schicken.

Dr. Steiner: Die Veränderung ist etwas, was bei dem Jungen etwas bedeutet. Sie werden sich schon daran gewöhnen.

#SE300b-172

Die Klassenlehrerin: Ich habe ihn jetzt schon drei Jahre.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Aber gerade, weil Sie ihn drei Jahre haben. Ich glaube, daß für den Jungen eine Veränderung notwendig ist. Ich kenne ihn seit länger, als er geboren ist. Es ist ein solches Zurückgehen der ganzen persönlichen Kapazität, und es ist ein ständiges Zurückgehen gewesen, das schon erschreckend ist. Daher möchte man etwas tun, was jetzt in diesen entscheidenden Augenblicken für ihn wichtig ist. Es ist die Gefahr vorhanden, daß der Junge dement wird.

(Zu dem neuen Klassenlehrer:) Sie müßten sich um ihn kümmern. Sie müssen ihn in jeder Stunde nicht unberücksichtigt lassen, sondern ihn geradezu aufrütteln. Der Junge muß so gehalten werden, daß seine Aufmerksamkeit künstlich erregt wird, sonst sinkt er ganz in sich zusammen. Und er muß wissen, daß er deshalb in die Parallel-Klasse hineinkommt, muß es auffassen als eine Veränderung, die dazu bestimmt ist, daß er sich zusammennimmt. Man muß es ihm ganz klar machen, wie man sonst jemanden an einen fremden Ort versetzt. Es muß für ihn ein Event sein. Er hat diese Dinge von seiner Mutter. Das tritt in verstärktem Maße auf. Was bei den Eltern im Leibe sitzt, bei den Deszendenten geht es in die Seele über. Besonders solche Krankheiten, die mit den Stoffwechselablagerungen etwas zu tun haben, die zu kleinen Geschwülbildungen führen. Wie gefährlich es ist, möchte man gar nicht erzählen. Es ist eine gefährliche Sache. Seine Schwester hat denselben astralischen Typ wie er. Der Schulrat kommt zur Hilfsklasse. Er kommt auch zur Handarbeit. Da braucht man sich noch weniger zu fürchten, als wenn er in die Hilfsklasse kommt. Vom Häkeln wird er nichts verstehen. Er ist wohlwollend. Er möchte gerne einen guten Bericht geben. Er steht durchaus wohlwollend der Schule gegenüber.-Er hat die gleiche Überzeugung wie der Abderhalden, daß solch ein Staub in der Turnhalle entwickelt wird, daß das Turnen unhygienisch wird.

Ja, nicht wahr, dann habe ich mir noch viel überlegt über den Rechenunterricht in den verschiedenen Klassen. Für diesen Rechenunterricht würde ich Sie bitten, ihn so einzurichten, daß für die Fortsetzung, für das Nehmen von neuen Stoffen, der Epochenunterricht bleibt, daß aber für den Rechenunterricht in jeder Woche zwei halbstündige Wiederholungen im übrigen Hauptunterricht stattfinden. Das müßten wir ganz durchführen. In den oberen Klassen auch so.

Es wird gefragt, ob in den oberen Klassen diese Wiederholungsstunden auch elann vom Mathematiklehrer gegeben werden sollen. wenn ein anderer Lehrer den Hauptunterricht in der betreffenden Klasse gibt.

#SE300b-173

Dr. Steiner: Ich sehe nicht ein, wozu das notwendig ist. Wenn das Kollegium, was ich eigentlich gemeint habe, ein Organismus ist, dann sehe ich nicht ein, wozu das notwendig ist. Warum soll der Lehrer, der Chemie gibt, nicht die Wiederholung fortführen? Man müßte voneinander etwas wissen. Wenn die Lehrer voneinander recht viel wissen, dann wird es nicht erforderlich sein. Ich sehe nicht ein, warum wir deshalb zu dem eminenten Fachlehrersystem übergehen. Es wäre wünschenswert, daß man es könnte. - Ich habe einen Mathematiklehrer gehabt, der kannte keine einzige Pflanze, was zutage trat, wenn er Schulausflüge machte. Aber er war streng für Mathematik und Physik und verstand von nichts anderem etwas. Er kannte nichts anderes als Böhmisch, Deutsch, Physik und Mathematik.

Dieses müssen wir so durchführen. Wir müssen dahin kommen, daß die Handhabung des Rechenunterrichts wirklich so wird, wie es in der 8. Klasse ist. Soweit die Klassen in Betracht kommen, die ich gesehen habe.

Was überhaupt notwendig wäre, sehen Sie, das ist das, daß beim Unterricht darauf gesehen würde - das fehlt fast durchweg -, daß die Kinder etwas können, daß sie könnend mitkommen. Darauf wird viel zuwenig gesehen. Es ist in den höheren Klassen das Prinzip des Dozierens eingerissen, und der Unterricht ist eine Sensation. Sie hören zu, sie arbeiten nicht innerlich mit und können daher zu wenig. Das ist etwas, was sich auch herausstellt in der kleinen Fortbildungsschule in Dornach. Die Schüler und Schülerinnen interessiert ganz gut, was vorgebracht wird, aber sie kommen nicht könnend mit. Aber es sollte auch in den anderen Gegenständen berücksichtigt werden, daß sie etwas wissen und etwas behalten. Man sieht es den meisten an an der Art und Weise, wie sie sich benehmen bei dieser sokratischen Methode, die manchmal nicht gut durchgeführt ist. An der Art, wie sie sich benehmen, sieht man, daß die Sache doch nicht Seeleneigentum wird. Das müßte es werden. Dazu ist notwendig, daß ein noch viel größeres Interesse und Verständnis besteht für das Echo, das aus der Klasse entgegenkommt. Namentlich für die höheren Klassen. Es fängt schon bei der 4, an, daß nicht mehr innerlich seelisch mitgearbeitet wird. Die müssen innerlich mitarbeiten. Fühlen Sie das nicht selbst, daß die Kinder viel zuwenig mitkommen? Dann sprechen Sie sich aus. Woran liegt es nach Ihrer eigenen Meinung?

X.: Wir haben darüber sehr viel gesprochen; man gewöhnt es sich nicht so schnell ab.

#SE300b-174

Dr. Steiner: Auf der einen Seite wird zuviel doziert. Und dann liegt noch eine wichtige Frage vor. Wenn Sie etwas sokratisch im Unterricht entwickeln, geben Sie sich dadurch Täuschungen hin. Sie stellen Fragen über Selbstverständliches oder Unbedeutendes. Der größte Teil der Fragen, der gestellt wird, sind unbedeutende Fragen. Sie machen das nicht so, daß Sie jetzt etwas sagen, was der Klasse beigebracht werden soll, und dann den Unterricht so drehen, daß Sie fünf Minuten danach jemanden veranlassen, daß er es wiedergibt. Sie stellen Fragen über Selbstverständlichkeiten. Wichtig ist es, daß man in der Stunde den Unterricht so herum dreht, daß eines in Varianten mehrere Male vorkommt, daß die Schüler auch mitarbeiten müssen. Und daß man dann da hineinmischt, was in frühere Zeiträume zurückführt, so daß tatsächlich nicht Selbstverständlichkeiten oder Trivialitäten abgefragt werden. Das Dozieren ist nicht überwunden worden in Wirklichkeit. Es ist nur manchmal die Illusion vorhanden, daß es überwunden ist, während man weiter doziert und dazu nur Trivialitäten fragt. Die Trivialitäten müssen heraus. Man darf sich nicht selbst Illusionen hingeben.

Es wird gefragt nach der Gabelung in bezug auf das Künstlerische.

Dr. Steiner: Das wollen wir mit dem nächsten Schuljahr beginnen. Ich muß sagen, es würde mir widerstreben, etwa im Musikalischen eine Gabelung zu machen. Das müßten wir machen, wenn es solche gibt, die wir mehr nach dem Artistischen hin bilden. Vielleicht daß wir das von der 12. Klasse an machen, eine künstlerisch-humanistische und eine Realabteilung. Das würde wirklich zu früh sein, wenn wir das jetzt schon ins Künstlerische hinüberbringen wollten. Es wäre eine musterhafte Sache, wenn wir eine künstlerische Mittelschule haben könnten. Nur müßte natürlich die Leitung artistisch sein. Das würde sich im Handumdrehen nicht machen lassen. Diese Gabelung wollen wir für die Schule ins Auge fassen.

Es wird gefragt nach Teilschrift und Schrägschrift.

Dr. Steiner: Das Wünschenswerte wäre schon, solange man das Schreiben mit der rechten Hand beibehält, daß man nicht eine steile Schrift führt. Es liegt nicht in der menschlichen Organisation, eine Teilschrift durchzuführen. Es braucht nicht eine Liegeschrift zu sein, aber eine Schrift, die künstlerischen Eindrücken genügen kann. Die Teilschrift genügt nicht einem künstlerischen Eindruck. Ich habe auseinandergesetzt, daß es zweierlei Arten gibt, zu schreiben. Die einen sind die Menschen, die aus dem Handgelenk heraus

#SE300b-175

schreiben, die ihre Augen zum Schreiben nicht gebrauchen; die den Körper zum Mechanismus machen und aus dem Handgelenk heraus schreiben. Für dieses Schreiben hat es Schreibunterricht gegeben. Ich habe einen Herrn gekannt, der hat müssen, wenn er schrieb, den Buchstaben aus einem Kreis machen, er tanzte im Kreis. Dann gibt es die künstlerische Schrift, wo man mit dem Auge schreibt. Die Hand ist nur das ausführende Organ. - Nun wird man eine mechanische Schrift aus dem Handgelenk heraus niemals als Teilschrift entwickeln. Das wird immer nur Schrägschrift sein, so daß die Teilschrift nur als künstlerische Schrift gerechtfertigt sein

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

könnte. Sie unterliegt dem Geschmacksurteil, aber einem ästhetischen Urteil genügt sie nicht. Sie kann nie schön sein, sie sieht immer unnatürlich aus. Daher ist sie nicht gerechtfertigt. Es gibt keinen Grund für die Steilschrift.

X.: Ich habe Kinder, die sind gewohnt, Steilschrift zu schreiben. Warum sollen sie liegend schreiben?

Dr. Steiner: Nicht wahr, die Dinge lassen sich nicht so durchführen, daß man sagt, ich werde jetzt die Schrägschrift lehren. Das kann man nicht machen. Man muß darauf hinarbeiten, daß man kein Kind mehr hat, das Steilschrift hat, aber in den Oberklassen kann man nicht zu sehr darauf dringen.

X.: Der K. L. in meiner 4. Klasse schreibt steil.

Dr. Steiner: Bei dem können Sie schon anstreben nach und nach, daß Sie allmählich zu einer mäßigen Schrägschrift kommen, so daß nicht steil steht der Schattenstrich, sondern daß steil steht das Ganze, künstlerisch vertikal.

X.: Ich mache Schreibübungen in der 4. Klasse neben dem Naturgeschichtsunterricht.

Dr. Steiner: Man kann es schon tun. Es ist nur festzuhalten zunächst, daß man nicht dadurch dem Epochenunterricht widerspricht, sondern daß man es als fortlaufende Übung gelten läßt. Beim Rechenunterricht muß es so sein.

X.: Soll ich in der 1. Klasse den Schreibunterricht weiterführen, während ich rechne?

Dr. Steiner: Die Wiederholung wird doch nötig sein.

Es ist wünschenswert, daß man versucht, daß die Kinder selbst schreiben lernen. Zwischen dem achten und neunten Jahr sollten sie

#SE300b-176

nach unserer Ansicht sogar doch eben schon mangelhaft schreiben können. Es kommt dazu der Opportunismus, daß wir es soweit gebracht haben müssen, wie das gewöhnliche Volksschulziel ist.

X.: Ich habe eine Engländerin in die 6b bekommen, die kein Deutsch versteht.

Dr. Steiner: Man muß die Leute verpflichten, daß sie alle Konsequenzen auf sich nehmen. Natürlich müssen Sie die Zeit abwarten, bis sie Deutsch kann.

X.: Sie ist seit September da.

Dr. Steiner: In sechs Wochen kann sie nicht genügend Deutsch können, aber im Frühling wird sie schon darüber hinweg sein. Man muß sagen, daß sie alle Konsequenzen auf sich nehmen muß. Es ist gar kein Grund vorhanden, warum man deshalb, weil die Kinder nicht Deutsch können, die Kinder nicht hereinnehmen soll.

Es wird gefragt wegen des Lesestoffes in der 4. Klasse, nach den Märchen.

Dr. Steiner: Es wäre gut, wenn die Waldorflehrerschaft sich damit befassen würde, ordentliche Textbücher zu machen, die unseren pädagogischen Grundsätzen entgegenkommen. Die Dinge, die als Lehrmittel existieren, würde ich nicht gerne in die Klasse hinein nehmen. Solche Lesebücher in die Klasse hineinzupropfen hat etwas Zerstörendes. Es gibt natürlich einige nicht schlechte Sammlungen. Eine Sammlung ist von einem gewissen Richter. Eine legendarische Sagensammlung von Richter. Da sind keine trivialen Sachen darinnen, noch Dinge, die zu hoch sind. Selbst bei Grimms Märchen müssen Sie fortwährend auswählen. Aber einige gibt es, die nicht für die Schule zugerichtet sind.

X. erwähnt ein Sagenbuch.

Dr. Steiner: Was sind da für Dinge darinnen, die Sie kennen? Wenn der „Gute Gerhard“ darin ist, dann ist es das Richtige. Das kann man verwenden, und das taugt auch für die 4. Klasse. Es sind sogar für den Lehrer brauchbare Anmerkungen darinnen. „Der gute Gerhard“ ist ein vorzüglicher Stoff für dieses Lebensalter. Ich habe ihn anthroposophisch behandelt in einem Dornacher Vortrag.

X.: Die Kinder haben auch Freude an Balladen.

Dr. Steiner: Da muß man eine Sammlung von guten Balladen machen, sonst kommt die Entdeckung, daß Wildenbruch ein Dichter ist. Es sagen einige Menschen, daß es einen Dichter Wilde nbruch gibt.

#SE300b-177

X.: Könnte man das Legendenbuch auch in der 3. Klasse verwenden?

Dr. Steiner: Sie müßten es erzählen. Die in der 4. Klasse können es selbst lesen. In der 3. Klasse erst dann lesen lassen, nachdem es erzählt wurde.

Es wird gefragt wegen Lesestoff in der 5. Klasse.

Dr. Steiner: Es gibt nichts, was nicht anphilistert wäre. Probieren Sie es mit den griechischen Sagen von Niebuhr. Der ist nicht ganz neu; das ist vielleicht das Beste. Es ist etwas zu lang. Es ist schon ganz gut abgefaßt.

X.: Der K. P. in der 4. Klasse zehrt sich auf.

Dr. Steiner: Seit wann? Wer hat ihn früher gehabt? Bei manchen Dingen wäre es notwendig, daß man therapeutisch nachhelfen würde. Solch eine Eisenkur, wie ich sie heute morgen beschrieben habe, die könnte man ihm im Einklang mit den Eltern beibringen. Man braucht nichts weiter zu sagen, als daß der Junge an einer kaschierten Blutarmut leidet und daß er eine Eisenkur machen muß. Die ganze Sache übernimmt der Schularzt. So kann das in der richtigen Weise beigebracht werden.

Man muß immer klar sein über den Fall. Bei K. P. handelt es sich darum, daß man dieses Eisen verwendet, das man bekommt, wenn man einen Wurzelabsud von der Kaimille macht. Darin hat man das Eisen mit Schwefel, Kalium und Kalzium im richtigen Ausgleich. In der Wurzel der Kamille ist Eisen darinnen. So in dieser Weise. Nicht einen Tee, sondern eine Auskochung der Wurzel muß man machen.

Es wird gefragt wegen eines Mädchens in der 10. Klasse, die viel fehlt, weil die Schule sie anstrengt.

Dr. Steiner: Das ist eine seelische Ansteckung. Man müßte ihr Belladonna beibringen.

X.: Wäre die beruhigende Heileurythmie-Übung gut?

Dr. Steiner: Die können Sie machen zur Unterstützung der Belladonnawirkung. Machen Sie Heileurythmie-Übungen mit den Kindern?

Es wird gefragt wegen eines Schülers in der 2b.

Dr. Steiner: Den müßte man auch heileurythmisch behandeln, ganz nach den Grundsätzen, die für solche Personen gegeben worden sind, die nicht gehen können.

#SE300b-178

X.: Der P. U. müßte auch in die Hilfsklasse.

Dr. Steiner: Der ist als ein Nicht-stehen-Könnner zu behandeln. Er rettet sich gegen das Umfallen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Der P. Z. in der 4b stört, er macht unnötige Bemerkungen.

Dr. Steiner: Sie könnten vielleicht neben dem, daß er heileurythmisch behandelt wird, ihn veranlassen, solche Dinge zu erzählen, worin er kopiert wird, und sich im Verlauf der Handlung selbst ad absurdum führt. Versuchen Sie, eine ähnliche Bemerkung in eine Erzählung zu verweben, wo jemand durch eine solche Bemerkung klatschnaß wird, oder sonst etwas passiert. Er soll nicht gleich erkennen, was Sie wollen. Er wird auch zu diesen Dingen zu haben sein. Bei solchen Jungen kommt es sehr leicht vor, daß nur für eine Zeit gewisse Unregelmäßigkeiten in der Hirnorganisation sind, und es bleibt eine Zeitlang, daß der astralische Leib nicht richtig in einer Hirnpartie eingeschaltet ist. Dann werden sie von einem kleinen Dämon besessen, diese Kinder. Das dauert vielleicht eine kurze Zeit, aber man muß etwas dazu tun. In der Heileurythmie sollen es dieselben Sachen sein wie für jemand, der nicht gehen kann.

Noch einmal wegen des ausgetretenen Schülers Z.

Dr. Steiner: Es ist eigentlich interessant. Er ist nämlich so, daß er in einen kurzen rhythmisch-pathologischen Zustand fällt. Er macht plötzlich zwei Zeilen unordentlich, dazwischen ist er furchtbar ordentlich. Eins, zwei, drei, vier, fünf Worte ordentlich, vorher hat er ein Wort unordentlich. Dann wieder ordentlich. Der Junge ist nicht ganz normal, daher kommt es. Es fehlt ihm die durchgehende Aufmerksamkeit. Er kann mehr, als er zeigt, das sieht man aus der Schrift selbst. Es wäre gut, wenn Sie das sogar noch dazu schrieben, daß die Schrift selbst zeigt, daß er mehr kann, und nur durch eine Erlahmung der Aufmerksamkeit würde er sporadisch die Sachen schlechter machen, als er sie zu machen braucht. Das sind kleine epileptoidische Zustände, die auch vorübergehen.

X. über ein Kind D. in der 2. Klasse, das selbst fühlt, daß es nichts dafür kann, wenn es unartig ist.

Dr. Steiner: Jetzt müssen Sie achtgeben, bis er neun Jahre alt ist. Bis dahin muß man ihn recht liebevoll behandeln, vielleicht auch allerlei Symmetrieübungen machen lassen, auch darauf sehen, daß er Schreibfehler einsieht. Dann wird er schon ordentlich werden.

Wenn nichts mehr ist, werden wir die Besprechung beschließen

#SE300b-179

können. Ich möchte Sie recht sehr bitten, eingedenk zu sein der Schwierigkeit, in die wir geraten sind und die wir besprochen haben, und ein wenig zu berücksichtigen, daß wir mit der Waldorfschule kein Fiasko machen dürfen. Das wäre ein furchtbarer Schlag im allerweitesten Umfange.

Wir müssen die Sache schon sehr ernst nehmen. Es schaut im weitesten Umfange alles hinein. Wir müssen es so ernst wie möglich machen. Ich bin überzeugt, je öfter man zurückkommt auf das Studium des ersten und zweiten Seminarkurses, um so besser ist es, um den wirklichen Geist in die Sache hineinzubringen. Der zweite Kurs wurde gehalten, um den Geist der Waldorfschule zu bringen. Man mußte ihn wieder vornehmen, damit der richtige Geist hineinkommt. Wir dürfen uns nicht gehen lassen. Wir müssen unbedingt Feuer in den Unterricht hineinbringen. Wir müssen Enthusiasmus haben. Das ist unbedingt dasjenige, was vielfach fehlt. Das müssen wir machen. Sonst ist es eben zu leicht möglich, daß gerade bei einer Methode, die so sehr auf die Individualität des Lehrers abzielt, daß da sehr leicht ins Gegenteil verfallen werden kann. Der Schulrat hat gesagt: Mit unseren Lehrmethoden können wir mittel-mäßige Leute vielleicht haben, aber mit Ihrer Methode brauchen Sie lauter Genies als Lehrer. Ich will nicht behaupten, daß er recht hat. Etwas ist daran. Es kommt furchtbar viel auf die Individualität des Lehrers an. Es soll gerade die Individualität des Lehrers herausgeholt und gefördert werden. Es arbeiten die Kinder nicht genügend mit, und dann ist dies, daß man nicht genügend Feuer in die Klasse hinein-trägt. Dann ist da manchmal ein gewisses spielerisches Element, das in den Unterricht hineinkommt, indem man die Kinder spielerisch beschäftigt, spielerisch im üblen Sinne. Es müßte doch jedem Lehrer eine tiefe, gründliche Freude machen, in die Klasse hineinzugehen. Denn im Grunde genommen ist in den höheren Klassen das Schüler-material nicht schlecht.

Haben Sie etwas erhalten als Nachricht auf die Erklärung betreffend die ausgeschlossenen Schüler?

Er meint, daß man durch die Methode so weit gekommen ist, daß man eine ganze Anzahl Anthroposophenkinder herausgeworfen hat. Eine furchtbare Sache ist es schon. Ich habe mich gewundert, daß sie so wenig bitter empfunden wurde. Das ist das Bittere, daß es nicht so empfunden worden ist. Es ist etwas, was vom Gesichtspunkt der anthroposophischen Bewegung gefaßt werden muß. Schon wie Sie hinkamen mit diesem schrecklichen Dokument, es unterschied sich diese Behandlung nicht von der Philisterbehandlung,

#SE300b-180

die sich auch sonst abspielt. Dieses Nicht-mit-der-Seele-Dabeisein bei solchen Dingen, dieses mangelnde Feuer.

X.: Die G. W. A. empfand das als Unrecht.

Dr. Steiner: Man müßte sich um sie annehmen, sonst geht weiter der Kontakt verloren mit den Schülern. Es ist so sehr merkwürdig, daß in den oberen Klassen kein Verhältnis vorhanden ist von Lehrer zu Schüler. Es ist auch im Religionsunterricht nicht vorhanden.

X.: Die Menschen sind nicht zufrieden mit der Erklärung in der Zeitung.

Dr. Steiner: Es wird ganz greulich besprochen und in der abfälligen Weise. Es wird immer mehr bekannt werden, und es wird eine Waffe geschmiedet werden. Es ist jetzt eine große Organisation, die sich immer mehr zusammenschließt. Diese Sache ist eine Waffe, die man gut schmieden kann. So etwas wie ein solcher Elternabend wäre eine Art Kanal, durch den man selbst den Standpunkt klarmachen könnte. Man müßte danach suchen, die Schule zu verteidigen.

Es ist kein Herz für die anthroposophische Bewegung als solche dabei. Es ist kein Herz dafür vorhanden, und das sind die Dinge, die gleichgültig genommen werden. Sehen Sie, in kürzester Zeit ereignen sich Fälle, die geeignet sind, aus dem Kreis der Mitgliedschaft aus mangelndem Verantwortungsgefühl die Bewegung ans Messer zu liefern.

Ich halte einen Theologenkurs ab, für den versprochen wird, daß er sekret behandelt wird. Sie schreiben Tag für Tag in Briefen die Sachen auf, und wollen sich das Porto ersparen und geben sie einem fremden Menschen mit, der es über die Grenze trägt und dem man es eines Tages abnimmt.

Es wird dem Dr. S. eine Mitteilung gemacht, wird nur getragen vom Klinischen Institut nach dem Laboratorium hinüber, aber nach wenigen Tagen hat sie Kully in Arlesheim veröffentlicht in seiner Zeitung. Es wird aus dem Kreis der Mitgliedschaft die anthroposophische Bewegung durch den Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl ans Messer geliefert. Soviel Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl ist vorhanden, und das ist dasjenige, was so bitter ist.

Das ist so, seit die Sache zusammengefaßt wurde und die anthroposophische Bewegung nicht mehr privater Ausdruck der Herzensangelegenheit war. Sobald anfängt, sich einzugliedern in die anthroposophische Bewegung dasjenige, was notwendig macht, daß sich Berufe ausgestalten, in dem Augenblick geht etwas aus, was sich wie ein Mehltau legt auf den Schwung der anthroposophischen Bewegung.

#SE300b-181

Es ist nicht der Enthusiasmus da in dem Moment, wo man sich auf die kurulischen Stühle setzt.

Es ist notwendig, daß die Waldorflehrerschaft vor der Welt etwas tut zur Rechtfertigung des Schülerausschlusses. Trotzdem ich gebeten habe, man solle die Schüler suspendieren, war die Sache so weit gediehen, daß man nichts anderes tun konnte, als daß man

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

es so machte. Es war jeder Kontakt verloren. Die Schüler waren wütend. Die Sache ist ja engros behandelt worden. Es drückt sich in den Symptomen aus in einer okkulten Weise.

X. fragt wegen der Rechtfertigung.

Dr. Steiner: Man kann nicht die Namen der Schüler nennen. Es müßte aber pariert werden dasjenige, was von außen als Waffe geschmiedet wird. Ich habe doch gedacht, daß die Gelegenheit ergriffen wird, den Standpunkt der Lehrer irgendwie zu verteidigen. Man sucht sich doch die Gelegenheit, wo man ein Podium hat für diese Dinge.

Was die ganze Aufregung hervorgerufen hat, war, daß die Dinge so gedreht worden sind, als wenn die Lehrer gegen die Schüler verleumderische Dinge verbreitet hätten. Mit dem Klub hing das zusammen, und die Schüler haben sich beleidigt gefühlt. Und eine solche Beleidigung ist von X. zugefügt worden. Es ist alles auf die Karte gesetzt, daß die Lehrer über die Schüler Unrechtes verbreitet haben. Es ist eine merkwürdige Erscheinung, daß nicht alle Schüler etwas davon wußten. Das gibt es gar nicht, daß es nicht weiter herumgesprochen wird. Gehen denn die Schüler so mit verbundenen Augen vorbei? Ich betrachte es nicht als etwas Schönes. Wenn dies nicht bekannt wird, werden die schönen Sachen auch nicht bekannt. Eigentlich muß ich sagen, kommt mir das komisch vor bei solch einem Kapitalereignis. Es ist doch im Grunde ein Symptom von Schläfrigkeit.

#SE300b-182

Konferenz vom Freitag 24. November 1922, 20 Uhr

X.: Ich habe versucht, alle Sprachstunden auf dieselbe Zeit zu legen. Das war unmöglich, weil nicht genug Sprachlehrer vorhanden sind. Es ist versucht worden, das wenigstens für Gruppen von Klassen zu machen. Auch sonst war nicht alles durchführbar.

Dr. Steiner: Haben Sie schon verhandelt über den Stundenplan? Das Wünschenswerte wäre, die Lehrer nicht für die einzelnen Klassen zu ändern. Wir wollen einmal sehen, ob das stimmt, daß Tittmann als neuer Lehrer kommen muß. Das würde begründet sein, wenn die bisherigen Lehrkräfte entlastet werden sollen.

(Dr. Steiner nimmt den Gesamtstundenplan in die Hand.) Es muß erst stimmen. Fräulein D. hat Englisch in 3b, Herr N. hat Französisch gegeben. Wenn hier Französisch sein würde für N. 'würde dann hier ein Hindernis sein? - Es ist so unübersichtlich, man kennt sich nicht aus. Man kriegt die Drehkrankheit. Wenn man ein bißchen sich auskennen würde! Man müßte doch Platz haben, um etwas zu schreiben. - Es wäre wünschenswert, daß man den Sprachunterricht an den Hauptunterricht anschließen könnte. Die Sache ist doch diese, daß im allgemeinen es sich handeln würde, daß der Sprachunterricht wäre von zehn bis zwölf.

Montag 1. bis 5. Klasse von zehn bis elf Sprachunterricht. Es ist nicht wünschenswert, daß wir die Klassenverteilung an die Lehrer anders vornehmen. Die Lehrerverschiebung jetzt würde nicht gehen. Wir haben dann Montag von zehn bis elf Sprachunterricht. Das würde jeden Tag sein, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag von zehn bis elf. Dies kann bleiben. Nun würde sein für Sie die Notwendigkeit, daß es für den jetzigen Stand gilt. Herr N. hat auch die 7a. In 7a haben wir nun wieviel Französisch- und Englisch-stunden? Je zwei, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag von elf bis zwölf. Wir müssen einen Stundenplan aufstellen für den jetzigen Status. Das würde gehen. Wir müssen nach den Verhältnissen gehen. Ich frage eben, gibt es ein Verzeichnis, das gilt? (Dr. Steiner nimmt selber ein Papier und schreibt die Namen der Lehrer auf: > Nun bitte ich darauf zu schreiben, wo Sie den Unterricht haben. Es ist wirklich unglaublich, daß man Konferenzen abhält über den besten Stundenplan.

X. macht noch andere Vorschläge.

Dr. Steiner: Ich sagte doch, daß es nicht wünschenswert ist, daß man die Lehrer in den Klassen immer ändert.

#SE300b-183

X.: Dann war ja auch besprochen, daß man den Sprachunterricht so regelt, daß man die Kinder verschieben kann.

Dr. Steiner: Dies läßt sich nachher noch machen. Ich will nur sehen, ob es sich überhaupt möglich machen läßt, den Sprachunterricht zu geben, so daß er vormittags sein kann und möglichst im Anschluß an den Hauptunterricht. Das ganze wird sich zeigen, wenn wir es zusammengestellt haben. Ich sehe nicht ein, warum nicht die Gruppeneinteilung möglich sein sollte, wenn man es möglichst an den Hauptunterricht anschließt. Ich weiß nicht, warum es nicht möglich ist.

Dr. Steiner nimmt das Verzeichnis der Lehrer wieder zur Hand und geht jetzt ganz genau die Verteilung des Sprachunterrichts Klasse für Klasse durch, um zu sehen, ob der Sprachunterricht zu den gleichen Zeiten gegeben werden kann.

Dr. Steiner: Die Gruppeneinteilung soll schon durchgeführt werden. Man muß doch von irgend etwas ausgehen. Es wird sich im wesentlichen so herausstellen, daß mit Ausnahme des Lateinischen und mit Ausnahme von einigen höheren Klassen die Gruppeneinteilung die Klasseneinteilung sein wird. Der Hauptstock der Schüler wird doch im wesentlichen die Klasse sein. Es wird damit erreicht, daß im wesentlichen die Gruppen mit den Klassen zusammenfallen werden. Es kann sich nur um kleine Gruppen handeln, die von einer in die andere Gruppe geschoben werden.

X.: Es wird schwer möglich sein, einen vollständig zufallsfreien Plan zu kriegen.

Dr. Steiner: Ich bin überzeugt davon, daß ich mich nicht auskenne.

X.: Vielleicht bitten wir Herrn Doktor, die Richtlinien zu geben.

Dr. Steiner: Erstens, den Sprachunterricht möglichst in die Zeit nach dem Hauptunterricht legen. - Zweitens, die Sprachlehrer sollen im wesentlichen bei ihren Hauptgruppen bleiben. - Drittens, nachdem das für den Sprachunterricht geschehen ist, möglichst die Fächer noch in den Vormittag hineinlegen, von denen wir gesprochen haben.

Dazu würde gar nichts notwendig sein, als daß wir eine Verteilung hätten. Jetzt ist es ganz gleichgültig, ob es Klassen oder Gruppen sind. Es läßt sich zu Gruppen kommen, wenn man es so machen könnte. Die unteren Klassen werden für Gruppierungen am wenigsten in Betracht kommen. Das hindert uns natürlich, wenn der evangelische und der katholische Pfarrer zu anderen Zeiten nicht kommen können.

Wir haben vierzehn Lehrkräfte, die Englisch und Französisch unterrichten.

#SE300b-184

Neunzehn Klassen, das würde sieben Stunden geben auf je einen Lehrer. An sich ist es - trotzdem ich dagegen bin, daß die Lehrer überlastet werden; ich bin dafür, daß man jetzt einen Sprach-lehrer beruft -, aber an sich ist es ohnedies nicht rationell, daß wir den Sprachunterricht in so viel Gruppen erteilen. Es ist das entsprungen aus dem, weil der Wunsch bestand, daß der Sprachunterricht bei den Klassen bleibt. Pädagogisch braucht der Grundsatz weiter nicht durchgehalten zu werden, als bis zur 4. Bis dahin gebe ich zu, daß die Lehrer des Hauptunterrichts auch die Sprachen haben bei den Schülern. Daß es nachher auch streng festgehalten werden muß, das ist nicht notwendig.

X.: Die Gruppierung nach Kenntnisstufen kam in Frage.

Dr. Steiner: Wir haben zu viele Klasse ngruppen für die neueren Sprachen. Eigentlich ist es nicht nötig, daß man so viele Klassengruppen hat.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Die Schüler der 11. Klasse wollen Realgymnasialmatura haben. Die müssen auch im Englischen und Französischen vollständigen Unterricht haben. Es würden nur drei bis vier Schüler bleiben im Griechischen, wenn sie Französisch und Englisch sonst aufgeben müßten.

Dr. Steiner: Das ist- ein radikaler Unterschied, ob die Schüler eine humanistische Matura machen wollen.

X.: Die meisten wollen auf die modernen Sprachen nicht verzichten.

Es wird gesprochen über die verschiedenen Arten der Matura. Man müsse sich klar sein, welche man erreichen wolle.

Dr. Steiner: Das war nicht der ursprüngliche Gesichtspunkt der Waldorfschule. Die alten Sprachen wollten wir aufnehmen, soweit man es aus inneren Gründen für notwendig hält. Nun ist die Sache aufgetaucht, daß die Schüler eine Maturitätsprüfung machen wollen. Unter diesem Gesichtspunkt haben wir das Griechische und Lateinische so weit berücksichtigt, daß man die Schüler zur Gymnasialmatura bringen kann. Wir sprachen von dieser Gabelung, daß diejenigen, die also Griechisch und Lateinisch nehmen, noch Französisch haben wollen. Daß diejenigen, welche Englisch und Französisch haben, noch Latein nehmen können. Das war der Gesichtspunkt, dadurch ging es ja.

X.: Man muß nur wissen, ob die humanistische Matura oder die Realgymnasialmatura gemacht werden soll. Durch die Gabelung würde beides möglich sein.

#SE300b-185

Dr. Steiner: Ich würde weitergehen. Ich würde bis zu dem gehen, daß ich sagen würde: für diejenigen Schüler, welche humanistische Matura machen wollen, können wir ruhig für das Lateinische und Griechische die ersten Tagesstunden nehmen. Wir können es als Hauptunterricht gelten lassen. Wir können den naturwissenschaftlichen Unterricht auf spätere Stunden verlegen.

X.: Es ist wenig Verständnis für Griechisch vorhanden.

Dr. Steiner: Die Eltern müssen sich entscheiden, ob sie eine humanistische Matura wollen oder nicht.

X.: Wenn nur vier bis fünf Schüler bleiben, soll dann das Griechische für diese allein durchgeführt werden?

Dr. Steiner: Es ist ab und zu der Fall, daß eine Lehrkraft für ein paar Schüler arbeitet.

X.: Es scheint das Bedürfnis zu sein nach Realgymnasialmatura. Können wir es verantworten, daß sie ohne Englisch aus der Schule treten, wie es beim Gymnasium der Fall ist?

Dr. Steiner: Das können wir dann verantworten, wenn wir Schüler kriegen, die Gymnasialmatura machen wollen.

Mehrere Lehrer sprechen über die Schwierigkeiten der Teilung. Einige Schüler wollen griechisch lernen, aber nicht humanistische Matura machen.

Dr. Steiner: Den ganzen Feldzug hätten wir nicht durchzumachen gebraucht. Wir sind ausgegangen davon, das Griechische und Lateinische kann nicht so bleiben, wie es ist. Einfach aus dem Grunde, weil es unmöglich ist, die Schüler zur Matura zu bringen. Heute sagen wir, es ist gar kein Bedürfnis da, die Schüler zur Matura zu bringen. Wir sind ausgegangen davon, das übliche Griechisch und Latein so in unserem Lehrplan drinnen zu haben, daß unter Umständen die Schüler, die dazu genügend Begabung hatten, eben auch hätten eventuell Matura machen können. Das habe ich gesagt, das hielt ich für möglich. Nun haben Sie es nicht für möglich gehalten, ohne daß wir eine Änderung vorgenommen hätten. Es scheint zunächst gar nicht notwendig, daß wir für Lateinisch und Griechisch für die Matura sorgen.

Was wir in dieser Beziehung machen, ist eine Kompromißgeschichte. Bisher war die Meinung, es müsse unbedingt dafür gesorgt werden, daß eine Anzahl von Schülern eine humanistische Matura machen können, trotzdem sie eigentlich nicht genügend vorbereitet sind

#SE300b-186

nach ihrem Alter; und unter diesem Gesichtspunkt wollten wir das Griechische und Lateinische so einreihen, daß es in der günstigsten Weise eingereiht ist.

X.: Die Schüler wollten nicht gerne auf Englisch verzichten.

Dr. Steiner: Diejenigen, welche darauf Anspruch machen, humanistische Matura zu machen, die müssen verzichten auf Englisch. Wenn sie nicht verzichten wollen auf Englisch, dann müssen sie auf das Humanistische verzichten.

Es bleiben nur vier bis fünf übrig in allen Klassen, die humanistische Matura wirklich machen würden? Wenn wir das Griechische beibehalten, dann müssen wir esso einrichten, daß die vier oder fünf die Matura machen könnten.

Zwei Dinge gehen ineinander, die Anforderungen der Matura, und ob wir den Kindern die Möglichkeit entziehen wollen, Griechisch zu lernen. Am Lateinischen liegt mir nicht so viel. Wir könnten die Gabelung so eintreten lassen, daß wir die Kinder in der 6. Klasse Latein und Griechisch zusammen anfangen lassen; in der 7. auch noch; daß wir in der 8., 9., 10., 11. die Gabelung so haben, daß die, welche sich später entscheiden, kein Griechisch mehr haben würden. Sie haben es aber in der 6., 7. Klasse gehabt. Es handelt sich darum, daß man das, was pädagogisch wünschenswert ist, dennoch bringt.

Wir führen bis zum Ende der 7. Klasse durch, daß wir so viel Griechisch beibringen, als wir pädagogisch für notwendig halten. Dann lassen wir die Gabelung mit der 8. Klasse eintreten. Da können sie wählen. Diejenigen, die humanistisches Gymnasium wählen, die kriegen von da an kein Englisch; die, welche Realgymnasium machen, die kriegen kein Griechisch.

Mehrere Lehrer machen Bedenken geltend gegen die zu frühe Gabelung

Dr. Steiner: Machen wir es dann so: Bis zur vollendeten 8. Klasse Griechisch; in der 5., 6., 7., 8. Klasse machen wir Latein und Griechisch zusammen obligatorisch für den Waldorfschulplan, nur geben wir die Möglichkeit, daß diese Gegenstände von gewissen Schülern weggelassen werden, weil die Eltern keinen Wert darauf legen. Überall war dies das Ziel, daß wir denjenigen Unterrichtsinhalt aufnehmen, den man für notwendig hält. Niemals wird man für notwendig halten, daß gewisse Schüler sich mit zehn Jahren entscheiden, ob sie einen Gegenstand wählen oder nicht wählen wollen. Von der 9. Klasse ab würde die Gabelung eintreten, entweder Griechisch oder Englisch. Den Unterricht in Latein und Griechisch muß man dann

#SE300b-187

trennen. Ich würde meinen, daß wir im wesentlichen zurückkommen auf das Waldorfschulprinzip, daß wir in der 5., 6., 7., 8. Griechisch und Latein haben, neben den neueren Sprachen, und daß wir erst in den letzten Klassen die Gabelung eintreten lassen. - Daß man da nicht sollte die Kinder zur Matura bringen!

Wenn wir dieses Prinzip einführen, müssen wir uns auf den Standpunkt stellen, daß wir sagen, wollt ihr Englisch haben, so habt ihr kein Griechisch, dann bleibt Latein. Griechisch kann kollidieren mit Englisch. Alle anderen Kollisionen dürfen da eintreten.

Es bleibt nichts anderes übrig, als daß wir abgehen davon, daß wir den Hauptunterricht für die 11. Klasse in die ersten zwei Stunden verlegen. Wir müssen den Hauptunterricht in die späteren Stunden schieben können.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es gibt keine Schule, in der zu gleicher Zeit voll berücksichtigt wird - das habe ich gesehen in englischen Schulen - ein solch eminent wichtiges pädagogisches Prinzip, wie diese zwei Stunden hintereinander, und daneben die Vorbereitung auf die Prüfung. Es ist überall so, daß kunterbunt die Gegenstände aufeinander folgen. Manchmal ist es grotesk, was da aufeinander folgt.

Es müßten die Stunden für die Sprachen so vorgenommen werden, daß eine Gruppierung möglich ist. Daß dies nur möglich sein soll, wenn man nun - in London, wie da Wahl war, hat man auch ähnliche Gedankengänge entwickelt. Da haben die Oxford Studentinnen am Wahltag eine Aktion eingeleitet, in der wurde verkündet, ein Herr Bohok, der ist gewählt mit zwölf Millionen Stimmen. Das wurde überall angeschlagen. Die Bürgermeister haben sich versammelt, um ihm zu gratulieren. Den Mann gab es gar nicht. So gibt es hier in Ihrem Stundenplan den Tittmann noch gar nicht. Es wurde sogar eine Puppe gemacht. Es war ein furchtbarer Krakeel in England.

Nun haben wir gesagt, daß es wünschenswert wäre, den Gesangs- und Eurythmieunterricht vormittags unterzubringen, ohne daß wir Pedanterie walten lassen wollen. Dann werden natürlich die Gruppierungen durchgeführt werden, und ist einmal die Gruppierung nur zu erreichen auf Kosten dessen, daß wir also irgendwelche Gesangsstunden nachmittags legen, so tun wir das. (Zur Lehrerin für Latein und Griechisch:) Wieviel Stunden haben Sie?

X.: Siebzehn.

Dr. Steiner: Sie haben eine zuviel. Es ist nicht wünschenswert, daß man in Griechisch und Lateinisch mehr als sechzehn Stunden hat. Für realistische Fächer in höheren Klassen, wo experimentiert wird,

#SE300b-188

da geht es schon mit zwanzig Stunden. Es geht nur nicht in Gegenständen, bei denen scharf konzentriert werden muß.

X.: Vielleicht müssen wir einigen Handwerksunterricht vormittags nehmen.

Dr. Steiner: Dann kriegen wir wieder einen solchen Schachtel-Stundenplan heraus. Es wäre schon wünschenswert, wenn wir andere Gesichtspunkte geltend machen könnten. Das ist es, was einen so schmerzlich berührt, daß immer mehr das Schematisch-Bürokratische in den Vordergrund tritt, und daß die Dinge, die Inhalt haben, zurücktreten. Dieses Denken, das nicht inhaltlich ist. Ich müßte den Lehrplan hier liegen haben. Dann müßte man immer den Konferenzplan liegen haben. Es wäre wünschenswert, daß wir das heute schon gehabt hätten. Das einzige war, daß wir die Gabelung verschoben auf die 9. Klasse.

Erst einmal betrachte ich das Vorliegen eines Stundenplans als das Gegenteil von Pedanterie. Wenn dies da vorliegt, das zeigt nach Tageszeiten, welche Klasse jeweils Unterricht hat, und daß da herin die Klassen stehen, und daß dann für jede Klasse eben ein solcher Stundenplan wieder vorliegt, das sind die beiden Dinge, aus denen man sich auskennt. Daß man neunzehn Blätter hat, woraus man entnehmen kann, diese Klasse hat dies, und einem anderen Blatt entnehme ich, zu dieser Zeit sind diese oder jene Klassen mit diesem oder jenem beschäftigt. - Wenn man schon ab und zu so etwas tun muß, so kann man es mitnehmen, daß man einen leisen Ohnmachtsanfall kriegte; wenn man es aber einen ganzen Abend machen soll, so wird es eine Drehkrankheit. Denken Sie, wie übersichtlich das ist, wenn ich für jede Klasse einen Stundenplan habe, und wenn ich einen Zeitplan habe, aus dem ich sehen kann, heute von zwei bis vier sind diese oder jene Klassen da.

Es ist die Schwierigkeit diese, daß wir, was ja auch eigentlich richtig ist, die Volksschule nicht für sich behandeln, sondern daß unsere Sprachlehrer hinaufgehen und hinunter. Wenn wir einen radikalen Einschnitt machen würden - was nicht sein soll - und einige Lehrer nur beschäftigten in den letzten Klassen, und die, welche dort arbeiten, nicht vorher, so würde es leichter gehen. Die ganzen Sachen sind schwer geworden dadurch, daß wir einen Sprachlehrer verloren haben, der eine Klasse übernommen hat. Das ist auch etwas, daß wir einen Sprachlehrer vermissen.

Ist ein Schüler da, der D. L. heißt? Ist mit dem eine Schwierigkeit? Warum haben Sie da einen Brief geschrieben?

#SE300b-189

X.: Er hat im Physiksaal eine Explosion angestellt. Wir haben einen Verweis erteilt, und haben das der Mutter geschrieben.

Dr. Steiner: Der Physiksaal sollte nicht Dinge bereithalten, wo Explosionen geschehen können. Jedenfalls ist es betrüblich, daß so etwas geschehen kann. Ich habe es schon erlebt, daß sich ein Schüler der höheren Klassen vergiftet hat, weil der Chemielehrer nicht achtgegeben hat auf die Sachen. Jedenfalls hätten Sie dies dabei bewenden lassen müssen, dem Schüler einen Verweis zu geben. Man hätte es nicht schreiben sollen. - Weil Sie nicht daran denken, wie schrecklich es ist, wenn man mit diesen Dingen zu kämpfen hat, daß die Leute sagen, das muß eine Führung sein, wenn ein zehnjähriger Bengel in der Lage ist, eine Explosion anzurichten. Glauben Sie, daß dafür, wie man jetzt dem Urteil draußen ausgesetzt ist, noch eine Möglichkeit ist? Es ist fürchterlich, man denkt immer nur daran, wie sich der einzelne schützt, aber nicht, wie die Schule vor der Welt dastehen sollte. Es ist schon entsetzlich, dies. Man soll sich nur vorstellen - die Mutter ist eine nette Frau -, was es auf die für einen Eindruck macht, ihr Junge habe eine Explosion angerichtet. Alle Leute, denen sie es erzählt, werden sagen: Kein Kind zur Waldorfschule schicken! Selbstverständlich. Solche Dinge dürfen sich nicht häufen.

Immer abstrakt sich verpflichtet fühlen! Haben Sie nicht bedacht, daß es auf die Schule zurückfällt? Wenn man ihm die Explosionsstoffe zum Nehmen hinstellt, macht ein jeder Junge Schwierigkeiten. Ich will nicht fragen, wer verantwortlich ist für diese Sachen. Es muß doch jemand die Stoffe stehengelassen haben. Es ist also der Physiksaal und Laboratoriumsraum. Die Türen müssen verschließbar sein.

X.: Es soll aber niemand im Physiksaal sein, ohne daß ein Lehrer da ist.

Dr. Steiner: Also der Vorbereitungsraum wird nicht geschlossen?

X.: Der Fehler lag darin, daß der Schüler die Erlaubnis hatte, im Physiksaal darin zu bleiben.

Dr. Steiner: Ich verstehe nicht, warum der Laboratoriumsraum nicht geschlossen ist. Die schöne Geschichte ist dies, daß Explosivstoffe und Giftstoffe zugänglich sein können, daß also, weil der Laboratoriumsraum nicht geschlossen wird, die Schüler freien Zugang haben. Daß das nicht genügt hat, daß ausgemacht war, es darf kein Schüler allein darinnen sein, das geht auch daraus hervor. Außerdem geht drittens hervor, daß ein Laborant gleichzeitig mit

#SE300b-190

dem Jungen darin war. Wenn ähnliche Dinge immer wieder vorkommen!

X.: Der Fehler liegt an mir, daß ich ihm erlaubt habe, im Physiksaal zu bleiben.

Dr. Steiner: Aber in diesen Dingen müssen doch Prinzipien sein! Man würde sagen müssen: der Laborant war drinnen, also hat der Junge in Gegenwart des Laboranten es gemacht. Das dritte würde beweisen, daß der Laborant entlassen werden muß. Wenn solche Dinge vorkommen, so fürchtet man, daß das nächste Mal etwas anderes geschieht von dem Kaliber.

(Auf einen Einwand:) Das ist das Fürchterliche, daß das Wort hier fallen kann. Wenn in Buxtehude das vorkommt, so kümmert sich kein Mensch darum. Das ist das Fürchterliche, daß das gesagt werden kann. Das ist kein Gesichtspunkt. Die Dinge dürfen einfach bei uns nicht vorkommen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Der Turnlehrer spricht über das Turnen im Freien. Es können daraus der Schule Vorwürfe erwachsen wegen der Erkältungen.

Dr. Steiner: Wenn solche Klagen vorliegen, können wir nichts anderes tun, als warten, bis wir den Tumsaal haben.

Es wird gefragt, ob man den Eltern nachgeben solle.

Dr. Steiner: Der Wunsch der Eltern ist doch, daß die Kinder bei uns sind. Wir müssen im einzelnen Fall dem Wunsch der Eltern nachgeben. Wir können nichts anderes tun, als warten, bis der Tumsaal fertig ist. Nur ist es kränkend, daß es sich immer hinausschiebt.

In der 1. Klasse, da ist der Junge in der ersten Bank an der Ecke, der R. R., bei dem würde notwendig sein, daß Sie zu den heileurythmischen Sachen hinzufügen, daß er kunstgemäß veranlaßt wird, Bewegungen, die er in einem gewissen Tempo ausführt, etwas länger hintereinander in einem viel langsameren Tempo ganz bewußt auszuführen. Sie lassen ihn gehen und merken sich das Tempo und veranlassen ihn, ein doppelt so langsames Tempo einzuschlagen. Wenn er in fünf Sekunden zwanzig Schritte braucht, so veranlassen Sie ihn, daß er zwanzig Schritte in zehn Sekunden zurücklegt. Daß er sich stramm zurückhalten muß. Er müßte Heileurythmie machen, dann diese Übungen und wieder schließen mit Heileurythmie.

Und dann haben Sie auch diesen in der gelben Jacke, den E. T. Das ist eine medizinische Frage. Da werden Sie wohl dies machen können: A-E-I-Übung, und dann soll er Eier essen, die nicht ganz vollendet

#SE300b-191

gekocht sind, die nur angefangen sind zu kochen. Das geht wiederum darauf zurück, die Eiweißkräfte zu entwickeln. - Man kann in vielen Fällen wissen, was recht ist, um etwas zu heilen. Wenn es nicht ausgeführt werden kann, kann man deshalb nicht etwas Unrichtiges sagen. Es müßte eine Opfergabe gemacht werden, daß der Junge wenigstens viermal in der Woche zwei Eier essen kann am Tag. Acht Eier würde er brauchen. Die „Kölnische Volkszeitung“ kostet 25 Mark. Die hat nicht denselben Nährwert.

Der Schularzt fragt wegen des Medizinischen. Da wären eine ganze Menge Schüler.

Dr. Steiner: Da wäre es gut, wenn man die Möglichkeit herbeiführen könnte, über das Prinzipielle zu sprechen. Vor Weihnachten wird es kaum mehr gehen. Am 8., 9. Januar kommen die englischen Besucher her und bleiben acht Tage da. Wenn man wenigstens da schon das Turnen haben könnte! Vielleicht geht es da, daß man dies verbindet, daß ich da über Ärztliches spreche. Jetzt muß man über jeden einzelnen Schüler sprechen. Ich möchte in der nächsten Zeit einmal das Prinzipielle behandeln. Es ist in jeder Klasse jeder Schüler unterernährt. In der 1. Klasse sind die Kinder von 1915. Etwas gelitten hat die Gesundheit der Kinder, die 1914 geboren sind. Da ist es der Schock gewesen. Jetzt kommen die nach, die unterernährt sind. Man mußte das kommen sehen schon 1916. Es war zu lang, daß man Krieg geführt hat, für diese Dinge. Ich möchte schon dieses Prinzipielle behandeln, als Schul-Gesundheitslehre. Das möchte ich einmal vorbringen.

X.: Eine Mutter klagt, daß die Kinder nachts so wenig schlafen können.

Dr. Steiner: Sie müßten fragen, wann die Kinder zu Bette gehen. Man sollte versuchen, die Kinder eine halbe Stunde später zu Bett gehen zu lassen.

Wegen des K. P. in der Klasse 4b.

Dr. Steiner: Der hat Anämie. Der Junge hat nicht so viel Stoffwechselablagerungen, durch den Tee hat er mehr verzehrt innerlich, und jetzt braucht er eine kräftige Nahrung. Früher hat er das schlechte Aussehen gehabt von der schlechten Nahrung. Jetzt kommt es zur Geltung. Sie müssen versuchen, ihm jeden Tag etwas Brot zuzuschmecken. Wenn Sie vierzehn Tage Malz geben, gewöhnt er sich daran, und es wird ihm dann schwer, sich auf natürliche Weise zu ernähren. Es ist besser, man verschafft ihm ein ordentliches Stück

#SE300b-192

Brot. Bei ihm ist es ausgesprochen, daß er unterernährt ist. In der Heileurythmie kann er die hellen Vokale machen: A, E, I.

Wegen der E. B. M. in der Klasse 3b, die Kopfweh hat.

Dr. Steiner: Es wäre sehr leicht nachzuhelfen, auch auf diätetische Weise. Preiselbeerenkompott jeden Tag, durch drei Wochen.

Ein Lehrer der 8. Klasse: Zu Ostern gehen fünfundzwanzig Kinder fort. Sie haben eigentlich nicht das Volksschulziel erreicht. Vielleicht sollte man sie zusammennehmen und ihnen das einfachste beibringen: Lesen, Rechnen, Schreiben.

Dr. Steiner: Damit kann man einverstanden sein. Machen Sie es; und wenn Graf Botlimer Sie dabei unterstützt, so ist es schön.

Es wird gefragt wegen der W. S. in der 10. Klasse, bei der die Schilddrüsen nicht in Ordnung sind.

Dr. Steiner: Ich habe einmal etwas geraten. Sie war bei einer Eurythmieaufführung, und da erschien sie etwas, als ob sie die Vorstellung nicht durchhalten könnte. Jetzt wie ich sie gesehen habe, so glaube ich, daß es notwendig wäre, ein etwas künstliches Präparat zu machen: 5 Promille Fliegenschwamm, dann dazugesetzt 5 Prozent Berberis vulgaris, die Fruchtsäfte der Frucht, und etwas Bilsenkraut. Also Berberis vulgaris 5 Prozent, Fliegenschwamm 5 Promille, Hyoscyamus, Bilsenkraut homöopathisch, fünfte Dezimale. - Es ist eine Gefahr vorhanden, daß einmal bei dem Mädchen eine Drüsen-entartung geschieht, weil etwas lose ist im Hinterhaupt.

X. fragt wegen zweier Schüler in der 7. Klasse, die störrisch sind.

Dr. Steiner: Es ist schwer, etwas zu machen, weil die Zustände zurückzuführen sind auf Hirnhautverwachsung. Da kann man schwer etwas tun. Es ist schade, daß nicht unsere Ärzte den besonderen Fällen sich ein bißchen widmen. Das würde man kaum anders anfangen können, als daß in jeder Woche einer der Ärzte heraufkommt und da wirklich systematische Übungen macht, oder man müßte diese ins Institut hinunternehmen. Das sind Hirnhautverwachsungen. Sie könnten sie veranlassen, daß sie sich befassen mit der Schule.

X.: Ich kann die 7. Klasse nicht so packen, wie es sein sollte; ich habe zuviel Sprachunterricht.

Dr. Steiner: Wir müssen uns gedulden, bis wir eine Ersatzkraft haben. Ich glaube, Sie sollen beim Unterricht den Mut nicht sinken

#SE300b-193

lassen. Neulich ist es recht gut gegangen. Gerade in diesem Gegenstand, wenn Sie den Wink berücksichtigen. Die Kinder waren dabei bei der Perspektive, die Sie getrieben haben. Ich würde nicht wünschen, Depressionen zu haben.

X. fragt wegen einigen besonders schwachen Kindern.

Dr. Steiner: Versuchen Sie, sie zu berücksichtigen, während der Stunde. Rufen Sie sie oft auf, daß sie aufmerksamer sind.

Es wird gefragt wegen einer Kinderaufführung in Holland.

Dr. Steiner: Ich meinte nur, man müßte sich verständigen über die Altersgrade der Schüler. Man kann nicht Kinder vor zehn Jahren nach dem Haag verschleppen. Es dürfen nicht die kleinsten Kinder sein. Es müßten schon solche Kinder sein, wo man sagen kann, man könnte es verantworten. Sonst ist nichts dagegen einzuwenden.

X. bringt die Bitte vor wegen eines Seminarkurses.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Es wäre viel vernünftiger, wenn ein solcher Kurs so zustande käme, daß Sie in Ihren Konferenzen Ihre Zweifel und Fragen formulieren. Daß zwei Dutzend Fragen pädagogisch-didaktischer Natur herauskommen, so daß damit der Inhalt und das Thema gegeben würde. Das, was zu sagen war, liegt vor. Die Seminarkurse sind nicht genügend studiert. Es kommt nicht zum Ausdruck im Schulehalten. Es kommt ab und zu dies oder jenes zum Ausdruck, aber im ganzen kommt dies nicht zum Vorschein. Ich werde einen solchen Kurs gerne halten, aber es müssen bestimmte Fragen sein. Der Kurs würde viele Dinge bringen müssen, die ich schon gebracht habe.

Es wird gefragt wegen des Weihnachtsspiels. Ob Herr Dr. Steiner Winke geben wolle.

Dr. Steiner: Man kann nicht Winke geben, wenn man nicht bei der Probe ist. Frau Doktor hat mir etwas gesagt. Es ist die Geschichte dies. Es wurde uns zugeschickt ein solches gedrucktes Ding von Breitkopf und Härtel, das X. veranlaßt hat zu drucken. Darin steht, daß die Aufführungsrechte vorbehalten sind. Dies hat X. veranlaßt, der bei uns die Spiele kennengelernt hat, bei uns sie geraubt hat. Solche Dinge ist man gewöhnt von Kostgängern der Gesellschaft. Er kann auch in einer heimtückischen Weise an die Erben von Schröer sich gewendet haben. Das Aufführungsrecht ist bei der Familie Matuschek in Oberufer. Nun hat Schröer für 1858 das Recht erworben,

#SE300b-194

es zu drucken. Ich habe es als etwas Selbstverständliches genommen, daß man das aufführt, und wurde es öffentlich machen, wenn man es nicht uns geraubt hätte. Man hat mich immer veranlassen wollen, die Sache zu drucken. Ich habe immer gefunden, man kann diese Sache heute nicht mehr verantworten. Heute hätte man den Text von Anfang bis zu Ende revidieren müssen. Ich würde nicht die Verantwortung übernommen haben, ohne sorgfältige Revision die Sache herauszugeben. Ich halte es für eine Frivolität, nach diesem Breitkopfschen Text aufzuführen. Die meisten Dinge habe ich während der Proben in Dornach korrigiert. Es sind wichtige Korrekturen ausgeführt. Die Leute sind ja so.

Es wird gefragt wegen der Eltern, die kein Schulgeld zahlen.

Dr. Steiner: Warum schicken Sie nicht jemanden hin zu den Leuten? Diese Arbeit sollte man doch rationell machen. Man kann unmöglich viel zu tun haben, wenn der Schulverein 3000 Mitglieder hat. Den Sekretär des Schulvereins müßte man schicken.

X. fragt, ob man die Kinder, wenn die Eltern nicht zahlen wollen, in der Schule behalten kann.

Dr. Steiner: Es kann doch sein, daß die Leute nicht schreiben können. Der Schulverein hat doch einen Sekretär, der hat sicher nicht viel zu tun. Es geschieht nicht die Arbeit der Mitgliederwerbung.

Ich wünschte, daß für die Schule auch die gleiche Begeisterung vorhanden wäre, wie für die Aufführung. Es wird die Aufmerksamkeit abgelenkt vom Unterricht. Wenn die Kinder etwas aufführen würden, so wäre es nicht so gefährlich. Ich glaube, Sie lassen das. Sonst reiten Sie sich noch viel tiefer hinein.

Ich habe doch nichts gesagt gegen die Aufführung. Ich glaube, je besser die Aufführung wird, desto schlimmer ist es für die Schule. Ich glaube, Sie sind so begeistert für die Sache wie ein Stehaufmännchen für die Aufrechthaltung. In Wien sagt man „a Mandlsteauf“.

#SE300b-195

Konferenz vom Dienstag 5. Dezember 1922, 16-18.30 Uhr

Dr. Steiner: Alles, was zum Stundenplan gehört, bitte ich zu sagen.

Es wird referiert über den neuen Stundenplan. Aller Sprachunterricht vormittags. Keine Personaländerungen. Einmal mußte eine Sprachstunde von zwölf bis eins gelegt werden. Es ist Gruppenbildung versucht worden. Einige Male hat man Lateinisch und Griechisch nach Eurythmie legen müssen, sonst immer Sprachunterricht nach Hauptunterricht.

Dr. Steiner: Man wird es so machen müssen, wenn es nicht anders geht.

X.: Ich würde lieber eine Sprachstunde in der 4a auf den Nachmittag legen statt von zwölf bis eins.

Dr. Steiner: Dann machen wir es an einem Nachmittag.

X.: Soll das auch sonst gelten?

Dr. Steiner: Wenn es verlangt wird von den betreffenden Lehrern. Es wird sich darum handeln, daß die betreffenden Lehrer damit einverstanden sind.

Es wird referiert über den Religionsunterricht. Gesang ist überall vormittags. Eurythmie ist meist vormittags. Handwerk und Handarbeit alles nachmittags, Turnen auch, man hat dazu auch einen Mittwochnachmittag benutzen müssen. Wenn Mittwochnachmittag frei sein soll, müßte man auch Turnen und zum Teil auch Handwerk auf einen Vormittag legen.

Dr. Steiner: Es ist nichts dagegen einzuwenden, daß unter Umständen die Sache in die letzten Vormittagsstunden gesetzt würde. Es ist natürlich nicht gut, wenn die Kinder vom Praktischen ganz ins Theoretische kommen. Wenn wir einen Mittwoch frei kriegen können, so sollten wir es doch anstreben. Turnen sollte auch nicht vor theoretischen Stunden liegen. Es ist nur deshalb am Mittwoch-nachmittag schlecht placiert, weil der Turnlehrer ausgeschlossen wäre von den Konferenzen.

X.: Die Eltern haben sich in vielen Dingen darauf eingerichtet, daß der Mittwoch frei ist.

Dr. Steiner: Man müßte doch die Eltern veranlassen können, daß sie einen anderen Tag wählen. Die Lehrer sollten möglichst Gelegenheit haben, sich zu finden in den Konferenzen. Das ist etwas Wichtiges. Es könnte ja Sonnabend dieses Sich-Findens der Lehrer stattfinden. Es wird sonst zuviel aufgebuckelt. Wollen wir es doch versuchen mit

#SE300b-196

dem Mittwochnachmittag. Ich glaube, es ist das beste, wenn Turnen auf Nachmittag verlegt ist.

X.: Die Spaltung zwischen Humanistischem und Realistischem ist durchgeführt.

Dr. Steiner: Dann wäre der Stundenplan ein möglicher, und ob er zufriedenstellend ist, werden wir sehen.

X. möchte die Sprachen in seiner 1. Klasse selbst übernehmen.

Dr. Steiner: Natürlich kann es sein. Es hätte von Anfang sein sollen.

X. möchte in der 4. Klasse eine vierte Sprachstunde haben.

Dr. Steiner: Die Stundenzahl ist sorgfältig erwogen. Mindestens müßte man es freistellen. Es müßte etwas sein, was nicht ganz verpflichtet.

Ich denke, wir können den Stundenplan, wenn er wirklich allseitig befriedigt, zunächst einführen. Dann wäre es schön, wenn Sie es durchführen könnten, so daß man ihn am Donnerstag, den 7. Dezember, einführt. Dann ist am Samstag, wie ich durchschauen kann, das im vollen Betrieb.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es werden die Klassenstundenpläne vorgelegt.

Dr. Steiner: Die 1. Klasse hat nur einmal Nachmittagsunterricht. 2a und b auch nur einmal. 3a bloß Montagnachmittag. 3b bloß Dienstagnachmittag. 4a bloß Montagnachmittag. 4b bloß Dienstagnachmittag. 5a drei Nachmittage, davon zwei katholischen Unterricht. 5b auch Handarbeit und Eurythmie an zwei Nachmittagen. 6a drei Nachmittage. Es ist nicht überlastend. Überlastet sind vorläufig die Lehrer.

Dr. Steiner geht die Liste der Lehrer durch, stellt bei jedem fest, wieviel Stunden er gibt, und um wieviel Stunden er zuviel hat. Dabei geht er von sechzehn bis siebzehn Wochenstunden als der erstrebenswerten Zahl aus; zum Beispiel N. hat zwanzig Stunden, also drei bis vier Stunden zuviel.

Dr. Steiner: Nur daß das einmal festgestellt ist. Im profanen Leben würden für diese Stunden die Lehrer Tantiemen fordern. Aber ich denke, wir wollen es mit der Vermehrung um den einen neuen Sprachlehrer probieren. Dann würde ich gerne noch einen Turnlehrer haben.

X. fragt, ob man den provisorischen Entlastungsvorschlag durchführen soll?

#SE300b-197

Dr. Steiner: Y. hat schon zuviel Stunden. Das würde nur gehen, wenn ein Tausch stattfinden könnte. Wenn Sie zum Beispiel eine Religionsklasse übernehmen könnten, Fräulein Z., dann kann Y. tauschen. Wechsel mit dem, dem es zunächst am meisten über zu sein scheint. Frau W. ist am meisten abgeberisch gesinnt. Bei V. warten wir, bis der Tittmann kommt.

V. wehrt sich.

Dr. Steiner: Es gibt auch innere Gründe. Seien Sie froh, wenn man Ihnen mehr zutraut. Sie sind robuster. Ich finde Sie sehr robust. Sie müssen zugeben, daß Sie robuster sind als Frau W. - Wir werden so schnell wie möglich sorgen, daß wir Tittmann kriegen.

X.: Die Klassenlehrer haben gefragt, ob sie die Turnstunden in ihren Klassen übernehmen können.

Dr. Steiner: Dagegen ist nichts einzuwenden, wenn keine Belastung dabei ist. Ich halte es nicht für ausgeschlossen, daß zwei Klassen bei zwei Lehrern in demselben Saal Turnen haben. Das wäre eine außerordentlich gute Sache, wenn es sich durchführen läßt, weil man dadurch einen pädagogischen Zweck erreicht. Wir müssen den Unterricht ganz vom Nervösen herausbringen. Daß es nicht der FMI sein kann, das ist ein Zeichen von Nervosität. Eigentlich müßte man als Ideal in einer Ecke Mathematik, in den anderen Französisch, Astronomie und Eurythmie unterrichten können, so daß die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigene Tätigkeit richten müssen.

X.: Könnten wir das auch auf die Eurythmie beziehen?

Dr. Steiner: Ich wäre froh, wenn Sie es könnten, weil es pädagogisch

wertvoll wäre. Die Lehrer müßten sich immer wieder gut vertragen. X.: Die Religionslehrer möchten den bisherigen Raum für die Sonntagshandlungen behalten; er sollte ausschließlich dafür da sein.

Dr. Steiner: Ich bin damit einverstanden. Bei dieser Sonntagshandlung kommt es darauf an, daß die Stimmung für diejenigen vorhanden ist, für die diese Sonntagshandlung zu vollziehen ist. Es würde am besten dadurch erreicht werden, daß dieses Arrangement getroffen wird.

X.: Sollen auch Fräulein R. und Herr W. die Handlung machen?

Dr. Steiner: Beide müssen die Handlungen zelebrieren. Das ist eine selbstverständliche Bedingung für den freien Religionsunterricht.

#SE300b-198

Ich will das Folgende dazu sagen. Nicht wahr, die Erfahrung, das Erlebnis, hat gezeigt, daß wir den freien Religionsunterricht nicht bloß darin bestehen haben, daß wir etwas lehren in einer Religionsstunde, auch nicht bloß gemütvoll lehren, sondern daß jenes bestimmte Verhältnis außerdem sich noch herstellt zwischen Religionslehrer und Schüler, das hergestellt wird durch eine Kultushandlung. Und wenn die Kultushandlung jemand anderer verrichtet, so verliert der Religionslehrer für die Schüler, die die Kultushandlung von jemand anderem bekommen, einen guten Teil der Imponderabilien für den Religionsunterricht. Und umgekehrt, der einen Kultus verrichtet, ohne Religionsunterricht zu geben, der kommt in eine schiefe Stellung hinein, die kaum zu rechtfertigen ist. Es ist noch eher zu rechtfertigen, Religionsunterricht zu erteilen ohne Kultus als Kultus ohne Religionsunterricht. Es ist der Religionsunterricht dadurch herausgehoben von der leeren Theorie. Er ist gegründet auf ein Verhältnis des Religionslehrers zu den Schülern. Als ich gesagt habe, Sie sollten sich entschließen, so habe ich es mit Bezug auf den Kultus gesagt.

X.: Das habe ich noch nicht aufgefaßt.

Dr. Steiner: Ich würde bei einem Religionslehrerjetzt, nachdem wir die Sache vollständig eingerichtet haben, mich in erster Linie fragen, kann er den Kultus ausführen? Sie würden auch ein falsches Urteil gewinnen. Wenn es sich darum handeln sollte, wen ich für geeignet halte von den hier befindlichen Freunden, so würde man sagen können, nur die, welche ich zum Kultus geeignet finde. Religionslehrer könnte noch so mancher sein, aber die Kultushandlungen könnten kaum von jemand anderem ausgeführt werden, als von beiden, die jetzt noch genannt sind. Sie müssen nicht böse sein, daß man in dieser Beziehung aufrichtig sprechen muß, daß jeder wissen muß, wofür er geeignet gehalten wird. Zunächst! Das kann sich ändern.

Zur Jugendfeier müssen die Menschen von selbst reif werden. Der Unfug eines separaten Konfirmandenunterrichts muß aufhören. Die Jugendfeier muß eintreten, wenn eine gewisse Reife vorhanden ist. Aber diese Reife kann man nicht lehren. Also nicht erst unterrichten, sondern es ist ein Konstatieren. Daher darf kein besonderer Religionsunterricht als Konfirmandenunterricht eintreten. Es soll auch nur der die Jugendfeier halten, der den Religionsunterricht erteilt.

X. fragt nach der künstlerischen Ausgestaltung des Handlungsraumes.

#SE300b-199

Dr. Steiner: Ich will mir das durch die Seele ziehen lassen. Ich würde meinen, wenn Sie ein Harmonium kriegen könnten, wäre es gut. Das wollen wir sorgfältig feststellen, wie wir das ausbauen. Über die sprachliche Form ist nichts zu sagen, als daß die Evangelientexte noch fehlen. Musikalisch und in bezug auf das Bildnerische läßt es sich mehr ausbauen. Dagegen wäre natürlich eine andere Sache zu erwägen, die aber vielleicht schon geleistet ist. Das ist, wie es steht mit der Teilnahme der gesamten Lehrerschaft?

Die Sache hat zwei Seiten. Es ist stark die Frage, ob in dieser Beziehung etwas übereilt werden darf. Die mit Kultus durchsetzte religiöse Erneuerung hätte hier den Keim in sich, etwas sehr Großes zu werden. Dagegen höre ich aus einer Stadt, in der auch schon diese religiöse Erneuerung arbeitet, folgendes Urteil über deren Arbeit. „Heute steht die Angelegenheit so, daß eine religiöse Gemeinde von hundert Mitgliedern aus nur Anthroposophen vorhanden ist, von denen sektiererische Tendenzen vertreten werden.“ Sie sehen, es sind Gefahren verbunden. Sie sind vorhanden. „Diejenigen Mitglieder, welche sich noch nicht angeschlossen haben, werden gepreßt.“ Die religiöse Erneuerung war für Außenstehende bestimmt. Sie müssen sich klar sein, daß diese Dinge zwei Seiten haben, und daß vor allen Dingen auch diejenigen, die jetzt unsere anthroposophischen Freunde sind, innerhalb dieser Schule und außerhalb dieser Schule

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

ihre Mission darin sehen müssen, ein wenig denen die Köpfe zurecht zu richten, die also da auf eine abschüssige Bahn kommen könnten. Die Dinge, die mit dem Edelsten zusammenhängen, schließen auch die größten Gefahren in sich. Das darf nicht mit Unernst genommen werden. Bevor nicht diese religiöse Erneuerung die absolute Probe abgelegt hat, daß sie wahr und richtig ist, darf durchaus nicht so etwas geltend gemacht werden, als ob man weniger respektiert würde.

Es ist schon besser, wenn wir zunächst den Kultus für die Kinder mit einer großen Innigkeit und Herzlichkeit einrichten, wenn wir alles tun, wodurch die Stimmung entsteht, daß er etwas Ernstes ist, ohne schwül zu sein, aber wenn wir auf der anderen Seite ihn so schlicht halten, als es möglich ist.

X.: Wir haben uns einige Fragen überlegt, die wir gerne vorlegen möchten. Aus dem Sprachunterricht heraus entstand die Frage nach dem musikalisch-sprachlichen und dem plastisch-malerischen Strom. In den Kursen ist oft davon die Rede.

Dr. Steiner: Mehr noch ist angedeutet in diesem kleinen Zyklus, den

#SE300b-200

ich als kleinen pädagogischen Zyklus von vier Vorträgen gehalten habe, 1920 im September.

Wenn Sie nur so gut wären, ich erwähne ihn nur deshalb, weil ich schon glaube, daß er alles enthält, und daß Sie das konkretisieren können.

Zum neusprachlichen Unterricht: wenn man die Methode gleichmacht, so kompensieren sich die Dinge in ihren Wirkungen für das Kind, weil es durch das Französische in seinem Kopf ebenso stark erstirbt wie es durch das Englische im Stoffwechsel angeregt wird. Die Schwierigkeit tritt ja - und das ist mir jetzt durch die Seele gezogen - dann ein, wenn man das Englische für gewisse Schüler herausnimmt. Das ist eine sozial unnatürliche Sache; es sollte nicht der Fall sein, aber wir können uns nicht anders helfen. Wir können nicht Englisch und die antiken Sprachen haben. Aber gerade im jetzigen Stadium ihrer Entwicklung sind diese beiden Sprachen so unglaublich einander kompensierend. So zum Beispiel, wenn Sie heute die französische Stunde von Herrn Boy nehmen, der hat für stille Zuhörer etwas außerordentlich Wichtiges entwickelt. Die französische Sprache ist daran, alle die s verstummen zu lassen. Es ist gar keine Rede davon, daß man Aisne (= Än) gesagt hat, sondern man hat das s gehört. Bei der Schlacht an der Marne hat es nur noch Aisne (= Än) geheißen. Im Englischen sind viele Nachsilben auf dem Wege, so ein verschämtes s herauszukriegen. Die vollständige Kompensierung ist besonders vorhanden zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr, wenn man die gleichen Methoden anwendet. Vorher ist es gut, wenn man das Französische möglichst wenig und spät grammatisch behandelt. Dagegen ist es beim Englischen gut, wenn man im elften und zwölften Jahr doch immer wiederum bei der Sprache auf etwas Theoretisches aufmerksam macht, auf das Grammatisch-Syntaktische. So werden wir das ausbauen. Ich wollte dies zunächst präliminarisch anführen, um zu hören, ob es geht.

Es wird gefragt nach den Stufen des Sprachunterrichts.

Dr. Steiner: Es sind Stufen da. Es wäre interessant, diese Dinge im Zusammenhang mit den anderen zu behandeln. Ich habe vor, einen Aufsatz zu schreiben über das Buch von Deinhardt, über die ersten Elemente des ästhetischen Prinzips für den Unterricht. Es wird natürlich sowohl von Schiller und von Deinhardt selbst überspannt. Aber man kann das sehr leicht auseinandersetzen.

Nun wäre es gut, wenn man es zu gleicher Zeit benützen würde, um dem Verlag gegenüber das Buch zu erwähnen. Es könnte jemand aus

#SE300b-201

dem Lehrerkreis über das Buch eine produktive Kritik schreiben, in Anlehnung an Schiller. Sie kennen das Buch noch nicht? Das Buch ist schwierig zu lesen. Der Steffen wurde zuerst aufgefordert, zu diesem Buch eine Vorrede zu schreiben, aber er hat es greulich langweilig gefunden. Das ist aber lediglich durch die Bandwurmsätze. Daß solche Bandwurmsätze darin sind, das begreift der Österreicher. Bei manchen Sätzen muß man schon Purzelbäume schlagen. Steffen kann es nicht ausstehen.

K.: Wir sind davon ausgegangen, daß aus solchen Dingen ein Lehrbuch entstünde.

Dr. Steiner: Das wäre sehr gut.

K. fragt nach der Methode der Fragestellung.

Dr. Steiner: Da ist etwas darin in den Zyklen.

K. fragt nach wahlfreiem englischen Unterricht in den Oberklassen.

Dr. Steiner: Den wahlfreien englischen Unterricht können die Kinder haben.

X. stellt eine mathematische Frage.

Dr. Steiner: Ich bin gern bereit einzugehen, wenn Sie versuchen werden, diese Dinge nicht pedantisch anzuwenden. Wenn Sie bedenken, daß die Gesetze fortwährend biegsam sein können, so daß das die Dinge sind, die nie pedantisiert werden dürfen. Sobald da Philistosität beginnt, dann ist es schlimm, wo überhaupt räumliche Fragen sind.

Es wird gefragt nach dem menschlichen Ohr.

Dr. Steiner: Die Gehörknöchelchen, Hammer, Amboß, Steigbügel und ovales Fenster, sind als Glied aufzufassen, als Arm oder Bein, das das Trommelfell abtastet. Ein Abtastesinn zum Verstehen des

#Bild s. 201

#SE300b-202

Tones. Die Schnecke, die mit Flüssigkeit gefüllt ist, ist ein höheres, metamorphosiertes Gedärm des Ohres; in ihr lebt das Gefühl des Tones. Die eustachische Trompete, darin wirkt das, was man selber im Sprachverständnis in sich trägt, was als Wille dem Verstehen entgegenkommt. In den drei Bogen, den drei halbzirkelförmigen Kanälen, wird der Ton im wesentlichen behalten; das ist das Gedächtnis für den Ton. Jeder Sinn ist eigentlich ein ganzer Mensch.

Diese Dinge sind, manchmal einfach paradigmatisch gesagt, dazu da, um solche Leute wie Baumann und Schwesbich aufzuregen, damit sie losgehen und alle ihre Erlebnisse da heraufholen, als ein Buch über solche Bemerkungen. Sie haben heute morgen solche Sachen gesagt. Man muß das alles spezifizieren. Es wird ihnen plausibel erscheinen.

Es wird gebeten, Herr Doktor möge nach Weihnachten den Neubau eröffnen.

Dr. Steiner: Es ist schwierig, das zu machen. Es ziehen nicht alle Klassen hinein. Es bleiben in der Baracke eine ganze Anzahl von Klassen zurück, und wenn man dies zu einer besonders feierlichen Sache macht, so entstehen Gefühle in den Kindern, die zurückbleiben, die wirklich, auf die andere Waagschale geworfen, gegenüber dem, was man durch die Feier macht, schwer wiegen. Wir müssen das schon psychologisch ins Auge fassen; wenn man eine Feierversammlung für etwas, was man eröffnet hat, und dann läßt man eine Anzahl von Kindern in der Baracke zurück. Es würde gehen, einen Saal einzuweihen. Das ganze Haus ruft aber, wenn es eingeweiht wird, innere Rankünen hervor. Die Turnhalle kann man eröffnen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Ich will Leisegang als Philosophen charakterisieren. Man muß ihn als Karikatur von einem Philosophen charakterisieren. Er ist ein Windbeutel. Es ist doch ein Unsinn, rein von dem Standpunkt aus beurteilt, was er für ein Philosoph ist. Sie können es philliströs-pedantisch machen: Was muß ein Philosoph haben? Er muß fußenkönnen auf den tatsächlichen Unterlagen. Alle die tatsächlichen Unterlagen sind falsch. Sie können ihm nachweisen, daß er keine tatsächlichen Grundlagen hat.

Wenn man so in der Philosophie verfährt, dann ist es eben so. Ich weiß überhaupt nicht einen Beruf, wo ein solcher Mensch hingehört. Witze machen in einer Zeitung, dazu wird er zu wenig Witz haben.

Konferenz vom Samstag 9. Dezember 1922, 16 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Das erste, was mir wichtig scheint, wäre, daß ich hören könnte, wie sich in der kurzen Zeit die Praxis des neuen Stundenplans gestaltet hat. Ob es sich als eine mögliche hat beobachten lassen.

X.: Der Brief eines Vaters läßt eine Verschlechterung erkennen.

Dr. Steiner: Das sind solche Stimmungen, die zur praktischen Beurteilung dazugehören. Es fragt sich nur, wodurch ist dies gerade entstanden, daß solch ein Bub in der 4a bis 6 Uhr 50 Schule hat.

X.: Eine Sprachstunde mußte auf den Nachmittag verlegt werden, und darauf folgte Handarbeit.

X.: Alles in allem ist es keine Verschlechterung.

Dr. Steiner: An sich müßte es ja so sein. Es ist keine Vermehrung eingetreten, sondern eine Verminderung. Es ist eine Konzentration des Unterrichts.

X. über eingetretene Freistunden.

Dr. Steiner: Nun, es würde sich ergeben, wenn wir mehr Lehrer anstellen könnten, daß diese Freistunden wegfallen. Was tun die Schüler während der Freistunden?

X.: Sie werden in einer Klasse zusammen beaufsichtigt. Die Größeren arbeiten für sich.

Dr. Steiner: Solch einen Brief müßte man dahin beantworten, daß man auf den gegenüberstehenden Vorteil aufmerksam macht. Es müssen sich doch Vorteile ergeben.

X.: In 8a und 8b kommen die Vorteile nicht zur Geltung, sondern die Nachteile.

Dr. Steiner: Das würde als unumgänglich bezeichnet. Ist es denn so auffällig? Nicht wahr, die Stundenzahl hat sich nicht vermehrt.

X.: Es ist auch nur ein vorübergehender Nachteil, solange nachmittags Randwerksperiode ist.

Dr. Steiner: Die Sache ist so, daß es auch wohl nur für die trübsten Wintermonate so sein kann. Verhältnismäßig fängt der Unterricht spät an, um 8 1/2 Uhr. Ich habe immer angenommen, daß es aus

#SE300b-204

Ersparnis geschieht. Wir könnten auch sagen, wenn die Eltern uns die Beleuchtung zur Verfügung stellen, fangen wir um 8 Uhr an. Das sind Dinge, bei denen man ja fragen kann, ob die Eltern sie haben wollen oder nicht. Da käme es nur auf die Majorität der Eltern an. Wir können eine halbe Stunde früher anfangen und Licht haben.

Es könnte eine Elternumfrage gemacht werden, wo man den Eltern die grundsätzliche Frage des Stundenplans erklärt. Was dieser Briefschreiber hauptsächlich tadelt, ist, daß der Vater seine Kinder nicht sieht. In bezug auf seinen Sohn bedauert er, daß er einmal bis 1/28 Uhr braucht, um nach Hause zu kommen. Es würde sich darum handeln, daß man eine Umfrage anstellt. Man könnte ihn fragen, ob er die Kosten trägt, daß wir um eine halbe Stunde früher anfangen.

Der Turnlehrer: Die Kinder haben gefragt, ob sie die Tumstunde nicht von 7.30 bis 8.30 Uhr früh haben können.

Dr. Steiner: Die Kinder kommen abgemüdet in den Hauptunter richt. Sie werden nicht müde, aber sie werden ebenso müde, als wenn sie eine reguläre Stunde vorher hätten.

Wegen der Unzufriedenheit der Schüler handelt es sich darum, daß man mit den Kindern redet. Bei den Eltern muß man Rundfragen machen. Bei den Schülern wäre es die Aufgabe, daß sie die Ansicht ihrer Lehrer hätten. Wohin kämen wir denn, wenn die Schüler nicht die Ansicht ihrer Lehrer haben? Es wäre dringend notwendig, daß die Schüler die Ansichten ihrer Lehrer verfechten würden. Es ist etwas, was angestrebt werden muß, daß ein viel besserer Einklang bestünde zwischen Lehrern und Schülern, und daß die Schüler für ihre Lehrer durchs Feuer gehen. Es tut mir jedesmal weh, wenn das nicht hervortritt.

X.: Es ließe sich einiges verbessern, wenn man den Handwerksunterricht vormittags haben könnte.

Dr. Steiner: Wenn das geht, so kann man es machen.

Es ist merkwürdig, daß von den Schülern der Stundenplan kritisiert wird. Wie kommt das?

X.: Es wird so viel kritisiert von den Kindern.

Dr. Steiner: Das sollte nicht sein. Im allgemeinen muß nur nicht der Kontakt verloren werden mit den Kindern. Ich glaube, daß jeder Stundenplan Vorteile und Nachteile haben wird. Wenn im übrigen der Kontakt mit den Schülern besteht, so wird sicher der Stundenplan kein Hindernis bilden. Aber ich meine, daß ich vom Standpunkt

#SE300b-205

der Lehrer hören möchte, was sich von der Praxis ergeben hat. Bei den Eltern kann man Umfrage halten; Schülerkritik kommt nicht in Betracht. Was vom Standpunkt der Lehrer zu sagen ist, das ist das, was ich anfangs meinte.

Mehrere Lehrer berichten.

Eine Handarbeitslehrerin: Kann man den Buben in den höheren Klassen den Handarbeitsunterricht wahlfrei lassen? Die Mädchen haben gebeten, ob die Buben wegbleiben können. In den Klassen, die heranwachsen, machen die Buben gern mit, nicht aber die neu Hinzugekommenen.

Dr. Steiner: Wie sollen wir das machen? Wir haben in unserem Lehrplan diesen Handarbeitsunterricht entsprechend aufgenommen, was nicht begründen würde, daß man nicht geschehen, daß man ihn wahlfrei läßt. Wie soll man das machen? Da müßte man es zum Prinzip machen, daß die Kinder nur zu dem kommen, was ihnen paßt.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Man kann innerhalb des Unterrichts variieren. Wir haben schon gute Möglichkeiten, zu variieren. Man kann den Kindern die verschiedensten Beschäftigungen geben, es braucht nicht gleichmäßig zu sein. Es kann von der 8., 9. Klasse ab meinetwillen so sein, daß man die Buben anders beschäftigt als die Mädchen. Wenn wir es wahlfrei lassen, so durchbrechen wir unseren Lehrplan.

X.: Ich möchte bitten, den Unterricht in Stenographie wahlfrei zu geben. Die Kinder machen keine Hausaufgaben.

Dr. Steiner: Es ist schade. Wann fangen wir den Unterricht an? In der 10. Ich kann nicht verstehen, warum sie nicht wollen sollen.

Viele Dinge werden zu stark so beurteilt, daß wir uns oft nicht bewußt sind, daß wir eine andere Lehrmethode und einen anderen Lehrplan haben als an anderen Schulen. Nicht wahr, jetzt, nachdem ich öfter in den Klassen war, kann ich sagen, daß die Ergebnisse, die da kommen, wenn dies, was man in der Welt Waldorfschul-Methodik nennt, angewendet wird, daß die Ergebnisse da sind. Und die Vergleichung mit anderen Schulen ergibt tatsächlich, daß insofern die Waldorfschul-Pädagogik angewendet wird, die Ergebnisse da sind. Es müßte eigentlich immer die Frage diese sein, wenn irgendwo noch keine Ergebnisse da sind, ob wir da nicht vielleicht doch unbewußt die Methodik nicht anwenden.

Ich möchte nicht hart sein, nicht jedesmal muß das mit einem Sturm abgehen, es ist nicht überall die Waldorfschul-Methodik angewendet. Es wird manchmal in gewöhnlichen Schulschlendrian verfallen. Wo

#SE300b-206

sie angewendet wird, da sind die Resultate da. Wenn auch die Ergebnisse des Sprachunterrichts ungleich sind, es sind ganz tüchtige Ergebnisse da. Es sind ganz tüchtige Ergebnisse in den unteren Klassen dessen, was man sonst Schönschreib-Unterricht nennt. Beim Rechnen habe ich das Gefühl, als wenn vielfach die Waldorfschul-Methodik nicht angewendet würde.

Also ich glaube doch, daß es notwendig ist, daß wir uns immer die Frage stellen, wie müssen wir unter den geänderten Bedingungen arbeiten? Natürlich ist es leichter zu arbeiten, wenn man am Ende des Schuljahrs ein Drittel durchfallen läßt, während wir sie mit-schleppen. Das gibt andere Bedingungen. Wenn wir dann dieselben Maßstäbe anlegen, wenn wir in derselben Weise denken, kommen wir nicht weiter. Dann müßten wir auch die Schüler durchplumpsen lassen. Man kann nicht das eine ohne das andere haben.

Auf der anderen Seite muß man auch das bedenken: die Arbeiten, die zuhause gemacht werden, müssen gerne gemacht werden. Es muß ein Bedürfnis dazu da sein, daß man es erreicht. Wenn man Lehrer an staatlichen Zwangsschulen ist, wo einem nichts daran liegt, wo man also überhaupt wie ein Sklavenhalter vorgeht, dann ist man in einer anderen Lage. Das Kind bringt die Aufgaben nicht, und man bestraft es. Die Schüler würden uns davonlaufen; wenn wir so wären wie eine andere Schule, würden sie uns davonlaufen. Wir müssen es dahin bringen, daß die Kinder ihre Aufgaben gern machen. Aber nicht wahr, die Arbeiten sind sauber.

Manchmal muß ich sagen, habe ich das Gefühl - und deshalb arbeite ich so sehr mit dem Gedanken, daß eine Entlastung der Lehrer eintritt -, daß eben nicht die nötige Frische bei den Lehrern vorliegt, um den Unterricht so zu machen, daß Wurf darin ist. Wurf, Schneid gehört in unsere Unterrichtstätigkeit; daran liegt viel mehr als an anderen Dingen. Man muß halt, zum Beispiel wenn ein Junge keine Handarbeit machen will, muß man nachdenken, was gibt man ihm, daß er hineinkommt. - Stenographie, das habe ich nur erlebt, daß es spielend erlernt worden ist, ohne viel Hausarbeit. Ich konnte leider nicht teilnehmen, daß ich gesehen habe, was Sie für eine Methode anwenden, aber wie erklären Sie den Kindern die Stenographie?

X.: Ich habe einen einleitenden Vortrag gehalten über das geschichtliche Wem-den, dann habe ich die Vokale beigebracht.

Dr. Steiner: Sie erreichen schon eine wesentliche Anregung, wenn Sie sogleich, wenn Sie die Laute beibringen, auch Sigel beibringen. Dies hängt mit dem zusammen, was wir überwinden müssen. Was heißt „nicht Wollen“ der Schüler?

#SE300b-207

K.: Eine Schülein sagt, Stenographie brauche ich nicht. Ich will mich nur mit dem Kunst beschäftigen.

Dr. Steiner: Es muß eins das andere tragen. Dieses Urteil braucht nicht da zu sein: Wozu brauche ich etwas. - Es müßte der erzieherische Unterricht daraufhin veranlagt sein, daß ich zu einem Schüler nur zu sagen brauche: Sieh mal, wenn du Künstler werden willst, dann brauchst du eine ganze Menge von Dingen, die du dabei verwenden mußt. Du mußt dir nicht vorstellen, daß man einfach Künstler wird. Man muß allerlei hinzulernen, was nicht direkt mit der Kunst zusammenhängt. Du kannst als Künstler dennoch sehr stark in die Lage kommen, Stenographie zu benötigen. Es hat einen Dichter gegeben, Hamerling, der hat gesagt, daß er nicht hätte bestehen können, ohne Stenograph zu sein. - Wir müssen unsere Erziehung so einrichten, daß es sogleich verfängt, wenn der Lehrer etwas sagt. Dies ist etwas, was natürlich da sein muß. Stenographie fangen wir in der 10. Klasse an. Nun müßten die Kinder soweit sein, so etwas verstanden zu haben, daß man nicht sagt, wozu brauche ich das im Leben?

X.: Die Kinder haben schon gefragt, ehe es angefangen hat. Einige haben auch schon Stolze-Schrey gehabt.

Dr. Steiner: Das ist ein realer Zwiespalt. Das ist etwas, das dazu führen könnte, daß man einmal, wenn eine genügende Anzahl von solchen da sind, die Stolze-Schrey lernen wollen, daß man für diese einen besonderen Unterricht gibt.

Es wird gefragt wegen des Engländerbesuchs.

Dr. Steiner: Nicht wahr, bei diesem Engländerbesuch wird viel davon abhängen, daß wir überhaupt eine Besuchsstimmung entwickeln, die uns erscheinen läßt als Leute, denen „Besuch bekommen“ eine Realität ist. Nicht wahr, wenn wir deutschen Besuch bekommen, haben wir das vielleicht bis jetzt nicht so empfunden. Die Engländer werden furchtlich enttäuscht sein, wenn sie so empfangen werden, wie Besuche überhaupt in der Waldorfschule empfangen werden. Das ist etwas, ich will nicht heute anempfehlen, daß Sie sich in den Freistunden mit Knigge beschäftigen, aber es gibt etwas, was ein natürlicher Knigge ist. Es ist etwas anderes, wenn man sozusagen im Lehrerkollegium verkehrt, als wenn man einen Besuch hat. Und dieses, sich überhaupt in eine Empfangspositur versetzen, das ist etwas, was natürlich in erster Linie noch notwendig wäre. Das meine ich nicht nur in bezug auf die Äußerlichkeiten, sondern in

#SE300b-208

bezug auf die Innerlichkeit. Es muß die Stimmung bestehen, daß man die Leute bemerken lassen will, was das Eigentümliche unseres Unterrichts ist. Sonst gehen sie weg und haben keinen Eindruck. Was die Leute für einen Eindruck haben, hängt davon ab, wie wir uns mit ihnen beschäftigen. Das ist das erste. Das andere ist, daß wir versuchen müssen, die Sache so rationell wie möglich zu machen. Daß wir nicht eines Tages dreißig in einer Klasse haben, sondern so viel, als wir übersehen können. Es wird nicht gehen, daß wir sie bloß zuschauen lassen.

Wenn früher in der Theosophischen Gesellschaft in London ein Kongreß war, haben sie ein „Lächelkomitee“ eingesetzt. Als wir in München den Kongreß hatten 1907, ja, nicht wahr, da konnte man so verschiedenes erleben. Da war da eine Zelebrität der Theosophischen Gesellschaft. Nicht wahr, ich fand es ganz schrecklich, daß diese Zelebrität weggehen werde mit dem Urteil: Man hat recht, daß die Deutschen unhöflich sind. - Und ich sagte das jemandem: Man muß mit der Zelebrität auch ein Wort reden. - Aber Herr Doktor, mit dieser Persönlichkeit? - Sie empfand es als eine furchtbare Zumutung, daß ich fand, man solle höflich sein. Sie fand, man muß mit jemand, der einem unsympathisch ist, so sein, daß man ihn ganz links liegen läßt. Dieser Fall tritt auf. - Das dürfen wir in diesem Falle nicht, sonst hätten wir ablehnen sollen, und das können wir auch nicht gut.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

X.: Wir hatten gedacht, daß wir in einer Klasse einen Tee servieren. Ein Lesetisch wird ausgelegt.

Dr. Steiner: Das ist sehr gut, wenn man so etwas macht. Aber ich meine mehr die Stimmung. Man kann natürlich sagen, man hätte überhaupt die Leute nicht kommen lassen sollen. Wir können das nicht gut vermeiden, daß sie kommen. Sie müssen hingewiesen werden auf die Eigentümlichkeit der Methodik im Unterricht. Dazu muß man die Gelegenheit haben.

Manchmal, wenn man irgend etwas sagt, so kommt es so, als wenn man von den Blüten am Morgen den Tau herunternehmen würde. Es ist alles leicht zu sagen im zusammenhaltenden Vortrag. In bezug auf die einzelnen konkreten Fragen nimmt es sich philiströs aus. Dann ist es so, wie wenn man den Tau herunterpflückt. Es liegt am Wie. Es sieht auch so aus, als ob man jemandem etwas zu Gut oder zu Schlecht tun will. Also, ich will sagen - ich darf das heute sagen, weil schließlich es nicht so aussehen würde, als ob ich Dr. B. loben würde - er findet, selbst wenn ich in die Klasse komme, es richtig,

#SE300b-209

mich auf einzelnes, was er tut, aufmerksam zu machen. Auch Dr. S. Ich will Sie auch nicht loben. Ich finde nicht, daß es den Unterricht stört, wenn man aufmerksam gemacht wird, daß man dies oderjenes tut. Bei mir ist es vielleicht nicht notwendig. Aber ich bin überzeugt davon, daß es von einem Besucher als wesentlicher empfunden wird, als wenn er da darin steht und nichts bemerkt. Bei der sehr begriffsstutzigen Auffassung des Engländers bemerkt er es nicht, wenn man nicht sagt, worauf dies oder jenes beruht. Wenn Sie einfach vor ihnen den Unterricht halten und sie dort zuschauen lassen, haben die nicht die Spur davon. Sie müssen sie hinweisen mit aller Macht auf dasjenige, was die Eigentümlichkeiten des Unterrichts sind.

Ein früherer Besucher hat hier gar keinen Schimmer bekommen von der Waldorfschule. Von seinem Besuch hat er nichts anderes nach Hause gebracht als den Beweis, daß die Methode in seiner englischen Schule gut ist. Er hat keinen anderen Eindruck bekommen als: Das machen wir alles schon längst. - Man muß nicht glauben, daß die Leute das bemerken. In manchen Dingen haben es noch nicht alle Lehrer bemerkt! Es läuft natürlich noch vieles im gewöhnlichen Schulschlendrian dahin, selbst bei unseren Lehrern. Das sind die Dinge, die ich meine. Viel mehr kommt nicht in Betracht.

Man muß versuchen, in der Landhausstraße ihnen einen üppigen Five o'clock tea zu geben. Sonst gehen die Engländer von Stuttgart fort und sagen, man hat von der Gesellschaft nichts gesehen; die fordert die Leute bloß auf zu Vorträgen. In England stellt sich jeder hin und betrachtet das Vortragbalten als etwas, was man nebenbei macht. Man steckt dabei die Hände in die Hosentaschen. Die meisten Vorträge dort haben den Charakter, daß sie bloß längere Sätze sind. Dieses Eigentümliche, daß der Deutsche in einem Vortrag etwas sagt, was gegenüber dem anderen Leben etwas Besonderes ist, davon müßten sie hier einiges bemerken. Sie kriegen, wenn sie dazu geführt werden, langsam einen Respekt. Kein Engländer kann verstehen, was das deutsche Wesen ist. Er kennt es nicht, er hat keinen Begriff, warum wir in einem Vortrag etwas sehen, womit man eine Überzeugung verbindet. Es ist ihnen doch eine länger dauernde Rede innerhalb der Konversation. Aber für das Feierliche, für formelle Feierlichkeiten, haben sie viel Sinn. Nicht wahr, das merkt man an allem. Wir müssen - nicht indem wir das Englische nachahmen; wir brauchen nicht das englische Wesen nachzuäffen -, wir müssen den Leuten die Meinung beibringen, daß wir dastehen, nicht bloß da abseits herumstehen, sondern daß wir Aktivitäten haben. Ja, das ist es. Viel mehr brauchen wir nicht, viel mehr kann man bei einem vierzehntägigen

#SE300b-210

Besuch nicht erreichen, als daß die Leute vor der Waldorfschul-Methode Respekt kriegen. Aber daß sie Respekt bekommen, das müssen wir erreichen. Sie müssen nicht vergessen, es gibt keine Möglichkeit, das Wort „Philister“ in englischer Sprache auszudrücken. Das Spezifische des Philisters kann der Engländer nicht ausdrücken. Dasjenige, was man am meisten ist, drückt man nicht aus in seiner Sprache. Nun haben die Deutschen soviel angenommen von den Engländern, daß sie fast unfähig sind, das Wort „Philister“ mit der nötigen Gefühlsnuance auszusprechen. Aus der Waldorfschule muß alles Philisterhafte heraus.

X.: Soll man die Kinder schon jetzt aufmerksam machen?

Dr. Steiner: Das würde ich für falsch halten. Das, was ich sage, ist innerhalb der Mauern gesagt. Außerhalb der Mauern muß man die Sache so deichseln, daß man den Besuch so betrachtet, wie wenn er einem selbstverständlich wäre. Ja das nicht! Diese Sache so machen, als ob man es neben seinem Leben einhergehen ließe. Das dürfen die Leute nicht bemerken: Nicht daß man die Leute in den Glauben einhüllt, daß man Vorbereitungen gemacht hat, sondern die müssen die Meinung haben, das geniert uns überhaupt nicht. Rücksicht auf sie zu nehmen, da ist keine Rede davon. So wenig wie möglich Rücksicht nehmen.

X.: Werden die Kinder nicht von zu Hause Widerspruch mitbringen?

Dr. Steiner: Ich war in der Schule eines Mannes, der auch kommen wird. Ich bin durch alle Klassen durchgegangen des Mr. Gladstone. Die Kinder wußten so gut, daß ich ein Deutscher bin, wie hier die Kinder wissen werden, daß es Engländer sind. Aber es ist natürlich, ich bin als Besuch behandelt worden.

X.: Ich würde einen englischen Besucher immer bitten, etwas zu erzählen.

Dr. Steiner: Ich würde eher selbst erzählen. Sie verstehen doch, daß eigentlich alle anderen Stunden sie interessieren sollen, aber der englische Unterricht kann sie eigentlich nicht interessieren. Ich würde auf eine sehr höfliche Weise begreiflich machen, daß mir nichts daran liegt, wenn er ihn schlecht findet. Wenn er etwas sagt, sagt man, das würde ich auch sagen, wenn ich bei Ihnen den Deutschunterricht hören würde. Sie sehen, wie sehr ich Ihnen recht gebe. Darauf kommt es schon an. Ja nicht den Eindruck machen, als ob einem an ihnen etwas läge, aber sie als Besuch behandeln. Das ist es immer, die Leute fühlen sich mehr als Besuch behandelt, wenn das, was

#SE300b-211

geschieht, im selbstverständlichen Anschluß an die Dinge geschieht, die da sind, als wenn sie den Glauben haben, daß es vorbereitet ist. Sie sollen nicht den Glauben haben, daß irgend etwas vorbereitet ist. Wenn wir einen Fünf-Uhr-Tee geben in der Landhausstraße, dann sollen die ja nur den Eindruck haben, daß es bei uns so Sitte ist. Wir kommen schon ein bißchen zu stark dahin, daß wir mehr Bürokraten werden statt Weltmenschen. Wir müssen Weltmenschen werden, nicht Bürokraten. Der Schule ist es fürchterlich, wenn Bürokratie eintritt. Alle deutschen Schulen sind Bürokratien. Das dürfte in der Waldorfschule nicht sein. An sich brauchen wir den Leuten nichts anderes zu zeigen, als was hier geschieht. Das übrige ist alles in dem Wie gelegen.

Ich werde am 8., 9. Januar, vielleicht auch am 10. da sein und wiederum am Schluß. Ich habe mir gedacht, ob man nicht im Anschluß daran einen kleinen pädagogischen Kurs geben könnte für die Lehrer, der dann auf Einzelheiten eingeht, auf Musikästhetik und Musikpädagogik.

Es wird gefragt wegen des „Parzival“ in der 11. Klasse.

Dr. Steiner: Nicht wahr, im Religionsunterricht und im historischen Unterricht würde ja die Behandlungsweise das Wesentliche sein. Es wird darauf ankommen, wie man ihn in dem einen Falle und in dem anderen Falle behandelt. Man wird im Religionsunterricht den Hauptwert darauf zu legen haben, daß die drei Stufen zum Beispiel bei Parzival besonders stark herauskommen: Erstens der gewissermaßen Unschuldzustand des Menschen, wenn er in der Dumpfheit lebt; dann der zweite, der Zweifelszustand des Herzens,

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

„Ist Zweifel Herzen nachgebür, das muoz der Sile werden sür“; dies als zweites Stadium. Als drittes Stadium die innere Gewißheit und Sicherheit, das, was er erreicht, die Saelde.

Das wird man im Religionsunterricht besonders herausarbeiten, und wird die ganze Sage daraufhin zuspitzen und auch zeigen, daß das doch im Grunde genommen in der Zeit, in der noch Wolfram seinen „Parzival“ schreibt, eine durch gewisse Schichten der Bevölkerung hindurchgehende fromme Anschauung war, daß der Mensch diese drei Stufen in seinem Seelenleben hat. Daß das eine Gestaltung war, die als eine richtige Form angesehen worden ist, so zu denken über die Entwicklung der Menschenseele. Man kann von dem Parallelismus sprechen, der fast gleichzeitigen Erscheinung Wolframs und Dantes; aber bei Dante ist das ganz anders. Wenn man darauf eingeht, hat man den Stufen eine religiöse Färbung zu geben.

#SE300b-212

Im Literatur- und Geschichtsunterricht wird man darauf aufmerksam machen, wie das aus einem früheren Stadium hervorgeht und in ein späteres überläuft. Wie die Laienschaft bis zum 9., 10. Jahrhundert eigentlich in einer vollständigen Dumpfheit der erleuchteten Priesterschaft folgte, auch mit Recht. Wie dann das Parzival-Problem dadurch eintritt, daß nun die Laienschaft selbst auch teilnehmen wollte an dem, was durch die Priesterschaft gegeben wird. Wie also tatsächlich selbst in einem solchen Stande, wie der ist, aus dem der Parzival herauswächst, wie der Mensch, der Laie, dem Priester gegenüber tatsächlich so dasteht, wie Wolfram von Eschenbach selbst. Schreiben kann er noch nicht. Aber im inneren Seelenleben nimmt er intensiv teil.

Wolfram ist eine historisch interessante Erscheinung. Dieser ganze Übergang, daß er nicht schreiben kann, daß das äußere Bildungswesen noch nicht angeeignet ist vom Laientum, daß aber das seelische Erleben durchaus da ist. Und daß es also eine historische Bedeutung hat, der Kleriker ist der Schreiber, das heißt der, der schreiben kann. Im „Faust“, noch bis ins 16. Jahrhundert ragt es hinein, „Ich bin gescheiter als alle die Laffen, Doktoren, Magister, Schreiber und Pfaffen“. Schreiber sind die Kleriker, das sind diejenigen, welche das äußere Bildungszeug beherrschen. Das wird erst anders durch die Buchdruckerkunst. Man hat in der Parzival-Kultur die Vorläufer der später aufkommenden Buchdruckkultur.

Man wird versuchen, auf das Sprachliche einzugehen. Man bedenke, daß es aus dem Parzival ohne weiteres ersichtlich ist, daß solche Ausdrücke wie Dumpfheit, „in der Dämmerung, in der Dummheit leben“, noch ein anschaulicher Ausdruck sind in der Zeit, wo man es empfindet. Bei Goethe empfindet man die Dumpfheit wie Koketterie. Nicht wahr, Goethe hat vielfach das, er redet das Schwanzwedeln des Hundes an als das Zweifeln, was zum Beispiel im „Faust“ nichts anderes heißt, als, er wedelt mit dem Schwanz. Nun, nicht wahr, dieses Zweifeln, daß das zusammenhing mit dem Entzweigen, und daß der Schwanz des Hundes nach der linken und nach der rechten Seite geht und den Hund teilt, das wird später gar nicht mehr empfunden. Das Seelische ist bereits vollständig abstrakt geworden, während Goethe es als das letzte Konkrete empfindet. Das hängt damit zusammen, daß Goethe eigentlich das Parzival-Problem noch einmal aufgreift in seinen nicht vollendeten „Geheimnissen“. Das ist genau dasselbe Problem, und, nicht wahr, dann kann man tatsächlich übergehen dazu, wie diese Dinge sich verändern. Da kommen sie dann schon auf innere Weise herauf

#SE300b-213

Nehmen Sie - warum soll man nicht auch sprechen von Goethes „Märchen von der grünen Schlange und der schönen Lilie“. Wahrscheinlich haben Sie es getan, das sieht Ihnen ganz gleich. Warum soll man nicht Rücksicht nehmen, daß die Geschichte mit den Königen, aber bildhaft gleich, in der „Chymischen Hochzeit“ bei Johann Valentin Andreae auftritt, wo Sie die Bilder der Könige auch haben. Wenn Sie da zurückgehen, werden Sie sehen, daß Sie auf ganz naturgemäße Weise auf Beziehungen der Artus-Sage und Gralsage kommen. Sie kriegen das Esoterische der Gralsage und Artus-Sage und haben die ganze Eigenheit der Kulturarbeit, als eine innerliche aufgefaßt, indem die Artus-Tafelrunde sich die Aufgabe gestellt hat, die Dumpfheit, den dumpfen Aberglauben bei den Leuten zu zerstören, und die Gralsburg sich die Aufgabe gestellt hat, das äußerliche Leben zu verinnerlichen in einer geistigen Weise. Man hat die Möglichkeit, den „Parzival“ innerlich zu vertiefen, und auf der anderen Seite ihn in die Zeit hineinzustellen. Sie finden Andeutungen in den Zyklen, ebenso Andeutungen über den „Armen Heinrich“, der auch historisch beleuchtet werden kann, das Motiv der Opferwilligkeit. Die moralische Weltauffassung hatte man mit der physischen Weltauffassung in eins, was sofort verlorengeht im nächsten Zeitalter. Im 15. Jahrhundert könnte so etwas, wie der „Arme Heinrich“, nicht mehr geschrieben werden.

Dann habe ich einen Vergleich gemacht zwischen dem Parzival und dem Simplicius von Grimmelshausen. In der Zeit dieses Christoffel von Grimmelshausen war man tatsächlich bereits so weit, daß man das Parzival-Problem nur noch humoristisch behandeln konnte. Man findet die Form noch im Simplizissimus in Nachklängen. Das ist literarhistorisch darin.

Wenn man bis in die Gegenwart heraufgeht, dann sind die Dinge furchtbar verdeckt. Und trotzdem soll man die Sachen aufdecken. Und es ist gut, wenn man manches aufdeckt. Nehmen Sie die Unterweisung des Parzival durch Gurnemanz, so kann die Frage auftauchen, tritt der Gurnemanz noch im 19. Jahrhundert auf? Ja, und zwar - man muß die Situation nehmen -, das ist der Trast in Sudermanns „Ehre“. Da haben Sie den Trast und den unerfahrenen Dummen, den Robert. Das ist eine richtige Gurnemanz-Figur. Sie werden alle diese Züge ins Alberne übersetzt finden. Dann wiederum hat man Gelegenheit, darauf hinzuweisen, daß Robert eine Art Faust ist, wieder ins Alberne übersetzt, und Trast eine Art Mephisto. Sudermann ist ein alberner Kerl, es ist alles ins Alberne übersetzt. Da hat man Gelegenheit, diese ungeheure Veroberflächlichung

#SE300b-214

zu zeigen, die da liegt beim Übergang aus der Mitte des Mittelalters in die neueste Zeit hinein.

Es wird gefragt, warum von zwölf Religionen in den „Geheimnissen“ die Rede ist?

Dr. Steiner: Aus demselben Grunde, warum ich in einem Vortrag in Berlin von zwölf Weltanschauungen rede. Goethe hat sich nicht dafür interessiert, diese zwölf Religionen aufzusuchen. Er wußte, daß die zwölf Religionen mit den zwölf Tierkreisbildern zusammenhängen und redet deshalb von zwölf Religionen; nicht, daß er sich a priori vorstellt, es gibt zwölf mögliche Religionen. Ich will mich lieber auch an die Goethesche Gesinnung halten. Sobald man so konstruiert, kommt etwas Philiströses hinein. Die Zahl genügt. Dann kann man Beispiele anführen. Die Dinge müssen nicht deutlich im Empirischen hervortreten.

Es gibt auch nur zwölf Konsonanten, die anderen sind Varianten. Das tritt in keiner Sprache hervor außer im Finnischen. Da gibt es nur zwölf Konsonanten. So kann man die Sache schon behandeln. Jetzt brauchen Sie nur die Cadres auszufüllen.

X.: Wie soll man das Klingsor-Problem behandeln, das in der Dichtung schwierige Motive für die Kinder enthält?

Dr. Steiner: Das vermeidet man. Sie können eine wichtige Sache ausführen. Es gibt die Möglichkeit, den Wagnerschen „Parsifal“ mit den Kindern zu besprechen und dabei die bedenklichen Dinge zu vermeiden; auf die Weise erreichen Sie dies, daß später diese Stellen auch mit einer viel größeren inneren Reinheit aufgenommen werden, als sie heute aufgenommen werden.

X.: Ich wollte bitten, ob ich über das Methodische etwas hören könnte.

Dr. Steiner: Ich verstehe nichts von Ihrer Frage. Geht es nicht aus der Sache selbst hervor? Sie haben Verschiedenes zu den Schülern gesagt. In den Dingen selbst liegt es. Sie haben sich so verhalten, daß die Schüler nach und nach sich eigentlich mehr so benommen haben, daß die Konsequenz herausgekommen ist, daß man das Lehrer-kollegium auf die Schulbank und die Schüler zu Lehrern hätte machen können. Alles was damit zusammenhängt, mit der Theorie. Sie müssen die Dinge viel natürlicher nehmen. Es ist nichts, wenn Sie sagen, wir müssen die Schüler fragen, wenn wir wissen wollen, was wir tun sollen. Solche Sachen müssen Sie halt nicht wieder tun.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

#SE300b-215

X.: Ich hatte den Eindruck beim Nibelungenlied in der 10. Klasse, ich komme wieder an die Klippe, weil ich vom Sprachlichen nichts verstehe.

Dr. Steiner: Sehen Sie, da ist es schwer, in allgemeinen Prinzipien zu reden. Es kommt auf Einzelheiten an. Ich meine eigentlich, daß das Sprachliche, richtig behandelt, immer die Schüler interessiert. Gerade etwas, was aus dem Organismus der Sprache herausgeholt ist, müßte die Schüler immer interessieren. Da meine ich, daß das Zusammenwirken der Lehrer viel Gutes stiften könnte. Zum Beispiel der Herr Boy hat in seiner Klasse ganz interessante Dinge vor-gebracht die die Schüler interessiert haben, trotzdem sie eigentlich so waren. daß eine ganze Anzahl philologisch Durchgeprüfter sie nicht beachtet. Diese Sachen sind, trotzdem sie Regeln sind, sie sind interessant. Alles Sprachliche ist interessant. Aber es ist schwer, im allgemeinen etwas zu sagen. Was ich zu sagen gehabt habe, habe ich in meinem Sprachkurs gesagt. Da habe ich an einzelnes angeknüpft. Im allgemeinen etwas zu sagen, ist nicht möglich. Da könnte doch viel geleistet werden, wenn wirklich dasjenige, was die einzelnen wissen und die anderen nicht wissen, wenn die das immer den anderen sagen würden. Es könnte doch eine Zusammenarbeit nach dieser Richtung geschehen. Es ist schade, daß so viel Wissen hier ist, und die anderen es nicht auch lernen. Es könnte wirklich im Lehrerkollegium ein großes Zusammenwirken sein.

X.: Ich kann kein Mittelhochdeutsch.

Dr. Steiner: Ich weiß nicht, ob darauf viel ankommt. Ich habe einen Professor gekannt, der über griechische Philosophie vorgetragen hat, und der den Aristoteles nie ohne Übersetzung lesen konnte. Es handelt sich darum, daß man in den Organismus der Sprache hineinkommt. Wer kann denn überhaupt so besonders gut mittelhochdeutsch? Die anderen Lehrer können Ihnen doch viel sagen.

X.: Ich konnte es nicht gut aussprechen. Herr Doktor hat es dann vorgelesen.

Dr. Steiner: Es lesen es nicht alle gleich. Es ist nach Dialekten gefärbt. Wir sprechen alle verschieden Hochdeutsch. Es kommt bei einzelnen Dingen darauf an, daß man nicht so redet, wie der Österreicher das Hochdeutsch redet.

X.: Sie meinen doch, daß man nur einzelne Proben gibt aus dem Urtext.

Dr. Steiner: Der Wolframsche „Parzival“ ist für Schüler urlangweilig. Nun ist einer unter ihnen, der übersetzt ihn. - Es kann vorkommen, daß Sie nach Paris schreiben, um sich ein Buch zu verschaffen, was

#SE300b-216

Sie schneller kriegen würden, wenn Sie hier Herrn B. fragen würden, ob er es leihen kann.

X.: Man kann an das Etymologische anknüpfen.

Dr. Steiner: Ich möchte überhaupt, daß in bezug auf die Sprachen das Formal-Ästhetische und Formal-Moralische, das Formal-Spirituelle, aber das Inhaltlich-Formale gegenüber dem Formal-Grammatischen hervortritt. Das kann für alle Sprachen gelten. Das soll hervortreten. Solch ein Wort wie „saelde“, das ist wirklich sehr interessant zu behandeln. Auch „zwifel“. Es läßt sich viel darüber sagen. Auch über „saelde“ das mit der ganzen Seele verwandt ist.

X.: Könnte Herr Doktor von der geisteswissenschaftlichen Seite etwas sagen?

Dr. Steiner: Da brauchen Sie nur in „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?“, nachlesen. Über literarische Probleme gibt es in der letzten Zeit viele Sachen, viele Dornacher Vorträge, die Steffen sehr interessiert haben.

X. fragt nach der Periodizität des Kunstunterrichts auf den einzelnen Stufen.

Ich komme am Montag in die 9. Klasse. Ich habe über die Motive in Albrecht

Dürers Schwarz-Weiß-Kunst gesprochen.

Dr. Steiner: Das kann man sehr gut machen. Meinen Sie wirklich, daß die vielerlei Dinge in der „Melancholie“ als Attribute aufzufassen sind bei Dürer? Ich meine, der Unterschied zwischen Dürer und Rembrandt ist der: Rembrandt faßt das Problem Hell-Dunkel einfach als Hell-Dunkel katexochen auf, während Dürer das Problem so faßt, daß er das Hell-Dunkel an möglichst vielen Gegenständen zeigen will. Die vielen Dinge sind in der „Melancholie“ eben nicht als Attribute aufzufassen, sondern mehr in der Richtung, daß er alle möglichen Gegenstände hineinlegt. Ich sehe vielmehr darin bei Dürer das Problem: Wie nimmt sich das Licht aus, indem es von verschiedenen Gegenständen her reflektiert wird. Bei Rembrandt ist das Zusammenwirken von Hell und Dunkel an sich das Problem. Das meine ich, das ist es. Dem Rembrandt würde das Problem der „Melancholie“ nicht in dieser Weise aufgegangen sein. Der hätte es viel abstrakter gemacht; Dürer ist konkreter. So meine ich, daß man schon die Linien ganz fein machen wird.

X.: Ich wollte das Problem des Nord-Südlichen hineinlegen, und dann das Problem des West-Östlichen.

Dr. Steiner: Im Unterricht kann man das Hell-Dunkel bei Rembrandt kontrastieren mit der Malerei der südlichen Kunst. So lassen

#SE300b-217

sich die Gegenstände sehr ineinanderarbeiten. Natürlich kann man dann, gerade wenn man dies ausführt, daß Rembrandt das HellDunkelproblem nur qualitativ nimmt, daß der Raum hier nur Gelegenheit ist, die Probleme malerisch zu lösen, wenn man das kontrastiert damit, daß die Plastik ganz und gar nur Raumproblem ist, so kann man auf die Plastik hinüberkommen. Und es ist natürlich dann vielleicht gerade am besten, wenn man eine Anknüpfung hat an die spätere französische Plastik des Klassizismus. Sie haben im Rokoko - natürlich muß man die gute Seite des Rokoko herausnehmen -, im Rokoko haben Sie ein plastisches, extremes Gegenbild für Rembrandt. Man kann am Rokoko zeigen, wie ganz anders das Hell-Dunkel in der Plastik wirkt als bei Rembrandt. Man muß immer darauf hinweisen, daß das Rokoko doch, wenn es vielleicht auch künstlerisch von manchen weniger geschätzt werden kann als das Barock, daß es aber doch in der Kunstentwicklung das Höhere ist.

K.: Sollen sich gewisse kunstgeschichtliche Stoffe herausbilden?

Dr. Steiner: Ich würde namentlich darauf hinweisen, wie diese Stufen in verschiedenen Gegenden in verschiedener Weise zum Ausdruck kommen. Es ist interessant zu zeigen, wie in der Zeit, als Dürer gewirkt hat, in Holland etwas anderes war, als was Rembrandt gemacht hat. Verschiedene Zeiten für verschiedene Orte.

Ich würde es so einrichten, daß ich zunächst in der 9. Klasse so heginnen würde, daß Sie nur auf die Klasse Rücksicht nehmen. Dagegen würde ich die Stufen immer stärker herausarbeiten, je weiter ich vordringe. So daß ich bei der 11. Klasse beim Rückblick eine starke Vorstellung von den Stufen erwecken würde.

X.: Wir hatten vorgeschlagen, im Sprachunterricht von den untersten Anfängen an mit dem Verbum zu beginnen. Von der 4. Klasse hinzuarbeiten auf das Grammatische. Von der 9. Klasse an sollte nur mehr Wiederholung und Literarisches sein.

Dr. Steiner: Dies ist schon richtig, vom Verb auszugehen. Die Präposition ist sehr lebendig. Das Ausgehen vom Substantiv ist eine unrichtige Methode. Darüber wollen wir uns verbreiten. Gerade diese Frage würde ich dann behandeln, wenn alle, die Sprachunterricht geben, da sind. N. ist heute nicht da. Und bei ihm ist heute etwas zum Vorschein gekommen, was unmittelbar mit der Sache in Zusammenhang steht, mit der Beziehung, wie man sie im Unterricht verwenden soll, mit der Beziehung von Verb und Substantiv. Dann namentlich die Beantwortung der Frage, was abgestoßen wird vom Verbum, wenn es Substantiv wird. Wenn ein Substantiv aus einem

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

#SE300b-218

Verbum abgestoßen wird, wird ein Vokal ausgestoßen, und das ist ein Konsonantischwerden, ein Veräußerlichtwerden. Im Englischen kann jeder Laut ein Verbum werden. Ich kenne eine Dame, die alles, was ihr unterkommt, zu einem Verbum macht. Ich will sagen, jemand sagt: ah! Die Dame sagt: „Der hat geah.“

Wir wollen sehen, daß wir möglichst bald mit der Sache zurechtkommen.

Konferenz vom Mittwoch 17. Januar 1923, abends

Es wird die Bitte eines Lehrers vorgetragen, Herr Dr. Steiner möge die Konferenz mit einer Ansprache einleiten.

Dr. Steiner fragt nach dem Turnunterricht.

Ein Turnlehrer: Wir haben versucht, gleichzeitig in demselben Raum zu Unterrichten. Bei der 3. Klasse ging es leidlich, in der 6. führte es zu einer vollen Unmöglichkeit. Die beiden Klassen waren durch die Enge des Tumsaales nicht zu bändigen. Es schien uns nachteilig, das in dieser Weise durchzuführen. -Zeitweilig wurde der Turnsaal auch für den Eurythmieunterricht benötigt.

X.: Für den neuen kleinen Eurythmiesaal hatten wir noch kein Instrument

Dr. Steiner: Das ist aber doch nur ein Provisorium.

Eine Eurythmielehrerin: Für einige Klassen ist der neue Eurythmiesaal zu klein, und da haben wir den Turnsaal genommen.

Dr. Steiner: Der sogenannte kleine Eurythmiesaal ist reichlich groß. Es ist kein kleiner Saal, es ist ein großer Saal. Alles was darüber hinausgeht, ist für den Eurythmieunterricht als Raum zu groß und kann kaum übersehen werden. Es kann der Eurythmieunterricht nicht sehr fruchtbar sein, wenn man ihn in einem Riesensaal gibt. Nicht wahr, das kann nicht sehr fruchtbar sein.

Die Tatsache liegt vor, daß Sie den Turnsaal so weit brauchen, daß der Eurythmieunterricht nicht darinnen sein kann. Dieser Saal ist als Turnsaal gedacht; so ist die volle Berechtigung vorhanden, daß der Turnunterricht in diesem Saal gegeben wird. Wo sollte er auch sonst gegeben werden?

Was die zwei ersten Klassen betrifft, werden wir vorläufig nicht viel machen können, aber in der Zukunft werden wir die Sache so handhaben:

#SE300b-219

Es ist ein eigentliches Turnen für die zwei ersten Klassen verfrüht, dagegen sollten systematische Spiele mit ihnen getrieben werden. Dieses systematische Spielen müssen wir, sobald wir Luft atmen können, doch einführen, so daß in der 3. Klasse der Übergang gemacht werden könnte vom Spielen zum eigentlichen Turnunterricht. Bewegung müssen die Kinder haben, richtige Bewegung.

Der Turnlehrer: Man könnte ohne Vermehrung dem Stunden die 1. und 2. Klasse dadurch dazunehmen, daß man nur eine Stunde gibt.

Dr. Steiner: Sie haben für die 3. Klasse zwei Stunden.

Wie steht es mit dem Eurythmieunterricht in den verschiedenen

Klassen?

Eine Eurythmielehrerin: Die 1.-5. Klasse haben je eine Stunde, die 6.-11. Klasse je zwei Stunden.

Der Turnlehrer: Die große Zahl der Unterrichtsstunden in der 10. und 11. Klasse hat es notwendig gemacht, daß eine Turnstunde in der Woche auf die Zeit gelegt wird, die dem periodischen Handwerksunterricht zugeteilt ist.

Dr. Steiner: Das Turnen verliert weniger als der Handwerksunterricht, wenn eine Stunde wegfällt. Wenn die Frage wäre um einen ohne manuelle Fertigkeit zu vollziehenden Unterricht, so könnte man darüber reden; da aber die Kinder doch beim Handwerksunterricht in leiser Weise turnen, so scheint mir das gebotener zu sein. Es ist doch so gelegt, daß der Turnunterricht spätere Stunden nicht beeinträchtigt?

X.: Die Spielstunden könnten wir einrichten.

Dr. Steiner: Wir haben keine Lehrkraft, wir können jetzt kaum daran denken, die Sache weiter auszubauen. Bis zum Ende dieses Schuljahres wird es nicht möglich sein, die Überlastung aufzuheben.

Der Turnlehrer: Von Überlastung ist bei uns nicht die Rede.

Dr. Steiner: Fünfzehn Stunden sind genug. Wenn Sie fünfzehn Stunden haben, so müssen Sie täglich zwei bis drei Stunden geben; das ist für Turnstunden viel.

Der Turnlehrer: Wir wollen uns helfen.

Dr. Steiner: Das ist richtig. Es muß auf folgendes Rücksicht genommen werden. Auch der Turnunterricht muß bei einer Schule wie unserer in einer gewissen Weise ausgebaut werden. Das kann aber erst nach und nach geschehen. Es ist sehr leicht möglich, daß wir schon im nächsten Jahr dazu kommen, daß in der 12. Klasse der Turnunterricht

#SE300b-220

besonders ausgebaut wird. Vorläufig ist er stiefmütterlich behandelt worden. Wir müssen da noch zusammenarbeiten.

Ich meine, der Turnunterricht wird Ihnen im weiteren Fortgang unseres Waldorfschulwesens manche schwere Aufgabe stellen. Vor allen Dingen wird, von einer bestimmten Klasse anfangen, mit dem Turnunterricht eine ganz bestimmt bewußte Übung der Erkräftung des menschlichen Organismus gemacht werden, eine Art hygienische Gesamtmassage des menschlichen Organismus. Ich glaube, Sie sollten sich jetzt mehr darauf orientieren, mehr nach oben hin.

Nach den unteren Klassen hin gedenke ich gerade das Spielen auszubauen, mehr mit Damen. Die Turnlehrer sollten auch nicht ihre Autorität einbüßen dadurch, daß sie erst mit den Kindern spielen. Sie sollten als das gelten, was erst mit dem Turnen eintritt. Nicht daß die Kinder das Gefühl haben, jetzt lehrt uns unser Spiellehrer turnen. Damit ist keine Verachtung des Spielens ausgesprochen. Wenn die Spiellehrerin in der 1. und 2. Klasse ist, geht sie nicht zum Turnen über. Durch den Übergang würde ein schiefes Gefühl hervorgerufen werden bei den Kindern. Unter Spielen verstehe ich Bewegungsspiele.

Dann würde es sich darum handeln, für Frau Baumann während ihrer Erkrankung einen Ersatz zu schaffen. Von diesen Eurythmiestunden sollte die Hälfte Frau Fels übernehmen, die andere Hälfte Frau Husemann. Frau X. die Reiferen, weil sie eine ältere und durchgebildete Persönlichkeit ist.

Frau Dr. Steiner: Frau X. hat erst einen gewissen Schreck gehabt.

Dr. Steiner: Ich wünsche nicht, daß Frau Y. den ganzen Unterricht übernimmt, weil ich will, daß die älteren Kinder einen reiferen Menschen haben.

X.: Tittmann kann erst am 1. April frei werden.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Dann können wir nicht anders als bis dahin warten. Ich bedaure es unendlich, daß diese Überlastung bleiben muß. Ich habe es heute als Schwierigkeit empfunden, daß Sie unmittelbar nach dem Kunstunterricht den Französischunterricht hatten.

X.: Das läßt sich nicht anders machen.

Dr. Steiner: Es ist eine Schwierigkeit, aber es ist jetzt nicht zu helfen. Fünfundzwanzig Stunden ist zuviel, aber wir müssen warten.

X.: Wir verlieren acht Tage an Lehrstoff durch den frühen Schulschluß.

#SE300b-221

Dr. Steiner: Wir sind ja hier nicht Stoffhuber. Es kommt nicht auf den Wochenstoff an.

X.: Soll man in der 10. Klasse im Französischen eine zusammenhängende Lektüre machen?

Dr. Steiner: Eine andere Lektüre könnte schon gemacht werden. Eine Lektüre sollte man schon durchführen, wenn sie auch nur wenig lesen. Haben Sie selbst sich etwas ausgedacht? Ich meine doch, daß Sie etwas Kürzeres wählen, was fertig werden könnte in den zweieinhalb Monaten. Ich weiß nicht, ob es nicht das beste ist, in einer solchen Klasse etwas Biographisches zu lesen. Es gibt ein nettes Büchlein „L'Avie de Molière“.

Frau Dr. Steiner: Enfants célèbres.

Dr. Steiner: Ich würde besonders empfehlen irgend etwas Bio-graphisches.

X.: Im Latein habe ich Livius gelesen. Vorgesehen ist Somnium Scipionis. Ich habe Horaz eingeschoben und werde je ein bis zwei Oden lesen und auswendig lernen lassen.

Dr. Steiner: Sie würden dann aber doch Cicero nehmen?

X.: Im Englischen in der 10. Klasse habe ich „The Tempest“ vollendet. Jetzt habe ich Auszüge aus „Childe Harold's Pilgrimage“ durchgenommen.

Dr. Steiner: Ich würde schon vorziehen, nicht Auszüge, sondern etwas Ganzes zu lesen. Die Auswahl im Englischen ist nicht leicht. Sobald man über Shakespeare hinauskommt, wird die Sache schwierig.

Es geht gut an, in der 10. Klasse Macaulay zu lesen. Es hängt ganz von der Behandlung ab. Dies ist doch das Lebensalter, wo die Kinder sich gewöhnen sollen an die breite und behagliche Art, zu charakterisieren. Besonders die biographischen Charakteristiken, zum Beispiel die Charakteristik von Luther, das alles ist für das fünfzehnte Lebensjahr sehr nützlich. Für das spätere Alter ist das nicht mehr geeignet; da wird es ihnen langweilig. - Dagegen meine ich, daß es in der 11. und 12. Klasse gut angehen würde, auch Carlyle und Emerson zu lesen. Walter Scott sollte man zur Privatlektüre empfehlen. Emerson und Carlyle sind Klassenlektüre. Emerson hat die ganz kurzen Sätze.

Es wird gefragt wegen eines neu angemeldeten Kindes.

Dr. Steiner: Sie könnte in die 9. Klasse kommen. Sie kann in den

#SE300b-222

Sprachstunden ganz hinunterkommen, das ist gar nicht so schlimm. Man sollte die Aufnahme knüpfen an das Schon-Vorhandensein eines Quartiers. Man müßte die Sache mit einer geschickten Hand behandeln. Man könnte sich selbst bemühen, daß ein richtiges Quartier besorgt wird.

Nun sind zwei Arbeiterkinder von Dornach. Da müssen wir vom Bau das Schulgeld bezahlen. Die Wohnung müssen sich die Leute besorgen. Man müßte ein Quartier suchen, wo die Häuslichkeit etwas darin sieht, daß sie auf solche Kinder achtgibt. Die Arbeiter am Bau sind außerordentlich vorgerückt in ihrer Anhänglichkeit an die Sache.

Eine Lehrerin: Wenn ich ein Mann wäre und eine Wohnung hätte. würde ich selbst Kinder nehmen.

Dr. Steiner: Sagen Sie doch, daß Sie fast ein Mann sind.

Ein Klassenlehrer: Der T. M. und der O. Nr. in der 4. Klasse sollten auseinander kommen.

Dr. Steiner: Es kommt bei solchen Kindern sehr viel auf das Gewohnheitsmäßige an. Es wird keinen großen Unterschied im ersten Halbjahr ausmachen, aber nachher doch. Sie kommen voneinander ab. (Zu der Lehrerin, die die Parallelklasse führt:> Nun, den T. M. würde man Ihnen vorschlagen, er ist leichter zu behandeln. Ich glaube schon, daß es besser wäre, wenn Sie ihn behandeln.

Ein Religionslehrer fragt, ob es sich verträgt mit dem Religionsunterricht, wenn er auf Vortragsreise gehe?

Dr. Steiner: Wenn im Einklang gearbeitet wird, hat es keine Schwierigkeit.

X.: Es ist unser Bestreben, eine religiöse Stimmung zu wecken. Es ergeben sich Schwierigkeiten bei manchen Kindern. Der X. ruiniert einem oft die Stunde. Er mag keine Stimmung.

Dr. Steiner: Der mag auch keine Stimmung. Da ist wirklich nichts zu machen. Es kann noch Ärgeres passieren. Man muß eine solche Nichtsnutzigkeit benutzen, um in den Ernst hinüberzukommen.

Auf eine Anfrage wegen der Handlung für die größeren Kinder:

Dr. Steiner: Es wird eine Opferfeier sein für den Sonntag, die wir demnächst einrichten werden.

Ein Religionslehrer stellt eine weitere Frage.

Dr. Steiner: Bei dieser Frage müßte man zurückkommen auf etwas, was wir besprochen haben. Gerade in Weltanschauungsfragen ist es

#SE300b-223

von großer Wichtigkeit, daß unsere Waldorfschuljugend abkommt von der Diskutiererei. Die Sache ist doch diese, daß wir so eine Stimmung erzeugen müssen: Der Lehrer hat etwas zu sagen, worüber wir nicht urteilen können und worüber wir nicht diskutieren. Das gehört dazu, sonst kommt es ins triviale Gebiet hinein. Eine eigentliche Diskutiererei bringt die Sache herunter. Es muß beim Fragestellen bleiben, und die Kinder, auch der 10. und 11. Klasse, müssen das Bewußtsein haben, Sie alles zu fragen und die Antworten hinzunehmen. In diesen Dingen, für religiöse und Weltanschauungsfragen müßte das länger gelten; für den Religionslehrer müßte die Autorität länger gelten als bis zur Geschlechtsreife. Das haben wir einmal im Zusammenhang über die Diskutierstunden gesagt. Dies müßte schon vermieden werden. Wenn es sich darum handelt, daß die Kinder ihre Gewissensfragen aufwerfen und sie beantwortet werden, dann ist nichts einzuwenden.

Ein zweites, was notwendig ist, ist dies. Sehen Sie, bei den älteren Schülern kommt es immer wieder vor, daß sie sagen, es wird betont, daß die Waldorfschule nicht eine Anthroposophenschule sein soll. Und das ist eine von den Fragen, die man mit dem großen Ernst behandeln sollte. Man müßte das Bewußtsein in den Kindern hervorrufen, daß sie die objektive Wahrheit übermitteln kriegen. Und wenn diese zuweilen anthroposophisch ausschaut, so ist nicht die Anthroposophie schuld, sondern es ist so, weil es so sein muß, weil die

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Anthroposophie etwas über die objektive Wahrheit zu sagen hat. Die Sache selbst führt eben dahin, daß es anthroposophisch wird. Es darf nicht ins andere Extrem ausarten, daß die Leute sagen, Anthroposophie darf nicht in die Schule hinein. Wir haben sie dann darin, wenn es sachlich gerechtfertigt ist. Wenn die Sache selbst auf das andere führt.

Bei diesen Dingen, wie dem „Parzival“, da ist es schon so, daß man ablenken muß vom Symbolisieren statt hinzufügen. Da haben die Bayreuther viel mehr symbolisierenden Unfug getrieben, als selbst bei uns vorgekommen ist. Solche wüste Symbolisiererei wurde bei uns nicht getrieben. Man muß den Unterricht beim „Parzival“ weitmännisch einrichten, nicht mönchisch. Ich habe wirklich heute gemeint, dies hinzufügen zu müssen. Es ist natürlich für Kinder manches schwierig.

Sie tun sehr gut, möglichst keine Symbolistik zu treiben, möglichst auf Tatsachen zu gehen, ohne trivial zu werden, indem man den historischen Hintergrund zu Hilfe nimmt. An Tatsachen sich halten, nicht an Symbole.

#SE300b-224

Es wird gefragt wegen der englischen Lehrer, die die Waldorfschule besucht hatten.

Dr. Steiner: Es sind nur noch Damen zurückgeblieben. Sie sind außerordentlich befriedigt. Ich habe allerdings gemeint, es würden viel strengere Beurteiler kommen.

Die Engländer haben es viel leichter in bezug auf die Disziplin. Wenn Sie in die Knabenschulen hineinkommen, so sind da lauter artige Knaben. Vielleicht kann man es auch häßlich finden. Aber wenn man Disziplin liebt, findet man es wundervoll. Heute ist der Engländer in bezug auf das äußerliche Gebaren nahe an Rüpelhaftigkeit. Alle Leute versichern einem, daß sie es erst mit vierzehn Jahren werden. Das bewahrheitet sich bei der Schule von Gladstone außerordentlich. Ich habe sie beobachtet, wie sie in den Eßsaal hineingegangen sind. Das liegt im Temperament des Volkes. Die Kinder sind dort stiller als hier.

X.: N. G. ist hier.

Dr. Steiner: Ich möchte nicht einmal indirekt etwas mit dieser Familie zu tun haben. Außer dem N. G. erbarmen mich die Kinder.

Es tut mir so leid, daß die harmonische Stimmung gestört worden ist. Angesichts des Umstandes, daß jetzt an das unermeßliche Unglück sich so vieles angeschlossen hat von dem, was ich als Stuttgarter System bezeichnet habe, konnte ich es nicht vorübergehen lassen, ohne es als solches festzunageln, weil die Dinge wirklich katastrophal werden. Ich muß sagen, daß es so sein mußte. Wenn ich im Interesse der Sache immer wieder genötigt bin, diese Dinge ins richtige Licht zu stellen, so ist das notwendig, und ich möchte doch meinen, daß es auch gedacht werden müßte, wie wenig es einem einfallen sollte, so etwas zu machen. Es ist sehr merkwürdig, wie auf anthroposophischem Boden Dinge gedeihen - auf diesem Boden der Waldorfschule, der rein gehalten werden müßte -, die eigentlich nicht einmal draußen im gewöhnlichen Philisterleben gedeihen würden. Sie können sich kaum vorstellen, daß bei einer Lehrerkonferenz jemand dem Rektor sagen würde: Bitte, Herr Rektor, sagen Sie uns etwas recht Schönes! - Wenn nicht eine gewisse Selbstdisziplinierung eintritt, kann man nicht weiterkommen. Ich finde es schmerzvoll, daß dies so ist; abgesehen davon, daß ich nicht herausfinden kann, was diese Sache für einen Inhalt gehabt haben soll, als im Wesenlosen herumzuplätchern. Wenn etwas nach einer bestimmten Richtung ginge, aber im Wesenlosen herumzuplätchern - ich weiß nicht, was man sich vorgestellt hat darunter. Die Stimmung hier ist eine so

#SE300b-225

gespannte. Es müßten doch nun wirklich ein wenig Gedanken herrschen. Es wäre eine Aufgabe der Waldorfschul-Lehrerschaft, daß diese Art der inneren Bequemlichkeit aufhört. Daß man es in dieser Form macht, das gehört zu den Unmethoden. Es ist wirklich schade um die heutige Konferenz. Denn, nicht wahr, dadurch ist ein not-wendiger Mißklang hineingekommen.

Ich muß es im Interesse der Anthroposophischen Gesellschaft tun, die Methoden, die seit 1919 eingerissen sind, nicht weiter aufkommen zu lassen. Es muß in der Führung der Anthroposophischen Gesellschaft etwas eintreten in allernächster Zeit. Die Frage ist brennend, aber dafür müssen einige nachdenken. Es wäre auch gut, die Dinge nicht so zu treiben. Es wäre doch gescheiter, daß Sie beitragen, daß die Sache besser wird. Man darf nicht sagen, daß dies zusammen. arbeiten keinen Sinn habe, es solle jeder individuell arbeiten. Wäre der Grundsatz 1901 aufgestellt worden, so gäbe es heute keinen Platz für uns. Es ist im Zusammenarbeiten gewirkt worden bis zum Ende der Kriegszeit. Dieses Auseinandergehen ist etwas, was sich erst seit dem Jahre 1919 herausgebildet hat, indem große Aufgaben unternommen worden sind, zu denen die einzelnen weggegangen sind. Dadurch ist eben das gekommen, was jetzt leider in der Anthroposophischen Gesellschaft da ist; das ist dies, daß die Anthroposophische Gesellschaft zerfällt in lauter Cliquen. Es war aber früher ein Ausgleichselement darin, das keine Cliquen protektioniert hat. Jetzt sind kleine oder große Cliquen da, und es zerfällt alles.

Man darf nicht sagen, daß jeder sich an seinem Platz wie ein Eremit halten kann. Ein harmonisches Zusammenarbeiten müßte geboren werden aus dem Mahuruf der Gegner, der mit der Dornacher Katastrophe sehr deutlich da ist. Lernen Sie die Dinge von den Gegnern! Die Gegner kennen die Dinge sehr genau und wissen sie gewiß - von ihrem Standpunkt aus - sehr ernst zu nehmen, viel ernster, als es von der Anthroposophischen Gesellschaft gemacht wird. Es wird fortwährend Neues gefordert, wie es in Dornach geschehen ist. Es ist notwendig, daß die Gesellschaft als solche eine wirkliche Realität wird, nicht bloß ein bürokratisches Verzeichnis von so viel tausend Menschen, die kaum viel voneinander hören wollen. Die Gesellschaft muß eine Realität werden. Dazu könnte die Waldorfschule dadurch viel beitragen, daß das Lehrerkollegium dastehen würde als das Musterbild eines harmonischen Zusammenwirkens. Da muß jeder wirklich von sich aus etwas dazu beitragen. Da kommt das individuelle Wirken in Betracht; da kommt in Betracht, daß jeder selbst anfängt, die Sache kurzweilig zu machen. Das ist nur ein Philisterunfug,

#SE300b-226

daß man die Fehler immer nur beim anderen sucht. Wenn wir in diesen Fehler verfallen wollen, hören wir auf, eine Anthroposophische Gesellschaft zu sein. Woanders ist wahrhaftig nicht ein Musterbild des anthroposophischen Wirkens, wenn es die Lehrerschaft nicht sein will. Wenn sie nicht hervorrufen will die Begeisterung für die anthroposophische Sache, dann weiß ich nicht, wie man die anthroposophische Sache retten soll. Das ist wirklich notwendig. Die Dornacher Katastrophe ist die Kulmination in bezug auf die Gegnerschaft. Vorangehen in dem anthroposophischen Verhalten sollte die Waldorfschul-Lehrerschaft. Das wäre schon notwendig.

Es wird eine Frage gestellt.

Dr. Steiner: Ich bin gern bereit, Auskunft zu geben. Dies, was ich in der letzten Zeit über Unmethoden gesprochen habe, hat sich auf die Handhabung der anthroposophischen Angelegenheiten bezogen, hängt nicht zusammen mit der Unterrichtsmethodik hier. Was ich in dieser Richtung zu sagen habe, darauf habe ich aufmerksam gemacht. Heute morgen kann ich nicht sagen, daß sich etwas Besonderes ergeben hätte. Ich fand heute morgen das Wenige, was ich gesehen habe, befriedigend. Ich hätte gedacht, daß ein guter Abschluß geschehen würde. Es ist zum Beispiel deutlich zu bemerken, daß in den höheren Klassen jetzt eine größere Seriosität vorhanden ist. Es ist ein viel besserer Ton in den höheren Klassen vorhanden. Ich kann nicht finden, daß da etwas zu sagen wäre. Insofern die Lehrerschaft beteiligt ist an der Gesamtführung der Anthroposophischen Gesellschaft, sprach ich von Unmethoden.

(Zu einem Lehrer:) Mein lieber Doktor, Sie werden gut tun, wenn Sie die innere Schulmethodik beim Nachdenken bis morgen sorgfältig auslassen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Mit der Schulmethodik werden wir schon fertig. Die Waldorfschule hat bewährt, was in ihr als Impuls liegt. Es sind Einzelheiten vorgekommen, aber im ganzen hat die Waldorfschule dasjenige bewährt, was in ihr liegt. Da werden wir schon fertig. Wir werden ganz gewiß mit der inneren Methodik und Didaktik es schon weiterbringen. Neben dem, was im Allgemein-Anthroposophischen in Betracht kommt, kommt etwas anderes in Frage. In bezug auf die Methodik und Didaktik könnten wir den Versuch machen, die ganze Sache von der Erde wegzuheben und auf den Mond hinaufzurücken. Wir könnten dort die Sache vervollkommen. Aber das können wir mit dem anthroposophischen Wirken nicht. Mit der Schule werden wir schon fertig. Das ist ein isoliertes Gebiet, das sich auch isoliert erhalten läßt.

#SE300b-227

Beim Religionsgespräch war alles vorhanden. Sehen Sie, der Dornacher Vortrag (vom 30. Dezember 1922), den ich mir abringen mußte, dieser Dornacher Vortrag, der an die Anthroposophen gerichtet war - das konnte man ihm auf zehn Schritte anmerken -, er war nicht gerichtet an die Religionserneuerer selbst. Das führte hin zu einem regelrechten Gezänk zwischen Anthroposophen und Religionserneuerern. Es ist jetzt eine gespannte Stimmung da und eine schwüle Atmosphäre. Wenn wir diese Dinge so lassen, geht die Anthroposophische Gesellschaft unweigerlich zugrunde. Aber dann stürzen die anderen Institutionen mit. Traurig ist es, daß sich dies unmittelbar an die Dornacher Ereignisse angeschlossen hat. Davor hätte man die Sache behüten müssen. Es ist notwendig, daß man etwas tut zur Hebung der Sache. Es haben nicht die Anthroposophen geredet, die nicht Religionserneuerer sind, und es wäre doch nötig gewesen, den anthroposophischen Standpunkt zu wahren, ohne Spitze. Sie können von der religiösen Erneuerung nicht verlangen, daß sie es den Anthroposophen bequem macht. Die grasen ab ihrerseits, aber die Anthroposophische Gesellschaft muß ihren Mann stellen und ihre Frau. Das geht jeden einzelnen an. Es darf nur nicht die Schule glänzen dadurch, daß sich die Lehrerschaft nicht interessiert für allgemein anthroposophische Angelegenheiten. Sie müssen sich hier intensiv dafür interessieren.

#SE300b-228

Konferenz vom Dienstag 23. Januar 1923, nachmittags

Dr. Steiner: Ich möchte einiges sagen in bezug auf die Dinge, die mir jetzt durch die Seele gezogen sind bei diesem Besuch in der Schule, und zwar mit Bezug auf die Wände. Nicht wahr'jetzt' wo alles in der neuen Umhüllung erscheint, ist es noch auffälliger als früher, daß es bei einer Schule nicht gut angeht, daß da und dort ein verlorenes und nicht gerade ausgezeichnetes Bildchen hängt. Es wäre schon notwendig, daß auch in dieser Beziehung unsere Schule nicht gerade einen hervorragend unkünstlerischen Eindruck machen würde.

Nun ist es selbstverständlich, daß in diesem Stadium nicht Ideale erfüllt werden können, aber wenigstens scheint es mir gut zu sein, wenn wir Ideale so vor uns haben, daß wir uns in der Richtung nach ihnen bewegen können, wenigstens mit unserem Denken, so daß zuletzt irgend etwas nach dieser Richtung herauskommen könnte. Ich meine, daß Sie das, was ich sage, nicht wiederum so auffassen sollen, wie manchmal solche Dinge aufgefaßt werden, wenn man zum Beispiel genötigt ist zu sagen: Das und dies ist der Unterschied zwischen Fleisch- und Pflanzennahrung, so ziehen die Leute gleich die Konsequenz des Agitierens s.

Nehmen Sie es also als die Hinstellung eines Ideales: Wie eigentlich aus unserer Pädagogik selbst heraus die künstlerische Ausgestaltung der Schulzimmer sein sollte. Es würde sich dann so zu erweitern haben, daß vielleicht auch dasjenige, was wir im Schulzimmer finden, in der Nähe des Schulzimmers auf den Wänden in ähnlicher Art zu finden wäre.

Eine gewisse Ausgestaltung durch Bildwerke ist in den Schulzimmern schon zweifellos notwendig. Nicht weil ich denke, daß wir das morgen einführen sollen, sondern damit wir eine Orientierung haben sollen, wie das im Sinne unserer Pädagogik sich ausnimmt, möchte ich dasjenige, was sich mir ergeben hat, mitteilen.

Wir haben die unteren Klassen; bei denen würde es sich tatsächlich mehr handeln müssen um das Stoffliche desjenigen, was bildhaft den Kindern geboten wird, während man allmählich zum Künstlerischen auf der einen Seite, wie zu den mehr praktischen Angelegenheiten des Lebens übergehen kann. Ich werde nur die Hauptsachen heute nennen, und es kann sich im Laufe der Zeit die Sache wesentlich vertiefen. Es wird sich darum handeln, daß auch da, wo das Stoffliche die Hauptrolle zu spielen hat in bezug auf die künstlerische Ausgestaltung, daß auch da selbstverständlich nicht irgendeine philiströse

#SE300b-229

Illustration da sein darf, sondern daß die Dinge künstlerisch gestaltet sein müssen, und zwar nicht einseitig künstlerisch gestaltet, sondern schon so, daß man nicht irgendwelche künstlerische Spezialmeinungen und Spezialstile zur Durchführung bringt, sondern dasjenige, was mehr allgemein menschlich erscheint.

Wenn wir die 1. Klasse nehmen, so würde es sich darum handeln, daß wir unsere Wände schmücken mit Märchendarstellungen, welche, wenn es geht, farbig gehalten sind. Nun muß ich betonen, wenn es nicht geht, für die ganze Durchführung der Sache Farbige zu haben, so muß manches dann in farblosen Reproduktionen hängen. Besser ist es, eine Reproduktion zu haben, die gut ist, die in der Technik, in der sie gehalten ist, gut ist, als irgendeine schlechte Kopie von den Dingen, die ich meine. In der 1. Klasse würde es sich um Märchen-darstellungen handeln, in der 2. Klasse um Legendendarstellungen. Das müßte streng eingehalten werden.

Sie können sich denken, daß dadurch in einer bestimmten Weise fortdauernd auf das kindliche Gemüt der richtige Impuls ausgeübt werden kann. Nur dürfen die Dinge nicht der Bildschmuck der Bilderbücher sein, sondern sie müssen künstlerisch durchgeführt werden. Da würde es sich lohnen, sich Aufgaben zu stellen, aber nicht in einer einseitigen Malmanier, sondern so, daß die Dinge allgemein menschlich sind.

Wenn wir in die 3. Klasse kommen, dann müssen wir dem Seelen-zustand dadurch Rechnung tragen, daß man dasjenige an den Wänden hat, was man im philiströsen Leben Stilleben nennt, Pflanzen-darstellungen, Blumendarstellungen; natürlich nicht die gewöhnlichen Stilleben, sondern wirklich Darstellungen des Lebendigen, aber noch nicht des Empfindenden. Es ist gut, wenn man das Kind nun so weit bringt, als es eigentlich mit der Seele mit kann, und die Darstellungen des Empfindenden, des Tierischen, die müßte man für die nächste Klasse, die 4. Klasse, aufbewahren, weil da die Seele des Kindes anfängt, nun schon die Darstellung auf das Empfinden zu beziehen. Das Kind hat erst von dieser Zeit an ein Gefühl davon, daß es selbst Empfindung hat, wenn das Gefühl auch noch dumpf ist. Tierische Darstellungen, die früher auf das Kind in Kinderbüchern wirken, die wirken so, daß das Kind nicht unterscheidet, ob in der bildhaften Darstellung eine wirkliche Kuh wiedergegeben ist oder eine aus Holz gemachte Kuh. Es gibt für das Kind so ungefähr vor dem Lebensalter zwischen neun und zehn Jahren keine Möglichkeit zu unterscheiden, wirklich lebensvoll innerlich zu unterscheiden zwischen der Darstellung einer wirklichen und einer aus Holz

#SE300b-230

gemachten Kuh; aber in diesem Lebensalter tritt das Unterscheidungsvermögen ein.

In der 5. Klasse, wo wir die Kinder zwischen zehn und elf Jahren haben, würde es sich darum handeln, Darstellungen zu wählen, die Menschengruppen der verschiedenen Lebensalter darstellen: Reigentänze, Sonstiges, sagen wir eine Straße, wo sich Menschen begegnen, wo man anknüpfend mit den Kindern sprechen kann; Menschen-gruppierungen, wo man über die Tatsachen, die sich zwischen den Menschen abspielen, mit den Kindern reden kann.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dann kommen wir in die 6. Klasse; da soll eintreten der einzelne Mensch. Da kann man schon Köpfe, ganze Menschen als auch einzelne Menschen, zum Beispiel den Menschen in der Natur und dergleichen darstellen, wobei einem die Natur zu Hilfe kommen kann, indem man die Kinder schon aufmerksam machen kann darauf, was eine sonnenbeschienene Landschaft und was eine Regendlanschaft ist, aber den Menschen darin, und so, daß es auf den einzelnen Menschen ankommt; ein kleiner See, wo einer rudert zum Beispiel.

Da sind wir an der Grenze angelangt, wo es aufhört, auf das Stoffliche anzukommen, wo bereits begonnen werden soll, mit dem Bildschmuck einzutreten ins Künstlerische. Da soll man beginnen mit dem Allerkünstlerischsten! Natürlich kommt da in Betracht, daß man, wenn man keine guten Kopien haben kann, dann eben Schwarz-Weiß-Darstellungen haben muß. Es ist gut, wenn man für dieses Lebensalter in der 7. Klasse Raffael und Leonardo hat, was auch bleiben kann für die nächste, die 8. Klasse. Das kann man auf die beiden Klassen verteilen. Da soll es darauf ankommen, daß die Kinder diese Bilder vor sich haben. Man muß bei dieser Ausschmückung nicht glauben, daß es richtig wäre, den Wandschmuck so zu gestalten, daß er parallel gehen würde dem Lehrplan, sondern es ist sogar von großer Bedeutung, daß die Kinder die Bilder früher vor sich haben, als im Kunstunterricht davon gesprochen wird. Vorher sollte gelegentlich einmal über die Bilder gesprochen werden. Im ganzen sollen sich die Augen des Kindes mit dem Künstlerischen dieser Bilder beschäftigen; das Kind soll zunächst nur einen rein sensuellen Eindruck empfangen und wissen, daß man diese Bilder für etwas ganz besonders Schönes hält. Sie sind schon in der richtigen Weise vorbereitet dadurch, daß man in bezug auf die Ausschmückung zuerst auf das Stoffliche den Hauptwert gelegt hat.

Nun bei den nächstfolgenden Klassen kommt es darauf an, daß man das Künstlerische zusammenbringt in einer taktvollen Weise mit dem Praktischen des Lebens, so daß das Kind die beiden Seiten fortwährend

#SE300b-231

vor sich hat, so daß man in der 9. Klasse auf der einen Seite künstlerische Bilder von Giotto oder Ähnliches hat, aber in derselben Klasse Situationsbilder, ganz technisch, eine Wiese, eine Hutweide, einen Laubwald, einen Nadelwald, aber jetzt nicht künstlerisch, sondern technisch, reine Musterbeispiele, wie man Situationspläne macht; die würden an einer Wand hängen, und die hintere Wand könnte zum Beispiel Giotto's haben. Ebenso gut könnte in der 9. Klasse eine Himmelskarte sein, wo man die einzelnen Sternbilder zusammenfaßt mit starken Figuren, mit stilisierten Himmelsfiguren, so wie es früher auf Himmelskarten vorhanden war.

In der 10. Klasse, wo man es mit Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen zu tun hat, würde es sich darum handeln, nun etwa Holbein und Dürer nach der künstlerischen Seite zu haben, und nach der technisch-wissenschaftlichen Seite zum Beispiel - es kann auch anderes sein -, sagen wir: das Innere des Meeres, all die Tiere, die im Inneren des Meeres sind, das müßte in entsprechender Weise gemalt erscheinen, zugleich instruktiv in intellektueller Beziehung, und doch müßte es so sein, daß es künstlerisch auf das Kind wirkt.

Dann bliebe für die 11. Klasse Holbein und Dürer, weiter vielleicht auch Rembrandt. Das würde für die folgenden Klassen immer sein; man kann aber auch Ältere dazwischen mischen. Da ist das Alter, wo das dem Unterricht parallel gehen kann. Für die 11. und 12. Klasse also Holbein, Rembrandt, Dürer.

In der 1. Klasse da sollte man nach der technischen Seite an die Wand hängen so etwas wie Erddurchschnitte, geologische Durchschnitte und entsprechend künstlerisch ausgeführte Höhenkarten und Ähnliches. Erst in der 12. Klasse würden an der Wand zu hängen haben Physiologica, Anatomisches neben Holbein, Dürer, Rembrandt.

Das würde dasjenige sein, was eigentlich hineingehört, was eben als das Ideal hineingehört. Jetzt sieht es greulich aus, aber wenn man solch ein Ideal vor sich hat, kann man sich unter Umständen doch, wenn es auch erst nach einem Jahrhundert erfüllbar ist, in der einen oder anderen Weise darnach richten. Es ist besser, ein richtiges Bild im Holzschnitt zu haben, als manches von dem, was jetzt darin hängt. Das sind die Dinge, die ich Ihnen als ein Kapitel der Pädagogik vorlegen möchte. Es ist schon durchaus notwendig, daß wir unser Augenmerk darauf richten, daß das Künstlerische besonders gut behandelt wird in unserer Pädagogik, denn es gehört das eigentlich ins Gesamtbild des anthroposophischen Behandelns des Menschheitsfortschrittes hinein.

#SE300b-232

Sehen Sie, man muß sich sagen, im Grunde genommen bis zum eigentlichen 16. Jahrhundert war jener scharfe Unterschied von intellektuellem Erfassen und künstlerischem Erfassen der Welt auf keinem Gebiet vorhanden. Denken Sie sich doch - was man heute nicht beachtet -, selbst die Scholastik hat die ganze Disposition ihrer Bücher mit einer gewissen architektonischen Kunst besorgt in bewußter Weise, abgesehen von den Initialen, aber bis zum 10. Jahrhundert war eine strenge Trennung zwischen Kunst und Wissen überhaupt noch nicht vorhanden. Jetzt sind schon die Kinder in den frühesten Schulklassen damit vergiftet, daß man ihnen ein bloß Intellektualistisches vermittelt. Bei uns wirkt etwas, was noch nicht anders gemacht werden kann, daß, wenn sich unsere Lehrer der Handbücher bedienen, nicht nur, indem sie sie den Kindern in die Hand geben, sondern indem sie sich selbst nach Handbüchern vorbereiten, da geht das ganze Intellektualistische dieser Handbücher in den Lehrer hinüber. Er wird ein Abbild des Intellektualismus.

Man kann sagen, woher soll sich der Lehrer vorbereiten? Wenn er irgend etwas den Kindern bringt, so summiert er sich den Stoff aus den gegenwärtigen Darstellungen auf. Manchmal hat man das Gefühl, wenn man sieht, wo der Lehrer seine Präparationen her hat, man möchte neben das Buch, aus dem der Lehrer sich vorbereitet hat, eines legen, das ein Jahrhundert älter ist als dasjenige, das er benützt. Es ist nicht möglich, zum Vorbereiten bloß jahrhundertalte Bücher zu verwenden, aber neben dem heutigen Buch eines, das aus demselben Fach ist und ein Jahrhundert älter, das würde nützlich sein auf allen Gebieten. Man kennt heute gut, selbstverständlich, wenn man Lehrer ist, was etwa Goethe oder einige andere hervor-ragende Gipfel der Kulturentwicklung über dieses oder jenes Kunstwerk oder über etwas in der Natur geschrieben haben. Aber die zweite und dritte Generation von Menschen, die zu Goethes Zeit aus einem Kunstgebiet geschrieben haben, die nimmt man sich nicht vor. Aber auch diese sind neben den heutigen literarischen Mitteln durchaus wichtig. Sie können selbst bis in solche heute so wunderbar entwickelten Dinge noch etwas gewinnen, wenn Sie parallele Bücher, die ein Jahrhundert alt sind, die in einer verwandten Weise etwas Ähnliches behandeln, daneben benützen. Das ist schon tatsächlich außerordentlich wichtig. Es ist ja von mir öfter betont worden, daß zum Beispiel die griechischen und lateinischen Ausgaben aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Gold sind gegenüber dem Messing, das heute verzapft wird. Die Grammatiken, die dreißig oder

#SE300b-233

vierzig Jahre alt sind, sind wesentlich besser als die heutigen in der Anordnung und im ganzen, was man aufnimmt.

So meine ich, daß wir überall darauf Rücksicht nehmen, daß diesem Vorherrschen des Intellektualismus in unserem ganzen Zeitdenken entgegengehalten wird in unserer Pädagogik ein durch und durch von Kunst durchtränktes Wirken; daß wir es vermeiden, die heutigen systematischen Bücher irgendwie hineinwirken zu lassen in unsere eigene Darstellung. Die heutigen systematischen Bücher sind philiströs und unkünstlerisch. Die Leute schämen sich, irgend etwas künstlerisch anzusprechen. Der heutige Gelehrte schämt sich, einen künstlerischen Stil zu entwickeln oder in der Kapiteileinteilung künstlerisch vorzugehen. Das sind Dinge, die wir in unserer Präparation auch berücksichtigen müssen.

Ich möchte bei dieser Gelegenheit, veranlaßt durch verschiedene Umstände, einmal an die Freunde hier eine Frage stellen, das ist die folgende: Ich habe heute nacht bei einer Sitzung doch wiederum das Gefühl gehabt, daß die Vorstellung besteht, das Präparieren würde außerordentlich schwer. Es hat jemand gesagt, die Waldorfschulen schlafen gewöhnlich nur von halb sechs bis halb acht Uhr

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

morgens. Jeder Mensch muß einsehen, daß das viel zu wenig ist. Da muß man denken, daß eine wirklich unermeßlich große Zeit auf das Präparieren für die Schule daraufgeht. Aus dem ist zu schließen, daß das Präparieren schwer wird. Ich würde die Frage stellen in diesem Zusammenhang, wie es damit steht, damit nach der einen oder anderen Richtung die Möglichkeit geboten würde, schon um halb fünf schlafen zu gehen. Ich möchte also hören, ob die Schwierigkeit besteht, in bezug auf das Präparieren nach dieser Richtung hin, ob es wirklich so schwer ist und so viel Zeit verlangt. Natürlich ist das subjektiv. Aber trotz alledem würde ich gerne diese Frage stellen am Beginn unserer Verhandlungen und bitten, sich zu äußern, damit wir über diese Sache heute oder das nächste Mal sprechen können.

Einige Lehrer berichten.

Dr. Steiner: Nun, sind konkrete Fragen in bezug auf das Vorbereiten?

X.: Ich brauche meist sehr lange Zeit. Für die Knochenlehre in der 8. Klasse habe ich Carus benützt.

Dr. Steiner: Die Knochen des Menschen sind dieselben geblieben. Da haben Sie schon ein Buch benützt, das hundert Jahre älter ist, aber es handelt sich darum, daß man an die leichtesten Quellen herankommt.

#SE300b-234

Da könnte viel Hilfe geschehen. Es kommt doch vor, daß der vorhergehende Lehrer für eine Klasse dem nachfolgenden helfen könnte.

Ein Lehrer der Oberstufe lassen: Ich bereite mich nicht eigentlich auf die einzelne Stunde vor, sondern ich lese ein Buch über das Gesamtgebiet, das ich in einer Periode zu unterrichten habe. Dann lese ich ein anthroposophisches Buch, was damit zusammenhängt, zum Beispiel die „Rätsel der Philosophie“ als Hintergrund der Bewußtseinsentwicklung der betreffenden Zeit. Ich lese das, was mich in diese Zeitstimmung hineinträgt. Für den einzelnen Tag suche ich ein, wenn auch noch so kleines Aperçu zu finden, aus dem sich eine Stunde gestalten läßt.

Dr. Steiner: Dies ist eine außerordentlich gute Methode, von irgend etwas auszugehen, das einen selbst stark interessiert, das einen seelisch dadurch in Bewegung bringt, daß so eine kleine Entdeckung entsteht. Dadurch erreicht man das, daß einem während des Unterrichts etwas einfällt. Sie werden bemerken, daß Ihnen, während Sie unter den Kindern sind, leichter etwas einfällt, als wenn Sie allein brüten. In der Geschichte und Geographie zunächst nicht, solange man nicht ein paar Jahre unterrichtet hat. Was aber besonders wichtig ist, das ist das, daß man eigentlich versuchen sollte, sich, wenn eine Epoche für irgend etwas beginnt, doch, wenn auch in noch so großen Linien, über das, was in der ganzen Epoche vorkommt, in zusammenfassender Weise Vorstellungen zu machen, so daß man weiß, was in der ganzen Epoche behandelt wird.

Demselben Lehrer gab Dr. Steiner bald darauf bei einem Besuch im Unterricht noch eine Ergänzung dazu. Er sagte: Es fällt Ihnen bei dieser Methode der Vorbereitung nun zuviel ein im Unterricht. Sie müssen darauf achten, daß Sie die Schüler nicht mit dem überschütten, was Sie selbst im Augenblick interessiert.

X.: In der lateinischen Grammatik habe ich das Gefühl, daß man sie aufbauen könnte nach Denken, Fühlen, Wollen. Aber es zerfällt mir der Stoff.

Dr. Steiner: Da wäre es gut, wenn Sie einmal zur eigenen Orientierung, wenn drei Wochen Ferien sind, einfach einen Autor nehmen würden, den Livius, würden sich Sätze nehmen und die Struktur des lateinischen Satzes dann empirisch studieren. Das müßte jemand machen.

Ich möchte, daß Sie darauf achten, einen gewissen Takt zu entwickeln in bezug auf die immer mehr beliebte sokratische Methode. Ich möchte, daß Sie versuchen würden, den Takt zu entwickeln, zu unterscheiden zwischen dem, was man von sich aus den Kindern

#SE300b-235

einfach sagen muß, und dem, was man von ihnen erfragen kann, weil es anregender ist für Kinder, wenn man im Moment ihnen etwas sagt, als wenn man sie fragt in einem Moment, wo sie einem keine Antwort geben könnten. Man darf nicht glauben, herauskitzeln zu können aus den Kindern, was sie nicht wissen können. Man darf die sokratische Methode nicht zu stark übertreiben. Dadurch ermüdet man die Kinder zu stark. Man muß sich ein Gefühl aneignen, was man fragen kann und was man sagen muß. Da muß sich ein Taktgefühl entwickeln.

Dann würde ich bitten, daß sich Fragen anschließen in bezug auf das laufende.

Es wird die Frage gestellt nach der Schulverwaltung. Es müßten viele Dinge der Verwaltung von allen mitgetragen werden.

Dr. Steiner: Das ist ein penibles Kapitel. Ich habe viel über dieses penible Kapitel nachgedacht. Aus dem Grunde ist es schwierig, weil wirklich nur durchführbar ist, was hier gemeint ist, wenn es im Einklange mit den Willensmeinungen eigentlich des ganzen Kollegiums oder doch der überwiegenden Majorität des Kollegiums inauguriert wird. Auf der anderen Seite wiederum ist natürlich das so, daß der Modus, wie das organisiert werden soll, sehr stark wirkt auf die Art, wie es aufgenommen wird.

Zuallererst bitte ich Sie dabei zu berücksichtigen, was in dieses neu zu organisierende Gebiet der Verwaltung einzubeziehen ist. Denn es sind eine ganze Menge laufender Geschäfte, die einfach derjenige ausführen muß, der im Schulhause ist. Diese müssen davon ausgenommen werden, die daran gebunden sind, daß der Betreffende im Hause ist. Für alles das, was diejenige Verwaltung betrifft, die zu gleicher Zeit Repräsentation der Schule nach außen ist, da würde sich empfehlen, in der Zukunft an die Stelle von einem zu setzen ein kleines Kollegium von drei bis vier Persönlichkeiten. Dieses Kollegium wird nicht anders wirken können als alternierend, so daß die, trotzdem es jeweils einer ist, sich hintereinander abwechseln und nur in bezug auf wichtige Sachen oder für solche Sachen, die man wert hält einer gemeinsamen Behandlung, man sich mit den anderen verständigt. Um ein solches Kollegium - damit nicht die republikanische Verfassung durchbrochen wird - würde es sich schon handeln. Ich bitte sich jetzt zu äußern, frank und frei, was Sie darüber meinen, jeder, der etwas zu sagen hat. Selbst wenn jemand etwas zu sagen hat, von dem er glaubt, daß es im weitesten Umfang mißfallen könnte, bitte ich, auch diese Sache vorzubringen.

#SE300b-236

X.: Es gibt gewisse Dinge, von denen man weiß, daß sie nur Y. machen kann, und daß gewisse Dinge da sind, die andere besser machen könnten.

Dr. Steiner: Ich meinte, wenn ein Kollegium da ist, so wird eine beständige Repräsentanz dadurch vorhanden sein, daß sich die Mitglieder des Kollegiums alternieren für Aufgaben, die begrenzt werden. Das, was Sie jetzt gesagt haben, kann von Fall zu Fall gemacht werden, daß derjenige von diesem kleinen Kollegium designiert wird, den der eine oder andere für befähigt hält. Immerhin Meinungsverschiedenheiten wird es geben.

X.: Ich würde in einer solchen Regelung eine Hilfe finden. Es könnte dadurch der Schule sehr genützt werden.

Dr. Steiner: Es kann noch weiter gedacht werden. Daß sich ein solches Kollegium bildet, und daß sich das ganze Kollegium einverstanden erklärt, daß, wenn dieses Kollegium findet, daß irgendein Mitglied des Lehrerkollegiums für eine Angelegenheit designiert werden sollte, daß dies auch geschehen sollte.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Es kann auch die Vorbereitung der Konferenz zu den Agenden des betreffenden Leiters der Verwaltung in der betreffenden Zeit gehören. Es wird die Aufgabe dadurch eine ziemlich schwierige. Es kann die Vorbereitung der Konferenz durchaus in die Aufgaben desjenigen hineingehören, der für die betreffende Zeit die Aufgabe hat, aus dem kleinen Kollegium heraus die Führung der Schule innezuhaben. Es handelt sich darum, daß diese Sache in voller Harmonie mit dem gesamten Kollegium gemacht wird.

Es hatte sich ein Komitee von sieben Lehrern für gewisse Fragen der Anthroposophischen Gesellschaft gebildet.

Dr. Steiner: Nun würde ich natürlich fragen müssen, was das Kollegium sagt zu diesem Komitee, das sozusagen aus sich selbst heraus sich gebildet hat.

Zweitens würde es sich darum handeln, daß wir zu dem Modus kommen, wie diese Sache endgültig geregelt werden könnte. - Dieses Komitee scheint ein sehr regsames zu sein und man könnte die Hypothese aufstellen, daß es durch seine Bemühungen für die Neuorganisation der Anthroposophischen Gesellschaft sich hat vorbereiten wollen für die Verwaltung der Schule. Denn natürlich, wenn dieses Komitee das volle Vertrauen des Lehrerkollegiums hat, dann würden wir die Sache leicht leisten.

X. schlägt vor, das Komitee zu erweitern.

#SE300b-237

Dr. Steiner: Ich hatte nur gemeint, wenn sich schon ein Kreis von Menschen mit dieser Frage befaßt hat, so ist es am besten, wenn dieser Kreis die Arbeit fortsetzt, weil es Zeit erspart.

X.:...

Dr. Steiner: Sie verwechseln zwei Fragen. Ich wollte zuerst einfach fragen, weil mir bekannt war, daß ein solcher Kreis existiert, welcher dieser Kreis ist. Dieser Kreis hat sich mit diesen Fragen anscheinend beschäftigt, und da ja von vorneherein betont werden muß, daß die Sache aus der vollen Harmonie kommen muß, so wollte ich als Primärfrage die gestellt haben, ob dieser Kreis das Vertrauen des Kollegiums genießt, daß er in dieser Angelegenheit Vorschläge macht für die definitive Gestaltung. Wir können uns besprechen, welche die definitive Gestaltung sein sollte. Es würde uns heute schwer werden, geradezu aus einem Urkeim heraus die Sache zu holen. Es würde besser sein, wenn die Sache so sein könnte - da ich vermutlich bald wiederum werde da sein müssen -, wenn wir heute die Frage beantworten. Hat dieser oder ein erweiterter Kreis das Vertrauen des gesamten Kollegiums soweit, daß er für die eigentliche Regelung für eine nächste Konferenz Vorschläge machen könnte? Das ist das, was wir heute beantworten müssen. Da bitte ich einfach um Wortmeldungen bezüglich dieser Vertrauensfrage.

X.: Es macht den Eindruck, als ob sich Waldorflehrer erster und zweiter Verantwortlichkeit gebildet hätten. Es beruht vielleicht dieses Gefühl auf falscher Voraussetzung.

Dr. Steiner: Daß ein Kreis sich bildet, das ist seine Sache. Weil er sich beschäftigt hat mit den Fragen, könnte man, falls das Vertrauen zu diesem Kreis besteht, meinen, daß man ihn mit der Ausarbeitung dieser Sache betraut. Im Kollegium diese Frage zu behandeln, ist komplizierter, als sie von einem Kreis behandeln zu lassen, der das Vertrauen des Kollegiums hat.

Einige Lehrer stimmen dem zu.

X.: Ich habe ein peinliches Gefühl für diese Kreisbildung. Gerade die Menschen, welche den Kreis gebildet haben, sind die, welchen die bisherige Führung der Geschäfte auf die Nerven gegangen ist.

Y.: Ich habe beobachtet, es standen gewisse Gruppen beisammen, und ging man vorbei, hörte man schwerwiegende Worte, so daß es mir ganz unheimlich geworden ist, und ich zu einem Kollegen gesagt habe, da ist eine Cliques-bildung. Ich habe direkt Angst gehabt, es scheidet sich das Kollegium in Gesinnungstüchtige und weniger Gesinnungstüchtige.

#SE300b-238

Dr. Steiner: Das ist eine solche Sache. Gedeihen kann die Waldorfschule nur dann, wenn das Kollegium harmonisiert in sich. Es ist nicht möglich, daß jeder jedem ganz gleich sympathisch ist. Aber das ist seine Privatsache. Das ist etwas, was nicht ins Kollegium hineingehört. Aber insofern das Kollegium repräsentiert den Gesamtstatus der Waldorfschule, hängt das Gedeihen der Waldorfschule von der inneren Harmonie im Kollegium ab. Es ist ein großer Unterschied, ob irgend jemand jemandem draußen sagt, „das geht mir auf die Nerven“, oder wenn das Wort hier in der Konferenz fällt. Hier in der Konferenz und in der ganzen Verwaltung der Waldorfschule gibt es nur Lehrer der Waldorfschule, und die Schwierigkeiten tauchen nur auf wegen der üblichen demokratischen Verfassung der Schule. Aber natürlich treten Schwierigkeiten auf. Ich wende mich dagegen, wenn im Kollegium das Wort gebraucht wird: erste und zweite Verantwortlichkeit. Es würde das der Anfang von schlimmen Dingen sein können, wenn in unsere Verhandlungen so etwas hineinspielt wie erste und zweite Verantwortlichkeit, Kollegium und Kollegen-Cliquesbildung. Diese Dinge sind etwas, was streng ausgeschlossen sein muß.

Im Grunde genommen müßte das so sein, wenn sich irgendein Kreis bildet, daß man die Tatsache dieses Kreises nimmt und keine Veranlassung hat, über ihn böse Dinge zu sagen. Denn hat man dazu Veranlassung, dann beginnen schlimme Zeiten im Lehrerkollegium. Solange der Kreis sich gebildet hat und als solcher da war, möchte ich einmal fragen, inwiefern es bemerkt zu werden braucht, daß dieser Kreis sich gebildet hat. Es wäre vielleicht gar nicht nötig gewesen, es zu bemerken. Jetzt liegt die Sache so, daß man die Frage stellt aus dem Grunde, weil er einen offiziellen Auftrag bekommt, weil sich dieser Kreis mit Vorschlägen beschäftigen soll. Ich kann nicht einsehen, falls nicht darin eine Missetat ist, warum es von Bedeutung sein sollte, daß dieser Kreis es ist oder ein ganz anderer kleinerer. Es kommt ja auf gar nichts weiter an, als auf eine reine Zweckmäßigkeitsfrage und behandelt wird das, was als Vorschlag vorgelegt wird, dann doch im Kollegium. Es handelt sich nur darum, die Vertrauensfrage zu stellen, ob man den Kreis für befähigt hält, Vorschläge zu machen. Wenn solche Worte fallen, da würde man nicht sagen, daß auch nur im Winzigsten ein Lehrerkollegium im Bilden begriffen ist. Das darf nicht sein. Hier muß lautere Harmonie herrschen.

X.: Ich habe das volle Vertrauen zu dem Kreis, aber ich wollte zum Ausdruck bringen, es sind Kollegen da, die es vielleicht nicht haben.

#SE300b-239

Dr. Steiner: Wenn ich den Ausdruck „auf die Nerven gehen“ nehme, dann würde das bedeuten, daß einem ein anderer auf die Nerven geht. Dieser Kreis würde sich damit beschäftigen, wie die Verwaltung zu ordnen ist. So gehen Sie auch sich auf die Nerven.

X.: Ich habe kein Mißtrauen gegen einen aus dem Kreis.

Z.: Ich habe nicht das Empfinden, daß ein Kollegium im Kollegium besteht.

Ich glaube, daß alle Kollegen mit diesem Kreis einverstanden sein können. Dr. Steiner: Es sind gewisse Dinge ausgesprochen worden, die nicht zurückgenommen worden sind. Und so könnte man annehmen, daß die Sache doch nicht geht, wenn man es in der Weise macht, wie es ursprünglich gemeint war. Ebenso gut könnte ich meinen, nach den Impulsen, nach denen die Schule und ihr Lehrkörper entstanden ist, daß in einer solchen Frage ich einen solchen Kreis aufstellen könnte, ich tue es aus dem Grunde nicht, weil gewisse Soupçons bemerkbar geworden sind. Ich möchte warten mit solchen Dingen, bis sich die Dinge geklärt haben. Es erscheinen solche Antagonismen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Das Komitee, das diese Fragen ausarbeitet, muß diese Dinge studieren, um Vorschläge für die Verwaltung zu machen, und da würde ich meinen, daß sechs Köpfe genügen.

Dr. Steiner läßt durch Zettelwahl ein solches vorbereitendes Komitee von sechs Mitgliedern wählen.

Dr. Steiner: Dann möchte ich bitten, daß das Komitee Persönlichkeiten vorschlägt, die dann die Sache erledigen.

Es wird gefragt wegen einer Erziehungstagung in England.

Dr. Steiner: Es steht in Aussicht, daß außerdem noch eine andere Veranstaltung in England stattfinden soll. Ich müßte versuchen, die zwei Dinge zusammenzulegen. Vielleicht kann man dem im Prinzip zustimmen.

X.: Die Engländer wollen wissen, ob es Herrn Doktor recht wäre, wenn Waldorflehrer eingeladen werden, die Englisch sprechen.

Dr. Steiner: Gewiß, das können sie machen.

Konferenz vom Mittwoch 31. Januar 1923, 16-19 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Ich hätte nur einiges nachzutragen zu dem, was ich neulich gesagt habe. Es handelt sich um die Beantwortung der Frage, wie bei der Bildausschmückung die musikalischen Räume zu behandeln wären. Da handelt es sich darum, daß man jedenfalls einen musikalischen Lehrsaaal in keiner Weise ausschmücken kann mit irgendwelchen malerisch-figuralen Motiven. Einen musikalischen Saal könnte man höchstens plastisch ausschmücken durch die Aufstellung von Plastiken, oder aber, wenn man Malerisches anwenden will, so müßte man Farbenharmonien, reine Farbenwirkungen nehmen; Bildwerke, in denen reine Farbenwirkungen etwa in Betracht kommen.

Dann müßte es sich handeln um das bildhafte Ausschmücken der Eurythmiesäle. Das unterscheidet sich vom Musikalischen. Es kann vielleicht bei uns kollidieren. Wir könnten unter Umständen im Eurythmiesaal etwas von musikalischem Unterricht haben, dann würde das ein Surrogat sein müssen. Der Eurythmiesaal selbst müßte ausgeschmückt sein mit Motiven, die aus der Dynamik des Menschen entnommen sind, aber aus der seelischen Dynamik; der ausdrucks-volle Mensch, künstlerisch erfaßt.

Dann würde es sich beim Turnsaal darum handeln, daß man mit entsprechender Übertragung achtet auf das mehr sich in die Welt Hineinstellen. Bei der Eurythmie würde es sich darum handeln, daß man eine Art findet, künstlerisch auszudrücken die seelische Dynamik; beim Turnen, daß man den Menschen mit Bezug auf seine Gleichgewichts- und Bewegungsverhältnisse in Beziehung zur Welt darstellt, daß man den Menschen zum Beispiel darstellt, sich wacker haltend über einem Abgrund und dergleichen. Das Verhältnis zur Welt, das würde der Bildschmuck sein für das Turnen.

Für die Handarbeitsräume würde man Interieurs brauchen, wo das Gemütselement berücksichtigt wird.

Jetzt bliebe uns noch der Handfertigkeitssaal, den müßte man möglichst mit künstlerisch aufgefaßten Motiven des praktischen Lebens und eventuell auch des Kunstgewerbes künstlerisch ausschmücken, so daß man an den Wänden etwas hat, was wohlgefällig aufnimmt, was in diesen Räumen getrieben wird.

Ich glaube, daß das Lehrerzimmer so ausgeschmückt werden muß, wie es dem Geschmack und dem harmonischen Zusammenklänge der Lehrerseelen selbst entspricht, so daß das Lehrerzimmer keine

#SE300b-241

Vorschrift haben soll, sondern ganz aus dem Geschmack und Zusammenstimmen der Lehrer selbst hervorgehen soll. Das soll eine Offenbarung sein einer besonders intimen Konferenz, die ins Künstlerische ausläuft, ohne Expertise.

Für das Spinnen gilt dasselbe wie für das Handwerk.

Beim Musikalischen ist es besser, wenn man den Saal ganz einförmig ohne Bild läßt, statt daß man irgendwelche Bilder anbringt, die psychologisch nicht vereinbar sind mit dem, was musikalisch herrschen soll.

Bei den Rahmen ist die Sache diese, daß man den Rahmen nach dem Bilde machen soll. Nun, die Farbe des Rahmens habe ich gewöhnlich so angegeben, daß man eine Farbe, die auch auf dem Bilde ist oder die öfter im Bilde ist, zum Rahmen verwendet. Die plastische Form muß man nach dem Bilde machen.

Es wird gefragt nach dem Raum für die Sonntagshandlung.

Dr. Steiner: Es handelt sich darum, daß ich eine weitere Handlung geben werde, und danach wird auch das Bild sich richten.

Auch die Hilfsasse muß noch bekleidet werden. Das werden wir bei der nächsten Konferenz besprechen.

Die Eurythmiefiguren müßten in einer Vitrine im Eurythmiesaal aufgestellt werden.

Auf den Gängen müßte man sehen, daß man links und rechts von der Tür etwas Ähnliches hat wie das, was man in der Klasse findet, daß man sich anlehnt an das, was in der Klasse ist.

Es wird gefragt nach dem Physik- und dem Chemiesaal.

Dr. Steiner: Wir sind in solchen großen Sorgen darin, daß ich heute dies nicht beantworten kann. - Ebenso wollen wir das nächste Mal damit beginnen, dieses Medizinische zu betrachten, was wir längst gewollt haben.

Dann wollen wir uns der Aufgabe widmen der Einrichtung dieses Verwaltungsrates.

X.: Von dem Komitee, das in der letzten Konferenz gewählt ist, werden drei Lehrer vorgeschlagen, die im Zusammenhang mit dem seitherigen Schulverwalter die Verwaltung der Schule auszuüben hätten. Diese drei würden alle Angelegenheiten der inneren und äußeren Vertretung übernehmen, mit Ausnahme von Hausverwaltung, Geschäftszimmer und Finanzen.

Im einzelnen werden sie übernehmen von inneren Schulangelegenheiten:

1. Vorbereitung und Protokollierung der Konferenzen

#SE300b-242

2. Heranziehung einzelner Kollegen für bestimmte Arbeitsgebiete, zum Beispiel Quartierfragen, Ausschmückung der Klassenzimmer

3. Aufstellung und Durchführung eines Aufsichtsplanes

4. Verteilung und Einrichtung der Lehrräume

5. Aufsicht über die Abgabe von Schulräumen für Veranstaltungen von außen.

Von äußeren Schulangelegenheiten werden sie übernehmen:

1. Korrespondenz und Verkehr mit den Behörden; Gegenzeichnung aller Schriftstücke an dieselben

2. Das, was zusammenhängt mit Aufnahmen (Einleitung von Prüfungen) und Austritten (Behandlung der Zeugnisse)

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

3. Jahresberichte
4. Empfang von Besuchern
5. Propaganda-Aufsätze; Heranziehung des Bundes für Freies Geistesleben zum Kampfe gegen das Grundschulgesetz
6. Einholen von Unterlagen für die Gehaltsregelung; Verwaltung von besonderen Spenden.

Das wären die einzelnen Kompetenzen, die sich aus der augenblicklich vorliegenden Verwaltung herauslösen lassen, die von einem Gremium bewältigt werden könnten.

Dr. Steiner: Erst wollen wir prinzipiell die Diskussion führen. Ich möchte Sie bitten, sich zu äußern, inwieweit Sie einverstanden oder nicht einverstanden sind, oder überhaupt etwas zu sagen haben zu dem Vorgebrachten.

Der bisherige Verwalter: Mir schien, daß das, wobei das ganze Lehrerkollegium mitarbeiten muß, an diese Kommission, mit der ich zusammenzuarbeiten hätte, abgegeben werden sollte, und daß die wirtschaftlichen und technsschen Dinge bei mir allein bleiben würden. So daß man die Sicherheit haben kann, daß diese Arbeit zur vollen Zufriedenheit des ganzen Kollegiums durchgeführt werden kann. Das waren die Gedanken, die ich mir grundsätzlich machte.

X.: Ich hätte noch den Vorschlag, Herrn L. als viertes Mitglied des Verwaltungsrates hinzuzufügen.

X.: Man sollte Herrn L. für Künstlerisches verwenden und nicht in die Verwaltung einspannen.

Dr. Steiner: Es handelt sich darum, daß das Komitee dreivorgescha-gen hat und daß der Vorschlag eines vierten auftaucht.

X.: Wenn er selbst sagt, daß er gerne mitmachen will, so ist da kein Hindernis. L.: Ich stehe zur Verfügung, wenn man mich gebrauchen kann.

Dr. Steiner: Wenn ich recht verstehe, wir haben eine Kommission ernannt. Wir können doch nicht alles in der unpräzisen Form lassen.

#SE300b-243

Zunächst liegt vor, daß diese Kommission vorgeschlagen hat ein Dreimännerkollegium. Jetzt handelt es sich darum, schlägt Herr Y. Herrn L. vor von sich aus? Denn das Komitee hat dieses Dreimännerkollegium vorgeschlagen. Eine Sache, die offiziell behandelt werden muß, muß in einer Präzision verlaufen. Schlagen Sie dem Kollegium Herrn L. als vierten vor, dann liegt dies vor: Das neulich gewählte Komitee schlägt vor die drei. Herr Y. macht den Gegen-vorschlag, einen vierten dazu zu berufen.

Wer wünscht darüber weiter zu sprechen?

X.: Ich möchte diesen Vorschlag unterstützen.

Dr. Steiner: Ist vielleicht vom Komitee selbst etwas zu sagen?

Einer der vorgeschlagenen drei Lehrer: Ich wollte sagen, daß wir gern mit Herrn L. arbeiten wollen.

Dr. Steiner: Das ist die erste Frage, die Einrichtung des Verwaltungskollegiums; der erste Vorschlag vom vorbereitenden Komitee: die drei Herren; hier im Lehrerkollegium: diese drei Herren und Herr L.

X.: Ich sehe nicht ein, warum man das Komitee nicht ergänzen soll.

Dr. Steiner: Läge nur der Vorschlag dieses Komitees vor, so würde es sich darum handeln, diesen Vorschlag zu verifizieren oder zu verwerfen. Es liegen zwei Vorschläge vor. Wir müssen darüber die Debatte führen. Oder wenn ein weiterer Vorschlag ist, muß dieser Vorschlag gemacht werden. Wir haben dieses Komitee nach großen Schmerzen eingesetzt. Wir haben das Vertrauen, daß es nach reiflicher Prüfung seinen Vorschlag gemacht hat. Nach diesem Vertrauen würden wir die Verifizierung oder Verwerfung machen müssen. Nun handelt es sich darum, ob jemand materiell zu diesem Vorschlag etwas zu sagen hat. Oder ob ein dritter gemacht werden soll. Es handelt sich darum, ob etwas hinzuzufügen ist, oder ob ein dritter Vorschlag gemacht werden soll.

X. spricht für das Hinzutreten von L. wegen dessen Wesensart.

Dr. Steiner: Hat sonst jemand etwas zu sagen?

X.: Ich möchte L. selbst fragen, wie er sich dazu stellt.

Dr. Steiner: Es würde sich darum handeln, daß ich Sie fragen müßte, ob Sie die Wahl annehmen.

L. Ich tue mit, wenn man es für geeignet hält.

#SE300b-244

Dr. Steiner: Die Sache ist so: dieser Verwaltungskörper sollte aus dem Kollegium hervorgehen, angesichts der Art, wie neulich darüber gesprochen worden ist. Ich sagte schon neulich, ich könnte ja auch, nach dem, wie wir die Waldorfschule eingerichtet haben, selbst diesen Ausschuß designieren, möchte es aber nach dem Erfahrenen nicht tun, sondern möchte, daß dieser Verwaltungskörper hervorgeht aus dem Willen des Lehrerkollegiums selbst. Dieser Weg ist der, daß wir einem vorbereitenden Komitee die Prüfung der Sache übertragen haben, weil man annimmt, daß ein vorbereitendes Komitee besser Vorschläge macht als diejenigen, die es aus dem Kopf heraus machen. Es muß auch die Pädagogik einreißen, daß wir uns gewöhnen, die Dinge unter Verantwortung zu sagen. Jetzt handelt es sich darum, daß dieses Komitee neulich gewählt worden ist. Von diesem Komitee nehmen wir an, daß es die Vorschläge nach reiflicher Überlegung und Verantwortung macht. Auf dieser Grundlage verhandeln wir. Vorläufig liegen diese zwei Vorschläge vor.

Es wäre außerordentlich deprimierend. Es handelt sich doch darum, daß wir nicht in Illusionen arbeiten. Die Sache, die sich jetzt abspielt, ist außerordentlich deprimierend. Wir haben uns darauf geeinigt, daß ein Komitee uns Vorschläge macht. Nun wollen wir uns das nicht in den Wind hauen. Das wollen wir doch nicht in den Wind hauen! Wir hauen es sofort in den Wind, wenn jetzt ein Gegenvorschlag gemacht wird, und das Kollegium ein Mißtrauensvotum erteilt. Die Annahme des Antrags Y. bedeutet das Mißtrauensvotum gegen das Komitee. Ich erkläre Ihnen, daß die Annahme des Gegenantrags Y. das Mißtrauensvotum bedeutet. Es sind in diesen Tagen scharfe Ausdrücke gebraucht worden über einen Verwaltungskörper; auf dieses ganze Kollegium würden diese Ausdrücke anwendbar sein, daß es einfach als nichts betrachtet ein Mißtrauensvotum für ein gewähltes Komitee.

Ich bitte schon so viel um Ehrlichkeit in der Aussprache. Ich habe wiederholt aufgefordert und lange Zeit verzogen, um eine Aussprache dieses Kontravorschlages zu ermöglichen. Ich fordere noch einmal auf, sich auszusprechen über die Sache.

Der Inhalt der weiteren Wortmeldungen ist nicht festgehalten.

Dr. Steiner: Herr Y. interpretieren Sie nicht diese Worte, die ich bei der Führung gebrauchte. Man kann nicht zu gleicher Zeit sagen, ich stelle einen Gegenantrag und erkläre von vornherein, daß ich damit (mit dem ersten Vorschlag) einverstanden bin. Ich bitte, nicht alles zu vertuschen. Wenn Sie über eine Sache nicht

#SE300b-245

einig sind, so gestehen Sie das zu. Aber das Vertuschungssystem darf nicht weitergehen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Vorläufig liegen drei Vorschläge vor: der Vorschlag des Komitees, der Vorschlag Y., der dritte Vorschlag B. und 5., der darin bestehen würde, über den Vorschlag Y. zur Tagesordnung überzugehen. Dieser Vorschlag wäre der weitergehende, ob über den Vorschlag Y. zur Tagesordnung übergegangen werden soll.

Y. Ich unterstütze den Antrag B. und S.

Dr. Steiner: Das sind Dinge, vor denen einem der Verstand stillstehen muß. Entweder haben Sie einen Grund, einen Gegenvorschlag zu machen, oder Sie haben keinen Grund. Wenn hier das Komitee einen Antrag stellt und Sie einen Gegenantrag vorbringen, dann sehe ich nicht ein, wo dann noch ein Quentchen Ernst liegt, wenn Sie selbst dafür sind, über Ihren Antrag zur Tagesordnung überzugehen. Wenn wir in dieser Weise fortfahren, über die wichtigen Dinge . . . rein deshalb, damit wir die Sache loskriegen . . .

Frau Dr. Steiner: Herr Y. hat die schöne Lebensart von L. als Grund angegeben, ihn hineinzunehmen.

Dr. Steiner: Das würde doch das vollste Mißtrauen bedeuten.

X.: Ich habe den Vorschlag Y. aufgefaßt als Eröffnung der Debatte.

Dr. Steiner: Dieses vorbereitende Komitee legt seine Funktionen nieder mit der heutigen Lehrerkonferenz. Selbstverständlich ist es so, daß dieser Gegenvorschlag gemacht werden kann. Das Mißtrauen würde darin bestehen, daß man einfach, ohne weiter sich aufzuregen, nun um abzustimmen, nicht per Block, sondern per Akklamation, für vier stimmt. Selbstverständlich ist es an sich kein Mißtrauensvotum für das Komitee, wenn die vier Herren gewählt werden. Aber so, wie die Behandlungsweise projiziert worden ist, wäre es ein Mißtrauensvotum, weil man den Vorschlag des Komitees ohne Diskussion in den Wind schlägt. Das Mißtrauen liegt darin, daß man ein Komitee einsetzt, von dem man voraussetzt, daß es mit Prüfung der Tatsachen unter voller Verantwortlichkeit seine Vorschläge macht. Dann wird ein Gegenvorschlag gemacht. Nun wählen wir sie alle vier. Das heißt, daß man einen Akt, den man selbst gemacht hat, sowenig ernst nimmt. Um die Sache loszukriegen, stimmt man für alle vier. Das bedeutet ein Mißtrauen für das Komitee. Die Sache so behandeln, daß wir bloß die Illusion erwecken wollen, daß wir harmonisch und einig sind, das bedeutet das Mißtrauen gegen das Komitee.

#SE300b-246

Wir müssen ehrlich uns aussprechen. Darauf kommt es an, daß jeder seine festbegründete, innere Meinung hat. Wie wir hier die Waldorfschule gegründet haben, haben wir aus dem Herzblut heraus die Sache begründet, und jetzt geht so viel von dem schrecklichen System, von dem Unernst, dem nicht Seriösnahmen der Sache, auch ins Kollegium herein. Es bedeutet doch etwas anderes, wenn das Kollegium einig ist, daß der Vorschlag angenommen wird oder nicht. Das ist doch eine Sache, die einem ans Herz geht. Das möchte ich betont haben, daß wir die Sachen nicht oberflächlich nehmen dürfen. Unter- und Hintergründe bestehen, ich gebe mich keiner Illusion hin. Wenn ein solcher Vorschlag gemacht wird, so bestehen Untergründe. Auf dem Felde der Anthroposophie muß Ehrlichkeit und nicht Verwutzeltheit herrschen. Das ist, um was ich Sie bitte, einmal ernsthaft anzufangen, wenigstens hier, an der Stätte der Waldorfschule wenigstens aufrechtzuhalten, daß wir nicht über Disharmonie in eine Atmosphäre von Augenzudrücken übergehen, daß wir uns ehrlich aussprechen.

Ist es denn unmöglich, daß sich die Leute sagen, ich habe dies und jenes auf dem Herzen gegen dich, und man leidet sich deshalb nicht weniger gern, und arbeitet deshalb nicht weniger gern zusammen? Warum soll man sich nicht die Wahrheit unter die Augen sagen und trotzdem sich schätzen und achten?

Das Peinliche muß gemacht werden, wie die Antezedenzen dazu da sind. Wenn die zwei Vorschläge da sind, müssen wir über den dritten Vorschlag erst abstimmen, oder wir müssen die zwei Vorschläge nebeneinander behandeln.

Es liegt doch die Tatsache vor, daß Sie ausdrücklich verlangten dabei zu sein (bei der Beratung des Komitees). Das habe ich als das erste Mißtrauensvotum empfunden.

X.: Ich möchte fragen, ob Herr Y. nicht die Gründe angeben könnte.

Dr. Steiner: Es ist auch meine Meinung, daß, wenn man einen solchen Gegenvorschlag macht, man ihn begründen soll.

Y. versucht, eine Begründung zu geben.

Dr. Steiner: Ich kann Ihnen die Versicherung geben, die Dinge, die durch mich geleitet werden sollen, werden in keiner Weise Unpräzision zulassen. Ich gehe nicht darüber hinweg, wenn eine Situation auftaucht. Es liegen vor der Vorschlag des vorbereitenden Komitees, und abgesondert davon der Vorschlag Y. Das sind zwei Meinungsäußerungen. Wenn nun schon diese zwei Meinungsäußerungen aufgetaucht

#SE300b-247

sind, und das Komitee hierhergekommen ist mit der Absicht, das Dreimännerkollegium vorzuschlagen, nachdem man sich bereits geeinigt hat, den Vorschlag des Viermännerkollegiums nicht zu stellen, dann ist es ein um so größerer Gegensatz, wenn Herr Y. den Antrag stellt. Daß Herr Y. die Sache nicht hört, das geht uns nichts an. Dann liegt jedenfalls die klar zu präzisierende Tatsache vor, das Komitee ist nicht der Meinung, das Viermännerkollegium vorzuschlagen. Der Vorschlag des Herrn Y. ist ein wesentlich anderer als der des Komitees.

Die Debatte, die wir jetzt führen, ist zum Antrag B. und S. geführt, über den Antrag Y. zur Tagesordnung überzugehen.

Es ist der Antrag gestellt, über den Antrag Y. zur Tagesordnung überzugehen.

Wer dafür ist, daß über Schluß der Debatte abgestimmt wird, . . . Die Debatte darüber ist abgeschlossen . . . Wir kommen zu dem Vorschlag, die drei Herren ins Verwaltungskollegium zu berufen. Wir kommen zur Abstimmung über diesen Antrag selbst. Da der Antrag so vorliegt, möchte ich formell Sie bitten, wünschen Sie nun über diesen Antrag per Akklamation abzustimmen oder auf Zetteln?

X.: Ich schlage vor per Akklamation.

Dr. Steiner: Wünscht jemand zum Antrag X. per Akklamation abzustimmen, zu sprechen? Es ist nicht der Fall. Dann kommen wir zur Abstimmung darüber, ob über den Antrag X. per Akklamation abgestimmt werden soll, und bitte diejenigen . . .

Ich bitte diejenigen, welche dafür sind, daß die drei Herren ins Verwaltungskollegium berufen werden, die Hand zu erheben.

Ich habe mich immer bemüht, einen gewissen familiären Ton anzuschlagen. Es kann ja sein, daß wir zu dem wieder zurückkommen. Dann dürfen nicht gewisse Diskrepanzen da sein, die unausgesprochen bleiben. Außerdem schadet es nicht, wenn man sich einmal durch eine Probe auf dieses Parlamentarische ein wenig der Präzision bequemt. Die muß unter uns herrschen.

Dann kommen wir über die anderen Vorschläge des Komitees zur Debatte. Es war vorgeschlagen, daß das Dreierkollegium gewisse Agenden der inneren Vertretung der Schule übernehmen solle. Es sind Herrn Y. gewisse Agenden abzunehmen, andere zu belassen. Es handelt sich darum, daß abgenommen werden soll: Erstens die innere Vertretung, Vorbereitung und Protokollführung der Konferenzen. Zweitens: Heranziehen von Kollegen für bestimmte Arbeitsgebiete; Aufsichtsplan; Einrichtung und Verteilung der Lehrräume;

#SE300b-248

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Überlassung der Schulräume an Außenstehende. Das war dasjenige, was sich auf die innere Verwaltung bezieht.

Bitte sich zu äußern, was Sie zu diesem Punkte zu sagen haben. Sind Sie damit einverstanden, daß diese Agenden dem Verwaltungskollegium übertragen werden? Wer damit einverstanden ist, bitte ich, die Hand zu heben. - Es ist angenommen.

In bezug auf die äußere Vertretung, da würde in Betracht kommen die Korrespondenz und der Verkehr mit den Behörden in der Form, wie es vorgeschlagen ist, daß außer Herr Y. das betreffende funktionierende Mitglied des Kollegiums die Gegenzeichnung hat.

X.: Die Gegenzeichnung macht die Sache schwieriger als vorher; es verursacht Verzögerung.

Dr. Steiner: Wenn von dem Mitglied des Komitees vorausgesetzt wird, daß es nicht jederzeit zu erreichen wäre, dann möchte ich wissen, was die ganze Einrichtung für einen Zweck hätte. In der Amtsdauer muß es jederzeit zu erreichen sein. Dieser Punkt kann gar nicht in Frage kommen, daß da eine Schwierigkeit eintritt. Eine Bürokratie hängt von der Gesinnung ab, nicht von den Kompetenzen. Wenn man sich vorstellt, daß man die Bürokratie dadurch bekämpft, daß man an ihre Stelle das Chaos setzt, da hat man eine falsche Vorstellung. Das kann man natürlich nicht an die Stelle setzen.

X. stellt den Antrag: Schluß der Debatte.

Dr. Steiner: Wünscht jemand zu sprechen zum Antrag auf Schluß der Debatte? Dann bitte ich diejenigen, die für Schluß der Debatte sind . . . Der Antrag ist angenommen.

Wir kommen dazu, abzustimmen darüber, ob der Verkehr mit den Behörden, Gegenzeichnung der Schriftstücke usw. diesem Kollegium übertragen werden soll. Diejenigen, die dafür sind, bitte ich, die Hand zu erheben.

Dr. Steiner fragt bei jedem der verschiedenen Punkte der äußeren Vertretung der Schule, wer darüber sprechen möchte, und läßt dann über jeden Punkt einzeln abstimmen; mit Gegenprobe.

Dr. Steiner: Sie haben nach jeder speziellen Debatte zugestimmt. Ich möchte den ganzen Block noch einmal abstimmungsgemäß behandeln, mit Ausnahme des Propagandapunktes und der Stellung zum Waldorfschulverein. Und ich möchte Sie bitten, en bloc abzustimmen. Ich stimme der Ordnung halber noch einmal ab über alle die bisher besprochenen Gebiete. - Es ist also angenommen.

#SE300b-249

Dr. Steiner zählt nun alle die Funktionen einzeln auf, die der bisherige Schul-verwalter auch fernerhin beibehalten soll.

Dr. Steiner: Wünscht nun, nachdem Sie diese Punkte gehört haben. jemand dazu zu sprechen?

Es wird gefragt nach der Aufnahme von Schülern.

Dr. Steiner: Wir haben beschlossen, daß dies dem Verwaltungskollegium zufällt. Wenn die ganze Sache einen Sinn haben soll, so darf diese wichtige Sache nicht diesem Verwaltungskollegium entzogen werden. Die bürokratische Denkweise muß heraus. Wenn Sie denken, daß die ganz wichtigen Verhandlungen mit den Eltern dem Verwaltungskollegium entzogen werden sollten, dann denken Sie bürokratisch. Es muß von Anfang an das Verwaltungskollegium beteiligt sein, von Anfang an bei der Aufnahme des Schülers. Das Verwaltungskollegium muß sich bewußt sein, daß es sich nicht nach und nach von den Pflichten drücken kann.

X.: Ich wollte Sie, Herr Doktor, bitten, daß auch Sie sich äußern, daß Sie vielleicht sich über das Ganze auch aussprechen. Es wird uns viel klar darüber.

Dr. Steiner: Die Sache ist so, daß ich im Laufe der Zeit von den verschiedensten Seiten darauf aufmerksam gemacht worden bin, daß aus der Stimmung des Kollegiums heraus eine solche Einrichtung als wünschenswert angesehen wird. Aus meinen Aperçus konnte ich solche Anfragen beantworten, daß ich sagte, ich glaube, daß dies notwendig ist. Ich begrüße das mit einer gewissen Befriedigung, daß es jetzt in dieser Weise geschieht, aber ich meine auch, daß es in allem Ernst geschehen muß. Ist die Sache irgendwie strittig, jetzt noch?

Dann darf ich vielleicht bitten, daß dies neulich gewählte Komitee noch als eine Art Zusatz zur Geschäftsordnung der Schule das, was jetzt beschlossen worden ist, ausarbeitet, genau die Verteilung der Agenden, und dann werden wir es noch einmal sauber revidieren bei der nächsten Konferenz. Es kann die Tätigkeit bereits so schnell wie möglich eingerichtet werden, wie es jetzt beschlossen worden ist.

Nun bitte ich zunächst sich darüber zu äußern, wie lange die Amts-dauer sein soll und der Turnus.

Es wird vorgeschlagen ein längerer Turnus, zwei bis drei Monate, weil sonst die Kontinuität fortwährend abreißt.

Dr. Steiner: Dies, was Sie angeführt haben, kann auch bei längerer Amtsdauer eintreten, daß der Betreffende die Antwort nicht erhält.

#SE300b-250

Jedenfalls ist eine ganz gewissenhafte Übergabe der Geschäfte vonnöten. Nun meine ich ja, nicht wahr, eine Amtsdauer von zwei Monaten wäre das Gegebene. Es ist darauf zu sehen, daß einem die Sache nicht zur Last wird. Eine Amtsdauer von zwei Monaten scheint mir zu genügen.

X.: Ich möchte fragen, ob der eine, der die Exekutive hat, nur allein arbeitet, oder doch so, daß alle drei arbeiten.

Dr. Steiner: Außer der Zeit ist die Tätigkeit der anderen eine beratende, das ergibt sich aus der Sache von selbst. Man wird seine Mitverantwortlichen fragen. Das, was wir jetzt entscheiden, ist eine andere Sache. Was wir jetzt entscheiden müssen, das ist, wie das gesamte Kollegium entgegentritt diesen Kollegen. Zwei Monate, glaube ich, ist die richtige Zeit. Möchten Sie die zwei Monate verlängert oder verkürzt haben? Ist jemand gegen die zwei Monate? Machen wir es so. Morgen fängt das Kollegium an, da funktioniert das Februar und März. Das wäre die Amtsdauer. Zwei Monate. Wie der Turnus?

X.: Ich schlage einen alphabetischen Turnus vor.

Dr. Steiner: Jetzt können wir übergehen zur Behandlung der Propagandafrage und der Frage der Stellung zum Waldorfschulverein. - Nun, was die Propagandafrage anbetrifft, die haben Sie in Verbindung gebracht mit dem Bund für ein freies Geistesleben: Kampf gegenüber dem Grundschulgesetz. So wie die Sache liegt, meine ich, ist es nicht eigentlich gut, wenn die Waldorfschule als solche an den gewöhnlichen Fragen, so wie sie in der Öffentlichkeit meist in der Trivialität formuliert werden, pro oder kontra teilnimmt. Wir werden viel günstiger vorwärtskommen, wenn wir aus unserer eigenen Sache heraus energisch arbeiten und positiv dasjenige vertreten, was wir aus der Waldorfpädagogik und -didaktik zu vertreten haben, und uns nicht einlassen auf Formulierungen, die von außen kommen. Es hatte oft für mich einen bitteren Beigeschmack, wenn jemand von uns einen Vortrag gehalten hat über das Grundschulgesetz. Denn so liegt die Sache gar nicht, daß wir uns an diesen Dingen beteiligen sollen. Wir sollen das, was wir zu vertreten haben, aus unserer eigenen Sache heraus vertreten. So kommen wir viel weiter. So daß die Leute, die sich darüber unterrichten wollen, sich die Frage vorlegen sollen, sind die für das Grundschulgesetz? Wir sind natürlich dagegen. Wir sollten nicht in die Verhandlung der Philister-Tages-fragen eingreifen.

#SE300b-251

Wie stellen Sie sich den Kampf gegen das Grundschulgesetz vor? Nicht wahr, diese Dinge müssen lebensgemäß - ich sage sonst wirklichkeitsgemäß -, diese Dinge müssen lebensgemäß behandelt werden. Die Welt sollte den Eindruck haben, die Leute von der

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Waldorfschule im Zusammenhang mit den übrigen Menschengruppen, innerhalb welcher sie stehen, die Leute von der Waldorfschule behandeln diese Dinge lebensgemäß.

Nicht wahr, wenn Sie heute die Aufsätze nehmen, die in der „Anthroposophie“ stehen als Wochenberichte, so werden diese Aufsätze so angesehen, als ob sie geschrieben wären ohne Kenntnis der Zusammenhänge, die heute bestehen zwischen Parlament und Regierung und Verwaltungskörper und so weiter. Sie werden so von Leuten, die ein Urteil haben, die darinstehen im Leben, als unpraktisch empfunden, als ob man sich einfach ein feuilletonistisches Urteil bildet, und dann hängt man noch die Sache vom freien Geistesleben oder von der Dreigliederung daran an. Dadurch bringen wir uns immer wieder von neuem in das Odium, eine unpraktische Gruppe von Menschen zu sein. Das muß gegenüber diesen Dingen aufhören. Von Leuten, die Gegner sind, rede ich nicht, von einsichtsvollen Leuten rede ich, die auf dem Boden der Dreigliederung stehen.

Es handelt sich darum, wenn wir den Bund für freies Geistesleben einbeziehen in unsere Waldorfschulsache' daß wir nicht in dieselben Fehler verfallen, in die der Bund selbst verfällt, in eine Art von Theoretisieren. Da meine ich, wird es sich darum handeln, die Agitation und Propaganda wieder auf gesunde Basis zu stellen. Also gewiß, es kann ein Zusammengehen mit dem Bund für freies Geistesleben sein, aber wenn wir so etwas aufstellen, müssen wir uns dessen bewußt sein, es ist von vorneherein lebensungemäß, wenn wir die Waldorfschul-Pädagogik in Gegensatz bringen gegen das Grundschulgesetz. Je weiter die Waldorfschul-Pädagogik sich ausbreitet, desto unmöglicher sind solche philiströsen Gesetze. Wir haben nicht nötig, uns auf den Boden der Bierpolitik zu stellen. Das ist eine Taktfrage. Wir sollen eigentlich nicht eingreifen. Das hätten wir nie sollen! Das ist der Unfug gewesen bei der Dreigliederungsbewegung. Wir hätten nie in die Philister-Tagesfragen eingreifen sollen.

Ich habe deshalb dieses Gebiet abgesondert behandelt, weil ich darauf besonderen Wert lege, daß wir da wirklich auf eine höhere Warte steigen. Ich habe das versucht schon seit Jahren, daß ich die Begründung eines Weltschulvereins herbeiführen wollte. Der würde #SE300b-252

eben das Ziel verfolgt haben, die pädagogischen Fragen nicht philiströs, sondern von einer höheren Warte aus publik zu machen. Das würde die schwierige Aufgabe eines solchen Weltschulvereins sein.

Eine Lehrerin: Könnten wir nicht pädagogische Besprechungsabende machen, zu denen man einzelne Leute und auch die Behörden einladet?

X.: Es hat sich herausgestellt, daß es unter den leitenden Schulmännern Leute gibt, die gern etwas wissen möchten, aber sich scheuen, den ersten Schritt zu tun.

Y.: So etwas in der Schule einzurichten, wozu man durch persönliche Beziehungen einen der Herren mitbringt.

Dr. Steiner: Sinn hat so etwas nur, wenn eine solche Zusammenkunft mit Außenstehenden in Form der öffentlichen Anzeige erfolgt, in der man auffordert dazu, daß andere kommen; wenn dann von seiten der Waldorfschule die Sache eingeleitet wird und sich dann die Anfragen daran knüpfen. Sonst kommt eine gewöhnliche Quatscherei heraus.

X.: Ich komme durch die Abiturfrage darauf, die Ostern übers Jahr brennend wird.

Dr. Steiner: Das ist natürlich mehr eine Aufgabe, die nicht in die Schulverwaltung gehört, die zu den Pflichten überhaupt desjenigen gehört, der beteiligt ist an der Arbeit der Waldorfschule. Nicht wahr, sobald man über diese Dinge etwas beschließen will, kommt nichts zustande. Es würde das gehören in die allgemeinen Aufgaben der Anthroposophischen Gesellschaft und in die Aufgabe jedes, der irgendwie beteiligt ist an dem Gedeihen der Waldorfschul-Pädagogik Eigentlich müßte das aus der Sache selbst hervorgehen. Nach dieser Richtung irgend etwas arrangieren, ist schwierig, weil die Dinge so individuell sind, daß man alles berücksichtigen muß. Man sollte jede Gelegenheit ergreifen, um das Urteil über die Waldorfschule in das rechte Licht zu stellen. Auf der anderen Seite muß gesagt werden, derjenige, der sich unterrichten will, findet heute sogar die Möglichkeit, wenn er in England ist, sich zu unterrichten, so daß es nicht so schwer sein dürfte für einen Referenten, sich über die Waldorfschule zu unterrichten, wenn er wirklich will.

X. . . .

Dr. Steiner: Die Dinge, die Sie jetzt erwähnen, sind nicht sehr seriös. Die Leute sind mit den Sachen unzufrieden. Sobald sie aber aus der allgemeinen Unzufriedenheit heraus, die eine verwaschene Unzufriedenheit

#SE300b-253

ist, etwas Besonderes sagen wollen, schwenken sie ab. Und da ist dann das Verderbliche für uns, wenn wir dies Abschwenken in irgendeiner Weise mitmachen. Wir müssen stramm stehen auf unserem Boden. Wir müssen alles tun, was die Waldorfschul-Pädagogik vertreten kann, aber ja nicht uns auf Kompromisse einlassen. Diese Illusionen schaden der Sache in weitestem Umfang. Was wir von diesen Dingen erfahren haben - diese Urteile sind immer wieder vorgekommen -, darüber darf man sich keinen Illusionen hingeben. Man muß schon diese Wege einschlagen, und diese Fälle nicht verwaltungsgemäß behandeln. Wenn nun aber jedem von uns die Pflicht obliegt zu tun, was er tun kann, so wird es unter Umständen besser sein, daß Sie diese Referenten unterrichten, als wenn man etwas arrangiert, wo die Leute am liebsten durch eine Hintertür ungesehen kommen möchten. Diese Dinge haben wir durchgemacht, als der Kulturbund begründet worden ist. Da wurden im Kulturbund die pädagogischen Dinge erörtert. Wir haben die Versammlungen abgehalten, wo es finster war, aber herausgekommen ist nichts, weil die Leute nicht bei der Stange bleiben, auch aus der Lehrerschaft. Im Moment, wo es sich um etwas Ernstes handelt - ich weiß mich an einen konkreten Fall zu erinnern: Ich bin unzufrieden, ich habe aber Weib und Kind! - Mißverstehen Sie mich nicht: So stramm, als es möglich ist einzutreten, jeder individuell Beziehungen auszunützen, aber ja nicht glauben, daß man da von allgemeinen Veranstaltungen etwas zu erwarten hat.

Die Abiturfrage werden wir dadurch am besten lösen, daß wir versuchen, die Schüler so gut wie möglich vorzubereiten, und dann zu den Referenten gehen, die dann gerade in Betracht kommen werden. Die anderen haben es bis dahin doch vergessen. Im allgemeinen nützen die persönlichen Verhandlungen etwas, aber da kommt es auf das Wie an. Nicht wahr, auch da dürfen die Fragen nicht so behandelt werden, wie Sie heute in der Einleitung getan haben, daß wir beschließen, denjenigen, der am gräßlichsten lebenswürdig ist, in einem bestimmten Fall loszulassen. Dann würde ich vorschlagen, daß die Leute, die ungraziös sind, Stunden nehmen bei den anderen.

Frau Dr. Steiner: Sie sind für die österreichische Liebenswürdigkeit.

Dr. Steiner: Ich lege es Ihnen ans Herz, persönlich sich ganz einzusetzen. Das werden wir schon einmal nötig haben. Es bleibt dabei, daß ich mich anheischig machen würde, jeden Professor der Botanik in der Botanik durchfallen zu lassen, wenn es darauf ankommt.

Wenn Sie alte Beziehungen haben, und sich ein bißchen informieren

#SE300b-254

bei denen, die mehr Erfahrung haben, dann nützen Ihre alten Beziehungen mehr, als wenn Sie andere bringen, die nicht solche Beziehungen haben. Dann kommt auch in Betracht, daß Sie eine Dame sind, und das sind Referenten. Wenn es eine Referentin ist, dann sehen Sie, daß Sie einen Herrn bringen. Es müssen die Dinge individuell gestaltet sein. Sie müssen nicht glauben, daß der Eindruck, den Sie machen, weiter gemacht wird, wenn Sie andere Leute herein-schleppen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Das Verhältnis zum Waldorfschulverein scheint mir nicht anders lösbar zu sein, als durch eine Statutenänderung des Waldorfschulvereins. Selbstverständlich geht es nicht, daß der Betreffende, der das Amt innehat, nicht Sitz und Stimme im Waldorfschulverein hat.

X.: Es ist so gemacht worden, daß jeder Lehrer ordentliches Mitglied des Waldorfschulvereins ist.

Dr. Steiner: Es geht nicht mit diesem Paragraphen zusammen. Denn dieser Paragraph macht notwendig, daß das Lehrerkollegium einen Vertreter senden würde, und der fünf Jahre dort sitzen würde. Es muß das so sein, daß hier ausdrücklich vorgesehen wird, daß also derjenige, der das Verwaltungsamt innehat, die zwei Monate im Waldorfschulverein sitzt. Die Statuten sind so oft geändert worden, daß es einfach gemacht werden kann. Das muß der Waldorfschulverein machen. So ist es Ihnen doch recht? Daß also derjenige, der Vertreter ist durch zwei Monate, daß der im Vorstand des Waldorfschulvereins sitzt mit Sitz und Stimme. Nicht bloß unter den Mitgliedern, sondern im Vorstand. Damit regelt sich das Verhältnis von selbst. Damit hätten wir dann diese Frage behandelt. Es würde dann bei der nächsten Sitzung des Waldorfschulvereins diese Statutenänderung zu machen sein. Aber provisorisch kann natürlich durchaus der betreffende Vertreter des Kollegiums bei der nächsten Sitzung des Waldorfschulvereins erscheinen.

Hat jemand sonst etwas zu bemerken?

X.: Sollen wir eine Spende für die Ruhrbevölkerung aufbringen oder nicht? Es wäre für uns wesentlich, wenn Sie uns Winke geben könnten über die allgemeine Lage.

Dr. Steiner: Die allgemeine Lage jetzt zu besprechen, ist nicht so leicht, weil die Sache gilt, die ich einmal mit immer wieder hervortretender Deutlichkeit gesagt habe, während ich hier die Vorträge über Dreigliederung hielt: Man muß etwas tun, bevor es zu spät ist. Es ist heute zu spät, irgendwie auf dem Felde desjenigen, was man

#SE300b-255

bisher in Europa Politik genannt hat, etwas zu erreichen. Die einzige Anregung, die ich gegeben habe, war die Verwandlung des alten Dreigliederungsbundes in den „Bund für freies Geistesleben“. Diese Anregung ging aus von der Erkenntnis, daß man in der Zukunft für Europa und für die gegenwärtige westliche Zivilisation nur noch etwas tun kann durch die Förderung des Geisteslebens als solches. Von da aus muß alles übrige ausgehen. Sowohl die Dinge, die unter dem gegenwärtigen Regime wirtschaftlich gemacht werden, wie alle politischen Impulse, sind heute machtlos. Es ist nur möglich, das Geistesleben zu fördern und zu hoffen, daß etwas geschehen kann. Es handelt sich darum, alles das, was uns in dieser Richtung obliegt, zusammenzufassen unter dem einen. Ich habe früher einen Ausspruch von Nietzsche aus den Briefen von 1871 zitiert, das ist der, daß dazumal eingeleitet worden ist die Exstirpation des deutschen Geistes zugunsten des deutschen Reiches. Heute gilt es, das Gegenteil zu erreichen: Die Herstellung des deutschen Geistes trotz des Zerfalles aller politischen Institutionen; so kommt man auch vorwärts. Man muß sich stramm auf diesen Boden stellen. Alles übrige muß von Fall zu Fall entschieden werden.

Die Frage der Ruhrbesetzung ist unter dem Gesichtspunkt zu behandeln, daß ein Ertrinkender alles macht. Aus dem Ertrinken und Toben heraus werden die Dinge einer hysterischen Politik gemacht. Das Tragische ist, daß so ungeheuer gelitten wird unter dem Zucken eines Riesentodes. Deshalb bin ich dafür, zur Ruhrspende beizutragen, wo es möglich ist. Es ist eine humanitäre Sache. Man kann absehen von aller nationalistischen Farbe. Man kann die Sache auf fassen als eine rein menschliche Sache. Ich bin für alle diese Dinge, insofern sie rein menschliche Angelegenheiten sind.

Wir stehen heute vor einem Abgrund in der europäischen Kultur, und wir müssen uns anschicken, diesen Abgrund zu überspringen. Ich habe längst aufgehört, nach dieser Richtung Artikel zu schreiben. Ich habe den letzten geschrieben, als die Genueser Konferenz war, um noch einmal auf das Ganze aufmerksam zu machen. Wenn ich in Dornach Arbeitervorträge halte, so machen die Arbeiter gar nicht mehr den Anspruch, etwas Politisches zu hören. Sie lassen sich naturwissenschaftliche Vorträge halten, weil sie begreifen, daß das ganze politische Reden heute gegenstandslos geworden ist.

Wenn Sie meinen, daß Sie eine Sammlung anlegen können, sie wird wahrscheinlich nicht reichlich ausfallen, sie kann gering sein.

X.: Ich habe die Klasse 8b in zwei Gruppen geteilt.

#SE300b-256

Dr. Steiner: Ich muß einverstanden sein, bis ich mir es angeschaut habe.

X.: Die Lateinstunde war eine Doppelstunde. Ich habe den Eindruck, daß es nicht besonders günstig ist.

Dr. Steiner: Es ist schwierig, über diese Frage zu reden, ohne daß wir eine eigene Konferenz ansetzen über rein pädagogische Fragen, die vielleicht ein ideales Ergebnis haben könnte, um hinarbeiten nach einer gewissen Richtung. - Ich habe heute ziemlich viel von Ihrer Stunde gehört. Ich richte mir das so ein, daß ich auf verschiedenes mein Augenmerk lenke. In der letzten Zeit habe ich das Augenmerk darauf gerichtet, inwiefern die einzelnen Schüler ungleichmäßig das Lehrziel erreicht haben, wieviele ganz zurückgeblieben sind. Und ich kann nicht sagen, daß ich hätte die Überzeugung gewinnen können, daß bei den Schülern die Sie heute gehabt haben, größere Unterschiede hervortreten als in der Geographiestunde.

Es würde dies behandelt werden müssen in einer nächsten Konferenz, wenn wir pädagogische Fragen in großem Stil behandeln, weil ich bemerkt habe, daß in dieser Klasse die Unterschiede im Können und in der Begabung groß sind.

(Zu einem anderen Lehrer:) Dagegen habe ich neulich bei Ihnen, wo ich die Stunde selbst gegeben habe, gesehen, diese Klasse ist eine mehr homogene. Die sind nicht so groß im Unterschied. So sind die Klassen verschieden. Und wir werden über solche Fragen, wie man da im ganzen vorgeht, einmal reden.

#SE300b-257

Konferenz vom Dienstag 6. Februar 1923, 16 Uhr

Dr. Steiner: Wir wollen heute schulhygienische Fragen besprechen, wie es einmal mit Kolisko verabredet worden ist. Ich werde zwar bei diesem Beginn noch nicht auf Einzelheiten der Schülerbehandlung eingehen können, weil dazu notwendig ist, einiges Prinzipielle vorzuschicken. Allein dies wird doch die Grundlage bilden können für ein weiteres Eingehen, das dann auch so geschehen müßte, daß man gewissermaßen typische Fälle herausgreifen würde, die vielleicht sogar dadurch sich ergeben könnten, daß Sie selbst dann einzelne Fragen stellen, die Sie wünschen behandelt zu sehen.

Vorerst möchte ich Sie aber darauf aufmerksam machen, daß ja unsere ganze Waldorfschul-Pädagogik einen therapeutischen Charakter trägt. Die ganze Unterrichts- und Erziehungsmethode selbst ist ja daraufhin orientiert, gesundend auf das Kind zu wirken. Das heißt, wenn man die pädagogische Kunst so einrichtet, daß in jeder Zeit der kindlichen Menschheitsentwicklung das Richtige getan wird, dann ist in der Erziehungskunst, in der pädagogischen Behandlung der Kinder etwas Gesundes. Wird nämlich das Kind vor dem Zahnwechsel in der richtigen Weise zu einem nachahmenden Wesen gemacht, greift dann die Autorität in der richtigen Weise ein und bereitet die Urteilsbildung in entsprechender Weise vor, so wirkt das alles durchaus gesundend auf den kindlichen Organismus.

Was aber vor allen Dingen ganz besonders notwendig ist bei der Hinorientierung unseres ganzen Verhaltens in der Schule auf eine gewisse Hygiene, das ist, daß dem Lehrer selbst wie in Fleisch und Blut übergegangen ist die Dreigliederung des menschlichen

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Organismus. Der Lehrer soll gewissermaßen instinktiv bei jedem Kinde ein Gefühl davon haben, ob bei ihm eines der drei Glieder des menschlichen Organismus, das Nerven-Sinnessystem oder das rhythmische System oder das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem in seiner Tätigkeit überwiegt, und ob man durch eine Anspornung eines der anderen Systeme etwas zum Ausgleichen eines schädlichen Überwiegens tun soll.

Betrachten wir deshalb einmal heute diesen dreigliedrigen Menschen auch nach dem Gesichtspunkt hin, der ganz besonders für den Lehrer und Erzieher wichtig ist. Wir haben das Nerven-Sinnessystem. Wir fassen es nur dann in der richtigen Weise auf, wenn wir uns dessen bewußt sind, daß eigentlich im Nerven-Sinnessystem eine Gesetzmäßigkeit herrscht, die nicht die physisch-chemische Gesetzmäßigkeit

#SE300b-258

der irdischen Materialität ist, daß sich durch das Nerven-Sinnessystem der Mensch heraushebt aus der Gesetzmäßigkeit der irdischen Materialität. Das Nerven-Sinnessystem ist nämlich in seiner Formung ganz ein Ergebnis des vorirdischen Lebens. Der Mensch hat dasjenige Nerven-Sinnessystem, das er in Gemäßheit seines vorirdischen Lebens mitbekommen hat, so daß, weil eigentlich alle materielle Gesetzmäßigkeit des Nerven-Sinnessystems aus der irdischen Materialität herausgehoben ist, dieses Nerven-Sinnessystem auch geeignet ist, alle Tätigkeit, die sich auf das Seelisch-Geistige bezieht, in Abgesondertheit zu entwickeln.

Das genau Entgegengesetzte ist der Fall beim Gliedmaßen-Stoffwechselsystem. Das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem ist von allen drei Systemen des Menschen am meisten darauf angewiesen, die äußeren materiellen Prozesse in sich fortzusetzen, so daß also, wenn man die Prozesse kennenlernt, die auf der Erde sich abspielen durch Physik und Chemie, so lernt man kennen, welche Prozesse sich in den Menschen hinein fortsetzen, insofern er ein Gliedmaßen-Stoffwechselsystem hat; man lernt aber gar nichts kennen über die Gesetze, die in seinem Nerven-Sinnessystem sind.

Das rhythmische System steht zwischen beiden darinnen und gleicht gewissermaßen schon naturgemäß die beiden Extreme aus.

Die Dinge sind aber so, daß sie bei jedem Menschen, und eigentlich am meisten bei den Kindern, individuell gestaltet sind. Es überwiegt die Tätigkeit des einen Systems immer die andere, und man muß zur Ausgleichung das Nötige tun. Dazu ist es notwendig, daß man eine Möglichkeit sich aneignet, aufmerksam zu sein, wie die Kinder sich äußern, so daß die Äußerung dann für einen gewissermaßen die Offenbarung wird, was man mit dem Kinde zu tun hat, um es völlig harmonisch gesund zu bekommen.

Und da handelt es sich darum, daß man zum Hygienischen in der Tat sich klarzumachen hat, daß zum Beispiel auf das Nerven-Sinnessystem in günstiger Weise gewirkt werden kann, wenn man gerade die richtige Kochsalzmenge den Speisen beizubringen weiß, die die Kinder zu genießen haben. So daß also, wenn man bemerkt, ein Kind ist gewissermaßen leicht dazu geneigt, unaufmerksam zu sein, flüchtig hinwegzugehen über dasjenige, was man als Lehrer entwickelt vor dem Kinde - das Kind ist, man könnte auch sagen, zu sehr ein Sanguiniker oder ein Phlegmatiker -, dann wird man auf irgendeine Weise es bewerkstelligen müssen, daß das Kind die Bildkräfte angeregt bekommt, die es befähigen, stärker aufmerksam zu sein auf die Außenwelt, und das geschieht durch Beibringung des Salzigen.

#SE300b-259

Man wird nachgehen können, wenn man, sagen wir, Kinder hat in der Schule, die unaufmerksam sind, die Flüchtigkeit entwickeln, man wird nachgehen können und finden, daß dann der Organismus nicht in der richtigen Weise Salziges verarbeitet.

Es wird oftmals nicht hinreichen, wenn der Fall ganz besonders auffällig liegt, daß man den Rat gibt, in die Speisen soll Salz aufgenommen werden. Man wird bemerken, daß aus irgendeiner Unkenntnis oder Schlampigkeit heraus die Eltern die Speisen zu wenig salzen; da kann man mit Ratschlägen bei der Hand sein. Es kann aber auch sein, daß der Organismus als solcher die Salzaufnahme verweigert. In einem solchen Falle kommt man der richtigen Salzaufnahme zu Hilfe dadurch, daß man in einer entsprechend sehr verdünnten Dosierung Bleiverbindungen verwendet. Denn Blei ist dasjenige, was den menschlichen Organismus anregt, das Salzartige in der richtigen Weise zu verarbeiten, bis zu einer gewissen Grenze hin. Geht es über diese Grenze hinaus, so wird der Organismus natürlich krank davon. Es handelt sich darum, daß man es zur richtigen Grenze bringt, und man muß bemerken, daß ein Kind gewissermaßen, ich will sagen, die ersten Spuren einer gehirn-rachitischen Anlage hat. Das haben viele Kinder. Dann merkt man, daß man den ganzen Heilungsprozeß in die Linie bringen muß, die ich jetzt eben angedeutet habe.

Nun besteht tatsächlich ein großer Mangel bei vielen Erziehungssystemen, daß man eben auf solche Dinge gar nicht achtet, daß man zum Beispiel schon das Äußere der Kinder gar nicht beachtet. Man wird sich vor eine Schule hinstellen können und wird bemerken können, man hat großköpfige Kinder und kleinköpfige Kinder vor sich. Die großköpfigen Kinder sind in der Regel diejenigen, die so behandelt werden müssen, wie ich es Ihnen dargelegt habe. Die Kleinköpfigen werden nicht so zu behandeln sein, sondern so, wie ich es Ihnen nachher sagen werde. An der besonders physisch großen Kopfausbildung zeigt sich also dasjenige, was ich jetzt an Mängeln durch Flüchtigkeit und durch zu starkes Phlegma angedeutet habe. Nun haben wir dann diejenigen Kinder, die, ich möchte sagen, die entgegengesetzte Anlage haben, deren Gliedmaßen-Stoffwechselsystem nicht stark genug in die Tätigkeit des ganzen Menschen eingreift. Ich möchte sagen, solche Kinder besorgen ja organisch ihren Stoffwechsel, aber sie dehnen dasjenige nicht genügend aus in ihr ganzes menschliches Wesen, was eben der Stoffwechsel für den ganzen menschlichen Organismus sein soll. Solche Kinder zeigen äußerlich der Beobachtung, daß sie gerne brüten, daß sie aber auch wiederum von äußeren Eindrücken zu stark irritiert werden, daß sie zu stark

#SE300b-260

reagieren auf äußere Eindrücke. Solche Kinder werden in ihrem ganzen organischen System dadurch gebessert, daß man sorgt dafür, daß dieses organische System in der richtigen Weise seine Zuckermenge bekommt.

Bitte, studieren Sie nur einmal die Entwicklung der Kinder nach folgender Richtung hin. Es gibt Eltern, die überfüttern ihre Kinder, solange sie klein sind, mit allerlei Bonbons und so weiter. Diese Kinder werden, wenn sie zur Schule kommen, immer solche Kinder, die sich seelisch und geistig und damit auch körperlich nur mit sich selbst beschäftigen wollen; die da brütend werden, wenn sie nicht genug Süßigkeit in ihrem Organismus fühlen, die nervös, irritiert werden, wenn ihnen eben zuwenig Zucker zukommt. Da muß man aufmerksam sein, denn wenn solche Kinder dauernd zu wenig Zucker bekommen, so zerfällt allmählich der Organismus. Er wird brüchig, die Gewebe werden spröde, er verliert nach und nach sogar die Fähigkeit, den Zucker in den Nahrungsmitteln in der richtigen Weise zu verarbeiten. Man muß dann da für sorgen, daß den Nahrungsmitteln in der richtigen Weise Zucker zugesetzt wird. Aber es kann auch so sein, daß der ganze Organismus gewissermaßen sich weigert, die Zuckerstoffe in der richtigen Weise zu verarbeiten. Da muß man dann wieder diesem Organismus zu Hilfe kommen dadurch, daß man Silber fein dosiert gibt.

Nun sehen Sie, für den Lehrer und Erzieher kann aber das ganze seelisch-geistige Leben des Kindes zu einer Art Symptomatik werden für die richtige oder unrichtige Organisation des Körpers. Wenn ein Kind zu wenig Anlage zeigt zum Unterscheidenden Vorstellen, wenn es alles zusammenwirft im Vorstellen, wenn es nicht ordentlich unterscheiden kann, so ist das Nerven-Sinnessystem nicht in Ordnung. Man hat also an der Mühe, die man hat mit dem Kinde, um es zum Unterscheiden zu bringen, zugleich ein Symptom, daß das Nerven-Sinnessystem nicht in Ordnung ist, und man muß sich so verhalten, wie ich es Ihnen eben beschrieben habe.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Hat ein Kind zu wenig Fähigkeit zum synthetischen Vorstellen, zum konstruktiven Vorstellen, kann es sich nicht die Dinge verbildlichen, ist es namentlich in der Kunst eine Art kleiner Botokude, wie es ja bei den heutigen Kindern sehr häufig der Fall ist, dann ist das ein Symptom für das Nicht-in-Ordnung-Sein des Gliedmaßen-Stoffwechselsystems, und man muß nach der anderen, nach der zuckerigen Seite nachhelfen. Das ist überhaupt sehr wichtig, daß man auch in hygienisch-therapeutischer Beziehung darauf sieht, ob das unterscheidende

#SE300b-261

Vorstellen oder das künstlerisch-synthetische Vorstellen beim Kinde fehlt.

Nun kommt dazu noch etwas anderes. Denken Sie sich, Sie haben ein Kind, dem dieses unterscheidende Vorstellen deutlich fehlt, das kann dann auch ein Zeichen dafür sein, daß das Kind seinen astralischen Leib und sein Ich zu sehr ablenkt von der Nerven-Sinnesorganisation, und man hat dann nötig, dafür zu sorgen, daß das Kind in irgendeiner Weise den Kopf abgekühlt bekommt, zum Beispiel daß das Kind am Morgen eine kühle Abwaschung bekommt.

Ist das andere der Fall, daß das Kind unkünstlerisch ist, daß das synthetische, konstruktive Vorstellungselement fehlt, daß es nicht warm empfindet bei dem, was man ihm beibringen will, dann will der astralische Leib nicht richtig eingreifen in den Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus' und dann muß man versuchen, dem dadurch abzuweichen, daß man dafür sorgt, daß das Kind die Unterleibsorgane zur geeigneten Zeit richtig durchwärmt erhält.

Man darf solche Dinge nicht unterschätzen. Diese Dinge sind außerordentlich wichtig. Und man sollte zum Beispiel das wirklich nicht als eine Art Abirrung ins Materialistische ansehen, wenn ein Kind gar keine Anlage zum Beispiel zum Malen hat, oder keine Anlage zum Musikalischen zeigt, man sollte es nicht als eine Abirrung ins Materialistische ansehen, wenn man den Eltern rät, sie sollen dem Kinde zwei- bis dreimal in der Woche am Abend, so daß es in der Nacht das behält, einen warmen Bauchumschlag machen.

Sehen Sie, man hat heute eben zu stark eine Verachtung für die materiellen Maßnahmen, man überschätzt die abstrakt intellektuellen Maßnahmen. Aber man sollte diese falsche Ansicht von heute dadurch korrigieren, daß man sich vorhält, daß die göttlichen Mächte ihren Geist für die Erde dazu verwenden, alles auf materielle Weise zu erreichen. Die göttlich-geistigen Mächte lassen es im Sommer warm und im Winter kalt werden; das sind geistige Wirksamkeiten, die durch materielle Mittel von den göttlich-geistigen Mächten erreicht werden. Würden die Götter das durch Menschengestaltung erreichen sollen oder durch intellektuelle oder moralische Unterweisung, was sie mit dem Menschen dadurch erreichen, daß er im Sommer schwitzt und im Winter friert, so würde es falsch sein. Sie müssen also nicht unterschätzen das Einwirken durch materielle Mittel auf die Kinder. Solche Dinge muß man stets im Auge haben. Nun ist ein anderes Symptom für, ich möchte sagen, denselben organischen Fehler, daß beim Mangel an synthetischem Denken auftritt das Blaßwerden der Kinder. Die Kinder werden einem blaß in der

#SE300b-262

Schule. Das Blaßwerden der Kinder ist in einer ähnlichen Weise zu behandeln wie der Umstand, daß der astralische Leib nicht in das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem richtig hinein will. Und man wird durch dieselben Mittel erreichen, daß das Blaßwerden nachläßt, weil das Kind dadurch, daß man ihm, sagen wir, warme Bauchumschläge gibt, tatsächlich sein ganzes Stoffwechsel-Gliedmaßensystem in Schwung versetzt, so daß dann der ganze Stoffwechsel durch alle Systeme des Organismus hindurch in einer regeren Weise sich entwickelt.

Entwickelt er sich zu stark durch das System durch, so daß man nur eine Kleinigkeit notwendig hat bei einem Kinde, das dasitzt - man sagt nur etwas Weniges, das Kind bekommt gleich einen roten Kopf, ärgert sich furchtbar -, das ist genau ebenso zu behandeln, wie daß der Astralleib und das Ich nicht ordentlich in das Nerven-Sinnessystem hinein wollen, und man hat nötig dann, wie gesagt, kühle Abwaschungen des Kopfes am Morgen mit dem Kinde vornehmen zu lassen.

Es ist für den Lehrer und Erzieher eben in hohem Grade wichtig, daß er den Gesundheitszustand des Kindes in einem gewissen Sinne vor-aussieht und prophylaktisch wirken kann. Das ist natürlich weniger dankbar als das Heilen, wenn der Krankheitsprozeß da ist, aber es ist für das kindliche Alter das wesentlich Wichtigere.

Nun aber handelt es sich natürlich darum, daß man unter Umständen die Dinge, die man beim kindlichen Organismus gerade durch Anwendung eines Prozesses, der nach der oder jener Richtung hin heilend wirkt, daß man diesen wieder zurückdämmen muß. Sehen Sie, ich möchte sagen, wenn Sie ein Kind in der Weise, wie wir es angegeben haben, eine Zeitlang mit Blei behandeln, müssen Sie den Prozeß, der da im ganzen Organismus angerichtet wird, wieder vernarben. Haben Sie also ein Kind eine Zeitlang mit Blei behandelt, und haben Sie das erreicht, was Sie wollen, ist es gut, wenn Sie es dann kurz mit irgendwelchen Kupferverbindungen behandeln, damit kein Rest zurückbleibt von dem Prozeß, der durch das Blei hervorgerufen worden ist.

Haben Sie die Notwendigkeit gehabt, das Kind eine Zeitlang mit Silber zu behandeln, so behandeln Sie es hinterher, damit der Prozeß innerlich vernarbt, mit Eisen.

Nun möchte ich noch dieses sagen: Wenn man merkt, daß ein Kind gewissermaßen sich in seinem Organismus verliert, also nicht die gehörige innerliche Festigkeit hat, sagen wir zum Beispiel, das Kind leidet zu stark an Diarrhöe' oder das Kind ist ungeschickt in seiner

#SE300b-263

Gliederbewegung, es schlenkert mit den Armen und Beinen, wenn es Dinge angreift, so läßt es sie wieder fallen, solche Dinge sind der erste Keim zu stark die Gesundheit irritierenden Prozessen im späteren Menschenleben. Man sollte nie darüber hinweggehen, wenn ein Kind häufiger Durchfall hat oder zu stark Wasser läßt, oder die Gegenstände so ungeschickt angreift, daß es sie wieder fallen läßt, oder überhaupt im Angreifen der Gegenstände Ungeschicklichkeiten zeigt. Man sollte nie über eine solche Sache einfach hinweggehen. Der Lehrer sollte zum Beispiel immer ein scharfes Auge darauf haben - er wirkt dadurch, ich möchte sagen, als hygienischer Arzt -, er sollte ein scharfes Auge darauf haben, stets zu beobachten, wie das Kind geschickt oder ungeschickt seinen Griffel hält oder die Kreide hält, wenn es an der Tafel schreibt. Ich erwähne diese Dinge aus dem Grunde, weil man durch vorübergehendes Ermahnen in diesen Dingen nicht viel erreicht. Da kann nur derjenige wirken, der dauernd in einer Klasse seine Tätigkeit hat. Dagegen können Sie durch äußere therapeutische Mittel außerordentlich viel erreichen. Geben Sie dem Kinde dünn dosiert Phosphor in einem solchen Falle, so werden Sie sehen, daß es Ihnen verhältnismäßig leicht wird, dann mit Ermahnungen bezüglich Ungeschicklichkeiten, ja bezüglich der organischen Schwächen, die ich Ihnen geschildert habe. Mit dem Kinde zurechtzukommen. Phosphor, oder wenn die Sache mehr innen sitzt, zum Beispiel, wenn das Kind, sagen wir, zu leicht Darm-gase entwickelt, Schwefel. Wenn es mehr nach außen sichtbar wird, dann Phosphoriges. Raten Sie in einem solchen Falle den Eltern, dem Kinde in die Nahrungsmittel etwas hineinzugeben, was in farbig blühenden Pflanzenblüten drinnen seinen Sitz hat. Also radikal gesprochen, nehmen Sie zum Beispiel ein Kind, das stark bettnäßt, dann werden Sie gewiß in der therapeutischen Behandlung viel erreichen durch eine Phosphorkur' aber auch diätetisch geradezu dadurch, daß Sie raten, etwas schwachen Paprika oder Pfeffer den Speisen zuzusetzen, so lange es nötig ist. Man muß das erwägen an der Art und Weise, wie sich das Kind nachher gibt.

Es ist bei diesen Dingen aber wirklich notwendig, daß in der richtigen Weise das Lehrerkollegium zusammenwirkt. Wir sind ja in der glücklichen Verfassung, mit Herrn Dr. Kolisko ein ärztliches Mitglied des Lehrerkollegiums zu besitzen, und ohne sich mit ihm zu besprechen, sollen einzelne Indikationen nicht gemacht werden, weil schon eine gewisse Vorkenntnis in chemisch-physiologischen

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dingen notwendig ist, wenn man zum richtigen Urteil kommen soll. Aber für jeden Lehrer ist es notwendig, ein Auge auszubilden für diese Dinge.

#SE300b-264

Bei solcher Gelegenheit aber, meine lieben Freunde, muß man doch immer wieder und wieder erwähnen, daß vor allen Dingen schon durch den Unterricht selber dafür gesorgt werden sollte, daß das Sinnes-Nervensystem auf der einen Seite und das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem auf der anderen Seite sich in der richtigen Weise zueinander verhalten. Daß sie sich nicht in der richtigen Weise verhalten, zeigt sich durch jede Unregelmäßigkeit des rhythmischen Systems. Merkt man in der geringsten Weise beim Kinde eine Unregelmäßigkeit in der Atmung, eine Unregelmäßigkeit in der Zirkulation, so sollte man das sofort beachten, denn dieses System ist das organische Barometer für das unrichtige Zusammenwirken, ich möchte sagen, des Kopf- und des Gliedmaßen-Stoffwechselorganismus. Man sollte dann, wenn man so etwas bemerkt, erstens sich sofort fragen, was ist da nicht in Ordnung im Zusammenwirken der beiden Systeme; zweitens aber sollte man - ich will heute nicht eingehen auf einzelne Dinge, Hygienisches des Schulzimmers, davon wollen wir das nächste Mal reden; ich will heute nur etwas Prinzipielles sagen -, ebenso sollte man wirklich sich ganz klar darüber sein, daß man im Unterricht in der entsprechenden Weise abwechseln muß zwischen einem Element, das das Kind dazu bringt, an seine Peripherie, an seine Körperperipherie zu gehen, und dann wieder einem solchen, das es dazu bringt, in sich hineinzugehen.

Ein Lehrer in der Klasse, der zwei Stunden unterrichten kann, ohne daß er in diesen zwei Stunden die Kinder irgendwie zum Lachen bringt, ist ein schlechter Lehrer, weil er die Kinder niemals dazu veranlaßt, an die Oberfläche ihres Körpers zu gehen. Ein Lehrer, der es nicht dazu bringt, in leisester Weise wenigstens die Kinder zu rühren durch etwas, daß sie in sich gehen, ist auch ein schlechter Lehrer, denn es muß ein Abwechseln sein, extrem gesprochen, zwischen humorvoller Stimmung, indem die Kinder lachen, es braucht nicht zum Lachen zu kommen, sie müssen innerlich lustig sein - und tragischer, gerührter Stimmung, Weinen, sie brauchen nicht zu flennen, aber sie müssen in sich gehen. Das ist dasjenige, was notwendig ist, Stimmung hineinzubringen in den Unterricht. Das ist eine hygienische Maßregel, diese Möglichkeit, Stimmung hineinzubringen in den Unterricht.

Tragen Sie Ihre eigene Schwere, die in Ihrem Privatleben berechtigt sein mag, in den Unterricht hinein, so sollten Sie eigentlich lieber nicht Erzieher sein. Es ist durchaus nötig, daß man die Kinder auch an die Körperperipherie des Erlebens bringt. Wenn man es nicht anders kann, so versuche man wenigstens, am Ende der Stunde

#SE300b-265

irgendeinen Schwank zu erzählen. Wenn man sie in der ganzen Stunde in der ernstesten Weise angestrengt hat, daß sie förmlich eine Art von Hautkrampf in ihrem Gesicht bekommen haben vor Anstrengung ihres Gehirns, so erzählt man ihnen wenigstens am Schluß irgendeine Schnurre; das ist etwas, was durchaus notwendig ist.

Nur gibt es ja die Möglichkeit, nach allen Richtungen hin gegen diese Dinge zu sündigen. Sie können zum Beispiel gegen die ganze gesundheitliche Verfassung des Kindes sündigen, wenn Sie es eine Stunde beschäftigen mit dem, was man gewöhnlich Grammatik nennt. Die Kinder brauchen sich nur zu beschäftigen mit der Unterscheidung von allem, was man Subjekt, Objekt, Attribut, Indikativ, Konjunktiv und so weiter nennt, mit all den Dingen, die es nur halb interessieren, dann versetzt man das Kind in die Lage, daß, während es da unterscheiden muß, ob irgend etwas Indikativ ist oder Konjunktiv, daß es dazu sein ganzes Frühstück, von der Seele unbeeinflusst, in seinem Organismus kochen läßt, und man kultiviert dann für eine Zeit, die vielleicht fünfzehn bis zwanzig Jahre später liegt, eine richtige Magenverstimmung bei dem Kinde, wie Darmkrankheiten und so weiter. Die Gedärmkrankheiten kommen sehr häufig von dem Unterricht in Grammatik. Das ist schon etwas, was außerordentlich wichtig ist. Und wirklich, die ganze Stimmung, die der Lehrer in die Schule hineinträgt, die ist durch unzählige feine Verstrickungen so, daß sie sich überträgt auf die Kinder.

Nun, in dieser Beziehung ist ja in den früheren Auseinandersetzungen, die hier gep flogen worden sind, bei dieser oder jener Gelegenheit viel gesagt worden. Und gerade nach dieser Richtung bedarf auch die innere Belebung unseres Waldorfschulunterrichts noch eben mancher Verbesserung. Und wenn ich da etwas in einer positiven Weise sagen sollte, würde ich dennoch immer wieder betonen müssen, daß es in höchstem Grade wünschenswert wäre - ich weiß, Ideale lassen sich nicht gleich erfüllen-, daß es wünschenswert wäre, daß der Waldorflehrer ohne Konzept den Unterricht erteile, daß er also wirklich so weit vorbereitet ist, daß er den Unterricht ohne Konzept erteilen kann, ohne daß er nötig hat, während des Unterrichts in irgendeiner Weise zu etwas für ihn Notiertem seine Zuflucht zu nehmen. Denn es wird sogleich dieser notwendige innere Kontakt mit der Schülerschaft unterbrochen, wenn der Lehrer notwendig hat, in Notizen nachzuschauen. Das sollte er eigentlich niemals haben. So etwas ist ein Ideal. Ich spreche das nicht in der Form eines Tadels aus, sondern in der Form, daß ich Sie eben auf etwas, was von fundamentaler Bedeutung ist, aufmerksam mache. Diese Dinge sind

#SE300b-266

alle wichtig auch in hygienischer Beziehung; denn die Stimmung des Lehrers lebt durchaus in der Stimmung der Kinder weiter, und ein klares Bild von dem, was man vorbringen will, muß man eigentlich in die Klasse hineinragen. Dann bekommt man Kinder, welche wirklich über manche Stoffwechselstörungen leichter hinwegkommen, als Kinder, die in einer Klasse sitzen, in der der Lehrer alles, was er vorbringt, aus dem Buche vorbringt.

Es ist ja so, daß in älteren Zeiten der Menschheitsentwicklung das Lehren überhaupt als ein Heilen aufgefaßt worden ist. Man betrachtete den menschlichen Organismus so, daß er eigentlich immer die Tendenz hat, durch sich selbst ins Krankhafte zu verfallen, das man dadurch, daß man ihn unterrichtet und erzieht, fortwährend zu heilen hat. Wenn man sich mit diesem Bewußtsein durchdringt, daß eigentlich jeder Lehrer in gewissem Sinne der Arzt seiner Kinder ist, dann ist das außerordentlich gut.

Nur muß der Lehrer die Kunst verstehen, damit er gesunde Kinder in der Schule hat, sich zu überwinden. Man sollte eigentlich suchen, sich, das heißt seinen Privatmenschen, wirklich nicht in die Klasse hineinzutragen, sondern man sollte ein Bild von dem haben, was man wird durch den Stoff, den man in irgendeiner Stunde behandelt. Dann wird man durch den Stoff etwas. Dasjenige, was man selber durch den Stoff wird, das wirkt außerordentlich belebend auf die ganze Klasse. Der Lehrer sollte fühlen, daß, wenn er selbst indisponiert ist, er durch den Unterricht die Indisposition wenigstens bis zu einem gewissen Grade überwindet, dann wird er in der denkbar günstigsten Weise auf die Kinder wirken. Aus der Stimmung heraus sollte er unterrichten: für mich selber ist das Unterrichten etwas Heilsames. Ich werde aus einem morosen Menschen ein lustiger Mensch, während ich unterrichte.

Es ist so, daß wenn man einen solchen Zusammenhang sich denken kann - denken Sie einmal, Sie gehen in eine Klasse herein, und in dieser Klasse sitzt ein Kind; es geht aus der Schule nach Haus. Es hat - natürlich durch etwas ganz anderes, ich will nicht sagen durch den Unterricht, das kommt bei Waldorflehrern nicht vor -, es hat es nötig, von seinen Eltern, wenn es nach Hause kommt, ein Brechmittel zu bekommen. Gewiß nicht durch den Unterricht! Das kommt ja nur in anderen Schulen vor. Sie können aber nicht wissen, wenn Sie in dieser Stimmung in eine Klasse hineingehen: der Unterricht macht mich selbst aus einem morosen Menschen zu einem innerlich lustigen Menschen - ob Sie nicht gerade dadurch dem Kinde, das ein Brechmittel hätte bekommen sollen, das ersparen. Es

#SE300b-267

kann seine Sache verdauen, indem Sie ordentlich in der Klasse sind. Überhaupt die moralische Verfassung des Lehrers hat eine große hygienische Bedeutung.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Das sind die Dinge, von denen ich heute habe zu Ihnen sprechen wollen. Die werden nun zunächst weiter verarbeitet werden.

Ist vielleicht im Anschluß daran das eine oder das andere, was Sie gerne mich fragen würden?

X.: Wir haben uns schon früher gefragt, wie die drei Systeme mit den Temperamenten zusammenhängen.

Dr. Steiner: Das phlegmatische und sanguinische Temperament hängt zusammen mit dem Nerven-Sinnessystem; das cholerische und melancholische mit dem Stoffwechsel-Gliedmaßensystem.

X.: Es wurde von flüchtigen Kindern gesprochen, daß die Großköpfigen so sind. Ich habe aber in meiner Klasse ein sehr flüchtiges Kind, das kleinköpfig ist.

Dr. Steiner: Ein kleiner Kopf hängt zusammen mit dem Brüten, dem Nachdenken, während Großköpfige mehr flüchtig sind. Wenn das nicht stimmt, so beurteilen Sie das nicht richtig. Ein Kleinköpfiges, das sehr flüchtig ist, ist sicher nicht nach richtigen Anschauungen beurteilt. Diese Dinge sind orientierend. Man muß geradezu nach den richtigen Anschauungen erst die Natur anschauen. Zeigen Sie es mir einmal. Sie können nämlich manchmal ein brütendes Kind für oberflächlich nehmen. Es kann sein, daß sich ein Brüten kaschiert durch Oberflächlichkeit. Beim Kind ist das leicht möglich.

X.: Haben diese Angaben eine bestimmte Altersgrenze?

Dr. Steiner: Sie gelten etwa bis zum siebzehnten, achtzehnten Lebensjahr.

X. fragt wegen einer Schülerin der oberen Klassen, die öfters Essigwassers zu trinken begehrt.

Dr. Steiner: Man kann das so durchschauen, daß das Kind gar keine Anlage hat zu irgendwelcher Konzentration. Es fehlt ihr die Fähigkeit der Konzentration ganz. Und nun ist sie aber doch ab und zu dazu veranlaßt, sich irgendwie zu konzentrieren, nicht nur von außen, sondern durch ihren eigenen Organismus, und das will sie sich vom Halse schaffen dadurch, daß sie das Essigwasser verlangt. Sie ist so, daß sie sich nicht konzentrieren kann. Der Körper verlangt das manchmal. Nun will sie sich das erobern dadurch, daß sie Essigwasser trinkt. Man soll ihr da nicht entgegenkommen.

#SE300b-268

X.: Was ist mit Kindern anzufangen, die sich absolut nicht konzentrieren können?

Dr. Steiner: Bei denen ist es sogar nicht schlecht, wenn man versucht, aber in einer mäßigen Weise, ihnen Zuckeriges beizubringen, also sie auf eine süße Diät, nicht auf eine salzige zu stellen.

Es wird gefragt wegen eines Mädchens in der I. Klasse.

Dr. Steiner: Die müßte so behandelt werden, daß man versucht, die Eltern zu veranlassen, ihr warme Bauchumschläge zu geben, vielleicht sogar feuchtwarm, durch längere Zeit hindurch, so daß der astralische Leib gründlicher sitzt im Gliedmaßen-Stoffwechselmenschen. Silber ist das rechte bei ihr. Sie ist eben darauf angewiesen, daß man bei ihr das Gliedmaßen-Stoffwechselsystem veranlaßt, die Tätigkeit des astralischen Leibes aufzunehmen. Silber, Bauch-umschläge und so weiter. Sie ist ein Kind, das gar nicht in sich lebt; sie lebt gar nicht in ihrem Stoffwechsel. Man muß das ganze Bild vor sich haben, wenn man die einzelnen Fälle behandeln will.

Der Schularzt: Ich hatte mir gedacht, daß man es später so organisiert, daß man jeden Tag die Kinder vornimmt.

Dr. Steiner: Ich habe das heute für den kindlichen Organismus spezialisiert. Vielleicht wäre es gut, wenn das nun mit dem Ärztekurs so durchgegangen würde; das kann dann weiter spezialisiert werden.

Wir haben den Bericht über die Verwaltungs-Neuregelung, der geliefert worden ist.

X.: Ich habe den Bericht aufgesetzt, der das fixiert, was bei der Konferenz besprochen worden ist. Es ist dasjenige, womit das vorbereitende Komitee seine Arbeit als vorläufig beendet betrachtet. Das Weitere, was zu erfolgen hätte, würde Sache des Verwaltungsausschusses sein.

Dr. Steiner: Es würde gut sein, wenn wir die Freunde veranlassen würden, falls es notwendig ist, sich bei den einzelnen Punkten zu äußern.

Der zur Zeit amtierende Verwaltungsrat: Es scheint mir wichtig, auf eine neue Einstellung bei unseren Konferenzen hinzuwirken. Es sollte niemand hier sein, der die Meinung hat, die Konferenz sei nicht notwendig. Die Gleichgültigkeit, mit der wir bisher in die Konferenz gekommen sind, muß verschwinden. Ich denke, wir können von vorneherein in die Konferenzen die Stimmung hereinbringen, die die Konferenz wichtig erscheinen läßt. Ich meine, in den Konferenzen kann wieder etwas zustande kommen, was früher in viel stärkerem Maße vorhanden war, als unsere anfänglichen Stunden in uns

#SE300b-269

nachwirkten. Das ist nicht ein neuer Gedanke von mir. Die Verwaltungs-angelegenheiten werden wir uns bemühen, nicht vor die Konferenz zu bringen.

Die Eltern haben gefragt, ob sie einen Vortrag bekommen.

Dr. Steiner: Es ist so sehr notwendig, daß erst die Anthroposophische Gesellschaft so weit gebracht wird, daß sie bestehen kann, daß man es zurückstellen muß.

Ich habe eine Art Starrkrampf bekommen wegen der Mißstimmung gegen die Konferenz.

X.: Viele Dinge, die fruchtbar in einzelnen Gesprächen behandelt werden können, sollen nicht vor das Plenum kommen. Es sind die schlechten Kräfte bei den Konferenzen zum Ausdruck gekommen. Ich dachte nach, wie es gestaltet werden könnte, daß die schönsten Kräfte in den Konferenzen zum Ausdruck kommen könnten.

Dr. Steiner: Ist es nicht so, wie es bei allen solchen Dingen ist, daß eigentlich derjenige, der unzufrieden ist mit den Zusammenkünften oder was immer, viel dazu beitragen kann, sie besser zu machen, indem er persönlich in der Konferenz selbst sich bemüht, es besser zu machen? Wenn die Konferenz zu häßlich erscheint, können Sie sich nicht bemühen, sie möglichst schön zu machen? Wenn Sie also selber bemerken, daß es Ihnen schwer wird, daß Sie etwas abschütteln müssen nach der Konferenz, so wird die Sache besser, wenn Sie sich so verhalten, daß die anderen sich wohlfühlen, wenn sie weggehen. Bei der nächsten Konferenz werden Sie sich auch wohlfühlen. Man sollte von den Konferenzen nichts verlangen, sondern mehr die Meinung haben, man sollte geben. Die Kritik an solchen Dingen ist nicht das Fruchtbare, sondern die Versuche, die Sache in sich selbst zu verbessern.

Vieles von dem, was Sie gesagt haben, liegt wirklich auf dem Gebiete, das schon mehr Nachdenken erfordern würde, als man ihm hier in der Schule widmet: das gegenseitige Verkehren in der Lehrerschaft. Man kann jetzt wirklich sagen, daß man, immer Ausnahmen abgerechnet und Dinge, die im einzelnen verbessert werden können, dies nicht bedenkend, kann man immerhin sagen, der Unterricht hat in der letzten Zeit wieder etwas Befriedigendes bekommen, hat sich sehr gehoben. Dagegen waltet über dem Lehrerkollegium, namentlich im gegenseitigen Verkehr, eine gewisse Kälte, eine Frostigkeit. Und nur dann können die Konferenzen Mißstimmung

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

hervorrufen, wenn diese Frostigkeit eine zu große ist. Aber gegen diese Frostigkeit sollte wirklich angegangen werden bei allem, was gegenseitiger Verkehr der Lehrer ist.

#SE300b-270

Wenn Sie sagen, man kann sich bei den Konferenzen nicht kennenlernen, so erscheint es mir sonderbar bei einer Körperschaft, die immer beieinander ist vom Morgen bis zum Abend, nach jeder Pause sich trifft, in jeder Pause Gelegenheit hat, durch gegenseitiges SichBelächeln, freundlich gegeneinander reden, warme Dinge austauschen, die soviel Gelegenheit hat, einen gewissen Schwung zu entwickeln, ich kann nicht verstehen, wie man da erst nötig hat, sich an die Konferenzen zu wenden. In den Konferenzen gibt man sich das Beste, was man sich geben kann. Das ist dasjenige, daß zuviel aneinander vorübergegangen wird im Kollegium, daß man nicht sich gegenseitig genügend belächelt. Man kann gegenseitig sich einmal derb die Wahrheit sagen, das fördert die Verdauung, das schadet nichts, wenn es am richtigen Orte geschieht. Aber man muß solch ein gegenseitiges Verhalten haben, daß jeder von dem anderen weiß, der fühlt nicht nur mit mir so, weil ich ihm sympathisch bin oder unsympathisch, sondern weil ich mit ihm zusammen ein Waldorflehrer bin. Das ist auch das, was im allgemeinen in Stuttgart für die Anthro-posophie notwendig ist. Die Leute begegnen sich hier in der Anthroposophischen Gesellschaft so, wie sie sich auch sonst begegnen würden. Aber dasjenige, was notwendig ist, daß man sich auch begegnet in einer gewissen Weise, indem man selbst Anthroposoph ist, und der andere ist es, wenn man selbst Lehrer der Waldorfschule ist, und der andere ist es, das gibt einen besonderen Timbre im Lächeln und im Vorwürfe machen, in jeder Äußerung, die gegenseitig gemacht wird, wenn man sich in den Zwischenpausen begegnet. Sauertöpfische Gesichter sehe ich zuviel. Das ist eben etwas, worauf die Aufmerksamkeit gelenkt werden muß.

Deshalb habe ich eine Art von Starrkrampf bekommen, wie von Mißstimmung bei den Konferenzen gesprochen worden ist, da dann auch sonst irgend etwas von Mißstimmung gegeneinander vorhanden sein muß oder von Gleichgültigkeitsstimmung. Ich kann nicht verstehen, wie nicht eigentlich die Stimmung herrschen kann: Ich bin todfröh, wenn ich mit allen Waldorflehrern um einen Tisch herumsitze. Das wäre die richtige Stimmung: Nun war schon acht Tage keine Konferenz; ich bin heilfroh, daß ich mit allen zusammensitzen kann. Wenn man das sieht, daß es nicht so ist, bekommt man eine Art von Starrkrampf. Es gibt doch keinen Waldorflehrer, der nicht einen anderen Waldorflehrer mit Wohlwollen ansieht. Man braucht nicht Gewissensfragen vor dem Plenum erledigen. Wenn man so steht, wie die Mitglieder des Kollegiums, so kann man sagen, das machen wir eben einzeln ab. Ich könnte mir vorstellen, daß alles taktvoll verlaufen würde.

#SE300b-271

Gewiß, es ist ganz schön, wenn die Lehrer ab und zu zu einer Art Picknick zusammenkommen. Die Konferenzen sind schon etwas, was der einzelne sehen sollte, möglichst anregend für alle zu machen, so daß er keine Veranlassung hat zu schimpfen. Wenn einem die Idee kommt zu schimpfen, so müßte er denken: Donnerwetter, was muß ich tun, damit die Sache das nächste Mal besser ist. - Oder man müßte eine Art von Sonderling sein, und das ist man nur, wenn man Stimmung gegen die Konferenz haben sollte. Sind sonst noch Malkontenten?

K.: Die Disziplinfrage wird immer besprochen, ohne daß etwas Positives her-auskommt.

Dr. Steiner: Im allgemeinen ist es so, daß in den ersten Klassen die Disziplin so ist, daß man manches dagegen einwenden könnte. In den höheren Klassen ist doch gegen die Disziplin nicht so furchtbar viel einzuwenden. Und ich weiß nicht, wie Sie eigentlich noch stärkere Musterkinder haben sollten. Sie haben doch Durchschnittskinder! Und in gewissem Sinne kann ich doch nur sagen - von diesem abgesehen, daß in den ersten Klassen die Kinder unruhig sein müssen -, ich habe Klassen gesehen, die ausgezeichnet sind in bezug auf Disziplin. Es kann doch diese Disziplinfrage eine ewige Unruhe sein. Und wenn sie es ist, dann müßte sie erst recht fortwährend behandelt werden. Wir können doch uns unmöglich in die Stimmung versetzen, wir wollen die Disziplinfrage auf den Konferenzen nicht behandeln, weil es uns unangenehm ist. Wir müssen sie um so mehr behandeln. Ich möchte eine Frage in Anlehnung an die Disziplinfrage erwähnen, die eine Art legendarischer Bedeutung hat. Vielleicht spielt sie außerhalb der Schule in der Firma (der Waldorf-Astoria). Es ist vielleicht nach der Ansicht von manchen keine Konferenzfrage. Auf der anderen Seite weiß ich nicht, welche Mitglieder des Kollegiums ich zur Besprechung dieser Frage zusammenrufen sollte. Es ist nicht notwendig, daß bei dieser Frage auf den einen oder anderen hingedeutet wird.

Es gäbe auch in der Waldorfschule Lehrer, welche hauen, Ohrfeigen geben und dergleichen. Ich würde das gern im Privatgespräch behandeln. Es kommt vor, daß gesagt wird, Waldorflehrer hauen. Nun haben wir oftmals über diese Haufrage gesprochen. Es ist so, daß man durch das Prügeln nicht die Disziplin hebt, sondern sie verschlechtert. Das ist etwas, was man berücksichtigen muß. Nun ist die Frage, vielleicht wird niemand darüber Auskunft geben können, ist das eine bloße Legende, wie sich überhaupt verleumderische Legenden verbreiten?

#SE300b-272

Oder ist etwas daran, daß in der Waldorfschule Ohrfeigen vorkommen? Denn man verdirbt dadurch doch in der Schule sehr viel. Es müßte das Ideal sein, auszukommen ohne das. Es wird auch bessere Disziplin sein, wenn man auskommt ohne das.

X.: In der 8. Klasse gebe ich Englisch, und da fand ich die Disziplin furchtbar.

Dr. Steiner: Was hat der Klassenlehrer, Herr X. zu sagen?

X. berichtet.

Dr. Steiner: Sicher ist es pädagogisch nicht richtig gefragt, wenn man also zuwenig Rücksicht nimmt auf das persönliche Verhältnis zu den Kindern. Gewiß, das ist schwierig herzustellen. Es muß einfach hergestellt werden, und es läßt sich im einzelnen Falle herstellen. Bedenken Sie doch nur, daß der Unterricht in den Sprachen außerordentlich ungleich ist. Es ist zum Beispiel, trotzdem wir die Waldorfschulpädagogik haben, manchmal in den Klassen reichlich viel Grammatik da. Und das vertragen die Kinder nicht. Es ist mir manchmal ganz unverständlich, wie man überhaupt die Kinder ruhig halten kann, wenn man ihnen, so wie es geschieht, von Adverbium und Konjunktiv und so weiter redet. Denn eigentlich ist das etwas, was ein normales Kind gar nicht interessieren kann. Es kann höchstens dahin kommen, daß die Kinder aus Liebe zum Lehrer Disziplin halten. Die Frage nach dem Grammatikalischen sollte im Sprachunterricht keinen Tadel begründen. Das würde erst spruchreif werden, wenn sich alle Sprachlehrer hier in der Waldorfschule - es ist ja so riesig viel zu tun -, wenn sich alle Sprachlehrer zusammenfinden würden, um nun, nicht wahr, die Möglichkeiten herauszufinden, nicht immer von Unverständlichem den Kindern zu reden. Es kommt darauf an, daß sich die Kinder in der Sprache ausdrücken können, nicht daß sie wissen, was ein Adverb oder Konjunktiv ist. Sie lernen schon, aber so, wie ich es in mancher Klasse gesehen habe, wie diese Dinge gehandhabt werden, ist es noch nicht Waldorfpädagogik. Und das ist etwas, was in den Konferenzen besprochen werden müßte. Es sind so viele Sprachlehrer hier, und da geht jeder vereinzelt seinen Weg und kümmert sich viel zuwenig um die anderen. Da kann wirklich einer dem anderen sehr stark helfen. Ich kann mir schon denken, daß die Kinder unruhig werden, weil sie nicht wissen, was man von ihnen will. Der Sprachunterricht ist lange Zeit doch zu stark auf die leichte Achsel genommen worden.

X.: Wir Sprachlehrer haben schon damit begonnen.

#SE300b-273

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Neulich war ich in einer Klasse, da war vom Präsens die Rede und Imperfekt. Was sollen die Kinder damit anfangen, wenn es nicht im lateinischen Unterricht ist? Was sollen die Kinder mit diesen Ausdrücken anfangen? Man muß ein Herz dafür haben, daß so vieles, was der Menschennatur nicht entspricht, gerade in so etwas wie den Grammatikunterricht eingezogen ist. Es ist klar, daß in den Schulen, wo man die Disziplin auf äußerliche Weise aufrechterhält, leichter Disziplin gehalten werden kann, als in einer Schule, wo die Schüler durch den Wert des Unterrichts zusammengehalten werden sollen. Ich sage nicht, daß man diese Ausdrücke, Präsens, Konjunktiv, Indikativ, abschaffen soll, sondern man soll den Unterricht so handhaben, daß die Kinder etwas damit anfangen können. Ich habe bemerkt, daß die Kinder nichts damit anfangen konnten.

X.: In der obersten Klasse ist Examensangst; in den mittleren Klassen fehlt der Fond.

Dr. Steiner: Das, was fehlt, ist nicht das. Sie müssen schon das Fehlende auf ganz anderen Gebieten suchen. Was fehlt, ist nicht das! Es ist furchtbar schwer zu sagen, wenn ich jetzt nicht vom spezifischen Sprachunterricht spreche, den ich besser finde als den Grammatikunterricht. Der spezifische Sprachunterricht ist bei den meisten, die hier Sprachunterricht erteilen, besser als ihr Grammatikunterricht. Ich finde vor allen Dingen, der Hauptmangel ist darin, daß die Lehrer selbst nicht Grammatik können, daß die Lehrer gar keine lebendige Grammatik in sich tragen. Nehmen Sie mir das nicht übel, wenn Sie die Konferenz dazu verwenden würden, um selbst etwas von der Grammatik zu lernen! Ich muß sagen, die Art, wie die grammatikalische Terminologie verwendet wird, das finde ich so greulich. Und wäre ich Schüler, ich würde auch nicht aufpassen. Ich würde Krakeel schlagen, weil ich nicht wissen würde, warum man mir diese Sachen an den Kopf wirft. Es handelt sich darum, daß die Zeit nicht genügend benützt worden ist, daß die Lehrer sich selbst aneignen, wie ein vernünftiges grammatikalisches Können selbst erworben wird. Dann wirkt es anregend auf die Schüler. Der grammatische Unterricht ist etwas Schreckliches, verbatim gesprochen. Etwas, was äußerlich gemacht wird. So daß er eigentlich das Greulichste ist, was man in der Schule macht. All solches Zeug, das da in den Büchern steht über Grammatik, das sollte man eigentlich durch einen großen Feuer-brand vernichten. Da muß Lebendiges hineinkommen! Und dann, nicht wahr, die Schüler bekommen eben nicht die Empfindung dafür, was ein Perfektum ist, was ein Präsens ist, während sie diese

#SE300b-274

lebendige Empfindung bekommen müssen. Es muß der Sprachgenius im Lehrer leben! Das ist in der deutschen Sprachlehre genau ebenso. Da wird auch so fürchterlich herumgemartert an den Schülern mit unverarbeiteter Terminologie. Das nehme man mir nicht übel. Aber es ist wirklich so. Wenn man in derselben Weise die mathematische Terminologie anwenden würde, wie die grammatische Terminologie angewendet wird, dann würden Sie darauf kommen, wie greulich das ist. Es ist die unleidige Gewöhnung, die einen gar nicht darauf kommen läßt, wie grauenhaft das ist mit dem Grammatikunterricht. Nicht wahr, das ist in der Kultur dadurch hervorgerufen, daß so ungeheuer lange Europa sich traktieren ließ durch eine Sprache, mit der es als Sprache nicht lebendig verwoben war, durch das Lateinische. Dadurch ist das äußerliche Verbundensein mit der Sprache aufgekommen. So, nicht wahr, ist es. So ist schon das bißchen Geist, das in die Grammatik hineingekommen ist durch Grimm, das ist schon etwas geworden, was furchtbar bewundert wird. Es ist aber nur erst ein bißchen Geist. Die Grammatik, wie sie heute gegeben wird, ist das geistloseste, was es gibt. Das färbt auf den Unterricht ab. Da muß ich schon sagen, da gehört noch viel anderes dazu, als die dazumal hatten. Das war ganz schrecklich. Man kann nicht alles exzellent haben. Deshalb will ich nicht immer kritisieren und tadeln. Es gehört ein viel innigeres Verhältnis zur Sprache dazu, dann wird der Sprachunterricht schon etwas Ordentliches.

Es liegt nicht an den Kindern allein, wenn sie in dem Sprachunterricht nicht aufpassen. Warum sollen sie sich interessieren für das, was ein Adverbium ist? Das ist ein barbarisches Klangwort. Es ist nur dann gut, wenn Sie hineinbringen einen fortlaufenden Zusammenhang, wo Sie auf die Wörter indem Zusammenhang zurückkommen, immer wieder zurückkommen. Wenn Sie aber die Kinder auswendig lernen lassen und sich nicht selbst später interessieren dafür, was Sie haben auswendig lernen lassen, dann lernen die Kinder nichts mehr auswendig; wohl aber indem die Sache später in einem anderen Zusammenhang wieder vorkommt, daß das Kind sieht, daß es einen Sinn hatte, daß es etwas gelernt hat.

Manche Dinge dürfen Sie, Herr X., nicht so arg mißverstehen. Ich hatte eine Art Starrkrampf bekommen, als Sie die „Chymische Hochzeit“ heute durchnahmen. Ich habe gesagt, daß für Sie selbst, um den Gang des Geisteslebens zu verstehen, dies so gemacht werden kann. Nun haben Sie es flugs durchgenommen. Wenn Sie den Schluß genommen haben, dann werden Sie sehen, daß es unmöglich ist, die „Chymische Hochzeit“ in der Schule durchzunehmen. Es ist höchst

#SE300b-275

nützlich, wenn man selbst darüber etwas weiß. Dann wird man die anderen Dinge entsprechend behandeln. Jetzt können Sie nichts anderes tun, als das Problem der Könige in der „Chymischen Hochzeit“ den Kindern möglichst anschaulich zu bringen, daß man sie aufmerksam macht, wie ein Motiv ins andere hinübergeht.

X.: Wie soll ich das verhindern?

Dr. Steiner: Die Sache ist nur diese, dies Motiv der drei Könige, das geht durch, und man hat sie in der „Chymischen Hochzeit“ wieder und im Goetheschen „Märchen“. Nun zeige man, wie dieselbe Vorstellung durch Jahrhunderte wirkt. Dann können Sie andere Motive, die durch Jahrhunderte wirken, erzählen. Es gibt eine große Menge von Motiven, die durch Jahrhunderte wirken. Denken Sie einmal, ich habe Sie aufmerksam gemacht, Sie sehen Faust und Mephisto als Robert und Trist in Sudermanns „Ehre“.

X.: Ich habe im Kunstunterricht in der 10. Klasse entwickelt, wie auf der einen Seite Schiller in der „Braut von Messina“ aus dem Wort zu einer musikalischen Wirkung kommen will, wie auf der anderen Seite Beethoven in der 9. Symphonie durch die Menschenstimme zum Worte drängt. Dabei begegnete er sich mit Schiller, in der Ode an die Freude. Richard Wagner hat dies sehr stark empfunden.

Dr. Steiner: Es wird ganz besonders wichtig sein, diese Stellung von Schiller zu Beethoven stark in den Mittelpunkt zu rücken. Das werden die Kinder dieses Lebensalters am allertiefsten empfinden. Dann kommen Sie mit dem, was Sie über den „Parsifal“ sagen wollen, am leichtesten zurecht, namentlich, wenn Sie das zu einer Art dramatischem Mittelpunkt machen, den Chor auf einer Seite in Schillers „Braut von Messina“.

#SE300b-276

Konferenz vom Mittwoch 14. Februar 1923, 18 Uhr

Dr. Steiner: Es ist zu uns gekommen ein Antrag für den nächsten Elternabend von Herrn Dr. Karutz, der eine prinzipielle Besprechung fordert hier im Kollegium, bevor er in der Öffentlichkeit behandelt wird, die für den Elternabend vorhanden ist. Dieser Antrag mußte jetzt von uns besprochen werden, und wir müßten, wenigstens innerhalb des Kollegiums, über die Sache eine Ansicht ausarbeiten. Ich habe deshalb Herrn Dr. Karutz gebeten, die erste Stunde unserer Lehrerkonferenz mit uns zuzubringen, damit er eventuell dasjenige, was im Brief steht, weiter erläutern wird, und dann damit eben dasjenige zur Geltung kommt, was das Kollegium in dieser Angelegenheit zu sagen hat. (Der Brief wird vorgelesen.)

Nun, nicht wahr, der Brief ist vorgelesen worden, und es ist eine Frage, die zunächst wegen ihrer prinzipiellen Bedeutung hier besprochen werden muß. Im Elternabend selbst würde es ja schwer sein, eine ruhige, sachliche Besprechung herbeizuführen, und deshalb möchte ich, daß mindestens, weil ich im Elternabend nicht da sein kann, die Frage hier besprochen wird. Deshalb habe ich gebeten, uns zu sagen, was Sie sagen möchten.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Karutz begründet seinen Vorschlag als nicht politisch, sondern kulturell gemeinten. Es sollte von der Elternschaft ein möglichst einmütiger Entschluß gefaßt werden, daß die französische Sprache als Pflicht-Unterrichtsfach abgeschafft werden solle. Als Ersatz käme in erster Linie Russisch in Frage.

Dr. Steiner: Die Frage hat verschiedene Seiten. Die erste ist die geistig-kulturelle Seite. Die muß jedenfalls in einem ernst zu nehmenden pädagogischen System berücksichtigt werden.

Wir sehen heute in der Unternehmung der Franzosen * eigentlich etwas, das zunächst, wenn es äußerlich betrachtet wird, im Grunde ziemlich unerklärlich ist; unerklärlich deshalb, weil ja sogar auch vom Standpunkt der Franzosen eingesehen werden könnte, daß auch Frankreich nicht auf seine Rechnung kommt bei dem, was heute unternommen wird. Man muß die Sache nicht bloß von dem vorübergehenden politischen Gesichtspunkt nehmen, sondern von einer historisch-politischen Seite ansehen. Die Sache ist diese, daß, was Frankreich heute tut, etwas ist, wie das Geschütteltwerden' das letzte Toben - nur, in der Geschichte dauern die letzten Dinge lang -, das letzte Toben eines untergehenden. eines aus der Erdentwicklung

* Gemeint ist die Ruhrbesetzung.

#SE300b-277

verschwindenden Volkes. Diese Anschauungen, die gehen natürlich aus einer spirituellen Betrachtung der europäischen Geschichte klar hervor. Man hat es zu tun bei dem französischen Wesen mit dem ersten Vortrupp des untergehenden Römertums, der untergehenden romanischen Völker Europas. Natürlich ist das spanische und italienische Element etwas lebensfähiger als das französische. Das französische ist das am wenigsten lebensfähige Element unter der romanischen Bevölkerung Europas.

Nun ist nicht zum wenigsten diese ganze Dekadenzerscheinung innerhalb der französischen Volkskultur an der Sprache deutlich bemerkbar. Die französische Sprache ist unter den Sprachen, die in Europa zunächst gelernt werden können, diejenige, wenn man es so ausdrücken darf, die die Seele des Menschen am meisten an die Oberfläche, an die äußerste Oberfläche des menschlichen Wesens treibt. Sie wäre diejenige, in der man, wenn ich mich paradox aussprechen darf, in der ehrlichsten Weise am leichtesten lügen kann. Sie eignet sich am leichtesten dazu, daß man in der unbefangenen, ehrlichsten Weise am meisten lügen kann, weil sie keine rechte Verbindung mehr hat mit der Innerlichkeit des Menschen. Sie wird ganz an der Oberfläche des Menschen gesprochen.

Davon hat auch die französische Sprache und damit das französische Wesen die seelische Haltung. Die seelische Haltung ist eine solche, daß die Seele von der französischen Sprache kommandiert wird. Während beim Deutschen das der Fall ist, daß die Seele in der Gewalt des Willenselementes hat die innerliche Konfiguration der Sprache, die plastische Ausgestaltung des Sprachwesens, ist die französische Sprache etwas im Moment des Aussprechens Erstarrendes, und sie kommandiert. Sie ist eine die Seele vergewaltigende Sprache, und damit begründet sie dasjenige, was die Seele zur Hohlheit führt, so daß die französische Kultur gerade unter dem Einfluß der französischen Sprache eine aushöhlende ist. Wer ein Gefühl für solche Dinge hat, der kann es immer empfinden, wie eigentlich wirklich keine Seele spricht aus dem französischen Wesen, sondern eine erstarrte Formalkultur spricht. Der Unterschied ist der, daß man eigentlich im Französischen angewiesen ist, sich von der Sprache kommandieren zu lassen. jene unendliche Freiheit, die man im Deutschen hat, und die man in Anspruch nehmen sollte, mehr als es getan wird, daß man das Subjekt an jede beliebige Stelle setzen könnte, je nach dem inneren Leben, die hat man im Französischen nicht.

Die Gründe, warum das Französische in die Erziehung der Kinder eingezogen ist, liegen nicht im pädagogischen Element. Es waren

#SE300b-278

nicht pädagogische Gründe, das Französische in die Schulen einzuführen. Es war der Umstand, daß Utilitätsgründe frisiert worden sind, maskiert worden sind, als man das alte Gymnasium durch allerlei moderne Anstalten für einen gewissen Kreis von Jugend ersetzte durch die Realschule. Da handelte es sich darum, dasjenige, was man für das Gymnasium am Lateinischen hatte, im Französischen zu finden. Man hat dem Französischen angedichtet, daß es in einer ähnlichen Weise pädagogischen Effekt hätte wie das Lateinische. Aber das ist nicht wahr. Das Lateinische hat in sich auf alle Fälle immerhin eine innere Logik. Mit dem Lateinischen wird instinktiv Logik an den Menschen herangebracht. Das ist beim Französischen nicht der Fall. Beim Französischen ist die Sprache übergeschnappt ins rein Phraseologische, wo nicht mehr Logik zugrundeliegt, sondern nur Phraseologie - die Dinge müssen radikal gesagt werden -, so daß im Grunde genommen durch den französischen Unterricht gewiß vieles veräußerlicht wird in den Kindern, und daß man schon möchte, daß der französische Unterricht aus wirklich inneren Wesensgründen allmählich verschwinde. Es ist auch ganz selbstverständlich, daß er in der Zukunft wirklich aus dem Unterricht verschwindet.

Nun, etwas anderes liegt in diesem Moment vor, wenn die Waldorfschule in radikaler Art den Anfang machen sollte. Einen Anfang kann sie nur machen durch jenes Verständnis, welches unsere Lehrerschaft entgegenbringt dem Charakter des Französischen, daß man es so behandelt, daß man sich bewußt ist, man bringt eigentlich eine Dekadenzerscheinung in die Schule hinein; das muß man nicht den Kindern sagen, aber man sollte sich schon darüber klar sein. Man ist sich darüber klar, aber auf der anderen Seite ist es absolut ausgeschlossen, daß wir von der Waldorfschule den Anfang machen mit dem Kampfe für die Abschaffung der französischen Sprache. Das ist aus äußeren Gründen nicht möglich. Wir haben ja noch kein freies Geistesleben; wohl haben wir zwar eine im Sinne des freien Geisteslebens aufgebaute Waldorfschul-Pädagogik, die ist aber ein Ideal und kann noch nicht vollständig verwirklicht werden unter den gegenwärtigen Verhältnissen.

So mußte ja ein Memorandum ausgearbeitet werden bei der Begründung der Waldorfschule, daß wir in entsprechenden Etappen immer die Lelirziele erreichen, die draußen in den anderen Schulen auch erreicht werden. Wir müssen zum Beispiel für die kleineren Kinder mit dem neunten Jahr die dritte Unterrichtsstufe der Volksschule erreicht haben. Wir sind frei in der Pädagogik von drei zu drei Jahren.

#SE300b-279

Im übrigen würden wir uns in einen unmöglichen Zustand versetzen, wenn wir nicht diese Verpflichtung erfüllen würden. Wir dürfen unseren Kindern nicht die Möglichkeit nehmen, in andere Unterrichts-anstalten in entsprechender Weise durch Prüfung überzutreten. Wir würden unsere Kinder der Möglichkeit berauben, ihre Lebenslaufbahn zu finden. Und so kann natürlich nichts anderes da sein, als daß wir versuchen, soviel als möglich in pädagogisch-didaktischer Weise von der idealen Waldorfpädagogik hereinzubringen in die Schule. Wir können nicht weitergehen, als die Möglichkeiten vorliegen. Auch wenn der Dornacher Bau nicht abgebrannt wäre, hätten wir noch lange nicht vor der Möglichkeit gestanden, daß die Dornacher Hochschule anerkannt worden wäre; Doktordiplome hätte man uns nicht ausstellen lassen. Da wir darauf angewiesen sind, daß diejenigen, die bei uns die Schule absolvieren, übertreten können in gewöhnliche Lehranstalten und Universitäten, sind wir auch gezwungen, sie bis zu bestimmten Jahren tatsächlich das Lehrziel erreichen zu lassen.

Nun wiederum dies vorausgesetzt, sind auch innere pädagogisch-psychologische Gründe vorhanden, den Unterricht in den Sprachen dann gerade so einzurichten, wie er bei uns eingerichtet ist. Äußerlich angesehen, könnte man sagen, da brauchen wir nicht die Fremdsprachen so früh anzufangen. Wenn aber auf pädagogische Weise für achtzehnjährige Knaben oder Mädchen das erreicht werden soll, was im Sprachlichen für das Maturum notwendig ist, ist es so, daß man es nicht anders machen kann. Dies als eine berechnete Opportunität vorausgesetzt, daß unsere Zöglinge gewisse Schulstufen erreichen, ist es notwendig, den Sprachunterricht so zu gestalten, wie wir ihn gestalten müssen. Wir müssen in den sauren Apfel des Französischen beißen, bis etwas anderes eintritt.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Da komme ich auf dasjenige, was prinzipiell wichtig ist für die Aufgabe unserer Bewegung. Sehen Sie, es tritt immer wiederum an unsere Bewegung von einzelnen gutmeinenden Leuten die Anforderung heran, man soll zum Beispiel im einzelnen diese oder jene Kur leisten. Auf medizinischem Boden werden alle möglichen Zumutungen gestellt. Man muß sich auf den Standpunkt stellen, daß man solche Dinge nicht im einzelnen machen kann, sondern nur durch große Bewegungen. Es muß der Anfang gemacht werden dadurch, daß man die Medizin im Lichte eines freien Geisteslebens entwickelt. So muß auch für eine solche Frage, für die die pädagogisch-didaktischen Gründe am besten durch die praktische Erfahrung der Waldorfschule gefunden werden können, eine große Bewegung in der Welt begonnen werden. Eine einzelne Privatschule, der man sogleich

#SE300b-280

das Lebenslicht ausblasen würde, wenn sie solche Dinge macht, eine einzelne Privatschule kann das nicht tun.

Es wäre auch nicht viel getan. Der Unterschied im ganzen Kulturstatus des deutschen Reiches wäre kein sehr großer, ob unsere Waldorfschüler das Französische mitbekommen oder nicht bekommen. Dagegen würde eine Kulturtat getan werden, wenn zum Beispiel alle Dinge, die verbunden sind mit der falschen Einschätzung der französischen Sprache in mitteleuropäischen Ländern, wenn diese falsche Einschätzung überwunden würde durch eine wirkliche Erkenntnis solcher Dinge, wie ich mir erlaube vorhin zu sagen, und wie sie auch Dr. Karutz angedeutet hat. Wenn man dies einsehen würde, und das in Fleisch und Blut übergehen würde, und wenn dann das Französische in gesunder Weise aus den Schulen verschwindet, so wäre das ein Weg, der eine Kulturtat wäre. Es muß in der richtigen Weise angefangen werden durch eine geistige Bewegung, die sich darauf richtet, unter Zugrundelegung eines rechten Werturteils über das Französische, das Französische aus den Schulen zu verdrängen. Heute ist es so, daß das Französische nicht gelten kann als etwas, was aus praktischen Gründen gelernt werden soll. Ich glaube, daß dafür die Dinge nicht einmal vor dem Krieg so stark Vorlagen. Das Französische hat sein Ansehen und seine Wertschätzung für den Unterricht in außerfranzösischen Ländern nicht durch seine kommerzielle Bedeutung erlangt, sondern durch seinen Gebrauch als Diplomatensprache, und durch das Nachplappern in den Salons der sogenannten besseren Gesellschaftskreise. Das ist von dem Gebrauch als Diplomatensprache gekommen. Da könnte man wirklich zwei Fliegen mit einem Schlage treffen, wenn man so etwas mit der nötigen Schlagkraft und Stoßkraft durchsetzt, man würde das Französische und die Diplomatie in ihrer Dekadenz treffen. Man würde zeigen, daß die Diplomatie ebenso dekadent ist, weil man in der Diplomatie lügen muß. Im Kriege beruhen die Erfolge darauf, daß man die fremden Heereskörper umstellt; Kriegstechnik ist das Täuschen des Gegners. Die Diplomatie - es ist der sonderbare Satz ausgesprochen worden:

Der Krieg ist die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln - das ist so geistreich wie: Die Scheidung ist die Fortsetzung der Ehe mit anderen Mitteln -, die Diplomatie besteht tatsächlich in einer Art der Anwendung derselben Mittel auf einem anderen Niveau, die der Krieg in der Täuschung des Gegners anwendet. Dazu braucht man eine Sprache, mit der man täuschen kann. Es war ein großer Irrtum von Nietzsche, als er die deutsche Sprache die Täuschsprache nannte. Die französische Sprache ist die, nicht Täusche-, sondern

#SE300b-281

Beübungssprache' die den Menschen eigentlich aus sich herausführt. Es kommt einem jemand, der mit Begeisterung französisch spricht, wie einer vor, der nicht ganz bei sich ist. Ganz bei sich ist derjenige nicht, der mit Begeisterung französisch spricht. Es ist das radikal gesprochen. Man muß die Dinge so anschauen, dann kommt man schon zur nötigen Gefühlsnuance, mit der man das Französische im Unterricht vertritt.

Da können die Eltern der Waldorfkinder schon ganz sicher sein, daß wir zur falschen Einschätzung des Französischen gewiß nichts beitragen werden. Aber wir leben unter staatlichem Zwang und können eigentlich als Waldorfschule in unserer Schulverfassung selbst nichts unternehmen gegen die französische Sprache. Wir sind angewiesen darauf, daß für diese Sache erst eine große Kulturbewegung gemacht wird, die also sachlich ist und die wirklich auch einmal solche Dinge zur Geltung bringt, die geistige Wertschätzung darstellen. Wenn man mit so etwas den Anfang machen würde, so würde man sehen, daß dann überhaupt andere Kultururteile Platz greifen würden als diejenigen, die heute da sind. Wenn man geltend machen würde den Unterschied in der Bewertung der Sprachen, das würde wichtig sein. Und man würde auch von einer gewissen Ecke heraus das rechte Vertrauen und Kraft gewinnen zur Mission, die die deutsche Sprache noch immer hat in der abendländischen Zivilisation. Aber dazu muß man ein Gefühl haben für das Dekadente oder Aufgehende in der Sprache. In der deutschen Sprache sind viele aufgehende Elemente, obwohl vieles in der deutschen Sprache, seitdem das eigentliche Hochdeutsch eingetreten ist, nicht mehr entwicklungsfähig geworden ist. Wir haben noch die innere Kraft, Worte umzuformen. Wir können unter Umständen Worte, die schon ins Substantiv erstarrt sind, noch verbal gebrauchen. Ich habe das Wort „kraften“ gebraucht als Verbal form von Kraft, und ähnliches können wir tun. Es ist verständlich. Es ist noch viel innere Kraft da. Das ist im Französischen nicht mehr da, da ist alles vorgeschrieben. Wenn so die Sprache kommandiert, so ist das schon etwas Korumpierendes für die menschliche Seele.

Das ist das, was ich zu sagen habe, Herr Doktor. Sie sehen, mit Unverständnis kommen wir der Sache nicht entgegen, uns sind nur die Hände gebunden. Wir können die Sache in diesem Augenblick nicht als diskutabel betrachten.

X.: Das Französische ist in Bayern für die Staatsschule abgeschafft.

Dr. Steiner: Wir müssen warten, bis Württemberg etwas tut. Da von

#SE300b-282

heute auf morgen sich die Dinge rasch ändern können, wird man auch seine Entschlüsse danach einrichten. Ich bin aber nicht sicher, wenn jetzt das Französische abgeschafft wird, daß es nicht nach einiger Zeit wieder eingeführt wird, wenn nicht in der Tiefe der Menschenseelen etwas Tieferes Platz greift.

X.: Der bayrische Beschluß spielt seit Jahren.

Dr. Steiner: Er ist erst zustande gekommen. Wenn es uns nahe-liegt, werden wir der französischen Sprache keine Träne nachweinen. Vielleicht äußern sich die Lehrer des Französischen?

X.: So ganz ohne weiteres könnte man es nicht machen.

Dr. Steiner: Diese Fragen werden wir erledigen, wenn sie aktuell geworden sind.

X.: Ich habe gedacht, daß man die Geistigkeit einer Sprache eher faßt, wenn sie am Ersterben ist.

Dr. Steiner: Das ist beim Menschen der Fall, nicht bei der Sprache. Die französische Sprache ist ja mehr abgestorben als Sprache, als die lateinische Sprache im Mittelalter war, als sie doch schon eine tote Sprache war. Innerlich lebte in der lateinischen Sprache mehr Geist, als sie Kirchen- und Küchenlatein war, als in der französischen Sprache heute lebt. Was die französische Sprache aufrecht erhält, ist der Furor, das Blut der Franzosen. Die Sprache ist eigentlich tot, und sie wird als Leichnam fortgesprochen. Das ist am allerstärksten an der französischen Poesie des 19. Jahrhunderts hervorgetreten. Korumpiert wird die Seele ganz sicher durch den Gebrauch der französischen Sprache. Sie gewinnt nichts als die Möglichkeit einer gewissen Phraseologie. Das wird auch übertragen auf andere Sprachen bei denjenigen, die das Französische mit Enthusiasmus sprechen. Es liegt dies vor, daß gegenwärtig die Franzosen dasjenige, was ihre Sprache als Leichnamssprache aufrechterhalten hat, das Blut, auch noch selbst verderben. Die schreckliche Kulturbrutalität der Verpflanzung der schwarzen Menschen nach Europa, es ist eine furchtbare Tat, die der Franzose an

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

anderen tut. Sie wirkt in noch schlimmerer Weise auf Frankreich selbst zurück. Auf das Blut, auf die Rasse wirkt das unglaublich stark zurück. Das wird wesentlich die französische Dekadenz fördern. Das französische Volk als Rasse wird zurückgebracht.

Frau Dr. Steiner: Man bemerkt das Kleidhafte und Ausgehöhlte der Sprache, wenn man sie mit dem Italienischen vergleicht. Man findet im Italienischen

#SE300b-283

immer die Möglichkeit, die Geistigkeit des Inhaltes wiederzugeben, im Französischen nicht immer. Die Tiefe verschwindet.

Dr. Steiner: Die kuriose sten Erfahrungen haben wir damit gemacht. Frau Dr. Steiner hat zwei große Werke von Schuré übersetzt. Es waren damals gewisse Gründe da für ihre Übersetzung. Immer aber hatte man bei diesen zwei Werken das Gefühl, jetzt wird die Sache eigentlich erst zum Vorschein gebracht. Das beruht darauf, daß der Schuré seine eigene Ausbildung so gerührt hat, daß sein erstes Werk war „L'histoire du Lied“. Er hat eine französisch abgefaßte Geschichte der deutschen Lyrik geschrieben. Er denkt deutsch, aber er ist chauvinistisch französisch. Er denkt in deutscher Substanz, er hat seine ersten Bildungseindrücke aus der Wagner-Schule. Ich erinnere mich noch immer an eine gewisse echt französische Furiosität, mit der Frau Schuré, die etwas älter ist, gesagt hat: Er hatja als Student seine goldene Uhr verkauft, um zum „Tristan“ gehen zu können. -Man merkt, daß eigentlich diese zwei Werke in der Handhabung des Übersetzers sich ausnehmen wie Rückübersetzungen, die ursprünglich deutsch geschrieben waren. Deutsch gedacht sind sie. Die Franzosen spüren das an Schuré

X. erwähnt, wie sich durch Heine und den antiromantischen Journalismus der deutsche Stil umwandelte.

Dr. Steiner: Diese Dinge sind von Treitschke farbenreich geschildert worden, der Einschlag durch Heine und Börne. Es gibt ein schönes Kapitel in einem der Bände der Treitschkeschen Geschichte, die Entstehung des Journalismus. Es ist ein Kapitel, in dem alle Treitschkesche Furiosität zum Ausdruck kommt. Treitschke konnte radikal sein. Er war wirklich nicht zurückhaltend.

Als ich einmal eingeladen war in Weimar mit ihm, er sah mich zum ersten Mal, nun, er konnte nicht hören, man mußte ihm aufschreiben. Er erkundigte sich immer, woher man kommt. Er sagte, die Österreicher sind entweder sehr gescheite Leute oder Gauner und Schurken.

X.: Ich möchte nur sagen, wie es mir persönlich geht, wenn ich Französisch gebe. Ich steigere mich, ich schwimme. Nichts ist so anstrengend wie das Französisch-Unterrichten.

Dr. Steiner: Wenn es im guten Sinne wäre, so würde ich Ihnen raten, steigern Sie sich bei den anderen Dingen mehr.

Frau Dr. Steiner: Es ist direkt komisch, wie das wrkt bei Rostand im „Chantecler“. Es ist der reine Hühnerstall.

#SE300b-284

Dr. Steiner: Dasjenige, was wir als Ergebnis ziehen sollen, ist das, daß wir, solange wir das Französische haben, mit der richtigen Gesinnung und mit der richtigen Abschätzung des pädagogischen Wertes der französischen Sprache den Unterricht erteilen. Das übrige müssen wir der Geschichte der Zukunft überlassen.

Dr. Karutz geht fort.

Dr. Steiner: Meine lieben Freunde, wir mußten diese Frage behandeln, sonst wäre sie beim nächsten Elternabend erschienen, und ich muß sagen, es würde mir nicht richtig erschienen sein, wenn man in dieser halben oder dreiviertel Öffentlichkeit überhaupt bei uns diese Frage anschnitte. Wir dürfen uns in bezug auf aktuelle Fragen - die Frage ist eine aktuelle - nicht allzu stark exponieren. Das ist nicht ein kompromißloser Standpunkt. Er ist gegeben durch die Tatsachen, daß wir die großen Linien und Züge nur durchbringen, wenn wir uns nicht selbst Knüppel vor die Beine werfen, daß wir uns nicht zu stark einlassen auf die Tagesfragen in der Pädagogik. Es wird uns sonst das Lebenslicht ausgeblasen. Das müssen wir auch in bezug auf die übrigens ja nicht so furchtbar wertvollen Fragen halten. Die Fragen, die heute in bezug auf die Grundschule da sind, die beantworten sich in dem Moment, wo Stimmung ist für die Waldorfschulmethode. Alle Diskussionen über diese Dinge nehmen zu triviale Formen an. Wir können uns ja, wenn irgendwo die Sachen aufgeworfen werden, auch daran beteiligen, aber wir müssen das so halten.

Vielleicht ist irgend etwas zu besprechen? Es würde die Zeit nicht reichen, um auch noch einen Vortrag über Medizinisches zu halten. Aber können Sie für kurze Zeit etwas provozieren, daß Sie Aktuelles zur Sprache bringen?

Es wird über das Fehlen vieler Kinder gesprochen.

Dr. Steiner: Es ist tatsächlich etwas, was nahetritt. Ich habe in der I. Klasse nur neun von siebenundzwanzig Kindern gefunden. Es ist ganz schrecklich. Wie steht es in den anderen Klassen?

X.: Ich habe in ib auch nur die Hälfte der Kinder gehabt.

Dr. Steiner: Diese Dinge hängen schon zusammen mit dem allgemeinen Ernährungszustand. Man muß sich klar sein darüber, daß diese Dinge mit dreieinhalbjähriger Periodizität immer mehr ins Krankhafte übergehen, daß die Unterernährungsfolgen als Krankheiten auftreten. Das ist dasjenige, was vernünftige Ärzte wirklich in den ersten Jahren des Krieges eingesehen haben. Nur der Abderhalden'

#SE300b-285

obwohl er manchmal in die Vernunft gependelt hat, hat die Unschädlichkeit des Kriegshungers behauptet.

Schularzt: Der Gesundheitszustand wird immer schlechter. Von 650 Kindern sind etwa 180 stark unterernährt.

Dr. Steiner: Was wir jetzt anstreben müssen mit Rücksicht auf die physiologische Korruption des kindlichen Organismus, ist das folgende: Wir müssen versuchen, diejenigen Faktoren in Wirksamkeit zu bringen, welche womöglich die Kräfte der zum Unterhalt des menschlichen Organismus nötigen Funktionen versehen. Diese Kräfte müssen wir in Wirksamkeit bringen. Sie müssen sich klar sein darüber, daß einfach nur derjenige Gedanke über den menschlichen Organismus der richtige ist, der die im Menschen auftretenden Ernährungs- und Wachstumskräfte ansieht wie in einer Art Reservoir befindlich. Das ist eine Frage, die tief in die okkulte Physiologie hineinführt, wie man sich dieses Reservoir vorzustellen hat. Eigentlich muß man denken an ein Reservoir, das angelegt wird, und aus dem die Kräfte der Ernährung und Verdauung und der rhythmischen Vorgänge kommen.

Sie verstehen das am besten, wenn ich Sie aufmerksam mache auf den Unterschied der vegetarischen und der Fleischnahrung. Wenn Sie die Pflanze betrachten, so führt die Pflanze den mineralischen und vegetabilischen Prozeß bis zu einer gewissen Stufe, so daß man als Mensch weiter fortzuführen hat, was aus der irdischen Substanz geworden ist von der Stufe, die es erlangt hat im Pflanzensein, bis zur metamorphischen Substanzumgestaltung, die es haben muß im menschlichen Körper. Also vom Ende des Pflanzenseins bis zum Menschsein muß die Pflanze ummetamorphosiert werden, wenn ich sie aufnehme. Diese Kräfte sind im menschlichen Organismus verfügbar nach verschiedenen Richtungen hin, indem Zuckerbildner da sind, Fettwandler da sind, und Eiweißumbildner da sind, und die Salze in einer gewissen, nahezu physisch-chemischen Weise im Organismus verwendet werden. Diese Kräfte sind da.

Esse ich Fleisch, so habe ich da den mineralisch-vegetabilischen Prozeß fortgesetzt über die Stufe des Pflanzenseins bis zum Tier, und ich brauche dem Fleisch das nicht zukommen zu lassen, was ich der Pflanze zukommen lassen muß, weil das Fleisch es schon im Tier an sich erfahren hat. Das Fleisch ist schon umgewandelt im Tiere bis zur Stufe, die ich selbst hervorbringen muß, wenn ich das vom

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Pflanzen-sein aus besorgen muß. Wenn ich Ochsenfleisch esse, so muß ich dasjenige, was sonst - wenn ich also, sagen wir, Gras, Kohl oder so

#SE300b-286

etwas esse, so muß ich dasjenige, was sonst der Ochse tut, das muß ich der Pflanzennahrung angedeihen lassen. Wenn ich Ochsenfleisch esse, so nimmt mir der Ochse diese innerliche Arbeit ab. Ich lasse in meinem Kraftreservoir die Ochsenarbeit drin. Dadurch schoppe ich mich an mit unverwendeten Kräften. Diese unverwendeten Kräfte lasse ich in mir zurück. An denen trage ich eigentlich.

Es soll das kein fanatisches Reden für den Vegetarismus sein. Es kann durchaus in den Vererhungsverhältnissen liegen. Im wesentlichen aber ist das richtig, daß der Mensch seine innere Organisation nicht voll ausnutzt, wenn er Fleisch ißt. Er verurteilt sich leichter zu gichtischen Zuständen, als wenn er seinen Organismus so weit trainiert, daß er Vegetarier sein kann.

Früchte sind unter Umständen so, daß sogar die Arbeit, die man für sie verrichten muß, weil man sie zurückverwandeln muß, eine noch größere ist. Bringt man es zustande, diese Rückverwandlung, so ruft man mehr Kräfte wach im Organismus. Man soll nicht glauben, daß das Wachrufen von Kräften das Ermüdende ist; es ist unter Umständen das Brachliegenlassen von Kräften das viel Ermüdendere, weil es anschopt die Kräfte. Da werden Sie verstehen, daß wir wie aus einem Reservoir das Vollmaß der Kräfte nehmen oder Kräfte unbenutzt lassen. Nun, das sagte ich nur, um gewissermaßen die Kräfte-funktionen im Organismus auseinanderzusetzen.

Nun sind an dieser Kräfteentwicklung alle Glieder der menschlichen Natur beteiligt, Ich, Astralleib, Ätherleib, physischer Leib, alle sind beteiligt an der Verwendung dieser Kräfte. Nun ist es im Menschen so, daß im wesentlichen eine Kräfteentfaltung stattfindet, ich möchte sagen, in zentrifugaler Weise, von innen nach außen, von unten nach oben könnte man auch sagen, je nach den verschiedenen Partien des Körpers verschieden. Diese Kräfteentfaltung folgt im wesentlichen den Bahnen des Blutes. Und es obliegt ihr die Beförderung von alldem, was in den Bahnen des Blutes liegt.

Diesem Kräftestrom steht ein anderer gegenüber - dieser Unterschied ist besonders wichtig für den kindlichen Organismus -, der entlang den Nervenbahnen geht. Man hat überall diese zwei im menschlichen Organismus vorliegenden Pole. Die Blutströmung geht zum Beispiel beim Auge von innen bis nach außen, während man dort die Nerven eben auch nur richtig betrachtet, wenn man sie von außen nach innen betrachtet. Den Nervenbahnen entlang gehen die zentripetalen Kräfte. Diese beiden Kräfte, die im wesentlichen ihre Harmonie erlangen durch das Atmungs- und Zirkulationssystem, die sind die beiden Pole der menschlichen dreigliedrigen Organisation.

#SE300b-287

Die nervöse Organisation wirkt zentripe tal. Die Stoffwechsel-Gliedmaßenorganisation wirkt zentrifugal längs den Bahnen des Blutsystems. Es handelt sich darum, daß von einem richtigen Ineinander-wirken dieser beiden Systeme, dieser beiden Kräfte, die Regsamkeit aller inneren Funktionen abhängt. In jedem einzelnen Organ müssen in entsprechender Weise rege gemacht werden zentrifugale und zentripetale Kräfte.

Nun, die Unterernährung schon während des Krieges und namentlich nach dem Kriege, diese Unterernährung bringt auf der einen Seite jene Erscheinungen hervor, welche mir gestern gezeigt worden sind mit dem kleinen Kinde in der 1. Klasse. Da ist also der zentrifugale Kräftestrom in einer wirklich bedrohlichen Weise schwach ausgebildet, so daß da das Zentrifugalsystem dadurch angeregt werden muß, daß man es von außen heraufzieht. Deshalb habe ich geraten zu diesen Bädern, die von außen entgegenkommen dem Zentrifugalkraftstrom. Diese Dinge, die dann wichtig sind, wenn es sich um schwere akute Fälle handelt, die müssen natürlich ganz individuell behandelt werden.

Dagegen ist es notwendig, daß man heute daranginge, die deutsche und österreichische Unterernährung generell zu behandeln. Das würde doch darin bestehen müssen, daß man von beiden Seiten her sowohl den zentrifugalen und den zentripetalen Strom anregt. Nun kann eine Anregung für den Zentripetalstrom, so daß er gewissermaßen dem Blutstrom entgegenkommt, im wesentlichen erreicht werden, wenn man irgendwie verwenden kann durch diätetische Mittel oder Arzneimittel phosphorsauren Kalk als Grundsubstanz. Dagegen wird das zentrifugale System angeregt auf umgekehrtem Wege dadurch, daß man kohlen-sauren Kalk verwendet. Ich sage auf umgekehrtem Wege, denn der kohlen-saure Kalk regt das Nervensystem an, und durch die Anregung des Nervensystems kommt eine größere Auswirkung des Zentrifugalen zustande. Der phosphorsaure Kalk regt das fugale System an, die Blutbahn, und dadurch wirkt er umgekehrt auf das Nervensystem.

Der Kohlenstoff wirkt so, daß er vom Nervensystem aus das Zentrifugalsystem anregt. Am gröbsten sieht man diese Anregung, wenn einfach kohlen-saures Wasser in den Organismus befördert wird. Da ist der Kohlenstoff das Wirksame. Daß man die Kalkverbindung anwendet, ist deshalb notwendig, weil man die Dinge bis zu den Knochen treiben muß. Man sieht ganz deutlich, daß die Knochen schon erfaßt sind. Deshalb muß gerade diese Verbindung gebracht werden, daß man bis zu den Knochen kommt. Die Knochen sind

#SE300b-288

eigentlich die letzten Ausläufer - es ist ein komischer Ausdruck, aber er ist physiologisch richtig -, die letzten Ausläufer des Nervensystems. Die Nerven sind Knochen auf der niedrigsten Entwicklungsstufe. Sie sind Knochen, die in der Knochenbildung aufgehalten werden. Nerven wollen verknöchern. Sie sind nur auf einer primitiven Stufe aufgehalten. Daher wirkt der kohlen-saure Kalk so, daß er bis in die Knochen hineinzieht die Anregungen des Nervensystems. Dagegen der phosphorsaure Kalk ist das, was den Knochen die Möglichkeit bereitet, an der Blutbereitung teilzuhaben. Die Knochen haben auch wesentlichen Anteil an der Bildung der roten Blutkörperchen. Das wird angeregt durch phosphorsauren Kalk. Austernschalen sind ein empirischer Beweis; Austern haben kein Blut, deshalb finden wir dort nur kohlen-sauren Kalk.

Nun, daraus sehen Sie, daß man tatsächlich, wenn man in der richtigen Weise kombiniert kohlen-sauren Kalk und phosphorsauren Kalk, daß man dadurch regsam machen könnte die organischen Funktionen, und dadurch würde man den Organismus stärken, wenn er eben so schwach geworden ist, daß er einfach dasjenige, was in den Magen hineinkommt, nicht mehr in der inneren Verdauung aufnehmen kann.

Darauf beruht ja die heutige Unterernährung. Sie beruht ja nicht nur darauf, daß keine Nahrungsmittel da sind, sondern daß die Nahrungsmittel, die da sind, auch weil der Organismus schlecht ist, nicht weitergefördert werden können als in den Darm. Es wird nur wenig vom Speisebrei in den Organismus geführt. Das würde gefördert werden, wenn man rege machen würde verwandte Kräfte, die mit organischen Kräften verwandt sind.

Man müßte es abwechselnd machen, daß man den kohlen-sauren Kalk so appliziert, daß er fortwirkt in der Nacht, also abends, und den phosphorsauren Kalk so appliziert, daß man ihn am Morgen bei-bringt, daß er fortwirkt am Tage, daß der phosphorsaure Kalk dem Wirken des Nerven-Sinnessystems sich einfügt, und der kohlen-saure Kalk in der Nacht wirkt, wenn regsamer ist das Blutsystem; da fügt er sich in die Blutbahnkräfte ein.

Versprechen würde ich mir etwas, wenn der kohlen-saure Kalk in der Dosierung von 5 Prozent genommen würde, der phosphorsaure Kalk 5 Promille, fünfte oder sechste Dezimale. Je höher potenzierte Dosierung, desto besser für den phosphorsauren Kalk. Der kohlen-saure Kalk allopathisch.

Das was vorliegt, ist eine wirkliche Erkrankung, daher muß eine Heilung kommen. Man kann nicht tadeln, daß man allen Kindern

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

#SE300b-289

Heilmittel geben will. Da eine wirkliche Massenerkrankung vorliegt, muß eine Massenheilung vorgenommen werden. Das ist ein Gebot der Menschenliebe.

X.: Da maßte man sich mit den Eltern besprechen.

Dr. Steiner: Die Frage ist diese, daß wir es nicht gut am Elternabend vorbringen, obwohl ich das grundsätzlich für das Rechte halten würde. Aber man darf sich nicht zu sehr exponieren. Deshalb müßte man es in den einzelnen Fällen mit den Eltern machen.

Schularzt: Wenn man es im größeren Maßstab macht, könnte man mit den Eltern Rücksprache nehmen. Dann sind noch finanzielle Schwierigkeiten. und man kommt auch in den Bereich der hiesigen Ärzte.

Dr. Steiner: Zunächst liegt die Sache so, daß eine Deckung durch das Klinisch-Therapeutische Institut gesucht werden könnte. Dann würde es sich empfehlen, diese Dinge in dieser Richtung gar nicht als Kur zu behandeln. Aber da, nicht wahr, verhältnismäßig Dinge vorliegen, die ja eben gerade an der Grenze des Diätetischen stehen, so braucht nicht der Gesichtspunkt geltend gemacht zu werden, daß es Sache des Arztes ist. Das erste ist dies, die Deckung durch das Institut, das könnte Palmer ganz gut machen. Das zweite ist das, daß man es nicht als Heilmittel anzusehen braucht. Es ist eine Art Diätvor-schreiben. Dazu braucht nicht ärztliche Berechtigung vorzuliegen. Das dritte ist, daß die Eltern nichts bezahlen. Die Ärzte fangen an, eklig zu werden, wenn man sich bezahlen läßt. Ich halte es für schwierig, richtige Arzneimittel anzuwenden. Bei phosphorsaurem und kohlensaurem Kalk kann man den Standpunkt vertreten, daß sie bloß Speisezusätze sind. Es würde sogar dies - man muß es ausbauen

-, es würde sich empfehlen, wenn man dies zu einer Volksbewegung macht, und es dazu brächte, daß man einfach als Speisezusatz solch ein Präparat auf jeden Mittagstisch bekommt, wie man Salz auf den Mittagstisch stellt. Dazu braucht man ja auch keinen Arzt.

Ich wollte heute nur die prinzipielle Frage behandeln. In dieser Form würde es heute behandelt werden müssen, wenn noch ein Quentchen Vernunft vorhanden wäre in der Beharidlung unserer öffentlichen Angelegenheiten .

Eine Lehrerin bringt den Wunsch einer Mutter vor, daß ihr Sohn in die Paralleiklasse kommen möchte (4. Klasse).

Dr. Steiner: Die Dame hat mi? gesagt, sie muß glauben, daß das Kind also nicht recht sich hineinfindet in die Klasse, und die Klassenlehrerin wünscht auch, daß es wekommt. Es macht ihr gar nichts

#SE300b-290

aus. Und nun bittet sie, daß er in die Parallelklasse kommt. Ich habe nichts einzuwenden, wenn dem Kinde gedient sein soll damit. Ich möchte nur wissen, ob Herr K. es übernehmen würde. Es ist einer von den wenigen Buben, die nicht von einer Dame unterrichtet werden wollen. Würde die Parallelklasse auch eine Dame haben, so würde man nicht darauf eingehen. Nachdem dies vorliegt, und wenn Sie sonst keinen Grund haben, so würde es sich empfehlen, darauf einzugehen.

Ist sonst etwas, was heute erledigt werden muß?

X.: Der Schüler S. R. möchte wegen seines Musikunterrichtes nicht teilnehmen am Handfertigkeitenunterricht.

Dr. Steiner: Ja, da müssen wir, wenn diese Sache öfter vorkommt, die Kategorie der außerordentlichen Schüler einrichten, die einfach solche Umstellungen machen können, und für die die verantwortlichen Eltern erklären, daß sie darauf verzichten, daß die betreffenden Schüler zu unseren Lehrzielen gebracht werden. Man müßte jeden einzelnen Fall so behandeln. Er muß außerordentlicher Schüler werden.

X.: Die Kinder haben oft gefragt, was der tiefere Sinn wäre des Spinnen-lernens.

Dr. Steiner: Das fügt sich in ihr Seelenleben ganz ausgezeichnet ein, und sie lernen dadurch das praktische Leben wirklich kennen. Man lernt nicht das praktische Leben wirklich kennen, wenn man sich eine Sache bloß anschaut, sondern wenn man es so ausführt, wie es in Wirklichkeit ausgeführt wird. Die Kinder sollen bloß bemerken: ein Paar Stiefel machen lernen kann man auch in acht Tagen, aber Schusterlehrling müßte man drei Jahre sein.

X. fragt wegen der Behandlung des Nibelungenliedes in der 10. Klasse.

Dr. Steiner: Nicht wahr, Sie haben es durchgenommen. Die Sache ist diese, daß Sie die Kinder zuerst einführen in das ganze Milieu des Nibelungenliedes, daß sie verstehen, wie es historisch sich in die Zeit hineinstellt. Das möglichst anschaulich und bildlich machen, so ähnlich, wie ich dazumal Parzival und Christentum versucht habe. Das wäre die Völkerwanderungszeit. Recht lebendig hineinstellen und dann Proben geben in der Weise, daß Sie den Kindern zuerst ein vollständiges Bild geben, nicht in einer langweiligen Prosa, sondern in einer kurzweiligen, bildhaften Art, ein Bild geben dessen, was sie als Probe lesen. Vor allen Dingen sehen, daß nicht bloß Sie lesen,

#SE300b-291

sondern daß die Kinder auch lesen, so daß sie dadurch, daß Sie ein richtiges Bild gegeben haben, nicht langweilig lesen. Langweilig lesen ist etwas, was man gar nicht kann, wenn man ein richtiges Bild gegeben hat. Bei einzelnen interessanten Passagen stehenbleiben, manche schöne Wortbetrachtung haben. Aus manchen Worten oder Satzwendungen kann man Feuerfunken schlagen und ganze Zeitbeleuchtungen vornehmen. Wenn Sie das tun, haben Sie die Kinder genügend eingeführt.

X.: Was könnte als Geschichtsquelle gelten?

Dr. Steiner: Jede beliebige mittelalterliche Geschichte. Die Geschichte ist so durchgeackert, daß jeder Ochse es mit derselben Anschaulichkeit darstellen kann. Man braucht kein geistreicher Mensch zu sein. Jedes beliebige Geschichtsbuch.

X. fragt, ob man ein Mathematikbuch schreiben sollte, das dem Lehrer Material gibt.

Dr. Steiner: Was gut wäre, wäre ein Leitfaden des mathematisch-geometrischen Unterrichts für die höheren Klassen. Aber der Gesichtspunkt müßte sein, daß der Stoff womöglich durchsichtig und so geschildert wird, daß man weder unter der Fülle des Gebrachten ertrinkt, noch daß man wichtige Sachen nicht hat. Alle die Lehrbücher leiden daran, daß man sie nicht brauchen kann. Sie sind nicht etwas, womit man sich beschäftigen kann. Nicht wahr, ein fortlaufender Text ohne Anmerkungen mit figuralem Einschlag, was man liest wie einen Roman.

Ich habe als Bub mit vierzehn, fünfzehn Jahren - weil mir jedes Geometriebuch später langweilig war -, habe ich mir selbst eines gemacht. Mir tut es leid, daß ich dies nicht mehr habe. Das war nicht schlecht. Das las sich wie ein Roman. Wenn man es wirklich wie einen zusammenhängenden Text, wie einen Roman gestaltet, das wäre interessant, wenn Sie es machten. Es braucht nicht voluminös zu sein, wie die Dinge heute sind, und es könnte unter Umständen sogar dies gemacht werden, daß man eine Ausgabe für Lehrer und eine noch kürzere und romanhaftere für Kinder macht. Es ist ein Kind furchtbar dankbar, wenn es täglich in der Klasse eine bis eineinhalb Seiten Geometrie in einer lesbaren Form lesen kann. Es gibt heute kein vernünftiges Buch mehr. Die Geographien sind greulich geschrieben. Die Grammatiken sind entsetzlich. Das kann der Kommende-Tag-Verlag gut bringen.

#SE300b-292

X. fragt wegen Redrübungen für ein Kind in der I. Klasse mit einer leisen Stimme.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dr. Steiner: Ich müßte ihn sehen und anhören. Wenn ich zur Delegiertenversammlung komme, zeigen Sie mir ihn.

Konferenz vom Donnerstag I. März 1923, 18.30-20 Uhr

Zu Beginn hält Graf Bothmer ein Referat über den Turnunterricht, etwa folgenden Inhaltes (nach Notizen).

1. **Freiübungen:** Bewußtes Durchdringen des Körpers mit den im Kinde sich regenden Lebenskräften. Nahe Berührung mit der Eurythmie. Eurythmie belebt, Turnen trägt durch den Willen diese Kräfte bis in die äußersten Gliedmaßen. Eurythmie wird nicht so bewußt gemacht. Es gibt Bewegungen, die den Eindruck des Toten oder aber des Lebendigen machen. Verhältnis des Turnens zum Erleben des Wachsens, zum Sich-Öffnen des Körpers. Der Turnlehrer steht dem Kinde gegenüber wie der Plastiker seinem Kunstwerk. Anleitung zum Sich-Hineinstellen in den Raum. Der turnende Mensch fühlt sich in den Raum hinein. Man soll mit den Dimensionen des Raumes in einen starken innerlichen Kontakt treten. Zur Erde sich zusammenhocken, oder im Sprung sich von der Erde lösen. Erleben von Aus- und Einatmen. Ich sage den Kindern: Traget euren Kopf, traget euren Oberkörper, eure Schultern, weil die Neigung besteht, den Körper hängen zu lassen. Ich weiß nicht, ob man so etwas sagen kann. Beim Turnen hat man es in besonderem Maße mit dem Willen zu tun.

2. **Geräteübungen:** Die Geräte sind heute meist etwas Totes. Manche sind ganz abstrakt, zum Beispiel die Barren. Kletterstangen haben wir Gottseidank nicht; sie sind völlig tot, etwa gegenüber den Seilen. Das Geräteturnen ist heute sehr stark eine Sache der bloßen Routine. Die Kinder sind bei diesem Toten nicht mit dem ganzen Wesen dabei. Man kann aber, um den ganzen Körper zu erfassen, zwei Geräte miteinander kombinieren, zum Beispiel Reck und Bock. Wenn zwei verschiedene Bewegungen des Körpers zu gleicher Zeit oder unmittelbar hintereinander sich vereinen, wird es viel lebendiger, besonders beim angewandten Turnen im Freien. Das Schönste wäre Springen über Gräben und Hecken. Es fehlt unseren Schülern die Gelegenheit, sich auszutoben.

3. **Spiele und Sport:** Dr. Steiner habe gesagt, zu vieles Spielen verweichele. - Dazu haben wir keine Zeit. Solche Sportarten wie Schwimmen, Kugelstoßen, Diskuswerfen, Speerwerfen müßte man herausheben aus dem völlig veräußerlichten Sportbetrieb. Schönheit der Bewegung, nicht das bloß Rekord-mäßige.

4. Soll man Buben und Mädchen untereinander stellen, oder sollen sie zwar im gleichen Raum turnen, aber gesondert? Die Mädchen halten die Buben auf. Soll man die Kinder nach Temperamenten gruppieren? Das wäre das Ideale.

#SE300b-293

Dr. Steiner: Vielleicht können wir im allgemeinen einiges über das Turnen sprechen und dann später bei der nächsten Gelegenheit vor Beginn des neuen Schuljahres eingehen darauf, wie sich die einzelnen Turnübungen nach dem Lebensalter des Kindes doch auch für einen bestimmten Lehrplan gliedern lassen. Das wollen wir machen. Heute möchte ich anknüpfen an dasjenige, was Sie hingestellt haben, wobei ich Sie bitte, dasjenige, was ich nicht sagen werde, so zu betrachten, daß ich mit dem, was Sie gesagt haben, einverstanden bin. Ich werde das nicht hervorheben, womit ich einverstanden bin.

Über die Beziehungen des Turnens zur Eurythmie. Eine Kollision zwischen Turnen und Eurythmie kann es im eigentlichen Sinne nicht geben. Im allgemeinen liegt die Sache so, daß die Turnübungen, die Gestaltung der Turnübungen, sich ausnehmen werden, natürlich gilt das nur im allgemeinen, als eine Fortsetzung der Eurythmieübung. Ich will also sagen: Nehmen wir eine Armbewegung der Eurythmie und eine entsprechende Armbewegung beim Turnen, so wird man bei der Eurythmie zu bemerken haben, daß die hervorgerufene Gestaltung näher dem Körperzentrum liegt als beim Turnen. Aber eine Kollision kann nicht zustande kommen.

Das wird am besten einzusehen sein, wenn ich darauf hinweise, daß man es bei der Eurythmie im wesentlichen zu tun hat mit demjenigen im menschlichen Organismus, das sich in unmittelbarer Angliederung an den inneren Atmungsprozeß abspielt. Also: dasjenige, was ein Arm oder Bein oder ein Finger oder Zehe bei der Eurythmie ausführt, ist in unmittelbarer Berührung mit dem, was innerlich sich als Atmungsprozeß, als innerer Prozeß abspielt, der beim Übergang der Luft ins Blut geschieht, während das Turnen im wesentlichen derjenige Vorgang ist, dem zugrundeliegt im menschlichen Organismus der Übergang des Blutes in den Muskel. Das ist im wesentlichen das Physiologische; das gibt zu gleicher Zeit ein völliges Licht über dasjenige, was ausgebildet werden soll. Sobald man zum Verständnis kommt - instinktiv, intuitiv muß das gemacht werden -, wie man es zu tun hat bei jeder Turnbewegung mit dem Starkwerden, Wachsen, dem Elastischwerden des Muskels durch das Kineinschießen des Blutes in den Muskel, desto mehr wird man diese Erfindung der Freiübungen in sich selbst ermöglichen.

Nun, dieselbe Sache kann man auch von einer anderen Seite sagen. Die Eurythmie ist im wesentlichen eine plastische Gestaltung des Organismus, plastische Gestaltung, oder besser gesagt: die Eurythmie lebt in plastischer Gestaltung des Organismus; das Turnen lebt in Statik und Dynamik des Organismus. Sie haben das dadurch gefühlt,

#SE300b-294

indem Sie gesagt haben: eigentlich wird beim Turnen der Raum gefühlt. Man kommt am besten darauf, wenn man sich die Hilfsvorstellung bildet, wie sich der Arm oder das Bein in die Raumrichtungen oder in die Schwereverhältnisse im Raum hineinlegt.

Daß hier keine Kollision mit der Eurythmie hervorgerufen wird, das wird dann eingesehen werden, wenn auch noch Rücksicht genommen wird bei der pädagogischen Eurythmie - was viel zuwenig geschehen ist, weil es bei der künstlerischen Darstellung weniger in Betracht kommt, dagegen beim Pädagogischen ganz besonders in Betracht kommen würde - auf den „Charakter“. Wenn Sie die Eurythmiefiguren gesehen haben, so werden Sie bemerkt haben, daß wir unterscheiden zwischen „Bewegung“, „Gefühl“ und „Charakter“. Mit Bewegung und Gefühl, was bis jetzt fast allein beachtet wird, geht es ganz gut, dagegen was Charakter ist in der eurythmischen Bewegung, das ist noch nicht durchdrungen. Es ist auch natürlich, daß es noch nicht durchdrungen ist, weil es beim künstlerischen Auswirken der Eurythmie, wo es von anderen geschaut wird, von so großer Bedeutung nicht ist.

Dagegen muß der Charakter einer Bewegung ein wesentliches Element bilden beim Didaktischen. Es muß der Eurythmisierende dabei fühlen das Zurückströmen irgendeiner Bewegung oder Haltung in seine eigene Empfindung. Also es muß zum Beispiel der Eurythmisierende bei den eurythmischen Bewegungen fühlen den Druck des einen Gliedes auf dem anderen und das Zurückströmen des Druckes ins Körperzentrum. Ich habe einen Farbeauftrag gemacht in den Figuren, damit dies deutlich wird. Sie sehen überall drei Farbgebungen in den Eurythmiefiguren' die eine ist für Bewegung, die andere für das Gefühl - das geht dann in den Schleier über - und die dritte für den Charakter, das heißt für dasjenige, wo der Eurythmisierende an einer bestimmten Stelle seines Körpers den Muskel besonders anspannen muß, und das Gefühl dieser Anspannung des Muskels haben muß, der Richtung nach. Das gehört zum Leben des Eurythmischen in der inneren Körperplastik.

Es ist ohnedies von den Studenten gebeten worden, daß bei der pädagogischen Woche zu Ostern die Figuren da sein sollen. Ich werde eine Serie herüberschaffen. Es muß eine solche Serie da sein. Weil es auch wichtig ist für eine mehr psychologische Physiologie, müßten sich mit diesen Figuren die Waldorflehrer überhaupt befassen; für die Erkenntnis des menschlichen Organismus müßten sich die Waldorflehrer damit befassen. Es ist zugleich eine Grundlage für allgemeines künstlerisches Empfinden, für eine Erkenntnis des inneren

#SE300b-295

menschlichen Organismus, was man daran lernen kann, an diesen Figuren.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

So daß man sagen muß, der Turnlehrer hat im wesentlichen zu sein derjenige, dem vorschwebt in geistiger Beziehung Statik und Dynamik des menschlichen Organismus, der ein scharfes Bild davon hat, was es heißt, das Bein hochheben, den Arm senken, heben, alles im Verhältnis zur Schwerkraft, während der Eurythmisierende ein starkes Gefühl haben muß: so will der Körper seine Glieder plastisch ausformen. Das ist nicht richtig, wenn man sagt, daß der Turnlehrer wie der Plastiker gegenüber dem Bildwerk steht. Das würde für den Eurythmielehrer gelten. Der Turnlehrer hat die Aufgabe, einen Idealmenschen vor sich zu haben, der aus Linien, Formen und Bewegungsgestaltungen besteht, in den er diesen wirklich verschlamperten, verzerrten, verrenkten Menschen, den er vor sich hat, hinein-gestalten muß. Sie haben das richtig ausgesprochen, wenn Sie hingewiesen haben, daß die Kinder ihren Körper tragen sollen. Während der Eurythmist danach streben muß, daß der Muskel sich fühlt, daß er sein in Sich-Verdichten als den Charakter der Bewegung fühlt, muß der Turnlehrer fühlen, ob der Mensch das Schwere oder Leichte eines Gliedes richtig empfindet. Das Kind muß, nicht verstandesmäßig, sondern instinktiv, jedes Heben des Armes, jedes Heben des Beines auch schwerkraftmäßig empfinden, muß zum Beispiel eine Empfindung dafür bekommen, wie der Fuß schwer wird, wenn man mit einem Beine steht und ein anderes aufhebt.

Also der Turnlehrer hat den in dynamischer Beziehung idealischen Menschen in seiner Seele und will in diesen Idealmenschen den Menschen, den er vor sich hat, hineinstellen. Natürlich muß dabei das Künstlerische insofern mitspielen, als man eine menschliche Statik und Dynamik nur herausbekommt mit künstlerischem Empfinden. Während das künstlerische Empfinden eine große Rolle spielt beider eurythmischen Plastik, muß das künstlerische Empfinden beim Turnlehrer vorausgehen den Gestaltungen, die er in Statik und Dynamik hervorruft.

Was die Frage des Atems betrifft, so handelt es sich darum, daß Eurythmie näher dem Atem liegt, während Turnen näher dem Blutprozeß liegt. Das für das Turnen Wesentliche ist, daß mit Ausnahme der Beschleunigung des Atems im Verlauf des Turnens, was ein physiologischer Prozeß ist, das Turnen im wesentlichen eigentlich methodisch so gestaltet werden muß, daß der Atmungsprozeß nicht davon tangiert wird. Eine Turnübung kann man als unrichtig bezeichnen, wenn sie den Atmungsprozeß bei richtiger Körperhaltung

#SE300b-296

beeinträchtigt. Es müßten Turnübungen ausgeschlossen werden, wenn man sehen würde, daß der Atmungsprozeß gestört würde bei richtiger Körperhaltung. Aber im wesentlichen scheint mir, wenn ich alles gesehen habe, was vorhanden ist, daß alle die Atemübungen, die registriert werden in den neuen Turnmethoden, daß die alle im wesentlichen darauf beruhen, daß man die richtige Körperhaltung hervorrufen will, daß man das Atmen wie eine Reaktion behandelt. Ich habe bemerkt, daß dasjenige, was angegeben ist, im wesentlichen Herstellung der richtigen Körperhaltung ist, insofern es sich durch den Atmungsprozeß ausdrückt. Das ist das, worauf beim schwedischen Turnen eine große Rücksicht genommen worden ist. Das wären die Bemerkungen, die ich berühren möchte.

Es ist richtig, daß im Turnen der Wille in Betracht kommt, und unmittelbar daher ein instinktives, intuitives Sich-Einleben in den Zusammenhang zwischen Körperbewegung und einer Willens-äußerung beim Turnlehrer da sein muß. Er muß das Gefühl haben, so und so hängt eine Bewegung mit dem Willen zusammen. Bei der Eurythmie ist auch eine Willenskultur da, aber auf dem Umwege des inneren Gefühls, auf einem anderen Niveau, wie sich ein Wille durch das Gefühl äußert. Das gerade, was ich als Charakter bezeichnet habe, das ist das Erleben des Gefühls bei einem Willensakte. Der Turnlehrer hat es unmittelbar mit dem Willensakt zu tun, der Eurythmielehrer mit dem Erleben des Gefühls beim Willensakte. Überall kann man eine strenge Trennung haben. Darauf wird man sehen müssen, wenn wir den Lehrplan ausarbeiten. Vielleicht wird es sich nicht gleich so machen lassen, daß man gleich höchste Ideale verwirklichen kann. Dann wird man doch auch auf diese beiden Dinge sehen, daß freilich leichter bei Mädchen das Eurythmische ins Turnen hineingeht als bei Knaben. Bei Knaben sind die Dinge mehr differenziert. Daher wird es dazu kommen müssen, daß man tatsächlich Knaben und Mädchen im selben Raume turnen läßt, aber doch in verschiedenen Riegen, so daß die Mädchen für sich eine Riege bilden, und die Freiübungen eine gegenseitige Beziehung herstellen. Daß man solche Übungen macht, die modifiziert bei den Knaben und Mädchen auftreten, dadurch wird die Freude erhöht.

Nun, ich meine, das wird sich erst ergeben, wenn der Lehrplan im Speziellen besprochen werden kann. Das ist auch mit den Lebensaltern verschieden.

Was das Geräteturnen betrifft, so möchte ich die Bemerkung machen, daß die Form der Geräte modifiziert und vervollkommenet werden könnte, daß aber im allgemeinen, annähernd wenigstens, die

#SE300b-297

gebräuchlichen Geräte nicht so fürchterlich schlecht sind, daß man doch mit ihnen etwas anfangen kann. Ich möchte auch nicht, obwohl ich nicht fanatisch dafür eintreten wollte, daß wir Kletterstangen haben, ich möchte doch die Kletterstangen nicht so schimpfieren.

Derjenige wird auch die Kletterstangen zu schätzen wissen, der beobachtet hat, was die Jungen in den Dörfern davon haben, wenn bei einem Kirchtag ein Waldbaum geholt wird aus dem Wald und aufgestellt wird. Oben ist ein bißchen geblieben von dem Reisig, da ist ein Tüchlein oben und eine Schleckware und ein Flascherl Wein, und nun müssen die Buben sich bemühen, an dem von der Rinde geschälten Baum sich hinaufzuarbeiten. Derjenige ist der Sieger, der dies herunterbringt. Das ist etwas, was mit dem Wirken des Willens auf die Körpurnatur sehr stark zusammenwirkt. Das ist etwas, was auf Kletterstangen künstlerisch geübt werden kann. Gewiß, es hat etwas voraus, wenn die Kinder am Strick klettern müssen. Die Stange ist, ich möchte sagen, ein Turngerät von eingeschränkter Bedeutung. Aber so ganz möchte ich nicht die Kletterstangen ausschalten. Bar-ren und Reck, Bock und so weiter, wenn man sie richtig verwendet. so kann man immerhin aus ihnen etwas machen.

Ich bin einverstanden damit, daß man die Übungen gewissermaßen durch Kombinationen der Geräte vermännigfaltigt, weil dadurch tatsächlich dasjenige mehr in Betracht kommt, was beim Geräteturnen ausgeführt werden muß: die Geistesgegenwart. Was auch zurückwirkt; das macht die Muskeln stark. Sie bekommen so die richtige Stärke und Elastizität.

Also ich bin einverstanden, glaube aber doch, daß auch das Reck eine größere Bedeutung noch gewinnt, wenn man auf dieses schnelle und zweckmäßige Beobachten - nicht Beobachten mit den Augen, sondern mit dem Körpergeföhle -, wenn man auf dieses einen größeren Wert legt. Schon dies eine ist nützlich: man läßt das Kind sich schwingen, so daß es das Reck erfangen muß. Es muß sich in der Luft halten. Diese Übung nur, um die Richtung anzugeben. Es kann mit den Händen gemacht werden, aber auch mit dem ganzen Arm. Die

#Bild s. 297

#SE300b-298

Bewegung bekommt erst Bedeutung, wenn es mit dem Arm geschieht. Man kann es mit den Händen beginnen lassen.

Also diese Dinge, die eigentlich dazu führen, daß das Kind das Gerät empfinden muß mit seinem ganzen Körper, die sind etwas, was dazu führt, daß die Geräte sympathischer werden, als sie von Anfang sind. Dann kommt beim Reck in erster Linie in Betracht, daß das Kind lernt, mit den Beinen am Reck zu arbeiten. Dann kann man auch die Übung dadurch kombinieren, daß man es am Reck etwas gehen läßt mit den Beinen, mit den hängenden Beinen.

Das soll nur den Geist und die Richtung angeben. Ich glaube, daß man nicht gerade unbedingt nötig hat, von toten Geräten zu sprechen und von einer bloßen Routine. Das ist so geworden. Es braucht nicht Routine zu sein, wenn man dieses Erleben des Gerätes hervorruft. Am Barren können die Beine in einer ganz wunderbaren Weise verwendet werden.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Nun, was Sie in bezug auf Spiel und Sport gesagt haben, damit bin ich einverstanden. Da muß unser Turnen zu dem führen, was Sie angedeutet haben.

Bei der nächsten Gelegenheit wollen wir auf den Lehrplan eingehen. Die Temperamente kommen dann bei den Lebensaltern zur Geltung.

Der Schularzt: Es ergibt sich öfter bei blutarmen älteren Mädchen, daß sie leicht sehr müde werden.

Dr. Steiner: Hier beginnt die Pathologie und Therapie des Turnens. Was Sie Turnschmerzen nennen, beruht darauf, daß jener Prozeß zwischen Blut und Muskeln bei solchen Kindern dazu führt, daß sich Harnsäurekristalle ablagern, und da handelt es sich darum, daß man diesen ins Anorganische hineingehenden Stoffwechsel bekämpft, medizinisch oder durch Diät. An sich kann das nur da die Aufgabe sein, wo man sieht, daß das Turnen nicht bloß bis zu einem gewissen Grade ermüdet, sondern über den Grad hinaus. Da muß man versuchen, ins Therapeutische hinüberzugehen. Das Turnen zeigt am meisten im Leben, ob ein Kind gesund ist oder nicht. Wenn man prüfen will, ob einer in drei Jahren die Gicht kriegt, so könnte man das so machen, daß man ihn sich anstrengen läßt, und wenn er da zunächst funktionell gichtische Empfindungen zeigt, dann bekommt er in drei Jahren die Gicht. In unserer jetzigen Zeit, wo die Kinder unterernährt sind, weil dieser Prozeß zwischen Blut und Muskeln nicht mehr funktioniert, in unserer Zeit werden die Kinder im höchsten Maße sich so zeigen.

Bei dieser Gelegenheit darf ich bitten, dies zu übernehmen. Frau R.

#SE300b-299

hat mir eine Spende gegeben. Ich habe mit ihr besprochen, daß diese Million als der Anfangsfonds verwendet werden möge, daß irgendwie etwas für die Ernährung getan werden kann. Für die Aufbesserung der Gesundheitsverfassung der Kinder möchte ich diese Million gestiftet haben. Es soll ein solcher Fonds gemacht werden, und das soll die Grundlage sein.

Es wird gefragt wegen der Beschäftigung der Kinder bei Rasten und Ausflügen.

Dr. Steiner: Das Spiel ist bei dieser Gelegenheit wohl am Platze. Das Spiel soll man nicht übertreiben, weil es sonst verweichlicht. Das kann man einwenden, wenn man sagt, zum Spielen haben wir keine Zeit. Aber bei dieser Gelegenheit kann es angewendet werden. Dennoch möchte ich sagen, daß es nicht genügt, wenn man bloß vom Spielen spricht. Es handelt sich darum, wenn man eine Rast zu machen hat, daß es darauf ankommt, daß man die Kinder sitzen läßt. Zuerst müssen sie sitzen und essen. Sie müssen sich damit beschäftigen können, jetzt ganz bewußt und mit vollem Appetit sich mit dem Essen beschäftigen. Wenn sie gründlich gegessen haben - man muß dabei versuchen, wenn man so etwas zu führen hat, daß man die Kinder veranlaßt, möglichst langsam zu essen, so daß sie lange Zeit damit zubringen, es muß jeder Bissen ausgekostet werden -, dann kann man Spiele machen, wie Sie sie gemacht haben.

Solche Spiele sind nicht deshalb gut, weil man dabei herumkriecht, sondern sie sind dann gut, wenn sie möglichst so gestaltet werden, daß sie die Aufmerksamkeit fördern und Unterhaltung geben. Es muß viel Unterhaltung gegeben werden. Das, was Sie geschildert haben, dabei wird die Unterhaltung herbeigerufen durch die Spannung. Dieses unterhaltende Element, das ist dasjenige, was bei diesen Spielen gemacht werden muß. Dann muß man darauf sehen, daß die Kinder trinken, so daß sie Flüssigkeit in den Körper hineinkriegen, bevor die weitere Tour angetreten wird. Also es schadet nichts, wenn man sie einen Schluck trinken läßt beim Niedersetzen der Rast. Das Essen am Anfang der Rast, das Trinken am Ende, in der Mitte soll es amüsant sein, so daß die Seele beschäftigt wird in Spannung, Lösung, Aufregung, Enttäuschung; da muß das unterhaltliche Element hineinkommen. Dasjenige, was jetzt auftritt, ist langweilig. Sport-mäßige Spiele sind nicht anregend. Sie sind eigentlich langweilig. Da muß man sich hüten vor dem Engländerturn beim Spielen. Da darf gar nichts Westliches in unser Spielen hinein. Es müssen gesunde, unterhaltliche Spiele sein.

#SE300b-300

Nicht wahr, ich will nicht sagen, daß heute noch immer die alten Spiele gut sind, weil sie aus der Tantenzeit herrühren; die müssen ersetzt werden. Aber „Blinde-Kuh“-Spiel, oder solche Dinge, die sind das Richtige. Oder „Schaut euch nicht um, der Plump sack geht rum!“ Wo also nicht wiederum eine Anstrengung da ist, sondern wo Unterhaltung da ist. Wo das Kind sich unterhaltend ausruht; zuerst muß es sich gründlich essend ausgeruht haben. Ich würde sie systematisch sich hinstrecken lassen. Singen würde ich sie auch lassen. Singen würde ich sie lassen; wenn sie unterhaltend gespielt haben, nachher noch singen lassen, dann trinken und dann aufbrechen.

Es wird gefragt wegen Marschieren und Singen.

Dr. Steiner: Diese militärischen, strategischen Dinge, Kampfspiele' die können dann gesund gestaltet werden, wenn sie artistisch gemacht werden. Es ist ein Unfug, was insbesondere in der Gegend sehr häufig gemacht worden ist, wo ich meine Jugend zugebracht habe. Man hat Sätze erdichtet, die zwei ersten hat man einen bestimmten Satz heulen lassen. Dann haben diejenigen, die sich weiter weg gestellt haben, nicht mehr die Laute unterscheiden können. Das muß wegbleiben, diese Dinge müssen wegbleiben. Aber wirklich Künstlerisch-Rhythmisches verbinden mit dem Gehen in der Gemeinschaft, mit dem Marschieren, das ist etwas, was richtig ist. Wenn das Künstlerische mit einer Rolle spielen kann, dann kann man auch die Menschen in Gemeinschaft etwas machen lassen, etwas zusammen denken oder dergleichen. Es kommt darauf an, daß die Lausbübereien wegbleiben. Das Indianerspiel mit Überfällen und so weiter ist etwas Gesundes, wenn es geistreich gemacht wird. Bei alledem kann man unterscheiden: gesundes Spielen am rechten Ort, und Sport. Gesundes Spielen ist, sich so beschäftigen, daß man Freude hat in der Bewegung am gesunden Denken und Fühlen. Sport ist deshalb schlecht, weil man sich bloß bewegt ohne jegliches Denken, so daß man dabei empfindungsfaul werden kann. Die Leute wollen sich so beschäftigen, daß sie sich ersparen, ihr Denken in Bewegung zu bringen oder ihr Empfinden. Da wird das Gute, das im Körperlichen noch ist in der englischen Nation, durch den Sport-glauben ausgetrieben.

Es wird gefragt wegen Abkochen im Freien.

Dr. Steiner: Das ist schon deshalb gut, weil dadurch die Essenszeit verlängert wird, die Zeit, die auf das Essen verwendet wird. Es ist nichts besser; sobald man die Kinder hinausbringt, muß man bei

#SE300b-301

der Rast die Essenszeit so sehr wie möglich verlängern. Wenn man ihnen dies so unbequem wie möglich macht, daß sie sich mühen müssen dabei, sich anstrengen, das ist das Allerbeste.

X.: Sollten wir das Baden und Schwimmen von der Schule aus pflegen?

Dr. Steiner: Das kann nicht schaden, das kann ganz gut sein. Ich glaube, es wird vor allen Dingen aus zeitlich-technischen Gründen nicht gehen. Man muß alles so arrangieren, wie es möglich ist unter den sozialen Verhältnissen.

Der Turnlehrer: Könnte man Duschen einrichten und ein Bad?

Dr. Steiner: Gut wäre es. Nur kommt da in Betracht, daß solch ein Kind, von dem das bekannt wird, eigentlich etwas Makelhaftes bekommt. Es entsteht das Urteil: Der muß erst gebadet werden. -Das muß berücksichtigt werden, daß dies Odium vermieden werden könnte. Da ist es natürlich immer sehr schwierig, etwas zu machen. Wenn man ein Internat hat, kann man alles mögliche machen. Es wäre schon wünschenswert. Ich habe noch nicht das Mittel herausgefunden, dieses Odium zu vermeiden. Es sollte darauf gesehen werden, daß die Kinder ordentlich gewaschen in die Schule kommen. Dadurch wird das Odium nicht hervorgerufen, wenn den Kindern gesagt wird, sie müssen gewaschen in die Schule kommen. In einem solchen Falle, da liegt manchmal etwas Pathologisches vor. Es

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

gibt Menschen, die können sich auch durch das Waschen nicht davor behüten, daß sie schmierig aussehen und übel riechen. Ich wäre ganz einverstanden damit, aber es muß herausgefunden werden, wie man es mit der moralischen Seite verbinden kann.

X.: Soll ich im Lateinischen Vergil nehmen, den 4. Gesang der Aeneide?

Dr. Steiner: Es wäre ganz gut, wenn da eine Anknüpfung gemacht werden könnte; sehr gut!

#SE300b-302

Konferenz vom Donnerstag 8. März 1923, 1 7 Uhr

Dr. Steiner: Wir wollen einmal aufstellen, wie die Dinge laufen sollen.

Die Verteilung des Unterrichts für das nächste Schuljahr wird provisorisch vorgenommen.

Dr. Steiner: Nun, nicht wahr, es ist für die 9. Klasse auch immer so gewesen, daß wir übergegangen sind zur Gliederung des Unterrichts. Also die 9., 10., 11., 12. Klasse würde gegliederten Unterricht haben. Nun sind da gewisse Schwierigkeiten mit Bezug auf die Erteilung des Unterrichts, und die bitte ich Sie zu entwickeln. Bei den alten Sprachen bleiben acht Stunden übrig; da fehlt eigentlich eine Lehrkraft. Für die neueren Sprachen kommt Tittmann. Den möchte ich haben, wenn es sich machen ließe, und für die Teilnahme am mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in den höheren Klassen den Dr. Lehrs. Ich glaube, daß Lehrs auch Latein in einer unteren Abteilung geben könnte. Er hat so viel guten Willen und kann wirklich viel in Mathematik und Physik, daß man ihn gut wird brauchen können.

Es sind noch nicht eingeteilt die Klassen Ia, Ib, 3 b. Nun ist schon die Möglichkeit vorhanden, daß Fräulein Bernhardt eine untere Klasse übernimmt, und zwei andere Damen kommen auch in Betracht. Dagegen bei den oberen Klassen, weil die Lehrer nicht so belastet bleiben dürfen, da spießt es sich doch immer irgendwie. Da würden wir also Tittmann und Lehrs haben.

Jetzt kann ich das Weitere überdenken. Für die Handarbeit werden wir zunächst an Fräulein Christern denken. Frau Baumann kommt erst im Herbst wieder. Frau Fels wird ihren Unterricht weiter geben. Jetzt ist die Frage, ob alle die Stunden durch eine weitere Kraft gegeben werden können?

Frau Dr. Steiner: Ich könnte Fräulein Wilke vorschlagen.

Dr. Steiner: Sie könnte einstweilen den Unterricht geben und in die Reihe eintreten, wo jetzt Frau Husemann war, die also Frau Baumann vertritt.

Jetzt möchte ich Sie bitten, mir außer diesem einen Programmpunkt auch noch weitere Wünsche zu sagen.

X.: Die 12. Klasse hat Examensängste.

#SE300b-303

Dr. Steiner: Über Lehr- und Stundenplan der 12. Klasse muß noch bestimmt werden. Es würde gut sein, wenn mir jemand das Lehrziel der Prima verschaffen könnte. Ich werde den Plan so einteilen, daß man den Menschen versprechen kann - aber natürlich können sie immer noch durchfallen gelassen werden. Es kann doch nichts garantiert werden.

Die Schwierigkeit wird dadurch sein, daß doch zu vieles vortragsmäßig gemacht worden ist, und die Schüler, trotzdem wir mehrmals darüber gesprochen haben, noch nicht genügend mitgearbeitet haben. Sie arbeiten zuwenig mit. Also müssen wir in der 12. Klasse dieses einführen, daß die Schüler mitarbeiten. Man kann nicht sagen, daß sie wenig können, aber sehen Sie, es haftet nicht so stark, daß sie es über die Angstzustände hinwegtragen können, die beim Examen vorhanden sind. Sie können es nicht über die Angstzustände hinwegbringen. Es ist sehr schön für die Schüler, so vorzügliche Vorträge zu hören; es bleibt aber wenig haften.

Ja, es wäre gut, wenn Sie mir morgen früh, wenn ich herauf-komme, das Lehrziel von Unter- und Oberprima brächten, so daß man sehen kann, wie es ei g entlich steht; ob man aus der Sache selbst heraus, aus der Verfassung der Klasse die Angst vertreiben kann.

Was für eine Veranlassung ist, daß wir uns nach dem bayrischen Usus richten sollten, daß wir 13 Klassen haben? Denken Sie, was das für einen Krakeel gibt, wenn wir sagen würden, bei uns müssen sie 13 Klassen machen.

Ich glaube nicht, daß es sich ändert, die Maturafrage. Es wird schon notwendig sein, daß wir das Dozieren einschränken, daß wir sie mit-machen lassen, die Schüler.

X. stellt die Frage nach dem Zutritt für die Schüler zu anthroposophischen Vorträgen.

Dr. Steiner: Es geht unter gar keinen Umständen, daß die Schule sich einverstanden erklärt. Nach den Satzungen der Gesellschaft ist es schwer, sie auszuschließen. Aber eine Schulfrage dürfte es nicht sein. Es könnte die Schule Einspruch erheben.

Das ist nicht tunlich, daß sie in Gesellschaftsvorträgen sind, ohne Mitglied zu sein. Es sind früher auch ganz junge Mitglieder aufgenommen worden. Es ist nur schade, daß wir als Freie Waldorfschule nicht Einspruch erheben dürfen. Eigentlich ist es Unfug, daß die Schüler der Mittelschule zu den Vorträgen kommen.

#SE300b-304

Frau Dr. Steiner: Es scheinen einige Kinder diese Selbstzerfleischung der Gesellschaft miterlebt zu haben. Man kann von der Gesellschaft aus Einspruch erheben.

Dr. Steiner: Es wäre wünschenswert, daß nicht die Kinder in solcher Jugend zu den Dingen kommen, die nicht für sie sind. Man setzt von der Waldorfschule voraus, daß sie so etwas nicht tut. Wenn wir es verbieten, entsteht eine Revolution. Aber man muß doch annehmen, daß die Waldorfschule die Schüler so stark beschäftigt, daß sie unmöglich das Schulziel erreichen können, wenn sie außerdem noch andere Vorträge besuchen. Dieser Gesichtspunkt ist selbstverständlich. Wir werden es erleben, daß die Ch. O.* in anthroposophischen Vorträgen sitzt. Die Anthroposophische Gesellschaft hat das, daß sie nur Großjährige aufnimmt, und Minderjährige nur mit Zustimmung der Eltern.

* Damals in der I. Klasse.

Frau Dr. Steiner: Wie ist es möglich, daß Kinder, die nicht Mitglieder sind, dort hineingekommen sind? Bei solchen Gelegenheiten kann man sehen, wie unsinnig das ist. Es ist verhängnisvoll, es ist eine Unmöglichkeit.

Dr. Steiner: Mindestens müßte die Schule abraten, und soviel Zusammenhang mit den Schülern müßte man haben, daß es hilft. Diejenigen, die schon darinnen sind, kann man nicht herauswerfen.

Ein Religionslehrer: 8a und 8b werden zur Jugendfeier eingeführt. Die beiden Kinder H. R. und L. F. möchten gerne in der Christengemeinschaft konfirmiert werden, und es ist auch der Wunsch der Eltern.

Dr. Steiner: Wir brauchen uns nicht darum zu kümmern. Diejenigen, die bei uns am freien Religionsunterricht teilnehmen, die können, wenn sie das nötige Alter haben, bei uns an der Jugendweihe teilnehmen. Nun könnte es sein, daß sie nicht wollen. Wenn sie wollen, warum sollte man sie nicht teilnehmen lassen? Wenn sie nicht wollen, so brauchen sie ja nicht. Wenn sie aber an beiden Jugendfeiern teilnehmen wollen, dagegen können wir nichts machen. Es ist ja kein wesentlicher Unterschied. Uns kann es ganz einerlei sein, was dorten ist. Nicht wahr, schließlich wird es sich auch bei der Sonntagshandlung darum handeln, ob die Kinder teilnehmen wollen. Wir

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

können es den Kindern doch nur freistellen, ob sie kommen wollen oder nicht. Und wir können doch auch nicht gebieten, zur Jugendfeier zu kommen.

Die Frage beantwortet sich von selbst. Man kann nicht verhandeln. Wir haben nichts zu verhandeln mit der freien Religionsbewegung.

#SE300b-305

Wir können doch machen, was wir wollen, und die können machen, was sie wollen. Die Kinder werden es dann doppelt haben. Ich habe es so aufgefaßt, daß wir uns um die Sache nicht zu kümmern brauchen, weil es eine Sache der freien Religionsbewegung ist. Das können wir nicht inhibieren, daß ein Vater seine Kinder dort konfirmieren läßt. Der Religionsunterricht ist kein obligatorischer. Wir können keine drakonischen Maßregeln einrichten. Die Kinder werden ausbleiben, wenn man drakonische Maßregeln ergreift. Es ist möglich, daß man jemand am freien Religionsunterricht teilnehmen läßt ohne Jugendhandlung, aber nicht umgekehrt. Das Mädchen kann doch in beiden Religionsstunden teilnehmen. Ohne daß sie etwas mitmacht, geht es nicht gut, daß sie zu unserer Jugendfeier kommt. Der Vater bemerkt das vielleicht gar nicht. Es sind doch die Eltern verantwortlich, nicht wir.

X.: Ein Mädchen wird zuweilen bei der Sonntaghandlung ohnmächtig.

Dr. Steiner: Machen wir es zweimal je die Hälfte der Kinder.

X.: Es kommen zur Opferfeier die 10. und 11. Klasse in Frage. Sollte die 9. Klasse auch an der Opferhandlung teilnehmen?

Dr. Steiner: Die können auch teilnehmen.

Die Jugendfeiern machen wir nach den beiden Klassen geteilt, beide Male mit Herrn Uehli als Hauptzelebrierendem.

X. fragt, ob der Schüler B. B. Nachhilfeunterricht haben soll. Auch wegen des Schülers N. N.

Dr. Steiner: Die Sache hat schon angefangen im vorigen Jahre. Wäre das durchführbar, daß er allein behandelt würde? Er würde vielleicht zum Bewußtsein kommen, daß er in der Schule nicht ganz nett ist. Wenn man ihm vielleicht diesen Einzelunterricht auferlegen würde für den Rest des Schuljahres. Einen Zweck hätte es, wie es scheint, nur dann, wenn man es so machen würde, daß er zum Bewußtsein käme, er hat in der Schule etwas ausgefressen, er muß jetzt für diese Wochen bis zu Ostern einen solchen Unterricht bekommen. Ich glaube, daß er ein ganz netter Junge ist, aber er schläft. Auf diese Weise würde er aufwachen.

Es geht hier eine ganze Menge neuer Lichter herum. Es fragt sich, ob sie eben solche Lichter sind, wenn man an sie die Anforderung stellt, daß sie etwas tun sollen. - Was N. N. betrifft, der ist wenig gewissenhaft in Geldangelegenheiten. Für B. würde es notwendig sein, daß er Einzelunterricht bekäme. Ich werde mir diese Buben einmal anschauen.

#SE300b-306

X.: Über zwei Schüler der 4. Klasse, die im Sprachunterricht völlig unfähig sind.

Dr. Steiner: Wir können die Eltern fragen, ob sie verzichten auf den Sprachunterricht. Bei diesen Kindern können wir die Eltern fragen, ob sie auf den Sprachunterricht verzichten. Das gilt allgemein für die Hilfsklassenkinder.

X.: P. M. in der Klasse 5b kann gar nicht rechnen.

Dr. Steiner: Man kann die Eltern fragen, ob sie einverstanden sind, daß er die Klasse repetiert.

X.: Die L. B. ist so verprügelt und ängstlich. Dr. Steiner: Sie geduldig behandeln.

X.: Ein Mädchen aus Schlesien in meiner 8. Klasse hat nur die Dorfschule besucht.

Dr. Steiner: Wir müssen sie mitschleppen. Die soll in der Klasse bleiben. Sie wird sich schon hineinfinden.

Zeittafel: Juni 1921 bis März 1923

GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe

#TX

Stuttgart, Sonntag 12. Juni bis Sonntag 19. Juni 1921: 8 Vorträge für die Waldorflehrer, „Ergänzungskurs“, siehe „Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung“, Bibl.-Nr. 302, GA Dornach 1971.

Stuttgart, Sonntag 12. Juni bis Mittwoch 15. Juni 1921: 6 Vorträge, 1. Theologenkurs.

Stuttgart, Donnerstag 16. Juni 1921: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Freitag 17. Juni 1921, nachmittags: Mitgliederversammlung des Vereins Freie Waldorfschule, siehe „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Freitag 17. Juni 1921, abends: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Sonntag 18. Juni 1921, vormittags: Feier zum Beginn des 3. Schuljahres, siehe „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958. Dornach, Sonntag 24. Juli 1921: Mitgliedervortrag, in „Menschenwerden, Weltenseele und Welte ngeist“ 2. Teil, Bibl.-Nr. 206, GA Dornach 1967. Wichtiges über die Entwicklung des Kindes.

Darmstadt, 25.-30. Juli 1921: Hochschulveranstaltung „Anthroposophie und Wissenschaft“, Pädagogischer Abend vom 28. Juli, in „Die Menschenschule“, 27. Jg. 1953 Heft 5.

Dornach, Sonntag 7. August 1921: Mitgliedervortrag, in „Menschenwerden, Weltenseele und Welte ngeist“, 2. Teil, Bibl.-Nr. 206, GA Dornach 1967. Wichtiges über die Entwicklung des Kindes zwischen dem 7. und 14. Jahre.

Stuttgart, Montag 29. August bis Dienstag 6. September 1921: 8 öffentliche

Vorträge über „Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und ihre Lebens-

früchte, mit einer Einleitung über den Agnostizismus als Verderber echten

Menschentums“ Bibl.-Nr. 78, GA Dornach 1968.

Stuttgart, Sonntag 4. September 1921: Ausführungen zur Mitgliederversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft, in „Der Mensch in seinem Zusammenhang mit dem Kosmos“, Bd. 1')ornach 1954.

Stuttgart, Mittwoch 7. September 1921: „Der Baugedanke von Dornach“, mit Lichtbildern, öffentlich. Nicht gedruckt.

Stuttgart, Donnerstag 8. September 1921: Ausführungen über die Jugendbewegung bei einer Zusammenkunft mit einer Jugendgruppe, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend“, Dornach 1957.

Stuttgart, Sonntag 11. September 1921: Lehrerkonferenz.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Dornach, Montag 26. September 1921, öffentlich: „Die pädagogische Erkenntnis des kranken und gesunden Menschen“, in „Die Menschenschule“, 34. Jg. 1960 Heft 3.

#SE300b-308

Dornach, Montag 26. September bis 10. Oktober 1921: 2. Theologenkurs.

Dornach, Samstag 29. Oktober 1921: Mitgliederversammlung, siehe „Anthroposophie als Kosmosophie“, 2. Teil, Bibl.-Nr. 208, GA Dornach 1972. Über die 7 Lebensstufen des Menschen.

Aarau, Freitag 11. November 1921, öffentlich: „Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule“, in „Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921“, Bibl.-Nr. 19/24, GA Dornach 1961.

Stuttgart, Mittwoch 16. November 1921: Lehrerkonferenz.

Kristiania (Oslo), Mittwoch 23. und Donnerstag 24. November 1921: 2 Vorträge für die Pädagogische Vereinigung, „Erziehungs- und Unterrichtsmethode auf anthroposophischer Grundlage“, in „Die Menschenschule“, 8. Jg. 1934 Hefte 1-4.

Kristiania' Donnerstag 24. November 1921: Zweigvortrag, siehe „Nordische und mitteleuropäische Geistimpulse“, Bibl.-Nr. 209, GA Dornach 1968.

Dornach, Montag 12. Dezember 1921: Mitgliedervortrag, in „Nordische und mitteleuropäische Geistimpulse“, Bibl.-Nr. 209, GA Dornach 1968. Jugendbewegung; Erwachsene und Kinder.

Stuttgart, Freitag 16. Dezember 1921: Ansprache bei der Grundsteinlegung für das neue Haus der Waldorfschule' in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Dornach, Freitag 23. Dezember 1921 bis Samstag 7. Januar 1922: Weihnachtskurs für Lehrer, 16 Vorträge, siehe „Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen“, mit Fragenbeantwortungen, Bibl.-Nr. 303, GA Dornach 1969.

Stuttgart, Donnerstag 12. Januar 1922, öffentlich: „Natürlicher Tod und geistiges Leben. Freie anthroposophische Ausblicke“, in „Goetheanum“, 15. Jg. 1936, Nrn. 3-8.

Stuttgart, Samstag 14. Januar 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 17. Januar 1922, öffentlich: „Anthroposophie und die Rätsel der Seele“, in „Zur Pädagogik Rudolf Steiners“ 5. Jg. 1931, Heft 1, und „Die Menschenschule“, 11. Jg. 1937, Heft 7/8.

Berlin, Sonntag 5. bis Sonntag 12. März 1922: Anthroposophischer Hochschulkurs. 8. März: „Anthroposophie und Erziehungswissenschaft“, in „Blätter für Anthroposophie“, 14. Jg. 1962, Heft 5; 11. März: „Anthroposophie und Sprachwissenschaft“, in „Blätter für Anthroposophie“, 14. Jg. 1962, Heft 9.

Stuttgart, Montag 13. März 1922: Eurythmie-Einleitung. Keine Nachschrift. Stuttgart, Mittwoch 15. März 1922: Lehrerkonferenz.

Haag, Freitag 7. bis Mittwoch 12. April 1922: Anthroposophisch-wissenschaftlicher Kurs. 9. April: Besprechung über Pädagogik. Geleitet von Lehrern der Waldorfschule. Keine Nachschrift.

#SE300b-309

Stratford, Mittwoch 19. April 1922: „Das Drama mit Bezug auf die Erziehung.“ Von der Fortsetzung dieses Vortrages am 21. April ist keine Nachschrift vorhanden.

Stratford, Sonntag 23. April 1922: „Shakespeare und die neuen Ideale.“ Die Vorträge vom 19. und 23. April in „Shakespeare und die neuen Erziehungsideale“, Stuttgart 1959.

Stuttgart, Freitag 28. April 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 9. Mai 1922: Elternabend der Freien Waldorfschule' in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Mittwoch 10. Mai 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 23. Mai 1922: Zweigvortrag' „Der Verfall des menschlichen Intellekts und das Sich-Wehren gegen die Spiritualität.“ Privatdruck Dornach 1942.

Wien, Donnerstag 1. bis Montag 12. Juni 1922: West-Ost. Zweiter internationaler Kongreß der anthroposophischen Bewegung. 10 Vorträge, in „Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit“ Dornach 1950 und Stuttgart 1961, Taschenbuch.

Stuttgart, Dienstag 20. Juni 1922, 8 Uhr: Feier zum Beginn des 4. Schuljahres, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Dienstag 20. Juni 1922, 16 Uhr: Zweite Mitgliederversammlung des Vereins Freie Waldorfschule, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Dienstag 20. Juni 1922, 20 Uhr: Lehrerkonferenz. Stuttgart, Mittwoch 21. Juni 1922, 19.30 Uhr: 1. Vortrag für die Waldorflehrer: „Erziehungsfragen im Reifealter.“

Stuttgart, Mittwoch 21. Juni 1922, 20.30-23.30 Uhr: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Donnerstag 22. Juni 1922, 19.30 Uhr: 2. Vortrag für die Waldorflehrer: „Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts.“ Beide Vorträge in „Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts.“ Stuttgart 1958.

Stuttgart, Donnerstag 22. Juni 1922, 20.30-22.30 Uhr: Lehrerkonferenz.

Dornach, Sonntag 2. Juli 1922: Einleitung zur Eurythmieaufführung für Kinder aus der Umgebung Dornachs. Keine Nachschrift.

Oxford' Mittwoch 16. bis Dienstag 29. August 1922: Holiday Conferences, 12 Vorträge: „Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst.“ Dornach 1956, Taschenbuch Dornach 1972.

Oxford' Samstag 19. August 1922: Einleitung zur Kindereurythmie' in

„Eurythmie' die Offenbarung der sprechenden Seele“, Bibl.-Nr. 277,

GA Dornach 1972.

#SE300b-310

Dornach, Samstag 16. September 1922: Pädagogischer Vortrag während des französischen Kurses, in „Der Goetheanumgedanke“, Bibl.-Nr. 36, GA Dornach 1961.

Stuttgart, Dienstag 3. bis Sonntag 15. Oktober 1922, 13 Vorträge: „Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation“ (Pädagogischer Jugendkurs>' Bibl.-Nr. 217, GA Dornach 1964.

Stuttgart, Mittwoch 4. Oktober 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Freitag 6. Oktober 1922: Lehrerkonferenz.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Stuttgart, Sonntag 15. Oktober 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Donnerstag 26. bis Samstag 28. Oktober 1922: Medizinische

Woche, 4 Vorträge, „Anthroposophische Grundlagen für die Arzneykunst“

Dornach 1950.

Stuttgart, Samstag 28. Oktober 1922: Lehrerkonferenz.

Haag, Samstag 4. November 1922, öffentlich: „Die religiöse und sittliche Erziehung im Lichte der Anthroposophie“, in „Die Menschenschule“, 20. Jg. 1946, Heft 4/5.

London, Sonntag 19. November 1922, halböffentlich: „Moralische Erziehung vom Gesichtspunkte der Anthroposophie“, in „Goetheanum“ 24. Jg. 1945, Nrn. 12-15.

London, Montag 20. November 1922, öffentlich: „Erziehungskunst durch Menschenerkenntnis“, in „Die Menschenschule“, 35. Jg. 1961, Heft 5.

Stuttgart, Freitag 24. November 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Montag 4. Dezember 1922: Zweigvortrag' in „Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus“, Bibl.-Nr. 218, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Dienstag 5. Dezember 1922: Lehrerkonferenz. Stuttgart, Samstag 9. Dezember 1922: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Samstag 9. Dezember 1922: Zweigvortrag' in Bibl.-Nr. 218, GA Dornach 1972.

Dornach, Sonntag 24. Dezember 1922 bis Samstag 6. Januar 1923: 9 Vorträge, „Der Entstehungsmoment der Naturwissenschaft in der Weltgeschichte und ihre seitherige Entwicklung“, Bibl.-Nr. 326, GA Dornach 1975.

Sonntag, 31. Dezember 1922 auf Montag, 1. Januar 1923: Brand des Goetheanums.

Stuttgart, Mittwoch 17. Januar 1923: Lehrerkonferenz. Stuttgart, Dienstag 23. Januar 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 23. Januar 1923: Zweigvortrag' in „Anthroposophische Gemeinschaftsbildung“ Bibl.-Nr. 257, GA Dornach 1965.

#SE300b-311

Stuttgart, Dienstag 30. Januar 1923: Zweigvortrag' in „Anthroposophische Gemeinschaftsbildung“ Bibl.-Nr. 257, GA Dornach 1965.

Stuttgart, Mittwoch 31. Januar 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 6. Februar 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 6. Februar 1923: Zweigvortrag' in „Anthroposophische Gemeinschaftsbildung“ Bibl.-Nr. 257, GA Dornach 1965.

Stuttgart, Dienstag 13. Februar 1923: Zweigvortrag, in „Anthroposophische Gemeinschaftsbildung“ Bibl.-Nr. 257, GA Dornach 1965.

Stuttgart, Mittwoch 14. Februar 1923: Lehrerkonferenz. Stuttgart, Mittwoch 14. Februar 1923: Zusammenkunft mit einer Jugendgruppe, in „Die Erkenntnis Aufgabe der Jugend“, Dornach 1957. Stuttgart, Montag 26. bis Mittwoch 28. Februar 1923: Delegiertenversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft in Stuttgart, in „Rudolf Steiner und die Zivilisationsaufgaben der Anthroposophie“, Dornach 1943.

Stuttgart, Dienstag 27. Februar 1923: 1. Mitgliedervortrag.

Stuttgart, Mittwoch 28. Februar 1923: 2. Mitgliedervortrag.

Beide Vorträge in „Zwei Vorträge zur Delegiertenversammlung“, Berlin 1923.

Stuttgart, Donnerstag 1. März 1923: Ansprache bei einer Monatsfeier' in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Donnerstag 1. März 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 7. März 1923: 1. Vortrag über Musik für Waldorflehrer und Musiker.

Stuttgart, Donnerstag 8. März 1923: 2. Vortrag über Musik. Beide Vorträge in „Das Wesen des Musikalischen“, Bibl.-Nr. 283, GA Dornach 1969.

Stuttgart, Donnerstag 8. März 1923: Lehrerkonferenz.

HINWEISE

#TX

zu Seite

17 Schulvereinskonferenz: Erste Mitgliederversammlung des Vereins „Freie Waldorfschule“. Vgl. „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Liste Nr.8 und Einleitung S.1/20 -22.

18 Mechanik und Feldmessen' Situationszeichnen; weiter unten: Spinnerei und Weberei; Gesundheitslehre und Verbandslehre: Vgl. die Ausführungen auf S.29.

18 keinen Stundenplan: Das heißt hier, keinen festgelegten Plan, zu welcher Zeit des Jahres die einzelnen Unterrichtsepochen der Oberklassen gehalten werden sollten, sondern nur deren Zeitlänge.

18 Lebenskunde: Technologie. Siehe Hinweis zu S. 1/286.

19 Religionsunterricht . . . nach den Klassen verteilt: Siehe Einleitung S. 1/36.

19 Über den Lehrplan sprechen wir noch: Gemeint ist über den Lehrplan für alte Sprachen. Dies Gespräch mit Fräulein Dr. Maria Röschl an statt im September 1921. Vgl. E. A. Karl Stockmeyer' „Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen“; 2. Vervielfältigung Heft II, S. 136, 137.

19 erst in der 5. Klasse anfangen: Also nicht in der 4. (Latein) und

6. Klasse (Griechisch) wie im 1. und 3. Lehrplanvortrag vorgesehen

war. Liste Nr.6.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

21 Eurythmiesaal: Damals auch als Turnsaal benützt und ebenfalls für die Sonntagshandlungen. Später auch als „Säulensaal“ bezeichnet.

22 Jean Paul: Siehe Hinweis zu S. 1/219.

22, 23 Metrik und Poetik; Sammlung Götschen: Siehe Dr. K. Borinski, „Deutsche Poetik“. Sammlung Götschen Nr.40. - Rudolf Steiner hat später auch genannt: J. St. Zauper, 1784-1850, „Grundzüge zu einer deutschen theoretisch-praktischen Poetik aus Goethes Werken entwickelt“, Wien 1840.

22, 23 Bartsch, Lachmann, Simrock: Die Nennung der Namen von Bartsch und Lachmann bezieht sich wohl weniger auf die Metrik als auf deren wissenschaftliche und herausgeberische Arbeit am Nibelungenlied. Dessen Übersetzung von Karl Simrock erschien zuerst 1827.

23 Vortrag in Dornach: Siehe den Vortrag vom 6. Oktober 1920 in „Die Kunst der Rezitation und Deklamation“, GA Dornach 1967.

23 Wochenweise wechseln nicht gut; längere Zeit verwenden: Vgl. S. 1/69.

27 zweieinhalb Stunden: Weil sich das in den Gesamtstundenplan nicht gut einordnete, wurde statt dessen für die Oberklassen an den zweistündigen Hauptunterricht dreimal wöchentlich noch eine dritte Stunde angefügt.

#SE300b-313

28 Herman Grimm klagte immer: Vergleiche auch die Ausführungen Rudolf Steiners in „Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft“, 6. Vortrag, 28. April 1920, Liste Nr.12.

29 Technische Mechanik - Feldmessen - Spinnerei - Gesundheits

lehre: Siehe die Ausführungen in „Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung“ vom 16. Juni 1921, Liste Nr. 17.

30 den „Cid“ lesen: Pierre Corneille, 1606-1684, Dramatiker. „Cid“ 1636.

32 Abendvorträge: Für Schüler, welche die 8. und 9. Klasse absolviert hatten. Diese Vorträge haben, wenn überhaupt, nur für sehr kurze Zeit stattgefunden.

32 Laokoongruppe: Siehe Hinweis zu S. 1/226.

33 in Haubinda: In Thüringen befand sich eines der von Dr. Hermann Lietz gegründeten „Deutschen Landerziehungsheime“. Rudolf Steiner hat es besucht, als er in Haubinda im Juni und August 1905 (nicht 1903!) Vorträge für einen Kreis von Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft hielt.

33 So wie Fräulein Dr. v. Heydebrand: Siehe Hinweis zu S. 1/156.

34 Erwerbs- und Betriebsverhältnisse: Siehe 2. Lehrplanvortrag. Liste Nr.6.

34 Geschäftsaufsatz: Siehe „Methodisch-Didaktisches“ Liste Nr.5, Vortrag 12 und 1. Lehrplanvortrag, Liste Nr.6.

36 Mysteriendramen: Siehe Liste Nr.42.

37 Die Schule beginnt am 13. (September): Gemeint ist der Schulbeginn nach den großen Ferien. Das Schuljahr hatte schon am 18. Juni 1921 angefangen. Siehe Hinweis zu S. 1/289.

37 Wiedererrichtung der Hilfsklasse: Sie hatte vorübergehend aufhören müssen, weil Karl Schubert einen Klassenlehrer zu vertreten hatte. Siehe auch Einleitung S.1/45, 46.

39 Theologenkurs in Dornach: Es war der 2. Theologenkurs, der die Gründung der „Christengemeinschaft“ in sich schloß. Siehe Einleitung S. 1/39.

39 Suchen Sie ein Lehrbuch: Dieser Lehrer gab kurz danach Rudolf Steiner ein Verzeichnis einiger Schulbücher, die er für brauchbar hielt. Rudolf Steiner steckte das Blatt wortlos in die Tasche und kam nie wieder darauf zurück.

39 Die Sache mit Dickens: Rudolf Steiner hatte für die 7. Klasse „Christmas Carol“ vorgeschlagen, vgl. S. 1/274. Sachwortverzeichnis.

41 Ästhetiken von Vischer und Carrière: Friedrich Theodor Vischer, 1807-1887. „Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen“, 6 Bde. 1846-1857. - Moriz Carrière, 1817-1895, „Ästhetik“, 2 Bde. 1859.

#SE300b-314

41 Deklamieren und Rezitieren: Siehe den Kurs „Die Kunst der Rezitation und Deklamation“, GA Dornach 1967.

42 neue Dissertation: Hermann von Baravalle, „Zur Pädagogik der Mathematik und Physik“, Stuttgart, Der Kommende Tag Verlag, 1921.3. Aufl. 1964.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

- 43 Am Kongreß lagen die Dinge da: Baravalles Dissertation lag aus beim Stuttgarter Kongreß „Kulturausblicke der anthroposophischen Bewegung“ vom 28. August bis 7. September 1921. Siehe Zeittafel und Einleitung S. 1/17.
- 43 Tonlehre im letzten Bande der Kürschner-Ausgabe: Siehe Bd. IV 2, als letzter der Nachträge, S. 596-600.
- 44 Kongreß in Stuttgart: Siehe Hinweis zu S. 43.
- 44 Dreigliederungs-Ortsgruppenversammlung, 6. September 1921. Keine Nachschrift.
- 46 Die Freie anthroposophische Jugend: Kreise jüngerer Mitglieder an mehreren Orten, aus denen im März 1923 die Freie Anthroposophische Gesellschaft hervorging. Siehe Einleitung S. 1/14, 15.
- 47 in Aarau: Vortrag am 11. November 1921. Vgl. Zeittafel.
- 47 Bei unserem Ersten Hochschulkurs: September bis Oktober 1920.
Vgl. Zeittafel und Einleitung S. 17.
- 47 Dr. Boos: Dr. jur. Roman Boos' 1889-1952. In Dornach am Goetheanum tätig für die Dreigliederungsbewegung, im Verein Goetheanismus (Einleitung S. 1/13) und für den Ersten Hochschulkurs.
- 47 zu Weihnachten und Neujahr: 1921/22 hielt Rudolf Steiner den „Pädagogischen Weihnachtskurs für englische Lehrer“; an dem auch Waldorfslehrer sprachen. Vgl. Zeittafel und Liste Nr. 19.
- 50 Fortbildungsschule in Dornach: Siehe Einleitung S. 1/32.
- 51 Fräulein van Blommestein, 1882-1965. Lehrerin an der Fortbildungsschule.
- 55 die Fibel: Vgl. Hinweis zu S. 1/250.
- 55 Ähnliches ist schon einmal diskutiert worden: Wo und wann ist nicht nachzuweisen.
- 55 Stockerau: Ein Örtchen in der Nähe Wiens.
- 57 Esoterische Stunden: Siehe „Mein Lebensgang“ Kap. XXXII und XXXVI. Liste Nr. 48.
- 58 der von der „Birseck-Post“; der Kully: Siehe Einleitung S. 14.
- 58 Theologenkurs: Der 2. Theologenkurs, September/Oktober 1921. Siehe Einleitung S. 39.
- 58 Ich will mir die Sache überlegen: Rudolf Steiner ist nie wieder darauf zurückgekommen.
- #SE300b-315
- 59 Der Schulrat hat sich . . . angemeldet: Siehe Einleitung S. 27, 30.
- 59 Hospitant: Vgl. Sachwortverzeichnis.
- 60 Freie anthroposophische Jugend in Jena: Vgl. Hinweis zu S. 46. Der pädagogische Kurs Ostern 1922 sollte später (vgl. S. 116) verschoben werden auf Oktober 1922. Er kam nicht zustande. Dafür wurde in Stuttgart vom 3.-15. Oktober 1922 der Pädagogische Jugendkurs gehalten. Siehe Einleitung S. 1/35 und Liste Nr. 23.
- 60 Miss Cross ihre Schule: Die von Miss Margaret Gross geleitete Schule in King's Langley Priory wurde am 16. April 1922 von Rudolf Steiner besucht. Heute heißt sie The New School' King's Langley' Herts. Vgl. S. 89 und 3/94, Einleitung S. 31. Liste Nr. 147. Vgl. auch Nachrichtenblatt 12. Jg. S. 58.
- 60 Weihnachtskurs: „Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen“, Dornach 1921-1922. Liste Nr. 19.
- 62 Mignet: Siehe Hinweis zu 1/284.
- 63 Jules Verne, 1828-1905. Verfasser einer großen Anzahl von phantastisch-naturwissenschaftlichen Romanen, die ihn berühmt machten.
- 64 Schustersche Bibel: Dr. Ignaz Schuster, gest. 1869. „Biblische Geschichte“, 1848. Der Text wurde im wesentlichen übernommen in „Und Gott sprach . . . Biblisches Lesebuch für das 3. Schuljahr der Freien Waldorfschule“. Herausgegeben von Garoline von Heydebrand und Ernst Uehli. 1930. Jetzt im J. C. Mellinger Verlag Stuttgart.
- 64 „Vom Musikalisch-Schönen“: 1854 von Eduard Hanslick. 1825-1904.
- 64 Besprechung von Robert Zimmermann: Vielleicht in Robert Zimmermann „Studien und Kritiken zur Philosophie und Ästhetik“, 2 Bde 1870.
- 64 Musikästhetik von Ambros: Gemeint ist wahrscheinlich „Die Grenzen

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

zen der Musik und Poesie. Eine Studie zur Ästhetik der Tonkunst"
von Aug. Wilh. Ambros' 1856, 2. Aufl. 1872.

64 Kurs zu Weihnachten in Dornach: Vgl. Hinweis zu S. 60.

65 Hochschulkurs in Berlin (5. 12. März 1922); Lesenlernen: Siehe
Rudolf Steiner, „Anthroposophie und Erziehungswissenschaft“ in
„Blätter für Anthroposophie“, 14. Jg. Nr.5, Mai 1962.

65 Dreigliederungszeitung: Siehe Einleitung S. 17, Liste Nr.2.

65 Weltkongreß von Honolulu: Gleichnamiger Aufsatz in der „Dreigliederung des sozialen Organismus“ 3. Jg. Nr.35, 2. März 1922.

68 „Die Drei“: Siehe Einleitung S. 17, Liste Nr.138.

68 Sachen, die . . . vor die Welt hingestellt werden müssen: Daraufhin
erschieden von den Lehrern eine Reihe von Aufsätzen über die von
Rudolf Steiner angegebenen Themen. - In der „Dreigliederung des
sozialen Organismus“: C. v. Heydebrand' Prüfungen an Kindern.

#SE300b-316

3. Jg. Nr.41, 13. April. - H. v. Baravalle, Epochener Unterricht statt Stundenplansystem. Ebenda. - H. Hahn, „Schwache“ und „starke“
Schüler. Ebenda Nr.44. - E. A. K. Stockmeyer, Vom epochenweisen Unterricht. Ebenda. - In „Die Drei“: Cl. Düberg' Buchstaben-
formen. 2. Jg. Heft 1 (Erziehungsnummer). - E. Schwebbsch, Der fremdsprachliche Unterricht in den unteren Klassen der Freien
Waldorfschule. Ebenda. J. Geyer' „Nicht versetzt“. Ebenda.

69 zu FrL Dr. v. Heydebrand: Sie hatte in Berlin beim Hochschulkurs am 8. März, am Tage „Erziehungswissenschaften“ einen Vortrag
gegen die Experimentalpädagogik gehalten. Dasselbe Thema hatte sie schon behandelt am 5. September 1921 auf dem Kongreß in
Stuttgart. Dieser Vortrag (Korreferat) erschien in „Die Drei“ Heft 7, S. 688 f. und als Broschüre Stuttgart 1922: „Gegen
Experimentalpsychologie und -pädagogik“. - Nach ihr sprachen in Berlin noch Dr. Stein und Dr. Schwebbsch.

70 im Vortrag in Berlin am 11. März 1922: Rudolf Steiner sprach über „Anthroposophie und Sprachwissenschaft“. „Blätter für
Anthroposophie“, 14. Jg. Heft 9, September 1962.

72 Kurs über die Apokalypse: Siehe Zyklus 6 „Die Apokalypse des Johannes“, 1908. Liste Nr.67.

73 Broschüre von Baravalle: Siehe Hinweis zu S. 43.

73 Husserl' Husserl: Die Namen sind im Stenogramm nicht sicher zu lesen.

75 Vorträge von Schwebbsch' Stein, Heydebrand: Siehe Hinweis zu S. 69.

76 Friedrich Rittelmeyer: Damals Pfarrer in Berlin.

77 Vortrag von Leinhas: Beim Hochschulkurs in Berlin am Tag „Sozial-wissenschaft“, 9. März 1922. Schon am 6. September 1921
hatte Leinhas ein „Korreferat“ gehalten über Robert Wilbrands „Ökonomie“, . Das erschien in der „Drei“ 1. Jg. Heft 7, S. 117, und als
Broschüre Stuttgart 1922 „Der Bankrott der Nationalökonomie“.

77 Aufsatz von Unger: „Kalkulation“ in der „Dreigliederung des sozialen Organismus“, 3. Jg. Nr.27.

77 Vortrag von FrL Dr. v. Heydebrand: Siehe Hinweis zu S. 69.

79 Steffen hat jetzt im „Goetheanum“ den Weihnachtskurs abgedruckt: „Über den Lehrerkurs Rudolf Steiners am Goetheanum.“
„Goetheanum“ 1. Jg. Nrn. 22-34. Als Buch „Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921.“ Der Kommende Tag Verlag,
1922. Vortrag 1 und 2 waren referiert von Dr. W. J. Stein.

80 Professor Franz Cizek' 1865-1946. „Methoden des Freien Zeichnens.“ Wien bei Schroll 1925. Von 1908 ab ließ er in der
„Jugendkunstklasse“ an der Wiener Kunstgewerbeschule 30-40 zeichen-begabte Kinder vom 5.-14. Lebensjahr frei gestalten. Er sorgte
nur für eine zielstrebende künstlerische Einfühlung und „holte aus den

#SE300b-317

Kindern alles heraus, ohne die künstlerische Idee zu beeinflussen“. (Lexikon der Pädagogik III, Verlag A. Francke, Bern.)

81 Elternabend, 9. Mai 1922: Vgl. Zeittafel sowie „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“. Liste Nr.8.

81 besondere Übungen: Siehe Hinweis zu 1/115. Darüber auch in „Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der
Menschenwesenheit“,

4. Vortrag. Liste Nr.33.

82 Memorandum: Siehe Einleitung S. 1/28 f.

83 Reichsverfassung: Siehe Einleitung S. 1/26, 29.

85 in Stratford: Siehe die Vorträge „Shakespeare und die Erneuerung der Erziehungs Ideale“, 19. und 23. April 1922. Vgl. Zeittafel
und Liste Nr.20.

87 Kleist - mangelhafte Bildung (Bilder?): Das Wort ist im Stenogramm
nicht sicher zu lesen. Am Ende des S. Vortrages des Zyklus 35, „Die
Evolution vom Gesichtspunkte des Wahrhaftigen“, spricht Rudolf
Steiner von Kleists Sehnsucht nach Bildern, von seinem Bilderjagen.
Liste Nr.73.

87 Die Jordanschen Nibelungen: Wilhelm Jordan, 1819-1906. „Nibelungen“, Neudichtung der Nibelungensage, 1867-1874. Vgl. S.
99.

87 „Herzog Ernst“: „Ernst von Schwaben“, Trauerspiel von Ludwig Uhland, 1818.

88 den „Cid“ lesen: Siehe Hinweis zu S. 30.

88 Kuno Fischer, 1824-1907: „Goethes Faust“, 1878. „Goethe-
Schriften“, 9 Bde' 1895-1908.

88 Tiefurt: 3 Kilometer von Weimar entfernter Landsitz der Herzogin

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

Anna Amalia mit Park an der Ilm. Goethe war oft dort zu Gast.

88 Kleptomanie: Vgl. 1/124.

89 King's Langley bei Miss Cross: Siehe Hinweis zu S. 60.

92 Schlußfeier, 30. Mai: Darüber ist nichts bekannt.

92 Schuljahrseröffnung am 20. Juni: Vgl. Zeittafel. Siehe die Ansprache in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“ Liste Nr. 8

93 „Goethe, der Schauende, und Schiller, der Sinnende“: Siehe „Der Goethenuntermiedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart“, Bibl.-Nr. 36, GA Dornach 1961.

93 Einiges Pädagogisch-Didaktische: 2 Vorträge „Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts.“ Zeittafel und Liste Nr. 21.

93, 95 Einführungskurs, am Beginn des Schuljahres: Siehe „Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung“ 1921. Liste Nr. 17.

93, 95 10. Klasse . . . dies anzuhören: Siehe Einleitung S. 1/53.

98 Hippolyte Taine, 1828-1893: „Essais“ 1857; „Nouveaux

#SE300b-318

1865; „Voyage en Italie“ 1863; „Les Origines de la France contemporaine“ 1875-1890.

99 Geibel und Marlitt: Emanuel Geibel, 1815-1884. Lyriker, Dramatiker, Übersetzer, besonders 1852-1868 im Münchner Dichterkreis des Königs Maximilian II. - E. Marlitt, eigentlich Eugenie John, 1825-1887, schrieb viele Bände Romane im „Gartenlaubensstil“.

99 Jordan: „Demiurgos' ein Mysterium“, episch-dramatische Dichtung.

3 Bde., 1852-1854, von Wilhelm Jordan, 1819-1904. Vgl. S. 87.

99 morgen einen kleinen Vortrag halten: Siehe Hinweis zu S. 93.

100 in Norwegen eine Art von Schule: Vor Rudolf Steiners Tode entstand keine Waldorfschule in Norwegen. Liste Nr. 150.

102 Cottfried Semper, 1803-1879. Einer der führenden Baumeister um die Mitte des 19. Jahrhunderts; wirkte zuletzt auch in Wien. „Der Stil“, 2 Bde., 1860-1862.

103 Jacobus Hendricus van't Hoff 1852-1911, Chemiker in Holland, zuletzt in Berlin, Nobelpreisträger. Begründet die Stereochemie mit Raumstrukturformeln in „La Chimie dans l'espace“, 1874.

103 Hermann Kolbe, 1818-1884, Chemiker. Wo er gegen van't Hoff polemisiert („schimpft“), ist noch nicht aufgefunden worden.

103 Wilhelm Pelikan: „Rätsel des Stickstoffs und ihre Erhellung durch anthroposophische Geisteswissenschaft.“ „Die Drei“, 1. Jg. Nr. 11, S. 1060. - „Der Wasserstoff“, ebenda 2. Jg. Nr. 5 S. 330.

103 Eugen Kolisko: Beim Wiener Kongreß sprach Eugen Kolisko am

1. Juni (statt Wilhelm Pelikan) über „Phänomenologie einzelner chemischer Stoffe und Prozesse“; am 6. Juni „Chemie und Antichemie. Außer- und innermenschliche chemische Prozesse“; am 9. Juni „Eine neue Physiologie des menschlichen Organismus“. - Über diese Vorträge referierte Hermann Poppelbaum in „Dreigliederung des sozialen Organismus“, 3. Jg. Nr. 50 S. 4-5.

103 Tierärzerei-Institut: Muß heißen: Tierärztliches Institut.

104 Kohärer, auch Koherer oder Fritter: Teil des Empfangsapparates für die Funkentelegraphie in deren frühesten Zeiten, z. B. bei Marcons

1896.

106 „Zwölf Stimmungen“: Siehe „Wahrspruchsworte“, Bibl.-Nr. 40, GA Dornach 1961, Liste Nr. 45.

107 „Origines . . .“, von H. Taine. Siehe Hinweis zu S. 98.

107 „Expansion of England“, 1883: Von Sir John Robert Seeley' 1834-1895.

111 wie die Freunde in Österreich sich gezeigt haben: Beim Wiener Kongreß „West-Ost“ vom 1.-12. Juni 1922. - „Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit“ 1950. Liste Nr. 110.

112 die Messe besuchen: Es handelt sich um die katholische Messe. Die Menschenweihehandlung der Christengemeinschaft, die zuweilen auch Messe genannt wurde, gibt es erst seit September 1922.

#SE300b-319

113 Was damals festgelegt wurde: In dem sogenannten Memorandum.

Siehe Einleitung S. 1/28 £

113 Sonntagshandlungen: Siehe Einleitung S. 1/36-38.

114 Den Evangelientext, das heißt die Auswahl und die Übersetzung der bei den Sonntagshandlungen zu lesenden Texte, hat Rudolf Steiner nicht mehr geben können.

114 französische Phrase: Das Stenogramm könnte auch gelesen werden als „Phraseologie“.

115 Lesebuch: Siehe Hinweis zu 1/250.

115 20 000 Mark; 100 Mark: Es ist die Zeit der Geldentwertung in Deutschland.

115 periodischer Unterricht in Handwerk: Es wurden für die Oberklassen an vier Nachmittagen Perioden des Handwerksunterrichts von je

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

zwei Stunden eingerichtet.

116 Pädagogischer Kurs in Jena: Siehe Hinweis zu S. 60.

116 Themata in Oxford: „Die geistig-selbstischen Grundkräfte der Erziehungskunst.“ Liste Nr.22.

117 im Wiener Vortrag: Beim Wiener Kongreß (siehe Hinweis zu S. 111) hielten Dr. Hahn, Dr. Schwebsch' Frl. Dr. v. Heydebrand' Dr. Stein, Dr. Kolisko' Dr. v. Baravalle und Dr. Schubert Vorträge. Außerdem fanden am 6., 7., 8. Juni Besprechungen über Pädagogik statt.

118 sehr berühmter Chemiker: Prof. Emil Abderhalden. Vgl. 1/205.

119 Ärztekollegium und Waldorfschule; Gänsheide und Kanonenweg:

Das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart, das von einem Ärztekreis geführt wurde, lag an der Gänsheide' die Waldorfschule am Kanonenweg.

121 Abend mit einer Aussprache: Dieser Ausspracheabend muß spätestens im Frühsommer 1922 stattgefunden haben.

122 daß die Klasse (damals die 10.) zu mir gekommen ist: Siehe S. 93, 95, Einleitung S. 1/53.

137 Herr v. Gleich: General Gerold v. Gleich. Er trat als Gegner der Anthroposophie auf. Siehe Einleitung S. 1/14.

138 Schüler der höchsten Klasse eine Besprechung forderten: Siehe S. 93, Einleitung S. 1/53.

140 Stuttgarter System: Mit ähnlichen Worten wies Rudolf Steiner wiederholt hin auf die unzureichende Zusammenarbeit der Stuttgarter Anthroposophen, auf die Cliquenbildung und ähnliches. Vgl.

S. 156.

140 eine Art Erklärung: Das sog. „Memorandum“. Siehe Einleitung

S. 1/28.

141 der Bericht des Schulrates: An das Kultusministerium über die Revision der Waldorfschule im Februar 1922 (S.65 ff.) war der Schule im Herbst zugegangen. Siehe Einleitung S. 52.

#SE300b-320

145 Vorsitzender aus der Schülerschaft: Siehe S. 122.

146 eine Art Dreiteilung: Sie konnte damals nicht eingerichtet werden.

147 Erklärung betreffend die ausgewiesenen Schüler: Sie erschien im 4. Jg. Nr.17 S. 6, 7 der Zeitschrift „Anthroposophie“, Liste Nr.136.

150 Besuch englischer Lehrer: Er fand statt im Januar 1923 und dauerte 14 Tage.

150 was ich gestern gesagt habe: Darüber ist nichts mehr bekannt

150 Fräulein Waller in Dornach: Siehe Hinweis zu 1/245.

152 daß man Kinder mit gleichen Stufen zusammentut: Über Gruppieren im Sprachunterricht. Siehe Einleitung S. 1/49.

154 Einklang zwischen dem Pädagogischen Jugendkurs und den Meistern der Pädagogik auf dem Berge: Gemeint ist der Einklang zwischen den Teilnehmern am Pädagogischen Jugendkurs' den Rudolf Steiner vom 3.-15. November 1922 in Stuttgart gehalten hatte, und den Waldorfschulern.

154 der pädagogische Kurs: Der sog. „Jugendkurs“. „Geistige Wirkungskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation.“ Stuttgart 3.-15. Oktober 1922. Bibl.-Nr. 217, GA Dornach 1964, Liste Nr. 23.

155 der pädagogische Kurs, der gehalten worden ist: Der dreiteilige grundlegende Kurs vor der Schuleröffnung August/September 1919. Zeittafel. Liste Nrn. 4-6.

155 Ärztekollegium: Siehe Hinweis zu S. 119,

157 die Geister am Berge: Das heißt die Lehrer der Waldorfschule, die an der Uhlandshöhe liegt.

163 Turnen, zwei Klassen zu gleicher Zeit: Gemeint war im gleichen Raum. Siehe S. 218.

163 Methodik des Turnunterrichts: Siehe S. 292-301.

164 Handfertigkeit, Periodenunterricht: Siehe S. 115.

165 orthopädische Eurythmie: Heileurythmie. Siehe Hinweis zu 1/190. Liste Nr.16.

174 Gabelung in bezug auf das Künstlerische: Das konnte nur recht fragmentarisch durchgeführt werden.

176 Sagensammlung von Richter: Alfred Richter, „Deutsche Sagen“, Leipzig 1878, S. 27-87; „Der gute Gerhard“.

176 „Der gute Gerhard“; von Rudolf von Ems, um 1230, mittelhochdeutsche Verserzählung. Neu hochdeutsch in Versen von Simrock, 1848. In Prosa nacherzählt von Dr. Rudolf Treichler, Stuttgart

1955.

176 in einem Dornacher Vortrag: Siehe 25. und 26. Dezember 1916, in „Zeitgeschichtliche Betrachtungen“ 1. Teil. Liste Nr.79.

#SE300b-321

176 Sammlung von guten Balladen: Sie ist nicht gemacht worden.

176 Wildenbruch: Ernst von Wildenbruch, 1845-1909, schrieb „Heldenlieder“, 1874, und eine lange Reihe historischer und „preußischer“ Dramen, die um 1900 sehr erfolgreich waren.

177 Griechische Sagen von Niebuhr: Barthold Georg Niebuhr, 1776-1831, Diplomat und Historiker. „Griechische Heroengeschichten. An seinen Sohn erzählt.“ Hamburg 1842.

177 Eisenkur, wie ich sie heute morgen beschrieben habe: Es ist nichts

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

mehr darüber bekannt.

179 erster und zweiter Seminarkurs: Gemeint sind wohl 1. die drei Vortragskurse vom August/September 1919 und 2. „Meditativ erarbeitete Menschenkunde“ vom September 1920. Liste Nrn. 6 und 13.

190 Turnsaal: Der Grundstein für das neue Schulhaus, das auch einen Turnsaal erhalten sollte, war am 16. Dezember 1921 gelegt worden. Es wurde im Dezember 1922 in Gebrauch genommen. Siehe auch S. 202.

191 über Ärztliches spreche: Das kam noch nicht zustande beim Engländerebesuch im Januar 1923, sondern erst in der Konferenz vom 6. Februar 1923. Siehe S. 257 ff.

192 ins Institut: Das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart. Siehe Einleitung S. 1/19, 20 und Hinweis zu S. 119.

193 Weihnachtsspiel: Die Lehrer wollten dicoberuferer Weihnachtsspiele aufführen.

193 Familie Matuschek: Wohl Hörfehler des Stenographierenden für Malatitsch. So wird der Name angegeben von Karl Julius Schröer' „Deutsche Weihnachtsspiele aus Ungarn“, 1862.

199 Die Evangelientexte: Siehe Hinweis zu S. 114.

199 Religiöse Erneuerung: Siehe Einleitung S. 39-41.

200 Zyklus von vier Vorträgen 1920... im September: „Meditativ erarbeitete Menschenkunde.“ Zeittafel. Liste Nr.13.

200 Heinrich Deinhardt: „Beiträge zur Würdigung Schillers. Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.“ Neu herausgegeben und eingeleitet von Dr. Günther Wachsmuth. Der Kommende Tag Verlag, Stuttgart 1922. Der Aufsatz darüber ist von Rudolf Steiner nicht geschrieben worden.

201 das menschliche Ohr: Siehe auch Rudolf Steiner, „Über Gesundheit und Krankheit. Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Sinneslehre.“ Vorträge für die Arbeiter am Goetheanumbau' Bd. 2, Vortrag vom 29. November 1922. Liste Nr.113.

202 den Neubau eröffnen: Vgl. Hinweis zu S. 190.

202 Hans Leise 1922.

#SE300b-322

seinen Aufsatz „Leisegang und seine Gewährsleute“: „Das Goetheanum“, 3. Jg. Nr.8.

208 Kongreß 1907: IV. Jahreskongreß der Föderation der europäischen Sektionen der Theosophischen Gesellschaft vom 18.-21. Mai 1907. „Mein Lebensgang“ Kap. XXXVIII. Liste Nr.48.

209 in der Landhausstraße: Dort lag das damalige Zweigbaus der Anthroposophischen Gesellschaft in Stuttgart.

210 Mr. Glidstone: Leiter einer großen Boarding School für Jungen, nahe bei der Michael Hall. Einer der ersten englischen Lehrer, die die Waldorfschule in Stuttgart besuchten.

211 pädagogischer Kurs . . . Musikästhetik und Musikpädagogik . Rudolf Steiner, „Das Tonerlebnis im Menschen“, 7. und 8. März 1923. Zeittafel. Liste Nr.24.

212 das Zweifeln: „Faust“, 1. Teil, Schluß des Osterspazierganges: „Er knurrt und zweifelt, legt sich auf den Bauch, / Er wedelt. Alles Hundebrauch.“

213 Chymische Hochzeit von Johann Valentin Andreö: „Chymische Hochzeit Christiani Rosenkreutz. Anno domini MCCCCLIX“ von

J. V. Andreä. Straßburg 1616. Abdruck mit Federzeichnungen von

H. Wildermann. Regensburg 1923. Ins Neuhochdeutsche übersetzt von Walter Weber, Dornach 1942. Stuttgart 1957.

213 Parzival - Armer Heinrich - Andeutungen in den Zyklen: An vielen Stellen verstreut. Größere Ausführungen in Zyklus 26, „Die Mysterien des Morgenlandes und des Christentums“, Berlin, 4. Vortrag. - Zyklus 31, „Christus und die geistige Welt. Von der Suche nach dem heiligen Gral“. Leipzig, S. und 6. Vortrag. Liste Nrn. 70 und 71.

213 Simplicius von Grimmelshausen: Hans Jakob von Grimmelshausen, 1625-1676. „Der Abenteuerliche Simplicissimus teutsch . . .“, Mömpelgard (Montbéliard) 1669. Es schlossen sich noch mehrere Fortsetzungen an.

213 Sudermanns „Ehre“: Hermann Sudermann' 1857-1928. „Die Ehre“, Schauspiel, 1889.

214 Vortrag in Berlin - zwölf Weltanschauungen: Siehe Rudolf Steiner, „Der menschliche und der kosmische Gedanke“, Zyklus 33. Liste Nr.72.

215 in meinem Sprachk urs: „Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen“, 1919-1920. GA Dornach 1970. Zeittafel. Liste Nr.10.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

216 viele Dornacher Vorträge: Es sind nicht ganze Vorträge über Literarisches gemeint, sondern Literarisches ist eingestreut in Ausführungen über andere Themen; so am 23. und 29. Juli („Das Geheimnis der Trinität“, Bibl.-Nr. 214, GA Dornach 1970); 22. und 24. September („Die Grundimpulse des Weltgeschichtlichen Werdens der Menschheit“. Bibl.-Nr. 216. GA Dornach 1965): 23. Okto
#SE300b-323

ber („Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus“, Bibl.-Nr. 218, GA Dornach 1972); 2. und 4. Dezember („Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen“, Bibl.-Nr. 283, GA Dornach 1969).

216 Melancholie von Dürer; Hell-Dunkel: „Kunstgeschichte als Abbild innerer geistiger Impulse“; Vortrag vom 8. November 1916, „Deutsche Plastik und Malerei“, Dornach 1940, S. 25/26; Vortrag vom 28. November 1916, „Rembrandt“, Dornach 1953, S. 10/11. Liste Nr.80.

218 gleichzeitig in demselben Raum (Turnen) zu unterrichten: Vgl. S. 163.

218 Der sogenannte kleine Eurythmiesaal hinter der Bühne. Seine Bodenmaße waren 11,8 x 7,15 Meter = 84,37 Quadratmeter.

219 Spiele für die zwei ersten Klassen: Sind nicht eingerichtet worden.

220 früher Schulschluß: Das Schuljahr sollte dieses Mal schon zu Ostern schließen, und zwar, weil Ostern sehr früh lag, schon im März.

221 „La vie de Moliere“: Hier scheint die Nachschrift sehr lückenhaft zu sein. Es ließ sich nichts Näheres feststellen.

221 „Childe Harold's Pilgrimage“: 1812-1818; von George Noel Gordon Byron, 1778-1824.

221 Macaulay - Luther - Carlyle: Thomas Babington Lord of Macaulay 1800-1859, Complete Works' Bde. 5-7, „Critical and historical Essays“, 1875. - Einen Aufsatz von Macaulay über Luther gibt es nicht. Hier liegt wohl eine Verwechslung vor mit: Thomas Carlyle, 1795-1881, „On heroes, hero-worship and the heroic in history“, Lecture IV, „The hero as priest, Luther, Reformation, Knox' Puritanism“, 1841. - Über Emerson vgl. 3/106 und Hinweise dazu.

222 zwei Arbeiterkinder aus Dornach: Die Väter arbeiteten am Goetheanumbau. Die Buben kamen in die 8. Klasse.

222 Opferfeier: Siehe Einleitung S. 1/37.

223 Diskutierstunden: Vgl. S. 122 und S. 145.

223 die Bayreuther: Die Anhänger Wagner's.

224 englische Lehrer: Vgl. Hinweis zu S. 150.

224 Gladstone: Vgl. S. 210.

224 das unermeßliche Unglück: Der Brand des ersten Goetheanum in der Silvesternacht 1922/23. Siehe Einleitung S. 1/14, 15.

224 Stuttgarter System: Vgl. Hinweis zu S. 140.

225 Methoden, die seit 1919 eingerissen sind: Siehe Einleitung S. 1/14.

225 Dornacher Katastrophe: Der Brand des Goetheanum.

227 Religionsgespräch: Mit den Trägern der „Bewegung für religiöse

#SE300b-324

Erneuerung“, später „Christengemeinschaft“. Es ist darüber nichts Näheres bekannt. Vermutlich fand es statt Ende Dezember 1922 in den Tagen, als Rudolf Steiner die Vorträge über die geistige Kommunion hielt. Siehe Einleitung S. 40. Liste Nr.111.

227 Dornacher Vortrag vom 30. Dezember 1922: In „Das Verhältnis der Sternenwelt zum Menschen und des Menschen zur Sternenwelt. Die geistige Kommunion der Menschheit“. 12 Vorträge, Bibl.-Nr. 219, GA Dornach 1966.

229 Legendarstellungen: Dies dürfte die einzige Stelle sein, an der Rudolf Steiner die Legenden für die 2. Klasse erwähnt.

232 zweite und dritte Generation nach Goethe: Die Goetheanisten. „Vom Menschenrätsel“, die Kapitel „Eine vergessene Strömung im deutschen Geistesleben“ und „Bilder aus dem Gedankenleben Österreichs“. Liste Nr.46.

233 Karl Gustav Carus, 1789 1869: Wahrscheinlich „Grundzüge der vergleichenden Anatomie und Physiologie“, 1828, 3 Bde. (1823?).

235 Kollegium von drei bis vier Persönlichkeiten: Später Verwaltungsrat genannt.

235 republikanische Verfassung: Vgl. 1/62, 83, 132, 271.

236 Komitee von sieben Lehrern: Siehe Einleitung S. 14.

239 Erziehungstagung in England: In Ilkley' 5.-17. August 1923. Siehe Liste Nr.27.

241 eine weitere Handlung: Die Opferfeier. Siehe Einleitung S. 1/37.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

- 242 das Grundschulgesetz: Vom 28. April 1920 über Schließung der privaten Grundschulen. Siehe Einleitung S. 29.
- 250 Bund für ein freies Geistesleben: Siehe Einleitung S. 1/18.
- 253 der Kulturbund: Der Kulturrat, gegründet im Juni 1919. Siehe Einleitung S. 1/17.
- 254 der das Verwaltungsamt innehat . . . im Waldorfschulverein: Siehe Einleitung S. 1/23.
- 254 Spende für die Ruhrbevölkerung: Im Januar 1923 besetzten französische und belgische Truppen das Ruhrgebiet. Die Bevölkerung leistete passiven Widerstand (Streiks) und kam dadurch in große wirtschaftliche Not.
- 255 Verwandlung des Dreigliederungsbundes in den Bund für freies Geistesleben: Siehe Einleitung S. 1/18.
- 255 Nietzsche: Exstirpation des deutschen Geistes zugunsten des „Deutschen Reiches“: Friedrich Nietzsche' 1844-1900. Das Zitat steht in: „Unzeitgemäße Betrachtungen“, erstes Stück: „David Strauß, der Bekenner und der Schriftsteller“ (1873), etwa eine Seite nach dem Anfang. Der Brief von 1871 wurde noch nicht gefunden. Vgl. auch „Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit“, Kap. I,
- #SE300b-325
- „Der Charakter“, am Schluß des ersten Abschnittes. Liste Nr.36.
- Siehe auch S. 280 und 3/106.
- 255 Riesentodes: Dieser Wortlaut steht eindeutig in der Nachschrift.
- 255 Genueser Konferenz: Siehe „Die Konferenz in Genua, eine ‚Notwendigkeit‘“. „Das Goetheanum“ 1. Jg. Nr.33, 26. März 1922.
- Liste Nr.58.
- 255 Arbeitervorträge: Die Bemerkung bezieht sich wahrscheinlich auf die ersten Arbeitervorträge vom Oktober 1921 bis August 1922, von denen keine Nachschriften erhalten sind.
- 257 Die Ausführungen über Schulhygienische Fragen ist eine der Ausnahmen, bei der Rudolf Steiner die Stenographin Frau Finckh zur Aufnahme zuzog.
- 264 Hygienisches des Schulzimmers: Diese Besprechung kam nicht zu stande.
- 268 unsere anfänglichen Stunden: Der dreifache, grundlegende Kurs August/September 1919.
- 274 Grimm, Grammatik: Jakob Grimm, 1785-1863. „Die deutsche Grammatik“, 4 Bde. 1819-1826.
- 274 die „Chymische Hochzeit“: Siehe Hinweis zu S. 213.
- 275 Robert und Trast in Sudermanns „Ehre“: Siehe Hinweis zu S. 213.
- 276 Dr. med. Richard Karutz, 1867-1945, Ohrenspezialist, Ethnologe. Hatte Kinder in der Waldorfschule.
- 276 Unternehmung der Franzosen: Die Ruhrbesetzung. Siehe Hinweis zu S. 254.
- 278 Memorandum: Siehe Einleitung S. 1/28 f.
- 280 Nietzsche . . . Täusche-Sprache: „Jenseits von Gut und Böse“, 1886; 8. Hauptstück „Völker und Vaterländer“, Schluß von Nr.244: „Man soll seinem Namen Ehre machen - man heißt nicht umsonst das ‚tiusche‘ Volk, das Täusche-Volk.“ Vgl. S. 255 und 3/106.
- 281 Staatsschule in Bayern: Hier dürfte ein Irrtum des Konferenzteilnehmers vorliegen. Das Französische war damals in Bayern nicht abgeschafft.
- 283 Edouard Schuré, 1841-1929: „Les enfants de Lucifer“ Drama, 1903 (?), deutsch von Marie Steiner, „Die Kinder des Luzifer“; in der Zeitschrift „Luzifer“, 1904; als Buch 1905. Neuauflage Dornach 1960 „Les grands initiés“ 1889, deutsch von Marie Steiner, „Die großen Eingeweihten“, in der Zeitschrift 1905; als Buch 1907. Neuauflage München 1956.
- 283 Kapitel in Treitschkes Geschichte: Heinrich von Treitschke' 1834-1896, „Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert“, 5 Bde. 1886-1894. 4. Buch, Kapitel: „Das junge Deutschland. Das souveraine Feuilleton.“
- #SE300b-326
- 283 Edmond Rostand, 1868-1918, französischer Dramatiker. „Chantecler“, 1910.
- 284 Ernährungszustand: Die Hungerjahre des 1. Weltkrieges hatten einen jahrelang sehr schlechten Ernährungszustand der Schulkinder bewirkt.
- 284 Abderhalden: Vgl. Hinweis zu 1/205.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

285 vegetarische und Fleischnahrung: Vgl. Rudolf Steiner „Über Gesundheit und Krankheit. Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Sinneslehre“. Bibl.-Nr. 348, GA Dornach 1959. Vortrag vom 13. Januar 1923, „Die Wirkung von Nikotin. Pflanzenkost und tierische Nahrungsmittel . . .“, Liste Nr.113.

289 das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart. Siehe Einleitung S. 1/20.

290 außerordentliche Schüler: Hospitanten, vgl. S. 59.

290 dazumal Parzival und Christentum: Rudolf Steiner war am 16. Januar 1923 in der 11. Klasse gewesen, als Wolframs „Parzival“ besprochen wurde. Vgl. Walter Johannes Stein, „Weltgeschichte im Lichte des heiligen Gral“. 1928, S. 5-8.

292 Delegiertenversammlung: Siehe Einleitung S. 1/15.

293 Turnen - vor Beginn des neuen Schuljahres: Zu dieser Besprechung ist es nicht gekommen. Vgl. Fritz Graf von Bothmer, „Gymnastische Erziehung“, Dornach 1959.

294 Eurythmiefiguren: Siehe Einleitung S. 1/14.

296-298 Lehrplan im Speziellen für das Turnen: Zu dieser Ausarbeitung ist es nicht gekommen.

297 Die Zeichnungen der Reck übungen sind nach flüchtigen Skizzen in Vortragsnotizen kopiert. Vgl. auch „Die Kunst des Erziehens . . .“, Torquay' Fragenbeantwortung am 20. August 1924. Liste Nr.33.

303 bayrischer Usus . . . 13 Klassen: In Bayern umfaßte die höhere Schule damals schon 13 Klassen; in Württemberg wurde das erst später eingeführt. Es gilt heute noch (1966).

305 Opferfrier, 10. und 11. Klasse: Siehe Einleitung S. 1/37. Damals waren (bis Ostern 1923) die 10. und 11. Klasse die beiden obersten. Später wurde es so geregelt, daß nur die Schüler der 11. und 12. Klasse teilnahmen.

Rudolf Steiner: GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II

GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

#	Beitragstitel
1	DIE PÄDAGOGISCHE ZIELSETZUNG DER WALDORFSCHULE IN STUTTGART
2	Konferenz vom Mittwoch 25. April 1923, 16.30-19 Uhr
3	Konferenz vom Dienstag 31. Juli 1923
4	Konferenz vom Dienstag 5. Februar 1924, 20 Uhr
5	Konferenz vom Montag 2. Juni 1924, 22-1 Uhr
6	Zeittafel: März 1923 bis September 1924
7	HINWEISE
8	Kurse und Vorträge über Pädagogik, über die Waldorfschule und für deren Lehrer
9	Aarau – Alte Sprachen
10	PERSONEN-VERZEICHNIS

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=193:ga-300c-konferenzen-mit-den-lehrern-iii&Itemid=14&layout=default

DIE PÄDAGOGISCHE ZIELSETZUNG DER WALDORFSCHULE IN STUTTGART

Rudolf Steiner

Wer sich auf den heutigen Bildungsanstalten für den Beruf des Pädagogen vorbereitet, nimmt viele gute Grundsätze über Erziehungswesen und Unterrichtskunst ins Leben mit. Und der gute Wille, diese Grundsätze auch anzuwenden, ist zweifellos bei vielen vorhanden, denen dies als Aufgabe zufällt. Dennoch ist eine weitgehende Unbefriedigtheit auf diesem Lebensgebiete vorhanden. Immer neue oder neu erscheinende Zielsetzungen tauchen auf; und Anstalten werden begründet, welche den Forderungen der Menschennatur und des sozialen Lebens besser Rechnung tragen sollen als diejenigen, welche aus der allgemeinen Zivilisation der neueren Menschheit hervor-gegangen sind. Unbillig wäre es, nicht anzuerkennen, daß die Erziehungs- und Unterrichtskunde seit mehr als einem Jahrhundert die edelsten, von hohem Idealismus getragenen Persönlichkeiten zu ihren Pflegern gehabt hat. Was der Geschichte von diesen einverleibt ist, stellt einen reichen Schatz von pädagogischer Weisheit und von begeisternden Anweisungen für den Erzieherwillen dar, die der angehende Lehrer aufnehmen kann.

Man wird kaum in Abrede stellen können, daß für jeden Mangel, den man im Felde des Erziehens und Unterrichtens findet, sich leitende Ideen bei den bisher führenden großen Pädagogen aufweisen lassen, durch deren Befolgung Abhilfe geschaffen werden könnte. Die Unbefriedigtheit kann nicht in dem Fehlen einer sorgsam gepflegten Erziehungskunde liegen; sie kann auch nicht auf dem Mangel an gutem Willen bei denen beruhen, die im Erziehen und Unterrichten tätig sind. Aber sie ist doch nicht unberechtigt. Das beweisen die Erfahrungen des Lebens jedem Unbefangenen.

Von solchen Empfindungen sind diejenigen durchdrungen gewesen, die an der Begründung der Waldorfschule in Stuttgart beteiligt sind. Emil Molt, der Begründer dieser Schule, und der Schreiber dieses Artikels, welcher der Erziehungs- und Unterrichtsart die Richtung geben durfte, und der sich an der Fortführung dieser Richtung weiterhin beteiligen darf: sie wollen mit dieser Schule eine pädagogische und eine soziale Aufgabe lösen.

Bei dem Versuch, die pädagogische Aufgabe zu lösen, kommt es darauf an, den Grund zu erkennen, warum die guten Erziehungsprinzipien, die vorhanden sind, in so weitgehendem Maße zu nicht

#SE300c-010

befriedigenden Ergebnissen führen. - Es wird doch zum Beispiel allgemein anerkannt, daß die sich entwickelnde Individualität des Kindes für die Gewinnung der leitenden Ideen im Unterrichten und Erziehen beobachtet werden müsse. In allen Tonarten wird dieser Gesichtspunkt als ein richtiger hingestellt.

Aber es gibt heute gewichtige Hindernisse, diesen Gesichtspunkt einzunehmen. Er erfordert, um in wahrer Praxis zur Geltung zu kommen, eine Seelenkenntnis, die wirklich das Wesen des Menschen aufschließt. Zu einer solchen führt die Weltanschauung nicht, welche die geistige Bildung der Gegenwart beherrscht. Diese Weltanschauung glaubt nur dann einen sicheren Boden unter den Füßen zu haben, wenn sie allgemeingültige Gesetze aufstellen kann. Gesetze, die man in festen Begriffen aussprechen und dann auf den einzelnen Fall anwenden kann. Man gewöhnt sich an das Streben nach solchen Gesetzen, wenn man seine Berufsbildung in den Bildungsanstalten der Gegenwart erwirbt. Auch die für den Erzieherberuf Vorgebildeten sind an das Denken in solchen Gesetzen gewöhnt. Aber die menschliche Seelenwesenheit widerstrebt der Erkenntnis, wenn man sie durch solche Gesetze fassen will. Nur die Natur ergibt sich diesen Gesetzen. Will man das Wesen der Seele durchschauen, so muß man das Gesetzmäßige mit künstlerischer Gestaltungskraft in der Erkenntnis durchdringen. Der Erkennende muß zum künstlerisch Schauenden werden, wenn er das Seelische erfassen will. Man kann dozieren: ein solches Erkennen sei kein wahres Erkennen, denn es beteilige das persönliche Erlebnis an dem Erfassen der Dinge. Solches Dozieren mag noch so viele logische Vorurteile für sich haben; es hat die Tatsache gegen sich, daß ohne die Beteiligung des inneren persönlichen, des schaffenden Erfassens das Seelische nicht zu erkennen ist. Man schreckt vor dieser Beteiligung zurück, weil man glaubt, damit unbedingt in die persönliche Willkür des Beurteilens hineinzukommen. Gewiß, man kommt in diese Willkür hinein, wenn man sich nicht durch sorgfältige Selbsterziehung innere Objektivität aneignet.

Damit ist aber der Weg angedeutet, den derjenige einschlägt, der neben der auf ihrem Gebiete berechtigten Naturerkenntnis eine wahre Geist-Erkentnis gelten läßt. Und dieser kommt es zu, das Wesen des Seelischen aufzuschließen. Sie muß eine wirkliche Erziehungs-

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

und Unterrichtskunst tragen. Denn sie führt zu einer Menschenerkenntnis, die so in sich bewegliche, lebendige Ideen hat, daß der Erzieher sie in die praktische Anschauung der einzelnen kindlichen Individualität umsetzen kann. Und erst wer dieses vermag,

#SE300c-011

für den gewinnt die Forderung, nach der Kindesindividualität zu erziehen und zu unterrichten, eine praktische Bedeutung.

In unserer Zeit, mit ihrem Intellektualismus, mit ihrer Liebe zur Abstraktion, wird man das hier Ausgesprochene mit Einwänden zu widerlegen suchen, wie etwa der ist: es sei doch selbstverständlich, daß man allgemeine Ideen, die man über das Wesen des Menschen auch aus der gegenwärtigen Zeitbildung heraus gewonnen habe, für den einzelnen Fall individualisiere.

Doch um richtig zu individualisieren, so, wie es befähigt, die besondere Kindesindividualität erzieherisch zu führen, dazu ist nötig, in einer besonderen Geisteserkenntnis den Blick für das Erworbene zu haben, was nicht als einzelner Fall unter ein allgemeines Gesetz gebracht werden kann, sondern dessen Gesetz erst an diesem Fall anschauend erfaßt werden muß. Die hier gemeinte Geist-Erkenntnis führt nicht, nach dem Vorbilde der Naturerkenntnis, zum Vorstellen allgemeiner Ideen, um diese in einzelnen Fällen anzuwenden, sondern sie erzieht den Menschen zu einer Seelenverfassung, die den einzelnen Fall in seiner Selbständigkeit schauend erlebt. - Diese Geisteswissenschaft verfolgt, wie sich der Mensch in seinem Kindes- und Jugendalter entwickelt. Sie zeigt, wie die kindliche Natur von der Geburt bis zum Zahnwechsel so geartet ist, daß sie sich aus dem Trieb der Nachahmung entfaltet. Was das Kind sieht, hört und so weiter, erregt in ihm den Trieb, das Gleiche zu tun. Wie sich dieser Trieb gestaltet, das untersucht bis ins Einzelne die Geisteswissenschaft. Man braucht zu dieser Untersuchung Methoden, die in jedem Punkte das bloße Gesetzesdenken in das künstlerische Anschauen hinüberleiten. Denn, was das Kind zur Nachahmung reizt und die Art, wie es nachahmt, läßt sich nur in dieser Art anschauen. - In der Periode des Zahnwechsels vollzieht sich ein völliger Umschwung im kindlichen Erleben. Es tritt der Trieb auf, das zu tun oder auch zu denken, was ein anderer Mensch, der von dem Kinde als Autorität empfunden wird, tut oder denkt, wenn er dieses Tun oder Denken als richtig bezeichnet. Vor diesem Lebensalter wird nachgeahmt, um das eigene Wesen zum Nachbild der Umgebung zu machen; mit dem Eintritt in dieses Alter wird nicht bloß nachgeahmt, sondern es wird das fremde Wesen mit einem gewissen Grade der Bewußtheit in das eigene Wesen hereingenommen. Doch bleibt der Nachahmungstrieb neben dem anderen, der Autorität zu folgen, bis etwa zum neunten Lebensjahre noch bestehen. Geht man von den Äußerungen dieser zwei Haupttriebe für die beiden aufeinanderfolgenden Kindesalter aus, so fällt der Blick auf

#SE300c-012

andere Offenbarungen der kindlichen Natur. Man lernt die lebendigplastische Entwicklung der menschlichen Kindheit kennen.

Wer in diesem Felde seine Beobachtungen aus der Vorstellungsart heraus anstellt, die für Naturdinge, ja die auch für den Menschen als Naturwesen die richtige ist, dem entzieht sich, was das eigentlich Bedeutsame ist. Wer aber auf die für dieses Gebiet sachgemäße Beobachtungsart eingeht, der schärft sein Seelenauge für das Individuelle der Kindeswesenheit. Ihm wird das Kind nicht zum „einzelnen Fall“, den er nach einem Allgemeinen beurteilt, sondern zum ganz individuellen Rätsel, das er zu lösen sucht.

Man wird einwenden, solches anschauendes Eingehen auf das einzelne Kind sei doch in einer Schulklass mit einer größeren Schülerzahl nicht möglich. Ohne deshalb übergroßen Schülerzahlen in den Klassen das Wort reden zu wollen, muß doch gesagt werden, daß ein Lehrer mit einer Seelenerkenntnis wie sie hier gemeint ist, leichter mit vielen Schülern zurecht kommen wird als der andere ohne wirkliche Seelenerkenntnis. Denn diese Seelenerkenntnis wird sich in dem Gebaren der ganzen Persönlichkeit des Lehrers offenbaren; sie wird jedem seiner Worte, allem seinem Tun das Gepräge geben; und die Kinder werden innerlich aktiv unter seiner Führung werden. Er wird nicht jeden einzelnen zur Aktivität zu zwingen haben, denn seine allgemeine Haltung wird auf das einzelne Kind wirken.

Aus der Erkenntnis der kindlichen Entwicklung ergeben sich sachgemäß Lehrplan und Lehrmethode. Durchschaut man, wie der Nachahmungstrieb und der Impuls, unter die Autorität sich zu stellen, beim Kinde in den ersten Volksschuljahren ineinanderwirken, so weiß man, wie man für diese Jahre zum Beispiel den Schreibunterricht zu gestalten hat. Baut man ihn auf die Intellektualität, so arbeitet man gegen die Kräfte, die sich durch den Nachahmungstrieb offenbaren; geht man von einer Art Zeichnen aus, das man allmählich in das Schreiben überführt, so entwickelt man, was sich zu entwickeln strebt. In dieser Art läßt sich der Lehrplan ganz aus der Natur der kindlichen Entwicklung heraus gewinnen. Und nur ein Lehrplan, der in dieser Art gewonnen ist, arbeitet in der Richtung der menschlichen Entwicklung. Er macht den Menschen stark; jeder andere verkümmert seine Kräfte. Und diese Verkümmung macht ihre Wirkungen für das ganze Leben geltend.

Es ist nur durch eine Seelenerkenntnis der geschilderten Art möglich, einen Erziehungsgrundsatz anzuwenden wie denjenigen von der Notwendigkeit, die Individualität der kindlichen Natur zu beobachten.

#SE300c-013

Eine Pädagogik, die praktisch anwenden will, was theoretisch von vielen als gute Grundsätze verfochten wird, muß gebaut sein auf eine wahre Geisteswissenschaft. Sonst wird es nur durch die wenigen Pädagogen, die durch glückliche Naturanlagen instinktiv sich ihre Praxis erarbeiten, wirken können. Von einer wahren geisteswissenschaftlichen Menschenerkenntnis soll die pädagogische und didaktische Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Waldorfschule befruchtet sein. Die Lehrer nach dieser Richtung hin anzuregen, stellte ich mir mit einem Kursus in geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik zur Aufgabe, den ich für sie vor der Eröffnung der Schule abgehalten habe.

Damit ist, allerdings nur skizzenhaft, die pädagogische Aufgabe gekennzeichnet, für die ein erster Versuch zur Lösung mit dieser Schule gemacht worden ist. In der Waldorfschule hat Emil Molt zugleich eine Einrichtung geschaffen, die einer sozialen Forderung der Gegenwart entspricht. Sie ist zunächst die Volksschule für die Kinder der in der Waldorf-Astoria-Fabrik in Stuttgart Arbeitenden. Neben diesen Kindern sitzen auch diejenigen anderer Bevölkerungsklassen, so daß der Charakter der Einheits-Volksschule voll gewahrt ist. Das ist alles, was zunächst von einem einzelnen getan werden kann. Im umfassenden Sinne wird mit der Schule eine wichtige soziale Aufgabe für die Zukunft erst gelöst werden können, wenn die sozialen Gesamteinrichtungen alles Schulwesens so in sich eingliedern, daß dieses von dem Geiste durchdrungen sein wird, der in der Waldorfschule so weit zur Geltung gebracht wird, als es unter den gegenwärtigen Verhältnissen möglich ist.

Die obigen Darlegungen zeigen, daß alle pädagogische Kunst auf eine Seelenerkenntnis gebaut sein muß, die an die Persönlichkeit des Lehrers eng gebunden ist. Diese Persönlichkeit muß sich in ihrem pädagogischen Schaffen frei ausleben können. Das ist nur möglich, wenn die gesamte Verwaltung des Schulwesens autonom auf sich selbst gestellt ist. Wenn der ausübende Lehrer in bezug auf die Verwaltung nur wieder mit ausübenden Lehrern zu tun hat. Ein nicht ausübender Pädagoge ist in der Schulverwaltung ein Fremdkörper wie ein nicht künstlerisch Schaffender, dem obliegen würde, künstlerisch Schaffenden die Richtung vorzuzeichnen. Das Wesen der pädagogischen Kunst fordert, daß die Lehrerschaft sich teilt zwischen Erziehen und Unterrichten und der Verwaltung des Schulwesens. Dadurch wird in der Verwaltung voll walten der Gesamtgeist, der sich aus der geistigen Haltung aller einzelnen zu einer Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft vereinigten Lehrer gestaltet. Und es wird

#SE300c-014

in dieser Gemeinschaft nur das Geltung haben, was aus der Seelenerkenntnis sich ergibt.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Eine solche Gemeinschaft ist nur möglich in dem dreigliedrigen sozialen Organismus, der ein freies Geistesleben neben einem demokratisch orientierten Staats- und einem selbständigen Wirtschaftsleben hat. Ein Geistesleben, das seine Direktiven von der politischen Verwaltung oder von den Mächten des Wirtschaftslebens erhält, kann nicht eine Schule in seinem Schoße pflegen, deren Impulse von der Lehrerschaft selbst restlos ausgehen. Eine freie Schule wird aber Menschen in das Leben hineinstellen, die im Staate und in der Wirtschaft ihre volle Kraft entfalten können, weil diese in ihnen entwickelt wird.

Wer nicht der Meinung huldigt, daß die unpersönlichen Produktionsverhältnisse oder ähnliches die Menschen gestaltet, sondern aus der tatsächlichen Wirklichkeit erkennt, wie die Menschen die soziale Ordnung schaffen, der wird auch einsehen, welche Bedeutung eine Schule hat, die nicht auf die Partei- oder sonstigen Ansichten gebaut ist, sondern auf dasjenige, was der menschlichen Gemeinschaft durch die stets neu in sie eintretenden Generationen aus den Tiefen des Weltenwesens zugeführt wird. Dies aber zu erkennen und auszubilden ist nur einer Seelenanschauung möglich, wie sie hier versucht worden ist zu charakterisieren. Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint die tiefgehende soziale Bedeutung einer pädagogischen Praxis, die auf Geisteswissenschaft begründet ist.

Von dieser pädagogischen Praxis wird manches anders beurteilt werden müssen, als es gegenwärtig von den Pädagogen geschieht. Um nur auf eines in dieser Richtung Liegende hinzuweisen, sei erwähnt, daß in der Waldorfschule dem gewöhnlichen Turnen als gleichberechtigt eine Art Eurythmie an die Seite gesetzt worden ist. Diese Eurythmie ist eine sichtbare Sprache. Durch sie werden die menschlichen Körperglieder bewegt, wird der ganze Mensch und werden Menschengruppen zu solchen Bewegungen veranlaßt, die gesetzmäßig einen Seeleninhalt ausdrücken wie die Lautsprache oder die Musik. Der ganze Mensch wird beseelt bewegt. Wenn nun heute das Turnen, das direkt nur auf die Erstarkeung des Körpers und höchstens indirekt auf die moralische Kräftigung des Menschen wirken kann, vorurteils-voll überschätzt wird, weil es einseitig auf das Physische geht, so wird eine spätere Zeit erkennen, wie die beseelte Bewegungskunst der Eurythmie zugleich mit dem Physischen die Willensinitiative zur Entfaltung bringt. Sie erfaßt den Menschen als Ganzes nach Leib, Seele und Geist.

#SE300c-015

Wer nicht in einer Art von Seelenschlaf die gegenwärtige Krisis des europäischen Zivilisationslebens an sich vorübergehen läßt, sondern sie voll miterlebt, der kann ihre Ursprünge nicht bloß in verfehlten äußeren Einrichtungen sehen, die einer Verbesserung bedürfen, sondern er muß sie tief im Inneren des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens suchen. Dann aber wird er auch unter den Wegen zur Gesundung unseres sozialen Lebens denjenigen der Erziehung der kommenden Generation anerkennen. Und er wird einen Versuch nicht ganz unbeachtet lassen, der in der pädagogischen Kunst nach Mitteln sucht, durch die gute Grundsätze und ein guter Wille auch praktisch sich ausleben können. Die Waldorfschule ist nicht eine „Reformschule“ wie so manche andere, die gegründet werden, weil man zu wissen glaubt, worin die Fehler dieser oder jener Art des Erziehens und Unterrichtens liegen; sondern sie ist dem Gedanken entsprungen, daß die besten Grundsätze und der beste Wille in diesem Gebiete erst zur Wirksamkeit kommen können, wenn der Erziehende und Unterrichtende ein Kenner der menschlichen Wesenheit ist. Man kann dies nicht sein, ohne auch eine lebendige Anteilnahme zu entwickeln an dem ganzen sozialen Leben der Menschheit. Der Sinn, der geöffnet ist für das Wesen des Menschen, nimmt auch alles Leid und alle Freude der Menschheit als eigenes Erlebnis hin. Durch einen Lehrer, der Seelenkenner, Menschenkenner ist, wirkt das ganze soziale Leben auf die in das Leben hineinstrebende Generation. Aus seiner Schule werden Menschen hervorgehen, die sich kraftvoll in das Leben hineinstellen können.

#SE300c-016

Konferenz vom Preitag 30. März 1923, 9-14 Uhr

Nach der künsterisch-pädagogischen Tagung

Dr. Steiner: Meine lieben Freunde! Das, was ich zuerst sagen möchte, das ist das, daß ja der Rückblick, den wir auf die verflossene Epoche machen können, uns mit tiefer Befriedigung erfüllt. Die Veranstaltung war eine außerordentlich befriedigende, und man kann schon sagen, so wie die Dinge in sich als Waldorfschul-Angelegenheit gegliedert waren, wie die einzelnen Dinge durchgeführt worden sind, wie die einzelnen Redner gesprochen haben, war es ganz gewiß auch nicht nur innerlich eine außerordentlich gute Veranstaltung, sondern es war auch eine Veranstaltung, die als solche wohl einen großen Eindruck hat auf die Besucher machen können. Und es ist zweifellos, daß durch solche Veranstaltungen von seiten der Waldorfschule die Schwierigkeiten, die bestehen, namentlich auch, was sehr in Betracht kommt, in finanzieller Beziehung, nicht auf einmal, aber nach und nach vielleicht doch überwunden werden können, wenn wir nur so lange aushalten können, solange es notwendig ist auszuhalten, um auf möglichst weite Kreise in solcher Weise zu wirken. Also, es ist wirklich dankbar anzuerkennen von jedem Mitwirkenden, daß die Veranstaltung in einer so außerordentlich befriedigenden Weise abgelaufen ist. Und es ist ein Beweis dafür, daß trotz Ihrer Anstrengungen, die Sie das Jahr in der Schule abzuleisten hatten, es möglich war, in unmittelbarem Anschluß daran immerhin so bedeutsame Leistungen zutage zu fördern. Ich hoffe nur, daß die Ermüdung nicht nachkommt, daß der Schulanfang ein ebenso günstiger sein kann, wie der ganze Schulschluß ein außerordentlich günstiger gewesen ist. Nicht wahr, Sie setzen voraus, daß ich herzlich dabei bin bei alledem, was in dieser Richtung geschehen ist. Und es ist insbesondere den Veranstaltern in herzlicher Weise für die große Mühe, die sie für diese Veranstaltung verwendet haben, zu danken. Ich glaube, das ganze Lehrerkollegium muß dem engeren Veranstalterkreis außerordentlich dankbar sein.

Sie gestatten mir nur, daß ich zwei Dinge erwähne, die ich glaube, daß sie wichtig sind zu erwähnen. Erstens mit Rücksicht auf unsere allgemein-anthroposophischen Angelegenheiten - ich werde sie nur soweit erwähnen, als sie ins Lehrerkollegium hineingehören -, und zweitens, was wichtig sein kann für folgende Veranstaltungen. Nicht wahr, das bitte ich immer vorauszusetzen dabei, daß ich ausdrücklich betone, daß diese Veranstaltung eine außerordentlich glückliche und zufriedenstellende war.

#SE300c-017

Das eine, was kommen müßte bei uns, wenn irgendwie auch solche Veranstaltungen wiederum in der richtigen Weise segensbringend sein sollen, das wäre, daß eine wirkliche Verständigung da wäre über all dasjenige, was sich in Stuttgart während einer solchen Veranstaltung abspielt, daß eine wirkliche Verständigung da wäre mit der Anthroposophischen Gesellschaft als solcher. Sonst würden wir tatsächlich allmählich in die Gefahr kommen - in der wir ja darinnen- stehen und alles übrige; aber da darf die Waldorfschule am wenigsten dazu beigetragen haben, daß wir in der Kalamität stecken, daß die Waldorfschule auch in der Zukunft, soweit es möglich ist, versucht, irgendwie die Verständigung mit der Gesellschaft in einem solchen Falle herbeizuführen, so daß nicht der Fall eintritt, daß wir die Möglichkeit haben, durch eine solche Veranstaltung eine große Anzahl von Anthroposophen da zu haben, die den allerwichtigsten Teil des Publikums bildeten, und die während der ganzen Veranstaltung nicht Gelegenheit hatten, irgend etwas spezifisch Anthroposophisches zu hören. Die also von weither kommen und abreisen, ohne daß etwas Anthroposophisches sich zuträgt, mit vollständiger Ignorierung der anthroposophischen Bewegung als solcher. Das ist dasjenige, das so stark im Untergrund gespielt hat, und aus dem natürlich die ganze Sache, die jetzt durch die große und ungeheuer aufopfernde Anstrengung gesteigert worden ist, wiederum wesentlich beeinträchtigt wird. Es wäre natürlich von dem allergrößten Vorteil gewesen, wenn beispielsweise jemand das verlangt hätte, wenn während der Veranstaltung eine speziell anthroposophische Veranstaltung hätte zustande kommen können.

Nun, vor allen Dingen hat das anthroposophische Komitee - jetzt sind es zwei -, diese haben nicht daran gedacht, daß so etwas mit voller Berechtigung ergriffen werden muß, wenn man Gelegenheit hat, eine Anzahl Anthroposophen hier zu haben. Sie dürfen sich keiner Illusion hingeben. Es waren natürlich eine Menge anderer Leute da, die dadurch herbeigelockt worden sind. Das ist etwas, was

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

nur in dem Maße Richtigkeit hat, als auf der anderen Seite der anthroposophische Einschlag darin ist; was sofort seine Richtigkeit verliert, wenn der Einschlag nicht darin ist.

Richtige treue Pfleger der Waldorfschule werden Sie nur unter den Menschen finden, welche das Anthroposophische verstehen. Sie dürfen nicht glauben, daß der augenblickliche Eindruck, der gemacht wird, irgendwie hält, und daß der nicht irgendwie bei einer Anzahl von Menschen zur Gegnerschaft führt, die sich auf mich ablädt. Auch die brillianteste Veranstaltung wird, werin diese Dinge

#SE300c-018

vergessen werden, in der Zukunft zur Gegnerschaft, die sich auf mich ablädt. Alles wird gut, wenn die Sorgfalt verwendet wird, in solchen Fällen eine Verständigung auf dem Boden der Anthroposophischen Gesellschaft herbeizuführen. Das kann dazu führen, daß man zeigt, Anthroposophie ist da, aber durch ihre eigene Natur hat sie nicht die Tendenz, dasjenige, was sie begründet, zu einer spezifisch anthroposophischen Sache zu machen. Sie ist dazu da, um die Dinge zu einer allgemein-menschlichen Sache zu machen.

Dr. Schubert hat es außerordentlich gut hervorgehoben. Aber wenn Sie irgendeine wunderbare Statue aufstellen, Sie schätzen die Statue außerordentlich, und Sie stellen sie auf ein Loch, so werden Sie sehen, daß die Statue bald nicht mehr da steht. Das ist dasjenige, was nicht bedacht wird. Es werden die schönsten Dinge gemacht, aber sie stehen ohne Boden da. Der Boden muß die anthroposophische Bewegung sein. Wir sind hart daran, wir kommen in den Fall des alten Österreich, das in seine Teilstaaten zerfällt, und als solches nicht mehr da ist. Wir stehen vor der Absurdität wiederum durch zwei Mitteilungsblätter, die gar nichts enthalten. Wir stehen vor der Gefahr, daß die Anthroposophische Gesellschaft in Einzelunternehmungen zerfällt, daß wir haben werden die Waldorfschule den Kommenden Tag und so weiter, daß wir keine Anthroposophische Gesellschaft mehr haben. Dann gibt es für die ganze Sache kein Interesse mehr.

Mit Schulräten muß man artig sein, Sie dürfen sich aber nicht versprechen einen Erfolg bei Schulräten. Wenn Sie glauben, daß Sie da einen Erfolg haben, dann bauen Sie auf Illusionen. Wir bauen auf Illusionen. Das dürfen wir nicht, sonst werden Sie die schönsten Kräfte eines Tages auf einem Loch finden. Das müssen wir vermeiden. Das ist dasjenige, was stark in Betracht kommt. Man darf sich nicht die Aussicht auf das Ganze verbauen lassen dadurch, daß man sich blenden läßt von dem, was also in sich selbst eine brillante Sache ist.

Auf der anderen Seite möchte ich dann auf dies hinweisen, daß wir in der Zukunft vermeiden müssen - das erste Mal wird es nicht Einfluß haben, weil die Leute dasjenige, was sie einmal hören, wieder vergessen, wenn nicht in den Seelen der Leute der Keim zur Gegner schaft ist -, aber dasjenige, was vermieden werden muß in der Zukunft, das ist das allzustarke Betonen der negativen, kritischen Elemente. Das ist etwas, was in den brilliantesten Vorträgen hervor-getreten ist. Sie müssen vorübergehend so dezidiert betont werden. Man kann schon mit Keulen schlagen, ich habe nichts dagegen. Nur

#SE300c-019

dürfen nicht die negativen Instanzen in der Veranlagung schon darinnen liegen. Und so war schon der Vortrag von Dr. N. gespickt mit negativen Instanzen. Es würde fortessen, wenn die Leute es wiederholt hören würden. Sie haben über Erleben in der Geschichte gesprochen. Sie haben mit Hinweis auf Herman Grimm auf Dokumente furchtbar geschimpft. Herman Grimm, der, als er methodisch gesprochen hat, betont hat, daß man nur soweit Geschichte vortragen kann, als Material vorhanden ist. Wenn Sie erzählen, man soll eine Geschichte aufbauen aus dem Inneren und auf die Dokumente verzichten, da tritt der Einwand zutage: was weiß der Dr. N. aus seiner ganzen Geschichte, wenn er nicht Geschichte studiert hat. Also, es ist etwas, was in sich selbst zusammenstürzt. Sie (zu einem anderen Lehrer) mußten am nächsten Tage hinweisen, daß Sie Dokumente vorweisen.

Nun, nicht wahr, man muß bei einem solchen Falle die Dokumente ins richtige Licht stellen. Man kann nur den Leuten sagen, jedes Dokument muß erst beleuchtet werden. Die Sonne, von der für ein Dokument das Licht kommt, kann nicht aus den Dokumenten kommen. Wenn man das Kind mit dem Bade ausschüttet, gibt man den Leuten auf Schritt und Tritt neue Angriffspunkte. In der Geschichte ist ohne Dokumente nicht das geringste zu machen, wenn man nicht den Gegenpol entwickelt, wenn man zeigt, jedes Dokument hat erst den richtigen Wert, wenn es in der richtigen Weise beleuchtet wird. Solche negativen Instanzen schaden in einer unermeßlichen Weise, weil sie fortessen. Es war ganz gut, daß Sie (zu dem anderen Lehrer) sanft und mild die Sache ausgebessert haben. Es wäre notwendig gewesen, darauf hinzuweisen, daß ein Lapsus passiert ist, so daß das Ganze ein geschlossenes Bild gegeben hätte. Es muß eine Korrektur eintreten von einer anderen Seite. Sie waren nahe daran, Sie haben es nicht übers Herz gebracht, dann aber auch etwas zum Wohle der Dokumente zu sagen. Das hätte geschehen müssen.

Dann nicht wahr, war es in einem gewissen Sinne ein Fehler, die Besprechung des Religiösen mit dem Thema zu beleben „Das künstlerische Element im Religionsunterricht“. Es kam im Vortrage nichts vor über die künstlerische Gestaltung des Religionsunterrichtes. Das Thema war nicht gerechtfertigt. So fiel die Besprechung des Religionsunterrichtes aus der ganzen Sache heraus. Diese Dinge sind auch wiederum durch die ganze Tatsache negative Instanzen.

Das Vermeiden der negativen Instanzen, das ist schon dasjenige, was wir ganz außerordentlich stark ins Auge fassen müssen. Ich habe absichtlich den Aufsatz über Richard Wahle jetzt geschrieben, weil

#SE300c-020

ich ein Bild geben will, wie die Anthroposophische Gesellschaft mündlich und schriftlich mit der Außenwelt verkehren soll. Ich habe das geschrieben, um in der Haltung zu zeigen, wie man sich verhalten soll. Wenn Sie diesen Aufsatz lesen, möchte ich Sie bitten, sich daran zu orientieren, wie man die Leute, mit denen wir nach außen verkehren wollen, behandelt.

Es ist schon notwendig, daß man die positiven Sachen berücksichtigt, sonst kommen wir über Illusionen gar nicht hinaus. Mit Illusionen zu arbeiten, ist zerstörend. Wir dürfen uns keinen Illusionen hingeben in der Beurteilung der Sachen. Wir müssen uns klar sein darüber: weiter kommen wir nur durch die Leute, die geistig jungfräulich zu uns kommen. Wir kommen mit denen allein vorwärts. Wenn Sie je glauben würden, dem Schulrat trotz aller höflichen Behandlung eine andere Meinung beizubringen, so geben Sie sich den ärgsten Illusionen hin, die furchtbar schädlich sind. Es handelt sich darum, daß man die Leute bei Wohlwollen erhält, aber sich nicht den Illusionen hingibt, das können die Förderer sein. Höchstens nur in Äußerlichkeiten, daß sie einen nicht verbieten. Der Schulrat hat einen Eindruck bekommen, der sich in die Worte zusammenschließen läßt: Es ist nicht so schlimm mit der Waldorfschule. Denn eigentlich vertritt sie die Sache, die auch unsere Überzeugung ist. - Wenn Sie diese Überzeugung haben, dann wollen wir die Waldorfschule morgen schließen. Dann ist es nicht notwendig, daß sie errichtet worden ist.

Illusionsfrei müssen Sie werden. Kritisieren ist furchtbar leicht. Man braucht nicht das Kritisieren zu vermeiden, aber dann muß man das Kritisieren einsetzen lassen an positiven Punkten. Es ist selbst vom Gesichtspunkt des exakten Hellsehens so, daß es sich darum handelt, daß die Dinge, die man gewinnt, zur Beleuchtung desjenigen da sind, was von außen herantritt. Nehmen Sie den Sinn von „Wahrheit und Wissenschaft“, so werden Sie finden: die Wahrnehmung und das, was der Mensch erarbeitet - in der gegenseitigen Durchdringung liegt die Wirklichkeit.

Ja, das sind die Dinge, insofern sie die Waldorfschule betreffen, die sich in der letzten Zeit wesentlich aufgeschwungen hat, und alles tun möchte, um also unsere Sache weiterzubringen. Aber das wäre notwendig, daß eine gewisse Verständigung mit den Zentralkonstruktionen - im Sinne des üblichen Wortes - der ganzen anthroposophischen Arbeit da wäre. Das ist im Schwinden, trotzdem

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

gewichtige Mitglieder der Komitees hier sitzen. Sie vergessen sofort, daß sie Anthroposophen sind, wenn sie Waldorflehrer werden. Das ist etwas, was nicht geht.

#SE300c-021

Eben gerade das war ein wesentlicher Mangel, daß nicht die Idee aufgetaucht ist, man muß etwas für die Anthroposophen machen, die als Fremde hergekommen sind, und die jetzt gerade etwas Anthroposophisches gebraucht hätten. Es ist eine merkwürdige Diskrepanz, daß man von allen Seiten bestürmt wird, daß etwas Anthroposophisches kommen soll - es ist so gewesen, daß ich nicht zwei Schritte machen konnte -, und ein Berücksichtigen dieser konkreten Wünsche der bestehenden Gesellschaft wird überhaupt nicht in Frage gezogen von seiten derjenigen, die sich bereit erklärt haben, die Angelegenheit zu lenken. Im Gegenteil, sie berücksichtigen ihre eigenen. Wünsche nicht einmal. Selbst haben sie auch Wünsche. Das würde sofort anders sein, wenn wiederum von seiten der einzelnen Strömungen, wie der pädagogischen, ein ordentliches Stupsen stattfinden würde nach der anderen Seite. Das ist etwas, was wir berücksichtigen müssen, was in der Zukunft, gleich wenn wir mit der Konferenz fertig sind, gewußt werden müßte.

X....

Dr. Steiner: Jetzt handelt es sich darum, daß wir endgültig mit der Besetzung der Klassen in Ordnung kommen. Da sind vor allem die Ia und Ib. Fräulein Hofmann (Anm.: sie hatte als Vertretung eine Klasse geführt) braucht für ihre Tätigkeit in der Waldorfschule tatsächlich ein Jahr Gesundung. Es ist nicht möglich, daß sie hier ihre Kraft, die eine ausgezeichnete ist, einsetzen kann, wenn sie sich nicht ein Jahr erholt. So würde ich jetzt den Vorschlag machen, daß Fräulein Dr. von Heydebrand die Ia übernimmt. Es entspricht das auch ihren Wünschen. Ich glaube, wir werden auf diese Weise solche Fragen so lösen, ganz aus der Sache heraus. Es muß die Frage der Besetzung der Klassen betrachtet werden als eine Angelegenheit des ganzen Kollegiums. Daher bitte ich hier ganz unverhohlen alle Dinge pro und kontra vorzubringen, welche man vorbringen kann, wenn es sich um die Besetzung einer Klasse handelt. Bei Fräulein Dr. von Heydebrand gibt es kein Pro und Kontra. Es wird jeder froh sein, wenn sie die Klasse Ia übernimmt.

Gibt es für Ib schon Vorschläge? Ich möchte natürlich bitten, daß sich das Kollegium als solches, da jeder einverstanden sein muß mit der Besetzung, sich darüber äußert.

Es wird über Fräulein N. gesprochen.

Dr. Steiner: Vieles liegt daran, daß Sie nicht sprechen können. Sie werden in der Weise nie reüssieren. Sie müssen einen wirklichen

#SE300c-022

Sprachunterricht sich bequemen zu nehmen. Das, daß Sie nicht fertig geworden sind, rührt davon her, daß Sie durch Ihre Gewohnheit sich so gaben, wie Sie gewohnt waren, sich zu geben. Sie können nicht sprechen. Wenn man so vor der Klasse ist, so wird man nicht fertig werden.

Z. sagt etwas dazu.

Dr. Steiner: Das gilt für viele. Das sieht Herr Z. nicht ein, weil er von sich aus eine Sprache entwickelt, die so ist, daß sie unmittelbar bis in die letzten Fasern wirkt. Sie müssen nicht unterschätzen, wieviel das ausmacht, ob man sich darübermacht, seine Sprachprozesse zu gestalten oder nicht. Wenn man es instinktiv tut, wie Sie - es kommt Ihnen zugute, daß Sie stimmäßig eine wirksame Sprache haben, dann darf man sich nicht wundern, daß man die Sache hier trifft. Fräulein N. wird so lange Schwierigkeiten haben, solange sie sich nicht bequemt, einen ordentlichen Sprachunterricht zu nehmen. (Zu Herrn Z.) Ihre Sprache trägt, und von der Sprache hängt das ganze Gebaren ab. (Zu Fräulein N.) Sie werden sehen, wenn Sie sich bequemen, Sprachunterricht zu nehmen, so werden Sie andere Gebärden machen. Dadurch, daß Sie das haben, machen Sie auf die Kinder den Eindruck der philiströsen Tante. Es ist dasjenige, worauf es ankommt. Der Herr Z. macht den Eindruck des schneidigen Herrn. Warum soll man die Dinge nicht sagen? In der Pädagogik kommt es ungeheuer auf diese Sache an. Sie müssen sich daran gewöhnen, in dieser Beziehung mit Bezug auf das Ablegenkönnen des Philiströsen Fortschritte machen zu wollen.

Wenn Sie ordentlich Sprachunterricht nehmen, werden Sie nicht so oft erkältet sein. Ich wundere mich nicht; unterschätzen Sie nicht, was für einen hygienischen Einfluß ein ordentliches Sprechenkönnen hat. Ein ordentliches Sprechenkönnen hat eine große Bedeutung. Solange die Sprachorgane so sind, daß man sie nicht gebrauchen kann, daß alles eins ans andere sich anlehnt, solange die Sprachorgane keine Kultur haben, so lange ist man erkältet. Ich finde es entsetzlich, daß so viele Erkältungen sind. Würden einmal die Menschen ordentlich gezwiebelt werden mit einem Sprechenlernen, dann würden die Erkältungen verschwinden.

Frau Dr. Steiner: Sprechenlernen hilft einem hinweg über Erkältungen, aber nicht immer.

Dr. Steiner: Aber dies ist tatsächlich der Fall, es ist eine dringende Notwendigkeit, daß nach dieser Richtung hier etwas getan wird überhaupt. Ich meine das nicht moralisch, sondern ästhetisch.

#SE300c-023

Es wird die Frage besprochen, ob FrL N. an der Waldorfschule bleiben kann und will. Einige Lehrer machen Einwendungen gegen ihren Unterricht.

Fräulein N. Mir wäre am wertvollsten, was Sie, Herr Doktor, dazu sagen.

Dr. Steiner: Ich habe ja gesagt, was ich denke. Wenn die Dinge sich so fortpflanzen, dann werden maßlose Schwierigkeiten entstehen. Ich bitte aber auch zu berücksichtigen, was heute dem A passiert, hat auch dem B passieren können. Ich glaube, daß es nicht ohne trübe Perspektive ist, und dann können wir zumachen.

Üblich war die Meinung, daß ich sollte die Lehrer hierher berufen. Von dieser Meinung sollte nicht abgegangen werden. Nun handelt es sich darum, daß nicht abgegangen wird im Tatsächlichen, aber im Empfinden, im ganzen Handhaben der Sache. Ich werde in den Fall gesetzt, daß ich werde vielleicht sogar die Frage aufwerfen müssen, ob das Kollegium nicht selbst die Lehrer berufen will.

Auf der anderen Seite ist es so gekommen - daran hat die heutige Besprechung nichts geändert -, daß es vielleicht doch für Sie besser ist, wenn Sie nach C. gehen. Ich glaube, es wäre besser. Man überwindet nicht leicht solche Stimmungen. Das ist mir jetzt erst aufgefallen.

Es ist schade. Wie soll man die Frage entscheiden, wenn der Wunsch besteht, alles soll im Lehrerkollegium diskutiert werden. Es kann morgen einem anderen passieren. Bei dem Besetzen von Stellen hier an der Waldorfschule kommt so viel in Betracht, was manchmal schon, wenn man es in Worte kleidet, nicht mehr dasselbe ist. Es ist wirklich eine Schwierigkeit, das zu tun, wenn die Dinge dann entgegnet werden, daß man sagt: absolut unbrauchbar für eine Klasse. Es kann morgen einem anderen passieren. Es dürfte nicht der Fall sein. Es müßte mit dem einen Fall genug sein. Es ist furchtbar traurig, daß wir einen solchen Fall behandeln. Ich glaube wirklich, daß es nicht unbegründet ist. Fräulein N. hat sich, abgesehen von der Klassenfrage, die Sympathie einer Anzahl von Kollegen nicht erwerben können. Das kann aber jedem von Ihnen passieren.

Wer erlebt hat, was ich erlebt habe, das ist eine lehrreiche Geschichte. In Wien dozierte ein Mensch, Lorenz, der wurde zum Rektor gewählt und hat seine Rede gehalten über die Politik des Aristoteles. Er war der Gott. Sein Vorgänger war ein Kirchenrechtslehrer. Dieser Prorektor wurde durch eine Rede, die er im Landtag gehalten hatte, furchtbar unbeliebt. Die Studenten haben sich

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

vorgenommen, den trampeln sie aus. Nun kam die Sache zur Entscheidung an den Rektor. Lorenz geht in die Klasse hinein und wird mit „Hoch“

#SE300c-024

empfangen. Er sagt: Meine Herren, Ihre Hoch sind mir ganz gleichgültig. Nachdem Sie einen Mann, der, was immer für eine politische Überzeugung er haben mag, aber einen Mann; der eine solche Kapazität in der Wissenschaft ist, daß ich nicht würdig bin, dem Manne die Schuhriemen aufzulösen (nachdem Sie den austrampeln), so sind mir Ihre „Hoch“ gleichgültig. Die Leute haben geschrien „Pereat Lorenz“. Das ist eine sehr lehrreiche Geschichte.

Dann würde es sich darum handeln, wer die ib übernimmt. Wollen wir die Frage offenlassen.

Während Dr. Steiner jetzt die Unterrichtsverteilung für 1923/24 noch einmal durchgeht, gibt er noch eine Reihe einzelner Anordnungen. Zu einer der Lehrkräfte:

Dr. Steiner: Sie müssen ein Jahr auf Urlaub gehen. Das kann ich nicht verantworten; daß Sie auf Krankheitsurlaub gingen und nach kurzer Zeit wieder da sind. Wenn Sie so krank geworden sind, dann sind Sie so krank, daß ich Sie bitte jetzt noch ein Jahr auf Urlaub zu gehen. Nachdem Sie die ganze pädagogische Veranstaltung haben mitmachen können, haben Sie den Beweis geliefert, daß Sie hätten warten können mit dem Krankheitsurlaub. Ich betrachte das als einen starken Affront, daß Sie weggehen und dadurch Konfusion hervorrufen. Aber nachdem Sie wiederum erschienen sind und die ganze Veranstaltung mitgemacht haben, dann kann ich nicht sagen, daß ich Vertrauen habe, daß Sie den Unterricht mit dem Schulbeginn wieder aufnehmen können. Ich kann nur den Vorschlag machen, daß Sie ein Jahr weiter auf Urlaub gehen. Das ganze ist eine unmögliche Geschichte.

Da muß ich selbst auf dem Standpunkt beharren, das ist eine so große Enttäuschung gewesen, daß ich kein Vertrauen dazu habe, daß Sie den Unterricht in irgendeiner erfolgreichen Weise machen können. Es ist keine harte Maßnahme. Der Betrieb der Waldorfschule ist kein Spiel. Das kann man nicht durchgehen lassen, daß man die Sache von der leichten Achsel nimmt.

Sie haben gesehen, daß es mir schwer geworden ist, wieder einen zweiten Fall eintreten zu lassen. Natürlich mußte man sich der Gesundheit fügen. Aber dann mußte man auch den Willen haben, die Gesundheit wieder herzustellen. Es ist keine harte Maßregel, wenn ich Sie bitte, ein Jahr auf Urlaub zu gehen.

Mich darf jeder hart treffen mit seinen persönlichen Ambitionen. Auf mir kann jeder herumtrampeln. Das sind Dinge, die ich mit niemand so reden möchte; vor dem Jahr 1918 brauchte ich nicht so

#SE300c-025

zu reden. Die Dinge werden in gründlicher Weise mißbraucht. Es ist doch keine harte Maßregel. Es war ein bodenloser Leichtsin, daß Sie jetzt gekommen sind. Es ist sehr notwendig, daß Sie sich so kräftigen, daß Sie nicht wieder solche leichtsinnigen Sachen begehen. Wenn Sie den Unterricht wieder so erteilen, dann kann ich kein Vertrauen haben. Aber da nun die Sache so behandelt wird, daß Sie beweisen, Sie müßten weggehen; dann kommen Sie in einer Zeit zurück, wo es lächerlich ist, zurückzukommen.

Die Redensarten kenne ich. Wenn es einem gefällt, zu solchen Veranstaltungen zu kommen, dann sagt man, es ist ungeheuer wichtig. Sie müssen sich klar sein darüber, daß ich nichts zugeben kann, als daß Sie sich ein Jahr lang gründlich erholen. Ich weiß nicht, warum Sie das hart trifft. Sie müssen sich angewöhnen, die Sache mit einer großen Gewissenhaftigkeit zu treiben, und sich verpflichtet fühlen, dann nicht aus der Erholungszeit wegzuschwänzen, weil Sie jetzt vielleicht etwas hören können. Dann muß man auch, wenn man etwas zu leisten hat, gewissenhaft mit der Gesundheit verfahren. Ich sage das in der dezidierten Weise und meine es gut mit Ihnen. Aber ein Jahr Urlaub müssen Sie haben.

(Zu einem Lehrer einer oberen Volksschulklasse:) Es sind so furchtbar viele Unzufriedenheiten gegen Sie; es ist eine ganze Gruppe Eltern, die finden, daß Sie schroff sind, daß die Kinder nicht zurechtkommen mit der Art, wie Sie darstellen. Mich hat es getroffen, weil ich gefunden habe, wie Sie die Botanik dargestellt haben, das war anschaulich und gut. Es ist schwierig, weil man sieht, daß Dinge aus den verschiedensten Ecken herauskommen.

X.: Ich werde alles tun, um das zu beheben.

Dr. Steiner: Ich würde doch meinen, daß Sie nicht zu kindlich werden müssen in der Behandlung dessen, was man zur Illustrierung sagt. Mir kommt vor, Sie stellen sich die Kinderseele auf einer zu unteren Stufe vor. Sie leben nicht mit der Kinderseele auf der Stufe, auf der sie schon steht. Man muß die Klasse so behandeln, daß man die Dinge nicht zu kindlich illustriert.

Ob wir es nicht doch in der 9. Klasse werden so machen müssen, daß wir abgehen vom reinen Hauptunterricht? Die 8. betrachten wir als letzte Volksschulklasse. Die folgenden Klassen doch so, daß die Lehrer wechseln. Nun fragt es sich, ob wir auskommen. Gehen wir jetzt von den Lehrern aus.

Dr. Steiner bespricht bis ins einzelne die Verteilung der Lehrer, Fächer und Stunden.

#SE300c-026

Dr. Steiner: In den oberen Klassen würde zu dem Hauptunterricht dazu kommen der durchgehende mathematische Repetitionsunterricht. Da genügen zwei Stunden. Wenn der Mathematiklehrer selbst den Hauptunterricht hat, brauchen die Repetitionsstunden nicht durchzulaufen.

(Wegen eines neueintretenden jungen Lehrers:) Nun will X. kommen, der so eingefügt werden soll, daß er selbstverständlich nicht den Weg des Stuttgarter Systems macht, damit er verdorben wird; der weise geleitet werden soll. Es wäre gut, wenn er in alle Fälle, wo die realistischen Fächer ersetzt werden müssen, wenn er da einspringen könnte. Erstens haben wir jemand, der supplieren kann, zweitens würde vielleicht die Frage entstehen, ob er überhaupt ständig im Unterricht wirken könnte in oberen Klassen bei den realistischen Fächern. Er mußte unter Leitung von jemandem einen solchen Unterricht übernehmen. Wir müssen eine Art Entlastung dadurch herbeiführen, daß er dazu verwendet wird, das oder jenes fortzusetzen, das eingeleitet wird von denen, die als realistische Lehrer wirken. Wir kriegen sonst nicht die Möglichkeit heraus, Lehrkräfte auszubilden. Das kann gut gemacht werden. Woran diese realistischen Fächer leiden, das ist die nicht genügende Vorbereitung. Die Lehrer sind einfach nicht genügend vorbereitet. Das ist schon so. Man kann dem nur abhelfen, wenn man entlastet.

Deshalb möchte ich eben, daß X. hier wäre. Außerdem liegt noch ein anderer Grund vor: X. wird vielleicht einmal etwas recht Ordentliches leisten. Nun sehe ich nicht, daß die Forschungsinstitute in einer solchen Verfassung sind, daß man ihn dorthin geben soll. Da würde er nur herumlungern. Wir dürfen nicht die jüngeren Leute wegschmeißen, während wir sie hier gut einreihen können. Er wird etwas machen. Solch einen Gesichtspunkt müssen wir haben. Dann können die realistischen Fächer in der richtigen Weise besetzt werden.

Y.:...

Dr. Steiner (bei der Besprechung einer Neuanstellung für den humanistischen Unterricht): Ihre Frau könnte den humanistischen Unterricht in der 9. Klasse übernehmen? Ich habe bis jetzt nicht den Vorschlag gemacht, weil ich geglaubt habe, daß sie mit den

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Kindern zuviel zu tun hat. Es darf nicht zuviel das einreißen, daß Mann und Frau beide hier beschäftigt sind. Nachdem sie die Kinder aus dem Schmutzigsten heraus hat, wäre es ganz gut, wenn sie Literaturgeschichte und Geschichte übernehmen könnte.

#SE300c-027

Wenn man unter dem Druck steht, daß die 12. Klasse das Abiturium machen muß, dann muß man andere Bedingungen erfüllen. Der Unterricht muß furchtbar scharf genommen werden. Wir müssen uns bald beschäftigen mit der Frage des Abituriums. Man wird die Schüler fragen in einer Weise, wo man sie leicht durchfallen lassen kann.

Jetzt wäre es wünschenswert, wenn man in der Lage wäre, zum Abiturium nur die zu führen, die es wirklich machen wollen. Die Abituriumsfrage ist für uns eine Crux. Es werden zuletzt vielleicht nicht so furchtbar viele sein. Sind denn unter den Mädchen so viele, die das Abiturium machen wollen?

X.: In den anderen oberen Klassen sind manche, die zur Eurythmie wollen.

Dr. Steiner: Das wären solche, die kein Abiturium machen sollten. Die Eurythmie als solche, wenn diese Eurythmieschule halbwegs sich auf festen Boden stellt, so wird man sie ausgestalten müssen; so wie es jetzt ist, bleibt es nicht. Eurythmie wird sich vervollkommen. Wenn eine Ballettänzerin werden will, muß sie sieben Jahre einen richtigen Unterricht durchmachen. Nun müssen da auch Nebenfächer eingerichtet werden. Mit der Zeit würde es unerlässlich sein, daß ein wirklicher menschenkundlicher Unterricht eingeführt wird. Dann müssen auch die Nachbarkünste getrieben werden. Man muß die Nachbarkünste nach dem Tanz und Mimischen berücksichtigen. Die Eurythmie schule muß natürlich, wenn sie gedeihen soll, ausgebaut werden. Sie müssen dann darauf sehen, daß eine solche Ausbildung fünf Jahre in Anspruch nehmen muß. Man muß dazu kommen, nicht wild Eurythmistinnen zu erzeugen. Eurythmistinnen, die als Lehrer funktionieren sollen, die müßten eigentlich vollkommen ausgebildete Leute sein. Auch in der Menschenkunde und so weiter. Dann müssen sie auch Literaturgeschichts-Unterricht haben. Es muß nach und nach ein richtiger Lehrplan eingerichtet werden.

Nun fragt es sich, ob man nicht es so machen könnte, daß die, welche Eurythmistinnen werden wollen, dann von Stunden, die sie nicht haben wollen, befreit werden. Die können in die Eurythmieschule hinübergehen und dort Unterricht nehmen.

Im Lehrplan der Waldorfschule würde es doch gut sein, die Gabelung nicht mit der Eurythmie vorzunehmen. Erst müßte diese Sache so gemacht werden, daß die, welche gegabelt werden, verzichten auf das Abiturium. Auf Lateinisch und Griechisch müssen die, welche sich künstlerisch ausbilden wollen, verzichten.

#SE300c-028

Es wird gefragt, ob die 12. Klasse auch Buchbinden haben sollte und Goldschnitt lernen.

Dr. Steiner: Es wäre schön, wenn das weiter fortgeführt werden soll.

Konferenz vom Dienstag 24. April 1923, 16.30-19 Uhr

Dr. Steiner: Nun würde ich meinen, daß es gut wäre, wenn wir heute die formalen Sachen erledigen, und wenn dann noch etwas zu sagen ist in bezug auf den Schulanfang, wird sich das vielleicht besser dann sagen lassen, wenn wir die formalen Dinge erledigt haben. Es ist wahrscheinlich doch möglich, daß wir morgen uns zu einer Konferenz versammeln, damit wir über den Schulanfang mehr von einem geistigen Standpunkt sprechen können. Heute möchte ich glauben, daß wir die verschiedenen Bedürfnisse, die aus der Lehrerschaft kommen, erledigen sollen.

Es folgt die Verteilung der Lehrer auf die Klassen und die Besetzung des Sprachunterrichts.

Dr. Steiner: Jetzt handelt es sich darum, wer in bezug auf diese Besetzung einen besonderen Wunsch hat.

Es werden auf geäußerte Wünsche hin noch einige Änderungen vorgenommen.

X.: Ich wollte fragen, ob es nicht möglich ist, eine gewisse Stufenfolge festzustellen im Kunstunterricht. Ich hatte mir gedacht, morgen in der 9. Klasse mit dem anzufangen, was zusammenhängt mit dem ganzen Lehrplan, der in der Geschichte und Literaturgeschichte angesetzt ist. Ich wollte darstellen, wie das Künstlerische aus der Mythologie entspringt.

Dr. Steiner: Es wäre gut, wenn man den Kunstunterricht in Einklang bringen würde mit dem geschichtlichen und literaturgeschichtlichen Unterricht. Wenn Sie versuchen würden, von der germanischen Mythologie herüberzukommen zum Künstlerischen, aber dabei stehenbleiben und vielleicht zeigen, wie später die germanischen Mythen in einer anderen Form in der künstlerischen Entwicklung auftauchen als Ästhetisches. Man kann durchaus zum Beispiel das Heraufkommen gerade von Dürer als Künstler mit der Art und Weise, wie in der germanischen Mythologie die Formen sind, zusammenbringen. Das sind ja fünfzehnjährige Kinder. Man könnte Veranlassung

#SE300c-029

nehmen, zu beweisen, daß die alten Germanen früher die Götter ebenso gemalt haben wie später Dürer seine Gestalten.

Dann würden Sie übergehen in der 10. Klasse - der Lehrplan würde gegeben sein durch die Vorstufe der 9.-' also 10. Klasse: Goethes Lyrik und Stil; das könnte bleiben. 11. Klasse: Zusammenfassung von Musikalischem und Dichterischem, das kann bleiben.

Dr. Steiner bestätigt die Angaben des Lehrers für den Kunstunterricht über das, was bisher in der betreffenden Klasse behandelt worden war. Dieser Lehrer macht nun für die 12. Klasse mit Rücksicht auf das Abitur den Vorschlag:

das, was im Deutschen behandelt wird, die Literatur von 1740 ab, „künstlerisch zu durchwandern“.

Dr. Steiner: Dann würde ein besonderer literaturgeschichtlicher Unterricht wegfallen. Wir müssen schon sehen, daß die Schüler dasjenige erreichen, was sie gefragt werden können. Nun, nicht wahr, aus der neueren Literaturgeschichte werden sie gefragt werden von der ganzen Sache von Gottsched und Bodmer an, und einiges, was dann folgt. Sie können immer miteinander gehen im Deutschen und im Kunstunterricht.

Aber damit wir nicht so das Kompromiß schließen, daß wir nicht auch zu unserem Recht kommen, würde ich glauben, daß es gut wäre, wenn man dies noch tun würde: Es sind eine große Anzahl von charakteristischen Goetheschen Literaturwerken zurückzuführen auf malerische Eindrücke; dagegen sind eine große Anzahl romantischer Kunstwerke auf musikalische Eindrücke zurückzuführen. Dieses Sich-Berühren der Künste untereinander herausarbeiten.

Es wird erwähnt ein Aufsatz von K. Burdach in der Deutschen Rundschau:

„Schillers Chordrama und die Geburt des tragischen Stiles aus der Musik.“

Dr. Steiner: Die Burdachsche Untersuchung leidet an dem Mangel, daß sie eine Tendenz hat. Er will nachweisen, daß aus ursprünglichen elementarischen Kräften irgendwo gewisse Motive entspringen, und dann verfolgt er sie weiter. Und dann sind wirkliche Konstruktionen da. Es ist ganz gewiß nicht der Fall, daß Schiller so abhängig ist von den früheren Strömungen, wie es der Burdach feststellen will. Man darf dabei das Charakteristische nicht verwischen, daß er, als er wieder Dramatiker wird, experimentiert und dadurch auf die verschiedenen Versuche kommt, ein Chordrama zu machen, ein romantisches Drama zu machen, daß er auf

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Shakespearesche Art wieder zurückgeht im „Demetrius“. Man darf diese Details, die der Burdach gibt, nicht außer acht lassen, die können einem nützlich sein. Aber wahrscheinlich werden Sie zu einem anderen Resultat kommen als

#SE300c-030

Burdach, wahrscheinlich zu dem, daß Schiller etwas ganz anderes gemacht hätte als die „Braut von Messina“, wenn er wirklich in diesem Strom geschwommen hätte.

Der Aufsatz gehört in die Reihe, aus der die ganze Produktion von Burdach hervorgeht; er hat die „idée fixe“, er will nachweisen, da entspringt wie aus einem untermenschlichen Quell ein Motiv. Alles ist allem ähnlich. Man muß bei Burdach vorsichtig sein. Er hat auch die andere Geschichte gemacht, daß er also das Minnesängerwesen aus dem Arabisch-Provencalischen ableitet, daß er die ganze große geistig-literarische Strömung anfangen läßt mit dem Urimpuls, der so in der Mitte des Mittelalters liegt. „Faust und Moses“ gehört auch in diese Reihe; Shakespeares Dramen.

X. spricht über seinen Unterricht in der 10. Klasse, morgenländische Geschichte und mittelhochdeutsche Literatur.

Dr. Steiner: Das müßte im Einklang miteinander gemacht werden. Wenn Sie auch die Dokumente hassen, müssen wir doch ausgehen von dem, was Sie zugrunde gelegt haben. In der Gegenwart gibt es nichts, was man zugrunde legen könnte; man müßte eine ältere historische Darstellung zugrunde legen und dann da unsere Anschauung als Geschichte vortragen. Könnten Sie nicht zum Beispiel Heeren zugrunde legen? Ebensogut kann man auch Rotteck zu Hilfe nehmen; er ist etwas antiquiert und tendenziös. Dann wäre es gut, wenn man eine Konkordanz herausbrächte mit dem künstlerischen Stil-unterricht. Ungeheuer viel Bleibendes können die jungen Leute haben, wenn man mit ihnen liest einzelne Kapitel von Johannes Müller, „Vierundzwanzig Bücher allgemeiner Geschichte“. Das ist ein historischer Stil, fast taciteisch. Diese Versuche sind immer gemacht worden aus einem Einheitlichen, was in unserem Sinne erneuert werden muß.

Wenn Sie zu stark auf die Geologie zurückgehen, dann stehen Sie in der Gefahr, den Keller zu nehmen, das Erdgeschloß wegzulassen und die zweite Etage zu nehmen, während Sie gerade bei dem anfangen sollen, was von der Geologie als geschichtliches Motiv nachzuweisen ist, Wanderungen der Völker und Abhängigkeiten vom Erdterritorium. Dafür gibt es einen der Stuttgarter öffentlichen Vorträge: „Die Völker der Erde im Lichte der Geisteswissenschaft.“ Das können Sie nicht in der Klasse vortragen; das ist für die erleuchteten älteren Stuttgarter. Das müssen Sie übersetzen für die Jugend, und künftigja unterlassen, die „Chymische Hochzeit“ durchzunehmen.

Wenn Sie gleich die Vorbereitung beginnen, gleich mit dieser Literatur,

#SE300c-031

so müssen Sie etwas wie Heeren, Rotteck oder Johannes Müller nehmen. Es ist natürlich nicht richtig, die Geschichte zu verwandeln in eine bloße Religionsgeschichte; das würde doch zukommen dem Religionslehrer. Den Lehrplan werde ich Ihnen morgen vortragen.

X.: Wovon soll ich ausgehen bei diesem Unterricht?

Dr. Steiner: Sie haben selbst charakterisiert, Sie wollen ausgehen von der Abhängigkeit von der Erde. Also die Ausgangspunkte nehmen von den Klimaten, von den Zonen - die kalte, heute gemäßigte Zone - von den Erdformationen' und darauf die Geschichte gründen. Abhängigkeit von Gebirgen und Ebenen, wie ein Volk sich verändert, wenn es vom Gebirge ins Tal herabsteigt. Aber alles dies historisch, nicht geographisch, so daß man ein bestimmtes Volk in einer bestimmten Zeit behandelt. Zeigen, warum zum Beispiel die Griechen Griechen geworden sind. Dazu Heeren als Leitfaden benützen. Es kommt darauf an, daß die Dinge richtig sind.

X. (die in einer 9. Klasse den Geschichts- und Deutschunterricht übernehmen soll): Ich hätte gern eine Anleitung für die Geschichte in der 9. Klasse. Worauf soll ich besonderen Wert legen?

Dr. Steiner: Man muß den Stoff vertiefen.

Die bisherige Klassenlehrerin: Ich habe in der 8. Klasse die Geschichte in Bildern gegeben und in Biographien. Ich habe Wert gelegt auf das Kultur-geschichtliche im 19. Jahrhundert.

Dr. Steiner: Worüber nach unserem Lehrplan die Kinder eine Vorstellung bekommen sollten in der 8. und 9. Klasse zusammen, das sind die inneren geschichtlichen Motive, die großen Züge. Daß sie einsehen, wie das 15. und 16. Jahrhundert die Erweiterung des ganzen Gesichtskreises der Menschen bringt, nach allen Richtungen, geographisch, astronomisch; wie sich das in der Geschichte auslebt. Dann im 17. und 18. Jahrhundert die Wirkung der Aufklärung auf das geschichtliche Leben. Und im 19. Jahrhundert das Ineinander-fließen, Ineinanderfluten der Völker und alles, was es in sich birgt. Die Jahrhunderte geben Veranlassung, die Tatsachen darzustellen, die unter diese Gesichtspunkte fallen.

Zur Vorbereitung des Lehrers: Es wäre furchtbar gut, wenn Sie sich eine Vorstellung machen könnten, was für eine Geschichte entstanden wäre, wenn Schillers „Geschichte des Dreißigjährigen Krieges“ bis zu unseren Tagen fortgeführt worden wäre, was daraus für eine moderne Geschichte entstanden wäre. Für Mitteleuropa sind die ganz kurzen Zusammenstellungen, die der Treitschke gegeben hat,

#SE300c-032

sehr gut. Das erste Kapitel seiner „Deutschen Geschichte“, da hat man die Fäden gezeichnet alle darin, in der Einleitung.

X. will in der 12. Klasse mit Reihen anfangen, bis zur Integral- und Differentialrechnung.

Dr. Steiner: Differential- und Integralrechnung ist ja nicht so sehr viel verlangt. Wenn man das aber ökonomisch einteilt, kann man früher zum Integrieren übergehen. Man kann die Reihen zur gegenseitigen Aufklärung nehmen. Ich würde den Hauptwert darauflegen, daß man soweit kommt, daß man die Differential- und Integralrechnung auf die Kurvenlehre anwendet, daß man Tangenten und Normale behandeln kann mit dem, was man aus der Differential- und Integralrechnung hat. Das würde für das Abiturium genügen. Wenn die Schüler die Gleichung einer Ellipse, Hyperbel behandeln können, so wäre das schon gut. Es werden ja die Aufgaben veröffentlicht, die gegeben werden.

Dr. Steiner erfährt, daß es (och auch schwerere Aufgaben gibt.

Dr. Steiner: Ich frage mich, was bleibt für den Hochschulunterricht übrig; es bleibt eben nichts mehr übrig zu wissen. - Dann würden Sie morgen mit den Reihen anfangen.

Es wird gefragt wegen der Formeln in der Chemie

Dr. Steiner: Man müßte sich erkundigen, was im Abitur gefragt wird. Das ist die Schwierigkeit, daß wir in Kompromisse hineinkommen. Wir müssen so weit gehen, daß wir die Schüler durchbringen durchs Abiturium. Es ist ja schrecklich.

Nicht wahr, wenn man wenigstens stereometrische Formeln verwenden würde, dann würde man Sinn damit verwenden können. Zumeist werden ganz in der Ebene geschriebene Formeln verwendet, die sinnlos sind. Die Prozesse müssen gewußt werden. Das ist ganz sinnlos, das ist traurig, aber wir müssen das berücksichtigen.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Morgen können wir zu derselben Zeit zusammenkommen zur Besprechung von Lehrplanfragen. Jetzt möchte ich noch Fragen und Wünsche erledigen.

X. fragt wegen der Lektüre im Englischen; Dickens' „Christmas Carol“ sei zu schwer für die 8. Klasse.

Dr. Steiner: Sie können sicher sein, Sie müßten den Dickens lesen können mit den Kindern, die fast noch gar nichts können, und was sie lernen sollen, können Sie bei ihm am leichtesten anknüpfen.

33

Erzählen Sie, wie es weitergeht. Ob das Problem nicht so zu lösen wäre, daß man die Kinder zuerst bekanntmacht mit dem Inhalt und dann die Proben herausnimmt, die besonders gut zu behandeln sind, wo diese Schwierigkeiten nicht so stark sind. Diese Schwierigkeiten muß man doch überwinden können. Gerade für Nichtskönner ist diese Lektüre die allerbeste Sache.

Eine Klassenlehrerin der 8. Klasse: Der E. B. fühlt sich nicht wohl bei mir.

X.: Ein Mitschüler würde gerne in der anderen Klasse sein, weil die künstlerischer sind.

Dr. Steiner: Den kann man tauschen.

Religionsunterricht: Es gibt Stundenplanschwierigkeiten, und die Klassen sind zu groß.

Dr. Steiner: Es kann doch nicht anders sein als im Vorjahr. Stunden-planmäßig muß sich das lösen lassen. Ich kann mir nicht denken, daß dies nicht zu lösen ist. Mehr als fünfzig sollen nicht im Religionsunterricht zusammen sein.

Wegen eines taubstummen Kindes in der Hilfsklasse.

Dr. Steiner: Das Kind ist nicht taubstumm, es hört sowohl und kann auch zum Sprechen gebracht werden. Aber es ist das Zentralorgan träge. Man kommt ihm nicht bei und muß alles einfach versuchen. Man muß ihr langsam vorsprechen, muß sich alles nachher nachsprechen lassen und da so vorgehen, daß man es zuerst langsam macht und dann die Sache beschleunigt, daß sie allmählich schneller fassen muß. Und auch die Übung machen, daß man laut vorspricht und sie dann leise und umgekehrt. Man macht es erst langsam, sie dann schnell, und variiert das. Wenn möglich Reihen von Wörtern, die einen Zusammenhang haben, rückwärts und dann vorwärts, um auf das Denksprachzentrum zu wirken. Dann würde ich sie die Heileurythmieübungen machen lassen, die auf den Kopf angewandt werden, und zwar täglich, wenn auch nur kurze Zeit.

(Zum Schularzt:) Außerdem würde sie bekommen Edelweiß in der 6. Dezimale, weil das ein wirksames Heilmittel ist für die Verbindung von Gehörnerv und Gehörzentrum. Es wirkt stark, wirkt selbst da noch, wo die Gehörorgane skleros sind. Es hängt beim Edelweiß damit zusammen, das saugt sich ein, die Blüten. Dann werden Sie finden, daß bei der Blüte die ganze Gesetzmäßigkeit, die also zwischen diesem eigentümlichen, nicht Mineralisieren, aber Mineralverstofflichen liegt, daß das eine außerordentliche Ähnlichkeit

#SE300c-034

hat mit den Prozessen, welche das Gehörorgan konstituieren. Wir haben seit zehn Jahren dieses Mittel angewendet. Gut vorwässern!

X. fragt wegen der Ausgestaltung des Handlungsraumes.

Dr. Steiner: Der kann vorläufig so bleiben, der Raum, wie er ist.

Konferenz vom Mittwoch 25. April 1923, 16.30-19 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Die Hauptsorge ist, daß wir leider gezwungen sind, mit der letzten Klasse eigentlich das Waldorfschul-Prinzip zu verleugnen, daß wir nicht einen Lehrplan zugrunde legen können, der dem Prinzip entsprechen würde. Wir werden jetzt einfach generaliter sagen müssen: Wir müssen im letzten Jahrgang alle diejenigen Fächer pflegen, die einfach im Lehrplan der hiesigen höheren Schulen vorhanden sind, und so pflegen, wie sie vorhanden sind, und ich sehe schon mit Schrecken den Verlauf des letzten Halbjahrs, wo wir werden alles sistieren müssen außer den Prüfungsfächern, und nur die Prüfungsfächer pflegen. Denn es ist kaum möglich, daran zu denken, daß auf eine andere Weise zu bewirken ist, daß die Schüler ein Abiturium bestehen. Das ist eine rechte Sorge, so daß ich eigentlich nach langem Überlegen finde, daß es sich im Grunde erübrigt, außer dem, was wir schon in Aussicht genommen haben, unter Einführung der chemischen Technologie und so weiter, daß es sich erübrigt, über den Lehrplan viel zu sprechen.

Es würde ja wünschenswert sein, daß gerade in diesem Lebensalter -es sind etwa Achtzehnjährige - die Schüler ein abschließendes Verständnis gewinnen würden für das Historisch-Künstlerische und schon aufnehmen würden das Spirituelle, ohne ihnen anthroposophische Dogmatik beizubringen, in Literatur, Kunstgeschichte und Geschichte. Wir müßten also eben den Versuch machen, in Literatur, Kunstgeschichte und Geschichte das Spirituelle nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Art der Behandlung hineinzubringen; müßten also zum Beispiel wenigstens für diese Schüler das erreichen, was ich selbst bei meinen Arbeitern in Dornach angestrebt habe, denen ich schon klarmachen konnte, daß ja eigentlich, sagen wir, solch eine Insel, wie zum Beispiel die britische Insel, im Meere

#SE300c-035

schwimmt und festgehalten wird von außen durch Sternenkkräfte. Man hat es zu tun mit einer Insel, die sitzt nicht auf Grund auf, sie schwimmt, sie wird von außen festgehalten. Im ganzen, im Prinzip wird die kontinentale Gestaltung und Inselgestaltung von außen durch den Kosmos bewirkt. Das ist bei der Konfiguration der Festländer überhaupt der Fall. Das sind Wirkungen des Kosmos, Wirkungen der Sternenvelt. Die Erde ist durchaus ein Spiegelbild des Kosmos, nicht etwas, was von innen bewirkt wird. Solche Dinge müssen wir nun doch vermeiden. Wir können sie aus dem Grunde nicht bringen, weil die Schüler veranlaßt würden, das im Examen ihren Professoren beizubringen, und dann würden wir in einen schrecklichen Ruf kommen. Das müßte aber eigentlich in der Geographie erreicht werden.

In der Physik und Chemie müßte man es dahin bringen, jenes Prinzip durchzuführen, wonach das ganze System der Chemie und das ganze System der Physik ein Organismus ist, eine Einheit, und nicht ein Aggregat, wie jetzt angenommen wird. Wir haben ja mit der 12. Klasse eine Art von Abschluß, wir müssen überall die Resultate ziehen. Wir müssen solche Fragen, zum Beispiel aus der Mineralogie, beantworten: Warum gibt es fünf regelmäßige Körper? Das müssen wir in der Kristallographie und Mineralogie machen.

Im Künstlerischen ergibt sich überall eine Fortsetzung aus dem Früheren in Musik, Plastik und Malerei. Das kann nie abgeschlossen sein.

All dies können wir gar nicht aufstellen. Wir können nur als neuen Gegenstand eine Stunde chemische Technologie einführen und müssen nun sehen, überall einfach die Schüler so weit zu bringen, daß sie die Abiturientenfragen beantworten können. Das ist im Grunde furchtbar, aber wir können dem nicht entgehen. Wir müssen aber um so mehr sehen, daß wir möglichst viel bis zum vierzehnten Jahre sehr genau im Sinne des Lehrplans arbeiten. Da würde ich sehr bitten, daß dasjenige, was bisher manchmal noch

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

unter die Bank gefallen ist, daß dies bis in dieses Jahr hinein sehr stark berücksichtigt wird. Der Lehrplan sollte schon strikte bis dahin durchgeführt werden.

Ich habe Ihnen dies gesagt, damit Sie wissen, wie man im Sinne des Waldorfschul-Prinzips die Sache zu denken hätte, wenn man es mit achtzehnjährigen jungen Leuten zu tun hätte. Achtzehnjährige junge Leute sollten dahin gebracht werden, in lebendiger Weise schon die historischen Epochen zu verstehen, und zwar mit dem „Jüngerwerden“ der Menschheit; das würde einen bedeutenden Einfluß auf die Menschheit ausüben. In der ältesten Epoche spürten die

#SE300c-036

Menschen die seelische Entwicklung bis zum sechzigsten Jahre. Als das Mysterium von Golgatha kam, da fiel das Alter der Menschheit gerade in das dreiunddreißigste Jahr hinein, während wir heute eigentlich nur bis zum siebenundzwanzigsten Jahr kommen. Das ist ein durchgehender Zug, der müßte begreiflich werden, bevor irgendein Fachstudium auf einer Hochschule betrieben würde. Das müßte allgemeine Bildung werden in einer Schule nach Waldorf-Lehrplan. Das würde einen ungeheuer wohlthuenden Einfluß auf die seelische Verfassung haben.

Die Sache ist ja so: Wenn wir uns das Lehrziel vorhalten der 12. Klasse, bei der man sich vorzustellen hat, daß die Schüler an die Hochschule übergehen, da müßte man sich vorstellen, daß die allgemeine Bildung abgeschlossen ist. Es ergibt sich ein heutiges Lehrziel aus folgenden Umständen: Sie können heute der Welt gegenüber Anthroposophie so vertreten, daß die Menschen mit gesundem Menschengefühl - denn gesunden Menschenverstand gibt es heute nicht - Anthroposophie auffassen können, ein gefühlsmäßiges Verständnis dafür gewinnen können. Aber es ist heute schlechterdings jemandem, der nicht besonders dazu veranlagt ist, und der die heutige Gymnasialbildung durchgemacht hat, unmöglich, gewisse anthroposophische Wahrheiten zu begreifen. Für gewisse Dinge gibt es heute Vorstellungsunmöglichkeiten.

Wenn Sie sich ausgeführt denken die Koliskosche Chemie, sie ist für einen heutigen Chemiker unvorstellbar. Die Vorstellungsfähigkeit dafür können Sie bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahr beibringen, bis zum Ablauf des Mondenzyklus. Nach achtzehn, neunzehn Jahren erscheint dieselbe Mondkonstellation. Das ist der Zeitraum, bis zu dem man gekommen sein soll, um gewisse Begriffe aufzunehmen.

Sie alle haben gegenüber der heutigen Menschheit einen gewissen Spleen; Sie haben durch irgend etwas, wodurch Sie herausgefallen sind aus der gegenwärtigen allgemeinen Bildung - was bei dem einzelnen mehr oder weniger hervortritt -, haben Sie einen gewissen Spleen. Sie sind etwas, einen Grad nicht ganz normal für die heutige Menschheit. Derjenige, der heute normal ist, der sogenannte normale Mensch, der kann gewisse Dinge nicht verstehen. Die Koliskosche Chemie kann ein Chemiker mit der gewöhnlichen Bildung nicht verstehen. Er hat einfach keine Begriffe dafür. Das möchte man erreichen als Lehrziel, daß dies unseren Schülern möglich würde. Das können wir nicht ausführen, wenn wir genötigt sind, ebenso am Ruinieren der Gehirne zu arbeiten, wie eben gegenwärtig durch das

#SE300c-037

Schulwesen gearbeitet wird am Ruinieren der Gehirne. Die Seelen kann man nicht ruinieren, die korrigieren sich bis zum nächsten Erdenleben, obwohl vielleicht, wenn es so bleibt wie heute, und wenn es im nächsten Erdenleben so weitergeht, die Menschheit degenerieren wird. - Das können wir nicht ausführen. Das können wir unmöglich ausführen.

Selbst solche Menschen, wie Herman Grimm einer war, der konnte nur durch schroffe Abweisung gewisser Begriffe sich auf der Insel erhalten, auf der er war. Er ging an manchem vorbei. Aber das waren auch die letzten Leute, die noch solche Begriffe hatten. Es ist also mit den Leuten, die etwa in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ganz alte Leute waren, mit diesen ist diese Möglichkeit ausgestorben.

Besonders schwierig ist es mit der heutigen Jugend. Diese heutige Jugend, was sich stark zeigt in unserer anthroposophischen Jugendbewegung, hat stark die Tendenz, überhaupt alle Ideen abzulehnen, sich nicht zu kümmern um die Ideen. Dadurch wird sie verwildert, sofern sie nicht Anthroposophie aufnimmt. Sie ist in eine furchtbare Tragik hineingetrieben, wenn sie schon akademische Jugend ist und das Gymnasium durchgemacht hat. Wir können sogar mehr erreichen für diejenigen Schüler, die mit dem vierzehnten Jahre ins praktische Leben gehen.

Es ist also zum Beispiel selbst das unmöglich, die Raumlehre so zu entwickeln, wie ich es im neuen Lehrerkurs angegeben habe in Dornach, die drei Dimensionen, oben-unten, rechts-links, vorne-hinten. Dadurch ist ja eine Misere auch herbeigeführt für das Verbreiten der anthroposophischen Wahrheiten überhaupt. Sehen Sie, über solche Dinge, für solche Dinge gibt es überhaupt heute kein Publikum, für die es im weitesten Sinne ein Publikum geben sollte. Daß man erörtert: Alles, was willenshaft ist, wirkt innerhalb der Erdsphäre dreidimensional. Alles, was gefühlhaft ist, wirkt nicht dreidimensional, sondern zweidimensional, so daß man immer nötig haben würde, wenn man im Seelischen vom Wollen zum Gefühl übergeht, so müßte man immer die dritte Dimension, nun, nicht auf eine Ebene projizieren, sondern auf eine ebene Richtung, eine Ebenendirektion, die also entspricht dem vorne-hinten. - Dabei ist zu beachten, daß man nicht etwa bloß - man kann es reduzieren auf die Schnitt-(Symmetrie->Ebene des Menschen, aber man kann es nicht darauf beschränkt sein lassen. Diese Ebene ist überall zweidimensional. - Das Denken führt dann in die Eindimensionalität, das Ich in die Nulldimensionalität. Dadurch würde die Sache sehr

#SE300c-038

durchsichtig werden. Nun frage ich Sie, wie man die Sache heute zum Vortrag bringen könnte, obwohl es elementare Dinge sind. Es gibt heute keine Möglichkeit, das einem Publikum plausibel zu machen. Es gibt kein Publikum dafür.

Nun, nicht wahr, wie schön wäre es zum Beispiel, wenn man außer der gewöhnlichen Perspektive, der orthogonalen, schiefen und zentralen, wenn man außerdem noch könnte Perspektive von drei Dimensionen auf zwei Dimensionen, von zwei auf eine Dimension, dann von einer auf null zurückführen, wenn man das machen könnte, so daß der Punkt in sich ungemein differenziert würde.

Diese Dinge alle, die sage ich Ihnen aus dem Grunde, damit Sie eben sehen, wie es für die Zukunft werden müßte, und wie man eine Schule so anlegen müßte, daß man wiederum gebildete Menschen bekommt. Heute sind die sogenannten Gebildeten höchst ungebildet, denn manche Dinge müssen heute einfach die Schüler auf eine bestimmte Art wissen, während es notwendig wäre, daß sie es auf eine ganz andere Weise wissen würden. Nun meine ich, daß man in den unteren Klassen soviel als möglich nach dieser Richtung tun muß, daß wir aber gezwungen sind, in den letzten Klassen einfach untreu zu werden unserem Prinzip. Im wesentlichen! Wir können nur dies oder jenes einfließen lassen.

Selbst so jemand wie die J. W. sagte mir, sie wird das Abiturium machen, wenn sie sieht, daß sie es machen kann. Ich habe gesagt, es hat nur einen Sinn, wenn sie ganz genau weiß, daß sie durchkommt. Wenn sie durchfliegt ist es der Schule nicht zum Gunsten.

Nun ist das Schlimme noch das, wenn wir es etwa noch durchsetzen könnten, daß unsere Zeugnisse gelten, dann würden die Schüler mit dem, was unserem Lehrplan entsprechen würde, gut ein Fachstudium auf den Hochschulen treiben können. Alles das, was beim Abiturium und im heutigen Schulleben die Misere bildet, das ist zum heutigen Fachstudium nicht notwendig. Fachstudium könnte man treiben mit der Koliskoschen Chemie; man würde zunächst schockiert sein von den Formeln, die kann man aber nachholen. Viel wichtiger ist, daß man das innere Gefüge der Stoffe und Verbindungen überhaupt hat. Das sind die Dinge, die ich sagen wollte. Diese

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Frage möchte ich doch erörtern. Ich würde den Lehrplan ausgearbeitet haben, aber es hat keinen Zweck für die 12. Klasse. Wir kennen ihn jetzt.

Alle praktischen Fächer müssen, soweit es geht, durchgeführt werden. Das muß nach einiger Zeit gefühlt werden. Ich möchte schon einmal, damit die Kinder eine Sicherheit bekommen, abfragen.

#SE300c-039

Dazumal habe ich den Eindruck bekommen, daß sie, wenn sie schlecht gefragt werden, die Frage als ungewohnt empfinden.

X.: Wäre es möglich, eine Gabelung zu machen?

Dr. Steiner: Dann müßte man vom vierzehnten Jahre an Doppel-klassen haben. Dazu haben wir nicht genug Lehrer. Wir kommen mit den Geldmitteln in Verlegenheit. Mich würde die Bilanz interessieren. Soweit müßte man die Bilanz im Kopfe haben.

Es wird über die Bilanz gesprochen.

Dr. Steiner: Ja, aber das Wichtigste ist doch nicht, daß wir eine Bilanz haben, sondern daß wir immer das Nötige in der Kasse haben. Weitergehen wird es schon, nur muß man dafür etwas tun.

Sonst ist es unmöglich, gewisse Dinge, die wünschenswert wären, einzurichten. An eine solche Gabelung dürfen wir nicht denken.

Hochschulmäßig unsere Ziele zu erreichen, wird noch lange nicht möglich sein. Das wäre durch den Kulturrat möglich gewesen, der nach ein paar Wochen entschlafen ist. Dies, was wünschenswert wäre, würde ja dadurch zu erreichen sein, daß man den Zustand herbeiführt, der in Österreich für viele Privatrealschulen und -gymnasien bestanden hat. Ordensgymnasien gab es viele, die das Recht hatten, Zeugnisse auszustellen für die Matura, es gab Realschulen, die gültige Zeugnisse ausstellen konnten. Es gibt, glaube ich, nicht solche Anstalten in Deutschland. Was uns bewilligt werden müßte, das wäre, daß ein staatlicher Kommissar käme, aber daß die Lehrer selbst prüfen könnten bei uns. Ein staatlicher Kommissar, der kann auch furchtbar in die Seele zwicken. Aber schließlich würde der Kommissar kaum ausschlaggebend sein für die Noten, wenn das Abitur hier abgehalten würde mit den Lehrern der Waldorfschule.

X.: Ich glaube, es ist zweckmäßig, von Anfang an es denjenigen unter den Abiturienten zu sagen, die kein genügendes Examen machen können.

Dr. Steiner: Da kommt es auf das Folgende an. Es wird zugeschrieben dem Mangel der Lehrerschaft, wenn mehr als ein Drittel in einer Schulklasse das Lehrziel nicht erreicht. Was unter dem Drittel ist, gilt als von den Schülern herrührend. Wenn aber über ein Drittel der Schüler das Lehrziel nicht erreichen, gilt dies als ein Mangel der Lehrerschaft. Es ist doch bekannt?

Es fällt in der Regel niemand durch, dessen Klassenzeugnis gut ist. Wir sind dem ausgesetzt, daß keine Rücksicht genommen wird.

Dann ist da ein weiterer Punkt, das ist der, ob es nicht möglich wäre,

#SE300c-040

von den so unpädagogisch abgefaßten Handbüchern für die Schüler ganz abzugehen. Der Lehrer kann sich daraus vorbereiten. Die meisten Handbücher sind bloß Extrakte aus den entsprechenden wissenschaftlichen Büchern. Nun habe ich bemerkt, daß Aufgaben gestellt werden aus solchen Büchern, daß Lesestücke gelesen werden. Dadurch kann viel verdorben werden. Von diesen Handbüchern, namentlich Materialienbüchern, von denen müßte man abkommen können. Die Lübsenschen Handbücher können gebraucht werden, die sind durch und durch pädagogisch abgefaßt; die letzten Auflagen sind vielleicht verdorben. Die Lübsenschen Bücher sind bis in die Auflagen, die der Nachfolger gemacht hat, pädagogisch. Denken Sie, was für ein prachtvolles Werk die Infinitesimalrechnung ist in pädagogischer Beziehung. Dann ist auch die analytische Geometrie ausgezeichnet pädagogisch, die ältere Auflage großartig. Ausgezeichnet ist das Buch über das Algebraische, über Analysis. Da ist da zum Beispiel eine Aufgabensammlung; die Aufgaben sind außerordentlich gut zu stellen, weil die Lösungsmethoden sehr gut pädagogisch sind.

X.: Soll man die Schulbücher auch vor dem Examen ganz verwerfen?

Dr. Steiner: Wenn es sich um Übersetzungswerke handelt, braucht die Sache nicht so schlecht zu sein. Aber zum Beispiel deutsche Lesestücke, die dürfen aus den gebräuchlichen Handbüchern nicht genommen werden, da ist ein Ungeschmack darin. Wir müßten doch vielleicht dahin streben, die Unterrichtsgänge immer schriftlich niederzulegen und für den Lehrer des nächsten Jahrgangs fruchtbar zu machen, so daß wenigstens vielleicht Lektüre daraus werden könnte. Es gibt doch so viele Leute, die Maschine schreiben. Warum können die nicht Texte zubereiten, die man liest? Alle Büros sitzen doch voll von Menschen. Ich weiß nicht, was die Leute machen, die in den Büros sitzen.

X.: Die Schüler in der obersten Klasse möchten eine Stunde Unterricht mehr haben im Französischen.

Dr. Steiner: Ich würde am liebsten alles mögliche noch machen. Es ist ein Skandal, daß die Schüler in der 12. Klasse nicht bekommen können die Anfangsgründe der Baukunst. Wenn alle zusammen-helfen in den Sprachen, dann wird es schon gehen.

Ein Sprachlehrer fragt nach englischer Prosalectüre für die 12. Klasse, nach Carlyle, „Heldenverehrung“, nach der englischen Zeitschrift „Athenäum“.

#SE300c-041

Dr. Steiner: Das „Athenäum“, das ist etwas, was praktisch redigiert worden ist. Man sollte es den Schülern nicht in die Hand geben, sondern einzelne Aufsätze herausnehmen. Auch für die 11. Klasse käme das in Betracht. Solch eine gut redigierte Zeitschrift haben wir in Deutschland nicht mehr. Das ist eine alte Zeitschrift, es ist eine humanistische Zeitschrift par excellence. Die deutsche Nachahmung, eine furchtbar pedantische Nachahmung, waren die „Blätter für Literarische Unterhaltung“. Auch Zarnckes „Literarisches Zentralblatt“ das sind schreckliche Nachahmungen. Das Zentralblatt war ein Organ von Leuten, die es in England gar nicht gibt.

X.: Mit Tacitus und Horaz hätte man genug zu tun. Soll man Sallust nehmen?

Dr. Steiner: Sallust und Tacitus. Ich würde meinen, daß die Germania genügt. Man läßt aus der Germania ein größeres Stück lesen, und dann gibt man eine Probe.

Es wird gefragt nach dem Musikunterricht in der 12. Klasse.

Dr. Steiner: Ein Organ für die Stile als solche, ein Bewußtwerden' wodurch Bach sich unterscheidet von anderen, das ist die Hauptsache für die 12. Klasse. Sie können höchstens gestört sein, wenn wir zu Weihnachten sehen, daß es nicht geht, daß wir zu Weihnachten allen Kunstunterricht kassieren. Das betrachten Sie nicht als eine unmögliche Perspektive, wenn wir zu Weihnachten alles mögliche kassieren. Unsere Dinge sind Allotria für die anderen Leute.

Es wird gefragt nach dem Religionsunterricht in der 12. Klasse.

Dr. Steiner: Da wäre Religionsgeschichtliches durchzunehmen. Da würde ein Überblick über die religiöse Entwicklung der Menschheit gegeben werden können. Von ethnographischen Religionen ausgehen, Volksreligionen' dann die Universalreligionen.

Von ethnographischen Religionen ausgehen, wo die Religionen noch ganz abhängig sind von den Volksstämmen. Ägyptische Lokalgötterreligionen. In Griechenland sind auch überall Lokalgottheiten. Man muß sie stufenweise nehmen. Zuerst hat man die

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Religionen, wo der Kultus unbeweglich an den Ort gebunden ist, der heilige Ort. Dann diese, wo bei Wandervölkern das Zelt an die Stelle des heiligen Ortes tritt, wo die Kultbandlung beweglich wird; da entsteht die Volksreligion. Und dann sind da die Universalreligionen' Buddhismus und Christentum. Eine andere Religion kann man nicht Universalreligion nennen.

#SE300c-042

Für die 9. Klasse Apostelgeschichte des Lukas Ausgießung des Heiligen Geistes.

Es wird nach den Apokryphen gefragt.

Dr. Steiner: Die Kinder sind zu unreif, um die Apokryphen zu nehmen. Die Apokryphen enthalten vieles, was richtiger ist als das, was in den Evangelien steht. Wir haben es immer ergänzt, was aus den Apokryphen verifiziert werden kann. Es kommen starke Konflikte heraus. Die Kinder müssen, wenn sie ein Evangelium in die Hand bekommen, die vier Evangelien haben. Man kann es schwer erklären, worauf die Widersprüche beruhen. Wenn sie auch die Apokryphen bekommen, stimmt nichts mehr. Ich würde die Apostelgeschichte nehmen.

Eine Frage wegen Religionsunterricht in der 10. Klasse.

Dr. Steiner: Nach dem Johannes-Evangelium sind mehrere Wege möglich. Entweder Markus oder Augustinus in Auswahl; aus den „Confessiones“ das auswählen, wo er mehr über das Religiöse spricht.

Es wird gefragt, ob in der 12. Klasse Zoologie und Botanik gegeben werden sollen.

Dr. Steiner: Die Disziplin tritt ein, wenn man gültige Zeugnisnoten hat. In der 5. Klasse gibt es Zoologie. Später den Menschen. Dann kommt wieder die Zoologie. Wäre nicht diese Matura, so würde ich es glänzend möglich finden, in drei Wochen den Kindern herrliche Zoologie beizubringen, das sind achtzehn Vormittage, zwölf Tier-klassen. In der 12. Klasse sollte sich die Zoologie auf eine Systematik beschränken. Ebenso bei den Pflanzen.

Die ganze Knochenlehre ist bekannt dadurch, daß Sie Anthropologie getrieben haben. Das Wesentliche ist, daß sie eine Art Übersicht bekommen über die Gliederung der Tiere.

Man fängt bei den Moneren an, geht durch die Schlauchtiere hinauf, es kommen zwölf heraus, wenn man die Wirbeltiere als eine einzige Klasse betrachtet.

Es wird noch einmal nach dem Schwimmen der Kontinente gefragt.

Dr. Steiner: In der Regel denkt man doch nicht darüber nach, wie es aussieht, wenn man dem Mittelpunkt der Erde zukommt. Man kommt sehr bald in Schichten, wo es flüssig ist, gleich ob Wasser oder etwas anderes. Also schon nach dem, was man immerhin annimmt,

#SE300c-043

schwimmen die Kontinente. Nun fragt es sich, warum sie nicht durcheinander purzeln, warum es nicht hin und her geht, warum sie immer gleich weit voneinander entfernt sind, da doch die Erde allen möglichen Einflüssen ausgesetzt ist. Warum stoßen sie sich nun nicht; warum ist der Kanal zum Beispiel immer gleich breit? Da gibt es aus dem Inneren der Erde keine Erklärung dafür. Das kommt von außen. Es schwimmt ja alles Festland, das ist von den Sternen festgehalten. Es würde zerbrechen. Die Grundform des Meeres tendiert nach dem Sphärischen.

Es wird noch eine Frage gestellt nach näheren Einzelheiten. Dr. Steiner nimmt das Heft eines Lehrers, zeichnet die nachstehende Skizze hinein und gibt dabei Erklärungen:

#Bild s. 43

Dr. Steiner: Es ist interessant, der Gegensatz. Die Kontinente schwimmen, sie sitzen nicht auf. Die Kontinente auf der Erde werden von außen festgehalten durch Fixsternkonstellationen. Wenn die sich ändern, ändern sich auch die Kontinente. Auf alten Tellurien

#SE300c-044

und Atlanten sind auch noch die Tierkreisbilder richtig eingezeichnet, mit diesen Beziehungen zwischen Fixsternkonstellation und Konfiguration der Erdoberfläche. Die Kontinente sind von der Peripherie herein gehalten; die große Sphäre hält die Erdteile. Der Mond dagegen wird dynamisch von der Erde gehalten, wie auf einem Zapfen. Der Mond geht so mit, wie wenn er einen richtigen Zapfen hätte.

Es wird gefragt nach Malaufgaben für die etwa Vierzehn- bis Fünfzehn-jährigen.

Dr. Steiner: In der Malerei sollte man die Kinder Naturstimmungen machen lassen. Die Fortbildungsschüler in Dornach haben in der Malerei Glänzendes geleistet. Sonnenaufgang und Sonnenuntergang habe ich voneinander unterscheiden lassen. Das haben einzelne glänzend getroffen. Diese Unterschiede sollten sie kennenlernen und darstellen. Diese Sachen könnte man schon pflegen, zum Beispiel Regenstimmung im Walde. Ferner sollten sie auch den Unterschied kennenlernen zwischen Malerischem und Plastischem.

Es sollte in den unteren Klassen schon darauf Rücksicht genommen werden, daß nicht, wenn alle Stricke reißen und man nicht durchkommt mit dem anderen Stoff, daß man rasch zu dem Auskunftsmittel greift, den Kindern schnell ein Märchen zu erzählen, damit sie stillehalten.

Ich hoffe, morgen früh in die Schule hinaufzukommen.

#SE300c-045

Konferenz vom Donnerstag 3. Mai 1923, 21 Uhr

Dr. Steiner: Wir wollen die heute zu erledigenden Angelegenheiten in Frage und Antwort erledigen. Längere Auseinandersetzungen kann ich nicht machen. Wir wollen einmal die Dinge, die als Wünsche und Intentionen vorliegen, behandeln, aber allseitig. Ich möchte, daß niemand etwas auf seiner Seele läßt, was er nicht vorbringen könnte.

Es wird eine Gabelung vorgeschlagen zwischen einem reinen Waldorfschulzug und einem Oberrcalschulzug. Die Eltern sollen sich entscheiden.

Dr. Steiner: Es würde das darauf hinauslaufen, daß man das Schulprinzip durchführt und dann die Kinder ausliefert einer Art von Presse. Die Hauptsache liegt darin, daß so durchgreifend wie es notwendig wäre zu einer solchen Regelung, der WaldorfschulGedanke doch noch nicht verstanden wird. Ich glaube, der Waldorfschul-Gedanke wird verstanden werden gerade dadurch, daß man nicht durch Sich-Fügen, auch nicht durch ein starres Durchrennen doch nur Halbheiten erzielt, sondern daß man zeigt, wie unmöglich es ist, ein vernünftiges Schulwesen unter den heutigen Verhältnissen durchzuführen. Ich bin auch nie dafür, wenn Schwierigkeiten gemacht werden über die Grundschule, daß wir die Schwierigkeiten durch Hintertüren vermeiden, sondern ich bin dafür, daß man den Leuten klarmacht: So sind die Sachen. Ihr könnt das nicht erreichen, wenn Ihr nicht eine starke Agitation für den Waldorfschul-Gedanken entfaltet. - Ich glaube nicht, daß man durch Hintertürmethoden etwas Bedeutsames erreichen könnte.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Ich habe noch ein anderes Bedenken: wenn wir uns auf einen solchen Standpunkt stellen, wie Sie ihn ausgesprochen haben, dann sind wir genötigt, den Waldorfschul-Gedanken noch in einer viel größeren Gediegenheit und Vollkommenheit durchzuführen, als es bisher gelungen ist. Denn darüber dürfen wir uns auch keiner Illusion hingeben: tatsächlich wissen unsere Schüler - das ist Amtsgeheimnis! - zuwenig für die Behauptung, daß die Waldorfschule das gibt, was notwendig ist zu wissen bis zum achtzehnten Lebensjahr eines Menschen. Sie wissen zuwenig. Es ist bisher nicht gelungen, eine genügend große Anzahl von Schülern bis zu unserem Lehrziel zu bringen. Und das wäre die erste Anforderung, die wir den Eltern und der Welt gegenüber erfüllen müssen, wenn wir auf der anderen Seite so etwas präbendieren würden der Außenwelt gegenüber, wie Sie vorgeschlagen

#SE300c-046

haben. Man kann jederzeit durch irgendwelche Mittel herausbekommen, daß in bezug auf manche Dinge auch das Lehrziel im Prinzip des Waldorfschul-Gedankens nicht erreicht worden ist. Das müssen wir erreichen. Das müssen wir berücksichtigen.

Ich glaube, wir sind noch nicht ganz in der Lage nach unseren Lehrerfolgen, uns sehr stark auf ein Postament zu stellen. Denn nicht wahr, die Ablegung des Abiturientenexamens liegt schließlich uns insofern im Wege, als wir voraussetzen müssen, ein überwollendes Lehrer-kollegium kann einfach unsere ganze Klasse durchfallen lassen. Dem können wir kaum entgegen durch irgend etwas. Wir würden ja überhaupt, wenn es sich darum handeln würde, bloß den Waldorfschul-Gedanken durchzuführen, den ganzen Lehrplan für die letzten vier Klassen, nicht im Kunstunterricht, aber zum Beispiel für Latein und Griechisch, nicht so einrichten, wie er jetzt ist. Die Aufnahme einer solchen Art von Latein- und Griechischunterricht, wie wir sie jetzt haben, ist von vorneherein unter dem Gesichtspunkt eingerichtet, daß die Abiturientenprüfung abgelegt werden soll. Es ist immer so durchgesprochen worden: wie muß man die Sache einrichten, daß die Prüflinge ein Abiturientenexamen machen könnten. Ich kann mir nicht denken, daß die Schüler anders ausläuft als so, daß wir dieses Kompromiß schließen müssen und immer wieder betonen, daß wir es müssen, und damit gerade den Beweis liefern, daß auch noch etwas ganz anderes als bloß der Wille der Lenker einer solchen Schule mitwirken muß, um tatsächlich den Waldorfschul-Gedanken zu realisieren. Denn das, was Sie vorschlagen, würde nur das sein, ob die Presse hier in der Schule gemacht würde oder draußen. Wenn wir die Presse selber einrichten, würde es humoristisch sein; wenn wir die Schüler einer fremden Presse draußen übergeben, dann wäre es tragisch. Das würde dazu führen, den Waldorfschul-Gedanken zu stark zu verwischen. Es würde doch kaum zu etwas anderem führen, als daß der Waldorfschul-Gedanke nach und nach als Schrulle gelten würde. Die Eltern würden sich sagen: Die wissen selbst recht genau, daß sie die Kinder nicht weit genug bringen, und darum appellieren sie an eine Presse.

X.: Was hat jetzt ganz konkret für die 12. Klasse zu geschehen?

Dr. Steiner: Wir müssen im Sinne der letzten Konferenz mit den Behörden verhandeln. Dies ist alles, was gemacht werden kann, was aber ebensogut auch nicht geschehen kann. Wir können auch das machen, daß wir, wenn die Zeit da ist, unsere Schüler anmelden zum Abiturientenexamen.

#SE300c-047

X.: Wir würden aufmerksam gemacht werden, wie die Wünsche und Ansichten des Ministeriums noch berücksichtigt werden könnten.

Dr. Steiner: Das kann gemacht werden. Es kann aber auch unterbleiben. Man braucht sich nur die Lehrpläne und eine Anzahl von Abiturientenfragen zu nehmen.

X.: Es würde die Matura erleichtern.

Dr. Steiner: Das ist eine äußerliche Sache, und es würde auf einem Umweg das sein, daß unsere letzte Klasse vom Ministerium aus geleitet würde. Es wäre auch mehr zur Bequemlichkeit der Leute dort als für uns. Die prinzipielle Frage ist die, ob wir geneigt sind, die Schüler vorzubereiten fürs Examen oder nicht. Und dann, wenn wir sie nicht vorbereiten, dann würde doch die Folge diese sein, daß wir zuletzt nach und nach die letzten vier Klassen zuschließen können. Es würden unsere Eltern die Schüler nicht schicken. Dieses Verständnis hat sich noch nirgends geöffnet. Denn die Eltern verbinden zum großen Teil mit dem Waldorfschul-Gedanken dies, daß die Kinder genauso die Prüfung machen können wie sonst, nur daß es in der Waldorfschule zehnmal leichter sein soll. Daß wir durch eine Art Zauberei es den Kindern leichter machen. Man darf sich doch keinen Illusionen hingeben über die Kapazität der heutigen Bevölkerung. Deshalb sehe ich keine Möglichkeit, etwas anderes zu tun, als dieses Kompromiß aufzunehmen.

Dr. Steiner gibt Beispiele für die Examensaufgaben.

Dr. Steiner: Es wird gar nicht so furchtbar schwierig sein, die Schüler dazu vorzubereiten, daß sie dasselbe können, was die anderen können, wenn wir das Waldorfschul-Prinzip unterbrechen, weil wir andere Gegenstände nehmen würden. Das folgt nicht aus der Entwicklung, daß ein Schüler dies weiß.

Ich habe jetzt zweimal den Versuch gemacht, dieses notwendige Kompromißmachen zu erklären. Das eine Mal im Dornacher Kurs vor den Schweizer und tschechischen Lehrern und das zweite Mal, als ich meinen Vortrag gehalten habe in der Urania in Prag. Da wollte eine große Anzahl von Leuten dableiben und wollten nicht nach Hause gehen. Wir versammelten uns im zweiten Saal. Da habe ich noch einen zweiten Vortrag gehalten über den Waldorfschul-Gedanken und habe wiederum dies Kompromiß hervorgehoben. Und wiederum ist es verstanden worden, daß es erfordert, daß die Sache von einem ganz anderen Gesichtspunkt erfaßt wird. Im allgemeinen ist

#SE300c-048

ein Verständnis dafür zu erzielen, daß wir ein Kompromiß schließen müssen.

Es muß mehr Feuer in diesem Verständnis da sein. Das erreichen wir aber nie durch eine Hintertür, sondern wir müssen uns ganz auf den prinzipiellen Standpunkt stellen und sagen, daß wir ein Kompromiß eben machen, wo es notwendig ist, um die ganze Sache ad absurdum zu führen.

X.: Es ist an allen Schulen üblich, daß eine bestimmte längere Frist vorher die Zulassung zur Prüfung von der Schule aus ausgesprochen wird. Wir sollten auch den Schülern bis zu den großen Ferien sagen, ob sie von uns zugelassen werden oder nicht.

Dr. Steiner: Ja, aber das dürfen wir nicht machen, ohne das Äquivalent zu schaffen, daß wir den zurückgewiesenen Schülern gestatten, zu repetieren, und wir haben dann im nächsten Jahre dieselbe

Bescherung. Das geht also nicht.

X.: Wenn wir alle zulassen, riskieren wir, daß 60 Prozent durchfallen.

Dr. Steiner: Denen müssen wir unsererseits ein schlechtes Zeugnis geben, ein schlechtes Jahreszeugnis. Dann lehnt die Behörde sie ab. Die Ablehnung durch das Lehrerkollegium hat keine rechtliche Bedeutung. Wir können auch keinen Schüler anmelden. Rechtlich können nur die Schüler selbst das tun. Wir können keinen abhalten, daß er sich zum Examen meldet. Melden sich welche, die wir nicht für fähig halten, so müssen wir uns durch das schlechte Jahreszeugnis schützen. Wir können nur sagen, von dem oder jenem liegt ein solches Jahreszeugnis vor. Das ist allein der Standpunkt, den wir theo. retisch einnehmen können. Wir können niemand verbieten von unseren Schülern, sich zum Abitur zu melden. Das ist ausgeschlossen, daß wir das tun. Es ist doch wohl so, daß jeder sich melden kann, der das betreffende Jahr hat. Wahrscheinlich verlangt die Prüfungskommission, daß er nachweist, daß er die nötigen

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Anforderungen erfüllt haben könnte. Es müßte in unserem Zeugnis stehen, daß er nach unserer Ansicht nicht genügt. Je später wir die Eltern fragen, ob ihr Kind Matura machen will, um so eher können wir abraten.

Also wir können nicht anders entscheiden als das letzte Mal. Aber möglichst wahren das Waldorfschul-Prinzip *implicite*, das läßt sich machen. Aber natürlich ist es so: in vielen Gegenständen, die wir lehren und die die anderen nicht lehren, da sind unsere Schüler nicht weit genug für unsere Begriffe, sind nicht auf einer Stufe, die uns selber genügen kann. Wir müßten versuchen, dieses richtige Maß zu finden zwischen dem Herantragen desjenigen, was wir vortragen

#SE300c-049

wollen in der Klasse durch uns selbst und dem Mitarbeiten der Schüler. Das ist nicht immer der Fall, daß die Schüler genügend mitarbeiten. Es ist möglich, daß in den höheren Klassen Schüler dasitzen, die die ganze Stunde dösen. Nicht wahr, es gibt Schüler, die keine Ahnung haben von dem, was vorgetragen worden ist, wenn sie gefragt werden. Das war schon in der Zeit der Fall, als wir noch gar nicht vom Abiturientenexamen sprachen.

Wir haben die Unterrichtsmethode bestimmt für die letzte Klasse. Philosophische Propädeutik könnte man ja im letzten Halbjahr einführen, damit sie diese wissenschaftliche Gaunersprache kennen. -Es ist besser, wenn die Zwölftkläßler im ersten Halbjahr so sind, daß sie das Examen machen können, als im allerletzten Halbjahr. Gewöhnlich wird darauf gesehen, daß die Schüler schon im Laufe des ersten Semesters reif sind.

Es wird gefragt wegen einer Fortbildungsschule an der Waldorfschule.

Dr. Steiner: Die mit vierzehn Jahren aus einer Schule kommen, müssen noch in die Fortbildungsschule gehen. Das ist nur zu erreichen dadurch, daß wir unsere Fortbildungskurse anerkennen lassen. Durch diese gewöhnliche Pflichtfortbildungsschule geht der Charakter der Einheitsschule verloren. Da wir den Lehrplan gliedern nach den Anforderungen des Menschenwesens, hat das keine Bedeutung. Natürlich können wir solche Dinge aufwühlen. Das ist aber der Anfang vom Ende. Dann kommt es sofort auf das hinaus, daß wir gezwungen werden, für alle Klassen von der 5. an, der höheren Schulbehörde uns zu unterwerfen. Das, wodurch wir die Möglichkeit des Bestehens haben, das ist eine Lücke im württembergischen Volksschulgesetz gewesen, daß man Schulen einrichten konnte ohne staatlich genehmigte Lehrerschaft. Das hätten wir nicht erreichen können, wenn wir eine Mittelschule hätten errichten wollen. Die Behörde hätte dann in Württemberg geprüfte Lehrer verlangt. Wir leben von einer Lücke im Gesetz, die bestand vor der „Befreiung“ Deutschlands, im alten Regime. Heute könnte man auch hier nicht mehr eine Waldorfschule errichten. Jetzt duldet man uns, weil man sich.. geniert, uns nicht zu dulden. Aber alle die Schulen, die heute anderswo versucht werden, im Grunde ist es Mumpitz. Die müssen Lehrer haben, die geprüft sind. Es wird keine zweite Waldorfschule mehr gestattet unter den gegenwärtigen Verhältnissen.

X.: Könnte man nicht unsere Fortbildungskurse ausbauen? Es gehen dieses Jahr viel mehr Vierzehnjährige ab.

#SE300c-050

Dr. Steiner: Das kann man nicht aus dem Ärmel schütteln. Bloße Intentionen genügen nicht; es gehören auch die Kräfte dazu. Ich weiß nicht, ob wir überhaupt die Fortbildungskurse halten können, ohne neue Lehrkräfte zu haben.

Dann haben wir noch andere Dinge.

X.: Es sind so viel schwache Kinder in den Klassen.

Dr. Steiner: Dieses könnten wir ganz gut tun, Schüler, die nichts versprechen, von vorneherein nicht aufzunehmen. Von vorneherein zu sagen: Wir werden das Lehrziel nicht erreichen; das geht nicht. -Wir können ganz gut die Schüler ausschließen, von denen wir annehmen können, sie haben das Lehrziel nicht erreicht. In der Aufnahme müßten wir vorsichtiger sein.

In den Sprachen ist es eine andere Frage. Da dürfen wir es nicht machen. Sonst wäre das ein Grund, uns die vier untersten Jahre zu nehmen. Wir müssen ein Kind doch in die 5. Klasse aufnehmen. Es wäre vielleicht wünschenswert, wenn wir die ganze Sprachsache extra hätten, so daß wir diese Schüler mit den Kleinen zusammen-steckten. Wir müßten das so eingerichtet haben, daß diese Schüler für die Sprachen weiter unten wären. Die Kinder müßten halt in die nächstniedere Klasse kommen. Jedes Kind paßt in irgendeine Klasse. Vielleicht können wir Anfangskurse einrichten.

In den ersten drei Wochen ist es kaum möglich, so etwas zu sagen. Jede Prüfung positiv gestalten! Man muß das Kind fragen: Was weißt du -, um herauszukriegen, was das Kind kann. Immer feststellen wollen, was das Kind kann! Einfach Fragen stellen, das sollte man nicht machen. Man soll feststellen wollen, was das Kind kann, nicht, was es nicht kann.

Es wird gefragt wegen Heileurythmie.

Dr. Steiner: Man sollte das Prinzip haben, dem Hauptunterricht nichts abzuwacken, sie woanders ansetzen.

Eine Frage wegen eines Schülers, der große Temperaturschwankungen hat.

Dr. Steiner: Er wird nicht lebendig. Sie müssen ihm seine Mutter wegnehmen. Die Dinge muß man im Lehrerkollegium besprechen. Die ist eine unberechenbare Dame, die seelisch von 34 zu 39 Grad hinaufsteigt. Er macht es physisch nach. Der war immer so. Seiner Mutter, die bei jeder Gelegenheit, wenn keine Veranlassung ist, einem einen Mordskrach macht, habe ich gesagt: Geben Sie ihn recht weit von sich selber weg. - Er ist ein sensibler Junge geworden. Man

#SE300c-051

kann sich nichts Unrationelleres vorstellen von Kindererziehung als das, was in diesem Hause existiert. Es ist eine absolute Unmöglichkeit. Da ist man machtlos, weil es kein anderes Mittel gibt, als den Jungen von seiner Mutter zu befreien. Gewisse Dinge muß man als ein Karma betrachten. Der Junge war nie in einer ordentlichen Schule. Er ist immer in schlampiger Weise unterrichtet worden. Es liegt ein Karma vor.

Es wird gefragt wegen Hospitationen.

Dr. Steiner: Im allgemeinen sollte man das Hospitieren auf das Aller-notwendigste einschränken. In gewissen Fällen muß man Ausnahmen machen. Wir müßten uns angewöhnen zu fragen, welchen Zweck sie damit verbinden. Es wird auch viel mehr Respekt einflößen.

Es wäre am besten, ein gedrucktes Formular zu machen, damit man sieht, daß wir damit überlaufen werden, in dem steht, wir können solche Gesuche nur berücksichtigen, wenn die Sache ausdrücklich nach Zweck und Ziel motiviert angegeben wird.

X.: Ich habe ältere und jüngere Steinzeit besprochen und dann die Bronzezeit.

Dr. Steiner: Man hat nicht nötig, die beiden zu analogisieren. Es ist ganz gut, wenn Sie diese Einteilung beibringen. Die Kulturepochen sind Seelenentwicklung.

X.: Wie soll in der Geschichte in der 12. Klasse vorgegangen werden?

Dr. Steiner: Eine Übersicht über alle Perioden schaffen, daß die Damen und Herren etwas wissen.

X.: Am meisten fehlt es an Anschauung in der Chronologie.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Frühere Historiker haben das Nötige getan. Der Rotteck hat synchronistische Tabellen.

Die Kinder sind nicht stramm genug im Turnen, höchstens ein paar sind annähernd genügend. Sie müssen lernen, die Muskeln straffen. Man muß sie ermahnen. Die Kinder sind zu lange ohne Turnen gewesen. Sie können schon etwas. Es gibt kein anderes Mittel, als sie immer wieder ermahnen. Den Einzelnen darauf aufmerksam machen. Man muß dem Einzelnen es sagen.

Ein deutscher Schulaufsatz: „Das Kamel, ein Bindeglied zwischen Landschaft und Menschentätigkeit.“

#SE300c-052

Konferenz vom Freitag 25. Mai 1923, 20.30 Uhr

Dr. Steiner: Wir sind kurz nach Schulanfang. Wir wollen in diesem, wahrscheinlich sehr bedeutungsschweren Jahre sehen, wie die Dinge gehen. Was haben Sie zu berichten?

Es wird gefragt wegen der Anschaffung eines Geschichtsbuches für die 12. Klasse.

Dr. Steiner: Es ist doch so, daß die Kinder etwas wissen müssen. Der Geschichtsunterricht in der letzten Klasse der Mittelschulen ist meist eine Art Wiederholung. Das ist auch bei uns der Fall. Wäre es denn nicht möglich, den Kindern durch Notizen den gelernten Stoff so nahezubringen, daß ein eigentliches Lehrbuch entbehrlich wäre?

Sehen Sie, es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, daß man diese Methode pflegt, mit möglichster Ökonomie gerade dasjenige zusammenzustellen, was behalten werden soll. Ich selbst erinnere mich mit großer Freude, wie wir durch alle Klassen hindurch kein Geometrie-buch gehabt haben, sondern daß das Wesentliche zusammengefaßt worden ist durch ein Diktat. Solch ein selbstgeschriebenes Buch ist von vorneherein etwas, was ungeheuer viel dazu beiträgt, daß man das auch weiß, was darin steht. Es ist selbstverständlich, wenn die Kinder alles das erst lernen müssen, was sie brauchen, so könnte man das nicht machen. Wenn die Dinge fruchtbar gemacht würden, dann wäre es möglich, daß die Dinge zusammengefaßt würden, welche die Kinder wissen müssen. Der zu prüfende Stoff aus der Geschichte ist auf fünfzig bis sechzig geschriebenen Seiten enthalten. Es ist klar, daß niemand, selbst der ein Fachmann in der Geschichte ist, im Augenblick das bei der Hand hat, was im Ploetz darin steht. Es ist nur eine Illusion, wenn man so ein Buch den Kindern in die Hände gibt. Das sind bloß Titelüberschriften, während man auf fünfzig bis sechzig Seiten den Stoff zusammenfassen könnte. Es könnte der Wunsch auftauchen, bei allen Unterrichtsgegenständen solche Bücher zu haben; davon sollte man absehen.

Bei diesen Dingen kommt es an auf das Ökonomische des Zusammenfassens. In den Schulen wird es so gemacht, daß die Kinder unterstreichen müssen, was sie büffeln sollen. Sie müssen schon in ihrer Zeit die Sachen bewältigen. Von der 10. Klasse ab ein solches Geschichtsheft diktieren.

Ein Lehrer der Mittelstufe fragt nach den Epochenheften.

#SE300c-053

Dr. Steiner: Im Anschluß an die Stunde soll man das Diktat geben über den durchgenommenen Stoff. Das Diktat mit den Kindern zusammen aufbauen. Man kann in der einen Stunde die Sache schriftlich zusammenfassen und das in der nächsten Stunde wiederholen. Stichsätze lieber als Stichworte.

Wie läßt sich die 12. Klasse in der Mathematik an?

Der Mathematiklehrer: Wirklich gut. Der Stoff ist fast bewältigt.

Dr. Steiner: Ich zweifle gar nicht daran, daß sie in diesen elementaren Dingen der höheren Mathematik genug können. Ich würde in der 12. Klasse fragen, ob sie ohne weiteres diese Prüfungsaufgaben lösen können:

Es ist gegeben ein schiefer Kegel. Die Achse sei a' der Neigungswinkel mit der Grundfläche a , Radius μ . Zu berechnen ist die Höhe des Kegels und die größte und kleinste Seitenlinie.

$9x^2 + 25y^2 = 225$. Die beiden Koordinaten sind $x = 5$, $y = 2$. Zu suchen ist die Gleichung der Tangente und die Länge der Tangente (?).

Es könnte sein, daß sie zeichnerisch lösen müßten: Es ist der geometrische Ort aller Punkte zu suchen, die von einem gegebenen Punkte und von einer gegebenen Ebene gleichweit abstehen.

Dann dies: Es ist die Schattenfigur einer durch einen Kreisbegrenzten Ebene auf einem Kegel zu suchen.

Dann: Würden die Schüler konstruieren können eine Zykloide?

Es ist doch notwendig, daß die Kinder sich gewöhnen, deutsche Aufsätze zu machen. Es könnte der Lehrstoff selbst verwendet werden zu Aufsätzen.

X.: Mir scheint, daß man den Kindern etwas von der Technik eines Aufsatzes sagen muß.

Dr. Steiner: An den Fehlern zeigen, wie es sein soll, auch stilistisch. Das theoretische Auseinandersetzen von Dispositionen würde ich nicht machen. Das kann zum Verderben führen, wenn die Kinder schlechte deutsche Aufsätze liefern.

X.: Die Interpunktion ist nicht in Ordnung.

Dr. Steiner: Sie werden nicht leicht eine vernünftige Methodik finden, das den Kindern beizubringen. Diese Frage müssen wir pädagogisch untersuchen, dazu gehört die Voraussetzung der Interpunktion

#SE300c-054

überhaupt. Diese Frage ist etwas, was wir pädagogisch behandeln müssen. Für die nächste Konferenz muß ich das vorbereiten. Es scheint keine naturgemäße Methode zu geben, die Interpunktion zu rechtfertigen. Unsere deutsche Interpunktion ist auf Grundlage der lateinischen entstanden und sehr pedantisch. Das Lateinische hat eine logische Interpunktion. Im mittelalterlichen Latein entsteht sie, beim Übergang ins Mittelalter. Im klassischen Latein gab es keine.

„Im Reich der Interpunktionen“ von Morgenstern. Interpunktion ist etwas, was in gewissen Jahren nicht zu verstehen ist, weil es ganz intellektualistisch ist. Das Komma vor „und“ ist erst nach vierzehn Jahren zu verstehen; dann aber begreifen die Kinder es ohne weiteres. Daß es in diesen Dingen keine höhere Ratio gibt, das zeigt das Buch von Herman Grimm. Man kann nicht sagen, daß es falsch ist. Lesen Sie Herman Grimms Raphael-Buch, den Anfang. Er setzt immer gleich einen Punkt. Lesen Sie auch einen Aufsatz, in dem ihm ein Schulmeister die Fehler korrigiert hat. Grimm hat darauf geantwortet. Das ist eine sehr interessante Auseinandersetzung. Im Bande Essays, der der letzte ist: „Aus den letzten zehn Jahren.“ Lehrreich ist es auch, einen faksimilierten Brief von Goethe sich in die Hand zu nehmen, Goethe konnte keine Interpunktion.

Es wird gefragt, wegen des Zusammensetzens von Buben und Mädchen,

Dr. Steiner: Es ist besser, wenn solche Abneigungen bestehen, dem Rechnung zu tragen.

Ein Lehrer der Mittelklassen fragt wegen Rundschrift. Dr. Steiner: Rundschrift kann man machen.

Es war eine Klasse geteilt worden, und der neue Klassenlehrer meinte, er habe fast alle die schlechten Schüler bekommen.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Ich verstehe nicht recht, wie diese Meinung entstehen könnte. Warum trennen wir nicht so, wie es sein müßte, damit es unmöglich wird, eine solche Interpretation zu haben? Es ist gar kein Grund, anders zu trennen als nach dem Alphabet. Das ist besser, als wenn man in eine Klasse die Besseren nimmt und in die andere die Schlechteren.

Ein Turnlehrer: Der C. H. will nicht turnen und nicht Eurythmie machen wegen seiner inneren Entwicklung.

Dr. Steiner: Wenn der kleine H. diese Sache anfängt, dann ist das der Weg, so zu werden wie sein älterer Bruder. Er muß bewogen werden,

#SE300c-055

den Unterricht vollständig mitzumachen. Das ist Faxerei! Wenn man ihm nachgibt, wird er ebenso wie sein Bruder. Es geht nicht, daß ein Schüler ohne wahren Grund nicht alle Stunden mitmacht.

Turnlehrer: Die letzten zwei Klassen wollen an das Turnen nicht heran. Sie kommen so in die Stunde herein, daß ich mich peinlich berührt fühle.

Dr. Steiner: Etwas liegt daran, daß die Kinder das Turnen nicht gehabt haben. Es ist etwas, wovon sie nicht wissen, warum sie es jetzt haben sollen. Das wird auch nicht zu überwinden sein. Das ist ein Fehler in den Einrichtungen der Waldorfschule gewesen; da wird immer etwas zurückbleiben.

Dagegen wäre es schon möglich, daß wir etwas tun, worauf wir schon vor einigen Jahren Wert gelegt haben - Herr Baumann ist ja damals zum Disziplin- und Anstandslehrer avanciert -, daß wir etwas Rücksicht nehmen würden auf die Umgangsformen. Da fehlt es in den höheren Klassen. Sobald man dies pedantisch macht - es braucht nicht pedantisch zu sein -, wird es ungemütlich, gerade für diese Jungen etwas ungemütlich. Es muß die Form mit Form getrieben werden! Und zwar mit einem gewissen Humor! Das ist eine Sache, die ich noch nicht genügend berücksichtigt finde, daß mehr Humor hineinkommt. Nicht Spaßigkeit, aber daß eine humorvolle Handhabung in die ganze Schulführung hineinkäme. Es ist doch so, daß unsere Freunde zu wenig aus sich herausgehen.

Es ist schon richtig, daß das vorhanden ist, der Waldorfschul-Geist; der ist da. Aber auf der anderen Seite ist es so, daß man die innere Überwindung des Menschen durch die Anthroposophie... Anthroposophie ist selbst ein Mensch, aber keine Vielheit, sondern in jedem ein anderer Mensch. Nun kann man ganz aus sich heraus durch die Anthroposophie. Da könnte noch manches geschehen. Daß nicht der Herr X. in der Klasse steht oder das Fräulein Y., sondern die durch Anthroposophie umgewandelten X. und Y. Es könnten ebenso gut auch andere Namen genannt werden. Diese Emanzipation vom Geist der Schwere muß weitergehen. Der Geist der Schwere herrscht noch etwas in den Klassen. Der muß heraus! Ernst ist richtig, aber nicht der philiströse. Der philiströse Ernst muß heraus aus den Menschen! Das Überwinden des Menschen durch sein höheres Ich, das ist dasjenige, was wir haben müssen, um erst dahin zu kommen, daß die Kinder uns nicht damit kommen, daß wir kein Recht haben, ihnen (über ihr Benehmen) etwas zu sagen. Die Lehrer müssen sich gegenseitig abschleifen. Sie dürfen sich nicht gehen lassen, so daß der eine alles durchgehen läßt und der andere fortwährend ermahnt. Beim X.

#SE300c-056

können Sie sicher die Hände in den Hosentaschen haben, beim Z. aber nicht. Das stimmt nicht zusammen. Es muß Stil in der Schule sein, der zusammenfassend wirkt, der im Zusammenwirken auch zustande kommt. So etwas könnte auch Gegenstand der Konferenz sein, die Sie ohne mich haben.

Es wird über das Benehmen eines der größeren Mädchen berichtet.

Dr. Steiner: Das Mädchen sagt Ihnen: Gottseidank! Sie wird wohl am Nachmittag einen Tee gehabt haben; da kann ich mir gut vorstellen, daß sie nicht turnen will. Das liegt nicht am Turnen. Man muß sich über die Ungezogenheiten der Kinder hinwegsetzen. Der X. würde es von dem Mädchen genial finden, Sie finden es ungezogen. Es ist aber auch so oft schon vorgekommen, daß andere Lehrer nicht die mindeste Ägriertheit gezeigt haben. Das verstehen die Kinder nicht. Wir müssen mit Humor auf Formen etwas geben. Gute menschliche Formen sind etwas, was auf die moralische Verfassung Einfluß hat, was sich in der späteren Entwicklung in das Moralische hinein auswirkt. Es strahlt zurück. Es braucht nicht Kastenform zu sein.

Da müßten wir achtgeben auf das Überwinden des einzelnen Momentes, auf das Überwinden des Menschen durch sein höheres Selbst. Je mehr wir entlastet werden, desto mehr wird es möglich sein. In Norwegen haben die Lehrer dreißig Stunden. Wir kommen heuer dazu, daß einzelne unter zwanzig Stunden haben. Je weniger Stunden einer hat, desto mehr kann er sich vorbereiten; auch in der Weise, daß die individuellen Eigenheiten ausgelöscht werden. Nicht unsere Individualitäten sollen wir auslöschen, sondern unsere individuellen Eigenheiten. Gehenlassen sollte man sich gar nicht. Auf keinen Fall darf der Lehrer sich gehenlassen.

Der Turnlehrer: Soll der P. I. turnen?

Dr. Steiner: Er soll turnen und auch etwas Heileurythmie machen. Alle möglichen konsonantischen Dinge, in nicht zu kurzen Zeiträumen. Es nicht sehr lang machen, aber alles durch. Er ist eigentlich innerlich organisch verkrüppelt.

Es wird gefragt wegen eines Schülers der oberen Klassen, der sehr leise sprach.

Dr. Steiner: Es wäre gut, wenn man ihn memorieren läßt. Streng darauf sehen, daß er auswendig lernt, aber möglichst dichterisch geformte Sprache, oder sonst irgendwie geformte Sprache.

#SE300c-057

Es wird gefragt nach dem Gartenbauunterricht in den obersten Klassen.

Dr. Steiner: Gartenbau machen wir nur bis zur 10. Klasse. Die obersten Klassen sollte man aus dem Gartenbau herauslassen. Pflöpfen würden die Kinder gerne machen. Wenn sie ins Mysterium des Pflöpfens eingeführt würden, werden sie es gerne machen.

Der Schularzt berichtet: Hundertsiebzig Kinder haben das Unterernährungsmittel genommen. Hundertzwanzig habe ich untersucht. Die meisten sehen besser aus. Achtzig haben ein bis zwei Kilogramm zugenommen.

Dr. Steiner: Für die kurze Zeit ist das nicht schlecht. Der Schularzt stellt eine Frage nach Lungentuberkulose.

Dr. Steiner: Bei Kindern mit Lungentuberkulose ist meist auch der Darm infiziert. Deswegen muß man bei Lungenaffektionen untersuchen, ob hier nicht auch Darmtuberkulose im Anzuge ist, weil Darmtuberkulose nicht allein (?) kommt in diesem zarten Alter. Da wird man am besten vom Darm aus kurieren.

Bei Darmtuberkulose und Bauchspeicheldrüsen-Tuberkulose: Den Saft einer halben Zitrone nehmen auf ein Wasserglas Wasser und damit Prießnitzumschläge machen um den Unterleib über Nacht. Auch die Anti-Tuberkulosemittel I und II. Möglichst warme Sachen essen, möglichst kein tierisches Fett. Warme Eier, warme Getränke, zum Beispiel warme Limonade; möglichst warm.

Der Schularzt: In der Beurteilung der Kinder nach Großköpfen und Klein-köpfen gibt es Schwierigkeiten.

Dr. Steiner: Sie werden noch stark eingehen müssen auf den wirklichen Sachverhalt. Es verbergen sich so viele Dinge. Es kommt vor, daß sich das bei einem Kind erst später zeigt.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Jetzt hätte ich gerne von den ersten Klassen gehört. Schnappen sie ein, die Kinder? Die Psychologie der ersten Klassen müssen wir Klassenweise aufwärts verfolgen. Jede Klasse ist eine Individualität. Diese beiden ersten Klassen sind interessante Individualitäten.

X.: Die Kleinen sind originell. Sie sind wie Mehlsäcke und doch originell.

Dr. Steiner: Sie müssen sich klar werden, daß die Brüllerei nur scheinbar ist. Sie müssen den Eifer nur herausfinden.

Es wird gefragt, ob man den Kindern die Linkshändigkeit abgewöhnen soll.

Dr. Steiner: In der Regel, ja! Man kann linkshändige Kinder in jungem Alter, etwa vor dem neunten Jahr, noch in allem Schulmäßigen
#SE300c-058

an Rechtshändigkeit gewöhnen. Es würde nur richtig sein, das nicht zu machen, wenn es schädlich wirken könnte, was in wenig Fällen der Fall sein wird. Die Kinder sind keine Summe, sondern eine komplizierte Potenz. Wenn man bei den Kindern Symmetrie zwischen rechts und links herbeiführen will und beide Hände gleichmäßig übt, kann das in späterem Alter zu Schwachsinnigkeit führen.

Das Phänomen der Linkshändigkeit ist ein ausgesprochen karmisches Phänomen, und ist in bezug auf das Karma ein Phänomen der karmischen Schwäche. Wenn ich ein Beispiel nehmen soll: Ein Mensch, der im vorhergehenden Leben sich überarbeitet hat, so daß er sich übernommen hat, nicht nur physisch oder intellektuell in der Arbeit, sondern überhaupt geistig oder seelisch oder im Gemüt, und der dann dadurch in einem darauffolgenden Leben mit einer starken Schwäche kommt, der ist nicht imstande - der Teil des Menschen im neuen Leben, der aus dem Leben zwischen Tod und neuer Geburt stammt, ist besonders im unteren Menschen konzentriert; der aus dem vorigen Leben stammende mehr im Kopfteil -, diese karmische Schwäche, die jetzt im unteren Menschen ist, zu überwinden. Dadurch wird das, was sich sonst stark ausbildet, das wird schwach, und dafür werden als Ersatz das linke Bein und die linke Hand besonders engagiert und zur Hilfe genommen. Das Vorherrschen der linken Hand führt dazu, daß statt der linken jetzt die rechte Stirnwindung des Gehirns in der Sprache bemüht wird.

Gibt man dem zu sehr nach, so bleibt diese Schwäche vielleicht auch für das später folgende, also dritte Erdenleben zurück. Gibt man dem nicht nach, so gleicht sich die Schwäche aus.

Hält man das Kind an, alles rechts und links gleich gut auszuführen, Schreiben, Zeichnen, Arbeiten, so wird der innere Mensch so neutralisiert, daß das Ich und der Astralleib so herausgehoben werden, daß der Mensch ganz schlapp wird im späteren Leben. Der Ätherleib ist ohnehin links stärker als rechts, der Astralleib ist rechts stärker entwickelt als links. Das darf man nicht umgehen, darauf muß man Rücksicht nehmen. Es darf kein mechanischer Ausgleich versucht werden. Es ist das Dilettantischste, was geschehen kann, wenn man anstrebt, daß mit beiden Händen gleichmäßig gearbeitet werden soll. Das Streben nach gleichmäßiger Ausbildung beider Hände, das ist zusammenhängend mit der heutigen völligen Unkenntnis vom Wesen des Menschen.

Es wird gesprochen über eine Schülerin; sie muß geimpft werden; sie hat eine Grippe durchgemacht.

#SE300c-059

Dr. Steiner: Das ist eine Lähmung des Sensoriums unter dem Vierhügelkörper. Die Sache ist nicht leicht.

Ein Kind im schulpflichtigen Alter muß etwa acht bis neun Stunden schlafen. Das muß man individuell behandeln. Ich habe andeuten wollen, wie ein Kind, welches zuwenig schläft, musikalisch ungenügend empfinden wird. Ein Kind, das zuviel schläft, wird sich schwach erweisen für alle die Dinge, die ein mehr plastisches Vorstellen erfordern.

Daran erkennt man die Schädigung des zu lange oder zu kurz Schlafens; die zuviel schlafen, sind wenig befähigt, sich in Formenhaftes, Plastisches hineinzufinden, zum Beispiel in Geometrie. Die zuwenig schlafen, werden schwach sein im Erfassen des Musikalischen und in der Geschichtsauffassung.

X.: ...

Dr. Steiner: Der B. B. ist ein periodischer Flegel. Er wird Zeiten haben, wo es besser ist, und Zeiten, wo es schlechter ist. Um ganz vernünftig zu werden, wird es mehrere Jahre brauchen.

#SE300c-060

Konferenz vom Donnerstag 21. Juni 1923, nachmittags

Dr. Steiner: Was mir jetzt Sorge macht in bezug auf die Schule, das sind Dinge, die wirklich so sind, daß es mir durch den Kopf gegangen ist, daß ich eigentlich nächste Woche zwei Tage hier werde zubringen müssen. Es sind zweierlei Dinge, die natürlich besprochen werden müssen. Aber heute können wir nichts anderes tun, als uns auf die nächsten Sorgen einlassen.

Nun nicht wahr, gewiß alle diese Punkte, die wir gestern angeführt haben, die sind wichtige Punkte. Aber heute ist erstens die Interpunktionsfrage die mir viel Sorge macht nach dem, was ich heute morgen in den verschiedenen Klassen gesehen habe. Und das zweite, was wir vor allen Dingen werden lösen müssen, das ist eine gewisse Verwilderung der Schule, die wirklich nicht leicht genommen werden darf.

Gehen wir von diesem bestimmten Punkte aus. Nehmen wir die Klasse 9b' um sie als Ausgangspunkt zu betrachten. Ich kenne die Dinge aus den Schilderungen der Lehrkräfte. Heute morgen war die 9b anständig. Sie haben mir nur Sorge gemacht durch die Art, wie sie schreiben. Das kann nicht so bleiben.

Aber nicht wahr, die moralische Verwilderung, da würde ich Sie bitten, daß diejenigen, die über diese moralische Verwilderung zu klagen haben, diese Klagen objektiv vorbringen würden.

Mehrere Lehrer richten über die Klasse und über die besonders schwierigen Schüler: F.R., T. L., D.M., K. F. und J. L. Man konnte versuchen, was man wollte, es war in ihrer Respektlosigkeit dem Großen in der Kunst gegenüber nie möglich, eine ehrfürchtige Stimmung zu erzeugen. T. R. hat die Buben aufgewiegelt und angestiftet zu einer Pogromstimmung. Sie haben auch die Türen des Lehrer-WC mit obszönen Dingen beschmiert.

Dr. Steiner: Zunächst möchte ich sagen, der F. R. leidet an Verfolgungswahn und ist außerdem ein ausgesprochener Frauenhasser. Der T. L. scheint ein etwas schwachsinniger Bursche zu sein. D. M. ist schwachsinnig, ebenso K. F. Es liegen Psychopathien vor. Und dieses Frauenhassertum vom F. R. wirkt auf andere ab. Das ist schon der Fall. Nun wäre es natürlich namentlich interessant, ob nicht ein großer Teil seiner Ungezogenheiten mit diesem Kapitel zusammenhängen. Die Ungezogenheiten, die ich kennengelernt habe, kommen aus dieser Ecke heraus.

Kein leichter Fall! F. R. ist jener Knabe, der zuerst in der 4. Klasse war als eine Art verprügelter Junge, von Haus aus. Dazu kam, daß er
#SE300c-061

sich in der 4. Klasse außerordentlich schlecht behandelt fühlte von der Lehrerin, und manche Dinge, die er vorgebracht hat, nahmen in der Phantasie besondere Färbungen an. Die Dinge, die er vorbrachte, schienen mir so, daß er auf die Lehrerin einen unsympathischen Eindruck gemacht hat, und daß sie ihn auszankte. Und nun hat er sich subjektiv berechtigt geglaubt zu denken, die Lehrerin hätte in der Klasse ihre Lieblinge, und er sei der Schlimmste, er sei zurückgesetzt. Und nun war es dazumal zu einer kleinen Krisis

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

gekommen, namentlich weil die Lehrerin nicht stramm dabeigeblichen ist. Sie hat mancherlei dezidiert zugeben müssen. Der Junge ist in der 4. Klasse nicht entsprechend behandelt worden, so daß keine Möglichkeit vorlag, als zu bitten, ihn in die 5. Klasse zu nehmen. Wir haben uns dazumal Sorgen darüber gemacht. Aber nun hatten Sie ihn von einem bestimmten Zeitpunkt ab. Wie war es denn?

X.: Ich habe in der 5. Klasse keine Schwierigkeiten gehabt. Er hat einen starken Eindruck bekommen.

Dr. Steiner: Dieser Eindruck beruht darauf, daß der Junge damals -er war vier Jahre jünger - den Eindruck bekommen hat, es gibt noch eine Gerechtigkeit. Es mag später nachgelassen haben, aber damals hat er den Eindruck bekommen. Er hat gefunden, alle Welt ist ungerecht, aber es gibt noch eine Gerechtigkeit. Nun ist er Psychopath. Nun, nicht wahr, seither kommt mir vor, daß der Junge - was soll man machen, der Junge ist nur zu behandeln, wenn er Vertrauen hat zu irgend jemand. Es mag von seiten der Lehrer berechtigt sein, aber was er verloren haben muß, das ist das Vertrauen. Er muß das Vertrauen wieder verloren haben.

Der T. L., das ist ein Junge, welcher, wenn er etwas liest oder hört, wird er davon besessen. Das ist ein der Besessenheit ausgesetzter Junge. Er wird vom Guten und Schlechten besessen. Er wird von etwas, was dramatisch an ihn herantritt, besessen und redet aus der Besessenheit heraus. Wenn er gescheit zu Ihnen geredet hat, hat er aus der Besessenheit heraus gescheit geredet. Es ist schon eine rechte Misere.

Brav ist der K. F. auch nicht. Der ist nicht bloß Verführer, der hat auch schon Initiative in sich zur nicht ganz Bravheit. Der muß eine starke Hand fühlen. Es ist nicht leicht, denn sehen Sie, wir sind nicht in der Lage, die Dinge anders als mit großer Energie zu behandeln.

Nun ist auch noch das zu berücksichtigen. Wenn Sie bei F. R. in der 9. Klasse voraussetzen, daß er jemals einen ordentlichen Aufsatz über Raffael und Grünewald machen würde, dann werden Sie nie

#SE300c-062

zurechtkommen. Das wird er in seiner ganzen gegenwärtigen Inkarnation nicht machen. Das kann er nicht. Er kann das auch nicht fassen. Es liegt außerhalb seines Gesichtskreises. Wenn er nun da ist und merkt, er kann etwas nicht verstehen, dann verodet er innerlich, und dann kommen seine schlechten Säfte, die ätherischen schlechten Säfte kommen zum Vorschein und stacheln ihn furchtbar auf. Und dann wird die Rachsüchtigkeit ausgelöst. Das ist der Refrain seines Denkens, ungerecht behandelt zu werden.

Ich kann nichts anderes machen, als mit diesen fünf Buben sprechen. Das kann die ganze 9b zu einer Unmöglichkeit machen. Nächste Woche werde ich mit diesen Buben sprechen. Es muß Ordnung geschaffen werden. Wir haben keine Möglichkeit, irgendwie etwas Besonderes zu tun. Alle diese Dinge weisen auf Untergründe hin. Man muß manche Dinge unterscheiden nur als Symptome. Diese obszönen Dinge sind nur Symptom für etwas, was er sonst gehabt hat. Das ging wahrscheinlich aus einer Rache gegen einen Lehrer hervor.

Ich kannte einmal eine Klasse, da war das Pensum, Briefe schreiben. Nun hätten Sie sehen sollen, was die Jungen ausgedacht haben, um die Namensunterschrift zu besorgen. Was für Namen sie ausgedacht haben. Wenn sie sie gelesen haben, die Namen - sie haben immer das erreicht dadurch, daß sie den Vornamen abgekürzt haben bis zu den unmöglichsten Buchstaben -, in dem Augenblick, wo sie den Vornamen und Nachnamen zusammen gelesen haben, kamen zynische Unanständigkeiten heraus. Die ganze Anstalt hat es gewußt.

Die Dinge sind kaum seriös zu nehmen. Es ist häufig davon abhängig, wie man lacht dabei. Sie werden sich noch angewöhnen müssen, dabei zu lachen. Wenn Sie sich dabei ärgern - fünfzehnjährige Buben, das ist eine besondere Rasse von Menschen. Der Fall muß weiter behandelt werden.

Ein schwieriger Punkt für diese Kinder sind die Übergangsjahre. Da kommt man darauf, daß etwas geschehen muß. Es ist zuwenig Schlagkraft und Stoßkraft in dem Deutschunterricht im 8. und 9. Schuljahr. Das fehlt der Psyche dieser Kinder. Es fehlt, daß zuwenig Schlagkraft im Deutschunterricht ist. Es müßte geschehen, daß in interessanter Weise die Kinder aufmerksam gemacht werden auf die Gliederung von Sätzen, auf den Stil von Sätzen. Es müßte an der Aufsatzlehre Stilgefühl entwickelt werden. Das müßte auch schon im zwölften Jahre beginnen. Ich habe auf entsprechende Dinge stark hingewiesen im Kurs über geschlechtsreif werdende Kinder. Es müßte die Bilderlehre besprochen werden, Tropen,

#SE300c-063

Metaphern, Synekdoche, das fehlt, soviel ich jetzt bemerkt habe, den Kindern vollständig. Wir kriegen auch nie fertig, daß wir Interpunktion hineinbringen, wenn sie nicht begriffen haben, was ein Wort im Stil wert ist.

Es ist für sie tatsächlich der Deutschunterricht in Stil- und Aufsatz-lehre so, daß sie nicht reif werden können. Sie wissen heute in der 9b noch nicht, was ein Satz ist. Sie schreiben so, daß sie keine Ahnung haben, was ein Satz ist. Sie haben kein Gefühl für Stilisierung. Das muß herein in den Unterricht. Der Deutschunterricht ist nicht ganz das, was er sein soll, und das hat eine ungeheure Bedeutung für die Entwicklungsjahre der Kinder. Sie mutieren, Knaben wie Mädchen, genauso in bezug auf die innere Stilisierung der Sätze, wie sie äußerlich das machen in bezug auf die Sprache. Wenn man das nicht berücksichtigt, dann kriegen sie einen innerlichen Defekt.

Das Bedeutsame ist aber dies. Wenn Sie die ganze Waldorfschule nehmen und fragen, wieviel Prozent der Schüler in dieser Weise sind, daß man gegen sie so scharf urteilen muß, so sind es noch lange keine 5 Prozent.

Aber ich möchte Sie auf folgendes aufmerksam machen. In der Gesellschaft kommt allerlei vor. Neulich kam zu einem Funktionär ein Herr, der sagte: Ja, ich weiß, Ihr habt große Ideen. Die Ideen sind sehr gut, aber kein Mensch in der Gesellschaft hat den richtigen Willen. Und das ist aus dem Grunde, weil Ihr in der Gesellschaft nicht richtig methodisch die Egoisten pflegt. Ich bin das Muster eines richtigen Egoisten. Ich habe keine Idee, ich möchte diese Idee haben. Aber ich habe den Willen. Ein paar solche Leute, wie ich bin, und ich mache Sie darauf aufmerksam, wir waren drei bis vier Schüler von meiner Art, aber die ganze Schülerschaft und Lehrerschaft hat uns pariert, und zuletzt auch der Schulinspektor.

Drei bis vier können eine ganze Klasse dominieren, sogar die Schule. Die Schule kann deshalb nicht zugrunde gehen.

Es gibt da auch noch andere Dinge, so wie in der 3b. Diese 3b, das ist jetzt auch eine abscheuliche Klasse. Nun aber, da wäre ein Hilfsmittel, das helfen würde, wenn man zwei Jungen herausnehmen und in die Hilfsklasse stecken würde. Die Hilfsklasse müssen wir einrichten nicht nur für diejenigen, die an intellektueller Schwachsinnigkeit leiden, sondern auch für die, die moralisch Psychopathen sind. Das würde für die Klasse 3b heilsam sein. Diese beiden Jungen, der K. E. und der R. B., die sollen gleich in die Hilfsklasse. Die stecken die ganze Klasse an. Die Klasse würde nicht so schlimm sein, aber da sind diese zwei Jungen; solange die darinnen sein werden, wird die ganze Klasse nichts anfangen können.

#SE300c-064

Konferenz vom Dienstag 3. Juli 1923, 21 Uhr

Dr. Steiner: Wir werden zu sprechen haben über die leidigen angeklagten Klassen. Ich konnte die Kinder der 9. Klasse noch nicht anschauen. Das, was ich mit den Kindern zu sprechen haben werde, muß in Harmonie stehen mit den Lehrern. Das wäre heute kaum möglich gewesen, weil ich aus der letzten Konferenz kein deutliches Bild bekommen habe, worauf die eigentlichen Klagen gehen. Es ist so schwer zu bemerken, was man den Kindern vorwerfen soll, und da muß man furchtbar achtgeben; man kann durch solche Dinge

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

auch vieles schlechter machen, als es ist. Daher möchte ich bitten, sich ganz konkret auszudrücken, so daß dann etwas bleibt, was man den Kindern sagen kann, ohne daß der Lehrer durch die Antwort der Kinder zu kurz kommt. Es darf nicht möglich sein, daß die Kinder antworten können in einer Weise, wobei der Lehrer zu kurz kommt. Die Sache ist nicht leicht zu lösen. Heute sind die Kinder brav gewesen. Im besonderen würde ich hören über den K. F.' was der ausfrüßt. Im ganzen sind die Kinder brav gewesen. Es gibt auch schwache Schüler. Beim F. ist das der Fall, daß er physische Störungen hat, daß er aus physischen Störungen heraus gewisse Dinge macht. Es müssen solche Dinge da sein, die man den Kindern vorwerfen kann, ohne daß sie kommen und sagen, das und das ist geschehen. Man sollte sich genau verständigen, wie die Dinge laufen. Heute waren sie brav und das letzte Mal auch.

Es wird berichtet von der Deputation aus der 9. Klasse gegen F. R.' den sie hinaus haben wollen. G. T. war der Sprecher.

Dr. Steiner: Es kann eine Ranküne dabei mitspielen. Nachdem es bekannt geworden ist, daß durch Aussagen der Schüler Schüler herausgeworfen worden sind, ist es leicht möglich, daß sich eine Anzahl vornimmt, wir werden den herausbeißen. Es ist ein Komplott gewesen, das ein bißchen ausartet. - Nun wird auch gesagt, daß sie in den anderen Stunden ein Indianergeheul ausführen.

Eine Lehrerin berichtet über das Kirschensteinspucken.

Dr. Steiner: Diese Dinge, die sind heute so, daß sie nur durch langsames Sichgewöhnen an den Lehrer anders werden können. Die werden nicht von heute auf morgen anders. Die Klasse war früher nicht so, sie hat doch das nicht getan. Da waren die Dinge einfach so, daß einige unaufmerksam waren, durch Schwätzen den Unterricht

#SE300c-065

gestört haben. Es wissen nun die Kinder, daß Klagen über sie geführt werden. Sie werden aber dies, daß in der Konferenz gesprochen wird, erst gewahr, wenn ich sie morgen rufe. Vorher wissen sie es nicht.

Warum machen die Kinder in der Eurythmie so ein Geheul? Es muß die Kinder etwas aufstacheln. Ob das nicht solche Dinge sind, die, wenn man mit Humor begegnet, am allerbesten zu kurieren wären? Der F. R. ist ein schwieriger Junge aus dem Grunde, weil er im Elternhaus doch recht mäßig behandelt wird. Der T. L. ist ein sehr begabter Junge.

Dann wird ja auch über 8a und 8b geklagt. Die Haltung als solche braucht einen nicht zu wundern; es müßten nicht Kinder sein. Aber daß es so stark während des Unterrichts hervortreten soll. Heute saßen alle wie Duckmäuser.

Die Kinder dürfen in der 9. Klasse nicht das Gefühl bekommen, daß der Lehrer in einer Sache unsicher ist, daß er nicht in einer absoluten Sicherheit sie lenkt. Dieses Gefühl dürfen sie nicht bekommen. Von dem möchte ich abraten, daß man sagt: „Das weiß ich nicht.“ Die Tatsache, daß man sagt, ich weiß es nicht, ist zu vermeiden; gerade wenn man etwas nicht weiß. Furchtbar vermeiden, daß man es nicht weiß! Es läßt sich das auch erreichen in einem Alter, wo die Kinder so kritisch sind. In dem Alter ist es sehr wichtig, daß man ihnen nie mit einer Skepsis begegnet. Man muß die Dinge mit Humor behandeln. Ich werde mit den Kindern reden. Nur fürchte ich, wird es nicht so günstig abgehen, sondern innerlich werden sie noch kritischer werden. Was ich schwierig finde, das ist dies, daß die Kinder den Eindruck haben werden, sie sind bei mir verklagt worden. Wenn sie nicht verklagt worden wären, hätte ich nichts gegen sie. Mit Ausnahme dessen, daß sie keine Interpunktion haben, kann man doch sagen, daß die Kinder im wesentlichen mit dem Unterricht mitgehen. Das sind also vierzehnjährige Kinder. Die Dinge, die sie da machen, sind so, daß sie immerhin eine Konzentration voraussetzen, die sie fähig sind auszuüben, so daß also Nichtsnutzigkeiten sekundär sein können. Sie können nicht primär sein. Durch die Bank machen die Kinder die für ein vierzehnjähriges Kind nicht ganz leicht vorzustellenden Sachen. Das war die 9. Klasse.

Ich werde dann diese verschiedenen jungen Männer sehen vorzunehmen. Aber von der Deputation werde ich nichts wissen. Das ist der Anfang zu derselben Prozedur, die wir im vorigen Jahr gehabt haben. Dann werde ich selbst sehen, was ich mit diesen jungen Herren machen kann.

Die 8. Klasse, da habe ich mal hereingesehen. Da möchte ich sagen,

#SE300c-066

daß die Notwendigkeit vorliegt, daß man die Kinder nicht mit Farben malen läßt, wenn sie kein aufgespanntes Zeichenpapier haben. Sonst wird die Schlampigkeit gefördert. Sie müssen lernen, ihr Zeichenpapier selbst ordentlich aufzuspannen mit Gummi. Nur auf dem bespannten Papier mit Farbe arbeiten! Wenn die Vorbereitungen hierzu auch Zeit in Anspruch nehmen, das schadet nichts. Die Kinder haben doch viel davon, wenn es ordentlich mit ihnen gemacht wird. Die Kinder in der 8a machen die Dinge viel zu schnell. Sie malen auch viel zu schnell. Die Hefte schauen so aus, daß es im Kind unmöglich Gedanken hervorruft.

Wegen des Schülers B. B.

Dr. Steiner: Nicht wahr, es ist so, wenn er Zutrauen gewinnt, so wird es langsam anders werden. Er hat noch eine ganze Reihe von Klassen vor sich. Wenn er Zutrauen gewinnt, wird es anders werden. Besondere Behandlungsweise? Da müßte man ihn privat unterrichten. Das kommt manchmal vor, daß er sich auf der einen Seite austobt.

Es wird gefragt wegen Deutsch und Geschichte in der 11. Klasse.

Dr. Steiner: Jetzt gab es eine Art Literaturübersicht. Sie können doch nicht alles für die 12. Klasse lassen. Warum fahren Sie nicht weiter fort? Das kann doch in ein paar Absätzen durchgemacht werden, was literarisch hineinfällt.

Aber im Geschichtsunterricht ist doch vorgesehen, daß man wieder anknüpft. Man muß für die Zeit, wo keine geistige Geschichte zu nehmen ist, versuchen, geschichtlich hinüberzuleiten. Die 10. Klasse schließt mit der Schlacht von Chäronea; in der 11. Klasse muß man Geschichte des Mittelalters treiben. Sie werden nicht erreichen, daß sich die Jungen ein Verständnis vom Parzival aneignen, wenn Sie keinen geschichtlichen Überblick geben. Man muß doch an die Zeit historisch anknüpfen.

X.: Dann würde ich jetzt zu absolvieren haben die mittelalterliche Geschichte?

Dr. Steiner: Eigentlich hätte das geschichtliche Tableau vorausgehen müssen. Sie haben heute von Friedrich Barbarossa geredet. Sie reden doch über Geschichte des Mittelalters. Im Lehrplan steht sogar, daß man diese literaturgeschichtlichen Fragen im Zusammenhang mit einem Geschichtstableau behandeln soll. Es sind auch die literarischen Themen da, die historisch zurückweisen, zum Beispiel das Alexanderlied des Pfaffen Lamprecht, oder der Trojanische Krieg. Es sind viele historische Stoffe behandelt in der Periode.

#SE300c-067

Was die Hauptsorge jetzt macht, ist, wenn die Kinder mit einer solchen Interpunktion zum Examen kommen, kann es schlimm werden. In der 9b machen sie keine Interpunktion. Das Interpunktieren hängt davon ab, daß man in einer anregenden Weise die Gestaltung des Satzes bespricht. Und das kann sehr gut geschehen im Verlaufe des Literaturunterrichts.

Nicht wahr, es ist zum Beispiel eine Möglichkeit, daß man, wenn man von älterer deutscher Sprachform ausgeht, in fesselnder Weise zeigt, wie allmählich durch das rein Lateinischwerden der Schrift, des Schrifttums, der Relativsatz erst heraufkommt. Der zunächst muß die Grundlage abgeben für das Studieren des Beistrichs. Man kommt zu einer anderen Beistrichinterpunktion, wenn man zunächst den Kindern beibringt, daß sie jeden Relativsatz einschließen müssen durch Beistriche. Der Relativsatz läßt sich interessant besprechen, weil er im älteren deutschen Sprachschatz nicht enthalten ist. Es ist auch im Dialekt nicht enthalten, und da kann man zurückgehen auf

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

das Nibelungenlied und so weiter und kann dies erörtern, wie die Relativsätze hereinkommen und damit die ersten Notwendigkeiten, diese Sprachlogik in die Sprache hineinzubringen. Denn hat man das, daß man den Relativsatz in die Beistriche hineingesetzt hat, dann kommt man von dort dazu, überhaupt den Begriff des Satzes genauer den Kindern zu erklären. Dann müssen sie lernen, daß jeder Satz durch irgendwelche Interpunktion abgetrennt ist. Die anderen Dinge sind nicht so furchtbar wichtig.

Von da geht man über zu den an der Sprache entwickelten Elementen des Denkens und bekommt schon den Strichpunkt, der ein stärkerer Beistrich ist und einen großen Einschnitt bedeutet. Punkte setzen sie ja.

Nun ist es in der 9. reichlich Zeit, daß sie doch eben anfangen. Man muß es an der positiven Sprachgestaltung herausarbeiten können, indem man etwas auf den Sinn eingeht. Das muß besonders anregend gemacht werden, dies darf nicht langweilig gemacht werden. Grammatik allein langweilt sie am meisten.

Im Sprechen, beim Diktieren, muß man bemerklich machen, wie die Sätze aufhören und anfangen. Man muß das bemerklich machen, nicht indem man die Zeichen mitdiktiert sondern die Kinder haben sehr viel davon, wenn man sie gewöhnt, daß sie an der Behandlung des Satzes die Interpunktion lernen. Die Interpunktion diktieren, das ist eine mißliche Sache. Ich würde nicht die Interpunktion diktieren, sondern sie beim Sprechen hören lassen. Es wäre viel schöner, wenn man etwas anderes machen könnte. Es wäre viel schöner, wenn

#SE300c-068

man könnte so abteilen - bei der alten deutschen Sprache läßt es sich so machen, nicht mehr bei der dem Lateinischen nachgebildeten neuen -, daß man Satz für Satz abschreibt. Auf eine Zeile einen Satz.

Den künstlerischen Bau des Satzes kann man schon, ohne pedantisch zu werden, anregend mit den Kindern besprechen. Man kann ein Gefühl dafür hervorrufen, was ein Satz ist; daß man dem Kinde es zum Bewußtsein bringt, was ein Satz ist. Daß also Sätze gestalten etwas Positives ist, das sollte auch gepflegt werden. Man sollte solche Sachen machen, daß man zum Beispiel am Stile Herman Grimms den gestalteten Satz zeigt, bildartig geformt. Der schreibt doch wirkliche Sätze. In dem, was man gewöhnlich liest, liest man nicht Sätze, sondern Bandwürmer; Sätze werden ganz vermißt. Ein Gefühl hervorrufen für den gestalteten Satz! Herman Grimm schreibt Sätze. Es müßte ein Unterschied sein zwischen diesem Stil Herman Grimms und dem, was man sonst liest, zum Beispiel in den gewöhnlichen Geschichtsbüchern. Das kann so gemacht werden, daß man ein gewisses Gefühl für den geschlossenen Satz und seine Einschießel hervorruft in der 9. Klasse.

Etwas, was sehr helfen kann, haben wir auch im Lehrplan, eine Art Poetik. Das fehlt ganz, das wird gar nicht berücksichtigt. Ich merke, daß die Kinder nicht ein Gefühl bekommen, was eine Metapher ist. Die Kinder müssen wissen, was eine Metapher ist, Metonymie und Synekdoche. Das ist etwas Wunderbares, was sich da ergeben kann. Das steht im Lehrplan und ist nie gemacht worden. Diese Tropenlehre hilft dazu, die Kinder dazu zu kriegen, den Satz zu gestalten. Wenn sie ins Bild kommen, dann kriegt man die Satzgestaltung heraus. An Beispielen erörtert man es. Man sagt zum Beispiel, was das bedeutet: „Oh Wasserrose, du blühender Schwan; oh Schwan, du schwimmende Rose.“ Das ist eine Doppelmetapher. Dadurch bekommt der junge Mensch ein scharfes Gefühl, durch den metaphorischen Ausdruck, wo der Satz schließt auf künstlerische Art.

Es ist gar nicht so unkünstlerisch, einmal zu versuchen bei guten Stilisten, statt der Beistriche und Strichpunkte, die Sätze einzurahmen. Man kann ganz gut Herman Grimmsche Sätze einrahmen mit rotem Bleistift; einrahmen und dann, wenn einer weniger notwendig ist für den Inhalt, könnte man ihn zweimal einrahmen, rot und blau. Dann bekommt man ein hübsches koloriertes Bild vom künstlerisch gestalteten Satz. Und dann vergleichen Sie solche Sätze mit dem, was man gewöhnlich schreibt, mit dem Stil von Zeitungen. Auch die „Anthroposophie“ war früher nicht ausgenommen. Früher war sie

#SE300c-069

so-so fortgehend, wie der deutsche Philister schreibt. Jetzt ist sie besser.

Dieses muß ganz entschieden gemacht werden. Und die Interpunktion muß dazu verwendet werden, um den Kindern etwas Gefühlslogik beizubringen. Diese Dinge können auch durchaus anregend sein. Wenn man die Kinder daran gewöhnt, daß sie die Relativsätze in Kommas einschließen, ergibt sich alles übrige von selbst. Man muß so weit gehen, daß man begreiflich macht, wie ein Relativsatz im Grunde genommen ein Adjektiv ist. Man muß sagen:

„Ein rotes Röslein“; man macht kein Zeichen. „Ein Röslein, rot“;

nun ist es so, daß man nach Röslein ein anreihendes Komma machen könnte.

„Ein Röslein, welches rot ist.“ Es ist ganz klar, es ist ein Adjektiv.

Wenn man das an anregenden Beispielen erörtert, so ist es nicht langweilig. Im Dialekt sagt man: „Der Vater, wo schreiben kann.“

Der Relativsatz ist ein Adjektiv. Der Relativsatz als Ganzes ist ein Adjektiv. Dieser Ausgangspunkt für den Relativsatz ist auch für die Fremdsprachen sehr wichtig.

X. erwähnt die Auffassung von Wegener. daß der Relativsatz der Form nach aus dem Fragesatz entstanden ist.

Dr. Steiner: Die Frage kann zugrunde liegen. Jedes Adjektiv ist eigentlich die Antwort auf eine Frage. Aber: „Hier sind schöne Äpfel, gib mir welche!“ Da ist gar nichts von einer Frage.

Die Sprachforscher sind manchmal drollig. Ich kenne viele Abhandlungen über das „es“, es blitzt, es donnert. Miclosich hat lange Abhandlungen geschrieben über das „es“. Das deutsche „es“ ist nichts anderes als das - was interessant würde -, was die Verkürzungsform ist für Zeus. Es ist dieselbe Bedeutung da wie Zeus, der Gott; Zeus blitzt, Zeus donnert. Es ist eine Verkümmierungsform. Viele deutsche Wörter müssen bis zum Griechischen zurückgeleitet werden. Dieses deutsche Wörtchen „es“ = Zeus. Englisch „it“ müßte auch gesucht werden. Es bezieht sich auf das tatsächlich zugrunde liegende Göttlich-Geistige. Wegener wollte doch hoffentlich nicht beschreiben, daß der Relativsatz ein Fragesatz ist.

Dann wollen wir es so machen, vom Relativsatz ausgehen. Von da zu den Sätzen, die Verkürzungen sind und Bestimmungen von adjektivischer Natur. Und dann dasjenige, was stark herausgehoben werden muß, übergehend zum Strichpunkt. Den Punkt lediglich durch die

#SE300c-070

Betonung oder Pause erreichen. Doppelpunkt, dafür ist leicht ein Gefühl hervorzurufen. Der Doppelpunkt steht für etwas, was man nicht sagt. Statt daß man sagt „das Folgende“, oder statt daß man immer die langwierigen Relativsätze sagt, macht man einen Doppelpunkt. Man drückt es aber im Ton der Sprache aus. Wie jener Schüler, der Tiere nennen sollte. Tiere sind: der Löwe, die Gans, der Hund, der Bölsche. - Der Lehrer fragt, was das ist, der Bölsche? - Auf dem Buch steht doch, Bölsche' das Urtier.

Der Schularzt spricht über besondere medizinische Fälle.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Das Mädchen L. K. in der I. Klasse, da wird irgendeine recht schlimme Verwicklung da sein mit dem ganzen Inneren. Da wird auch nicht viel zu machen sein. Das sind diese Fälle, die immer häufiger vorkommen, daß Kinder geboren werden und Menschenformen da sind, die eigentlich in bezug auf das höchste Ich keine Menschen sind, sondern die ausgefüllt sind mit nicht der Menschenklasse angehörigen Wesenheiten. Seit den neunziger Jahren schon kommen sehr viele ichlose Menschen vor, wo keine Reinkarnation vorliegt, sondern wo die Menschenform ausgefüllt wird von einer Art Naturdämon. Es gehen schon eine ganze Anzahl alte Leute herum, die eigentlich nicht Menschen sind, sondern naturgeistige Wesen und Menschen nur in bezug auf ihre Gestalt. Man kann nicht eine Dämonenschule errichten.

X.: Wie ist das möglich?

Dr. Steiner: An sich ist nicht ausgeschlossen, daß im Kosmos ein Rechenfehler geschieht. Es sind doch lange füreinander determiniert die hinuntersteigen den Individualitäten. Es geschehen auch Generationen, für die keine Individualität Lust hat hinunterzukommen und sich mit der Leiblichkeit zu verbinden, oder die sie auch gleich am Anfang verlassen. Da treten dann andere Individuen ein, die nicht recht passen. Aber dies ist wirklich jetzt sehr häufig, daß ichlose Menschen herumgehen, die eigentlich keine Menschen sind, die nur menschliche Gestalt haben, naturgeistähnliche Wesen, was man nicht erkennt, weil sie in menschlicher Gestalt herumgehen. Sie unterscheiden sich auch sehr wesentlich von den Menschen in bezug auf alles Geistige. Sie können es zum Beispiel nie zu einem Gedächtnis bringen in den Dingen, die Sätze sind. Sie haben eigentlich nur Wortgedächtnis, kein Satzgedächtnis.

Die Rätsel des Lebens sind nicht so einfach. Wenn eine solche Wesenheit durch den Tod geht, dann geht sie zurück in die Natur, woher sie

#SE300c-071

gekommen ist. Der Leichnam zerfällt; eine richtige Auflösung des Ätherleibes ist nicht da, und das Naturwesen geht in die Natur zurück.

Es könnte sein, daß irgendwie automatisch etwas geschehen könnte. Der ganze Apparat des menschlichen Organismus ist da. Man kann unter Umständen in den Gehirnautomatismen eine Pseudomoral züchten.

Man redet sehr ungern über diese Dinge, ilachdem wir ohnedies vielfach gegnerisch angefallen werden. Denken Sie, was die Leute sagen, wenn sie hören, hier wird erklärt, daß es Menschen gibt, die keine Menschen sind. Aber es sind Tatsachen. Wir würden auch nicht solchen Niedergang der Kultur haben, wenn ein starkes Gefühl dafür vorhanden wäre, daß manche Leute herumgehen, die gerade dadurch, daß sie rücksichtslos sind, etwas werden, daß die keine Menschen sind, sondern Dämonen in Menschengestalt.

Aber wir wollen das nicht in die Welt hinausposaunen. Die Gegnerschaft ist so schon groß genug. Solche Dinge schockieren die Menschen furchtbar. Es hat einen furchtbaren Schock hervorgerufen, als ich genötigt war zu sagen, daß ein ganz berühmter Universitätsprofessor, der einen großen Ruf hat, daß der, nach einem sehr kurzen Leben zwischen Tod und neuer Geburt, ein wiederverkörperter Neger war, ein Forscher.

Aber diese Dinge wollen wir nicht der Welt verkünden.

Besprechung Dr. Steiners mit dem Verwaltungsrat, Donnerstag, 5. Juli 1923

Dr. Steiner berichtet über das Gespräch mit den Schülern der Klasse 9b: Es sind Prachtjungen! T. L. ist der Sprecher, auch K. F. Sie halten sich nicht für Engel, erkennen ihre Schandtaten an. Unüberlegter Übermut. F. R. hatte den Aufsatz nicht schreiben können, weil er nicht genügend gewußt hatte. Sie wollen kameradschaftlich sein. Sie wollen nun für einen ordentlichen Ton sorgen.

In den Jungen steckt viel Vernunft, die nicht herausgeholt ist.

#SE300c-072

Konferenz vom Donnerstag 12. Juli 1923, 20 Uhr

Dr. Steiner: Als erstes möchte ich zurückkommen auf die Angelegenheit der 9b; obwohl ich schon kurz darüber gesprochen habe, möchte ich noch einmal zurückkommen, weil die Sache doch eine prinzipielle Bedeutung hat. Zunächst möchte ich bemerken, daß es durchaus so verlaufen ist, die Besprechung mit den Knaben, daß ich nun heute sehr gerne hören würde, was das im Benehmen der jungen Burschen für eine Konsequenz gehabt hat. Aber gezeigt hat diese Unterredung doch, daß eben vorhanden ist bei diesen Knaben dasjenige, was zu erwarten ist für dieses Lebensalter, ein sehr starkes Entwickeln intellektueller Kräfte. Diese intellektuellen Kräfte kommen mit der Geschlechtsreife zum Vorschein. Bei Knaben gerade in der Weise, daß vielfach im Unterbewußtsein eine gewisse Sehnsucht besteht, die Verstandeskraft an irgend etwas zu üben. Nun ist es natürlich, daß die Jungen durch sich selbst nur darauf kommen können, diese Verstandeskraft an rüpelhaften Sachen zu üben. Sollen sie das nicht tun, so müssen sie auf andere Dinge hingelenkt werden. Bei diesen fünf Jungen, am wenigsten bei K. F.' ist ein Quell von Intelligenz in übersprudelnder Weise wirklich vorhanden, und das will heraus.

Nun muß in diesem Alter in der Weise, wie ich es in einigen Vorträgen angedeutet habe, das in die ganze pädagogisch-didaktische Tätigkeit hinübergeleitet werden. Die Jungen müssen dazu kommen, Interesse zu fassen an etwas, an dem sie ihren Intellekt verbrauchen können. Sonst bleibt er unverbraucht und lebt sich in solchen Dingen aus, wie er sich ausgelebt hat. Es ist vor allen Dingen darauf zu sehen, daß man die Jungen mit etwas beschäftigt im Verlaufe des Unterrichts, woran sie ihren Verstand geradezu so üben können, daß dieser Verstand in Spannung kommt und dann Lösungen erlebt. Das kann man in jeden Vortrag einfechten. Man kann die Fragen so stellen, daß sie zu Spannungen führen, und Lösungen erleben lassen. Das bloße Zuhören ist gerade in diesem Lebensalter etwas, was in nicht günstiger Weise auf sie wirkt. Es ist ganz zweifellos, daß zuweilen zu stark in der 9b-Klasse auf das bloße Zuhören gerechnet worden ist. Sobald die Jungen beschäftigt sind, sind sie ordentlich. Wenn sie bloß zuhören sollen, so erlahmt, weil ihr Verstand stagniert (?), ihre innere Kraft.

Wohlthuend konnte einem auffallen, daß sie nicht aus Frechheit, sondern aus richtiger menschlicher Haltung heraus nichts geleugnet

#SE300c-073

haben. Noch mehr konnte auffallen, daß sie nichts beschönigt haben, daß sie überzeugt waren davon, daß sie Nichtsnutzigkeiten begangen haben, daß es unerhört ist, daß man so etwas nicht tut. Sie zeigten eine würdige menschliche Haltung, indem sie zum Beispiel sogar das lieferten, daß der T. L., der sich in selbstverständlicher Weise zum Sprecher gemacht hat, gleich seine Rede damit einleitete, daß er sagte, er hätte kein Recht über die Sache zu sprechen, denn er sei derjenige, der am allerunanständigsten gewesen wäre. Aber da es so komme, wolle er sprechen. Er sprach sehr vernünftig. Es sind eigentlich doch prächtige Jungens, auch der F. R. Und in bezug auf Selbsterkenntnis könnte mancher Erwachsene von ihnen etwas lernen. Sie beschönigten nichts. Sie waren davon überzeugt, daß es ein großes Unrecht war, daß sie die Klosetts beschrieben. Da ist etwas, was sie aufstachelte. Alle anderen Klosetts sind angeschmiert, und da war eins noch leer, und da sehen sie nicht ein, warum das nicht auch verziert sein sollte. Wenn dieser Gedanke einer latenten Intelligenz herauskommt, dann drängt diese latente Intelligenz das hervor, daß sie leere Flächen beschmiert wie die anderen. Dann ist da eine gewisse Stimmung, die nicht einmal eine nichtsnutzige Stimmung zu nennen ist, die ist dadurch eingerissen.

Sie haben gesagt, unter den anderen Erlässen steht die Unterschrift der Schulverwaltung. Nun haben sie da etwas aufgeschrieben und haben gefunden, da muß auch diese Unterschrift stehen, weil sie unter allen anderen Dingen steht. Aus all diesem sieht man, es ist

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

sehr stilvoll. In den Jungen lebt das wie eine Art Besessenheit. Sie haben Katzenjammer darüber. Das alles sind Stimmungen, auf die man eingehen muß. Dazu braucht man Humor, sonst kriegen einen die Jungen unter.

Nun, nicht wahr, ist die Sache so: die Jungen suchen die eigentliche Ursache in der Äußerung eines Lehrers in der 9a-Klasse, daß die 9b-Klasse eine nichtsnutzige ist. Da sagten sie, wenn der hereinkommt in unsere Klasse, wo er das noch gar nicht wissen konnte, dann soll er auch wissen, wie das ist. - Das ist sehr intelligent. Sie sind von einem gewissen Wahrheitsgefühl erfüllt. Unintelligent sind die Jungen nicht. Und wenn man die Intelligenz auf die richtigen Bahnen leitet, ist es ganz zweifellos, daß man recht viel erreichen kann. Sie sind eigentlich Prachtkerle. Ich muß doch immer sagen, wer zu stark den Stab bricht darüber, von dem meine ich, er müßte etwas vergessen haben aus seiner Jugendzeit von fünfzehn Jahren. Es gibt verschiedene Nuancen, aber einige, wenn die Erinnerung wach bleibt, werden doch da sein. Der einzige Unterschied ist der, daß vor

#SE300c-074

einiger Zeit diese Dinge mehr geheim getrieben worden sind, daß die jetzt an die Oberfläche getragen werden.

Mir kommt es auf das Prinzipielle an, daß kein Segen zu erwarten ist, wenn es nicht gelingt, die Intelligenz dieser Jungen zu verwenden in der Führung des Unterrichts selbst. Die Sache muß so gehandhabt werden, daß das selbst in der Führung des Unterrichts verwendet wird. Sonst bleibt die Intelligenz unbeschäftigt, und die Jungen können nicht ihre Intelligenz einspannen in dasjenige, wo sie hinein soll, und treiben Unfug.

Ich habe den F. R. gefragt, wie er dazugekommen ist, in dem Aufsatz diese Gespräche zwischen Raffael und Grünewald in das Hotel Marquardt zu verlegen. Er sagte, er hätte weder über Raffael noch über Grünewald etwas gewußt. So hätte er es geschrieben. Da hat der T. L. gesagt: Du hast schon nachher auch einiges Ordentliches geschrieben.

Ich habe gesagt, sie sollen mir ein Beispiel sagen von dem, was sie angeschrieben haben. Da sagten sie, das könnten sie vor einem anständigen Menschen nicht sagen. Sie sind auch schamhaft, halten etwas auf guten Ton.

Nun möchte ich gerne hören, was sich seither zugetragen hat. Sie haben mir versprochen, sie wollen sich gegen die Lehrer als anständige junge Männer und gegen die Damen chevaleresk benehmen.

Es wird berichtet über die seitherige Haltung der Klasse.

Dr. Steiner: Wir können den Kindern nicht Rätsel aufgeben. Das habe ich mit den Dornacher Anthroposophen versucht. Man muß die Intelligenz im Unterricht verwenden. In dieser Beziehung ist manches notwendig, um den Unterricht wirklich gerade in diesem Lebensalter auf das Denken der Kinder hin zu dirigieren und dann anzuhalten darin.

Da ist es manchmal in den humanistischen Fächern eine Gefahr, entweder den Unterricht zu unbearbeitet vorzubringen, zu sehr im Stadium stecken zu lassen, wie man den Stoff hat, wie man ihn sich selber angeeignet hat. Man muß ihn umarbeiten. Das ist die eine Klippe.

Und die andere Klippe ist, daß man viel zu anthroposophisch wird, wie Herr X. Ich war auf Nadeln gesessen, daß diese Besucher von gestern zu sehr den Geschichtsunterricht ins Religiöse umgesetzt gefunden haben. Es läßt sich das nicht so machen, daß man den Geschichtsunterricht zu sehr auf das Religiöse hin orientiert. Dazu ist der Religionsunterricht da. Es scheinen ganz wohlwollende Leute

#SE300c-075

gewesen zu sein. Es könnte dennoch sein, wenn sie es bemerken, daß gleich der Waldorfschule so ein Stempel aufgedrückt würde, daß zuviel von Anthroposophie in den Unterrichtsinhalt hineingetragen wird.

Ich kam in eine Klasse hinein, beim Eurythmieunterricht, da hat man ihr angesehen nicht nur, daß sie ordentlich waren, sondern daß sie vorher ordentlich gewesen sind. So etwas von Musterhaftem in einer Klasse kann man vor die ganze Welt hinstellen, wie die Eurythmie war in der Klasse 9a. Man sah es der Klasse an, daß sie vorher ordentlich war. Das kann man ihnen ansehen, ob sie damit gerade in dem Moment anfangen, wo man hereinkommt. Das ist eine Musterklasse gewesen.

Nicht wahr, was 8a und b betrifft, konnte ich nicht konstatieren, daß es so furchtbar raffiniert unordentliche Kinder gewesen wären. Bei dem B. B. ist es notwendig, daß man anfängt, an dasjenige zu appellieren, für das er zugänglich ist, an seinen Verstand. Er ist nicht zugänglich, wenn man ihm etwas befiehlt; dagegen wenn man ihm klarmacht, daß es ein Unsinn ist, was er tun will, so macht er, was man von ihm verlangt. Wenn man es ihm erklärt, wie ich es neulich gemacht habe. Er hat in seinem Heft mit Bleistift geschrieben. Nun hat es keinen Sinn, bei diesem Temperament zu sagen: Du darfst nicht mit Bleistift schreiben. So kann man sicher sein, daß man ihn verdirbt. Ich habe ihm gesagt: Du verschmierst ja alles, das sieht greulich aus. - Kaum hatte ich den Rücken gedreht, so hatte er sich seine Feder hergerichtet und hat mit der Feder geschrieben. Es kommt auf die Weise an, wie man das gebraucht. Man muß den Jungen treffen mit dem, was er versteht und nicht versteht. Er ist ein Junge, den es stachelt; wenn es ihm einfällt, so macht er eine Nase, aber er ist ein furchtbar gutmütiger Junge, dem man beibringen müßte, daß das nicht schön aussieht. Man müßte es ihm im richtigen Momente beibringen, daß er sich dadurch verhäßlicht. Wie man überhaupt in diesem Lebensalter beachten muß: da hört dieses Befehle nehmen auf, die Autorität hört rasch auf, flaut ab, gerade wenn man vorher stark darauf eingestellt war, und man bekommt die Opposition. Da muß man sehr achtgeben. Ich würde es empfehlen, lesen Sie diese vier Vorträge, die ich über das geschlechtsreife Alter gehalten habe, lesen Sie diese Vorträge nach, dann werden Sie darin alles finden, was solche Dinge vermeiden macht. - Ich hoffe, daß wir über dieses Prinzipielle weiterkommen.

#SE300c-076

X. berichtet eingehend über den Besuch Dr. Steiners mit drei Lehrern beim Ministerium und über das, was man da erfahren hat wegen der Anforderungen in den einzelnen Prüfungsfächern.

Dr. Steiner: Es wird auch Freihandzeichnen geprüft. Das soll jetzt Herr Wolffhügel in der 12. Klasse machen. - Ich habe dem Herrn dort gesagt, wenn wir genügend weit sind und unseren Stundenplan ausgebildet haben werden, werde ich versuchen, das ganze Freihandzeichnen zu entwickeln an Dürers Bild „Melancholie“. Man hat darin alle möglichen Schattierungen von hell und dunkel und kann das auch in Farben umsetzen. Wenn man dieses ganze Bild zum Verständnis bringt, so müssen die Schüler alles können.

Ich habe gefragt, um dadurch etwas festzustellen, abgesehen von der Bedingung, daß der Betreffende achtzehn Jahre alt sein muß, ob einer, der sich ganz privat vorbereitet hat, der keine Schule hinter sich hat, ob der auch zugelassen werden kann. Er sagt, er kann zugelassen werden. Damit hat er bewiesen, daß wir nicht verpflichtet sind, eine Unterstellung unter die öffentliche Schulaufsicht anzustreben. Ich stellte diese Frage, um zu sehen, ob eine Möglichkeit vorhanden ist, daß man uns zwingt, uns unter die Schulaufsicht zu stellen. Das württembergische Schulgesetz ist, wenn man absieht von dem, was sonst geschehen ist, eines der liberalsten. Es ist in keinem deutschen Bundesstaat, auch nicht in der Schweiz, ein so liberales Schulgesetz vorhanden. Die Dinge können sich ändern in bezug auf die letzte Klasse.

Nun jetzt, nachdem wir wissen, daß nur der Stoff der letzten Klasse geprüft wird, würde es sich empfehlen, alles übrige zu vollenden und dann einzusetzen mit dem, was die Leute dort haben wollen.

Ein bißchen vollenden müßte man schon Chemie. Man müßte versuchen, zu etwas überzugehen, was Gegenstand der Matura ist. In der Formationslehre ist wenig durchgenommen worden. Dieses eignen sich die Kinder langsam an. Wenigstens könnte man vor den

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Ferien eine Art Verständnis erwecken für das geologische Denken, für das, was Formationen sind, wie Gesteinsartiges darinnen ist und Versteinerungen. Eine Art Schema könnte man schon vor den Ferien durchnehmen, damit die Kinder nachher Einzelheiten noch lernen müßten. Wir werden einschränken müssen. Technologie und Eurythmie werden weggenommen vor Ende Februar, auch Religionsunterricht.

Sie können Teile an X. (einen neuberufenen Lehrer> abgeben. Ich habe X. berufen, daß er im Lehrerkollegium eine Stütze finde. Wenn er verbummelt, werde ich das Lehrerkollegium verantwortlich

#SE300c-077

machen. Er ist so begabt, daß man ihm dies übergeben kann, daß er es kann, wenn er will. Das ganze Lehrerkollegium ist verpflichtet, sich um ihn zu kümmern. Vorläufig müssen Sie versuchen, die Chemie zum Abschluß zu bringen. Vor den Ferien eine Übersicht über die Formationslehre bis zur Eiszeit, nachher müßte man den Begriff von Alkohol beibringen, von der Funktion des Alkohols, Begriff von Äther, die Funktionen der ätherischen Öle, das Wesen der organischen Gifte, der Alkaloide, noch einen Begriff von Zyanverbindungen im Gegensatz zu den Kohlen-Wasserstoffverbindungen. Die qualitativen Zusammenhänge braucht man. Man kann es ganz aus den qualitativen Zusammenhängen heraus verstehen.

Wenn wir über die Geologie sprechen würden, würde ich empfehlen, rückwärts zu gehen, von der Gegenwart, vom Alluvium, zum Diluvium, dann die Eiszeit zu besprechen, einen Begriff hervorzurufen von dem Zusammenhang solcher Erscheinungen wie die Eiszeit mit dem Außertellurischen, schon mit der Veränderung der Erdachse, ohne Festlegung auf bestimmte Hypothesen. Dann von da aus zurückgehen durch die Tertiärperiode. Den Kindern klarmachen, wann die zweite Säugetierwelt, die erste Säugetierwelt herauf-kommt. Wenn man ins Karbon zurückkommt, kann man dann einfach die Wendung nehmen. Idealerweise es so, daß man so den Übergang nimmt: In den späteren Formationen, da hat man abgesondert das Mineralisierte, das vegetabilisch Versteinerte und das animalisch Versteinerte. Nun kommen wir ins Karbon zurück. Da hört das, was animalisch versteinert werden kann, auf. Wir haben nur noch versteinert Vegetabilisches. Das ganze Karbon ist Pflanze. Da hört der Unterschied auf; es gibt nichts anderes mehr als Pflanze. Dann kommt man noch weiter zurück und hat also ein vollständig Undifferenziertes. Diese Dinge.

Vielleicht könnte doch einmal der Vortrag hervorgeholt werden; ich habe einmal die Geologie unseren Arbeitern klargemacht, wo ich die Dinge lebendig erzählt habe. Da habe ich in zwei Stunden alles aus der Geologie vorgebracht. Die zwei Vorträge wären schon wichtig. Das könnte man gleich machen, daß die zwei Vorträge herausgesucht werden.

Die Formen waren früher eigentlich nur Ätherformen. Nicht wahr, die Karbon formation, die ist so vorzustellen, daß dazumal überhaupt die Individualisierung in einzelne Pflanzen nicht so stark war, wie man es sich vorstellt. Heute stellen sich die Leute vor, es waren Farne. Es war vielmehr ein undifferenzierter Brei, der sich petrifizierte. Und in diesem Brei war fortwährend das Ätherische tätig,

#SE300c-078

hatte Sekretionen (?), die dann herunterfielen, und die eigentlich organische Masse im Status nascendi war, die sich gleich petrifiziert hat.

Bei dieser Gelegenheit möchte ich, wenn auch mit einigem Vorbehalt die Einteilung geben, die auch dabei als Leitmotiv dienen könnte. Man müßte, aber mit Vorbehalt, eigentlich die gesamte Zoologie so behandeln, daß man drei Gruppen zu je vier Unterabteilungen, was zwölf Gesamtteilungen ergibt, als Tierartklassen oder Typen anführt. Da wäre die

Erste Hauptgruppe:

1. Protisten, ganz undifferenzierte Infusorien, Protozoen
2. Schwämme, Korallen, Anemonen; dann
3. Echinodermen, von den Haarsternen bis zu den Seeigeln; dann
4. Manteltiere, wo also nicht mehr eine so ordentliche äußere Schalenbildung vorhanden ist, wo die Schalenbildung schon zurückgeht

Zweite Hauptgruppe:

5. Weichtiere
6. Würmer
7. Gliedertiere
8. Fische

Dritte Hauptgruppe:

9. Amphibien
10. Reptilien
11. Vögel
12. Säuger.

Bei der Tierkreiszuteilung, da müßten Sie beginnen mit den Säugern und die an den Löwen stellen; Vögel Jungfrau; Reptilien Waage; Amphibien Skorpion; Fische Schütze; Gliedertiere Steinbock; Würmer Wassermann. Dann geht es nach der anderen Seite weiter. Da bekommen Sie Protisten beim Krebs; Korallen Zwillinge; Stier Echinodermen; Manteltiere Widder; Weichtiere Fische. Sie müssen bedenken, daß der Tierkreis zu einer Zeit entstanden ist, wo ganz andere Benennungen und Zusammenfassungen waren. In der hebräischen Sprache kommt „Fisch“ nicht vor, so daß es ganz begründet ist, daß Sie im Schöpfungswerk die Fische auch nicht erwähnt finden, weil die hebräische Sprache gar keinen Ausdruck für Fische hat.

#SE300c-079

Sie galten als Vögel, die im Wasser leben. - So teilen sie sich im Tierkreis auf, und namentlich zu sieben und fünf, dem Tag und der Nacht zu.

Darin liegt auch das, was der Dreigliederung des Menschen entspricht.

Die erste Gruppe sind die Kopftiere: Protisten, Schwämme, Echinodermen, Manteltiere.

Die zweite Gruppe sind die rhythmischen Tiere: Weichtiere, Würmer, Gliedertiere, Fische. Das ist der mittlere Mensch und der Kopf.

Die dritte Gruppe sind die Gliedmaßen-tiere, wobei aber immer das andere dazutritt. Also Gliedmaßen und Rhythmisches und Kopf; die Dreigliederung anstrebbend, aber noch nicht ausführend.

Wenn man es als ausgebreiteten Menschen nehmen will, würde der Kopf entsprechen der ersten Gruppe, der rhythmische Mensch der zweiten Gruppe, der Gliedmaßenmensch der dritten Gruppe.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Geologisch genommen geht es vom Kopf aus. Sie müssen die geologischen Formationen auch durch die zwölf Reihen verfolgen, müssen anfangen mit der ersten Gruppe, durch die zweite Gruppe zur dritten Gruppe. Mit den Formationen muß man es komplettieren. Da reichen die Infusorien zurück, als die erste Gruppe. Die Formen der ersten Gruppe, die jetzt vorkommen, sind dekadente Formen von den ätherischen Formen der Vorzeit. Halbdekadente Formen sind die zweite Gruppe. Eigentlich gehören hierher nur ihre nichtdekadenten Vorfahren. Nicht dekadente, eigentlich primäre Formen sind erst die dritte Gruppe. Deshalb bildet das schon einen Anhaltspunkt für die Formationenlehre.

Mit der Tiergeographie handelt es sich darum, daß man aufsucht den Tierkreis und mit Berücksichtigung dessen, was jetzt gesagt worden ist; daß man von der Projektion des Tierkreises auf der Erde ausgeht, und dann die Ausstrahlungsbezirke der Tiergruppen auf der Erde findet. Sie haben doch Globen, wo der Tierkreis darauf ist auf der Erde. Was gebraucht wird, ist schon da.

Von vulkanischen Formationen kann man nicht sprechen, sondern von vulkanischer Tätigkeit, die die geologischen Formationen durchkreuzt.

Man muß auch versuchen, die Pflanzen in zwölf Gruppen zu bringen; das werde ich auch noch machen.

X.: ...

#SE300c-080

Dr. Steiner: Sie haben deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts gelesen. Man müßte natürlich versuchen, diesen Schülern Proben zu bringen. Tieck, „Phantastus“, kleine Stücke von Zacharias Werner, „Söhne des Tales“. Lyrik: Wilhelm Müller; Novalis; Immermann, Eichendorff; Uhland, auch kleine Proben von Herzog Ernst; Lenau; Gustav Schwab; Justinus Kerner; Geibel; Greif; Heine, nur Anständiges; Hebbel; Otto Ludwig, etwas; Mörike. Das wäre so ungefähr, was man braucht. Kleist; Hölderlin. Dagegen würde ich empfehlen, sonst im Lehrplan der anderen Klassen Lessing zu pflegen, Herder und Klopstock. Logau, bessere Sinnsprüche sind später gar nicht geschrieben worden, Logau ist ein feiner Sinnspruchemacher. Gottfried Keller; Grillparzer. Von den Dichtern, die ich angeführt habe, nur lyrische Proben. Man muß etwas von Gottfried Keller lesen, den „Grünen Heinrich“ erzählen. Richard Wagner.

Das war für die Maturavorbereitung angegeben.

Dr. Steiner: Ich wollte diese Zoologische Einteilung und den Lehrplan besprechen.

Nun möchte ich bitten, was sonst noch zu besprechen ist.

X.: Was soll man den Schülern über die Prüfung sagen?

Dr. Steiner: Man braucht den Schülern nur zu sagen, wir sind voll-ständig informiert. Es ist ein inneres Grundgesetz der Pädagogik, daß diejenigen, die erzogen und unterrichtet werden, nicht die Geheim-kunst des Erziehens kennenlernen und mitdiskutieren. Das ist bei uns als eine Art Unsitte eingerissen und muß schnellstens abgeschafft werden. Das ist etwas, was nicht geht. Die Auffassung, die allmählich entsteht, daß man in bezug auf die Lebensalter keinen Unterschied macht, die führt dazu, daß die Kinder über die Handhabung der Methode selber nachdenken.

Diese Äußerlichkeit kann man ihnen sagen: Ihr müßt achtzehn Jahre alt sein; ihr braucht ein Zeugnis. Dann sagt man ihnen, daß wir sehr gut informiert sind, daß, wenn sie fleißig sind, sie das Abitur bestehen werden. Was können wir sonst tun? Die äußeren Dinge schon. Bei den Kindern ist es nicht gut, wenn man sie an Konferenzen gewöhnt. Die Kinder sollen das Gefühl kriegen, die Lehrer machen schon das Richtige. Sie fürchten, daß ihnen viel Interessantes verlorengeht.

Es war wegen Ritze viel Unterricht ausgefallen.

Dr. Steiner: Das sind elementare Ereignisse. Der Winter wird schon wieder kalt sein.

81

(Zum Lehrer der 8. Klasse:) Die Kinder müssen das Bewußtsein haben, wenn Sie sich mit einem oder zweien beschäftigen, daß sie auch gefragt werden können. Die Kinder müssen sich interessieren für die Beschäftigung mit dem Einzelnen. Es sollte eigentlich im Grunde genommen, wenn es nicht ein Ausarbeiten von Rechnungen ist, wenn hörbar lauter Unterricht ist, nicht etwas vorkommen, was nur für den Einzelnen von Interesse ist, sondern für alle. Sie sollen in der Erwartung leben, daß sie aufgerufen werden können. Machen Sie es nur so, daß Sie unmittelbar fortsetzen lassen den anderen, der unaufmerksam ist. Dann kriegen sie das Gefühl jeder kann in jedem Moment einen Satz fortsetzen müssen.

Wenn man das Durchgenommene wieder abfragt, muß es in anderer Form abgefragt werden. Das müssen Sie so einrichten können, daß die Kinder Antworten geben. Man kriegt es allmählich als eine Praxis heraus. Man muß nur lebhaft sein in den Dingen. Man muß von einem Schüler zum anderen hinüberspringen, so daß die Kinder den Prozeß wahrnehmen des Überspringens. Sie haben doch jetzt schon den Kontakt mit den Schülern, den Sie vor Jahren gar nicht gehabt haben. Dagegen würde ich meinen, daß viel zu viel das geschieht, was man Aufzeigen nennt. Es kommt eine furchtbare Unruhe hinein dadurch, daß in manchen Klassen ewig aufgezeigt wird. Das sollte zurücktreten. Es sollte sich darauf beschränken, daß der Lehrer mehr aufruft, daß er auswählt diejenigen, die antworten sollen.

Die eine Frage ist mir auf dem Herzen liegend. Das ist die Frage, wie man diese Sache lösen soll mit den Heften, wenn mit Farben gemalt wird, während man mit Farben nur aufgespanntes Zeichen-papier bemalen soll. Es ist schon so, daß eine große Schlamperie entwickelt wird. Zeichenbretter, das ist nicht zu erreichen, weil es viel zu teuer ist. Es kann schon ein glattgehobeltes Brett sein. Könnte das nicht mit dem Handwerksunterricht verbunden werden, daß solche Bretter gemacht werden, auf die man aufspannen kann? Diese Methode, im gewöhnlichen Heft die Kinder malen zu lassen, bewährt sich nicht. Sobald man mit den Farben anfängt, müßte man auch mit dem Aufspannen anfangen.

Bei der Ch. O. in der I. Klasse ist etwas bedrohlich. Es weist darauf hin, daß das Kind unterernährt ist und bald zersetztes Blut haben wird. Wenn man die Klassen durchgeht und die Kinder sieht, es ist schrecklich. Man müßte die Kinder feststellen, die an der Grenze sind. Es kommt nicht auf viel oder wenig essen an, sondern daß die Kinder ordentlich verdauen können.

#SE300c-082

Auf die zahlreichen Psychopathen Kinder muß man achtgeben. Der St. B. in der I. Klasse sieht astrale Fliegen. Der müßte auch etwas behandelt werden. Der ganze Astralleib ist in Unordnung. Eine starke Asymmetrie des Astralleibes nach allen Seiten. Man müßte versuchen, ihn solche Übungen machen zu lassen, heileurythmisch, wobei er die Hände auf den Rücken machen muß. Übungen, die man sonst nach vorne macht, nach rückwärts machen.

Konferenz vom Dienstag 31. Juli 1923

#TX

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Ich bedaure es sehr, daß ich nicht habe beim Schulschluß da sein können. Es ging nicht, und ich habe gedacht, daß wir uns bei einer solchen Gelegenheit noch sehen werden. Nun haben Sie mir gesagt, daß Sie heute von sich aus notwendige Dinge zu besprechen hätten. Das, bitte ich, wollen wir beginnen.

Es wird ein Brief von dem Vater des F. R. vorgelesen. Der Junge hat sechzehn silberne Löffel gestohlen. Der Vater will ihn zuhause behalten.

Dr. Steiner: Diese Löffelgeschichte ist schon alt. Das Verhältnis zum Vater ist nie anders gewesen, als es jetzt ist. Der Vater mag ihn ja herausnehmen, wenn er will. Wir müssen sehen, daß wir mit dem Jungen fertig werden. Heraussetzen können wir ihn sicher nicht. Nicht wahr, der Junge braucht in dieser Zeit ein wenig moralischen Halt. Man muß ihm moralischen Halt gewähren. Er ist auch erst in der 9. Klasse, und in dieser Klasse brauchen die Kinder moralischen Halt. Sie müssen einen gewissen Hang zur Lehrerschaft haben. Sie müssen die Lehrerschaft lieben. Ich glaube, es ist der Kontakt mit dieser ganzen 9. Klasse verloren worden. Die Jungen sehen sofort ein, daß das furchtbar unrecht ist. Ich glaube, gerade diese Diebstahls Geschichte hat ein furchtbares Reuegefühl ausgelöst in F. R. Da mußte man ihm zu Hilfe kommen in solch einer Sache. Wir können unter keiner Bedingung diesen Jungen herausnehmen lassen. Wir können nichts beitragen dazu, daß der Junge von der Schule weg-kommt. Wir müssen mit ihm fertig werden.

Ist bei dem G. T. nicht ein bißchen die Sucht, sich anzumeiern? Er scheint den angenehmen Buben zu spielen.

Man muß sich vor subjektiven Ausdrücken hüten. Würde dieser Ausdruck

#SE300c-083

gebraucht sein, so würde das eine subjektive Bezeichnung sein. Selbst wenn die Jungen das Allerschlimmste ausfressen, muß man stets die Tat treffen, niemals die Persönlichkeit. Sobald man die Jungen schimpft, ist nicht mehr zurechtzukommen.

Nicht wahr, der alte R. ist ein Mensch, der sich gar nicht vor seinem Jähzorn zu halten weiß, der den Jungen so behandelt, daß es fast begreiflich erscheint, daß der Junge zu solchen Ausschreitungen kommt. Wo solche häuslichen Verhältnisse vorliegen, da kann man den Jungen nur bedauern.

Es muß mehr Kontakt mit den Schülern gefunden werden in den oberen Klassen. Diese Schüler vertragen es noch nicht in diesem Alter, daß sie ohne persönliches Interesse den ganzen Vormittag durch geführt werden. Sie wollen, daß man sich für sie persönlich interessiert. Sie wollen, daß man sie kennt, daß man eingeht auf sie. Das wollen sie. Es ist halt doch eben in diesen Klassen noch Schule, nicht Kolleg. Es ist zu stark Kolleg, Seminar, und nicht eigentlich Schule. Sie wollen Kontakt mit dem Lehrer.

Ich sagte Ihnen schon, es waren fünf. Diese fünf sind keine Jungen, die man auf die Straße werfen kann. Wenn man diese Jungen auf die Straße wirft, dann geht der Menschheit etwas verloren, was man nicht verlorengehen zu lassen braucht. Man kann es nicht verlorengehen lassen. Der F. R. ist nicht so begabt, aber T. L. ist begabt.

Der Vater mag machen, was er will; wir können uns nur Mühe geben. Es ist verrückt zu sagen, man will ihn an den Schraubstock bringen. Der Vater kann seine Künste anwenden während der Ferien. Ich glaube, es muß gesucht werden, mehr persönliches Verhältnis zu bekommen zu den Schülern der oberen Klassen. Bei den oberen Klassen ist es dringend notwendig, daß man mehr persönliches Verhältnis gewinnt.

Ein Lehrer der 9. Klasse sagt, daß er bei dem früheren Klassenlehrer dieser Klasse hospitieren will.

Dr. Steiner: Vom Zuhören können Sie interessante Aperçus machen. Aber furchtbar viel hängt davon ab, gar keine Schwierigkeiten zu haben, wenn man vor der Klasse steht, mit dem Stoff. In der Freizeit vor allem den Stoff totaliter verarbeitet zu haben, so daß der Stoff keine Rolle mehr spielt, daß man alles in die Methode hineinlegen kann, die sich ganz von selbst ergibt. Es ist diese Disziplinfrage in erster Linie eine Frage der guten, methodischen Vorbereitung. Das ist es in allen Gegenständen und in allen Klassen. Es ist eine Frage der Vorbereitung. Es ist vielleicht schon dies als Grundfrage

#SE300c-084

zu berücksichtigen, ob denn keine Zeit ist zur Vorbereitung. Es mag sein, daß mir viele sagen, es ist zur richtigen Vorbereitung keine Zeit, aber daran liegt es. Es könnte eingesehen werden, daß die Waldorfschule das notwendig macht, gründliche Vorbereitung, daß man mit dem Stoff keine Schwierigkeiten mehr hat, wenn man vor der Klasse steht. Das merken die Schüler sehr bald und fühlen sich dann enthoben der Autorität. Dann fängt es an.

Ich kann mir nichts anderes denken, als daß alle diese fünf Jungen ganz ordentliche Jungen sind. Der F. R. ist ein Schwächling. Er ist darauf angewiesen, von seiner Umgebung so behandelt zu werden, daß er das Gefühl hat, man meint es ehrlich mit ihm. Dieses Gefühl hat er seinem Vater gegenüber nicht. Fortwährend ist sein unter-bewußtes Inneres auf dem Auslug: geht es mir in der Schule auch so wie zuhause? Er will Verständnis finden. Aber er findet, daß er ohne Verständnis behandelt wird. Der Vater weiß es nicht, daß er jähzornig ist. Es hängt alles davon ab, daß die Jungen für den Inhalt des Schulunterrichts sich interessieren. Da geben alle acht in der Algebra. Sie sind nicht schlimm gewesen. Ich habe oft beobachtet, wie Sie ganz gut mit ihnen fertig geworden sind.

Das ist ein Unfug, daß der Vater diesen Brief geschrieben hat. Das tut er, nachdem ich ihm gesagt habe, die Grundbedingung für die Diebstahlsangelegenheit ist dies, daß kein Mensch darüber redet, zu niemand, und wir müssen dem Jungen beibringen, daß er zu niemandem darüber redet. Und nun macht es der Vater hinterher doch. Der Alte ist viel ungezogener als der Junge. Es ist furchtbar schwer. Der Junge lügt einen nicht an, auch wenn er Schändlichkeiten zu gestehen hat; der Alte lügt aber fortwährend. Es ist eben so: der Junge weiß, daß der Vater lügt, wenn er den Mund aufmacht. Der Junge weiß das aus seiner Erfahrung. Das günstigste wäre gewesen, wenn die Jungen gesehen hätten, daß man soviel Abscheu vor der Tat, aber Mitleid vor ihrem moralischen Schicksal hat, daß man die Sache zudecken will; während die Jungen nur verlieren, wenn man es an die große Glocke hängt. Es wäre schon schön, wenn der F. R. von den Eltern weggebracht werden könnte.

Es erwachsen allerlei Aufgaben. Ich habe selbst einen Schüler anzumelden, den S. T. Er ist sechzehnjährig, wird in die 9. Klasse zu kommen haben. Also der Junge ist am besten beschlagen in der Philosophie, kennt Plato, kennt Kant, kennt die „Philosophie der Freiheit“, ist ein guter Mathematiker, schlechter Lateiner, schlecht in Deutsch, schlecht in der Geschichte, mittelmäßig schlecht in der Geographie und Naturgeschichte, und ganz abscheulich schlecht im

#SE300c-085

Zeichnen. Das ist alles zu berücksichtigen. Aber man kann ihn nicht in die 8. geben. Er hat die 9. Klasse eines Realgymnasiums hinter sich. Er wäre auch zu alt. - Da handelt es sich darum, daß eine Pension gesucht wird. Man müßte sehen, daß man eine ausfindig macht. Eine Lehrerspension ist nicht da, also muß man versuchen, ob er nicht in einer anderen Weise versorgt werden kann.

Eine Lehrerin sagt, in der 8. Klasse sei immer ein schrecklicher Lärm. Sie will zwei Schüler extra nehmen oder die Klasse teilen.

Dr. Steiner: Extra nehmen ist keine besondere Methode. Man muß versuchen zu verhindern, daß er hinausläuft. Man kann ihnen schon nachhelfen. Extra zu nehmen, das nicht; wenn es möglich ist, die Klasse zu teilen, das schon. Die Klasse ist für diese Verhältnisse zu groß. Wenn Sie ihnen Nachhilfestunden geben, das würde ganz gut gehen. Nur nicht einzelne herausnehmen, und sie nicht in der Klasse haben. Das wird immer vorkommen, daß man schwierig zu behandelnde Schüler hat. In den gewöhnlichen Schulen hat man solche Schüler nicht. Bei uns müssen sie mit hinaufgehen. Aber ich glaube doch, es geht, wenn man mit ihnen befreundet wird.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Es wird gefragt wegen des B. B. in der 8. Klasse.

Dr. Steiner: Man hat in der Menschheit auch solche Leute, und man hat die Aufgabe, sich ihrer nicht zu entledigen, sondern sie wirklich auch zu behandeln. Ich glaube, wir dürfen gar nicht darauf Einfluß nehmen. Was die Mutter tun will, ist eine andere Sache. Wir dürfen nicht, weil wir finden, daß Schwierigkeiten vorliegen, irgendeinen Schüler aus der Schule weggeben. Er muß interessiert werden. Es ist mit ihm fertig zu werden, wenn man ihm mit Gründen beikommt. Der B. hat behauptet, er hätte nichts von den Pflaumen genommen. Herr S. hat ihn gefragt, waren sie reif oder unreif? Er hat gesagt, Herr S. ist doch sehr schlaue. Er gibt sich als überwunden an.

Man muß ihm mit Gründen kommen. Das veranlaßt ihn dann, daß er in sich geht, während sonst - bitte, nageln Sie eine Kiste zu mit einem Hammer, der fortwährend vom Stiel abfällt, so ist es mit seinen Gedanken. Zwischen den Partien seines Gehirns liegen Fettklumpen. Er bringt seine Gehirnpartien nicht zusammen, es liegen Fettklumpen dazwischen. Wenn man ihn stark zum Nachdenken anregt, dann geht er in sich. Da durchdringt er das Fett. Ich bin überzeugt davon, er ist gutmütig, man wird fertig mit ihm.

Man muß sich Mühe geben, ihn zu überführen. Nun haben Sie wieder fünf Wochen Zeit. Schläue kann man sich aneignen.

#SE300c-086

Brennesselbäder werden ihm nützen. Etwas nützen wird, wenn man Zitronensaft in die Bäder hineintut, und jedenfalls bittere Stoffe, bittere Pflanzen, ich will sagen Sauerkraut. Wenn es geht, eine Mischung von allen dreien. Süßholz nicht. Dreimal die Woche, nicht zu warm. Mit Mehlspeisen mäßig sein. Wenn er Brot ißt, versuchen Sie es ihm zu rösten, daß möglichst wenig Wasser darin ist. Er hat eben Neigung zur innerlichen Fettbildung, die muß erst fort. Er ist auch faul. Man kann die ganz regulären Heileurythmie-Übungen mit ihm machen für Fett. Bohnenkaffee kann ihm gut bekommen.

X.: Wie kann man sich Schläue aneignen?

Dr. Steiner: Haben Sie das „Goetheanum“ gelesen mit den Rätseln von Brentano? Ich rate Ihnen, schaffen Sie das Buch an und lösen Sie alle die Rätsel. Ich meine es im Ernst. Ich habe die vier schwersten ausgesucht. Das wäre in bezug auf B. und Schläue.

X.: Der Bund entschiedener Schulreformer hat zur Teilnahme an einer Pädagogischen Veranstaltung eingeladen.

Dr. Steiner: Es handelt sich darum, ob man Neigung hat, da hin-zugehen und dort zu reden. Es ist sinnlos. Wer einen solchen Brief schreibt, ist nicht zum Schulreformer geboren, am wenigsten zum entschiedenen. Es ist der absolute Wahnsinn. Auf der anderen Seite kann man den Standpunkt annehmen, daß man irgend redet von den Dingen. Man kann sich auf den Standpunkt stellen, daß man möglichst viel darüber redet. Hier kann jemand, der das nicht scheut, hingehen und reden und die Dinge vertreten. Sinn hat es keinen. Wer einen solchen Brief schreibt, der ist nicht berufen. Es ist ein Getue. Das sieht man dem Brief gleich an.

Es wird gefragt wegen Beteiligung an der Kunsterziehungs-Tagung in Stuttgart.

Dr. Steiner: Sinn haben nur die Dinge, die wir mit völliger Beherrschung der Initiative von uns aus machen. Dieses Mittun hat nur dann einen Sinn, wenn man den Gesichtspunkt befolgt, man will an einer Stelle von der Sache reden. Es kann trotzdem jemand aufmerksam werden auf die Waldorfschul-Methode in jeder Art von Gemeinschaft. Natürlich müssen es solche Leute sein, wo eine Aussicht ist, daß man etwas Vernünftiges erreichen kann, wie die englischen Veranstaltungen sind; über die muß man anders denken. Aber dieses Zeug hier, was bloß Pflanzreißerei ist, das muß man so behandeln, daß man sich nichts davon verspricht. Wenn Sie nicht besondere Lust haben hin-zugehen, dann schreiben Sie, wir sind in der nächsten Zeit mit dem

#SE300c-087

Ausbau der Waldorfschule und ihrer Methoden so beschäftigt, daß wir uns ganz dem widmen müssen. Das wird mehr nützen als diese Ausstellung. Wir müssen sehr darauf sehen, daß wir uns das Interesse, das die Leute haben, auch anschauen. Sonst bringen wir die Waldorfschule herunter. Wir können ihm ganz gut diese Auskunft geben, daß wir keine Zeit haben, weil wir die Methode selbst ausbauen müssen. Bloß die MMereien der Kinder ausstellen, halten wir für unpädagogisch.

Wir können heute nicht ganz prinzipielle Fragen besprechen. Vielleicht sind noch Bedürfnisse bezüglich des Inhaltes der Klassen oder der Behandlungsmethode.

Es wird gefragt nach dem Lehrplan der 11. Klasse in Algebra.

Dr. Steiner: Ich habe die Sache so angegeben, daß ich gesagt habe, es sollte der Stoff soweit behandelt werden, daß man kommt bis zum Verständnis des Carnotschen Lehrsatzes und seiner Anwendungen. Damit ist der ganze Lehrplan gekennzeichnet. Da ist viel Algebra darin. Da hat man notwendig viel Algebra, Reihenlehre, Funktionen und so weiter. Es kann schon bei diesem Lehrplan bleiben. Daß man ihnen Aufgaben geben kann, bei deren Lösung sie den Carnotschen Lehrsatz nach allen Seiten beherrschen müssen.

(Über den neuangestellten Lehrer X.): Bei X. kommt dies in Betracht, daß ich das Lehrerkollegium für seine Erziehung als Mensch verantwortlich mache. Man muß dafür sorgen, daß er nicht ausartet.

Ein Religionslehrer: Was soll ich als Beispiele für Völker religionen nehmen?

Dr. Steiner: Altes Testament; die Hebräer.

Es wird gefragt nach dem Kunstunterricht. Goethesche Lyrik in der

10. Klasse. Tropenlehre.

Dr. Steiner: Es ist ein Stoff, der eigentlich fast die Klasse ausfüllt. Man kann natürlich die Tropen- und Figurenlehre nehmen. Man kann den Kindern eine Empfindung beibringen für die poetischen Formen. Man darf nicht sagen, daß Goethe erst von einem bestimmten Lebensalter es gekonnt hat; daß er erst mit vierzig Jahren eine Stanze machen konnte, sonst denkt der Schüler: Na, was soll ich denn machen, wenn der Goethe erst mit vierzig Jahren . . . Auf solche Dinge, die Reaktionen hervorrufen - es stößt auf -, da muß man aufpassen wie ein Heftelmacher. Man kann es gut behandeln. Für den Kunstunterricht ist der Stoff der Anlaß. Man kann sich ganz nach dem richten, was die Schüler verstehen.

#SE300c-088

Eine Frage nach Kaiser Heinrich II., dem Heiligen.

Dr. Steiner: Ich habe gesagt, es war sein Wille, zu begründen eine „ecclesia catholica, non romana“, . . . Das ist eine bekannte Geschichte. Ganz sicher finden Sie das überall, wo Heinrich II. dargestellt wird. Lamprecht ist kein Historiker, er ist Dilettant. Er ist interessant, symptomatisch für die Entwicklung der Geschichtswissenschaft. Sie müssen irgendein Quellenwerk sich aufsuchen über Heinrich II. Es ist überliefert. Es ist nicht ein Wahlspruch, sondern das, was er gefühlt hat. Das Brevier hat Heinrich II. eingeführt als Heiligen. In diesem Zusammenhang kann man immer sagen: dazumal war es möglich, daß einer ins Brevier kam, der nur eine katholische, nicht eine römisch-katholische Kirche wollte.

Es ist bei Lamprecht eher kokett, kein ursprüngliches Empfinden. Er spricht auch so selbstgefällig.

X.: Was bedeuten in Wolframs Parzival die Worte „lapsit exillis“ als Name für den Gral?

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Das ist noch nicht erforscht worden.

X:... .

Dr. Steiner: Die Hauptsache ist, daß Sie sich erholen. Frisch werden! Daß der Enthusiasmus erblüht während der Ferien, daß die Blüte zur Frucht geworden ist, wenn Sie wieder anfangen, auch da, wo die Klassen nicht ganz gut sind. Jetzt freuen sich die Schüler doch schon, daß sie Sie wieder haben werden.

Ja, die Verhältnisse in Deutschland werden jetzt immer trüber und trüber. Es kommt das vollständige Chaos.

Die Oxford Vorträge sollen erscheinen. - Es kommt eines in Betracht. Heute morgen sagte mir Leinhas aus seinem Aperçu heraus: Schließlich haben doch so viele Leute so reichlich Stoff und schreiben nicht! Warum schreiben die nicht? Selbst das „Goetheanum“ wird nach und nach an Stoffmangel leiden.

Es wird gefragt nach der Art der Bearbeitung der pädagogischen Vorträge für die Veröffentlichung.

Dr. Steiner: Auch das Pädagogische müßte doch in so selbständiger Weise, wie Steffen meine Vorträge wiedergibt, erscheinen können, bearbeitet von denen, die in den Dingen darinnenstehen. Individuell, persönlich verarbeitet das aussprechen, was man zu sagen hat. Geltend machen und ausführen die Dinge, die man als Spezialgebiet der Waldorfschule als Ideale hat, so daß ein lebendiges Reden von den

#SE300c-089

pädagogischen Prinzipien der Waldorfschule auftritt. Über den Kunstunterricht könnten so schöne Aufsätze geschrieben werden. Das „Goetheanum“ braucht auch wirkliche Aufsätze. Es müßte sozusagen ein Furor entstehen, selbständige Leistungen geben zu wollen. Wenn es auch nur selbständige Würdigungen von dem und jenem Angeschlagenen sind, aber sich exponieren!

Woher kommen die unbrauchbaren Manuskripte? Auch aus der Gesellschaft? Ja, manchmal sind ja auch unbrauchbare abgedruckt. Es wäre schon gut, wenn gerade dies, was hier bei der Kunsttagung in einem universalen Sinn hat heraustreten sollen, warum soll das nicht die Veranlassung geben zu speziellen Ausführungen?

Es gibt auch eine Möglichkeit, ganz interessant methodische Fragen zu behandeln, zum Beispiel diese methodischen Fragen, wie ich sie dazumal in Dornach besprochen habe. Es liegt auch viel zu wenig der Welt vor eine Literatur über die Waldorfschule. Können Sie nicht über Ihre Unterrichtsprinzipien schreiben? Zweiundvierzig Lehrer sind da, fast soviel, daß in jedem Heft vier davon schreiben könnten. Es ist schon notwendig, daß diese Dinge bei uns entwickelt werden, daß ein Gefühl für dieses Darstellen von verschiedenen Gesichtspunkten aus erwächst. Ich habe ein Musterbeispiel davon geben wollen, in diesen Einleitungen zu den verschiedenen Eurythmievorstellungen, wenn ich versuche, es immer umzugießen, immer dasselbe von den verschiedensten Punkten aus zu geben. Das habe ich mit diesen Eurythmie-Einleitungen versucht. Als ich neulich eine gehalten habe, da standen die Leute draußen und gingen nicht hinein dazu. Das war bei der Delegiertentagung. Es war nach dieser Sitzung, wo sich die deutschen Delegierten so ausgezeichnet haben, wo einer gesagt hat, das Goetheanum war schon eine Ruine, bevor es abgebrannt war. Da ist vier Stunden reiner Kohl geredet worden. Richtiger ausgemünzter Kohl, vier Stunden lang.

Dann hoffe ich, daß Sie sich nach allen Richtungen erfrischen. Wir brauchen auch auf den verschiedenen Gebieten der anthroposophischen Bewegung eine Erneuerung der Kräfte. Es ist schon so, daß man etwas bedacht sein sollte auf die Erneuerung der Kräfte, so wie die Pflanzen auch jedes Jahr sich erneuern. Es muß eine innere Aneiferung, ein inneres Feuer da sein. Natürlich sind die Lebensverhältnisse schwer, sie werden mit jeder Woche schwieriger. Jetzt, wo die Mark gar keinen Wert mehr hat, nur einen Rechnungswert, jetzt ist gar nicht abzusehen, in welches Chaos man hereinkommen wird. Der Monatsetat ist jetzt etwa vierhundert Millionen Mark. Der August kann etwa zwei Milliarden werden, vielleicht auch noch mehr.

#SE300c-090

Mir hat ein Mann in Österreich geschrieben, daß er eine Transaktion gemacht hat, bei der er Dollar kriegen sollte. Er will nur sechshundert Dollar für sich haben. Was er darüber kriegt, das will er zur Verfügung stellen. Das wird jedenfalls eintreffen. Ich habe ihn gebeten, er solle es der Waldorfschule zuwenden. Das sind fünf hundert Millionen, aber es ist so wie ein Tropfen auf einen heißen Stein. Es ist der absolute Wahnsinn. Nun glaube ich, es wird in der nächsten Zeit in der Waldorfschule so notwendig sein wie für das Goetheanum, Geld zu bekommen. Diese Sache hätte müssen richtig vertreten werden; dies ist nicht richtig vertreten worden in Dornach.

Jetzt müssen wir schließen.

Konferenz vom Dienstag 18. September 1923, 18.30-22.30 Uhr

Dr. Steiner: Es ist vor meiner Abreise noch zu besprechen das Schicksal der 5. Klasse, und die Erfahrungen und Wünsche, die zu verzeichnen sind, möchte ich hören.

Von den großen Erfolgen derjenigen Lehrer, die nach England gefahren sind, werden sie selbst berichtet haben. Haben Sie nicht von den Erfolgen der Waldorflehrer berichtet? Es ist ja tatsächlich so, daß das Wirken der Lehrer dort einen großen Eindruck gemacht hat, und wenn Sie hinter die Kulissen sehen, so ist es doch auch die Tatsache gewesen, daß die Waldorflehrer jeder eine Individualität ist, was einen großen Eindruck gemacht hat. Es hat jeder als Individualität gewirkt.

Der Eindruck, den Baravalle gemacht hat mit der Metamorphosierung der Flächen, was in den Pythagoreischen Lehrsatz einläuft, das hat einen ungeheuer tiefen Eindruck gemacht. Dann war ein tiefer Eindruck da von Fräulein Lämmerts Darstellung des musikalischen Unterrichts. Es war so. Dann machte Dr. Schwesbch Eindruck durch sein Können und sein Wissen. Dr. Schubert wirkte so überzeugend für die Wahrheit der Waldorfschule im ganzen. Nun, nicht wahr, von Dr. von Heydebrand muß man immer dasselbe sagen. Sie macht den Eindruck, daß die meisten sagen: von so jemandem möchte ich meine Kinder unterrichtet haben. Sie macht diesen Eindruck. Nun, Fräulein Röhrle hat sich mehr hinter den Kulissen gehalten, und mir scheint, daß nur sie selbst von ihrem Erfolg dort sprechen kann.

#SE300c-091

Ist die letzte Nummer des „Goetheanum“ da? Dann also möchte ich empfehlen, sich zu informieren, indem Sie das Buch von Miss MacMillan anschaffen, daß es jeder liest: „Education through the Imagination.“ Ich habe in mein Exemplar folgendes hineingeschrieben, das habe ich nicht in den Aufsatz geschrieben: Es ist so, wie wenn jemand sehr gut zu beschreiben vermag die Speisen, die auf den Tisch kommen, ohne zu wissen, wie sie in der Küche zubereitet werden. - Diese Oberschichte, diese Analyse der Oberschichte der Seele, insofern die Seele imaginative Kräfte entfaltet, nicht die Arbeit, die das hervorruft, das also ist sehr interessant im Buche dargestellt. Eine deskriptive Beschreibung der Kindesseele, ausgezeichnet, nur kennt sie nicht die Kräfte, aus denen das entsteht. Ich glaube, daß gerade, wenn aus der Anthroposophie heraus die Unterlagen geliefert werden, all die Dinge, die bloß deskriptiv sind, überall gut beleuchtet werden können, daß jeder, der Anthroposoph ist, gerade dadurch sehr viel von dem Buch hat, weil er ungeheuer viel von der Anthroposophie hineinlesen kann. Es ist eine Notenskizze, die jeder für sich wunderbar ausarbeiten kann, weil es Anlaß gibt, sehr viel Anthroposophie durchzuarbeiten.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Miss MacMillan möchte zu Weihnachten mit einigen Hilfskräften herkommen. Ich möchte bitten, daß sie anständig behandelt wird. Sie gilt einigen als die bedeutendste pädagogisch-reformatorische Kraft. Wenn man in ihre Schule kommen würde, würde man vieles sehen, auch ohne Kinder. Sie ist ein pädagogisches Genie. Sie wird es schon so einrichten, daß sie vom Unterricht etwas sieht. Ich habe ihr gesagt, wenn sie ohne Unterricht die Schule ansieht, daß sie nichts davon hat.

Der Zürcher Kurs war vorgesehen, und als ich mit Wachsmuth von England zurückkam und diese Nachricht dort war, daß dies ernsthaft werden soll, wurden die beiden fast ohnmächtig. Das wird abgeändert, das wird zu Ostern sein. Da werden wir auch zum ersten Male Osterspiele machen. Ich habe den Auftrag gegeben, das zu ordnen; das wird zu Ostern sein.

Nun, haben vielleicht die in England gewesenen Lehrer selbst etwas zu sagen?

Es wird gefragt, ob für solche Dinge, wie Nähkarten, das zwölfte Jahr etwa das richtige ist für die Kräfte, die daran entfaltet werden; wegen der Geometrie.

Dr. Steiner: Ja, das ist richtig. Nach dem zwölften Jahre ist es zu spielerisch. Ich würde nur nie Dinge zum Arbeiten in die Schule

#SE300c-092

einführen wollen, die niemals im Leben vorkommen. Es kann sich kein Lebensverhältnis ergeben aus etwas, worin kein Leben steckt. Die Fröbel-Dinge sind für die Schule erfunden. Es sollte aber nichts nur für die Schule erfunden werden. Nur Dinge aus der äußeren Kultur, aus dem wirklichen Leben, sollten in entsprechender Form in die Schule hineinge tragen werden.

Einige Lehrer berichten über ihre Eindrücke in England.

Dr. Steiner: Man muß aber berücksichtigen, der Engländer versteht die bloße Logik nicht, selbst wenn sie poetisch ist. Es muß alles in konkrete Bilder gebracht sein. Sobald man in eine bloße Logik hineinkommt, kann der Engländer nicht darauf eingehen. Seine ganze Mentalität versteht nur, was konkret ist.

X. meint, die Leute dort organisieren aus Improvisation. Man hat den Eindruck, als ob die Fähigkeit an der Grenze wäre.

Dr. Steiner: Es fuhrn sämtliche Anthroposophen, die dort waren, und auch noch andere Gäste, von Wales nach London. Es waren nur Kursteilnehmer von Penmaenmawr; es wurde ein Extrazug von Penmaenmawr geführt. Wir waren die zwei Waggonen und ein Gepäckwagen. Es wird der Zug so spät hereingeschoben, daß es schnell geht. Nun kommt der Schaffner, das Gepäck ist draußen. Wachsmuth sagt, es muß herein. Es kam alles herein. Die Passagiere sorgten dafür, daß der Zug wartete. Das ist etwas, was in Deutschland nicht möglich ist. Es ist an gewissen Stationen eine große Unordnung. Hier weiß man nicht, was geschieht, dort muß man selbst zum Gepäckwagen gehen. In Manchester stoßen zwei Gesellschaften zusammen. Da führen die Beamten einen Krieg. Die einen wollten es nicht aufnehmen, die anderen wollten uns loskriegen. Das Gepäck kommt oft weg, aber es kommt auch wieder. Diese Privatgeschichte hat ihre Richtigkeit, aber auch ihre Schattenseiten. Von solchen Stationen, da fahren am Sonntag keine Züge ab, weil die Aktionäre der Eisenbahn dieselben sind, wie die der Hotels. Damit die Leute bis Montag bleiben, gehen am Sonntag keine Züge. - Das Innere von Penmaenmawr habe ich im Vortrag auseinandergesetzt.

X.: Sie sprachen in England von der Stellung der Frau in Griechenland. Sie sei nicht als Mensch behandelt worden. Schuré gibó Schilderungen von den Mysterien, wo die Frau doch anscheinend eine große Rolle spielt.

Dr. Steiner: Die Frau als solche spielte schon eine Rolle. Namentlich diese, die ausgewählt waren für die Mysterien. Das waren Frauen, die

#SE300c-093

nicht eigentlich Familienfrauen waren. Die Frau, die zur Familien. gründung da war, die wurde niemals zum öffentlichen Leben herangezogen. Die Kindererziehung ist im Hause verlaufen. Es wurde intensiv damit gerechnet, daß die Frau nicht teilnimmt am öffentlichen Leben. So konnte sie an das Kind bis zum siebenten Jahr nichts von dem politischen Leben herantragen. Der Vater sah das Kind kaum vor dem siebenten Jahr, er kannte es kaum.

Es war ein Unterschied in der Lebensweise. Es galt nicht als ein minderer Platz des Menschen. Die für die Mysterien ausgewählten Frauen spielten oft sogar eine große Rolle. Dann diejenigen, deren Typ Aspasia ist.

Nun, die 5. Klasse müssen wir teilen. Ich hätte gerne eine männliche Lehrkraft gehabt aus einem einfachen Grunde, weil, nicht wahr, die Leute sagen werden, wir besetzten unser ganzes Kollegium nur mit Frauen. Da wir aber noch nicht eine überwiegende Mehrheit von Frauen haben, und es sich noch immer die Waage hält, und tatsächlich kein Mann als Lehrer zu finden ist - er gedeiht nur in fürchterlicher Dekadenz -, wird uns nichts anderes übrig bleiben. Jetzt als ich Umschau hielt nach Befähigungen, hat mich das zu einer Art Statistik veranlaßt. Ich habe nachgeschaut, wie die Dinge stehen. Es ist tatsächlich so, daß man in einem Mittelschulschema die größere und weitere Befähigung bei den Frauen findet. Die Männer haben mehr nur für die Fächer Befähigungen, die unbedingt notwendig sind; die Frauen haben deren eine ganze Reihe. Die Männer sind dekadent, das gehört zu den schrecklichen Erscheinungen der Zeit. So ist es nicht anders gewesen, als daß ich dieses Fräulein anstellte. Ich glaube, daß sie eine gute Kraft werden kann. Sie hat promoviert mit einer Dissertation, die anknüpft an diese Bemerkung, die in den Zyklen steht, wie Homer beginnt: „Singe mir, Muse, den Mann . . .“, und Klopstock: „Singe unsterbliche Seele.“ Die 5c wird also jetzt geführt werden von Fräulein Dr. Martha Häbler. Sie scheint mir tüchtig zu sein. Machen Sie Vorschläge, ich meine die beiden Klassenlehrer der fünften Klassen, welche Kinder aus beiden Klassen abgespalten werden sollen, aus denen wir die neue c-Klasse zusammensetzen. Wir machen sie aus beiden Klassen zusammen. Fräulein Dr. Häbler darf vorher hospitieren, und dann werde ich sie einführen, wenn ich am 10. komme. Wir sehen sie sogleich an als Mitglied des Lehrkörpers. Sie wird an den Konferenzen teilnehmen.

Das führt mich auf die zweite Frage. Wir werden Fräulein Klara Michels bitten, die Klasse 3b zu übernehmen.

#SE300c-094

Frau Plinke habe ich gebeten daß sie zu Miss Cross an die Schule in King's Langley geht.

Die Gartenbaulehrerin fragt, ob man Klassengärten einrichten solle.

Dr. Steiner: Ich habe nichts dagegen. Bis jetzt haben wir diese Gartenarbeit mehr extemporiert. Arbeiten Sie etwas darüber aus. Es kann in unseren Lehrplan hineinkommen.

Der Naturwissenschaftslehrer: Aus dem Botanikunterricht heraus habe ich das Bedürfnis, daß man im Garten hier die Pflanzen zücht, die in der Botanik durchzunehmen sind.

Dr. Steiner: Das läßt sich machen. Es kommt dadurch auch mehr Planmäßiges in den Gartenbau hinein.

Es wird eine Frage gestellt wegen des Handarbeitsunterrichtes.

Dr. Steiner: Frau Molt kann ihre letzten zwei Handarbeitsstunden abgeben an Fräulein Christern.

Dann würde ich bitten, daß Sie, weil wir manches zurückgelassen haben, das jetzt vorbringen.

Nun möchte ich noch den S. T. Ihnen ans Herz legen. Er ist ein frühreifer Junge. Er ist sehr begabt, er ist auch vernünftig, aber man muß ihn immer anhalten. Ich habe ihn sehr ermahnt, daß er sich interessiert für die Schulgegenstände. Er hat Plato gelesen, Kant,

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Philosophie der Freiheit". Er ist etwas schusselig. Wenn Sie glaub'en, daß er Nachhilfestunden braucht, so muß er sie bekommen. Sympathischer wäre ihm, wenn man ihm die Geheimwissenschaft analysieren würde. Er ist von Schule zu Schule gekommen. Er war zuerst in einer Klosterschule. Er ist eine harte Nuß, die zu knacken sein wird.

Es wird gefragt nach einem zweiten Jugendkurs und nach Vorträgen für anthroposophische Lehrer außerhalb der Waldorfschule.

Dr. Steiner: Wir veranstalten die Jugendtagung. Dann müssen Sie sich schlüssig werden, wie Sie das machen. Mir ist es einerlei, ich richte die Vorträge danach ein.

Es ginge ganz gut, daß man die Vorträge nur für die Lehrer der Waldorfschule während der Schulzeit hält. Das geht ganz gut. Aber während einer Tagungszeit, das scheint nicht zu gehen. So eine Tagung, wenn also wirklich zwischen ganz schönen Gedanken so furchtbar viel Gedankenmorde herumfliegen. Die vier Tage waren doch furchtbar. Tagungen lassen sich nicht vereinigen mit dem, was wir brauchen für den Kreis der Schule.

#SE300c-095

Es kommt mir doch so vor, als ob - und darüber möchte ich einiges hören -, als ob nicht doch ein bißchen neue Impulse leben in der Schule. Ich glaube das doch. Es wird doch manches aus einem neuen Verantwortlichkeitsgefühl fließen, daß die ganze Pädagogik so ernsthaft genommen wird, wie es sich gezeigt hat in England. Das ist etwas, was wirklich darauf hinweist, daß man die allerstärksten Kräfte entfalten muß. Nun meine ich, man braucht da einiges. Es wäre schon wünschenswert, daß man also von einem solchen Gesichtspunkt aus, der mehr überhaupt die ganze Perspektive der Waldorfschul-Pädagogik berührt, sprechen würde über das Hineinwirken der moralischen Impulse und religiösen Impulse in die anderen Lehr-gegenstände. Über die unmittelbare Erziehungspraxis sollte geredet werden. Das ließe sich eher selbst mit so etwas wie der Jugendtagung verbinden. Die Jugendtagung wird freie Sitzungen halten. Ich glaube, daß es eher geht als mit dem, wenn man bei einer Tagung von morgens bis abends sitzt. Ich werde vom 10. bis 14. Oktober ja wieder hier sein. Da können wir in Aussicht nehmen, über diese Fragen ausführlich zu sprechen. Die Waldorflehrer werden nicht viel zu tun haben mit dieser Tagung außer der Teilnahme. Mir kommt vor, da die Jugend losgelassen sein will, daß ich selbst nicht so furchtbar eingespannt sein werde bei einer solchen Tagung. Es könnte an diesen Tagen die Schule ausfallen. Dann läßt sich leicht ein Vortrag einschieben.

Ich kann nicht leicht herüberkommen zu einer anderen Zeit. Es sind zuviel Dinge. Wenn gebaut werden soll, muß ich in Dornach sein. Wenn wir Herbstferien machen, können wir dann höheres Pädagogisches besprechen, da können dann nur Waldorflehrer hinein. Man könnte bei der Tagung auch die Öffentlichkeit zulassen. Eine Sache wird so gemacht, daß jeder etwas hat davon, sowohl die Eltern wie Lehrer, aber verschieden. Wenn es mir gelingt, das, was alles geboten wird, als ein Lebendiges zu haben, dann ist es so.

(Über den neuangestellten Lehrer X:.) Die Stunden, die ich mit-gemacht habe, haben mich befriedigt. Er ist durchaus ganz ernst dabei; hat sich selbst in den Stoff gut hineingefunden. Es verstehen ihn die Schüler. Man muß ihn noch leiten. Deshalb habe ich ihn heute noch nicht hineingelassen, weil ich das sagen wollte. Er muß Sie alle hinter sich spüren. Er muß willig bleiben; jetzt ist er es im höchsten Maße.

Der Musiklehrer fragt nach der Darstellung der Rhythmen, die in der Musik anders ist als in der Eurythmie. Er wendet die üblichen Arten des Dirigenten-Rhythmus an. Sind nur die zwei-, drei- und vierteiligen wichtig, oder soll man weitergehen bis zum fünf- und siebenteiligen?

#SE300c-096

Dr. Steiner: Was den sieben- und fünfteiligen Rhythmus betrifft, nur mit den Älteren, jedenfalls nicht mit Kindern unter fünfzehn, sechzehn Jahren. Ich glaube, wenn man es mit Kindern unter fünfzehn Jahren machen würde, so würde sich das musikalische Gefühl verflusen. Ich könnte mir eigentlich kaum denken, als daß nicht derjenige, der Begabung hat, der müßte Musiker werden sollen, es von sich aus lernt. Es genügt bis zum Vierteiligen. Man müßte dafür sorgen, daß das musikalische Gefühl möglichst lange empfindungsgemäß durchsichtig bleibt, so daß sie Differenzierungen erleben. Das bleibt es nicht, wenn man siebenteiligen Rhythmus hat. Daß die Kinder durch Dirigieren aktiv teilnehmen, durch eine Art Dynamik aktiv teilnehmen, das ist ganz sicher pädagogisch vorzüglich, aber es müssen alle drankommen. Man kann die Dirigenten-Bewegungen der gewöhnlichen Art nehmen.

Musiklehrer: Ich habe es bisher nur alle zusammen machen lassen. Ob man dieses einzeln Dirigieren auch bei den Jüngeren machen kann?

Dr. Steiner: Ich glaube, von einem Zeitpunkt zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre kann man das auch anfangen. Vieles von dem, was sich in diesem Zeitpunkt entscheidet, ist von solcher Art, daß diese besondere Beziehung, wenn einer als einzelner zu einer Gruppe in Verhältnis tritt, daß vieles von diesen Beziehungen da hineinspielt. Es ist ja nicht unnötig, das auch auf andere Gegenstände auszudehnen, so zum Beispiel immer für das Rechnen das zu benützen, daß einer die anderen führt für gewisse Sachen. Da macht es sich von selbst, aber im Musikalischen wird es zu einem Bestandteil der Kunst selbst werden.

Es wird gefragt wegen der Reihenfolge der Eurythmiefiguren.

Dr. Steiner: Ich habe sie so aufstellen lassen, daß ich die Vokale zusammengestellt habe, die Konsonanten zusammen, und die paar außerdem. Zweiundzwanzig bis dreiundzwanzig Figuren.

Nun könnte man innerhalb der Konsonantenreihe wiederum die Verbindungen zusammenstellen. Nicht gerade bloß alphabetisch. Das beste ist, überhaupt zu fühlen, mit was für einem Buchstaben man es zu tun hat, und nicht sehr abhängig zu sein von der Ordnung. Es mehr qualitativ empfinden, als das Nebeneinanderstellen.

Wenn jetzt nicht die schrecklich ungünstige Zeit wäre, so glaube ich, würde viel darin leben. Es sind jetzt die feineren Schwierigkeiten. Bevor das Kind nicht die betreffende Geste gelernt hat, kann es keinen Begriff mit der Figur verbinden. In dem Augenblicke, wenn

#SE300c-097

es die Geste gelernt hat, muß es die Geste beziehen auf die Figur. Es muß die Beziehung erkennen, und zwar so, daß es die Bewegung verstehen wird, nicht Charakter und Gefühl. Das Gefühl drückt sich im Schleier aus. „Für einen Schleier bist du noch zu klein.“ Was Charakter ist, kann man von dem Moment an, wo die Kinder lernen, sich innerlich hineinzuleben, auch nach und nach beibringen. Wenn die Kinder begreifen, was das Prinzip im Herstellen der Figuren ist, dann wird es günstig auf den Eurythmieunterricht zurückwirken. Im Laufe der Zeit entwickelt sich das künstlerische Gefühl. Wenn man es entwickeln kann, soll man es tun.

Wie steht es mit der 9b?

X.: Der T. L. ist abgemeldet.

Dr. Steiner: Es ist eigentlich schade.

X.: Die L. A. in der 4. Klasse stiehlt und lügt. Sie leidet auch an Gedächtnis schwäche.

Dr. Steiner: Sie lügt, weil sie es verstecken will. Es wäre gut, wenn man es dahin bringen könnte, das hilft dann immer, dem Kinde eine kleine Geschichte zu diktieren, die es sich ganz intim aneignen müßte, die es gut lernt. In dieser Geschichte müßte vorkommen, wie ein

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

stehendes Kind sich selber ad absurdum führt. Ich habe früher manchmal solche Dinge Eltern gegeben. Eine Geschichte aufstellen, wo das Kind durch die Entwicklung des Tatsachenganges gewissermaßen innerlich karmisch sich selbst ad absurdum führt, so daß das Kind einen Abscheu bekommt vor dem Stehlen. Diese Geschichte kann man variieren. Es kann auch bizarr oder grotesk sein. Natürlich hilft es nur dann, wenn das Kind es ganz lebendig hat, wenn es veranlaßt wird, es sich immer wieder vor die Seele zu stellen. Diese Geschichte soll das Kind sich ganz zu eigen machen. Es soll sie gut auswendig lernen, oder besser, inwendig lernen, wie das Vaterunser, so daß es ganz damit lebt und sie ihm immer wieder in die Erinnerung gebracht wird. Wenn man es dahin bringt, ist das etwas, was wirklich hilft. Hilft die erste Geschichte noch nicht, so nimmt man eine zweite. Das kann man auch in der Klasse machen, es schadet nichts, wenn die anderen dabei sind. Diesem Kinde müßte man also auferlegen, es immer zu wiederholen; die anderen können dabei sein, nur brauchen die es nicht auswendig zu lernen. Man redet nie darüber, warum man das tut, vor den Kindern redet man nicht darüber. Die Mutter soll es wissen, daß man dadurch helfen will, das Kind nicht; die Klasse erst recht nicht. Das Kind soll in ganz naiver Weise

#SE300c-098

an das Lernen der Geschichte herangeführt werden, das ist das allerbeste. - Für die Schwester kann man die Geschichte noch kleiner machen und immer wieder ihr vorerzählen. Bei der L. A. kann man es vor der Klasse machen, nur brauchen die anderen es nicht auswendig zu lernen.

Es wird gefragt wegen eines achtzehnjährigen jungen Mädchens, das taub-stumm ist, ob sie die Waldorfschule besuchen könne.

Dr. Steiner: Dagegen ist nichts einzuwenden. Es wäre ganz gut, wenn sie ruhig an der Kunstgewerbeschule bliebe und außerdem einige Stunden hier mitmachen würde, etwa Kunstunterricht und Eurythmie. Das Kind ist vollständig taub. Es kann sich aber ebenso eine Assoziation herabilden aus der Anschauung der Sprachorganbewegung mit der Körpergliederbewegung.

Es wird gefragt wegen der Gruppierung der Tiere, ob man das in Parallele zu den Lebensaltern bringen kann.

Dr. Steiner: Man muß die andere Sache vorausschicken, die Gliederung mit dem Menschen. Das andere ist sekundär. Nachdem man die große Gliederung angegeben hat, Kopftiere' rhythmische Tiere, Stoffwechseltiere, kann man es versuchen. Man wird nicht eine primäre Systematik daraus bekommen.

Es wird gefragt wegen der Th. H. in der 5. Klasse, die im Schreiben nicht mit-kommt.

Dr. Steiner: Bei diesem Kind sind ganz offenbar gewisse astrale Partien der Augen zu stark vorgelagert. Da ist der Astralleib vergrößert. Sie hat vor den Augen astrale Knollen. Das sieht man. Das zeigt die Schrift selbst. Sie verwechselt die Buchstaben, das geht konsequent. Daher schreibt sie also zum Beispiel, sagen wir, so: „Gsier“ statt „Gries“. Das Gesetz muß ich noch konstatieren. Sie schreibt einen Buchstaben für einen anderen, wenn sie abschreibt. Das machen sie sonst nicht in dem Alter. Sie macht es mit Konsequenz. Sie sieht falsch.

Ich muß mir überlegen, was man mit diesem Kinde machen muß. Man muß bei dem Kinde etwas machen. Es sieht andere Dinge auch nicht richtig. Sie sieht auch anderes falsch. Es ist ein singulärer Fall. Es könnte sein - wir wollen nicht ein dahingehendes Experiment schon machen -, es könnte auch sein, daß das Kind Mann und Frau ständig verwechselt, oder ein kleiner Knabe wird als alte Frau angesehen. Wenn es die Trübung durch Entartung des

#SE300c-099

Astralplans hat, verwechselt es nur sinnvoll, nicht sinnlos. Wenn es bleibt, wenn nicht geholfen wird, so kann es zu grotesken Wahnsinnsformen führen. Es ist das nur möglich durch ein besonders starkes Entwickeltsein des Astralkörpers. Es kommen dadurch vorübergehend tierische Formen heraus, die wieder verschwinden. Es ist ein Kind, das nicht ein wachender Typus ist, und Sie werden bemerken, wenn Sie das Kind fragen, so macht sie dieselbe Gebärde, wie wenn man sonst jemanden vom Schlafe aufweckt. Es ist ein ganz kleines Zusammenrücken, wie wenn jemand geweckt wird. Das Kind wäre nie in einer Klasse, nur bei uns. Es würde sonst nie über die I. Klasse hinausgekommen sein. Ein sehr interessantes Kind.

X.: Jemand will eine Propagandaschrift mit Bildern über die Waldorfschule herausgeben.

Dr. Steiner: Da haben wir nicht das geringste Interesse, so etwas herauszugeben. In dem Augenblick, wenn wir das haben, würden wir das durch den Kommenden-Tag-Verlag herausbringen. In dem Augenblick, wenn wir es herausbringen könnten, würden wir es herausbringen. Außerdem, wir dürfen nicht so weit gehen, den eigenen Unternehmungen Konkurrenz zu machen. Wir können doch unmöglich den eigenen Verlag untergraben, daß wir eine Publikation, die unter Umständen Aufsehen machen soll, in einem anderen Verlag erscheinen lassen. Es ist nicht einmal anständig bei den Beziehungen zwischen Waldorfschule und Kommendem Tag. Sobald solch ein Werk zustande kommt, sehe ich nicht ein, warum wir es nicht im Kommenden Tag erscheinen lassen. Wir verdienen doch mehr. Zunächst ist es auch nicht anständig.

War eine Waldorfschulklass in einem Badeort? Ich frage es aus dem Grunde, weil dieser schreckliche M. K., der über alles schimpft, auch mir einen Schimpfbrief geschrieben hat, ein Kapitel geschrieben hat, in dem er über die Waldorfschule schimpft. Ich habe nicht alles gelesen. Er gehört zu den schleichenden Gegnern, die wir nicht ausschließen können, die immer noch die Mitteilungen bekommen. Er ist derjenige, von dem ich gesagt habe, es ist nicht möglich, daß innerhalb unserer Kreise bürokratisch vorgegangen wird wie sonst, daß man die Listen nimmt und danach die Dinge verschickt. Die Anthroposophische Gesellschaft muß individualisieren. So einem M. K. braucht man doch nicht alles zuzuschicken. Es muß schon in der Anthroposophischen Gesellschaft menschlich vorgegangen werden. Das muß sich auch darauf beziehen,

#SE300c-100

daß wir nicht bürokratisch vorgehen, ob wir einem die Mitteilungen zuschicken oder nicht. Er benutzt die Mitteilungen, um mordsmäßig zu schimpfen. Böseartig schimpft er, auch wenn er Mit-glied ist.

Konferenz vom Dienstag 16. Oktober 1923, 16.30 Uhr

Nach dem letzten der drei Vorträge „Anregungen zu einer innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherherufes“.

Dr. Steiner: Wir haben heute morgen die dritte 5. Parallelklasse eingerichtet, die Klasse 5c. Sie kennen ja alle schon Fräulein Dr. Fläbler, die sie führen wird.

Was mir nun besonders am Herzen liegt und was ich bitte, zuerst zu besprechen, das ist die Summe der Tatsachen, die sich anschließt an einen erschütternden Brief, den mir Herr X. geschrieben hat, daß er aus dem Verwaltungsrat ausscheiden will. Das Vertrauen, das er voraussetzt zwischen dem Kollegium und ihm, scheint ihm nicht genügend vorhanden zu sein. Ich weiß, daß das Kollegium gebeten hat, den Schritt zurückzunehmen, aber ich sagte ihm schon, daß es ja wirklich wichtig ist, daß in unserem Kollegium nicht nur die äußeren Verkehrsformen gesund sind, sondern auch die Untergründe des Zusammenwirkens. Wir können unmöglich wirken in einem solchen Sinn, wie ich eben im Vortrag auseinandersetzte, wenn nicht alle Untergründe im Kollegium gesund sind, wenn nicht jeder mit dem anderen, und in und aus dem anderen wirkt. Das muß auch in unserer Schule immer mehr gepflegt werden. Man muß, wenn man zu einem Lehrer in die Stunde kommt, immer auch wissen und fühlen, was die anderen tun. Ich komme manchmal in diesen oder jenen

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Unterricht, und muß sagen, dieses und jenes könnte so nicht sein, wenn in anderen Stunden das Entsprechende geschehen würde, was in diesen Stunden wirken muß. Dies Zusammenwirken ist so wichtig, und das muß seinen Impuls bekommen in den Konferenzen. Wenn bei uns jeder seinen Weg ginge und für sich wirkte, würden wir die Aufgabe nicht erfüllen können. Daher ist es für mich keine Lösung, sondern ich möchte Sie doch bitten, daß jeder, der etwas damit zu tun hat,

#SE300c-101

seine unverhohlene Meinung sagt darüber, was sich, mehr innerlich als äußerlich, abgespielt hat.

X.: Ich meine, daß nicht so sehr meine Person die Schuld trägt als das Amt, das das Vertrauen untergrub. Wünschenswert ist, daß etwas zustande kommt, was eine Garantie bietet, daß wir wirklich weiterkommen. Das wäre wichtiger, als was sich auf mich selbst bezieht.

Y.: Herr X. hat uns gesagt, die Konferenzen seien nicht so gewesen, wie er es sich wünsche. Er glaubt, es sei ihm nicht gelungen, die Konferenzen lebendig zu gestalten. Es würde aber keinem von uns gelingen. Die Lehrerschaft ist durch ihre Größe etwas schwer geworden.

Dr. Steiner: Das kann ich nicht ganz sehen, daß die Begeisterung mit der Ausdehnung des Lehrkörpers leiden soll. Das wäre traurig. Neue Kräfte sollen neue Quellen der Begeisterung sein. Auch im Zimmer muß man, wenn es heller werden soll, nicht Lampen auslöschen, sondern anzünden. Es sind doch gewichtige Dinge vorgefallen.

Vielfacher Zuruf: Nein.'

Dr. Steiner: Aber liebe Freunde, daß ein solcher Rücktritt nicht gewichtige Gründe haben sollte, das würde ich nicht verstehen. Es kann also nicht richtig sein, wenn Sie sagen, es sei nichts Wichtiges geschehen. Wir müssen eben die Dinge wichtig nehmen.

X.: Ich habe eben das Vertrauen verloren in den Willen der Kollegen, in der Konferenz zusammenzuarbeiten. Diese sind so verlaufen, daß ich jemand, der wegblieb mit der Begründung, es komme doch nichts dabei heraus, recht geben mußte.

Y.: Herr X. müßte doch auch sagen, warum ihn die Konferenzen nicht befriedigten.

Dr. Steiner: Das wollte ich auch fragen, inwiefern die Konferenzen nicht fruchtbar waren.

X. und mehrere andere Lehrer sprechen über Ereignisse, die vorgefallen sind.

Dr. Steiner: Solche Dinge, wie bisher vorgebracht werden, erörtert man oder man erörtert sie nicht. Über die Erörterung kann ja auch, wie es in der Gegend bei Fräulein A. geschieht, Schütteln des Kopfes vorkommen. Aber wenn man sie erörtert, dann zeigt das, daß offenbar doch die zusammenstimmenden Gefühle zu den Erörterungen führen. Es wäre doch gut, wenn die Gründe, warum man überhaupt solche Sachen erörtert, besprochen würden. Ich glaube schon, daß das äußerliche Verlaufen Mißverständnisse sind. Aber die entstehen eben aus dem Für- und Gegeneinander.

#SE300c-102

Y.: Ich habe versucht, mir ein Bild zu machen. Herr X. will aus seiner Verantwortung heraus das Kollegium zu einer bestimmten Disziplin erziehen. Das hat aus dem Temperament heraus zu Mißverständnissen geführt.

Dr. Steiner: Da ist etwas angeschlagen, was ich gerne unter Ihnen besprochen hätte. In meinem Vortrag heute kam ja schon zum Ausdruck, daß man über die Temperamente hinweg den Weg finden muß. In meinem Vortrag war das Bestreben, über die Temperamente hinweg zu innerem Verständnis zu kommen. Ich möchte hören, wie dieses Mißverständnis unter den Temperamenten heraufgekommen ist. Bringe ich Ihre Worte, Herr Y., zu einer Formel, so meinen Sie:

Herr X. wollte eine 13. Klasse im Lehrerkollegium einrichten. Die wollte sich das nicht gefallen lassen und lehnte sich auf gegen die pädagogische Methode dieser Erziehung.

Y berichtet Ober Vorgänge, die zugrunde liegen.

Dr. Steiner: Da ich diese Dinge nur ansehen kann wie das Hereinfallen eines Funkens in das Pulverfaß, so wollte ich mehr über die Untergründe als über die Vorgänge hören.

Es wird berichtet.

Dr. Steiner: Es ist die Frage nur vertagt, nicht gelöst. Herr X. trat am Ende seiner Amtszeit zurück. In den nächsten vier Monaten sollen die beiden anderen amtieren. Soll man in der jetzigen schweren Zeit mit einem solchen Pfahl im Fleisch leben? Denn das ist eine solche Vertagung. In dieser schweren Zeit, wo wir nicht wissen, ob man in der nächsten Zeit die Beziehung zwischen Dornach und Stuttgart rege gestalten kann, wäre aber eine wirkliche Lösung erfordert. Es wäre nicht gut, wenn in dieser schweren Zeit ein Provisorium besteht.

Es wird berichtet Ober die letzte Konferenz.

Dr. Steiner: Es ist ja infolge dieser letzten Konferenz zu einem Schritt gekommen, der sonst nicht gebräuchlich ist. Sonst würde das dazu geführt haben, daß Herr X. die letzten vierzehn Tage auch noch das Amt geführt hätte, und dann darüber nachgedacht hätte, ob er es das nächste Mal noch führen will.

X. spricht Ober die veränderte Situation und Ober die Möglichkeit, das Amt weiterzuführen. Er will es davon abhängig machen, wie diese vierzehn Tage verlaufen.

#SE300c-103

Dr. Steiner: Meiner Meinung nach spielt die Sache hinein, die mit einer gewissen Zustimmung aufgenommen ist, die Sache mit der 13. Klasse.

Y.: Man ist entschlossen, trotz der 13. Klasse Vertrauen zu Herrn X. zu haben.

Es sprechen noch mehrere Lehrer.

Dr. Steiner: Nachdem ich länger die Diskussion angehört habe, komme ich doch darauf zurück, es sind Untergründe da. Ich verstehe weder den objektiven Ausgangspunkt noch verstehe ich, wie es zur Demission führen kann. Es kann sich also nur um persönliche Dinge handeln, die hier nicht herausgebracht werden können, während wir doch auf sachlichem Boden bleiben sollten.

Herr X. wird gebeten, das Amt weiterzuführen, und nimmt an.

X.: Welche Stunden soll man wegn der Abituriumsvorbereitungen von jetzt ab in der 12. Klasse weglassen?

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Mit schwerem Herzen Technologie und Handwerk weglassen, ebenso Turnen und Gesang. Eurythmie läßt sich nicht weglassen. Freihandzeichnen bleibt. Religion auf eine Stunde einschränken, aber nicht auf den Nachmittag legen. Die 12. Klasse nimmt nur an einer der mit der 11. Klasse gemeinsamen Religionsstunden teil.

#SE300c-104

Konferenz vom Dienstag 18. Dezember 1923, 21 Uhr

Dr. Steiner: Wir wollen reden über alles das, was Sie zu sagen haben in der langen Zeit.

Es wird gesprochen über eine Zuschrift an das Ministerium wegen der Abiturienten.

Dr. Steiner: Warum war das notwendig hinzuzusetzen, daß es im Wesen des Epochenunterrichts liegt, daß noch Gegenstände durchgenommen werden? Bei den großen offiziellen Sachen ist es das Gescheiteste, die Leute nicht zu verärgern durch Dinge, die sie doch nicht hören mögen.

Was würde in der Literatur noch durchzunehmen sein?

Man müßte ökonomisch vorgehen. Unter den Dingen, die Sie durchnehmen wollen, sind Dinge, die man schon durchnehmen sollte. Aber zum Examen braucht man nicht Goethe als Naturforscher. Zum Examen ist es nicht notwendig. Briefe über ästhetische Erziehung werden sie nicht gefragt. Lyrik wird besonders Schmerzen machen, denn das ist nicht so leicht. Von Hauptmann ist „Hannele“ besser als „Die Weber“. Von Goethe als Naturforscher haben die keine Ahnung. Bei solchen Prüfungen ist es eine mißliche Sache, daß man sich genötigt sieht, solch ein Programm auszustellen. Wenn jemand das Doktorat machen wollte, würde man auch nicht mehr verlangen. Wenn diese Dinge schulmäßig durchgemacht werden sollen, ist es in zwei Jahren nicht zu machen. Denken Sie hier, da ist „Faust“ I. Teil.

Ich möchte überhaupt wissen, wie kann man das alles in der Schule durchnehmen. Meinen Sie, daß man Themen für Deutsch-Arbeiten daraus geben wird? Die Dinge, die beim schriftlichen Examen vorkommen, die muß man bezwingen.

Wenn man oft hinkommt aufs Ministerium, werden die denken, man hat ein schlechtes Gewissen und ist der Meinung, daß es nicht mit rechten Dingen zugeht. Man sollte sich jetzt nicht um die Sache besonders kümmern, sondern nur, wenn die Behörde schreibt und man antworten muß. Man wird sehen, wie die Dinge werden. Abmelden kann man zu jeder Zeit.

In der allerletzten Zeit, da würde es notwendig sein, daß man sich darauf verlegt, daß die Schüler genötigt sind, viel aus sich selbst heraus zu formulieren und zu beantworten. Daß sie selbst viel tätiger sind. Und auch nicht so leicht, wenn ein Schüler nicht irgend etwas

#SE300c-105

gleich weiß, nicht so leicht ihm nachhelfen. Er braucht diesen Willen, diese Sachen aus sich herauszuholen. Dies ist wesentlich besser geworden, als es früher war, da die Schüler nichts zu tun hatten, als zuzuhören. Ich muß alle Klassen wieder durchgehen. Bei der nächsten Gelegenheit muß es sein.

Es wird ein Brief vorgelegt, in dem die Waldorfschule eingeladen wird, Schülerarbeiten in Berlin auszustellen.

Dr. Steiner: Es wäre gut, wenn man den Mann zu einer näheren Äußerung zwänge. Man müßte ihn veranlassen zu sagen, was er damit will. Ausstellung der Schülerarbeiten hat nur einen Zweck bei solchen Gelegenheiten, wo Kurse veranstaltet werden, wo der ganze Rahmen, der ganze Inhalt und Aufbau der Waldorfschule entwickelt wird. Aber die Arbeiten allein ausstellen? Dann werden die Leute, die das anschauen sollen, nicht wissen, was man will von ihnen, solange sie die Bestrebungen der Waldorfschule nicht genau kennen. Es ist so, wie wenn man von einem illustrierten Kindermärchenbuch sagt, wir wollen bloß die Bilder vorlegen. Man wird nichts davon verstehen. Die Herren müssen sich äußern, ob sie geneigt sind, die Waldorfschule zu vertreten.

Es wird über den C. H. in der 11. Klasse gesprochen.

Dr. Steiner: Das Verhältnis zur Klasse müßte sich aus seinem Charakter ergeben. Man müßte ihn malen lassen das, was auf dem Gegenstand darauf ist, nicht die Gegenstände selber; wie das Licht auf dem Gegenstand wirkt, die beleuchtete Seite, die Schattenseite. Nicht den Tisch, aber das Licht auf dem Tisch, den Schatten auf dem Tisch. Ihm fehlt der Anschauungssinn in der Malerei. Er ist ausgesprochen defekt. Es ist gut, ihn an der defekten Stelle anzupacken. Lassen Sie ihn versuchen, ein menschliches Gesicht zu machen; er soll aber keine Nase zeichnen, nur die Licht- und Schattenfleckchen darauf. Man muß versuchen, mit ihm über die Dinge zu reden. Er ist psychopathisch. Er müßte angehalten werden zum plastischen Vorstellen. Er wird in der Arithmetik besser sein als in der Geometrie. Er muß angehalten werden, auch Geometrisches zu durchschauen, nicht gedächtnismäßig zu betreiben.

Es wird gesprochen über Cliquenbildung in der 11. Klasse.

Dr. Steiner: Geben Sie das Aufsatzthema: „Sonderling unci geselliger Mensch“, wo sie genötigt sind, das richtig durchzudenken.

#SE300c-106

Es wird gefragt wegen des englischen Unterrichts in der 11. Klasse. Es ist „Warren Hastings“ von Macaulay gelesen worden.

Dr. Steiner: Man könnte auch englische Lyrik mit ihnen lesen, zum Beispiel die Seeschule. Daneben kann man dann charakteristische Prosa, zum Beispiel Kapitel aus Emerson, etwa die über Shakespeare und Goethe, lesen lassen und dabei versuchen, auf den sprunghaften Stil seiner Gedanken aufmerksam zu machen, auf Aphoristisches und Nichtaphoristisches hinzuweisen, das Halbaphoristische und doch Zusammenhängende dieses Stiles zu charakterisieren. Woher kommt das? Dies müßte man besprechen und dabei etwas Psychologie treiben. Emersons Art zu schreiben bestand darin, daß er eine ganze Bibliothek genommen und die Bücher um sich ausgebreitet hat. Er ging davor umher, ging spazieren im Zimmer, las da und dort einen Satz, schrieb einen Satz nieder, dann einen ganz anderen, selbständigen, und ging dann wieder umher. Er ließ sich anregen von der Bibliothek. Daran wird man die Sprünge bemerken. Nietzsche hat über seine Emerson-Lektüre geschrieben, über „On nature“ von Emerson. Nietzsche hat das in seinem Handexemplar so gemacht, daß er gewisse Dinge eingerahmt hat. Dann hat er das numeriert. -Also Lyrik und Emerson.

X.: Was soll man als Lektüre nehmen im Französischen in der 10. Klasse? Kann man Poincaré lesen? Es wollen viele Schüler abgehen.

Dr. Steiner: Es bleibt doch eine gefährliche, merkwürdige Sache. Im Prinzip kann man schon so etwas machen, aber mit Poincaré nicht, weil soviel Verlogenheit darin ist.

Dagegen für die, welche austreten, ob es nicht etwas sein müßte, das scheinbar von der Lebenspraxis abweicht, und doch wieder hinführt. Das wäre „Vril“ von Bulwer. Das kann in der 10. Klasse gelesen werden.

Es gibt eine Sammlung von französischen Essays bei Hachette, und darin sind Aufsätze vom anderen Poincaré' dem Mathematiker. Darin ist im zweiten Teil auch einer über technisches Denken. Das wäre etwas, was man gut brauchen kann.

Im Englischen kommt für die 12. Klasse etwa von Mackenzie „Humanism“ in Betracht.

Wir können nicht mitgehen mit der Abschaffung des Französischen in den öffentlichen Schulen.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Eine Eurythmielehrerin fragt wegen der Schwierigkeiten in einer der oberen Klassen. Einige Schüler möchten eine andere Lehrerin haben.

#SE300c-107

Dr. Steiner: Man muß das mit Humor behandeln. Scheinbar darauf eingehen und dann ad absurdum führen. Es sind immer Schüler da, die möchten die Lehrer tauschen. Man muß auf seinem Standpunkt fest beharren und es mit Humor nehmen. Einmal könnte man sagen:

Was habt ihr gegen mich? Ich bin doch eine ganz nette Dame. Es ist kein Grund, daß ihr mich haßt. - Da können Sie manchmal in ein paar Minuten viel mildern.

Es wird gefragt wegen P. Z. im Turnunterricht.

Dr. Steiner: Er bringt die Hauptkörperrichtung nicht in die Lage der Schwerkraft. Man versuche, ihn Hängeübungen machen zu lassen, wobei er im Reck angehängt ist. Das ist wörtlich gemeint. Durch solch eine Übung wird befreiend auf den Astralleib gewirkt. Sie bekommen solche, die schauen so aus, als ob der Astralleib zu groß wäre, wie ein schlotternder Kittel um das Ich herum. Durch diese Übungen wird der Astralleib strammer mit dem Ich verbunden. Das fühlen die als eine Wohltat, wenn sie die Füße vom Boden entfernen; etwa auf eine Leiter klettern und ruhig oben sitzen bleiben. Bei solchen Kindern werden Sie auch meist bemerken, daß sie durch dieses Hängen des astralischen Leibes etwas haben wie eine schmierige, fettige Haut. In irgendeiner Weise wird es schon so sein. Auch verfallene, runzelige Haut könnte es sein.

Es wäre möglich, eine Stunde so zu gestalten im Turnen, daß man die Kinder so gruppiert, daß sie das machen, wozu ihr Temperament sie treibt.

Es wird gefragt nach den dramatischen Kinderaufführungen bei Miss MacMillan.

Dr. Steiner: Sie haben dort viele Dinge im Gebrauch, die gar nicht angemessen sind dem Lebensalter. Das Dramatisieren ist unmöglich vor dem zehnten Jahr mit den Kindern zu machen. Nachher ist es ganz gut. Nicht die Methode, sondern die Kraft und Impulsivität von Miss MacMillan, die ist das, was wirkt. Die Methode hat sehr viel von dem, was die Engländer haben; sie machen alles zu früh. Das wird hervorgerufen durch die eigentümliche Beziehung, die der Engländer hat zu dem Sich-Darleben als Mensch. Er will als Mensch gelten. Das wird durch solche Dinge großgezogen. Solche Menschen bekommen eine starke Ausbildung des astralischen Leibes, der das Ich auf ein gewisses Niveau hinunterbringt, das in der übrigen europäischen Welt nicht vorhanden ist. Der Engländer sieht geistig so aus wie ein Mensch, der immer ausgeschnitten geht, der nie Hemdkragen trägt. Das Ich steckt so darinnen. So sind sie in ihrem Habitus. Dadurch

#SE300c-108

bekommen sie den Charakter einer gewissen sozialmenschlichen Wohlhabenheit, der ihr Nationalcharakter ist. Dramatische Selbstdarstellung des Menschen, auch Bernhard Shaw. Sie machen etwas aus sich, was gelten will, und was die anderen erkennen.

X.: Der S. T. in der 9. Klasse ist so unbeholfen im schriftlichen Ausdruck. Soll man das Aufsatzschreiben besonders mit ihm üben?

Dr. Steiner: Man müßte seine Schrift kultivieren, ganz elementar, übungsmäßig. Wenn man anfangen würde, ihn als Nebenaufgabe täglich nur eine Viertelseite so schreiben zu lassen, daß er beim Schreiben auf jeden einzelnen Buchstaben formend achtgibt, wenn er also dies machen würde, jeden einzelnen Buchstaben geformt schreiben, dann würde das zurückwirken auf seinen ganzen Charakter.

Außerdem ist seine Augenachsenkreuzung falsch. Die Augenachsen fixieren den Gegenstand nicht richtig. Das muß man richtigstellen. Man sollte ihn öfter darauf aufmerksam machen, daß seine Augen parallel schauen, und sollte ihn nahe lesen lassen wie einen Kurzsichtigen, ohne daß er es ist. Seine Augenachsen schlendern, und ebenso schlendert er auch im Gang. Er tritt nicht ordentlich auf, er schleift beim Gehen. Haben Sie beobachtet, wenn er zum Beispiel auf dem Schulhof von einer Stelle zu einer anderen laufen will, daß er dies niemals in einer geraden Linie tut, sondern stets in einer Art Zickzack? Beachten Sie, wie ihm das Haar immer in die Stirne fällt. Er hat auch keinen Sinn für Rhythmus. Wenn er in der Stunde etwas Rhythmisches vorlesen soll, verhaspelt er sich im Atem. Man könnte ihn im Turnen veranlassen, möglichst fest aufzutreten, starke Stampfschritte zu machen.

Karmisch ist es bei ihm so, als hätte er Stücke aus zwei Inkarnationen zusammengesetzt. In der vorigen Inkarnation ist ihm sein Leben gewaltsam abgeschnitten worden. Jetzt lebt er den zweiten Teil jener Inkarnation nach und hat von der jetzigen Inkarnation gleich den ersten Teil dazugesetzt. Es paßt nichts zusammen. Er hat schon Kant gelesen. Er kann Dinge nicht, die ein anderes Kind kann, aber er stellt Fragen, die höchst merkwürdig sind, die zeigen, daß er ein höchst entwickeltes Seelenleben hat. So hat er mich gefragt, ob es stimmt, daß die Entfernung der Sonne von der Erde ständig abnimmt. Er fragte: Kommt nicht die Sonne auch auf uns zu? Solche Fragen stellt er aus wenig Untergründen heraus.

Man müßte ihm weite Gesichtspunkte zeigen, müßte ihn absonderliche Dinge diszipliniert machen lassen, ihn etwa mathematische

#SE300c-109

Dinge arbeiten lassen, die stark seine Neugier erregen, ohne daß sie ihm gleich durchsichtig werden. Zum Beispiel, Knoten zu machen in ein geschlossenes Band. Oskar Simony behandelte das in seiner Abhandlung „In ein ringförmig geschlossenes Band einen Knoten zu schlingen“.

Weil es den meisten der Lehrer unbekannt war, machte Dr. Steiner vor, wie man ringförmig zusammengeklebte Papierstreifen, die ein-, zwei- oder dreimal um sich verwunden sind, der Länge nach in der Mitte durchschneidet. Bei einmal verwundenen Streifen ergibt das einen großen Ring; bei zweimaliger Verwindung zwei ineinanderhängende Ringe; bei dreimaliger wieder nur einen Ring, der aber in sich verknotet ist. Dabei erzählte Dr. Steiner ausführlich von Oskar Simony. Von dem, was er dabei sagte, ist fast nichts aufgezeichnet worden.

Dr. Steiner: Simony hat die Primzahlen gezählt. Er sagte, um okkulte Erscheinungen zu ertragen, brauche man viel Humor. - Das ist tief wahr!

Simony war wie S. T. Der schlenkert, hat wenig Sinn für Rhythmus und muß lernen, das, was er tut, zu beobachten. Für ihn sind alle Dinge gut, die ihn dazu führen, über sie nachzudenken.

St. B. sollte Eurythmieübungen machen, bei denen er sehr aufpassen muß: Die Buchstaben mit den Armen verschränkt nach rückwärts, wobei er sehr achtgeben muß auf das Entstehen der Übungen, die sich lange erhalten, ohne in die Gewohnheit überzugehen. Er kann in seiner Körperperipherie den Astralleib nicht in den Ätherleib hinein-bekommen.

Der K. F. kann nicht als Lateinschüler gelten. Vielleicht ist es ganz gut für ihn, wenn er sitzt wie eine verlassene Insel. Dieses Isoliert-sitzen wird gar nicht schlecht sein. Mir ist unmittelbar klar geworden, daß es gut tut, wenn er isoliert sitzt.

Es wird berichtet über die L. K. in der I. Klasse. Märchenerzählen kann sie nicht leiden und auch nicht Gedichte.

Dr. Steiner: Die sollte mit dem ganzen Körper I machen, mit Ohren und Zeigefinger U, mit den Haaren E' so daß sie alle drei Übungen so hat, daß darin etwas von Sensibilität ist. Sensibilität des Körpers erwecken. Das müßte längere Zeit gemacht werden.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

X.: Die S. J. in der 7. Klasse kommt mit der linken Hand beim Schreiben fast schneller vorwärts als mit der rechten.

Dr. Steiner: Man sollte sie aufmerksam machen, daß sie nur mit der rechten Hand schreiben darf. Sie könnten versuchen, sie das rechte.

#SE300c-110

nein das linke Bein in Hockstellung versetzen zu lassen, so daß sie mit dem rechten Bein springt. Also auf dem rechten Bein springen mit hochgezogenem linken Bein. Sie ist ein Doppelhänder.

Wenn ausgesprochene Linkshänder da sind, dann müßte man sich entscheiden. Das kann man beobachten. Man muß die linke Hand beobachten. Bei wirklichen Linkshändern erscheinen die Hände wie vertauscht; die linke Hand schaut wie eine rechte aus. Die linke Hand hat dann mehr Linien als die rechte.

Das könnte man vom Auge aus bekämpfen. Kinder, die richtige Linkshänder sind, läßt man ihren rechten Arm oben mit beiden Augen anschauen und läßt die Augenachsenkreuzung dann den Arm ganz hinunterwandern, daß sie bis zur rechten Hand langt, und dann wieder herauf. Dann läßt man den Arm ausstrecken. Dies dreimal wiederholen.

Konferenz vom Dienstag 5. Februar 1924, 20 Uhr

#TX

Dr. Steiner: Ich bedaure, durchaus nicht früher haben kommen zu können, aber es ist nicht gegangen. Wir werden manches jetzt nachzuholen haben, und ich bin um so mehr erfreut, heute da sein zu können.

Ein Mitglied des Verwaltungsrates begrüßt Herrn Dr. Steiner und sagt dann etwa folgendes: Als wir nach der Dornacher Weihnachtstagung wieder da waren, fühlten wir die g, alles zu tun, um die Waldorfschule zu einem geeigneten Instrument zu machen, so daß sie in ihre neue Aufgabe richtig hineingestellt sein kann. Ich habe den Auftrag, Ihnen zu sagen, daß der Verwaltungsrat seine Ämter in Ihre Hand zurückgibt. Sie, Herr Doktor, möchten neu bestimmen, wie die Schule geleitet werden soll, denn es scheint uns die Möglichkeit zu bestehen, daß eine Änderung in der Stellung der Schule zu der Anthroposophischen Gesellschaft eintreten könnte.

Dr. Steiner: Meine lieben Freunde! Es ist durchaus begreiflich, daß in Ihrer Mitte diese Anschauungen aufgetaucht sind, da ja für die anthroposophische Sache mit der Weihnachtstagung etwas getan sein sollte, das ja auf der einen Seite - man darf sagen, wenigstens ist es so beabsichtigt - eine völlige Neugestaltung, eine völlige Neubegründung der Anthroposophischen Gesellschaft bedeuten soll. Auf der anderen Seite hat ja die Anthroposophische Gesellschaft

#SE300c-111

durch die Weihnachtstagung einen ausgesprochen esoterischen Charakter bekommen. Das scheint zwar in Widerspruch zu stehen mit der Öffentlichkeitserklärung, aber durch die verschiedenen Absichten, die bestehen und die nur nach und nach, im Laufe der Zeit realisiert werden können, wird man schon sehen, daß die eigentliche Führung der Anthroposophischen Gesellschaft durch den jetzigen Vorstand von Dornach aus durchaus in einem esoterischen Sinne erfolgen wird. Auch das bedeutet etwas, was eine vollständige Erneuerung der Anthroposophischen Gesellschaft ist.

Nun ist es sehr begreiflich, daß die verschiedenen Institutionen, die mit der anthroposophischen Sache zusammenhängen, sich die Frage vorgelegt haben, wie sie sich zu dem, was in Dornach geschehen ist, verhalten werden. Ich habe es ja in meinem Rundbrief an die Mitglieder in unserem Mitteilungsblatt ausgesprochen, daß die ganze Dornacher Tagung nur dann einen wirklichen Sinn hat, wenn sozusagen dieser Sinn in allen kommenden Zeiten nicht vergessen wird. Denn in demselben Maße, in dem die einzelnen anthroposophischen Institutionen nach und nach die Absichten von Dornach zu den ihren machen werden, in demselben Maße wird die Tagung von Dornach eigentlich erst ihren vollständigen Inhalt bekommen.

Die Dornacher Tagung war das zweite Glied eines hypothetischen Urteils. Das erste Glied heißt: Wenn die Anthroposophen es wollen, so wird man von Dornach aus dies oder jenes tun, was ja Mierdings in sich schließt, daß, weil dieser Vorstand nichts anderes tun will, daß dies eine fortdauernde Lebensfrage der Anthroposophischen Gesellschaft überhaupt sein wird. Insofern liegt auch da ein hypothetisches Urteil vor, daß nämlich nur insofern diese Absichten realisiert, verwirklicht werden können, der Dornacher Vorstand die Verantwortung für die anthroposophische Sache, nicht nur für die Gesellschaft, sich für berechtigt hält zu übernehmen. Das macht seinen esoterischen Sinn aus. Dazu muß kommen, daß die esoterischen Impulse aus einzelnen Ecken kommen werden. Ich möchte schon die einzelnen Institutionen bitten, das durchaus immer so anzusehen, daß das, was von Dornach ausgeht, immer einen esoterischen Hintergrund hat. Auf der anderen Seite ist ebenso begreiflich, daß gerade die Waldorfschule in ihren Vertretern die Frage aufgeworfen hat, welche Stellung sie nun zu Dornach beziehungsweise zur Freien Dornacher Hochschule nehmen will.

Nun treten da sogleich, wenn Sie vielleicht, wenn Sie sich die Frage genauer überlegt haben, schon gefühlt haben werden, es treten sogleich bedeutsame Schwierigkeiten auf. Insbesondere durch den

#SE300c-112

letzten Entschluß in bezug auf den Verwaltungsrat, den Sie im Auftrage des Verwaltungsrates ausgerichtet haben. Die Sache ist nämlich diese: Es ist nötig, erst die Form zu suchen, in der die Waldorfschule diesen Anschluß an die Hochschule vollziehen kann. Unmittelbar formell ist ja die Waldorfschule keine anthroposophische Institution, sondern eine freie Schöpfung, die ja allerdings auf der Grundlage der anthroposophischen Pädagogik aufgebaut ist, aber die sowohl durch die Art, wie sie dem Publikum, wie auch durch die Art, wie sie den gesetzlichen Institutionen gegenübersteht, eben keine anthroposophische Institution ist, sondern eine Schule für sich, die die anthroposophische Pädagogik aufgenommen hat. Nehmen Sie nun an, die Freie Waldorfschule als solche würde nunmehr in eine Art von offizieller Beziehung als solcher zur Freien Hochschule in Dornach treten, dann würde sofort die Waldorfschule eine anthroposophische Schule werden, auch äußerlich formal eine anthroposophische Schule werden. Selbstverständlich kann es Gesichtspunkte geben, die dazu führen könnten, solch einen Entschluß zu fassen. Aber auf der anderen Seite ist es doch notwendig, wiederum zu bedenken, ob nicht die Waldorfschule ihre Kulturaufgabe auch weiter als freie Schule in einer ungehinderteren Form realisieren kann, als wenn sie direkt ein Glied alles desjenigen ist, was von Dornach ausgeht. Denn dasjenige, was von Dornach ausgeht, wird auch in Dornach zusammengefaßt werden. Würde die Freie Waldorfschule unmittelbar in Beziehung zu Dornach treten, so würde dies bedeuten, daß für alle Angelegenheiten der Schule, die dann innerhalb der pädagogischen Sektion der Anthroposophischen Gesellschaft fallen, zu gleicher Zeit die Leitung der Freien Hochschule in Dornach verantwortlich und auch kompetent sein würde. Denn Dornach wird in Zukunft keine Dekoration sein, wie es die anthroposophischen Institutionen oft bisher waren, Dornach wird eine Realität sein. Es würde in der Tat jede Institution, die zu Dornach gehört, auch die Kompetenz der Dornacher Leitung anerkennen müssen. Das würde eine notwendige Folge davon sein. Und zu gleicher Zeit würde dadurch der ganzen Führung der Waldorfschule der Charakter des Esoterischen aufgedrückt werden.

Nun gewiß, dem steht gegenüber, daß nach den Faktoren, die heute in der Welt wirksam sind, man schon die Frage erwägen könnte, ob nicht die Kulturaufgabe der Waldorfschule am intensivsten auf diese Art erreicht werden kann. Abzuweisen ist die Frage von

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

vornherein durchaus nicht, aber sie ist eine außerordentlich schwierige, eine solche, die nur mit allerschwerstem Verantwortlichkeitsgefühl überhaupt

#SE300c-113

in Erwägung gezogen werden kann. Denn eine radikale Änderung des ganzen Wesens der Freien Waldorfschule bedeutet das schon.

Nicht wahr, das pädagogische Leben der Welt ist heute vielleicht noch dem Irrtum, oder besser, der Illusion unterworfen, die sich ausdrückt in den verschiedensten Bestrebungen von allerlei pädagogischen Vereinigungen, pädagogischen Gesellschaften. Aber alles, was in diesen pädagogischen Gesellschaften, in diesen pädagogischen Vereinigungen lebt, ist ja nichts weiter als Rederei. In Wirklichkeit wird die Pädagogik immer mehr und mehr an die drei Faktoren der Weiterentwicklung der Welt fallen, von denen zwei heute schon mit Riesenschritten auftreten; die Anthroposophie, die dritte Seite, natürlich ganz schwach, schattenhaft, überhaupt nicht angesehen als etwas, was Bedeutung hat, außer von den Gegnern. Aber die Pädagogik wird allmählich eingefangen werden von den beiden Hauptströmungen der Welt, der katholischen und der bolschewistischen oder sozialistischen. Wer heute sehen will, kann das schon sehen, daß alle anderen Bestrebungen heute auf abschüssigen Wegen sind in bezug auf den Erfolg. Damit ist nicht etwas im geringsten über den Wert des Katholizismus und des Bolschewismus gesagt, sondern nur über ihre Stoßkraft. Die Stoßkraft von beiden ist aber eine ungeheure, wird mit jeder Woche größer. Und alle anderen Kulturbestrebungen sucht man in diese beiden Bestrebungen hereinzubringen. Daher wird es nur sinnvoll sein mit einer dritten Kulturströmung, eben der anthroposophischen, auch das Pädagogische in einer gewissen Weise zu orientieren. Das ist die Weltsituation.

Es ist ja wunderbar, wie wenig gedankenvoll die Menschheit heute ist, so daß sie die wichtigsten Symptome gedankenlos vorbeigehen läßt. Daß mit einer jahrhundertalten Tradition jetzt in England gebrochen worden ist durch das System Mac donald, das ist etwas so Einschneidendes, das ist wirklich etwas so Bedeutungsvolles, daß es ganz wunderbar ist, daß die Welt so etwas nicht bemerkt. Auf der anderen Seite sollte wiederum auf anthroposophischer Seite gut bemerkt werden, wie die äußeren Ereignisse deutlich zeigen, daß jenes Zeitalter aufgehört hat, dessen Geschichte bloß vom physischen Plan aus geschrieben werden kann. Wir müssen uns klar sein, daß die ahrimanischen Mächte überall immer mehr Einbruch halten in das geschichtliche Werden. Zwei leitende Persönlichkeiten, Wilson und Lenin, sind unter den gleichen Krankheitssymptomen gestorben, beide an Paralyse, das heißt, beide boten ein Tor für die ahrimanischen Mächte. Diese Dinge zeigen doch, daß die Weltgeschichte

#SE300c-114

aufhört, Erdengeschichte zu sein, sondern anfängt, eine kosmische Geschichte zu werden. Alle diese Elemente sind von großer Wichtigkeit und spielen in unsere Detailfragen hinein.

Wenn wir zunächst zu dem Konkreten übergehen, daß der Verwaltungsrat seine Ämter in meine Hände zurückgelegt hat, so dürfen Sie nicht vergessen, daß sich mit der Dornacher Tagung das Allerprinzipiellste entschieden hat, nämlich, daß ich vom Jahre 1912 bis 1923 in der Anthroposophischen Gesellschaft gelebt habe ohne ein Amt, sogar ohne Mitgliedschaft, was ich dazumal 1912 sehr deutlich betont habe; daß ich also eigentlich der Anthroposophischen Gesellschaft nur als Ratgeber, als Lehrer angehörte, als der, der die Quellen der Geisteswissenschaft aufzeigen sollte. Mit der Weihnachtstagung bin ich Vorsitzender der Anthroposophischen Gesellschaft geworden, und meine Handlungen sind fortan die des Vorsitzenden der Anthroposophischen Gesellschaft. Wenn ich fortan den Verwaltungsrat ernennen würde, so würde er vom Vorsitzenden der Anthroposophischen Gesellschaft ernannt sein. Es würde die oberste Institution der Freien Waldorfschule eingesetzt sein vom Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft. Auch das ist etwas, was durchaus in Erwägung gezogen werden könnte. Das alles möchte ich vorausschicken, wenn wir jetzt daran gehen, diese ganzen Fragen zu behandeln. Denn die Waldorfschule wird dann, wenn sie in dieser Form die Verbindung sucht mit Dornach, sie wird dann eben etwas anderes, als dasjenige ist, was eingerichtet worden ist, als die Waldorfschule geschaffen worden ist. Es ist wirklich die Dornacher Weihnachts-tagung nicht bloß eine Festlichkeit geblieben wie zum größten Teil die anthroposophischen Veranstaltungen, wenn sie auch nicht immer festlichen Charakter hatten, besonders in Stuttgart nicht, sondern die Weihnachtstagung ist im vollen Ernste gemeint gewesen, so daß irgend etwas, was als Konsequenz gezogen wird, einen sehr ernsten Charakter annimmt.

Nun gibt es noch andere Formen, in denen die Freie Waldorfschule in Beziehung treten kann zu Dornach. Und das würde sein, wenn nicht die Schule unterstellt würde Dornach, sondern wenn das Lehrerkollegium als solches, oder aber diejenigen Persönlichkeiten innerhalb des Lehrerkollegiums, die das wollen, nicht nur für ihre Person, sondern als Lehrer der Schule in ein Verhältnis treten würden zu Dornach, zum Goetheanum, zur Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Dann würde das der Schule den Charakter nicht nehmen, sondern das würde ja nur der Außenwelt gegenüber betonen, daß fortan auch die Pädagogische Sektion am Goetheanum

#SE300c-115

in Dornach als der Impulsgeber für die Waldorfschul-Pädagogik fort-dauernd angesehen wird, wie ja die anthroposophische Pädagogik bisher auch angesehen worden ist. Der Unterschied wäre der, daß das Verhältnis zur anthroposophischen Pädagogik bisher ein mehr theoretisches war, daß dann in Zukunft das Verhältnis mehr ein lebendiges sein würde, in dem man dann entweder als ganzes Lehrerkollegium oder in einzelnen Persönlichkeiten sich richten würde nach den Impulsen, die sich ergeben, wenn man als Lehrer der Freien Waldorfschule Mitglied der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft ist. Damit würde sich aber dann doch als unmöglich gestalten, daß der Verwaltungsrat gewissermaßen vom Goetheanum aus ernannt wird, sondern der müßte dann natürlich bleiben, wie er ist, weil er ja so gedacht ist, daß er aus dem Lehrerkollegium heraus ernannt oder sogar erwählt ist. Das ist etwas, was vielleicht überhaupt gar nicht geht gegenüber dem, was die gesetzlich bestehenden Instanzen hier als möglich ansehen, daß der Verwaltungsrat von Dornach aus ernannt wird. Ich glaube nicht, daß die württembergischen Gesetze gestatten würden, daß vom Goetheanum, also von einer Institution, die außerhalb Deutschlands liegt, der Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule ernannt wird. Blicke also das letzte, daß der Verwaltungsrat neu von mir selbst ernannt wird, aber das ist ja nicht notwendig.

Das sind die Dinge, die ich Ihnen vorlegen möchte. Sie sollten daraus sehen, daß auch unter Ihnen selbst die Frage gründlich erwogen werden sollte. Wie Sie nun auch denken über die Lösung der Frage, ob Sie in diesem oder in jenem Maße mir etwas Entscheidendes in bezug auf die Lösung zugestehen wollen, ob Sie daran denken, mir zuzugestehen zu entscheiden, daß ich von mir aus sagen soll, wie man gestalten solle, so möchte ich Sie doch bitten, Ihre Meinungen jetzt zum Ausdruck zu bringen, diejenigen, die solche Meinungen haben. Es braucht ja in keinem anderen Stile zu geschehen, als daß noch einmal vorgebracht würde, was im Lehrerkollegium schon besprochen worden ist, und was dazu geführt hat, das zu äußern, was Sie vorgebracht haben.

X.: Für uns ist die Frage aufgetaucht, ändert die Dornacher Tagung etwas an dem Verhältnis der Waldorfschule zur Anthroposophischen Gesellschaft?

Dr. Steiner: Nicht wahr, die Freie Waldorfschule hatte zur Anthroposophischen Gesellschaft kein Verhältnis, war etwas außerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft. Deshalb kann die Weihnachts-tagung für die Freie Waldorfschule nichts Maßgebendes sein. So liegt die Sache. Es ist etwas anderes für solche Institutionen, die unmittelbar

#SE300c-116

von der Anthroposophischen Gesellschaft selber ausgegangen sind. Da ist es eine ganze andere Sache. Die Freie Waldorfschule ist als Institution für sich begründet. Das Verhältnis, das bestand, das ein inoffizielles war, das kann ja auch zur neuen Gesellschaft jetzt bestehen. Das ist etwas, was vollständig frei war, was jeden Tag begründet worden ist dadurch, daß weitaus die größte Anzahl der

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Lehrer der Anthroposophischen Gesellschaft angehört, und daß in freier Weise die anthroposophische Pädagogik hier geführt wird dadurch, daß ich als Vertreter der anthroposophischen Pädagogik hier den Vorsitz im Lehrerkollegium führe und so weiter. Das braucht ja alles nicht geändert zu werden.

Xü: Wie ist die Pädagogische Sektion gedacht?

Dr. Steiner: Nicht wahr, die Intentionen der Weihnachtstagung, insbesondere der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, werden sich erst ganz langsam und allmählich verwirklichen lassen. Wahrscheinlich auch schon deshalb, weil wir nicht genug Geld haben, um für die Baulichkeiten gleich von Anfang an sorgen zu können in dem Rahmen, wie es jetzt schon projektiert ist. Die Sachen werden langsam und allmählich sich realisieren. Zunächst sind die einzelnen Sektionen so gedacht, daß sie so weit eingerichtet werden, als bei den Persönlichkeiten, die vorhanden sind, und den materiellen Mitteln dies heute möglich ist. Es ist ja so gedacht, daß der Grundstock der Schöpfung für die Freie Hochschule als eine Institution der Anthroposophischen Gesellschaft sein wird die Mitgliedschaft der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Nun habe ich gesehen: ein großer Teil der Lehrerschaft der Waldorfschule hat um Mitgliedschaft nachge sucht, die werden also Mitglied sein, werden also damit von vorneherein Vermittler sein für dasjenige, was von der Freien Hochschule am Goetheanum in pädagogischer Beziehung ausgeht. Was sich weiter an Institutionen anschließt dieser Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, das wird sich ja erst zeigen.

Es ist ja vielfach von Institutionen der Wunsch geäußert worden, mit Dornach in Beziehung zu treten. Einfach ist die Situation gegeben bei den Institutionen, die als anthroposophische Institutionen entweder alle oder gar keine Vorurteile gegen sich haben. Zum Beispiel das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart, das kann sich anschließen. Entweder wird es als anthroposophische Institution von vorneherein bekämpft, dann schadet es nichts, wenn es sich anschließt. Oder es wird anerkannt, weil die Leute gezwungen werden einzusehen, daß die Heilmethoden dort wirksamer sind als

#SE300c-117

anderswo; dann ist es eigentlich selbstverständlich, daß es sich anschließt. Das ist aber eine Institution, die nicht in einer solchen Stellung der Welt gegenüber ist wie eine Schule. Die Klinik kann sich ohne weiteres anschließen.

Aber eine Schule wird sowohl die gesetzlichen Behörden wie auch das Publikum störrisch machen, wenn sie plötzlich eine anthroposophische Schule ist. Es ist stark die Frage, ob nicht die Schulbehörde überhaupt Einspruch erheben würde. Sie hat gar kein Recht dazu, und es hat auch gar keinen Sinn, Einspruch zu erheben gegen die pädagogischen Methoden. Die können ja die anthroposophischen sein. Man hat auch kein Recht, Einspruch zu erheben, wenn selbst alle Lehrer für ihre Person Mitglied der Freien Hochschule in Dornach sind. Das geht die Behörden nichts an. Gegen all das kann kein Einspruch erhoben werden. Aber dagegen würde sofort Einspruch erhoben werden, wenn die Sache so wäre: Da ist die Freie Hochschule am Goetheanum; zu ihr besteht eine Beziehung so, daß pädagogische Entscheidungen, die dort getroffen werden, hier von der Schule aufgenommen werden, zum Beispiel daß in den Lehrplan hereingeredet würde von Dornach aus und so weiter. Das wenigstens käme für die ersten acht Klassen in Betracht. Die höheren, von der 9. ab, selbstverständlich, wenn wir nur diese hätten, so würde kaum etwas eingewendet werden können, höchstens bei Bewilligung der Maturität, aber das würde ja wohl nicht von den Behörden in Anspruch genommen werden. Aber für die Volksschulklassen würde man das nicht gelten lassen.

Nicht wahr, zunächst ist die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft so gedacht, daß sie im Grunde für die Einsicht und das Leben wirkt. So daß also, sagen wir, jedes Mitglied nicht nur das Recht, sondern sogar eine gewisse moralische Verpflichtung hätte, mit Bezug auf seine pädagogischen Bestrebungen sich an Dornach zu wenden. Nicht wahr, der Freien Hochschule in Dornach werden ja zunächst solche Leute angehören, die an ihr katexochen lernen wollen. Aber man bleibt ja auch an ihr, wenn man gelernt hat, Mitglied der Freien Hochschule, so wie an einer französischen, norwegischen, dänischen Universität der, der einen Grad erlangt hat, Mitglied der Universität bleibt, mit ihr in fortwährender Beziehung bleibt. Man ist nicht nur abgestempelt, wenn man in Frankreich zum Beispiel einen Grad erhalten hat; dann ist man Mitglied der betreffenden Hochschule, bleibt es sein Leben lang und lebt in wissenschaftlichem Zusammenhang mit ihr. Und das ist dasjenige, was für die älteren anthroposophischen Mitglieder der Schule von vornherein in

#SE300c-118

Betracht zu ziehen sein wird, die Mitglieder der Hochschule werden unter der Voraussetzung, daß sie vieles schon wissen von dem, was vorgetragen wird an der Schule. Aber die Hochschule wird fortwährend wissenschaftliche oder künstlerische Aufgaben lösen, und an denen werden alle Mitglieder der Schule teilnehmen. Insofern wird das Leben von dem einzelnen Mitglied der Schule befruchtet. Wir werden in allernächster Zeit dieselbe Aufforderung an alle Mitglieder der anderen Sektionen schicken, die wir schon an die Mitglieder der Medizinischen Sektion gerichtet haben, in entscheidenden Fragen sich an Dornach zu wenden. Und wir werden alle Monate oder alle zwei Monate Rundbriefe schicken, in denen für alle Mitglieder gemeinschaftlich die Fragen beantwortet werden, die von einem Mitglied gestellt werden. Aber man wird nicht Mitglied der Sektion, sondern der Klasse. Sektionen kommen nur für die Dornacher Leitung in Betracht. Der Vorstand arbeitet mit den Sektionen, der einzelne wird Mitglied der Klasse.

X.: Soll man darnach streben, daß es einstmals möglich wird, die Schule Dornach unterzuordnen?

Dr. Steiner: Nicht wahr, in dem Streben nach einem Anschluß der Schule als solcher an Dornach liegt zu gleicher Zeit, wie überhaupt in allem, was jetzt sachlich geschehen kann, das Begehen des Weges nach einer Richtung hin, die ja dadurch, daß unsere Persönlichkeiten, die das dazumal in die Hand genommen haben, nicht gewachsen waren der Situation, wieder verlassen werden mußte; der Weg mußte wieder verlassen werden. Es liegt darinnen der Weg der Dreigliederung. Denn wenn Sie sich die Freie Hochschule der Freien Hochschule angegliedert denken, so könnte das nur geschehen unter den Auspizien dessen, was der Dreigliederung zugrunde liegt. Und man arbeitet im Grunde konkret, wenn alle vernünftigen Institutionen schon nach der Dreigliederung hinarbeiten werden. Man muß die Welt ihren Gang gehen lassen, nachdem sie mit voller Absicht den anderen Weg nicht gehen wollte. Es wird nach der Dreigliederung hingearbeitet, aber man muß schon als Ziel ins Auge fassen, daß eine solche Institution wie die Freie Waldorfschule, die sachlich einen anthroposophischen Charakter hat, daß diese schon einmal selbstverständlich zusammenfällt mit dem anthroposophischen Streben. Nur in diesem Augenblick ist es eben doch möglich, daß wenn dieser Anschluß in offizieller Weise erfolgt, daß man dann deshalb der Waldorfschule das Genick umdreht. So daß ich, wie die Sachen jetzt stehen, schon dazu raten würde, unter diesem Gesichtspunkt den

#SE300c-119

Verwaltungsrat nicht neu zu wählen, sondern zu lassen wie er ist, und im übrigen nur von diesen zwei Fragen aus nach der einen oder der anderen Richtung sich zu entscheiden: Begnügen sich die Lehrer der Schule damit, als Einzelne der Freien Hochschule in Dornach anzugehören, oder wollen Sie als Kollegium Mitglied werden, so daß jeder beitrifft mit dem Charakter „als Lehrer der Freien Waldorfschule“. Damit macht dann die Lehrerschaft notwendig, daß sich die Pädagogische Sektion in Dornach mit der Freien Waldorfschule befaßt, während sie sich sonst nur mit der Pädagogik im allgemeinen befassen wird.

Also ein großer Unterschied ist das schon. Es würde in unserem Rundbrief etwa stehen: In der Freien Waldorfschule macht man am besten dieses oder jenes so oder so. Das ist dann in gewisser Beziehung bindend für die Lehrer der Freien Waldorfschule, die der Freien Hochschule als Lehrer angeschlossen sind. Nicht wahr, anschließen an Dornach ohne weitere Gefährdung können sich alle Zweige und Gruppen der Anthroposophischen Gesellschaft. Sie müssen es eigentlich sogar tun. Alle Gruppen und so viele Einzelne,

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

als die Bedingung erfüllen können, und solche Institutionen, wie etwa das Biologische Institut, das Forschungsinstitut, die Klinik, die können sich anschließen. Sie können ja Schwierigkeiten auf der anderen Seite haben. Die Schwierigkeiten, die für die Waldorfschule in Betracht kommen, kommen da nicht in Betracht. Es ist eben damals großer Wert darauf gelegt bei der Gründung, die Schule als eine von der Anthroposophischen Gesellschaft unabhängige Institution zu schaffen. Damit stimmt logisch ganz gut überein, daß der Religionsunterricht von den Religionsgemeinschaften aus besorgt wird, der freie Religionsunterricht von der Anthroposophischen Gesellschaft aus, daß die Anthroposophische Gesellschaft mit dem freien Religionsunterricht darinnensteht wie die anderen religiösen Gemeinschaften. Die Anthroposophische Gesellschaft gibt eigentlich den Religionsunterricht und den Kultus. Das können wir jederzeit sagen und mit vollem Recht sagen, wenn uns vorgehalten wird, die Waldorfschule sei eine anthroposophische Schule. Dadurch, daß die Anthroposophie glaubt, die beste Pädagogik zu haben, wird der Schule nicht der Charakter des Anthroposophischen aufgedrückt. Das ist eine ganz klare Situation. Würde das auch vom „Kommenden Tag“ so gemacht worden sein, als die Übungen eingerichtet worden sind, die jetzt da sind, würde er an die Anthroposophische Gesellschaft herangetreten sein, Übungen einzuführen, an denen jeder teilnehmen könnte, der will. so würde die Bemerkung nicht gekommen

#SE300c-120

sein in den Mitteilungen. Bei diesen Dingen kommen die realen Formalien sehr, sehr scharf in Betracht.

X.: Ist eine Änderung nicht schon dadurch da, daß Dr. Steiner als Leiter der Waldorfschule nun auch Leiter der Anthroposophischen Gesellschaft ist?

Dr. Steiner: Das ist nicht der Fall. Das Verhältnis, das ich eingegangen bin, ändert nichts daran, daß ich für mich selbst noch Leiter der Schule bin. Die Veranstaltung war ja eine rein anthroposophische und die Waldorfschule hatte kein offizielles Verhältnis zur Gesellschaft. Etwas anderes ist es, was im Laufe der Zeit eintreten könnte, daß der Religionsunterricht unter Umständen von der Dornacher Leitung durch die Anthroposophische Gesellschaft selber in Anspruch genommen wird. Das ergibt sich organisch daraus. Nur dieses würde sich ergeben.

X.: Ist der Standpunkt, der bei der Gründung der Waldorfschule eingenommen wurde, auch heute noch maßgebend?

Dr. Steiner: Wenn Sie die Frage so auffassen, dann ist zu entscheiden, ob das Lehrerkollegium überhaupt kompetent ist, die Frage anzufassen; ob das nicht der Waldorfschulverein ist. Denn sehen Sie, der Waldorfschulverein ist eigentlich der Welt gegenüber der wirkliche Verwaltungsrat der Schule. Sie kennen doch die sieben weisen Männer, die über die Schule beraten. Diese Frage kommt in Betracht, wenn entschieden werden soll, ob die Waldorfschule als solche sich Dornach angliedern soll oder nicht, ob das Waldorfschulkollegium nicht nur in der Lage ist, entweder für sich sich anzuschließen oder als Lehrer eben. Denn alles Pädagogische kann ja auch so entschieden werden. Das ist eine Frage unter Umständen des Bestandes. Es bleibt die Waldorfschule dann nach außen das, was sie ist. Sie müssen die Dinge auffassen der Realität nach. Was tun Sie denn, wenn Sie als Lehrerkollegium beschlossen haben, wir schließen die Schule an Dornach an, und der Waldorfschulverein sperrt Ihnen dann die Gehälter über diesen Beschluß? Das ist theoretisch alles möglich.

X. stellt eine Frage über das Abiturientenexamen.

Dr. Steiner: Aber nun nicht wahr, was würde mit Bezug auf die Maturafrage, wenn diese schon hier hereinspielen soll, die eine reine Kompromißfrage ist, was würde geändert durch den Anschluß?

X. führt seine Frage weiter aus.

#SE300c-121

Dr. Steiner: Ja, nicht wahr, die anderen Gesichtspunkte könnten doch nur die sein, daß wir uns absolut weigern, irgendwelche Rücksicht darauf zu nehmen, ob die Schüler das Abiturientenexamen machen wollen oder nicht, daß wir das als Privatsache des Schülers betrachten. Bisher ist nicht daran gedacht worden. Das fragt sich, ob wir das als Grundsatz aufstellen sollen. Alle Schüler und die Eltern der Schüler werden dadurch vor die Frage gestellt: Wage ich es, meinem Kinde eine Lebensbahn zu eröffnen ohne das Abiturientenexamen? - Natürlich, man kann so etwas tun, aber es fragt sich sehr, ob man es soll. Ganz abgesehen davon, daß wir dann vielleicht doch keine Schüler kriegen oder doch bloß die Taugenichtse. Ob man die Maturafrage verquicken kann mit dieser Frage, scheint mir doch problematisch. Ich glaube nicht, daß viel daran geändert wird, ob der Anschluß erfolgt oder nicht. Man wird doch dieses Kompromiß schließen müssen.

Ich glaube, daß Sie zunächst die Form wählen sollten - die Dinge sind ja nicht ewig, sie können ja künftig weiter erwogen werden -, ich glaube, daß Sie die Form wählen sollten, als einzelne Lehrer, diejenigen, die es wollen, Mitglieder der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft zu werden mit der Angabe, daß Sie auch eben als Lehrer der Freien Waldorfschule dem Goetheanum angeschlossen sein wollen. Ich glaube schon, daß dies alles das erreicht, was Sie überhaupt wünschen, daß alles übrige vorläufig überhaupt gar nicht nötig ist. Der Unterschied ist der, wenn Sie als Einzelne eintreten, ohne als Lehrer Mitglied zu sein, so würde das sein, daß dann in unseren Rundbriefen gar nicht von der Waldorfschule die Rede sein würde. Spezielle Fragen der Waldorfschule würden von Dornach aus überhaupt nicht behandelt werden. Fügen Sie bei, daß Sie als Lehrer eintreten, so ist das für Sie selber vielleicht gleichgültig. Aber für die Kulturaufgabe der Waldorfschule ist es nicht gleichgültig, denn alle anderen Mitglieder der Freien Hochschule bekommen die Nachrichten darüber, was man in Dornach über die Freie Waldorfschule denkt. Es wird die Freie Waldorfschule in den ganzen Umfang des pädagogisch-anthroposophischen Lebens hineingestellt. Das Interesse wird dann verbreitet über einen größeren Horizont. Man spricht dann überall da, wo Mitglieder der Freien Hochschule sind, davon:

An der Waldorfschule ist dies gut, dies gut und so weiter. Es wird die Freie Waldorfschule dadurch eine anthroposophische Angelegenheit, für die die Gesellschaft sich interessiert, während sie jetzt keine anthroposophische Angelegenheit ist. Für Sie ist es gleichgültig. Die Fragen, die in Dornach behandelt werden, werden natürlich andere

#SE300c-122

sein, als sie hier aufgeworfen werden. Es könnte aber auch möglich sein, daß wir nötig hätten, dieselben Fragen auch hier in der Konferenz aufzuwerfen. Aber für die ganze Gesellschaft ist es nicht dasselbe. Für die anthroposophische Pädagogik wird es etwas Großes sein. Dadurch erfüllen Sie etwas von der Mission der Freien Waldorfschule. Damit erfüllen Sie etwas von dem, was Sie eigentlich wollen: daß die Freie Waldorfschule hineingestellt wird in die ganze Kulturmission, die die Anthroposophie hat. Es kann zum Beispiel so sein: Die Konferenz der Freien Waldorfschule in Stuttgart hat irgendeine Frage aufgeworfen. Sie wird dann als Angelegenheit der Freien Hochschule betrachtet.

X.: Das würde dann wohl auch bedeuten, daß von der Schule aus bestimmte Berichte über die Arbeit der Schule an das Mitteilungsblatt geschickt würden.

Dr. Steiner: Das ist gut, wenn Berichte über Pädagogisch-Methodisches gemacht würden, wenn es nicht Personalangelegenheiten sind; es sei denn, daß diese zugleich von pädagogischer Bedeutung sind.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner wurde dann gefragt, wie er sich zu einer pädagogischen Tagung zu Ostern stelle, und wurde gebeten, die Richtung und den Rahmen für die Tagung anzugeben.

Dr. Steiner: Ich habe nur das eine zu sagen: daß die pädagogische Tagung zu Ostern Rücksicht nehmen solle darauf, daß auch ein pädagogischer Kursus in Zürich stattfinden soll. Der beginnt am zweiten Ostertag.

Dann möchte ich jetzt eine Frage aufwerfen, die sich von einer ganz anderen Seite her mit dem Früheren berührt. Was wir können von der Waldorfschule aus, das ist folgendes. Ich muß es mir auch noch genauer überlegen, was ich Ihnen selbst nach dieser Richtung hin vorschlagen würde. Da gibt es aber eine Möglichkeit, nach welcher Sie zugleich der Absicht, den vollständigen Anschluß an die anthroposophische Bewegung zu vollziehen, etwas näherkommen können. Der Vorschlag ist der, daß die Waldorfschule sich bereit erklärt, eine Tagung, welche die Anthroposophische Gesellschaft zu Ostern innerhalb ihrer Räume und ihres Wirkungskreises in ihren Räumen macht, in sich aufzunehmen. Das kann keiner beanstanden. Die Freie Waldorfschule kann auf ihrem Boden eine anthroposophische Tagung veranstalten, das ist etwas, was getan werden könnte. Ich möchte mir nur überlegen, ob es opportun ist, gerade jetzt; aber ich glaube nicht, daß man Anstoß nehmen wird im Publikum, und die Behörden werden den Unterschied gar nicht verstehen. Nicht wahr,

#SE300c-123

die werden den Unterschied gar nicht verstehen. Das wäre natürlich ein Erstes, was man tun könnte. Ich werde das Programm aufstellen. Sachlich möchte ich noch dieses sagen: Ganz im Charakter von solchen Bestrebungen, wie sie in Ihren Herzen jetzt auch aufgetaucht sind, war die Kasseler Jugendtagung der Christengemeinschaft. Bei dieser hat sich herausgestellt, daß von seiten der Priesterschaft der Christengemeinschaft von Mittwoch bis Ende der Woche in einer Art von Näherungskreisen die Leute, die dort gesucht haben, eingeführt wurden in das, was die Christengemeinschaft als religiöse Gemeinschaft zu sagen hat. Das ganze schloß damit, daß die Teilnehmer der Jugendtagung auch an einer Kulthandlung teilnahmen, und daß die letzten zwei bis drei Tage zur freien Aussprache bestimmt waren, so daß die Teilnehmer, die bestanden haben aus jungen Leuten unter zwanzig Jahren und dann wieder von sechszunddreißig Jahren an - die mittlere Generation fehlte, was charakteristisch ist für unsere Zeit -, so daß die Leute offiziell kennengelernt hatten die aufsteigenden Füßen der Anthroposophischen Gesellschaft gegenüberstehende Christengemeinschaft. Sie haben teilgenommen an der Messe. Dann trat die freie Diskussion auf, von der man voraussetzen mußte, daß sie ginge über das, was vorher erlebt worden ist. Statt dessen ergibt sich, daß durch alles, was erlebt worden war, die Sehnsucht nach weiterem erweckt wurde. Da sprachen die, die Anthroposophen waren darunter, über Anthroposophie. Und es zeigte sich, daß all das doch schon Anthroposophie als letztes Ziel haben wollte. Das ist eine sehr charakteristische Tagung, weil sie ein Beweis dafür ist, daß der Anschluß an die Anthroposophie das ist, was sachlich angestrebt werden muß. Wir werden im nächsten Mitteilungsblatt über diese Jugendtagung in Kassel etwas bringen.

X. spricht über die Maturumsfrage; einigen Schülern soll geraten werden zurückzutreten.

Dr. Steiner: Es fragt sich, in welcher Form wir den Schülern den Rat geben. Wenn von dieser Seite die Frage behandelt werden soll, kommt eine Form heraus, die dem Prinzipiellen, das sich begründen ließe, nicht ganz entspricht. Ich möchte wissen, was Sie prinzipiell zu sagen haben.

X.: Wenn die Schüler am Ende der 12. Klasse das Abitur machen müssen, kann man in der 10., 11. und 12. Klasse das eigentliche Erziehungsziel nicht erreichen, weil man aufs Examen arbeiten muß. Die Schüler sollten das 13. Schuljahr und das Examen an einer fremden Schule absolvieren.

#SE300c-124

Dr. Steiner: Auf der anderen Seite stand die ganze Maturafrage unter einem anderen Gesichtspunkt, nämlich unter dem, daß von Schülern oder Vormündern gewünscht wird, daß sie die Prüfung machen. Hat sich darin etwas geändert? Die Schüler, gut, sind unglücklich; aber Schüler in anderen Schulen sind auch unglücklich, daß sie Dinge lernen müssen, die sie nicht lernen wollen. Ich meine dieses, was da unsere Schüler als ihr Unglück empfinden, das empfinden heute bei der Reife, zu der doch die Kinder mit achtzehn, neunzehn Jahren kommen, das empfinden alle. Die Maturafrage ist eben eine reine Opportunitätsfrage. Es ist die Frage, ob wir es wagen sollen, denen, die zu uns kommen, von vorneherein zu sagen, wir bereiten gar nicht zu irgendeiner Matura vor, und es ist jedes Schülers Privatsache, ob er dann zur Matura kommen wird oder nicht. - Das ist es eben. Für die Zukunft könnte diese Frage wirklich noch prinzipiell entschieden werden, aber es scheint mir nicht zulässig, daß wir sie in diesem Stadium vielleicht schon für dieses Jahr entscheiden.

X. fragt, ob es besser sei, daß unsere Schüler das 13. Schuljahr an anderen Schulen absolvieren und dort dann das Examen ablegen. ob man in diesem Sinne ein Zirkular an die Eltern senden solle.

Dr. Steiner: Das kann man alles machen, aber unsere Schüler kommen nicht aus der Kalamität heraus, denn sie werden ein Aufnahmeexamen machen müssen. Es ist dann nur die Frage, ob sie durchfallen bei der Aufnahmeprüfung oder bei der Maturitätsprüfung.

Es war der Wunsch der meisten Eltern, daß wir den Schülern, trotzdem sie uns übergeben werden, die Möglichkeit geben, daß sie zu einem Hochschulbesuch kommen können. Das ergibt ja dieser Wunsch der Eltern und der Kinder selbst. Anfangs standen die Kinder nicht auf dem Standpunkt, daß es ihnen peinlich wäre. Sie waren ja besorgt, daß sie die Matura machen könnten. Es ist sehr gut möglich, daß sie es probieren, aber nur dadurch, daß wir die Schüler in einem dreizehnten Jahrgang an andere Schulen abgeben, lösen wir die Frage nicht. Es fragt sich nur, ob wir sie so lösen, wie wir es als höchst problematisch hier schon besprochen und dazumal abgelehnt haben; es fragt sich, ob wir als Kompensation nicht ins Auge fassen, wenn wir radikal darauf bestehen, daß wir die Schule durchführen, ob wir neben der Schule nicht noch eine Vorbereitungspauke einführen. - Wir haben das abgelehnt, weil wir es für sehr unpädagogisch hielten. Ob wir nun die Vorbereitungspauke einführen oder den Lehrplan neglizieren, das ist die Frage. Ich denke mir, das wäre schon das Gescheiteste, daß wir die Schüler nicht an eine andere

#SE300c-125

Schule abgeben. Sie müßten dannja eine Aufnahmeprüfung machen. Aber wenn wir den Lehrplan bis zum zwölften Jahre durchführen, dann können wir einen dreizehnten Jahrgang zur Maturapauke verwenden.

Nehmen Sie an, betrachten wir die Frage pädagogisch, nehmen Sie an, ein Kind kommt - das ist schon Unfug - zwischen dem sechsten und siebenten Jahr in die 1. Klasse, dann hat es die 12. Klasse zwischen dem achtzehnten und neunzehnten Jahr absolviert. Von da ab sollte eigentlich der Übergang gefunden werden in die Hochschule. Nicht später. Da noch ein Jahr daraufsetzen, ist ja eine ebenso gescheite Maßnahme, wie sie der Staat ergreift, wenn er glaubt, es ist mehr Lehrstoff da, und ein Jahr einfließt in der medizinischen Ausbildung und so weiter. Das sind ja Dinge, um an den Wänden hinauf-zugehen. Diejenigen, die nicht auf die Hochschule wollen, die müssen ihren Lebensweg so suchen. Für das Leben brauchbarere Leute werden sie ohne Matura, denn sie werden das, was sie für das Leben brauchen, ja hier finden. Und die, die auf die Hochschule sollen, können ruhig ein weiteres Jahr dazu verwenden, eben etwas zu verdummen. Ich glaube, man kann schon dieses dreizehnte Jahr als ein Paukjahr betrachten. Aber wir müssen schon selber dafür sorgen, daß es absolviert werden kann, denn an eine andere Anstalt können wir die Schüler nicht abgeben. Wir müßten es

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

unsererseits etwas trennen von der Waldorfschule. Wir könnenja Einpauker anstellen dazu. Das Lehrerkollegium müßte doch wieder vermehrt werden wegen der dreizehnten Klasse. Wenn man dann solche Leute anstellen würde, und das Lehrerkollegium würde die Sache etwas überwachen, einrichten würde es sich schon lassen. Ja, das meine ich.

Es wird gefragt wegen der Schüler, die jetzt noch nicht die Reife für die Prüfung haben.

Dr. Steiner: Wir können den Rat in der Form geben, daß wir ein Urteil abgeben, daß wir sie nicht für reif halten. Nicht wahr, das Abiturientenexamen wird an den Schulen auch so behandelt, daß man den Angehörigen der letzten Klasse den Rat gibt, nicht sich zu melden, sondern ein Jahr zu warten. Diesen Rat könnten wir geben und könnten der Behörde mitteilen, daß der Rat gegeben ist. Sie haben doch immer gesagt, und das stimmt doch auch, wir haben diese Schüler erst von einer bestimmten Klasse aus gehabt. Wir legen dem Ministerium ein Zeugnis vor, in dem steht, daß es unmöglich war, in der Zeit, in der die Schüler bei uns waren, sie bis jetzt matura-reif zu kriegen. Wir halten es für notwendig, daß sie noch ein Jahr

#SE300c-126

warten. Man sollte den Versuch machen, ihnen abzuraten. Und wenn sie doch den Versuch machen wollen, sich zu melden, so soll man es in der Form den Behörden mitteilen, wie wir es besprochen haben, daß wir sagen, wir halten es für notwendig, daß sie noch ein Jahr in der Schule bleiben.

X.: Über Beratung bei der Berufswahl der Schüler.

Dr. Steiner: Das kann man nur in einzelnen Fällen machen, prinzipiell kann man das kaum entscheiden. Die Schule hat auf die Berufswahl zumeist wenig Einfluß. Die Gesichtspunkte der Berufs-wahl sind wirklich nicht so einfach. Nicht wahr, eigentlich müßte sich die Sache so abspielen, daß ein Junge bis zum achtzehnten neunzehnten Jahr die Meinung hat, er muß auf den oder den Beruf hinarbeiten, und auf Grundlage eines Wunsches kann man mit ihm Beratungen pflegen. Das ist eine sehr verantwortliche Sache.

X. fragt wegen der pädagogischen Tätigkeit nach außen im Aufsatz und im Vortrag.

Dr. Steiner: An manchen Stellen kann das sehr gut sein, besonders für Eurythmieschüler. Ich glaube schon, solche Struktur der Vor-träge; wenn Sie sich halten an den Gang der Darstellung in Ilkley' das wird ganz nützlich sein.

Ich kann nicht sagen, wie man meine Vorträge umarbeiten soll. Es ist nicht gut möglich, erst die Vorträge zu geben und dann noch eine Anweisung, wie sie umgearbeitet werden sollen.

Es wird gefragt wegen eines Arbeitsberichtes.

Dr. Steiner: Warum sollen die Arbeitsberichte nicht gemacht werden können? Ja, ich denke mir, daß man auf der einen Seite solche Dinge gibt, wie sie - Pastor Ruhtenberg ist esja wohl - über den deutschen Unterricht für das „Goetheanum“ geschickt hat. Auf der einen Seite solche Einzelheiten, solche Details, und auf der anderen Seite allgemeine Grundsätze, wie man sich die Sache als Lehrer des betreü fen den Faches denkt. Man könnte für jedes Fach solche Dinge geben, wie zum Beispiel Ruhtenberg es getan hat. Und dann für jedes Fach solche Dinge, wie man allgemein verfahren ist, welche Ideen und Grundsätze der bisherigen Arbeit zugrunde liegen.

Es wäre vielleicht überhaupt ganz gut, wenn gerade nach dieser Richtung hin in solch lobenswerter Kürze, wie Sie es getan haben, nicht in der Breite, öfter einmal so etwas durch das „Goetheanum“ veröffentlicht werden könnte, was konkrete Gesichtspunkte bringt, wie

#SE300c-127

man dieses oder jenes macht. Das wäre ganz gut - das „Goetheanum“ hat jetzt eine Auflage von 6000-, wenn solche Berichte durch das „Goetheanum“ oder eine andere Zeitschrift kommen würden.

Ein Handwerkslehrer bedauert, daß der Malunterricht in den oberen Klassen nicht ebenso regelmäßig und kontinuierlich durchgeführt werden könne wie in den unteren. Er fragt auch nach dem Technischen des Malens in den unteren Klassen.

Dr. Steiner: Es schadet nicht, wenn der Malunterricht ein paar Jahre unterbrochen und durch Plastizieren ersetzt wird. Es ist das vorliegend, daß der Malunterricht im Unterbewußten nachwirkt, und daß dann ein Zurückkommen auf einen unterbrochenen Malunterricht lebendig und mit großer Geschicklichkeit gemacht wird. Bei allem, was aufs Können geht, ist es doch immer so, wenn etwas zurückgehalten wird, ist bald ein großer Fortschritt da, gerade wenn es unterbrochen worden ist.

Ich glaube, daß es in den unteren Klassen noch einer Verbesserung bedarf, was den Malunterricht betrifft. Manche Lehrer haben sich noch zu wenig Mühe gegeben, technisch damit fertig zu werden. Die Verwendung des Materials wird nicht richtig gemacht. Eigentlich sollte man nicht mit Farben auf Blättern, die sich fortwährend falten, malen lassen, sondern man sollte die Kinder in allen Klassen dazu gewinnen, daß sie auf aufgespannten Blättern die Farben aufstreichen. Und dann sollte man die ganze Sache von Anfang bis zum Ende durchführen, so daß wirklich solch ein Blatt fertig ist. Die meisten von den Blättern sind nur ein Anfang.

Das was Sie wollen, wird davon abhängen, daß vielleicht, da Sie Maler sind, Sie selbst sich mit den Lehrern über die technischen Fragen besprechen, über die Handhabung der Materialien. Eine andere praktische Lösung kann es gar nicht geben.

In den beiden oberen Klassen könnten man die Schüler, die dafür begabt sind, wieder malen lassen. Zeit haben wir genug. Man müßte da eben mit den einfachsten Sachen können wieder anfangen lassen. Wenn man von malerischen Gesichtspunkten ausgeht, dann kann es nicht zu großen Schwierigkeiten führen. Bei jüngeren Kindern ist beim Malen das Schöpfen aus der Seele heraus schon das Richtige, aber bei den älteren Kindern muß man schon von rein malerischen Gesichtspunkten ausgehen; muß zeigen, wie ein Licht, das auffällt, malerisch wirkt und so weiter. Alles praktisch malerisch! Schon vom zehnten Jahr an sollte man gar nicht Gegenstände malen lassen, denn man verdirbt viel. (Dr. Steiner beginnt an der Wandtafel mit farbiger

#SE300c-128

Kreide zu malen.) Um so mehr sollte man von solchen malerischen Gesichtspunkten ausgehen, je älter die Kinder werden. Man sollte ihnen klarmachen: Dort ist die Sonne. Das Sonnenlicht fällt auf den Baum. Nun sollte man nicht vom Baum ausgehen und zeichnen, sondern man muß ausgehen von den Lichtflächen und den Dunkelflächen' so daß der Baum herausentsteht aus dem Licht-Dunkel der Farbe, aber der Farbe, die vom Lichte kommt. Nicht daß man von der Abstraktion ausgeht: der Baum ist grün; Nicht die Blätter grün malen lassen; Blätter soll man überhaupt nicht malen, Lichtflächen soll man malen. Das soll man durchführen, das kann man machen.

Dann würde ich, wenn ich genötigt wäre, mit den Dreizehn-, Vier-zehnjährigen erst anzufangen, dann würde ich die Dürersche „Melancholie“ vornehmen, würde zur Anschauung bringen, wie wunderbar die Licht- und Schattenverteilung ist. Das Licht am Fenster, die Lichtverteilung am Polyeder und der Kugel, das würde ich umsetzen lassen in Farben. Dann das Licht am Fenster des „Hieronymus im Gehäus“ und so weiter. Dieses Ausgehen von der „Melancholie“, das ist überhaupt etwas sehr Fruchtbare. Man sollte dieses Schwarz-Weiß in Farbenphantasie umsetzen lassen. Von allen Lehrern ist nicht zu verlangen, daß sie Übung haben im Malen. Es kann Lehrer geben, die nichts übrig haben für das Malen, weil sie es nicht können. Es muß das möglich sein, daß ein Lehrer unterrichtet, ohne zu malen. Wir können nicht alle Kinder in sämtlichen Künsten und Wissenschaften bis zur Vollkommenheit ausbilden.

X.: Es ist der Schule der Vorschlag gemacht worden, das im Handfertigkeitsunterricht hergestellte Spielzeug industriell zu verwerten.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Ich weiß nur nicht, wie man es kann. Es ist auch von einer anderen Seite her da etwas gewesen, wo man ja solche Dinge auch in England verbreiten und verkaufen wollte, ich glaube sogar zugunsten der Waldorfschule. Aber man kann doch nicht eine Fabrik aus der Schule machen. Man kann es eben einfach nicht machen. Es ist eine unsinnige Sache. Die Sache hat nur dann einen Sinn, wenn jemand den Vorschlag macht, ob er eine Fabrik einrichten darf, in der er unsere Schulsachen zu Modellen braucht. Wenn das gemeint war, geht es uns weiter nichts an, höchstens ob wir die Sachen als Modelle hergeben wollen. - So hatte ich es nicht verstanden. Dann hätte das Zurückgehen auf die Schule auch nicht viel Sinn. Dann könnte einer ja Modelle machen, die im Sinne einer solchen Richtung wären. Wenn jemand eine Fabrik einrichten will und kommt mit dieser Forderung an uns heran, so können wir uns dannja noch überlegen, ob wir wollen.

#SE300c-129

Es wird die Bitte ausgesprochen um einen neuen Oberstufenlehrplan für den Religionsunterricht.

Dr. Steiner: Wir haben den Religionsunterricht umrissen für acht Klassen in zwei Gruppen. 1.-4. Schuljahr die Unterstufe, und die anderen die Oberstufe. Ein Lehrplan für den Religionsunterricht ist also da in zwei Stufen. Nun meinen Sie also eine dritte Stufe?

Es wird gefragt, ob man den Lehrplan für die verschiedenen Klassen nicht spezialisieren könnte, etwa für die 5., 8., 12. Klasse.

Dr. Steiner: Sie können mir morgen zeigen, wie weit ich dazumal gegangen bin.

X. fragt nach dem Stoff für den Religionsunterricht in der 9. Klasse. Dr. Steiner: Augustinus, Thomas a Kempis.

Es wird gefragt, ob Dr. Steiner etwas geben könnte, was als Zugaben zu den Kulthandlungen den Jahreslauf begleiten würde, zum Beispiel Farben oder dergleichen.

Dr. Steiner: Bei der Jugendfeier, die zu Ostern gesprochen werden soll, hängt es zusammen mit der ganzen Absicht der Jugendfeier. Aber ich weiß nicht, was Sie sich denken. Da präokupiert man die Kinder mit einer suggerierten Stimmung. Das ist nicht gut, solange die Schule in Betracht kommt. Man macht das Kind dadurch unnaiv. Nicht wahr, es ist ja notwendig, daß das Kind bis zu einem gewissen Lebensalter den Dingen gegenüber, die sich ohne sein Bewußtsein vollziehen, naiv bleibt. Daß man also nicht einen ganzen Jahreskalender der gibt. Es werden ihm suggeriert die Stimmungen. Es muß bis zu einem gewissen Lebensalter in naiver Weise solchen Dingen gegenüberstehen. Sie können doch auch nicht ein kleines Kind, das eben gehen lernt, nach einer vokalisiert oder konsonantischen Stimmung gehen lassen. Eine Einteilung der Evangelientexte kommt nur für die Messe in Betracht. Ich glaube, bei der Jugendhandlung kann man mehr sachlich vorgehen. Bei der Messe wird ja auch nicht nach Jahreszeiten vorgegangen. Das ist nicht kalendermäßig. Der historische Usus kommt nur in Frage für das Lesen. Von Weihnachten bis Ostern schon, da ist der Versuch vorhanden, die Geburtserscheinung, die Leidensgeschichte zu geben, später aber haben wir bloß den Gesichtspunkt, daß die Hörer die Evangelien kennenlernen. Ich würde nicht meinen, daß man eine Kalendersache daraus machen soll.

#SE300c-130

Es wird gefragt wegen Einrichtung neuer Klassen zu Ostern.

Dr. Steiner: Es ist eine Raumfrage' und vor allen Dingen eine Lehrerfrage. Es ist jetzt so, daß die Zahl derjenigen Persönlichkeiten in der Anthroposophischen Gesellschaft, die haben Lehrer werden können an der Waldorfschule, erschöpft ist. Man findet keine Lehrer. Männliche Lehrer sind gar nicht mehr zu finden in unserer Bewegung.

X. fragt, was man tun könnte gegen die schlechte Aussprache der Kinder in den Klassen.

Dr. Steiner: Diese Sprachübungen, die dazumal im Kursus vorgekommen sind, werden die nicht gemacht? Die müßten doch schon früher gemacht werden in den unteren Klassen. Sie sind doch durchaus gegeben, um gemacht zu werden. Man merkt bei den Kindern, sie können nicht ordentlich sprechen. Dann macht man die Übungen, die für die Lehrer auch da sind, aber man muß ein Gefühl dafür haben, für dieses Nicht-ordentlich-Sprechen. Wir haben doch oftmals auch über das Hygienische des ordentlichen Sprechens verhandelt. Man sollte von ziemlich früh an die Kinder gewöhnen, deutlich zu sprechen. Das hat die verschiedensten Konsequenzen. Im griechischen Unterricht wird sich nicht Gelegenheit dazu geben, deutsche Sprachübungen zu machen. Aber im deutschen Unterricht kann sich das sehr wohl ergeben. Redeübungen kann man unter den verschiedensten Gesichtspunkten auf allen Stufen machen.

In der Schweiz müssen die Schauspieler Redeübungen machen, weil sie gewisse Buchstaben ganz anders sprechen müssen, wenn sie in der Schweiz verstanden werden sollen, das G zum Beispiel. Über die Aussprache des G gibt es einen besonderen Katechismus in jedem Theater. Was den Kursus von Frau Doktor anbetrifft, da müssen Sie nicht nachlassen, immer wiederum und wiederum ihn zu erbitten. Sie müssen ihr einen bestimmten Zeitpunkt abluchsen. Wenn Sie nachdrücklich genug bitten, wird es schon werden.

Es werden Fragen vorgebracht, die den Schulgarten betreffen, und wie man ihn für den botanischen Unterricht benutzen kann.

Dr. Steiner: Rinderdung! Pferde dung ist nicht gut. Man muß das rationell durchführen, so gut man es finanziell kann. Zum Schluß ist es so für ein begrenzbares Gebiet, daß der ganze Zusammenklang nicht herauskommt, wenn nicht eine bestimmte Anzahl von Rindvieh da ist auf der Bodenfläche und eine bestimmte Pflanzenmenge. Dieses Rindvieh gibt dann den Dung, und wenn mehr Pflanzen da

#SE300c-131

sind, als das Rindvieh Dung gibt, so sind es ungesunde Verhältnisse.

Man kann nicht ein Spätprodukt wie Torf verwenden. Das ist ungesund. Mit Torf kann man nicht vermehren. Es kommt darauf an, wozu Sie die Pflanzen verwenden. Bei Pflanzen zum Anschauen wird die Sache nicht stark in Betracht kommen. Wenn Sie mit TorfNahrungspflanzen vermehren, so ist das nur scheinbar. Sie vermehren doch nicht den Nährwert dadurch. Versuchen Sie darauf zu kommen, wie Sie den Nährwert beeinträchtigen, wenn Sie Stecklinge in Torfziehen.

Man muß durch Beimischung von soviel Humuserde den Boden bearbeitbar zu machen suchen. Da ist es noch besser, wenn Sie Maierischen Dünger verwenden, von Alfred Maier, Hornabfälle. Da wird die Erde schon etwas weicher. Er verwendet die Hornabfälle. Das ist wirklich homöopathischer Dünger für den botanischen Garten, fettiger Boden. Im Schulgarten kann man die Pflanzen so nach Ordnungen und Arten pflanzen, wie man sie durchführen will. - Die Systematik der Pflanzen in zwölf Klassen, das kann ich einmal geben.

#SE300c-132

Konfrrenz vom Donnerstag 27. März 1924, 10 Uhr

Dr. Steiner: Ich möchte vorschlagen, daß wir gleich beginnen mit der Behandlung der Disziplinarfälle, die vorliegen.

X.: Der Schüler F. R. hat einem Mitschüler einen Stein an den Kopf geworfen. Er wurde zunächst suspendiert.

Dr. Steiner: Diesem Vorschlag, der zur Austragung der Sache gemacht worden ist, könnte ich nicht zustimmen. Es würde so aussehen, als ob man meint, daß man auf einen solchen Jungen stark wirken könnte durch diese Maßnahme, die auch etwas karikiert ist. Wir können eigentlich nur aus den Erzählungen der anderen Schüler entnehmen, wie schlimm dieser Steinwurf war. Es ist ja schon wieder

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

gut. Wir werden kaum etwas anderes machen können, als daß F. R. vielleicht Ostern bei der Tagung vor eine Abordnung oder vor das ganze Kollegium gefordert wird, und wir werden ihn dann vornehmen. Ich will ihn dann auch vornehmen. Hat der Vater reagiert?

X.: Der Vater gibt es auf, ihn auf der Schule zu lassen.

Dr. Steiner: In bezug auf den F. R. wollen wir beschließen, daß wir ihn, wenn ich komme, vornehmen. Es ist ja natürlich ein schwerer Fall, aber daß wir ihn ausschließen, würde sich doch nicht empfehlen. Er ist ja immer noch einiger Zeit wieder ordentlich, wenn ihm so etwas zu Gemüte geführt worden ist. Einige Zeit hält es an. Es muß immer ein besonderer Anlaß vorliegen, wenn er so ausartet. Dann tut es ihm wieder leid.

X. über das Mädchen S. F. in der 6. Klasse. Sie war von den Leuten, bei denen sie untergebracht war, ausgerissen, wollte zu Fuß zu ihrer weit entfernt wohnenden Mutter gehen, war aber unterwegs von der Polizei aufgegriffen worden. Dr. Steiner hatte von dem Onkel des Kindes einen Brief bekommen, in dem erwähnt war, daß die Pensionsmutter sich moralisch abträglich über das Kind ausgesprochen hatte.

Dr. Steiner: Sind wir denn eine Anstalt zur Bewunderung braver Kinder? Die Kinder sind nicht so, wie man sie gerne haben will. Das ganze zeigt nur, daß die Frau N. bei der sie wohnt, keine Hand für das Kind hat. Man sieht deutlich, daß nicht die geringste Hand dafür vorhanden ist, das Kind zu behandeln. Wir haben die Aufgabe, die Kinder zu erziehen, und nicht die Kinder in ihrer Bravheit zu behandeln. Der Fall würde begründen, daß man der Frau N. niemals ein Kind übergibt. Der Brief von dem Onkel ist sehr besonnen geschrieben.

#SE300c-133

Es ist schon ärgerlich, wenn man so etwas über ein Kind sagt. „Dirne“ ist eine solche Albernheit, daß man schon kein Wort findet, um diese Albernheit zu charakterisieren. Es geht nicht, man muß Frau N. davor behüten, daß sie jemals in unsere Angelegenheiten hineinkommt. Das Kind hat einen ausgezeichneten Charakter. Sie ist körperlich nicht ganz normal, ist etwas unter ihrer notwendigen Größe. All die Dinge zeigen, daß man das Kind sorgfältig behandeln muß. Gegenüber dem Kinde läßt man die Sache abgetan sein und sagt ihr nur, daß sie nach Ostern in eine bessere Pflege kommt. Es ist gut, wenn wir dem Onkel schreiben, daß wir nicht einverstanden sind mit dem Verhalten von Frau N. Der Kontakt zu den Kindern ist in der Waldorfschule noch nicht in der genügenden Weise vorhanden. Wir haben die sorgfältige Methode. Die verlangt aber auch, daß die Kinder nicht sich selbst überlassen sind, weil sie das Bedürfnis bekommen, mit der Lehrerschaft in Kontakt zu sein. Bei dieser Methode geht es nicht, daß die Lehrerschaft in olympischer Höhe über den privaten Verhältnissen der Kinder thront. Die Kinder müssen auch ein bißchen ein menschliches Verhältnis zur Lehrerschaft haben.

Es wird berichtet über den Schüler N. N. der gestohlen und sich schamlos unanständig aufgeführt hatte.

Dr. Steiner: Das ist ein schwieriger Fall. Bei N. ist zu bedenken: ein eigentlicher Vater ist nicht vorhanden. Die Mutter, die wirklich immer eine unglückselige Frau war, innerlich haltlos, hing an dem Buben. Sie wußte sich nicht zu helfen, war unruhig geworden über jede Nachricht, die sie von Stuttgart bekam. Sie wußte nicht, ob sie das Geld hatte, ihn noch hier zu lassen. All diese Haltlosigkeit ist bei ihr konstitutionell. Sie ist psychisch ganz labil. Das ist ja zum Ausdruck gekommen dadurch, daß sie jetzt hier in eine Irrenanstalt kommt. Das hätte ebensogut schon früher eintreten können. Es könnte gut zu dem früheren Zustand wieder zurückführen.

Alles das, was diese Frau psychisch hat, ist heruntergeschlüpft vom Astralleib der Mutter in den Ätherleib des Buben, ist ganz organisch in den Jungen eingezogen, so daß der im organischen Verhalten ein getreuliches Abbild von dem psychischen Verhalten der Mutter ist. Im Astralleib ist es nur Urteilsunsicherheit, nicht wissen, was man tun soll. Bei ihm ist es: sich gerne exponieren. Nehmen Sie selbst den eklatantesten Fall, daß der Junge sich zum Fenster herunter schamlos verhält. Die Mutter bleibt beim Urteilen, bei ihr ist es eine psychische Krankheit, sich in schamloser Weise seelisch sehen zu lassen. Bei dem Jungen kommt es zum physischen Exhibitionismus. Hier

#SE300c-134

kann man sehen, wie Vererbung wirklich vor sich geht. Was bei den Eltern seelisch vorhanden ist, das zeigt sich in der nächsten Generation leiblich, das ist medizinisch bekannt.

Nicht wahr, ich bin mir klar darüber, daß es bei diesem Jungen darauf ankommt, daß man ihn mit Wohlwollen bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahre bringt. Dann wird sein Gewissen sprechen. Er muß sich erst denjenigen Teil seines Ichs aus der vorigen Inkarnation, der das Gewissen begründet, richtig eingliedern. Der ist noch nicht richtig eingegliedert, so daß bei ihm das Gewissen noch in keiner Weise spricht bei Dingen, bei denen bei anderen das Gewissen spricht. Er experimentiert mit all diesen Dingen, wie man immer experimentiert mit dem oberen Menschen, wenn der untere Mensch nicht dasjenige in sich hat, was ihn fest und stramm hält. Das ist etwas, was bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahre dauern wird. Man muß ihn wohlwollend behandeln, sonst hat man es sich auf das eigene Gewissen geladen, daß man ihn vorher sich korrumpieren läßt, und daß das, was sicher noch heraufkommen wird, korrumpiert bleibt. Der Junge ist doch so begabt; aber seine Begabung hält nicht gleichen Schritt mit der moralischen Verfassung. Moral insanity ist bei ihm bis heute organisch vorhanden. Nun muß man solche Kinder durch wohlwollendes Verhalten über ein gewisses Alter hinwegbringen. Ohne daß man gutheißt, was sie tun. Das was zu einem Diebstahl bewußt gehört, das war gar nicht vorhanden in dem Fall, als sie das Geld versteckt haben und so weiter. Behalten Sie ihn gleich in der Hilfs-klasse, das wird ihm sehr gut bekommen. Er soll weiter ebenso behandelt werden wie bisher.

Viel unangenehmer für uns als Anthroposophen ist das Ereignis mit der Mutter. Als auslösendes Moment hat sicher gewirkt, daß sie an den Ort kam, an den sie immer gedacht hat. Sie hat immer an Stuttgart gedacht.

Dann sind da noch die Fälle, die ja zu den Zeiterscheinungen gehören, die deutschvölkischen Umtriebe in der Schule. Über die wurde mir ja schon berichtet. Ich kann nicht das Gefühl haben, als wenn diese Bewegung nur von einem Jungen allein ausgehe. Es fragt sich, ob die Jungen das aus bloßer Nichtsnutzigkeit tun, oder weil sie einer Gruppe angehören. Dieser Sache ist sehr schwer beizukommen. Man kann nur positiv etwas dagegen tun, nur indem man in irgendeiner Weise dasjenige pflegt, dem sich diese Jungen und Mädchen ebensogut anschließen. Denken Sie einmal, das Nationalistische braucht ja in einem solchen Alter keine so große Rolle zu spielen. Aber was sie anzieht, das ist all der Klimbim und Trara. Und da entsteht dann

#SE300c-135

das Urteil: Ja, unsere Waldorflehrer sitzen am Sonntag daheim, machen ein Gesicht bis ans Bauch, meditieren und so weiter. Der Pfarrer ist ein ganz anderer Kerl! Was sind das für nette Leute! -Wenn man dem nichts entgegenstellt, ist es ganz geeignet, unter Umständen große Dimensionen anzunehmen. Das olympische thronen der Lehrerschaft ist eben doch etwas zu stark Ausgebreitetes.

Da würde es schon nötig sein, daß dem von uns aus etwas anderes entgegengestellt würde. Sie brauchen das nicht alles selber zu machen. Fördern Sie diese Absichten von Dr. X., damit die Kinder etwas zu tun haben. Mir schien es ganz einleuchtend, daß wir uns, wenn wir vorsichtig in der Auswahl sind, unsere eigenen treuen jungen Leute aus der Freien Gesellschaft heranziehen, um Ausflüge und so weiter zu veranstalten. In bezug auf die Beweglichkeit, die man braucht, um so etwas zu arrangieren, da könnten selbst Waldorflehrer noch etwas lernen. Sonst bleibt immer dieses olympische thronen bestehen. Natürlich muß die Führung der Schule immer die erste Pflicht des Kollegiums sein. Aber so etwas sollten Sie einrichten. Diese nationalistischen Dinge können unter Umständen sehr

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

weite Kreise ziehen, so daß wir ein Corps von Rauhbeinen kriegen. Die Gesinnung fürchte ich gar nicht so sehr als die Rauhbeinigkeit. Wenn aber die Schüler das Bewußtsein haben, wir sind da mit den Lehrern zusammen, dann kann das nicht verfangen.

Das spielte auch eine große Rolle bei den Debatten, die wir in Dornach über die Begründung der Jugendsektion hatten. Es muß uns gelingen, innerhalb der Jugendsektion die Möglichkeit herbeizuführen, eine Art Gegenströmung gegen alle diese Bestrebungen zu finden, die sehr weit gehen. Denken Sie nur an die freimaurerischen Ordensgründungen in der Jugend, die eine starke suggestive Gewalt auf die Jugend ausüben, die überall in dem Sinne wirken, daß sie sich die nationalistischen Aspirationen zunutze machen. Die Jugendbewegung als solche bei uns müßte schon in irgendeiner Weise mit der besorgten Führung des Lehrerkollegiums in einen guten Zusammenhang gebracht werden. Es ist hier alles noch immer viel zu gesondert, noch viel zu atomisiert. Die Lehrerschaft von hier müßte dem allgemeinen Stuttgarter Prinzip, nur ja nicht zusammen, sondern immer getrennt zu wirken, die Lehrerschaft müßte dem etwas entgegensetzen.

Es wird eine Frage gestellt wegen des nächsten Abituriums.

Dr. Steiner: Die Kinder der letzten Klasse haben mir geschrieben, sie möchten mit mir sprechen. Das kann ich nur tun, wenn ich am
#SE300c-136

Dienstag zur Tagung komme. Dann möchte ich bitten, daß man die ganze Klasse bestellt.

Im ganzen finde ich ja, daß das Ergebnis des Abiturs eigentlich in eklatanter Weise gezeigt hat, daß all die Dinge, die wir besprochen haben, weiter gelten. Es wäre selbstverständlich besser, wenn wir eine besondere Klasse anreihen könnten und die Waldorfschule rein erhalten könnten von dem Fremden, das sonst doch dadurch hereinkommt. Das bleibt bestehen selbstverständlich, was wir darüber besprochen haben, daran soll nicht gerüttelt werden. Aber es scheint doch die Statistik des Ergebnisses darauf hinzuweisen, daß das schlechte Ergebnis vielfach zusammenhängt damit, daß die Schüler in dem Moment, wo sie ihre Aufgaben für sich allein lösen sollten, nicht zurecht kamen, weil sie wohl zu sehr gewohnt waren, im Chor die Sachen zu lösen. Sie wissen, daß es sehr nützlich ist, die Kinder im Chore zu beschäftigen, daß aber dann immer sich herausstellt, daß die Klasse im Chorsprechen einen besseren Eindruck ergibt, als wenn die Schüler allein sich betätigen sollen. Es hat ja an Zeit gemangelt, aber es scheint, als ob die Schüler zu wenig dazu veranlaßt worden sind, Probleme allein zu lösen. Das verstanden sie nicht richtig. Sie waren schockiert über Einzelaufgaben. Ich habe schon den Eindruck, daß das Gute, das mit dem Chorsprechen zusammenhängt, etwas übertrieben wird, daß man zum Beispiel, wenn ein paar Unruhestifter da sind, schnell im Chor sprechen läßt. Es hat sich zur Gewohnheit gemacht, daß nur mit der ganzen Klasse gearbeitet wird. Es ist nicht ein Einlaufen in das Behandeln der Schülerindividualität. Das scheint mir die Quintessenz dessen zu sein, was gefehlt hat. Wir dürfen uns keiner Illusion hingeben: für unsere Schule nach außen hin ist das Ergebnis doch ein recht ungünstiges. Wir haben von neun Schülern fünf durchgebracht, und die sind nicht glänzend durchgekommen. Was wird nun mit denen, die nicht das Abiturium gemacht oder bestanden haben? Alle diese Dinge müßten mit mir am Mittwoch, wenn ich gekommen sein werde, in Gegenwart der Lehrer der letzten Klasse besprochen werden.

X. bittet um weitere Richtlinien für die pädagogische Ostertagung in Stuttgart.

Dr. Steiner: Den Vorstandsbeschluß über diese Tagung haben wir unter dem Gesichtspunkt gefaßt, daß durch eine solche Behandlung die ganze Bedeutung der Waldorfschule innerhalb des Erziehungssystems der Gegenwart zum Ausdruck kommen könnte, daß man auf die Wichtigkeit des Waldorfschul-Prinzips in eklatanter Weise hinweisen könnte. Daß man es da und dort sagt, warum eine Waldorfschule

#SE300c-137

und eine solche Methodik notwendig ist. Da ist gerade Gelegenheit, bei dieser Art Systematisierung darauf hinzuweisen, daß die Leute merken, es ist ein Unterschied zwischen der Waldorfschul-Pädagogik und anderen Reformbestrebungen. Dann der andere Gesichtspunkt, der eben darin bestünde, daß man hier das wirklich praktisch durchführt, was in den Briefen an die Jugendbewegung im „Nachrichtenblatt“ gesagt ist.

Dieser zweite Brief an die jüngeren Mitglieder, der besagt eigentlich, daß gegenwärtig die Menschen gar nicht gut tun, als Kinder geboren zu werden. Es ist wirklich so, wenn jetzt Menschen als Kinder geboren werden, so werden sie in eine Erziehungsmethode hinein-gespannt, die sie verkümmern läßt einfach, die ihnen die Notwendigkeit auferlegt, alt zu sein. Ob mir einer dasjenige, was heute als Zivilisationsinhalt gilt, in meinem achtzehnten Jahr sagt oder mit fünfundsiebzig Jahren, das ist ganz gleichgültig. Es lautet gleich, ob ich es als Achtzehnjähriger oder Fünfundsiebzigjähriger aufnehme. Die Dinge sind wahr oder unwahr. Das beweist man logisch oder widerlegt man logisch. Sie gelten oder gelten nicht. Nun wächst man aber in ein solches Verhältnis erst mit achtzehn Jahren hinein, so daß man sich entschließen müßte, gar nicht in einen Kinderkörper zu kommen, sondern in einen achtzehn-, neunzehnjährigen Körper hineinzukommen. Dann geht es allenfalls.

Wenn heute ein früherer Initiierter geboren wird, so kann er nicht wieder als Initiierter wirken, wenn er durch die gegenwärtige Schule gegangen ist. Ich habe das auseinandergesetzt in Vorträgen in Dornach über die Garibaldi-Inkarnation. Er war ein Initiierter, aber die frühere Einweihung konnte nur so zum Vorschein kommen, wie er dann geworden ist, weltentrückt, ein praktischer Revolutionär. (Es folgten noch weitere Ausführungen Dr. Steiners über Garibaldi, die aber nur völlig fragmentarisch nachgeschrieben worden sind.) Garibaldi ist nur ein Beispiel, wie heute der Mensch dasjenige, was in ihm ist, gar nicht herausbringen kann. Wir müssen tatsächlich den Kindern ihre Kindheit zurückgeben! Das ist eine Aufgabe der Waldorfschule. Die heutige Jugend ist alt.

Von einer Anzahl junger Leute in Dornach sind Antworten erfolgt auf die Ankündigung der Jugendsektion. Das ist sicher alles sehr ehrlich und aufrichtig gemeint. Mir fiel vor allem dabei auf, wie alt auch diese Dornacher Jugend ist. Sie reden alle alte Dinge. Sie können nicht jung sein. Sie möchten jung sein, das sitzt aber nur im Unterbewußtsein. Was in ihren Kopf hineingegangen ist, das ist vielfach greisenhaft. Sie sind so klug, so fertig. Die Jugend muß doch

#SE300c-138

auch töricht sein können. Das spricht aber alles so verständig, so abgewogen, so gar nicht töricht. Mir gefällt es noch am besten, wenn dann törichte Dinge kommen, die ja unangenehm sind, aber das gefällt mir noch am besten. Bei einer Jugendversammlung in Dornach vor kurzem, was da geredet wurde, das war so geschick, als ob es Professoren geredet hätten. Ich sagte etwas als Witz, das haben sie ernst genommen. Es ist richtig ein Gescheitheitsrock, der da angezogen wird, der an allen Ecken und Enden nicht sitzt. Das tritt in den Reden zutage. - Man fühlt sich selbst ganz kindlich, wenn die Jugend heute redet!

Solche Dinge über die Aufgabe der Waldorfschule gegenüber der Jugend müßten mit einem gewissen Schwung hier bei der Ostertagung herauskommen. Wir müssen nicht bloß kluge Abhandlungen halten, sondern Schwung haben. Man müßte etwas Klugheit walten lassen beim Aussprechen des Zusammenhangs von Anthroposophischer Gesellschaft und Schule, damit man die Leute nicht vor den Kopf stößt, damit die Leute nicht sagen: jetzt haben sie das durchgeführt, was von Anfang an die Schule sein sollte, eine Anthroposophenschule. Wir müssen dagegenhalten, daß wir die Anthroposophie erweitert haben, um solche Dinge machen zu können, die allgemein menschlich sind, müßten zeigen, daß die Anthroposophie geeignet ist, etwas allgemein Menschliches zu bringen. Wir müssen das aber auch im einzelnen einhalten. Wir müssen nicht zu stark den Eindruck hervorrufen, daß wir Anthroposophie dozieren. Wir müssen die anthroposophische Wahrheit verwerten in der Schule, nicht daß wir theoretisch Anthroposophie dozieren. Das waren

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

die Gesichtspunkte, die wir dazumal gehabt haben. Diese Dinge werden vom Dornach her Vorstand mit großem Interesse verfolgt. Er will sich von allem informieren und an allem mitarbeiten. Er muß sich einschleifen. Es werden in den Briefen im „Nachrichtenblatt“ ja nach und nach alle Seiten des Anthroposophischen behandelt werden.

Die Leute in Bern haben die Absicht, bei dem pädagogischen Kurs vor Ostern die Lehrer der Waldorfschule nicht aufzufordern zu ausführlichen Vorträgen, sondern zu einleitenden Bemerkungen, an die sich Diskussionen anschließen sollten, die wie üblich vorgeschlagen waren.

Es wird gefragt, ob man die jetzigen beiden 8. Klassen zu einer 9. zusammenlegen soll.

Dr. Steiner: Die dritte 5. Klasse müßte notwendiger sein als die zweite 9. Da wäre möglich, die zusammenzulegen. Diese Kinder sind

#SE300c-139

vierzehn bis fünfzehn Jahre alt. Daß man mit diesen Kindern nicht fertig werden sollte, das darf es nicht geben. Es ist schwierig, eine geeignete Lehrkraft jetzt zu finden. Ich habe mich damit beschäftigt. Die ganze Sache wollen wir später besprechen.

Es wird gefragt, ob es nicht erzieherisch besser wäre, wenn die oberen Klassen auch für dauernd einen Klassenlehrer hätten, so wie die unteren.

Dr. Steiner: Das, was nötig wäre, wird nicht durch einen Klassenlehrer erreicht, wenn der nicht die nötigen Dinge dazu tut. Es wäre schon notwendig, daß dies das Bestreben aller derjenigen wäre, die oben in den Klassen sind. Daß es eine so große Bedeutung haben kann, einen Klassenlehrer zu haben, glaube ich nicht. Wenn wir alle das Bestreben haben, den Kindern nahezukommen, dann kann ich nicht einsehen, warum man das reglementieren muß.

Es wird gefragt wegen einer in Aussicht genommenen Ferienkolonie in Sie ben bürgen.

Dr. Steiner: Mit Aufsicht kann man es machen. Ich kann mir aber schwer den Modus vorstellen, wie das gemacht werden kann. Dort sind andere Verhältnisse. Da ist es sehr östlich. Man macht dort eigentümliche Erfahrungen. Im Winter 1888/89 bin ich zu einem Vortrag nach Hermannstadt gefahren. Da ist es mir passiert, daß ich in Budapest den Anschluß nicht erreichen konnte. Ich mußte über Szegedin fahren, kam um zwei Uhr nachmittags in Mediaş an. Da sagte man mir, daß ich dableiben müßte bis zwei Uhr. Ich kam in den Ort, kam zu einem Kaffeehaus. Den Schmutz mußte man mit dem Messer herunterschneiden. Dann kamen die Spieler. Das war etwas Vulkanisch-Stürmisches in den Astralleibern, die sich ineinander knäuel ten. Es geht mit Schwung und Enthusiasmus zu. Das Zimmer war neben dem Schweinestall. Die Stube war ein Wanzengeruch. In diese Regionen kommt man dort. Man muß die Kinder schützen vor den Ergebnissen der Erfahrung. Zerbissen werden sie von den verschiedensten Insekten.

Mit einem der Lehrer, Z., hatte es große Schwierigkeiten gegeben.

Dr. Steiner: Ich hatte den Eindruck, wir sollten Herrn Z. einen Urlaub geben, ihm Gelegenheit geben, sich zu sammeln. Ich bekam den Eindruck, daß er einer Erholung bedürftig sein könnte. Es ist nun die Frage, wie weit man ihn wird brauchen können in der Schule. Wenn er sich intensiv beschäftigt fühlen würde, dann ist es möglich, ihn zu halten. Er ist labil, sagt X. Wir können doch

#SE300c-140

eigentlich nichts anderes mit ihm machen, als ihm Erholung gönnen und ihn dann wieder nehmen.

Was den ganzen Fall betrifft, so möchte ich doch sagen, daß es mir notwendig erscheint, daß wir unser Augenmerk darauf lenken, daß nicht solche Dinge sich entwickeln wie die Aussprachen mit den Schülern. Wohin kommen wir, wenn wir Aussprachen von gleich zu gleich hervorrufen, so daß die Schüler etwas gegen die Lehrer vorbringen. So geht es doch nicht. Das war schon in dem damaligen Fall, wo es zu einem Ausschuß von Schülern führte, sehr schlimm. Jetzt soll das wieder kommen, daß ein paar beliebige Schüler kommen und sich mit den Lehrern aussprechen wollen. So geht es doch eigentlich nicht. Gewiß, Z. macht alle diese Sachen, aber wir können doch schließlich nicht ganz die Autorität der Lehrer untergraben lassen von den Schülern. Das kommt dann heraus, wenn wir die Lehrer aburteilen lassen von den Schülern. Das ist etwas Schreckliches. Die Schüler sitzen dann zu Gericht über die Lehrer. Das müssen wir vermeiden. Gewiß, der eine schnauzt sie mehr an, der andere weniger; der eine ist geistreich, der andere weniger. Aber solche Unterredungen, die die Schüler machen, wo die Schüler den Lehrer vor das Tribunal fordern, das dürfte nicht ernsthaft genommen werden. Das geht doch nicht. Sonst kommt das zustande, was schon einmal vorgeschlagen ist, daß nicht die Lehrer die Zensuren geben, sondern die Schüler von Woche zu Woche ihre Befähigungsurteile über die Lehrer geben. Man muß schon darauf eingehen, ihn nach Ostern nur in den unteren Klassen zu beschäftigen. Viel anderes wird man nicht tun können.

Ich fürchte, Z. wird in solche Dinge immer wieder hineinverfallen. Er soll schon fühlen - das wird längere Zeit brauchen -, daß es nicht geht, wenn er sich so benimmt. Es müssen ihm schon Vorhaltungen gemacht werden. Es muß ihm gesagt werden, daß man ihn eventuell dauernd auf Urlaub schicken müßte. Es ist ein Kreuz mit ihm. Er ist doch ein guter Mensch auf der anderen Seite. Er hat nicht den richtigen Anschluß gefunden, das ist auch wieder dabei. Es wird vielleicht doch der Zeitpunkt kommen, wo er sich in der Schule ganz unmöglich macht. Wir müssen ihm aber jetzt die Gelegenheit geben, sich zu rehabilitieren. Ich fürchte, er wird sie nicht ergreifen.

In einem solchen Falle gibt es in der Regel keine andere Hilfe, als daß der Betreffende einen Freund oder eine Freundin findet, auf den er selber etwas gibt, an den er sich anschließt, und der ihm nach und nach aus seiner Kindlichkeit heraushilft. Denn auf eine gewisse

#SE300c-141

Kindlichkeit ist alles bei ihm abgestimmt. Trotz seiner Begabung ist er in einer Ecke seines Wesens Kind geblieben. Er ist auf derselben Stufe, auf der die Schüler auch sind. Das bewirkt alles andere.

Die Wohnungsverhältnisse scheinen ja schrecklich zu sein. Ich kann nur nicht einsehen, was sein Verhalten mit den Wohnungsverhältnissen zu tun hat. Ein anderer kann eine noch schlechtere Wohnung haben und kommt doch nicht darauf, in der Schule solche Dinge zu machen. Er ist ein armer Mensch. Er müßte einen Freund finden; den hat er nicht gefunden. Dann hätte er einen Halt. Eine andere Hilfe gibt es nicht für so jemanden. Er hat offenbar nichts, wo er sich gerne hinwendet. Er ist vielleicht durch einen Fehler des Karmas hier ins Lehrerkollegium hineingekommen. Wenn er einen Menschen finden könnte, mit dem er zusammengehört, dann würde das doch schon eintreten, was ich gesagt habe. Aber ich glaube, es ist im Lehrer-kollegium niemand, mit dem der Z. sich zusammenfinden und mit ihm befreundet sein könnte. Es ist, vielleicht nicht von der Größe, aber doch so wie bei Hölderlin. Nicht in der Größe!

Konferenz vom Mittwoch 9. April 1924, 11 Uhr

Dr. Steiner: Die Abiturienten kommen morgen um zwölf Uhr. Zur 12. Klasse sollen auch die in der Klasse beschäftigten Lehrer kommen.

X.: Es sind Beschwerden gekommen wegen zweier Zeugnisse.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Ich habe den Eindruck, daß die Stilbehandlung der Zeugnisse eine etwas schlampige geworden ist. Das dürfte nicht sein. Wenn wir solche Zeugnisse ausstellen, wie besprochen worden ist, müssen wir uns Mühe geben, die Dinge so auszusprechen, daß man etwas damit machen kann. Das ist hier nicht der Fall in diesen beiden Zeugnissen. Zu meinem Schrecken habe ich bemerkt, daß da in der einen Rubrik der Name der Schülerin falsch geschrieben ist. Dazu gehört schon eine recht große, eigentlich nicht mehr mögliche Flüchtigkeit. Die beiden Zeugnisse haben mich sehr bedrückt. Es wird fast notwendig sein, diese Zeugnisse umzuschreiben. „Im ganzen steht er nicht auf der Höhe“ ist eine Wendung, die nicht zu gebrauchen ist. Gewiß, es ist schwierig, solche Zeugnisse zu machen,

#SE300c-142

aber wenn wir nicht die Methode finden, müssen wir es ja lassen. Nicht wahr, es ist schwierig. Die Scheußlichkeiten der Noten, die sonst gegeben werden, haben ja das Eigentümliche, daß sie nicht in dieser Weise kritisiert werden können. - Ganz gewiß spielen da irgendwelche Hintergründe, aber ich kann nicht übersehen, daß diese Hintergründe ins Zeugnis hineinspielen. Gerade wenn der Fall vorliegt, daß die Kinder nach Amerika verpflanzt werden sollen, dann muß man, wenn man schon individualisiert, darauf Rücksicht nehmen. Mit diesem Zeugnis weiß ein Amerikaner nichts anzufangen. Wenn diese Kinder in eine amerikanische Schule kommen, wird das so werden, daß sie von Anfang an wie Parias behandelt werden. Jedenfalls müssen wir - es ist ja vielleicht nicht notwendig, den Fall besonders zu untersuchen - jedenfalls meine ich, daß man die Zeugnisse etwas umschreiben muß. Man bekommt kein Bild von den Kindern durch die Zeugnisse, und das ist doch die Absicht. Sie werden sehen, daß Sie die Zeugnisse doch so umstilisieren. Das Sachliche braucht ja nicht verändert zu werden, das will ich gar nicht sagen, aber man müßte den Stil etwas anders wählen. Das Zeugnis-schreiben müßte sorgfältiger geschehen, sonst haben diese individualisierten Zeugnisse nicht den Wert, den sie haben sollten.

X.: Was kann gegen die Unpünktlichkeit der Schüler getan werden?

Dr. Steiner: Unpünktlichkeit morgens wirkt schlimm auf den Unterricht. Wenn ich manchmal früh heraufgekommen bin, da hatte ich auch den Eindruck, als ob die Handhabung des Unterrichtsbeginnes morgens durchaus viel zu wünschen übrig läßt von seiten der Lehrerschaft. Ich hatte den Eindruck, daß auf dem Korridor irgendjemand sein sollte, damit die Kinder nicht dort verstecken spielen und so weiter. Man braucht sich nicht zu wundern, daß die Kinder, wenn sie sich selbst überlassen bleiben, herumtollen. Das hätten wir alle auch getan. Es scheint mir schon etwas dahinterzustecken, was mich anleitet, es nicht für einen Zufall zu halten, daß die paar Male, wo ich dazu kam, überhaupt kein Lehrer zu sehen war.

X.: Es wird vor dem Unterrichtsbeginn gemeinsam der Wochenspruch gelesen

Dr. Steiner: Könnte das Lesen des Spruches nicht so eingerichtet werden, daß die Schule nicht darunter leidet? Es ist ein allgemeiner anthroposophischer Usus, daß die Esoterik sogar als eine Art von Sündenbock gebraucht wird. Esoterik ist dazu da, daß man sie nicht sieht. Da sieht man sie aber sehr stark, wenn dadurch zunächst alles drunter und drüber geht, weil die Lehrer sich in der richtigen Weise

#SE300c-143

vorbereiten wollen. Ich war auch selbst einmal anwesend, als der Spruch gesprochen worden ist; ich habe nicht gefunden, daß der Zulauf zu der esoterischen Vertiefung durch den Spruch so furchtbar groß war. Auch da habe ich sehr viele gesehen, die nicht da waren! Ich muß gestehen, ich glaube, daß das der Fall ist, daß die Lehrer zu spät aufstehen. Denn sehen Sie, der alte Spielhagen, der sagte: „Ich gehe nie von irgendeinem Diner weg, ohne daß ich der Letzte wäre.“ Für die Lehrer wäre der entgegengesetzte Grundsatz richtig, daß man der Erste in der Schule ist. Ich glaube nicht, daß das bei uns der Fall ist. Was haben Sie selbst für eine Ansicht darüber?

Es folgt die Verteilung der Klassen und des Fachunterrichtes auf die einzelnen Lehrer.

Dr. Steiner: Es kommt noch eines in Betracht, das ist das Folgende. Es ist eine Sache, die mit allerlei Entwicklungsmöglichkeiten unserer Anthroposophischen Gesellschaft, wie sie sich eben auswirken kann, zusammenhängt. Das ist dieses, daß für die nächste Zeit Fräulein Dr. Röschl in Dornach übernehmen sollte eine Art von Aufgabe, die eigentlich notwendig ist, für die weitere pädagogische Arbeit zu lösen. Sie sollte dort Unterricht erteilen an unserer Fortbildungsschule für die Schüler dieser Fortbildungsschule so daß eine Art von Jugend-Anthroposophie dadurch zustande käme. Also eine Art von Jugend-Anthroposophie. Ich habe ja oftmals davon gesprochen, daß die Anthroposophie, so wie sie jetzt ist, eigentlich für Erwachsene ist, und daß gearbeitet werden sollte an der Anthroposophie der ersten Jugend. Für die erwachsene Jugend, was man den jungen Menschen nennt, ist Anthroposophie natürlich gut; es handelt sich um diejenige Anthroposophie, die für die „Flegeljahre und Rüpeljahre“ in Betracht kommt. Das würde ausgearbeitet werden müssen im wirklichen Unterricht. Dafür würde ich mit dem Dornacher Vorstand Fräulein Dr. Röschl zunächst nach Dornach berufen. Nun kann das nur in der Form geschehen, daß Fräulein Dr. Röschl hier beurlaubt wird, weil niemand dort in der Schweiz angestellt werden kann, der nicht von dort ist. So würde Fräulein Dr. Röschl von hier das Gehalt beziehen. So ist es nötig, daß für Latein und Griechisch Ersatz geschaffen werden muß. Es wäre also zu sorgen für einen Lehrer der 5. Klasse und für einen Lehrer für Latein und Griechisch.

X. berichtet noch einmal den Fall des Schülers F. R. und liest einen Brief mit acht Unterschriften vor, den Eltern geschrieben haben.

#SE300c-144

Dr. Steiner: Der Fall ist schwierig zu entscheiden. Das sind ja zunächst nur acht Namen, aber wenn eine größere Anzahl die Suspendierung des F. R. wünschen, wird man kaum darum herumkommen. So ohne weiteres die Kinder herauswerfen, ist eine Schwierigkeit, besonders wenn man die Kinder so lange hat wie den F. R. Er war fünf Jahre hier. In gewisser Beziehung werfen wir uns damit schon selber hinaus, denn es zeigt, daß wir mit ihm nichts haben anfangen können. Nun muß ich sagen, die Arztrechnung beträgt nur fünfzehn Mark. Das ist ein objektiver Beweis, daß die Sache so schlimm nicht sein kann. Wir müssen sachlich bleiben, und sachlich sehe ich keinen so zwingenden Grund, den Jungen herauszuwerfen. Es ist so, daß in dieser Klasse die selbstverständliche Autorität nicht da ist.

Es ist ja so - diese Dinge sind nicht so ganz seriös zu nehmen -, einen ähnlichen Fall habe ich einmal erlebt in einer theoretischen Zeichenstunde. Der Lehrer war über das Zeichenbrett gebeugt und hatte einen sehr kurzen Rock an, und einer der Schüler applizierte ihm ganz gehörig hinten einen auf, schon auf den Körperteil, auf den man sonst auch schlägt. Und der Lehrer drehte sich um und sagte nur: „Sie haben mich wohl mit einem anderen verwechselt!“

X.:...

Dr. Steiner: Ich weiß nicht, ob wir eine Presse anfügen oder nicht. Das wäre für das nächste Schuljahr in Betracht zu nehmen. Dann würde es sich darum handeln, daß die Kinder die 12. Klasse mitmachen. Die prinzipielle Frage ist, ob wir die Waldorfschul-Methode bis zuletzt beibehalten und dann eine Presse anfügen. Dann würde es erst für das nächstfolgende Jahr in Betracht kommen. Denn die, die jetzt in die 12. kommen, müßten erst die 12. durchmachen.

Die Presse wird auch die Schwierigkeit haben, daß die Lehrkräfte nicht ausreichen. Wir können nicht einfach noch eine weitere Klasse einrichten mit den Lehrkräften, die wir haben. Dann werden wir noch eine Anzahl von Lehrkräften haben müssen.

Es wird eine Frage gestellt nach der Freien Hochschule in Dornach.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Die Hochschule in Dornach ist nicht so vorzustellen' als ob sie ein Ersatz für andere Hochschulen wäre, sondern nur, daß dort gelernt werden kann, was die anderen Hochschulen nicht bieten. Nicht als ob man die Leute dazu führen würde, in Dornach Medizin zu studieren. Denken Sie, was das für eine Aufgabe wäre für Dr. Wachsmuth, in so vielen Ausgaben zu erscheinen. Es ist nicht so, daß man die naturwissenschaftliche Sektion gleich in eine ganze

#SE300c-145

naturwissenschaftliche Fakultät verwandeln würde. Besonders weil der Vorstand der naturwissenschaftlichen Sektion das jüngste Mitglied des Vorstandes ist. Der ohnehin nicht große Dr. Wachsmuth soll das leisten? Fräulein Dr. J. Mellinger, meine ich, sollte in der Art beschäftigt werden, daß sie die Hälfte ihrer Zeit in Dornach ist, um die sozialökonomische Sache auszuführen, die dazumal gegeben ist. Es ist wirklich schon so, daß es eine Affen schande ist, daß die Dinge fortwährend gegeben werden und dann liegenbleiben. Der sozialökonomische Kurs liegt da, und nun würde es gut sein, wenn man hier einen Fonds einrichten könnte, aus dem Fräulein M. honoriert werden könnte; so daß sie hier Sozialökonomie vortragen könnte ein Vierteljahr im Hochschulkurs, das zweite Vierteljahr dann in Dornach arbeiten könnte.

Die Hochschule in Dornach ist da und muß auch wirklich in Aktion treten, muß etwas tun.

Konferenz vom Dienstag 29. April 1924, 21 Uhr

Dr. Steiner: Die 1., 5., 6., 7. Klasse sind überfüllt. Von der 8. Klasse ab sind noch Plätze frei. Bei der 1. bis 4. Klasse sind wir durch das Gesetz limitiert. Da wird eine Eingabe wegen einer höheren Schüler quote an die Behörde gemacht. Wir haben viele Anmeldungen durch die Tagung. Die Räume wären da.

Es wird die Liste der Klassenlehrer für das kommende Schuljahr aufgestellt.

Dr. Steiner: Für die Klasse 5c sollten Sie telegraphieren an Dr. Erich Gabert, Wilhelmshaven, daß er sie übernimmt. Er soll erst hospitieren durch drei Wochen. So lange sollen alle Kinder noch in der 5a und 5b beisammen bleiben; in jede müssen wir sechzig Schüler tun. Das müssen wir so lange machen, bis er sich eingelebt hat.

Für den lateinischen und griechischen Unterricht sollten wir berufen Fräulein Verena Gildemeister, bis Donnerstag.

Dann würde es darauf ankommen, wie wir es machen in den oberen Klassen, 9. bis 12. Die 9. Klasse kann man teilen.

Die Hauptunterrichts-Epochen der oberen Klassen werden verteilt; ebenso der Sprachunterricht, der Religionsunterricht und der Eurythmieunterricht.

#SE300c-146

Dr. Steiner: Jetzt ist das eine große Frage, wie wir es mit dem Abitur halten wollen im kommenden Jahr; ob wir die Sache so fortsetzen wie bisher, oder ob wir die zwölf Klassen rein halten und dann eine daraufgesetzte 13. Klasse haben. Dann würde die Sache für dieses Jahr wegfallen. Nun liegt die Sache so, daß wir wissen müssen, wie es mit den Schülern sein wird. Es will eine große Anzahl Abitur machen.

Morgen um neun Uhr werden die Schüler der 1. Klasse aufgenommen, um zehn ist die Eröffnungsfeier. Dann würde ich vorgeführt bekommen die Schüler der jetzigen 12. Klasse morgen um zwölf Uhr, in einer Klasse der Schule. Davon werde ich es abhängig machen, inwieweit diese das Abiturium machen wollen. Die Lehrer sollen bei der Besprechung dabei sein. Wenn die Schüler erwarten, jetzt Abiturium zu machen, werden wir in den sauren Apfel beißen müssen. Erst ist die 12. Klasse ruiniert worden dadurch. Wenn es geht, werden wir dieses Jahr auf das Abiturium verzichten und im nächsten Jahre eine Abituriumspresse einrichten.

X. fragt nach dem Lehrplan für Physik in der 12. Klasse.

Dr. Steiner: Der Lehrplan der 12. Klasse soll ausgearbeitet werden. Das wäre zu besprechen.

In der Physik haben wir also von der 9. Klasse ab dieses: 9. Klasse Telephon und Dampfmaschine, Wärmelehre, Akustik. - 10. Klasse Mechanik als solche. - 11. Klasse moderne Elektrizitätslehre. - Jetzt müßte in der 12. Klasse eigentlich Optik kommen.

Bilder statt Strahlen. Auf das Qualitative müssen wir gehen. Lichtfelder und Lichträume. Nicht reden vom Brechen, sondern vom Zusammendrücken des Lichtfeldes. Diese Ausdrücke wie Strahlen und so weiter müssen wir dann wegbringen. Wenn wir besprechen, was eine Linse ist, müßten wir nicht den Querschnitt der Linse zeichnen und dann einen phantastischen Querschnitt von Strahlen, sondern wir müßten dabei bleiben, die Linse aufzufassen als „das Bild zusammenziehend“, verdichtend oder auseinandergehend. Also nur tatsächlich stehenbleiben bei dem, was sich unmittelbar im Sehfeld zeigt. Also ganz überwinden die „Strahlen“. Das muß in der Optik gemacht werden. Bei anderen Dingen kommt anderes in Betracht. Vor allen Dingen sollte man ins Qualitative übergehen. Ich meine nicht Farbenlehre, sondern einfach den Tatbestand. Nicht ein ausgedachtes Bild, sondern einen Tatbestand.

Optik im weitesten Umfang. Dahinein käme zunächst:

#SE300c-147

1. das Licht als solches; zunächst das Licht als solches! Die Ausbreitung, die mit der Ausbreitung abnehmende Intensität, Photometrie. - Dann
2. Licht und Materie, was man so Brechung nennt. Vergrößerung und Verkleinerung des Bildes, Verschiebungen. - Dann
3. Entstehung der Farben.
4. Polarisationserscheinungen und so weiter.
5. Wesen der Doppelbrechung, wie man das nennt, die Erscheinungen der Inkohärenz in der Lichtausbreitung.

Ins erste Kapitel, Ausbreitung, gehören die Spiegel, die Reflexion.

Optik ist sehr wichtig, weil im Geistesleben die einzelnen Teile sehr viel zusammenhängen. Sehen Sie, nicht wahr, warum gibt es so wenig Verständnis für das Spirituelle? Das könnte da sein. Es ist nicht da, es gibt so wenig Verständnis für das Spirituelle, weil eine wirkliche Erkenntnistheorie nicht besteht, sondern nur abstrakte Spintisierungen. Warum ist keine wirkliche Erkenntnistheorie da? Weil, seit Berkeley sein Buch über das Sehen geschrieben hat, keiner mehr richtig das Sehen mit dem Erkennen zusammengebracht hat.

Wenn Sie so Zusammenhänge suchen, werden Sie die Spiegelerscheinungen nicht mehr so erklären, daß Sie sagen: Da ist ein Spiegel, da fällt ein Lichtstrahl senkrecht auf, sondern Sie werden hier das Auge haben und werden zu erklären haben, wenn das Auge gerade sieht, warum nichts weiter entsteht, als daß es gerade sieht. Sie müssen dahin kommen, daß der Spiegel im Grunde genommen das Bild des Gegenstandes „zieht“ für das Auge.

#Bild s. 147

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Sie bekommen subjektive Anziehungskräfte. Sie müssen ausgehen vom Sehen. Die ganze Optik wird sich Ihnen anders darstellen. Wenn Sie gerade hinsehen, sehen Sie ungestört. Sehen Sie aber durch einen Spiegel, so sehen Sie nicht ungestört, sondern Sie sehen einseitig (?) in der Richtung zum Gegenstand hin. In dem Augenblick, wo Sie Spiegel haben, wird zugleich polarisiert. Es verschwindet die eine

#SE300c-148

Raumdimension durch das Sehen durch den Spiegel. Dazu haben Sie Anhaltspunkte in den von mir gegebenen optischen Vorträgen.

X. fragt wegen der Geschichte in der 12. Klasse.

Dr. Steiner: Nicht wahr, Sie haben ja alles durchgenommen. Nun würde es sich darum handeln, in der 12. Klasse einen Überblick zu geben im Zusammenhang über die ganze Geschichte. Sie wissen, daß ich in meiner Pädagogik ausführe, daß in dem Alter vom zwölften Jahre ab Kausalbegriffe aufgefaßt werden. Nun würde dann der Kausalunterricht weitergehen bis zur 12. Klasse. Er muß belebt, individualisiert werden. In der 12. handelt es sich darum, daß der Unterricht etwas unter die Oberfläche heruntergeht, daß man versucht, Inneres in der Geschichte zu erläutern.

Man zeigt durch das ganze Bild der Geschichte im Abriß, wie, sagen wir, im Griechentum Altertum, Mittelalter und Neuzeit in gewisser Weise vorhanden ist, so daß die älteste Zeit, die homerische Zeit, das Altertum ist, die Zeit der großen Tragiker das Mittelalter wäre, und die Zeit des Platonismus und Aristotelismus wäre die Neuzeit. So auch für das Römertum und so weiter. So die Geschichte behandeln, daß man nun an den einzelnen Völkern oder Kulturkreisen zeigt, wie die Dinge so zusammenkommen. Was ein Altertum als solches ist, ein Mittelalter, eine Neuzeit. Also Altertum, Mittelalter, Neuzeit in jeder Kultur zeigen. Dasjenige, womit wir das Mittelalter anfangen, ist ein ebensolches Altertum wie in der griechischen Geschichte, als wenn wir da mit der alten griechischen Mythologie anfangen.

Dann würden gebrochene Kulturen kommen, unvollständige Kulturen, wie die amerikanische Kultur, die keinen Anfang hat, oder die chinesische, die kein Ende hat, die in Erstarrung übergeht, aber nur Altertum ist. In dieser Weise den Lebensgang eines Kulturkreises darstellen. Etwas ist ja Spengler davon aufgefallen. Es ist von dem Gesichtspunkt auszugehen, daß in der Wirklichkeit nicht eine Skizze der geschichtlichen Ereignisse vorliegt, sondern ineinanderlaufende Kreise, die Anfang, Mitte, Ende haben.

X. fragt nach dem Kunstunterricht in der 12. Klasse.

Dr. Steiner: Da ist einfach außerordentlich richtig Hegels ästhetischer Aufbau, symbolische Kunst, klassische Kunst, romantische Kunst. Die symbolische Kunst ist die erste, die Kunst der Offenbarung, die klassische geht in die äußere Form, die romantische vertieft das wieder. Das ist bei den einzelnen Völkern nachzuweisen. Bei den Ägyptern finden wir die symbolische Kunst. Im Griechentum

#SE300c-149

finden wir wieder alle drei, wenn auch die symbolische und die romantische etwas zu kurz kommen. In der neueren Zeit finden wir mehr klassische und romantische, und die symbolische kommt zu kurz.

Hegels Ästhetik ist selbst in den Einzelheiten interessant; es ist ein wirklich klassisches Buch der Ästhetik. Das für die 12. Klasse. Symbolische Kunst ist die, die ihren Grundcharakter in der ägyptischen Kunst hatte, da sind die beiden anderen ganz rudimentär. In der griechischen Kunst ist das Klassische ausgebildet, das vorher und das nachher kommt zu kurz. Die Neueren sind klassische und romantische Kunst, wie Hegel das ausführt. Die Neuesten sind eigentlich immer romantisch.

Wir fangen mit dem Kunstunterricht doch in der 9. an?

Es wird angegeben, wie bisher verteilt war: in der 9. einzelne Gebiete aus der Malerei und Plastik. - 10. Klasse etwas aus der deutschen klassischen Dichtung. - 11. Klasse das Zusammenströmen von Dichterischem und Musikalischem. Da war als Thema angegeben zu verfolgen, wie Dichtung und Musikalisches sich seit Goethe unter der Oberfläche fortsetzen.

Dr. Steiner: In der 12. hinarbeiten auf das, was ich gesagt habe. Sonst ist es ganz gut, was bisher gemacht worden ist. Die Elemente der Baukunst. Baukunst sollte hineinkommen. Wenn in der 12. Klasse jemand gesprochen hat über Baukunst und Bautechnik, dann kann sich daran anschließen eine Besprechung der Baustile.

Technologie hatten wir von der 10. ab. In der 10. hatten wir Weben.. Man müßte in der einfachsten Weise Gewebe machen lassen. Es genügt am Modell. In der 11. Klasse Dampfturbinen. - Zwei Wochenstunden in der 10. Klasse, je eine in der 11. und 12. Klasse.

X. fragt nach den Manteltieren als einer der zwölf Tierklassen.

Dr. Steiner: Das sind die Tunikaten, die Salpen. Die hat man bisher nicht als eigene Klasse angesehen.

Es wird gefragt wegen des Schülers B. K.

Dr. Steiner: Ich kann nicht einsehen, daß es so furchtbar schlimm sein soll, wenn so ein Junge einfach da ist. Ganz spurlos geht es nicht vorüber. Das Unbewußte hört die Sache. Bei ihm müßte man warten, bis er vierzehn Jahre alt ist. Er sollte möglichst entlastet werden; wenig Unterrichtsstoff, und der sollte stark wirksam sein. Die Mutter hat furchtbar gelogen. Er müßte zuhause zum Malen angehalten werden.

#SE300c-150

Wegen des Schülers P. Z. in der 6. Klasse.

Dr. Steiner: Nicht Rücksicht nehmen auf ihn, ihn so lange Faxen machen lassen, bis es ihm selber langweilig wird. Man muß erreichen, daß die anderen nicht aufmerksam sind auf ihn, und er in aller Einsamkeit die Dinge macht.

X.: Wie soll die Sitzordnung für die Kinder sein im Sprachunterricht?

Dr. Steiner: Im Sprachlichen kann man die Schüler setzen nach solchen, die für das Lautliche, und solchen, die für das Sinnvolle, Inhaltliche der Sprache Interesse haben. So hat man Blocks, die man verschieden behandeln und gegeneinander übersichtlich verarbeiten kann.

Konferenz vom Mittwoch 30. April 1924, 20.30 Uhr

Dr. Steiner: Das erste, was ich besprochen haben möchte, ist das im Anschluß an die gestrige Besprechung mit den Schülern der 12. Klasse. Diese Schüler mit Ausnahme einer einzigen haben erklärt, daß sie keinen Wert darauf legen, schon nach Ablauf des nächsten Jahres Abiturium zu machen, sondern eventuell erst, wenn sie noch ein Jahr nach Ablauf der Waldorfschule in einer Art Presse vorbereitet worden sind. Sie haben aber Wert darauf gelegt, daß dieser Presse-Unterricht an der Waldorfschule selber erteilt wird.

X.:...

Dr. Steiner: Die Hauptsache ist dies, daß wir besprochen haben, daß wir diese Frage nach der Konferenz mit den Schülern der 12. Klasse erledigen wollen. Kein Gegenstand kann so behandelt werden, daß man hinterher kommt und sagt: es ist noch einer mehr.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Wenn alle Dinge so besprochen werden, daß irgend etwas gemacht wird, und hinterher in derselben Sache Argumente gemacht werden, dann kommen wir nie zu einem Abschluß. Dann kommt eine Schlamperei in die Sache. Woher kommt das, daß es jetzt plötzlich zwei sein sollen? Woher kommt das? Die Hauptsache ist, daß dies übersehen wurde. Es hat keinen Sinn, daß solche Dinge auftauchen. Ist das Kollegium maßgebend oder die Kinder? Es muß bei dem Resultat bleiben, das heute mittag gewesen ist, und das eine Mädchen muß in irgendeiner Weise durch Privatunterricht die Sache so bekommen.

#SE300c-151

Im übrigen wollen wir die Klasse so einrichten, wie sie als 12. Waldorfschulklasse in Betracht kommen könnte.

Für den Lehrplan würde in Betracht kommen zuerst der Unterricht in Literaturgeschichte. Ich habe gestern angedeutet, weil im wesentlichen der Inhalt der Literaturgeschichte absolviert sein müßte, daß es für die Dinge, die nicht durchgenommen worden sind, genügen müßte, wenn sie einfach kursorisch im Überblick durchgenommen würden. Dagegen müßte ein vollständiger Überblick über die deutsche Literaturgeschichte im Zusammenhang mit hereinspielenden fremden Dingen an entsprechender Stelle auftreten.

Man müßte also bei den ältesten Literaturdenkmälern beginnen und das alles in einer Überschau behandeln. Die ältesten Literaturdenkmäler: richtig anfangen bei der gotischen Zeit, übergehen zur altdeutschen Zeit und zu der ganzen Entwicklung bis zum Nibelungenlied und zur Gudrun; kursorisch, so daß eine Vorstellung davon entsteht, vom ganzen. Dann das Mittelalter, dann vorklassische Zeit, klassische Zeit, romantische Zeit bis Gegenwart; ein Überblick, aber ein solcher Überblick, daß man nun wirklich in den allgemeinen Gesichtspunkten und in der Übersicht etwas hat von Inhalt - der Inhalt hat, so daß prägnant herauskommt das, was eigentlich der Mensch für das Leben braucht, um etwas zum Beispiel über Walther von der Vogelweide über Klopstock, über Logau zu wissen. Das ist etwas, wovon ich mir denke, daß es in fünf bis sechs Stunden bewältigt werden könnte. Es könnte in fünf bis sechs Stunden bewältigt werden.

Dann würde sich daran anschließen müssen hauptsächlich die Behandlung der Gegenwart. Die Gegenwart würde dann für diese älteste Klasse etwas ausführlicher zu behandeln sein. Unter Gegenwart stelle ich mir vor, daß eine kürzere Behandlung da sein würde für wichtigere Literaturdenkmäler der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre, daß aber die jüngsten nachfolgenden Bestrebungen etwas ausführlicher behandelt werden, so daß die jungen Leute eine Einsicht bekommen würden in dasjenige, was Nietzsche ist, was Ibsen ist, auch was Auswärtige wie Tolstoj, Dostojewskij und so weiter bedeuten, so daß sie als gebildete Menschen bei uns herauskommen.

Dann würde Geschichte kommen. Da ebenso: ein Überblick über das ganze geschichtliche Leben, so daß man die orientalische Geschichte vorangehen läßt und über das Griechentum heraufkommt zur neueren christlichen Entwicklung. Man kann da durchaus dann Dinge hineingeben - nicht wahr, ohne daß man anthroposophische Dogmatik lehrt -, man kann durchaus Dinge hineinbringen, die also

#SE300c-152

ja wirklich innere Spiritualität haben. Ich habe zum Beispiel einmal in der Arbeiterbildungsschule entwickelt, wie die sieben römischen Könige ganz nach den sieben Prinzipien des Menschen aufgebaut sind, denn das sind sie. Natürlich darf man nicht in äußerlicher Weise sagen, Romulus ist der physische Leib und so weiter. Aber das innere Gefüge der Livius-Königsgeschichte ist so, daß man im Aufbau dieses hat, daß in Tarquinius Priscus, dem fünften, der ein ausgesprochener Intellektmensch ist - der entspricht dem Ich, dem Ich-Prinzip -, daß bei diesem ein neuer Einschlag kommt wie beim Geisteselbst, nämlich durch das etruskische Element. Und der letzte, Tarquinius Superbus, muß so behandelt werden, daß das Höchste, was erreicht werden soll, am tiefsten heruntersinkt, wie es natürlich ist, beim römischen Volk, daß das in den Erdboden heruntersinkt.

Ebenso baut sich auf in einer sehr schönen Weise die Entwicklung der orientalischen Geschichte: die indische Geschichte, da haben wir eine Ausgestaltung des physischen Leibes, in der ägyptischen Geschichte des Ätherleibes, in der chaldäisch-babylonischen des Astralleibes. Aber man kann es natürlich nicht in dieser Form geben, sondern zeigend, wie die im Astralischen lebenden Menschen Sternwissenschaft haben, wie die Juden das Ich-Prinzip im Jahveprinzip haben, und wie die Griechen zum ersten Mal, aus dem Menschen herausgehend, eine wirkliche Naturanschauung haben; die Früheren stehen noch im Menschen darin. Man kann einen Überblick geben, der schon wirklich sich zeigen kann. Nun, die historischen Ereignisse reihen sich vollständig an.

Dann würde der Geographieunterricht ebenso darin bestehen, einen Überblick zu geben.

In Geschichte und Geographie wäre überhaupt nur ein Überblick zu geben; Einzelheiten kann der einzelne sich suchen, wenn er den Überblick über das Ganze hat.

In Ästhetik und Kunstunterricht wurde über die Gliederung gestern schon gesprochen, symbolische, klassische, romantische Kunst. Nun hat man da die Möglichkeit, sowohl die Kunstwissenschaft so zu behandeln, bis zum Ägyptertum symbolisch, bis zum Griechentum klassisch, darauffolgende romantisch, aber auch die Künste selber, indem die Architektur die symbolische Kunst ist, die Plastik die klassische Kunst, und Malerei, Musik und Dichtung sind die romantischen Künste. Also man kann die Künste selbst auch wiederum so betrachten. Das gibt die Möglichkeit einer inneren Gliederung.

Dann ist in Ästhetik und Kunstunterricht die Architektur zu behandeln, die Elemente der Baukunst, wobei man so weit kommt, daß die

#SE300c-153

jungen Leute einen ordentlichen Begriff haben, wie ein Haus konstruiert wird. Also Baumaterial, Dachkonstruktionen und so weiter in der Ästhetik.

Dann die Sprachen. Da tut man besser, wenn man die Ziele angibt, wenn man sagt, es sollten die Betreffenden für Englisch und Französisch eine Vorstellung gewinnen vom gegenwärtigen Stande der Literatur.

Nun, dann wäre Mathematik. In der Mathematik sind wir in der 11. Klasse wie weit gekommen?

X.: In der 11. Klasse bis zu den diophantischen Gleichungen in der Algebra, Trigonometrie außer der sphärischen, bis zur Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks. Komplexe Zahlen bis zum Moivre'schen Lehrsatz. Dann Einheitsgleichungen. In der analytischen Geometrie bis zur Behandlung der Kurven zweiten Grades, skizzenhaft, ordentlich nur der Kreis. In der darstellenden Geometrie Schnitte und Durchdringungen.

Dr. Steiner: Gerade der Unterricht, wie er im vorigen Jahr in der 12. Klasse gemacht wurde, hat gezeigt, daß man es so eigentlich nicht machen kann. Es ist für die menschliche Seele etwas Ungeheuerliches, so etwas zu machen.

Es handelt sich darum, in einer möglichst durchsichtigen Weise durchzunehmen sphärische Trigonometrie, die Elemente der analytischen Geometrie des Raumes.

Dann in der Deskriptiven die Kavalierperspektive; die Schüler sollten es doch dahin bringen, daß sie eine kompliziertere Hausform in Kavalierperspektive darstellen könnten und auch das Innere des Hauses. In Algebra ist es notwendig, daß man nur die allerersten Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung nimmt. Man braucht nicht bis Maxima- und Minima-rechnung zu kommen. Das gehört schon in die Hochschule. Man sollte überhaupt nur den Begriff von Differential und Integral geben und ordentlich herausarbeiten.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Man sollte Wert darauf legen, daß die sphärische Trigonometrie und ihre Anwendung auf Astronomie und höhere Geodäsie getrieben wird in einer ganz dem Alter angemessenen Weise, so daß das im ganzen und großen begriffen wird.

Analytische Geometrie des Raumes sollte verwendet werden, um also anschaulich zu machen, wie Formen in Gleichungen ausdrückbar sind. Ich würde da nicht zurückschrecken, den Unterricht gipfeln zu lassen darin, daß zum Beispiel begriffen werden kann, was das für eine Kurve (Fläche?) ist:

$$x^2/3 + y^2/3 + z^2/3 - a$$

#SE300c-154

Das gibt ein Asteroid. So daß möglichst viel allgemeine Bildung hereinkommt. Vor allen Dingen auch Gleichungen durchschaubar zu machen, daß man ein Gefühl dafür kriegt, wie in den Gleichungen eigentlich die Dinge drinnenstecken.

Umgekehrt sollte man auch das besonders pflegen: ich zeichne eine Kurve auf oder in den Raum hinein oder einen Körper in den Raum hinein, daß man dann, ohne daß die Gleichung auf das i-Tüpfelchen zu stimmen braucht, die Gleichung aus den Formen erkennt, daß man Sinn für die Gleichung habe.

Ich halte es für die allgemeine mathematische Bildung nicht für nützlich, wenn Differential- und Integralrechnung angeschlossen wird an die Geometrie, sondern wenn sie angeschlossen wird an den Quotienten. Ich würde ausgehen von der Differenzenrechnung, also

von A_y

A_x

würde das als Quotienten auffassen, und würde nur durch das immer kleiner werden von Dividend und Divisor, rein aus der Zahl heraus, dazu übergehen, den Differential-Quotienten zu entwickeln. Ich würde nicht von diesem Kontinuitätsverhältnis ausgehen, dadurch bekommt man keinen Begriff vom Differential-Quotienten; nicht ausgehen vom Differential, sondern vom Differential-Quotienten. Wenn Sie von Reihen ausgehen, dann zuletzt erst am Tangentenproblem übergehen zur Geometrie, also von der Sekante zur Tangente übergehen. Und wenn der ganze Differential-Quotient begriffen ist, rein zahlenmäßig, rechnerisch, von da erst übergehen zum Geometrischen, so daß der Schüler die Auffassung bekommt, das Geometrische ist nur zuletzt eine Illustration des Zahlenmäßigen. Dann bekommen Sie die Integrale als Umkehrung. Dann bekommen Sie die Möglichkeit, nicht davon auszugehen, daß die Rechnung eine Fixierung ist der Geometrie, sondern daß die Geometrie eine Illustration ist für die Rechnung. Das sollte man allgemein mehr beachten. Man sollte zum Beispiel die positiven und negativen Zahlen nicht als etwas an sich betrachten, sondern man sollte die Zahlenreihe nehmen so: 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 5-5, 5-6, jetzt habe ich nicht genug, weil mir eins fehlt, das schreibe ich als -1. Das Fehlende betonen ohne Zahlenlinie. Dann bleiben Sie im Zahlenmäßigen. Die negative Zahl ist die nicht vorhandene Menge, der Mangel des Mi-nuenden. Darin ist viel mehr innere Aktivität! Dadurch hat man die Möglichkeit, beim Schüler Fähigkeiten anzuregen, die viel realer sind, als wenn man alles nur von der Geometrie her macht.

#SE300c-155

X.: Wo soll begonnen werden?

Dr. Steiner: Da die Klasse bis an die sphärische Trigonometrie gekommen ist, muß man übergehen von der Trigonometrie zum Entwickeln des Begriffs der Sphäre, qualitativ, ohne gleich auf Rechnerei auszugehen. Statt auf der Ebene zu zeichnen, muß man auf der Kugel zeichnen, so daß sie den Begriff des sphärischen Dreiecks bekommen, den Begriff des auf der Sphäre liegenden Dreiecks. Das muß man den Kindern anschaulich machen. Dann, daß da die Winkelsumme ungleich 180 Grad ist, daß sie größer ist. Diesen Begriff muß man ihnen wirklich beibringen, das Dreieck auf der Sphäre mit krummen Begrenzungen. Daran anschließend erst die Berechnung. In der Geometrie ist die Rechnung nur die Interpretation der Sphäre. Ich möchte, daß Sie nicht die Sphäre betrachten vom Mittelpunkt der Kugel aus, sondern von der Krümmung der Fläche aus, so daß Sie auch übergehen können gleich in eine allgemeine Besprechung, zum Beispiel zu der Krümmung und dazu, wie auf einem Ellipsoid die entsprechende Figur ausschauen würde, die auf der Kugel ein sphärisches Dreieck ist; wie sie ausschauen würde auf einem RotationsParaboloid, wo es nach beiden Seiten nicht geschlossen, sondern offen ist. Gehen Sie aus nicht vom Mittelpunkt, sondern von der Krümmung der Fläche, sonst kommen Sie bei anderen Körpern nicht aus. Sie müssen sich selbst in der Fläche denken, müssen gewissermaßen sich die Vorstellung bilden, was erlebe ich, wenn ich „abgehe“ ein sphärisches Dreieck; was erlebe ich, wenn ich „abgehe“ ein Dreieck, das einem sphärischen Dreieck auf dem Ellipsoid entspricht.

Dann würde ich die Schüler aufmerksam machen in diesem Zusammenhang, wie es sich ausnimmt, wenn man den gewöhnlichen Pythagoras anwendet auf das sphärische Dreieck. Man kann natürlich nicht Quadrate nehmen. Diese Dinge tragen zur allgemeinen Bildung bei, während sie sonst nur den Verstand ausbilden.

Permutationen, Kombinationen, das ist schon genommen worden. Wenn Zeit ist, dann die ersten Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung; wahrscheinliche Lebensdauer eines Menschen zum Beispiel.

Für die 11. Klasse kommt in Betracht Schnitte und Durchdringungen, Schattenkonstruktionen, diophantische Gleichungen, analytische Geometrie bis zu den Kegelschnitten. In der Trigonometrie in der 11. muß man die Funktionen mehr innerlich nehmen, daß man das Prinzip des Verhältnisses im Sinus und Cosinus drinnen hat. Da muß man natürlich vom Geometrischen ausgehen.

#SE300c-156

In der Physik der 12. Klasse Optik wie gestern besprochen.

Naturgeschichte. Zoologie ist schon besprochen. Bei der Geologie und Paläontologie von der Zoologie ausgehen, nur dann hat es einen inneren Wert. Von der Zoologie geht man über in die Paläontologie und kommt dadurch auch als Zugabe auf die Erdschichten.

In der Botanik Phanerogamen, und von da geht man auch über in die Geologie und Paläontologie.

Chemie. Wir wollen einmal die Chemie im innigsten Zusammenhang mit dem Menschen betrachten. Es haben ja bei uns die Kinder in der 12. Klasse schon einen Begriff von organischen und unorganischen Prozessen. Nun würde es sich darum handeln, daß man wirklich heraufgeht bis zu den Prozessen, die sich nicht nur im Tier, sondern auch im Menschen finden, daß man rücksichtslos spricht von Ptyalin-, Pepsin-, Pankreatinbildung und so weiter. Die Metallprozeesse im Menschen sollte man so nehmen, daß von dem Prinzipiellen etwas entwickelt wird, sagen wir, was man nennen kann einen Prozeß von Blei im Menschen, daß sie das verstehen. Man muß zeigen, daß alle Stoffe und Prozesse vollständig umgewandelt werden im Menschen. Bei der Pepsinbildung kommt es darauf an, daß man noch einmal ausgeht von der Salzsäurebildung, sie betrachtet als das Leblose, und die Pepsinbildung betrachtet als dasjenige, was nur innerhalb des Ätherleibes sich vollziehen kann, wo sogar der Astralleib hinein-wirken muß. Also eine vollständige Abtragung des Prozesses und wiederum ein Aufbau. Salzsäure, von dem unorganischen Prozeß geht man aus, aus Kochsalz oder durch Synthese, bespricht die Salzsäure in ihren Eigenschaften. Dann versucht man hervorzuheben einen Unterschied zu dem, was nur im organischen Körper vorkommt. Gipfeln muß es im Unterschied zwischen pflanzlichem Eiweiß, tierischem Eiweiß, menschlichem Eiweiß, so daß ein Begriff von aufsteigendem Eiweiß da ist, begründet in der verschiedenen Struktur des Ätherleibes. Es ist das menschliche Eiweiß etwas anderes als das tierische Eiweiß. Sie können schon ausgehen vom Unterschied und sagen: Nun, nehmen wir an den Löwen und nehmen wir an die Kuh, so haben wir beim Löwen einen Prozeß, der eigentlich viel mehr nach der Zirkulation zu

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

liegt als bei der Kuh, wo der ganze Prozeß mehr nach der Verdauung zu liegt. Der Löwe bildet den Verdauungsprozeß mit dem Atmungsprozeß sogar, während bei der Kuh der Atmungsprozeß von der Verdauung aus mitbesorgt wird. So werden die Prozesse selbst belebt. Man müßte eine anorganische, eine organische, eine animalische und eine menschliche Chemie

#SE300c-157

haben. - Für Kinder einige Beispiele: Salzsäure - Pepsin; Prunus spinosa-Saft und Ptyalin. Dann kriegt man schon das, was gesagt werden soll, heraus. Oder Metamorphoseprozeß Ameisensäure-Oxalsäure.

Es wird gefragt, ob man auch das Quantitative besprechen sollte.

Dr. Steiner: Nun, nicht wahr, es ist halt außerordentlich schwer mit den Voraussetzungen, die man da machen kann, diese Dinge zu erklären. Man müßte ausgehen vom Weltenrhythmus, das periodische System aus dem Weltenrhythmus heraus erklären. Diesen Umweg muß man machen, der aber nicht in die Schule hereingeht. Überhaupt ist es ein Unfug, von Atomgewichten auszugehen. Vom Rhythmischen muß man ausgehen! Die ganzen quantitativen Verhältnisse muß man aus den Schwingungen heraus erklären. Etwas wie eine Oktave zum Beispiel hat man im Verhältnis von Wasserstoff zu Sauerstoff. Das führt aber zu weit. Ich glaube, Sie sollten diese Begriffe entwickeln, die wir vorher erwähnt haben. Dadurch ist eigentlich der Lehrplan der 12. Klasse erschöpft.

Eurythmie ist nicht auf das Abitur zugestutzt gewesen.

Religionsunterricht. Im allgemeinen, dem Charakter nach, haben wir ja den Lehrplan für den Religionsunterricht gegeben. Nicht wahr, dasjenige, was Sie mir da mitgegeben haben, da kann ich eigentlich nichts Besonderes korrigieren. Da ist nichts Besonderes zu ändern daran. Es handelt sich jetzt ja wohl um die Oberklassen. Gipfeln müßte das darinnen, daß man in der 12. Klasse müßte durchnehmen können eine Übersicht über die Religionen der Welt, aber nicht so, daß man aus dieser Übersicht die Vorstellung hervorrufen soll, alle sind eigentlich unecht, sondern gerade, daß man ihre relative Echtheit durch die einzelnen Formen zeigt. Das wäre die neunte Stufe. - Die achte Stufe müßte das Christentum herausarbeiten, so daß es in der neunten als die Synthese der Religionen erscheint. Das Christentum müßte für sich herausgearbeitet werden im achten Abschnitt. Im neunten Abschnitt eine Übersicht über die Weltreligionen, daß sie dann wiederum neuerdings nach dem Christentum hin gipfeln. Auf der siebenten Stufe müßte eine Art Evangelienharmonie gegeben werden. Christentum für sich dargestellt in seinem Wesen, Erscheinungsform. Bis dahin kennen sie ja die Evangelien. Also siebente Stufe Evangelienharmonie. Achte Stufe Christentum. Neunte Stufe Weltreligionen.

Anmerkung: Damals war der freie Religionsunterricht eingeteilt wie folgt:

#SE300c-158

Erste Stufe = 1. und 2. Klasse; zweite Stufe = 3. und 4. Klasse; dritte Stufe = 3. und 4. Klasse; dritte Stufe = 5. Klasse; vierte Stufe = 6. Klasse; fünfte Stufe = 7. Klasse; sechste Stufe = 8. Klasse; siebente Stufe = 9. Klasse; achte Stufe = 10. Klasse; neunte Stufe = 11. und 12. Klasse.

Den Lehrplan für die neueren Sprachen in der 9. bis 12. Klasse werde ich vorbereiten und Ihnen in einer Konferenz über den Sprachunterricht geben.

Es wird über die Hochschulkurse in Stuttgart gesprochen.

Dr. Steiner: Ich möchte hören, ob das nicht gar zu sehr ins Fleisch greift, was für die Hochschulkurse vorgeschlagen wird. Ich möchte hören, was Sie erwartet haben. Was haben Sie sich gedacht für den nächsten Kursus, der ja jetzt beginnt und bis zu den großen Ferien gehen soll? Es sollten doch nicht mehr als wöchentlich fünf Tage besetzt werden, wenn nicht ein fürchterliches Chaos entstehen soll. Wir haben uns fünf Vorlesungsreihen gedacht, Mittwoch und Freitag sind ausgeschlossen. Vorträge können sein Montag, Dienstag, Donnerstag, Samstag. An einem Tag können zwei nebeneinander sein.

Ich habe mir gedacht, daß nur fünf Gebiete behandelt werden. Soziale Erkenntnis kann noch nicht sein vorläufig. Es wäre ganz gut, wenn einmal ein praktisches Fach statt dessen getrieben würde, zum Beispiel niedere und höhere Geodäsie. Bestimmte Themen wollen wir nicht stellen. Wir haben uns gedacht: Ästhetik und Literatur Schwebsch; Geschichte Stein; Erkenntnistheorie Unger; Mathematik Baravalle; Geodäsie Stockmeyer.

Ein Fehler scheint gewesen zu sein, daß zuviel vorgetragen worden ist. Es muß auch einmal Musiktheorie vorgetragen werden. Die anderen Dinge nehmen wir im nächsten Kurs. Das muß im nächsten Winter geschehen. Damit also ein gewisser Zug hereinkommt, möchte ich vorschlagen, auf allen Gebieten, auf denen es sein kann, möglichst die neuesten Erscheinungen zu betrachten. In der Literatur zum Beispiel auch die Ästhetik einmal von unseren Gesichtspunkten aus durchzuarbeiten, wäre sehr schön; Ästhetik wie ich sie skizziert habe in den beiden kleinen Schriften. In Ästhetik kann man, da nur alle Woche eine Stunde ist, bloß skizzieren. Behandeln müßte man den Satz: „Das Schöne entsteht, wenn das Sinnliche die Form des Geistigen bekommt“, nach meinem „Goethe als Vater einer neuen Ästhetik“. Das kann man zeigen für die verschiedenen Künste, Architektur, Malerei und so weiter. In der Literatur würde ich meinen, auch die neuesten Erscheinungen zu besprechen, namentlich das unbewußte Hineinschwimmen in eine gewisse Spiritualität

#SE300c-159

bei Ibsen und Strindberg und so weiter, und dann, nicht wahr, das Pathologische, das aber zum Genialen führt, bei Dostojewskij zu behandeln.

Frau Dr. Steiner: Sollte man nicht auch Morgenstern, Steffen, Steiner einmal behandeln?

Dr. Steiner: Man kann so etwas weiter ausführen, was Steffen einmal charakterisiert hat, als er über Lyrik sprach.

In der Geschichte könnte man die Zeit von 1870 bis 1914 im Überblick behandeln, so daß man gerade stehenbleibt, wo dann die Leute weggehen mir langer Nase und sagen, jetzt sind wir gerade bis zum Weltkrieg gekommen und können uns Gedanken machen über den Weltkrieg selber. Bis zum Attentat von Sarajewo.

Mathematik muß sich richten nach dem, was früher vorgetragen worden ist. Ich habe mir gedacht, daß es sich einmal darum handeln müßte, prinzipielle Sachen aus der Mathematik überhaupt vorzutragen. (Zu Dr. v. Baravalle:) Sie können ganz gut die Sachen vortragen, die Sie in Ihrer Dissertation haben. Dann wäre es gut, wenn man den Begriff oder solche mathematischen Begriffe ganz anschaulich entwickeln würde, wie zum Beispiel den Begriff der gewöhnlichen Funktionen, der elliptischen Funktionen, aber nicht, indem man es mit allem verbrämt, was starre Mathematik ist, sondern indem man die Sachen qualitativ erörtert, wie die Sachen sind, und dann wäre es gut, wenn von da ausgegangen werden könnte, um einmal die ganze Relativitätstheorie in ihrer Berechtigung und Unberechtigung darzustellen. Ich glaube, die Leute sollten doch einmal einen Begriff bekommen von folgendem:

Nicht wahr, man kann doch ein Problem der Relativitätstheorie so behandeln: eine Kanone wird in Freiburg i. Br. abgeschossen, man hört sie in einiger Entfernung, man kann die Entfernung berechnen. Man geht jetzt dazu über, zu berechnen, wie die Zeit sich ändert, wenn man sich dem Schall entgegenbewegt oder vom Schall weg. Die Fortpflanzungszeit wird verlängert, wenn Sie von Karlsruhe nach Frankfurt sich bewegen. Dann, wenn Sie sich nach der anderen Richtung bewegen, wird die Zeit verkürzt, bis Sie zu null kommen, wenn Sie die Kanone in Freiburg selber hören. Sie können über Freiburg hinausgehen, dann müssen Sie dazu kommen, die Kanone zu hören, bevor sie losgeschossen wird. Das ist der Grundfehler, der darin steckt. Diesen mathematischen Begriff des Fortschreitens noch in einem gewissen Sinne zu entwickeln, könnte nicht so schwer sein.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Ich meine, die Hochschulkurse hätten den Fehler, daß sie eigentlich

#SE300c-160

unnötig wären. Man hat ein bißchen verändert sich an das gehalten, was sonst in populären Vorträgen auch geboten wird. Das ist nicht notwendig. Es ist ja auch kein Bedürfnis danach vorhanden.

In der Geodäsie handelt es sich darum, daß man abkommt davon, ein Nachbild (der Erde?) zu geben. Wenn Sie zum Beispiel in der Geo. däsie davon ausgehen, wie man versucht, durch die Differenz-methode Fehler zu vermeiden, dann müssen Sie bis zu einem gewissen Grad geodätische Methoden erörtern; Sie kommen zu Näherungsversuchen. Man kann da anschließen, inwiefern der Mensch darauf angewiesen ist, sich manchen Dingen nur zu nähern. Man kann zeigen, wie außerordentlich nützlich es ist, über Sachen wie den Charakter eines Menschen nicht bestimmt zu denken, sondern so zu denken, wie man mit dem Diopter mißt, daß man sich also ein kleines Spatium läßt. Da sagt man viel mehr die Wahrheit, als wenn man alles in bestimmte Worte faßt. Man sollte den Menschen nur so charakterisieren, daß man ihn von der einen und von der anderen Seite faßt. Der Mensch kann Choleriker und Melancholiker zugleich sein. Man sollte einmal diesen Gesichtspunkt in den Vordergrund rücken. Wenn Sie niedere Geodäsie dazu verwenden, höhere Geodäsie dazu verwenden, die Problematik des kopernikanischen Systems zu erörtern' so wäre sehr viel getan.

Man müßte die ganze Vortragsreihe so einrichten, daß man den Titel gibt: Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch Ästhetik und Literatur? - Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch Geschichtsbetrachtung? - Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch erkenntnistheoretische Betrachtung? - Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch mathematische Betrachtung? - Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch niedere und höhere Geodäsie?

Darunter würde stehen: „Der Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft und die Leitung des Lehrerkollegiums der Hochschulkurse.“ Und oben darüber als Titel: „Goetheanum- und Hochschulkurse.“

Diese Vorschläge machen wir Ihnen von Dornach aus.

Konferenz vom Montag 2. Juni 1924, 22-1 Uhr

#TX

Zu Beginn wird aus dem „Methodisch-Didaktischen Kurs“ der neunte Vortrag vorgelesen und die bisher schon gegebenen Lehrplananweisungen, zusammengestellt von Herrn B.

Dr. Steiner: Die Sprachlehrer haben sich interessiert, was bisher schon gegeben worden ist. Man darf nicht vergessen, daß wir bisher im Sprachunterricht eine gewisse Schwierigkeit hatten. Wir haben zwar im allgemeinen erlebt, daß zu uns Schüler der verschiedensten Altersstufen kamen, wir mußten immer wiederum neue Schüler auch in die höheren Klassen aufnehmen, konnten aber im allgemeinen annehmen, daß wenn ein neunjähriges Kind kommt, es schon vorher bis zu einer bestimmten Stufe etwas gelernt hatte. Das war für den Sprachunterricht nicht der Fall. Wir bekamen einfach in die 5. Klasse Kinder herein, die noch nie ein französisches oder englisches Wort gelernt hatten, so daß im Grunde genommen, in der Art und Weise, wie wir mit Schülermaterial versorgt wurden, wir einen strengen Lehrplan nicht aufstellen konnten. Es ist auch die Frage, ob wir ihn weiter aufstellen können für das einzelne Jahr hin, oder ob wir uns werden begnügen müssen, im allgemeinen etwa Gesichtspunkte anzugeben, die dann eingehalten werden könnten, wenn wir in die erste Klasse ein bestimmtes Schülermaterial hereinbekämen und durch alle Klassen führen könnten.

Nun hat unser Sprachunterricht ja überhaupt etwas Freieres. Wir betrachten das, was in den ersten zwei Stunden vor sich geht, als Grundstock der Erziehung. Der Sprachunterricht muß auch in Zukunft etwas freier gehandhabt werden.

Im allgemeinen muß man sagen, daß das Kind in der 1. Klasse schon Sprachunterricht bekommt, und daß wir bis zum Ende der 3. Klasse den Sprachunterricht so treiben, daß das Kind am Sprechen sprechen lernt. Und daß man vermeiden sollte für irgendein Wort oder eine Wendung, die das Kind sich anzueignen hat, auf die entsprechende deutsche Übersetzung des Wortes zu sehen, sondern daß man darauf sehen soll, daß das Kind unmittelbar an das Ding anknüpft das Wort oder die Wendung. Man soll also, nicht wahr, nicht das fremd-sprachliche Wort auf das deutschsprachliche zurückführen, sondern auf die Sache und in der fremden Sprache bleiben. Das sollte man insbesondere bis zum vollendeten 3. Schuljahr durchführen. In dieser Zeit dürfte gar nicht bemerkbar werden, daß es eine Grammatik gibt.

#SE300c-162

Bei dem Behandeln größerer Stücke muß man so vorgehen, daß man gar keinen Anstoß daran nimmt, daß das Kind eine Strophe oder ein Gedicht, wenn es auch nur mangelhaft die Sache versteht, rein dem Laut nach sich aneignet. Im Extrem kann es selbst der Fall sein, daß das Kind sich aneignet vier, sechs, acht Zeilen, die es nur behält wie Klänge. Das würde sogar unter Umständen sehr viel zur Beherrschung der Sprache beitragen können, daß das Kind das, was es nur dem Klange nach sich angeeignet hat, erst aus dem Gedächtnis heraus verstehen lernt. In den ersten drei Jahren ist Poetisches ganz entschieden dem Prosaischen vorzuziehen. Die Sache selbst läßt schon klar werden, daß im Grunde genommen auf das einzelne Jahr gar nicht abzutrennen ist, daß diese drei Jahre in vollständig gleicher Art behandelt werden können.

Dann kommt das, was nun folgt, die 4. Klasse. Da würde es gut sein, wenn nicht länger vermieden würde, mit Grammatischem zu beginnen, nicht durch Lernen von Regeln, sondern durch Anschaulich-machen an dem schon im Kinde bestehenden Schatz von Texten. Damit soll man anfangen, ganz induktiv grammatische Regeln zu bilden, dann aber, wenn sie gebildet sind, durchaus darauf bestehen, daß das Kind sie auch behält, daß es sie dann als Regeln hat. Also man darf nicht in das Extrem verfallen, daß das Kind überhaupt keine Regeln lernen solle, sondern wenn sie induktiv abgeleitet sind, dann auch das Einprägen der Regeln. Das Behalten der Regeln gehört zur Entwicklung des Ich zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr. Die Ich-Entwicklung kann gefördert werden dadurch, daß das Kind grammatische Regeln logischer Art über den Bau der Sprache bekommt.

Dann kann man übergehen von der Poesie zur Prosa, die bis zum Ende des 3. Schuljahrs auf ein Minimum beschränkt werden sollte. Vom 4. Schuljahr an kann man aber dazu übergehen, einen Stoff zu wählen, den man erst durchnimmt, wo das grammatische Lernen und das Durchnehmen des Stoffes parallel geht. Und dazu sollte man nur Prosa nehmen. Da würden wir ja nur die Poesie verpedantisieren dadurch, daß man grammatische Regeln davon abstrahiert. Aber einen Prosastoff kann man durchaus so behandeln. Bei Prosaischem kann man auch allmählich übergehen zu einer Art Übersetzung.

Nun ist es ja natürlich so, daß schon versucht worden ist bisher, solche Dinge ein wenig im Unterricht einzuhalten. Aber es ist doch immer wiederum in einer Klasse vorgekommen, daß man lexikographisch vorgegangen ist, daß man nicht den Zusammenhang gesucht hat zwischen dem Ding und dem fremden Wort, sondern

#SE300c-163

zwischen dem deutschen Wort und dem fremden Wort. Das ist bequemer für den Lehrer, aber es führt zu dem, wie jetzt überhaupt Sprachen in ihrem gegenseitigen Verhältnis behandelt werden, so daß das Gefühl für die Sprache doch nicht entwickelt wird.

Nun würde dies im 4. Schuljahr beginnen müssen. Im 4. Schuljahr würden wir uns beschränken müssen, im wesentlichen die Wortformenlehre zu behandeln.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Im 5. Schuljahr würden wir übergehen zu Syntaktischem. Im 6. Schuljahr würde man mit dem Syntaktischen fortfahren, die kompliziertere Syntax. Parallelaufend würde man natürlich immer Lektüre pflegen. Übersetzungen von der deutschen Sprache in die fremde aber sollten eigentlich nicht gepflegt werden. Dann sollten kurze, nicht lange Aufsätze gemacht werden und dergleichen. Solche Übersetzungen sollte man nur in der Form behandeln, daß man kurz irgend etwas sagt und verlangt, das Kind solle dasselbe in der fremden Sprache ausdrücken. Man läßt das Kind das deutsch Gesagte in der fremden Sprache sagen. So könnte eigentlich der Übersetzungsunterricht bis zum Ende des 6. Schuljahres behandelt werden. Jedenfalls sollte vermieden werden, längere Stücke aus dem Deutschen direkt in die fremde Sprache zu übersetzen.

Dagegen wäre es gut, viel Lektüre zu pflegen, aber nur Lektüre mit viel Humor. Mit freudigem innerem Dabeisein sollte man an der Lektüre alles mögliche besprechen, was zusammenhängt mit Sitten. Lebensgewohnheiten und Seelenverfassung derjenigen Leute, die die fremde Sprache sprechen. Also die Landeskunde und Volkskunde sollte man in humorvoller Weise heranziehen in der 5. und 6. Klasse. Auch Eigentümlichkeiten der Ausdrucksweise müssen von der 5. Klasse an berücksichtigt werden. Dann, von der 5. Klasse an muß man den sprichwörtlichen oder redensartlichen Schatz der fremden Sprache mitbehandeln dadurch, daß man für irgend etwas im Leben, wofür man ein deutsches Sprichwort brauchen könnte, das entsprechende fremde, ja ganz anders gefaßte Sprichwort lernt.

In der 7. Klasse muß es so eingerichtet werden, daß berücksichtigt wird, daß ein großer Teil der Kinder nach der 8. Klasse die Schule verläßt. In der 7. und 8. Klasse sollte man den Hauptwert legen auf Lektüre und auf Behandlung des Charakters der Sprache am Satze. Wiederum handelt es sich um eine Aneignung solcher Dinge, die im Treiben und Leben der Menschen vorkommen, die die Sprache sprechen. An Texten sollte man das üben und sollte darauf sehen, daß durch Nacherzählen die Ausdrucksfähigkeit in der fremden Sprache gepflegt wird. Übersetzen sollte man nur gelegentlich.

#SE300c-164

Dagegen sollte man nacherzählen lassen, was man liest; selbst Dramatisches. Nicht Lyrisches und nicht Episches, aber Dramatisches kann in eigenen Worten nacherzählt werden. In der 8. Klasse sollten aber nur die Rudimente der Poetik und Metrik der fremden Sprache behandelt werden. Und in diesen zwei letzten Klassen sollte folgen ein ganz kurzer Abriss der Literaturgeschichte der betreffenden Sprache.

Dann käme man also zur 9. Klasse. Da würde notwendig sein eine Art, aber wirklich mit Humor behandelte Wiederholung des Grammatischen, indem man fortwährend humorvolle Beispiele bietet. Man kann so an den Beispielen im Laufe des Jahres das ganze Grammatische durchgehen. Dann geht nebenher selbstverständlich gerade in dieser Klasse anregende Lektüre.

In der 10. Klasse folgt die Metrik der Sprache mit vorzugsweise poetischer Lektüre. In der 11. Klasse muß mit dramatischer Lektüre begonnen werden. Nebenher geht Prosalektüre und etwas Ästhetik der Sprache. Namentlich an der dramatischen Lektüre soll die Poetik entwickelt werden, und dieses wird fortgesetzt für die lyrische und epische Poesie in der 12. Klasse. Da müssen namentlich Dinge gelesen werden, die sich beziehen auf die Gegenwart und ihre Verhältnisse auf dem Gebiet der fremden Sprache. Dazu Kenntnis der modernen fremden Literatur.

Dies mag der lose Lehrplan sein, den wir in Zukunft einhalten wollen.

Man sollte nicht eine Sache lesen, ohne daß man die Kinder mit dem Inhalt des Ganzen bekannt macht. In der 5., 4. Klasse kann man mit den Elementen des Grammatischen beginnen. Möglichst dazu übergehen, die Kinder Konversation pflegen zu lassen.

In bezug auf das Dramatische in der 7. und 8. Klasse wäre noch folgendes zu sagen: Man sucht sich, zum Beispiel aus einer Moliéreschen Komödie, irgendeine längere Passage aus, die man lesen will. Man muß bis dahin in humorvoller Weise die Kinder mit dem Inhalt bekannt machen, möglichst ausführlich und dramatisch, und dann den Abschnitt lesen.

Wir haben ja im Laufe der Jahre kleine Zusätze zu dem früher Gesagten gemacht, im Prinzip muß es schon so bleiben. Schriftliche Arbeiten erst von der Stufe an, wie es in den Kursen gesagt wurde.

Nun ist natürlich der altsprachliche Unterricht dadurch, daß er bei uns eine besondere Stellung einnimmt, auch dazu verurteilt, seinen besonderen Lehrplan zu haben. Ich werde einen genauen Lehrplan ausarbeiten und werde Ihnen diesen Lehrplan bringen. Sie werden

#SE300c-165

wohl bekommen haben, was wir bisher eingeführt hatten und was sich nach und nach so eingerichtet hat.

X. bittet um ein Sprachseminar. Dr. Steiner sagt zu.

Dr. Steiner: Jetzt würde ich gerne etwas hören über die didaktischen Erfahrungen seit Ostern.

Es wird gefragt nach biblischer Geschichte in der 3. Klasse.

Dr. Steiner: Ich habe gesehen, daß einzelne Freunde benutzen das Hebel-Buch (J. P. Hebel). Meiner Empfindung nach kann als Leitfaden für die Behandlung der biblischen Geschichte nur die im Aufbau ausgezeichnete Schustersche Bibel benutzt werden. Es ist besser, wenn man die Geschichten nicht textmäßig behandelt, sondern in freier Weise heranträgt. Man sollte die Sachen nur in freier Weise an die Kinder heranbringen. Das Buch ist nur eine Gedächtnishilfe und zum Nachlesen. Da ist die ältere Schustersche Bibel, obwohl sie in der neuen Ausgabe verballhornt ist, doch immer noch das Beste. Ich glaube, so interessant es auch ist, das Buch von Hebel zu lesen, wenn man lesen will, was man schon kennt, zum ersten Unterricht in der Bibel ist es nicht geeignet, ganz abgesehen davon, daß der Druck der hiesigen Ausgabe ein scheußlicher ist. Also ich würde meinen, wir behalten die alte Schustersche Bibel bei. Der Aufbau ist ausgezeichnet. Es ist ja sonst etwas pedantisch und katholisch, aber in die Gefahr, zu katholisch zu werden, werden Sie ja nicht geraten.

Ein Religionslehrer fragt nach dem Unterschied der Behandlung der biblischen Geschichte in dem Religionsunterricht und im Hauptunterricht der 3. Klasse.

Dr. Steiner: Sie werden methodisch viel lernen, wenn Sie bedenken, welches Prinzip dem zugrunde liegt, daß wir an diesen zwei verschiedenen Stellen die biblische Geschichte zu behandeln haben. Nicht wahr, wenn wir biblische Geschichte im Hauptunterricht im eigentlichen Lehrplan drinnen behandeln, so behandeln wir sie als etwas ganz Allgemein-Menschliches. Wir machen einfach die Kinder bekannt mit dem Inhalt der Bibel, geben dem gar keine besondere religiöse Färbung, behandeln es als Profanunterricht, lassen nur gelten, daß der Inhalt der Bibel eben durchaus klassische Literatur ist, wie andere klassische Literatur auch.

Behandeln wir die Bibel im freien Religionsunterricht, so stellen wir uns damit auf den religiösen Standpunkt, stellen wir sie für uns in

#SE300c-166

den Dienst des freien religiösen Elementes. Wenn wir diesen Unterschied taktvoll treffen, wenn wir nicht seichte Aufklärerei treiben im Hauptunterricht, dann werden wir gerade an der Herausarbeitung dieses feinen Unterschiedes außerordentlich viel für unsere eigene Pädagogik lernen können. Es ist ein Unterschied im „wie“, aber ein außerordentlich wichtiger Unterschied im „wie“

Das, was vorher erzählt worden ist, wird nachhträ gelesen zur Befestigung. Ich möchte durchaus nicht glauben, daß diese Schustersche Bibel ein schlechter Lese stoff ist. Die Bilder sind ganz humoristisch sogar, nicht schlecht; etwas süßlich, aber nicht eigentlich sentimental. Es genügt als Lese stoff für die 3. Klasse und kann auch zur Ein-übung der Fraktur-Druckschrift verwendet werden.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Es wird gefragt wegen Schwierigkeiten im Stenographieunterricht mit neu-eingetretenen Schülern.

DT. Steiner: Dann bliebe uns nur übrig, den Stenographieunterricht nicht obligatorisch sein zu lassen. Wir behandeln ihn doch als etwas, was die Kinder lernen sollen.

Nehmen Sie an, es tritt ein Schüler in der 11. Klasse ein. Er hat in allen vorigen Klassen einen Naturgeschichtslehrer gehabt, der katholisch war. Nun kommt er und sagt, ich will Naturgeschichte bloß auf katholisch lernen. Dann können wir den auch nicht befreien.

Wir lehren das beste System, das Gabelsbergersche, und wir machen es obligatorisch, weil es im heutigen Zeitpunkt doch nötig ist für die Erziehung. Ich glaube nicht, daß es ein Vorurteil ist. Es ist das einzige System, das eine innere Notwendigkeit hat. Die anderen Systeme sind alle künstlich ausgedacht. Das wäre zu überlegen, daß man den Unterricht herunterverlegt in frühere Klassen.

X. Haben nicht die Kinder der 1. Klasse durch den Sprachunterricht zuviel Stunden?

Dr. Steiner: Wenn man sieht, daß die Kinder ermüdet sind, ist es schon besser, daß Sie lieber für die ersten zwei Klassen diesen Unterricht ausfallen lassen, statt irgendwelche anderen Künste zu machen. Sonst wäre ich dafür, daß wir die Kleinen überhaupt nur zwei Stunden am Tag unterrichten.

Der Schularzt fragt wegen der Heileurythmieübungen.

Dr. Steiner: Das kann nur eine Frage einer möglichst klugen Ausnützung der Zeit sein. Das Kind bekommt die heileurythmischen Übungen eine bestimmte Zeit hindurch, und dies sollte täglich sein.

#SE300c-167

Dafür muß das Kind aus der Klasse herausgeholt werden. Wenn das Kind eine Heileurythmieübung bekommt, so ist es eben krank. Da es eine Therapie ist, muß man das Kind aus jeder Stunde herausnehmen können außer aus dem konfessionellen Religionsunterricht. Versäumt es im Unterricht etwas, so ist es sein Karma. Es können nicht Schwierigkeiten entstehen, wenn man der Heileurythmie Wichtigkeit beimißt. Es sollte keiner sein, der nicht die Heileurythmie so hoch stellt, daß er das Kind nicht gehen läßt.

X. fragt nach der Kavalierperspektive im geometrischen Zeichnen der 12. Klasse.

Dr. Steiner: Die realistische ist die Kavalierperspektive. Wir sehen in kleinen Stücken alles in Kavalierperspektive. Alle Möglichkeiten sollten für die Kavalierperspektive genommen werden. Architektonik ist dasjenige, was für Kavalierperspektive bestimmt ist. Die Architrave im ersten Goetheanum waren gemacht in der Kavalierperspektive, wie wenn man sich die Wände eines Zimmers betrachtet, rings umhergehend.

Ich möchte nur, daß das Kind gleichzeitig und abwechselnd darin geübt wird, alle die Konstruktionen, zum Beispiel Kegelschnitte, auch aus freier Hand zu skizzieren. Das eigentliche Zeichnen, die gute Ausführung, kann dann mit Zirkel und Lineal gemacht werden.

Eine Frage wegen der Zeugnisse.

Dr. Steiner: Über Zeugnisse ist nicht gar soviel zu sagen. Wie wir das erste Schuljahr hatten in der Waldorfschule war es so, daß die Zeugnisse wirklich reizend waren. Es war neu, einmal nicht mit Noteü, sondern mit eigener Ausführung die Schüler zu bewerten. Von vielen Seiten wurde das als ungeheuer wohltätig empfunden. Die Sätze sind mit ungeheurer Liebe formuliert. Wenn Sie diese Zeugnisse heute vornehmen, sie sind aus Liebe formuliert.

Als ich aus Anlaß der einen Beschwerde die Zeugnisse anschaute, fand ich, daß nach und nach die Sache so gekommen ist, daß für eine große Zahl der Lehrer die Zeugnisse ebenso eine solche Last geworden sind, wie draußen in den Schulen, daß man froh ist, wenn man das hinschreibt. Es ist so, daß man sieht, daß keine Liebe mehr darauf verwendet ist. In der trockensten Prosa sind die Dinge formuliert worden. Da ist es schon besser, wir führen 4, 3, 2, 1 ein. Wir müssen mehr Sorgfalt darauf verwenden, in die Formulierung mehr Phantasie hineinzulegen. Mehr Fleiß und Liebe sind anzuwenden, sonst artet es aus, so daß jemand zum Beispiel schreibt: „Kann zwar

#SE300c-168

noch nichts, wird aber schließlich besser gehen“, „benimmt sich ziemlich mangelhaft“, und so weiter. Das hat keinen Sinn mehr. Ich habe ja nichts dagegen; wenn es als eine zu große Last empfunden wird, so müssen wir in den sauren Apfel beißen und schulmäßige Zeugnisse ausstellen. Das wäre aber schade. Wenn offenbar in den letzten acht Tagen irgend etwas hingeschrieben wird, das dürfte sich nicht einstellen. Es lassen sich nicht Regeln angeben, sonst müßte für jeden Schüler eine besondere Regel da sein.

Das S. Tsche Zeugnis hat mich betrübt. Ich habe ausdrücklich gesagt, als ich mich entschlossen habe, ihn aufzunehmen - es war während des Aufenthaltes in J., weil ich es für die Waldorfschule für notwendig hielt, daß sie nicht vermufft -, wir können so etwas nicht durchführen, wenn wir muffig werden, wir müssen weltmännisch werden. Man kann nicht die Waldorfschule führen und darauf angewiesen sein, daß Unterstützung kommt, wenn man weltfremd wird. Es wäre viel bequemer gewesen zu sagen, einen solchen Schüler können wir nicht aufnehmen. Es handelte sich darum, eine welt-männische Frage zu lösen, und dadurch bekamen wir diesen Jungen. Nun habe ich kein Hehl daraus gemacht, daß wir uns eine Plage auferlegen. Das alles habe ich gesagt. Wir müssen einmal eine Frage so lösen. Wir bekamen den Jungen in die 9. Klasse hinein, der weit über sein Alter hinaus begabt ist. Was stellt er für Fragen! Der aber andererseits gar nichts kann. Er war in allen Gegenständen ein Tunichtgut. Nun bekam er ein Zeugnis, das so formuliert war, daß außer acht gelassen worden ist alles, was jemals gesagt worden ist. Es war - ich finde es zum die Wände hinaufkriechen - ohne Berücksichtigung des besonderen Falles geschrieben; mehr als schematisch und ganz ohne Berücksichtigung seiner Psychologie. Ich bin von der Waldorfschul-Lehrerschaft ganz gräßlich blamiert worden. Dies Zeugnis hat für diesen Jungen keine Bedeutung. Die Mutter verliert den Kopf. Dieses Zeugnis war schon ein Prachtstück von Nonchalance, soweit man es sich denken kann. In diesem Fall haben Sie sich nicht so begabt erwiesen wie sonst. Es war im Stil eines ganz gewöhnlichen Mittelschullehrers geschrieben.

Man schreibt doch das Zeugnis für diejenigen, welche über das Kind etwas erfahren sollen. Dem Kinde kann man auf viel direktere Art im Laufe des Jahres das mitteilen, was man ihm zu sagen hat. Das Zeugnis sollen die anderen lesen! Dies Zeugnis gibt keine Vorstellung davon, daß der Junge doch das wichtigste Jahr seines Lebens verlebt hat, daß er am Ende des Jahres anders dastand als vorher. Was die positiven Dinge sind, das geht nicht daraus hervor. Um ein solches

#SE300c-169

Zeugnis zu bekommen, hätten wir ihn nicht auf die Waldorfschule bringen müssen. Gewiß kann man sich aufs Schulmeisterroß setzen. Wir sollen doch weltmännisch sein.

Die Zeugnisse müssen mit mehr Liebe verfaßt werden. Sie sind nicht mit Liebe verfaßt. Auf die Schülerindividualität muß man mit mehr Liebe hinsehen. Selbst äußerlich ist dieses Zeugnis schlampig. So etwas schaut schlecht aus. Ein Zeugnis sollte übersichtlich und sauber aussehen. Es wird Kinder geben, wo man veranlaßt ist, über die innere Entwicklung zu schreiben. Wenn unsere Einrichtungen so versagen, wäre es besser, wir machen nichts Riskantes. Ich fürchte, es wird noch schlimmer werden, weil doch die Sorgfalt für eine solche Individualität nicht da ist.

Frage, ob das Kind L. K. aus der 3. Klasse in die Hilfsklasse soll.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Die Mutter ist schrecklich, war schon als junges Mädchen pathologisch. Das Kind ist nicht geeignet für die Hilfsklasse, wo wir nur Kinder mit einem intellektuellen oder Gemütsdefekt hinbringen sollten. Die K. ist bloß schlimm. Man würde sie bloß bestrafen. In die Hilfsklasse paßt sie nicht hinein. Nicht alle in die Hilfsklasse hineinstecken.

X. Ist der K. E. in der 4. Klasse wohl als normal anzusehen?

Dr. Steiner: Was ist normal? Eine Grenze ist ja gar nicht zu ziehen.

Der K. E. ist nicht abnorm. Unter solchen Umständen kann man ein Kind in die frühere Klasse geben.

X. fragt wegen des R. A. in der 5. Klasse, der gestohlen hat.

Dr. Steiner: Vier Jahre lang hat er nicht gestohlen. Jetzt fängt er an zu stehlen. Wir haben die Aufgabe, ihn zu einem ordentlichen Menschen zu machen. Es muß doch etwas sein, daß der Kontakt zwischen Lehrerschaft und Kindern nicht vorhanden ist. Wenn die Kinder völliges Vertrauen haben, ist es eigentlich gar nicht möglich, daß solche moralischen Defekte vorkommen. Den sollten Sie gerade in der Klasse behalten. Er ist kein Kleptomane. Er hat keine Mitwisser gehabt. Auf die Psychologie der Kinder muß man eingehen. Es kann ein Bravourstück vorkommen. Es könnte so eine geheime, verschmitzte Nichtsnutzigkeit gewesen sein. Ich habe ihm gehörig meine Meinung gesagt.

Es wird nach dem Lauteurythmie-Kurs gefragt.

Dr. Steiner: Zum . Toneurythmie-Kurs im Februar hätten die Eurythmielehrerinnen und Herr Baumann gehört.

#SE300c-170

Jetzt bei diesem Kurs handelt es sich um etwas anderes. 1912 habe ich die Lauteurythmie aufgebaut. Dann sind eine Anzahl von Schülerinnen gekommen, Kisseleff, Baumann, Wolfram; dann hat sich so eine Weiterführung gebildet, als eine Anzahl von Eurythmistinnen da war. Das erste hat sich traditionell von Seiten Lori Smits fortgepflanzt. Dann ist etwas Unhomogenes hereingekommen. Dieser Kurs soll benützt werden, noch einmal von Anfang an zu beginnen. Wie weit man kommt, das wird sich erst herausstellen. Nun kann das von besonderer Wichtigkeit sein. Es kann schon sein, weil es sich um etwas handelt, was hier in der Schule gepflegt werden muß, daß dies zum Schließen des Eurythmieunterrichts führen könnte.

Für den Heilpädagogischen Kurs müßte es genügen, wenn Dr. Schubert und Dr. Kolisko dabei sind, und sonst, wer gerade kann.

Fräulein Gertrud Michels kann zum Landwirtschaftlichen Kurs kommen. Jemand muß dann mit den Kindern sich in anderer Weise beschäftigen.

Konferenz vom Donnerstag 19. Juni 1924, 21 Uhr

Dr. Steiner: Leider konnte ich die Klassen nicht besuchen, aber Sie werden das ja zum Teil ersetzen. Den Lehrplan für alte Sprachen habe ich noch nicht fertig.

Es wird gefragt, ob es in den fremden Sprachen ebenso Stufen des grammatischen Unterrichts gibt wie im Deutschen.

Dr. Steiner: Nicht wahr, die Sache ist ja diese. Das, was ich da angegeben habe, ist angegeben nach den Anforderungen des betreffenden Alters. Es gehört einfach in dieses Lebensalter hinein, daß man diese besondere Nuance der Seelenverfassung in diesem Lebensalter an das Kind heranträgt. An der Muttersprache lernt das Kind am allerleichtesten diese Nuancen in sich rege machen. Dagegen wird man höchstens gut tun, in demselben Lebensalter, nachdem es in der Muttersprache die Dinge gelernt hat, in den anderen Sprachen daran anzuknüpfen. Etwa zu zeigen, inwiefern in anderen Sprachen da, wenn solche Seelenstimmungen ausgedrückt werden, Abweichungen existieren. Durchaus auf Vergleichen kann man sich einlassen.

#SE300c-171

Nicht wahr, man beginnt mit dem grammatischen Unterricht überhaupt nicht vor dem neunten, zehnten Jahr. Man entwickelt den Sprachunterricht auf den früheren Stufen rein aus dem Sprechen und dem Fühlen des Sprechens heraus, so daß das Kind lernt, aus dem Gefühl heraus zu sprechen. Auf dieser Stufe, die ja natürlich nicht eine ganz eindeutige ist, zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr - es ist nicht ein einzelner Punkt, sondern sehr variabel -, auf dieser Stufe beginnt man mit Grammatik. Und das Behandeln der Sprache in bezug auf Grammatik steht in Beziehung zur Ich-Entwicklung. Die grammatikmäßige Beschäftigung mit der Sprache hat Beziehung zur Ich-Entwicklung. Nicht als ob man irgendwie fragen sollte, wie entwickelt man das Ich aus der Grammatik, sondern das tut die Grammatik schon selber. Es ist nicht notwendig, da besondere Lehrproben zu geben. Man beginnt eben das Grammatische nicht früher, sondern versucht, die Grammatik durchaus aus der Substanz der Sprache heraus zu entwickeln.

X. Im 8. Schuljahr sind die Rudimente der Metrik und Poetik zu geben, dann im 11. Ästhetik der Sprache. Wie ist das zu verstehen?

Dr. Steiner: Metrik behandelt die Lehre vom Bau des Verses, die Lehre vom Bau der Strophe; die Poetik die Arten der Dichtungsformen, die Arten der Lyrik, Arten der Epik, Arten der Dramatik. Das ist Metrik und Poetik. Dann geht man über zur Tropen- und Figurenlehre. Das immer an Beispielen zeigen, so daß die Kinder viele Beispiele von Metaphern und so weiter haben.

Die Ästhetik der Sprache würde darinnen bestehen, daß man zum Beispiel die Kinder aufmerksam macht - die Kinder haben ja dann einen ziemlich großen Sprachschatz; Deutsch, Französisch, Englisch kann man benützen als Unterlage; man kann die verschiedenen Sprachen zur Vergleichung heranziehen -, die Ästhetik der Sprache beruht darauf, daß man die Kinder aufmerksam macht: ist die Sprache reich an den Vokalen U und O, oder ist sie mehr reich an den Vokalen I und E; daß man versucht, an den Sachen ein Gefühl hervorzurufen, wieviel musikalisch reicher eine Sprache ist, die viel O und U hat, als die, welche viel E und I hat. Man versucht ein Gefühl hervorzurufen davon, wie die ästhetische Schönheit der Sprache abnimmt, wenn die Möglichkeit der inneren Umwandlung der Wörter zu verschiedenen Fällen aufhört, wenn die Endungen verschwinden. Also der Bau der Sprache kommt in der Ästhetik zur Sprache. ob sie plastisch oder lyrisch-musikalisch ist, ob sie die Möglichkeit hat, stark in komplizierten Interjektionen zu sprechen

#SE300c-172

und so weiter. Das ist schon verschieden von Metrik und Poetik. Die Ästhetik geht auf die eigentliche Schönheit der Sprache.

Das Sanskrit ist vorzugsweise reich an A. U und O macht musikaTisch; E und I detoniert. Die deutsche Sprache ist detonierend. Das Sanskrit hat etwas Monotones durch Überwiegen des A, aber etwas, was mitten drinnen liegt zwischen Musikalischem und Plastischem. Sie hat sehr stark die Eigentümlichkeit, im Musikalischen plastisch zu werden, und im plastischen Gestalten nicht unmusikalisch zu werden. Das ist das A, das mitten drinnen steht. Wenn das Sanskrit neben A andere Vokale hat, so sind diese so besonders charakteristisch. Es ist charakteristisch, wenn zum Beispiel der Inder sein drei-faches „Friede, Friede, Friede“ ertönen läßt. Zuerst das A, dann das leise Hindeuten, wie schamvolle Hindeuten auf das Ich. Das liegt darin, wenn er dieses „Shanti, Shanti, Shanti“ ausspricht. I ist der stärkste egoistische Vokal. Es ist so, als ob der Inder gleichsam verschämt rot würde, wenn er das I spricht.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

X. Die finnische Sprache hat auch viele A.

Dr. Steiner: Ja, nicht wahr, da kommt das in Betracht, wie lange eine Sprache auf der betreffenden Stufe bleibt mit diesen Eigentümlichkeiten. Die finnische Sprache hat doch etwas Verhärtetes in dem A. Das hängt natürlich mit ihrem Konsonantismus zusammen. Das ist auch eine Verhärtung, aber eine Verhärtung, die anfängt, sympathisch zu werden. Aber zugleich beruhen diese Dinge auf feinem ästhetischem Gefühl gegenüber der Sprache. Dieses feine ästhetische Gefühl ist einfach heute für die Menschen nicht mehr naturgemäß. Würde der Engländer die Endsilben seiner Worte so aussprechen wie der Deutsche oder Franzose, so würde das für ihn Verhärtung sein. Er geht über zum Vernachlässigen der Endsilben, weil er überhaupt aus dem Sprachlichen herausgeht. Was für den einen Verhärtung ist, kann für den anderen etwas sein, was ihm durchaus natürlich ist.

X. stellt noch eine Frage wegen Tropen und Figuren.

Dr. Steiner: Tropen entsprechen dem Imaginativen, Figuren dem Inspirativen. Sie haben zunächst das absolut unpoetische, was auszeichnet den größten Teil, 99 Prozent der Poesie. Dann bleibt 1 Prozent. Von diesem einen Prozent sind die Dichter, wenn sie über den physischen Plan hinwegführen wollen, genötigt, über die Adäquatheit der gewöhnlichen Prosasprache das über den Dingen Schwebende der Bilder- und Figurensprache auszustreuen. Wie soll man das ausdrücken: „Oh Wasserrose, du blühender Schwan, oh Schwan, du

#SE300c-173

schwimmende Rose.“ Das ist ein Tropus. Was da ausgedrückt wird, ist nicht Wasserrose, nicht Schwan, es schwebt zwischen beiden. Das kann man nicht in Prosa ausdrücken. So ist es auch mit den Figuren. Aber es gibt doch auch die Möglichkeit, adäquat das Übersinnliche auszudrücken, ohne Bild oder Figur, wie es Goethe manchmal gelungen ist. Dann braucht er kein Bild. Da haben Sie das Intuitive. Sie stehen unmittelbar in der Sache darinnen. Das ist bei Goethe so, manchmal auch bei Martin Greif, wo wirklich das realisiert ist, was man objektive Lyrik nennen könnte. Auch Shakespeare ist es manchmal in der in seine Dramatik eingestreuten Lyrik durchaus gelungen.

Dr. Steiner hatte im pädagogischen Kurs in Ilkley, „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung“, August 1923, im 11. Vortrag vier Sprachen charakterisiert, ohne deren Namen zu nennen.

Es wird nun gefragt, welche Sprachen er damals gemeint habe.

Dr. Steiner: Die erste Sprache, wo gesprochen wird, wie wenn man dem Sprechenden von weitem zuhört, der auf einem Schiff auf den Meereswellen fährt und gegen den Wind, gegen das Plätschern und Brausen des Meeres ankämpft, das ist das Englische. Die zweite Sprache, die beim Anhören rein musikalisch wirkt, ist das Italienische. Die dritte, die aus dem Verstand heraus, aus dem Intellektuellen, in logischen Formen wirkt, ist das Französische. Und die vierte, die die Worte aus dem Plastischen heraus bildet, ist das Deutsche.

X. Was liegt der französischen Metrik zugrunde?

Dr. Steiner: Der französischen Metrik liegt zugrunde, so wenig man das gewöhnlich glaubt, der Sinn für systematische Einteilungen, für Mathematik des Sprachlichen. Das ist unbewußt. In der französischen Metrik ist alles verstandesmäßig abgezählt, wie überhaupt im französischen Denken alles verstandesmäßig abgezählt wird. Verschleiert ist es nur dadurch, daß es rhetorisch abgetönt ist. Der Verstand wird hier Rhetorik, nicht Intellekt. Es ist hörbarer Verstand, das ist Rhetorik.

X. fragt nach der Auswahl der Lektüre für die fremden Sprachen.

Dr. Steiner: Über die 12. Klasse haben wir viel gesprochen. Ich habe Ihnen Proben gegeben, zum Beispiel Mackenzie. In den vorhergehenden Klassen wird es ein wenig davon abhängen, in was der Lehrer eingesehen ist, was er gern mag. Deshalb habe ich die Qualitäten

#SE300c-174

angegeben. Für die 10. Klasse könnte ja eben in Betracht kommen ältere und jüngere Lyrik vor allen Dingen.

X. sagt, er sei ausgegangen von der Lyrik der Milton-Zeit.

Dr. Steiner: Sie müssen es so machen: in der 10. Klasse die Lyrik aus Shakespeares Zeit zurücklegen, und sie in der 12. Klasse mit einer kurzen Charakteristik nachholen. Die Lyrik der Shakespeareschen Zeit dürfen wir nicht ganz unberücksichtigt lassen, weil sie merkwürdig tief hereinweist in eine Zeit der europäischen Entwicklung, in der tatsächlich die germanischen Sprachen einander noch viel ähnlicher sind als wenige Jahrhunderte später. Die englische Lyrik ist da noch so unglaublich deutsch; Shakespeares Lyrik, wenn Sie sie lesen, ist ja gar nicht so undeutsch. Das könnten wir in der 12. Klasse nachtragen, damit diese Empfindung entsteht, die für die allgemeine Menschheit sehr wichtig ist.

Also 10. Klasse: Robert Burns' einiges aus der Zeit von Thomas Percy' einiges aus der Seeschule, zum Beispiel Coleridge; dann Shelley, Keats. Man muß natürlich auswählen, aber nach dem, was Sie selber gern behandeln; denn dann behandeln Sie es auch besser. Bestimmte Gesichtspunkte könnte man schon geben. Da ist aber bei der Lyrik dieses, daß man bei der englischen Lyrik durchweg fast, da wo sie gut wird, ein sentimentales Element hat, nicht wahr, daß sie da, wo sie gut wird, ein sentimentales Element hat; manchmal ein sehr schönes, aber doch durchweg ein sentimentales Element.

Und dann, daß die englische Denkweise, wenn sie dichterisch wird, durchaus sich nicht für Humor eignet. Da wird das Englische trivial. Es gibt da keinen Humor im höheren Sinne. Es gibt ja kein Wort sogar dafür. Wie soll man Humor im Englischen sagen? Die Behandlungsweise von Falstaff würden wir heute nicht als Humor bezeichnen. Wir würden zwar sagen, da ist viel Humor drinnen, aber wir würden doch nicht die ganze Art darzustellen als Humor bezeichnen. Uns fällt die Treffsicherheit der Charakteristik auf. Das Menschliche empfinden wir. Das wurde zur Shakespeare-Zeit nicht empfunden. Diese Geschlossenheit, diese Treffsicherheit der Charakteristik, das war den Leuten früher ganz einerlei. Den Leuten früher kam es darauf an, daß es gute Bühnengestalten waren, daß sie sich gut hinstellten auf die Bühne. Viel schauspielerischer gedacht war es früher.

Man kann Falstaff heute nicht mehr einen „humour“ nennen. Mit dem Wort „humour“ bezeichnet man jemanden, der sich in Nebel auflöst, oder vielmehr einen Menschen, der sich in das Unbestimmte, also den Nebel seines Temperamentes auflöst. „Humour“ ist die Art

#SE300c-175

des Temperaments, das einer hat. Die vier Temperamente sind die Humore. Heute können Sie doch nicht sagen, jemand habe einen melancholischen „humour“. Also eine Gestalt, die man nicht mehr recht fassen kann, die sich im Nebel des Temperamentes auflöst, das ist ein „humour“. Aber das, was wir als Humor heute bezeichnen, gibt es in der englischen Lyrik nicht. Es gibt keine Sprache, die in der Dichtung, soweit sie lyrisch wird, so stark sentimental wird.

Für die Dramatik müßte man zeigen, wie die Volksentwicklung bedingt, daß die Höhe der englischen Dramatik mit Shakespeare abgeschlossen ist und sich nachher nicht zu etwas gleich Hohem erhebt. Interessant ist natürlich - das aber erst in der 12. Klasse -, interessant ist es natürlich, aufmerksam darauf zu machen, wie die Entwicklung geht, daß also innerhalb Mitteleuropas die Reformation, die eigentliche Reformation, einen religiösen Grundcharakter beibehält, wobei man dann im Deutschen auf die große

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Bedeutung der Kirchenlyrik hinweisen kann. Im Französischen nimmt die ganze Reformation nicht eigentlich religiösen Charakter an, sondern einen gesellschaftlich-sozialen; das wäre aber an der Poesie nachzuweisen. In England einen politisch-moralischen, was eben an Shakespeare hervortritt. Das hängt damit zusammen, daß lange Zeit hindurch die Engländer gar keine idealistische Philosophie haben. Sie leben das aus in der Dichtung. Aber das gibt der Dichtung einen notwendig sentimental Zug. Das macht auch das Auftreten des Darwinismus möglich.

X.: Es ist noch zu besetzen der Latein- und Griechischunterricht für die Schüler aus den drei 5. Klassen zusammen.

Dr. Steiner: Da würde es sich darum handeln, ob Herr X. diesen Unterricht machen könnte.

Es wird nach dem Religionsunterricht in der Waldorfschule und in der Christengemeinschaft gefragt.

Dr. Steiner: Es kommt eines in Betracht. Nicht wahr, die Christen-gemeinschaft gibt auch für Kinder Religionsunterricht. Nun kommen fortwährend Fragen: 1. Wie ist der freie Religionsunterricht in der Waldorfschule vereinbar mit dem Religionsunterricht der Christengemeinschaft? und 2. Wie ist die Sonntagshandlung in der Schule vereinbar mit der Sonntagshandlung der Christengemeinschaft? - Ich möchte Ihre Empfindungen darüber hören. Ich möchte aber vorher sagen, daß nichts Prinzipielles dagegen einzuwenden ist, wenn die Kinder sonst auskommen, daß sie sowohl am

#SE300c-176

Religionsunterricht der Waldorfschule als an dem der Christen-gemeinschaft teilnehmen und beiden Handlungen beiwohnen. Was hindern könnte, könnte höchstens der einzige Punkt der Gesundheit sein, daß es zuviel wäre. Aber sprechen Sie sich darüber aus. Es kommt nicht darauf an, daß wir irgend etwas dogmatisch entscheiden.

Die Sache ist diese. Wir haben die Christengemeinschaft heraus-wachsen sehen aus der anthroposophischen Bewegung. Eine Diskrepanz zwischen beiden in inhaltlicher Beziehung kann es eigentlich nicht geben. Nun ist die Frage des Religionsunterrichtes insofern eine prinzipielle, als wir sagen müssen, wenn die Christengemeinschaft den Anspruch erhebt, die Kinder, die zur Christengemeinschaft zählen, zu unterrichten, so müssen wir ihr dasselbe Recht geben wie den anderen Konfessionen. Nun werden wir ja wohl immer die Mehrzahl der Kinder im freien Religionsunterricht haben, die nicht zur Christengemeinschaft zählen. Dann würden wir also einen Religionsunterricht mehr haben. Aber warum sollen wir es darauf ankommen lassen, außer dem freien Religionsunterricht auch noch den Religionsunterricht der Christengemeinschaft extra zu haben? So daß ich eigentlich nicht sehe, wie die Sache von uns prinzipiell entschieden werden könnte. Denn wir können uns nicht auf den Standpunkt stellen, daß wir irgend jemandem abraten, an unserem Religionsunterricht teilzunehmen. Wir würden ja auch etwas Falsches tun.

Nehmen Sie theoretisch den Fall an, ein katholischer Vater sagte, ich will meinen Jungen in den katholischen Religionsunterricht schicken, aber auch in den freien Religionsunterricht. Dann könnten wir nichts dagegen sagen, wenn es stundenplanmäßig möglich ist. Wir können nicht entscheiden; entscheiden muß sich die Christen-gemeinschaft. - (Hier ist eine Lücke im Stenogramm; auch das Folgende ist nicht völlig sicher.) - Das darf es nicht geben in der Waldorfschule, daß ein Kind durch Vergleichung zu dem Resultat käme, der Religionsunterricht beim Waldorflehrer sei nicht so gut. Denn die Schule ist innerlich eine anthroposophische Gründung. Daher ist es so, daß, wenn ein Kind vergleichen würde, welcher Lehrer besser ist - wenn das schon vorkäme -, so würde es doch selbstverständlich durch die Natur der Sache darauf kommen, daß der Waldorflehrer besser ist.

X. fragt wegen der Wahl neuer Religionslehrer.

Dr. Steiner: Sehen Sie, diese Tatsache könnte uns eines Tages größere

#SE300c-177

Schwierigkeiten machen, als alle bisher. Sie wissen, wie wir Blut geschwitzt haben, Religionslehrer zu finden. Die Lehrer hier haben zu tun mit ihren Gegenständen, und es gehören eben bestimmte Voraussetzungen zum Religionsunterricht. Man könnte schon einmal in die Lage kommen, bei der Christengemeinschaft einen Religionslehrer zu suchen für die Schule. Ich würde das so lange als möglich nicht tun, aber es könnte doch notwendig werden. Ich sehe also gar nicht ein, warum man so exklusiv sein sollte. Man kann das den Eltern und Kindern überlassen, ob sie hier und drüben teilnehmen. Am schönsten würde ich finden, wenn dann, wenn sie an beiden teilnehmen, von dem Religionslehrer hier und dem Religionslehrer dort die Stoffe besprochen werden, so daß Einklang da ist.

Sie müssen auch das nicht außer acht lassen: die Priester der Christengemeinschaft gehören als solche dennoch zu den Anthroposophen, die in kürzester Zeit die größten Fortschritte gemacht haben. Die Priester sind nicht dieselben, die sie waren; die haben an innerer Entwicklung ungeheure Fortschritte gemacht. Die Priester haben eine vorbildliche Entwicklung in ihrem ganzen Seelenleben durchgemacht in der kurzen Zeit, seit die Sache besteht. Nicht alle natürlich, aber im großen und ganzen doch, und auf allen Gebieten wirken sie segensreich. In Breslau haben sie eine Jugendversammlung gehabt, da haben zwei von den Theologen gearbeitet. Das wirkte außerordentlich gut. Der junge Wistinghausen ist ein Segen für die Jugend dort.

X.: Wie soll man sich bei Neueingetretenen verhalten? Die Kinder sind schon in der Christengemeinschaft konfirmiert. Sollen die Kinder gleich in die

Jugendfeier kommen?

Dr. Steiner: Ja, aber das geht nicht gut. Dann würde für sie ja die Jugendfeier nicht bei einem Osterfest beginnen. Und das ist doch von eminenter Wichtigkeit, daß die Jugendfeier bei einem Osterfest beginnt. Das soll man ihnen nur klarmachen, daß sie die Jugendfeier etwas später bekommen. Sie als Zuschauer teilnehmen lassen, das könnte man noch, aber nicht ein ganzes Jahr vorher. Die Jugendfeier sollte sein das Ostern, wenn die Kinder die 8. Klasse absolvieren. Aber, nicht wahr, die ganze Jugendfeier ist doch auf Ostern hinorientiert.

X.: Wie soll es mit denen gehandhabt werden, die schon evangelisch konfirmiert oder gefirmt sind?

#SE300c-178

Dr. Steiner: Zunächst handelt es sich prinzipiell um folgendes. Diese Kinder sind konfirmiert oder gefirmt. Jetzt nehmen sie teil am freien Religionsunterricht. Damit fällt der ganze Sinn der Konfirmation und Firmung weg. Sie negieren ihn, streichen ihn aus aus ihrem Leben. Wenn man konfirmiert oder gefirmt ist, kann man nicht nun einfach am freien Religionsunterricht teilnehmen. Konfirmiert sein heißt, tätiges Mitglied in der evangelischen Kirche sein. Dann kann man nicht am freien Religionsunterricht teilnehmen, denn damit streicht man seine Konfirmation. Bei der Firmung ist es erst recht so. Man hätte die Aufgabe, in einer zarten Weise die Kinder darauf hinzuweisen, daß sie sich erst in das Neue einleben müssen. Dann ist es auch gar nicht so schlimm, wenn sie erst nächste Ostern an der Jugendfeier teilnehmen sollten. Man muß sie doch erst vorbereiten auf das „Abtrünnigwerden“ und sie hinwenden auf ganz etwas anderes. Diese Dinge sollte man sehr ernst nehmen. Diese sieben könnten höchstens zu früh, aber nicht zu spät teilnehmen, wenn sie erst Ostern teilnehmen. Wir könnten es höchstens überlegen, wenn ein Dissident da ist.

Es wird eine Frage gestellt.

Dr. Steiner: Ich sehe ganz und gar nicht ein, wie jemand, der bei dem Priester K. konfirmiert ist, wie der nicht dazu erzogen werden soll, ein Jahr noch die Sonntagshandlung durchzumachen, da er sie ja früher gar nicht durchgemacht hat. Bei ihm kann es doch nur die Frage sein, daß er ein Jahr die Sonntagshandlung mitmacht.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Wenn Sie den inneren Sinn nehmen unserer Jugendfeier und der Jugendfeier der Christengemeinschaft, so sind sie vereinbar. Der innere Sinn unserer Jugendfeier ist, daß der Mensch ganz allgemein in die Menschheit hineingestellt wird, nicht in eine bestimmte Religionsgemeinschaft. Die Christengemeinschaft aber stellt in eine bestimmte Religionsgemeinschaft hinein. Also innerlich ist es durchaus vereinbar. Wenn sie es nachträglich tut, ist es kein Widerspruch. Es ist nur nicht das andere vereinbar. Wenn sie dort früher konfirmiert würden, bevor sie bei uns die Jugendfeier durchgemacht haben, so wäre das ein Widerspruch. Aber so nicht. Ich bin von der Christengemeinschaft gefragt worden, von Eltern gefragt worden. Zuerst hier die Jugendfeier, dann von der Christengemeinschaft nachher eine Art von Konfirmation. Wenn ein Kind hier die Jugendfeier durchgemacht hat, brauchen wir keinen Anstoß daran zu nehmen. Es ist vereinbar, weil wir ja die Kinder nicht in die Christengemeinschaft hereinstellen. Ich habe nicht gesagt, sie müssen noch in

#SE300c-179

der Christengemeinschaft konfirmiert werden, sondern, sie können. Unsere Jugendfeier ersetzt nicht die Jugendfeier der Christengemeinschaft, weil sie nicht in die Christengemeinschaft einführt. Wenn sie in der Christengemeinschaft konfirmiert sind, müssen sie hier warten bis zum nächsten Ostern.

Ein Religionslehrer sagt, die älteren Schüler würden nicht mehr so gerne die Handlung für die Kleineren mitmachen. Sie meinen, sie seien nun zu alt dafür.

Dr. Steiner: Es ist das eine ganz falsche Auffassung des Kultus. Es ist die evangelische Auffassung des Kultus, das heißt die Ablehnung des Kultus. Die Wiederholung des Kultus ist möglich durch das ganze Leben hindurch. Es ist das die Auffassung, alles als Lehre, als Vorbereitung aufzufassen, nicht als Kultus. Diese evangelische Auffassung müssen wir uns abgewöhnen.

Es wird gefragt, wie man die Schüler behandeln soll, die am Unterricht nur als Hospitanten teilnehmen.

Dr. Steiner: Es ist das eine der Schulfragen, wo man ganz objektiv entscheiden kann, und dann kann es keine verschiedenen Meinungen geben. Wir erteilen hier den Waldorfschul-Unterricht, der eine gewisse Methodik und Didaktik voraussetzt. Nach dieser Methodik und Didaktik wird vorgetragen; es kann nicht nach äußeren Umständen vorgegangen werden. Wenn einer in der Waldorfschule hospitiert, hat er vorauszusetzen, daß er nach dieser Methodik und Didaktik behandelt wird. Die Frage läßt sich nicht nach der subjektiven Meinung beantworten. Sie können diese Methodik und Didaktik nicht modifizieren dadurch, daß Sie sagen, den einen frage ich, den anderen nicht. Dadurch würden Sie ihn nicht mehr nach Waldorfschul-Methodik und -Didaktik behandeln. So lange er in der Klasse sitzt, haben Sie ihn wie die anderen zu behandeln.

Ich verstehe nicht, wie die Zeugnisse sich nicht unterscheiden sollten. Wenn ein Hospitant alle Fächer mitnimmt, sehe ich nicht ein, warum er Hospitant ist. Also ist es aus dem Zeugnis von vorneherein sichtbar, weil er nur ein Zeugnis über wenige Fächer hat. Das müßte an irgendeiner Stelle zusammengefaßt werden. Es müßte stehen zum Schluß des Zeugnisses, daß der Zeugniserwerber nicht ein Zeugnis aus allen Fächern bekommt, weil er als Hospitant nicht alle Fächer besucht hat. Die Zeugnisse sind ja einheitlich gestaltet. Also geht es doch aus dem Zeugnis hervor, daß einer Hospitant ist, solange wir nicht finden, daß man aus irgendwelchen Gründen von dieser Charakteristik absieht. Davon haben wir ja gesprochen, wenn die Charakteristik

#SE300c-180

so gemacht wird, daß sie sich immer mehr banalisiert, dann würden wir sie abstellen. Dann hat sie keinen Zweck mehr, wenn nicht genügend Sorgfalt darauf verwandt wird. Nun sehe ich nicht ein, warum das anders behandelt werden sollte. Wenn wir einem Hospitanten ein Zeugnis geben, solange sie so gegeben werden, können wir ihn nur nach dem Prinzip der Waldorfschule behandeln, wenn wir ihn überhaupt behandeln. Es ist einfach ganz selbstverständlich.

Die einzige Frage könnte die sein, ob er ein Zeugnis bekommt unter allen Umständen, oder nur wenn er es verlangt. Es ist keine prinzipielle Frage. Das ist von keiner so weittragenden Bedeutung. Denn, nicht wahr, schließlich, ob man ihm unter allen Umständen ein Zeugnis gibt und er es zerreißt, oder ob man ihn fragt und sich das Schreiben erspart, das ist nicht wichtig. Er muß so hospitieren, daß er in der Waldorfschule hospitiert. Ihn anders zu behandeln würde nicht entsprechen dem Unterricht der Waldorfschule. Eine andere Frage ist die Urlaubserteilung.

Es wird noch einmal über den Schüler S. T. gesprochen. Es werden Briefe an die Mutter vorgelesen.

Dr. Steiner: Ich habe mich ja schon neulich ausgesprochen über die ganze Frage, habe sehr deutlich gesagt, daß ich beim Aufnehmen vorausgesetzt habe, daß der Junge eben seiner Individualität nach behandelt werde, eben ganz seiner Individualität nach. Nun, ich setzte es voraus, sonst hätte ich lieber, was ich damals in der Hand hatte, abgeraten, den Jungen in die Waldorfschule zu geben. Ich sagte damals, daß es unbedingt notwendig sei, daß er bei einem Lehrer der Waldorfschule untergebracht würde. Dann sagte ich, daß er nicht veranlagt ist, in pedantischer Weise Fortschritte in den einzelnen Fächern zu machen. Über diese Schwierigkeit sind wir nicht hinweggekommen. Wir haben zwar scheinbar charakterisiert, aber es ist doch nicht viel anders, als schematisch Noten geben. Der Fall ist nicht so behandelt worden, wie ich gemeint habe, daß er behandelt werden sollte. In gewissem Sinne bin ich in der Behandlung des T. vom Lehrerkollegium desavouiert worden. Das ist auch nicht zu korrigieren eigentlich. Die Briefe sind eine Rechtfertigung des Zeugnisses. Ich kann nicht einverstanden sein mit dem Zeugnis, und also auch nicht mit einer Rechtfertigung des Zeugnisses. Es ist auf den individuellen Fall keine Rücksicht genommen worden. Er ist ja schwer zu behandeln, aber es ist nicht der nötige Wille zum Individualisieren da. Ich muß es radikal sagen, sonst wird es nicht genügend

#SE300c-181

klar aufgefaßt. Man kann alles das, was in dem Zeugnis steht, auch anders sagen. Es bleibt natürlich nichts anderes übrig, als daß Sie diesen Brief abschicken, denn was kann man denn anders machen. Aber ich meine, nicht wahr, es ist wirklich ein Zeugnis, aus dem man nicht einmal viel entnehmen kann, weil das meiste, was darin steht, gewunden ist. Und er wohnt heute in der Pension R. Es ist also gar nicht das erfüllt, was ich gewünscht habe. Es wohnen doch gewisse Schüler bei gewissen Lehrern.

Ich glaube nicht, daß viel dabei herauskommt, wenn die Briefe umgeschrieben werden. Was herauskommen sollte, hätte während des Jahres geschehen können. Es kommt doch darauf an, daß mehr Sorgfalt darauf verwandt wird, die Intentionen hier durchzuführen. Sonst hätte man den Jungen nicht aufnehmen sollen.

X. Soll man einem Schüler in der 11. Klasse, der Musik studieren will, raten, die Schule nicht weiter zu besuchen?

Dr. Steiner: Wir sind eine Schule, die nichts dagegen einwenden kann, auch wenn die Schüler ausbleiben. Wir haben keinen Zwang. Wir als Waldorfschule können doch nicht bei einem so jungen Schüler, den wir hier haben, raten, er solle die Waldorfschule nicht durchmachen. Das können wir nicht. Wir können sagen: wir müssen uns auf den Standpunkt stellen, er solle sie durchmachen. Damit ist schon gegeben, was wir raten können. Hat dagegen der Junge nötig, die Waldorfschule nicht zu absolvieren, um Musiker zu werden, so wird er uns durchgehen, wird auch die Mutter ihn nicht halten können. Wir können nicht raten, wenn er ein tüchtiger Musiker werden will, so braucht er die Schule nicht durchzumachen.

X. fragt wegen eines Kindes in der 3. Klasse, das sich schlecht konzentrieren kann, bei kleinen Aufsätzchen keine Zusammenhänge finden kann.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Dr. Steiner: Das Kind vorstellen und sagen lassen solche Reihen von Erlebnissen hin und zurück: Baum: Wurzel, Stamm, Zweig, Blatt, Blüte, Frucht. Jetzt zurückgehen: Frucht, Blüte, Blatt, Zweig, Stamm, Wurzel. Oder: Mensch: Kopf, Brust, Bauch, Bein, Fuß; Fuß, Bein, Bauch, Brust, Kopf. Dann auch versuchen, einige Ermahnungen zu geben.

X. Wie oft sollen Elternabende gemacht werden?

Dr. Steiner: Die Elternabende müßten eigentlich jeden Monat sein.

#SE300c-182

Konferenz vom Dienstag 15. Juli 1924, 20.30 Uhr

Dr. Steiner: Ich habe eigentlich nicht voraussetzen können, daß bei dem kurzen Aufenthalt eine Lehrerkonferenz möglich sein wird. Infolge der Hiobsnachricht, die ich erhielt, hielt ich es für unbedingt notwendig, diese Konferenz abzuhalten und die letzten Vorkommnisse zu besprechen. Es wird nicht möglich sein, heute die Konferenz so lange auszudehnen, da nachher noch eine Sitzung sein muß. Aber die Vorkommnisse der letzten Tage müssen doch besprochen werden. Ohne daß ich auf etwas anderes vorher eingehe, möchte ich daher bitten, die entsprechenden Vorkommnisse gleich zu besprechen.

Es wird berichtet über die Diebstahlsangelegenheit S. Z. und W. R.

Dr. Steiner: Sind denn beide Buben in der 11.? Sind in der letzten Zeit irgendwelche bemerkbaren Dinge vorgekommen?

X. In der Schule selbst nicht. W. R. war teilnahmsvoll. S. Z. ist weniger interessiert am Unterricht.

Dr. Steiner: Der S. Z. wohnte doch bei Frau A., der W. R. hat gesagt, wir wollten ihre Möbel bewußdern. Das ist zweifellos der Augenblick gewesen, daß sich die beiden Jungen den Schlüssel angeeignet haben, so daß die Frage entsteht, ist der Z. selber stark aktiv gewesen, oder ist R. der absolute Versucher, was ja der Fall zu sein scheint.

Wie lange sind die Jungen in der Schule?

X. Drei Jahre ist S. Z. in der Schule; W. R. vier Jahre.

Dr. Steiner: W. R. hat auch das Geld gestohlen. Welcher Lehrer hat noch mit R. zu tun gehabt?

Mehrere Lehrer berichten.

Dr. Steiner: Die Fälle geben ungeheuer viel zu bedenken. Nachdem wir das uns angehört haben, geben sie um so mehr zu bedenken. Denn sie sind auch Symptome für etwas, was auch durch andere Dinge in letzter Zeit sehr stark hervorgetreten ist.

Nicht wahr, durch unsere Waldorfschul-Methode bringen wir die Kinder auf der einen Seite, nach der intellektuell-geistigen Weise, wir bringen sie sehr weit. Und unsere Schüler sind ja tatsächlich weiter als andere Schüler in diesem Alter sind. Das ist nun eben nicht zu leugnen. Die ganze Schülerschaft ist von der 8. und 9. Klasse ab eben

#SE300c-183

eine andere junge Menschheit, als es in den sonstigen Schulen der Fall ist. Nun ist aber der Mensch, nicht wahr, ein Ganzes, und erforderlich ist schon, daß, wenn man den Menschen vorwärtsbringt in intellektuell-geistiger Weise, man ihn ebenso entsprechend vorwärtsbringen muß in moralisch-seelischer Weise. Nun ist es nicht zu leugnen, daß das Kontingent an Unterricht und Erziehung, das wir leisten in der Waldorfschule, sich im wesentlichen doch beschränkt auf die Zeit, die die Kinder in den Schulstunden zubringen, und daß auch das Verhältnis zu den Schülern im wesentlichen hergestellt wird durch dasjenige, was in den Unterrichtsstunden abläuft. Das ist allerdings durch die Verhältnisse herbeigeführt und kaum auch radikal zu ändern, wenn wir eine so überlastete Lehrerschaft haben wie bis jetzt, daß jenes persönliche Verhältnis zu den Kindern nicht eintritt, das tragen müßte, parallelgehend zur intellektuell-geistigen Entwicklung, die moralisch-seelische Entwicklung. Es fehlt der moralische Einfluß der Lehrerschaft auf die Schülerschaft von der 8. Klasse ab eigentlich doch sehr stark. Auch besteht kein solcher moralischer Kontakt zwischen Lehrern und Schülern außerhalb des Unterrichts, wie er bestehen sollte, so daß die Schüler der 8. Klasse, wenn sie in einer entsprechenden Weise organisiert sind, von der 8. Klasse ab zu stark moralisch auf sich selbst angewiesen sind. Wir reden über die Schüler nicht so, wie wir reden würden, wenn wir in diesem moralischen Kontakt mit den Schülern stünden. Auch der Brief, den Sie mir geschrieben haben über R., ging hervor aus dem Verhältnis, das Sie hatten zu den beiden innerhalb der Schulstunden. Es war nichts ersichtlich davon, daß auch ein persönliches Verhältnis zu den Schülern da ist. Das ging heute auch aus den mündlichen Mitteilungen der Freunde über diese Schüler genügend hervor, daß dieser moralische Kontakt mit den Schülern durchaus fehlt. Gewiß, ich gebe gern zu, daß dazu die Zeit fehlt, daß die Lehrer überlastet sind, aber auf der anderen Seite ist es eine objektive Tatsache, daß das so geworden ist schon seit längerer Zeit. Und nun besteht dadurch doch nicht das, was unbedingt bestehen müßte bei der übrigen Verfassung der Waldorfschul-Pädagogik, daß in den Lehrern ein genaues psychisches Bild der Schüler leben würde. Es lebt kein genaues psychisches Bild der Schüler in der Seele der Lehrer. Ich weiß nicht, in welcher Art in der letzten Zeit in der Lehrerkonferenz gerade diese Schülerpsychologie sich entwickelt hat, wie sie sich hätte entwickeln können im Anschluß an die Konferenzen mit mir. Es hätten doch die besonders beachtenswerten Individualitäten auch der höheren Klassen hier studiert werden können. Ich

#SE300c-184

weiß noch nicht, wie weit das in den Konferenzen, in denen Sie allein sind, wirklich gemacht worden ist, aber es ist eben nicht das da, was unbedingt da sein sollte.

Nun, nicht wahr, wir haben diese drei Fälle N. N., S. Z. und W. R. Bei N. N. lag ein nicht gerade sehr beträchtlicher, durch eine energische, ausdauernde psychische Behandlung zu heilender Schwachsinn vor. Daher habe ich auch immer, wenn es sich um N. handelte, gesagt, wenn es gelingt, den Jungen so zu behandeln, daß er Vertrauen faßt, das so weit gehen würde, daß er zu einem der Lehrer kommt, wenn er in Not ist, und sich zu ihm wie zu einem väterlichen Menschen verhält, daß dann die Sache besser werden könnte. Es ist doch nach meinem Eindruck nicht dazu gekommen, daß der N. N., der leicht zu behandeln gewesen wäre, tatsächlich jene energische Liebe zu irgendeiner Lehrkraft gefaßt hätte, die ihn hätte bessern können. In einem solchen Falle hilft keine Unterweisung, keine Diskussion über moralische Dinge, hilft lediglich ein solches Verhältnis zum Lehrer, daß ein solcher Schüler besonders anhänglich ist und sich besonders hingezogen fühlt. Zu einem solchen Kontakt ist es nicht gekommen. Ich habe gehofft, daß es kommen könnte. Er ist nun draußen. Aber große Verdienste, um seine moralische Haltung zu festigen, haben wir uns eigentlich nicht erworben.

Kommt der Fall S. Z. Das scheint so zu liegen, obwohl ich den Schüler weniger kenne, daß auch ein mäßiger moralischer und intellektueller Schwachsinn vorliegt. Er scheint ein schwachsinniger Junge zu sein, der stark beeinflussbar ist. Wahrscheinlich würde eine leichte Suggestibilität beim Z. vorliegen, so daß er für einen starken moralischen Einfluß genau ebenso zugänglich wäre wie für nichtsnutzige Einflüsse. Nun liegt die Sache so, daß er schon in sehr hohem Maße moralisch verdorben ist, und daß die Verderbnis nun aber schon Monate durch gewirkt haben muß, so daß eine moralische Verderbnis aufgepfropft ist auf diesen zwar mäßigen, aber wesenhaften Schwachsinn.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Nun, der Fall W. R. Er ist ein ausgesprochen, und zwar nicht mäßig, sondern stark schwachsinniger Junge, ein ausgesprochen schwachsinniger Junge. Und nicht wahr, ich muß dabei immer wie der erinnern, ein junger Mensch kann vollständig schwachsinnig sein, ohne daß seine Intellektualität anders zu wirken braucht als so, daß man sagt, er macht gute Fleißaufgaben. Auch gründliche exakte Urteile können zustande kommen, er kann sich geschickt äußern, und dennoch liegt, wie bei W. R., ein absoluter, konstitutioneller

#SE300c-185

, starker Schwachsinn vor. Er wäre nur zu halten gewesen, wenn ein inniger Einklang zwischen seiner Pflege in seinem Quartier im Kontakt mit der Schule vorhanden gewesen wäre, so daß R. stark beeindruckt gewesen wäre, sowohl von der Schule als auch von dem Hause, in dem er untergebracht war. Beides war nicht der Fall. Sowohl das Haus wie die Schule, beide haben in moralischer Beziehung ihn sich selbst überlassen, sich nicht genug um ihn gekümmert. Die innere Verderbnis ist daher bei R. eine ganz außerordentlich große. Diese Dinge müssen wir uns in ihrer ganzen psychologischen Intensität vor Augen stellen. Ernst werden wir daran denken müssen, daß wir dies überwinden müssen, wenn die Waldorfschule bestehen bleiben soll. Da muß der gute Wille aller zusammenwirken, vielleicht doch damit, daß vor einem neuen Schulanfang, wenn die Waldorfschule fortgehen soll, vor dem neuen Anfang unbedingt in einer Reihe von Lehrerkonferenzen gerade über diese moralische Haltung der Schule verhandelt werden muß. Wir kommen sonst nicht weiter. Das ist ein großer Mangel, der da ist. Zunächst kommt es mir vor, als ob vergessen worden wäre, daß ein starker Kontakt der Lehrer mit dem Schüler notwendig ist. Das ist es, was die Schule betrifft.

Was die beiden Schüler betrifft, Z. und R., so liegt die Sache so, daß nach all den Antezedentien, die einmal da sind dadurch, daß die Schüler, trotzdem sie in der Waldorfschule waren, so geworden sind, wie sie sich in der letzten Zeit verhalten haben, gar keine Aussicht vorhanden ist, daß diese beiden in entsprechend starker Weise günstig beeinflusst werden können, wenn sie weiter in der Waldorfschule bleiben. Um irgendwelche Beeinflussungen wirksam zu machen, dazu ist das Außer-Kontakt-Kommen zu groß geworden. So daß nach allem, was zutage gekommen ist, leider in schmerzlichster Weise gesagt werden muß, wenn diese beiden Schüler in der Waldorfschule bleiben - was in der Konferenz gesagt worden ist, beweist das vollständig -, werden sie moralisch immer schlechter und schlechter werden, und sie werden außerdem auch noch manche andere anstecken. Es ist keine Möglichkeit, an etwas anderes zu denken, als daß sie moralisch immer schlechter und schlechter werden. So daß wir vor der notwendigen Tatsache stehen, nach dem, wie der Fall sich präsentiert, es könnte mit dem schwächeren Z. vielleicht gehen, mit W. R. ganz sicher nicht. Es könnte aber sein, daß sich für Z. eine Besserung vielleicht ergeben würde. Das könnte versucht werden. Bei S. Z. könnte bei seiner Suggestibilität noch Besserung möglich sein. Der Fall wäre noch zu erwägen.

#SE300c-186

Solange der Fall Z. nur gespielt hat, habe ich ja gesagt, wir wollen ihn halten, wollen es selbst gegen den Vater durchzusetzen suchen. Aber wenn beide Buben hierbleiben, würden sie immer schlechter und schlechter werden, ganz sicher. Bei W. R. kann keinesfalls die Rede davon sein, daß er weiter in der Schule bleibt. Der Fall ist außerordentlich tragisch, auch schon dadurch, daß es eine Gewissensfrage für unsere Schule ist, indem wir uns gestehen müssen, wir haben doch auch die Schule vor diese beiden Jungen so hingestellt, daß sie nicht in der Lage war, sie moralisch besser zu machen.

Kleptomanen sind sie beide nicht. Es liegt Schwachsinn, nicht Kleptomanie vor, intellektueller und moralischer Schwachsinn neben seelischem Schwachsinn. Das macht die Sache besonders schwierig. Wären sie Kleptomanen, so könnte man daran denken, irgendeine Therapie eintreten zu lassen, aber da sie schwachsinnig sind, würde uns nichts anderes übrigbleiben, als sie in eine Schwachsinnigen-Klasse zu geben. Das ist aber auch nicht denkbar.

Dem W. R. gegenüber haben wir nicht - wie jetzt die Sachen stehen - die durchgreifende Autorität. Es ist ja ganz offenbar, daß bei diesen beiden Jungen eine innere Korruption schon seit Monaten Platz gegriffen hat. Also wir können nichts anderes tun, als bei R. den Rat geben, ihn aus der Schule herauszunehmen.

Bei S. Z. könnte man eine ganz kurze Probezeit lassen, bei der wir aber wirklich auf ihn aufpassen und uns wirklich um ihn bekümmern. Bei W. R. ist es schwierig. Er müßte direkt irgendwohin gebracht werden, wo systematisch auf moralische Besserung hingearbeitet wird. Nicht in eine gewöhnliche Besserungsanstalt selbstverständlich. Wenn er in der Schule bleibt, so wird er schlechter, als er jetzt schon ist, so daß dann der Grad seiner Schlechtigkeit größer wird, als er jetzt schon ist. Wenn er aus der Schule kommt und sich selbst überlassen wird, würde er aber noch schlechter werden allerdings, als er hier in der Schule wird. Er müßte in eine Familie kommen, in der er moralisch gebessert wird. Oder in eine Anstalt oder so etwas. Etwas anderes gibt es für diesen Jungen nicht. Bei diesem Jungen müssen Sie die Sache so hinnehmen, daß die innere moralische Korruption einen ungeheuren Grad erreicht hat infolge eines konstitutionellen, sehr intensiven Schwachsinn. Es wäre sowohl für die Schule wie für den Jungen selber sehr gefährlich, wenn er weiter unter denselben Verhältnissen in der Schule bliebe. Es müßte eine Familie gesucht werden.

Wir können die beiden Jungen nicht davor bewahren, daß sie vom Jugendgericht abgeurteilt werden. Sie werden unbedingt abgeurteilt.

#SE300c-187

Aber gibt es nicht eine Möglichkeit, auf irgendeine Weise einen Sachverständigen in die Aburteilung zu verwickeln? Dann natürlich müßte sich irgendeiner der hiesigen Ärzte finden, der sich der Fälle sachverständig annehmen würde.

Nun aber muß ich schon sagen, in einem gewissen Sinne ist doch die Tatsache höchst merkwürdig, daß hier in der Waldorfschule gerade just Anthroposophenkinder so schlecht gedeihen. Es waren doch auch damals Anthroposophenkinder, die ausgeschlossen worden sind.

Ja, nun, dies, was ich vorhin sagte, der allgemeine Gesichtspunkt, daß der Kontakt fehlt mit den Kindern, das ist doch etwas, womit wir uns beschäftigen müssen. Das liegt mir schwer auf der Seele. Das habe ich auch aus anderen Symptomen schon gemerkt. Es ist doch noch nicht dazu gekommen, daß die Lehrerschaft sich einen genügend eindringlichen psychologischen Blick für die einzelnen Schülerindividualitäten verschafft, und zwar doch aus dem Grunde, weil -es handelt sich nicht darum, daß man viel Zeit verwendet, sondern darum, daß man die Affinität für diesen Kontakt entwickelt, so daß das von dem Lehrer Gewollte auch von den Schülern so angesehen wird. Es ist eine Eigenschaft, die man sich aneignen kann. Es ist jetzt eine gewisse Fremdheit da.

Namentlich ist mir auch das aufgefallen, als ich durch die Klassen ging, es hat der Ton, von dem ich früher öfter gesprochen habe, der Ton des Akademischen, der hat eigentlich noch eher zugenommen als abgenommen. Es wird doziert. Man sucht zwar ein bißchen sokratische Methode anzuwenden, aber untersuchen Sie doch einmal, wie sehr häufig vorgegangen wird. Man doziert und fragt auch dazwischen, aber das, was man fragt, sind in der Regel die dazwischenliegenden Trivialitäten. Man täuscht sich darüber hinweg, daß die Selbstverständlichkeiten beantwortet werden. Das andere wird zu stark in dozierender Weise den Kindern an den Kopf geworfen. Es ist ein großer Unterschied zwischen der Unterweisung in den Klassen für die Kleinen, aber gerade von der 8. Klasse an ist nicht ein richtiger intimer Kontakt mit den Schülern da. In den Klassen für die Kleinen geht das Dozieren ja nicht. Da ist es wesentlich besser. Dieses also liegt mir wirklich sehr schwer auf dem Herzen. Es ist von mir auch schon oft darüber gesprochen worden, aber, nicht wahr, es wird eigentlich nicht viel getan, um in dieser Richtung irgendeine Abhilfe eintreten zu lassen. Äußern Sie sich, soweit Sie es wollen. Dann wollen wir einige Dinge noch besprechen.

#SE300c-188

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

X.: Was liegt für eine Konstitution vor bei diesen Kindern? Sie haben von konstitutionellem Schwachsinn gesprochen.

Dr. Steiner: Wo Kleptomanie vorhanden ist, ist eigentlich die Sache so: der Mensch hat diese gegenteiligen polarischen Organisationen. Die Kopforganisation ist so veranlagt, daß sie auf die Aneignung von allem geht; man muß sich alles aneignen. Die Kopforganisation ist der eine Pol, während der andere Pol, die Stoffwechselorganisation, das moralische Empfinden trägt. Man kann das sogar schematisch zeichnen, indem man eine Lemniskate zeichnet. Die Kopforganisation kennt das Eigentum nicht, sie kennt nur einen absoluten Besitz von allem, was in ihren Bereich kommt. Der andere Pol kennt das Moralische. Wenn aber die Organisation des Kopfes einfach herunterrutscht und in die Willensorganisation hineingeht, so entsteht die Kleptomanie. Dieser Erkrankung liegt zugrunde, daß der Mensch in seiner Willensorganisation die Elemente hat, die in die Kopforganisation hineingehören. Das Stehlen ist ganz verschieden von dieser kleptomanischen Anlage, die sich in starken Absenzen während des Stehlens äußert. Es wird der Stoff mehr unter dem Anblick des zu stehlenden Gegenstandes genommen. Der Gegenstand ist der Verführer; es werden keine raffinierten Dinge angestellt, um den Gegenstand zu bekommen. Das Symptomenbild der Kleptomanie ist scharf abgegrenzt.

Der Fall N. N. hätte ein Grenzfall gegen Kleptomanie hin sein können. Bei diesen beiden Jungen liegt aber vor „moral insanity“, ein absolutes Nicht-Erfassen-Können, schon im Kopf, der physischen Organisation, ein Nichthineinkommen in den ätherischen und physischen Leib. Nicht epileptisch plötzliche, sondern fortdauernde Absenzen.

Der W. R. ist ein Mensch, der nie ganz bei sich ist, der nicht herum-geht wie ein gewöhnlicher Mensch, sondern wie ein Somnambuler. Bei ihm werden sogar die Lichtstrahlen aufgesogen, die von der Seite her einfallen. Er sieht nicht so wie ein anderer Mensch. Ganz abnorm ist seine Augenhaltung. Außerdem ist die Schläfenorganisation des Gehirns verhärtet. Da kann schon nicht der Astralleib herein. Es liegt also ausgesprochener Schwachsinn vor, der hereditär ist von Vater und Mutter, der überhaupt verhindert, an eine solche Urteilsfällung heranzukommen, irgend etwas ist erlaubt oder nicht erlaubt. Er kann es nicht fassen, es entgleitet ihm immer. Es ist so, wie wenn man eine Glasscheibe anfassen will, die man mit Fett beschmiert hat. Da das Intellekturteil sich im Ätherleib abspielt und vom Astralleib dann zurückgestrahlt wird, kann er intellektuell ganz außerordentlich

#SE300c-189

sein. Soll aber der Mensch moralische Impulse entwickeln, so muß der physische Leib vom Ätherleib erfaßt werden. Und das ist nicht der Fall. Er hat nicht die Affinität sich zu sagen, dies ist gut, das darfst du tun, das nicht, und so weiter. Um ein Urteil zu bilden, dazu gehört nicht bloß die Verbindung von Subjekt und Prädikat, sondern es gehört die intensive Kraft dazu, sich in das Urteil hineinzufühlen (hineinzuleben?). Subjekt und Prädikat kann er wohl verbinden, aber nur im Bilde, nicht im Willen. Daher kommt er nicht dazu, moralische Affinität zu entwickeln. Bedenken Sie nur einmal, wie stark hereditär das bei ihm ist! Es ist schon sehr schwer.

Warum lügt der Junge? Er lügt deshalb, weil es ihm bei der geringen Intensität der Willenskräfte beim Fällen eines Urteils nicht möglich ist, einen Sinn für Wahrheit zu entwickeln. Ihm ist es egal, nicht wahr, ob er sagt, etwas ist weiß, oder es ist schwarz, ob er nein oder ja sagt. Intaktsein der Einsicht hat nichts damit zu tun. Sie müssen unterscheiden zwischen dem Intaktsein der Einsicht, die kann vollkommen da sein, und jener intensiven Fangkraft, die das Urteil abfängt. Bei dem Schwachsinnigen fehlt diese intensive Fangkraft das Urteil abzufangen. Er kommt nicht dazu, es zu fassen, das Urteil. Das hat nichts mit Logik zu tun, sondern das ist eine psychologische Sache.

X. Wie soll man sich der Klasse gegenüber verhalten?

Dr. Steiner: Der Klasse muß man sagen, weil er dies getan hat, kann er nicht mehr in der Klasse sein. Man braucht nicht moralisch ihn zu verschimpfen. Hinweisen, daß es so ist in der menschlichen Gesellschaft, daß man das Eigentum achten muß, daß das im Erdenleben eine notwendige Einrichtung ist. So gerne man ihn hat, ist es unmöglich, daß er in normaler Weise in der Schule bleiben kann.

Der S. Z. ist schwach schwachsinnig.

Ich muß einen neuen Einschlag geben. Ich werde im Anfang September zwei Kurse abhalten in Dornach, über Pastoralmedizin und über Theologie. Ich werde dann danach hier im September einen Seminar-kurs abhalten über diese Dinge.

Ein Lehrer spricht davon, daß es schwer ist, in der kurzen Zeit einen Kontakt mit den Schülern zu bekommen und bittet Herrn Doktor zu helfen.

Dr. Steiner: Ich will mich bemühen. Verkennen Sie nur nicht, daß die Frage vorzugsweise eine Sache des Interesses an den Kindern und den jugendlichen Leuten ist, und eine Sache des Enthusiasmus. Es ist

#SE300c-190

nicht umsonst, daß ich bei jeder Gelegenheit betone, daß wir auf allen Gebieten nicht vorwärtskommen ohne Enthusiasmus, ohne innere Beweglichkeit. Wirklich, wenn ich - ich meine, es ist ja schlimm, aber diesen Enthusiasmus, den sehe ich nicht; ich kann nicht finden, daß Mühe gegeben wird, ihn wirklich hervorzuzaubern. Sehen Sie, wenn ich so alles ausführen könnte, was sich mir aufdrängt, so würde ich zum Beispiel nach einer Lehrerkonferenz probieren, auf wieviel Stühlen Pech klebt, wenn die Lehrerkonferenz zu Ende ist. Es kommt mir vor, Sie kleben auf Ihren Sitzen, Sie sind müde. Ein Mensch kann doch nicht müde sein, wenn er im Geiste leben soll. Müde sein ist doch eine Sache der Interesslosigkeit. Diese Dinge muß man so zum Ausdruck bringen.

Psychologische Bilder von den Schülern zu gewinnen, dazu gehören auch pädagogisch-technische Kunstgriffe, von denen wollen wir reden. Was aber vor allen Dingen dazu gehört, das ist Enthusiasmus und Interesse. Die Begeisterung kann man nicht lehren. Ich habe schon ein bißchen den Eindruck, daß für den einzelnen von uns die Führung des Unterrichts etwas langweilig geworden ist. Es ist nicht das elementare Interesse da. Wir brauchen Enthusiasmus. Wir brauchen nicht vornehme Überlegenheit und spitzfindiges Nachdenken. Wir müssen auf uns selbst die Methode anwenden, nicht müde zu sein. Auch in den Klassen sind die Freunde müde, wenn sie unterrichten sollen. Das geht nicht. Das ist gerade so, wie wenn man eine Eurythmistin sitzen sieht während der Proben. Es gibt ein Bild, das furchtbar ist. Das ist stilllos.

X. Wer ist denn eigentlich ein „altes Mitglied“?

Dr. Steiner: Mancher kann ein altes Mitglied sein, wenn er drei Tage in der Gesellschaft ist.

#SE300c-190

Konferenz vom Mittwoch 3. September 1924, 19-21 Uhr

Dr. Steiner: Ich bin zu meinem Leidwesen nur vorübergehend da, möchte aber doch die wichtigen Angelegenheiten besprechen. Ich muß morgen unbedingt in Dornach sein in Angelegenheiten des Goetheanumbaus.

Es wird gefragt wegen Hospitationen.

Dr. Steiner: Die Lehramtspraktikanten kann man zulassen. Es wird notwendig sein, jeden Fall für sich zu behandeln. Wenn man sich auf eine bestimmte Zeit beschränkt, so mußte es auch auf eine bestimmte Anzahl beschränkt sein. Nicht mehr als höchstens drei in einer Klasse. Vielleicht sollte man das so machen, daß man sie nicht verteilt. Es handelt sich darum, daß wir berücksichtigen, daß jeder

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

solcher Besuch doch eine Störung bedeutet. Das sollte man festhalten; nie mehr als höchstens drei Fremde in einer Klasse. Die Ostheimer Hilfsschule soll einen besseren Moment abwarten, Anfang des Monats.

X. Hat der einzelne Lehrer das Recht, jemanden, von dem er glaubt, daß es richtig ist, von sich aus in seinem Unterricht hospitieren zu lassen, oder ist es Herrn Doktor vorbehalten?

Dr. Steiner: Im Prinzip müßte das letztere der Fall sein. Im Prinzip haben die Lehrer in allem, was Unterricht ist, volle Freiheit, aber nicht in dem, was die Verwaltung der Schule anbetrifft. Also man kann nicht in beliebiger Weise Hospitanten zulassen. Ich meine nicht, daß der einzelne Lehrer das machen sollte. Auch wenn sich jemand an den Verwaltungsrat wendet, sollte man telephonisch bei mir in Dornach anfragen.

X. Kann bei einer Monatsfeier Gymnastik gezeigt werden?

Dr. Steiner: Gymnastik bei der Monatsfeier' das ist sehr schön.

Es wird berichtet über den Wunsch einer Mutter, daß ihr Sohn in die Parallel-klasse kommen möchte.

Dr. Steiner: Wir müssen ihr bedeuten, daß wir das im allgemeinen nicht tun können, daß wir das nur tun, wenn uns zwingende Gründe vorliegen.

X. Einige Eltern in Nürnberg haben gebeten, daß dort pädagogische Vorträge gehalten werden. Es soll dort eine Schule gegründet werden.

#SE300c-192

Dr. Steiner: Die Vorträge, das muß man schon machen. Ich glaube, sie haben da alles, bloß nicht das Geld. Das stimmt ja für alle Sachen.

X. In München sollen öffentliche pädagogische Vorträge veranstaltet werden.

Dr. Steiner: Wie ist die jetzige Haltung in München? Können die sich nicht an irgendeinen Verein wenden, der es veranstaltet? Dann wird kein Krakeel gemacht. Die sollen sich an einen pädagogischen Verein wenden. Es ist doch eher schädlich, wenn wieder ein Krakeel kommt.

X.: In einem kirchlichen Blatt ist eine unzutreffende Notiz über die Jugend-feier erschienen.

Dr. Steiner: Das müßte man berichtigen. Aber schaden wird uns das nicht. Wir können es ebensogut ignorieren. Ich würde nur eine offizielle Erwiderung einschicken.

X. Wer soll den Kunstunterricht in den 9. Klassen übernehmen? Dr. Steiner: Herr Uehli könnte es machen.

Es wird gefragt wegen des Überblickes über die Geschichte in der 12. Klasse. Besonders wegen Indien und Ägypten.

Dr. Steiner: Für die menschliche Konfiguration ist der Ätherleib den Indern zugeeignet, nicht für die Zivilisation. Nicht wahr, dabei ist nur gedacht an das urindische, nicht an das spätere indische. Und das urindische ist so, daß damals der Mensch sehr stark lebt in einer Trennung von physischem Leib und Ätherleib. Sehr stark lebt er in einer Trennung von physischem Leib und Ätherleib. Die notwendige Folge davon ist, daß er sehr intensiv wahrnimmt die Struktur seines physischen Leibes selber und alles dasjenige, was von der Welt lebt im physischen Leibe, so daß seiner Erkenntnis, gerade weil er den Ätherleib besonders gut ausgebildet hat, der physische Leib offen daliegt. Seine Erkenntnis beruht auf der Beobachtung des physischen Leibes durch den Ätherleib.

Wenn Sie also dies berücksichtigen, so ist es so: sehen Sie, der Ur-inder nimmt die Geheimnisse der Welt wahr in der Spiegelung des menschlichen physischen Leibes und erkennt daher das ganz Wunderbare des menschlichen physischen Leibes. Er erkennt, wie der ganze menschliche physische Leib eine große Spiegelung des Gedächtnisses ist, eine großartige Art von Gedächtnis ist des ganzen Makrokosmos. Darauf baut sich seine Weltanschauung und sein ganzes Leben auf, zum Beispiel so, daß er nicht hat einen Zusammenhang

#SE300c-193

zwischen seinen beiden Lebenshälften, so daß er einen vollständigen Bruch erlebt in der Mitte seines Lebens. Bedenken Sie nur, wenn man in den physischen Leib hineinschaut, man kann es nur so bis in die Mitte der Dreißigerjahre, oder vielmehr bis zum Anfang der Dreißigerjahre, weil nachher der Abbau des physischen Leibes so stark wird, daß er nicht mehr etwas liefert. Daher tritt bei dem Urinder ein mehr oder weniger starkes Vergessen desjenigen ein, was er vor dem dreißigsten Jahr erlebt hat, wenn er älter geworden ist. Es gab dort - nicht einmal so primitiv, wie man sich das vorstellt - ein Register, wo jeder sich erkundigen konnte, wer er früher war, weil er in einem bestimmten Zeitpunkte seines Lebens nicht mehr wußte, wer er ist. Es konnte nur amtlich festgestellt werden, wer er ist. Es konnte vorkommen, wenn zwei befreundet waren, zwei Urinder, der eine war zweiunddreißig, der andere achtundzwanzig Jahre, so konnte es sein, daß bei dem Zweiunddreißigjährigen das eintrat, daß er am nächsten Tage den anderen nicht wieder erkannte. Oder, wenn der andere ihn erkannte - das war der eigentliche Fall -, daß er nicht wußte, daß es so ist, sondern daß es erst festgestellt werden mußte. Also man wurde zweimal geboren, und der spätere Ausdruck des „Zweimal-Geborenwerdens“ beruht hier noch auf dem Konkreten des früheren Zweimal-Geborenwerdens.

Der Ägypter hat den astralischen Leib ausgebildet und konnte daher in gewissen Zuständen den Ätherleib besonders gut beobachten. Und da konnte er im Ätherleib vor allen Dingen besonders gut das astrale Gebiet sehen, also Sonne, Mond und Sterne. Aber von der anderen Seite, so daß er diese starke Anschauung über das Leben nach dem Tode hat, und gerade diese Art der Anschauung bekommen hat, die im Totenbuch ausgedrückt ist. - Die Perser gehören in dieselbe Reihe wie die Chaldäer.

X. Sollen die Eurythmielehrerinnen zum Dramatischen Kurs nach Dornach kommen?

Dr. Steiner: Ich weiß nicht, warum eine Lehrerin der Eurythmie zu diesem Kurs über Sprachgestaltung gehen soll. Der Kurs ist eigentlich gedacht für Komödientheater, für Schauspieler, und wird auch in diesem Sinne gehalten werden. Eine Rason hat es nur - die einzige Rason wäre die, daß sie dramatische Begabung hat. Bei der Lehrerschaft muß das einen Grund haben für die Schule. Der Kurs wird gehalten über Sprachgestaltung für die Bühne. Zweiter Teil Regie-kunst und Bühnenkunst. Beziehungen der Bühne zum Publikum und zur Kritik. Er wird so gedacht, daß das Ideal darin steckt, daß sich

#SE300c-194

aus diesem Kurs unmittelbar ergeben könnte die Bildung einer Schauspielertruppe, die im Sinne dieser Bühnenkunst Wandertruppe würde und herumziehen würde. Es erscheint Haaß-Berkow, Gumbel-Seiling, Kugelman' Schauspieler mit ihren Schauspielerinnen; sie haben sich so angemeldet, daß sie zu zweit erscheinen. Fräulein Lämmert, Schwebsch, Kolisko' Schubert und Rutz sollten zu diesem Septemberkurs kommen.

Es wird gefragt nach dem Abiturientenexamen.

Dr. Steiner: Dieses Jahr rechnen wir nicht auf ein Examen und führen die Waldorfschul-Pädagogik durch. Wir rechnen nicht auf ein Examen. Und wir werden uns bemühen, im nächsten Jahr selber die Vorbereitung zu gestalten. Sie haben ja heute die Unterredungen gehört. Aus denen geht doch hervor, wie stark die jungen Menschen an der Waldorfschule hängen. Die jetzige 12. Klasse würde es als

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

recht wenig ihrer Seele gemäß empfinden, wenn sie dieses Jahr schon das Examen machen sollten. Wir werden eine Presse auch ekelhaft machen müssen. Die Kinder haben aber doch die Liebe zu den Lehrern und zur Schule. Wir heißen sie dann nicht 13. Klasse, sondern „Vorbereitungsklasse für das Abiturjüng“, .

Ich will Vorträge halten im September oder in der ersten Oktober-woche, über die moralische Seite der Erziehung und des Unterrichts.

Zeittafel: März 1923 bis September 1924

GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe

#TX

Stuttgart, Sonntag 25. bis Donnerstag 29. März 1923: Künstlerisch-pädagogische Tagung der Freien Waldorfschule. - 25. März 1. Vortrag „Pädagogik und Kunst“. - 26. März 2. Vortrag „Pädagogik und Moral“. Beide Vorträge in „Pädagogik und Kunst. Pädagogik und Moral“. Stuttgart 1957. - 27. März Einleitung zur Kindereurythmie-Aufführung in „Die Menschenschule“ 11. Jg. 1937 Heft 1/2. - 29. März „Rezitation und Deklamation“, in „Die Kunst der Rezitation und Deklamation“, Bibl.-Nr. 281, GA Dornach 1967.

Stuttgart, Freitag 30. März 1923: Lehrerkonferenz.

Dornach, Sonntag 15. bis Sonntag 22. April 1923: Pädagogischer Kurs für Lehrer, in „Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis“ Bibl.-Nr. 306, Bern 1956.

Dornach, Mittwoch 18. April 1923: Eurythmie-Einleitung „Eurythmie als Erziehungsmittel“. Keine Nachschrift.

Stuttgart, Dienstag 24. April 1923: Feier zum Beginn des 5. Schuljahres, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Dienstag 24. April 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 25. April 1923: Lehrerkonferenz.

Prag, Montag 30. April 1923, öffentlich: „Die Menschenentwicklung und Menschengestaltung im Lichte der Anthroposophie“, in „Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie?“, Bibl.-Nr. 84, GA Dornach 1961.

Stuttgart, Mittwoch 2. Mai 1923: Zweigvortrag „Der individualisierte Logos und die Kunst, aus dem Worte den Geist herauszulösen“, in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten“, Bibl.-Nr. 224, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Donnerstag 3. Mai 1923: Monatsfeier in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Donnerstag 3. Mai 1923: Lehrerkonferenz.

Kristiania' Dienstag 15. Mai 1923, öffentlich: „Entwicklung und Erziehung des Menschen vom Gesichtspunkt der Anthroposophie.“

Stuttgart, Freitag 25. Mai 1923, 17 Uhr: 3. Ordentliche Mitgliederversammlung des Vereins Freie Waldorfschule in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Stuttgart, Freitag 25. Mai 1923, 20.30 Uhr: Lehrerkonferenz. Stuttgart, Donnerstag 21. Juni 1923: Lehrerkonferenz.

#SE300c-196

Stuttgart, Donnerstag 21. Juni 1923, abends: Zweigvortrag, in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten“ Bibl.-Nr. 224, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Freitag 22. Juni 1923: Elternabend „Fragen von Schule und Haus“, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Stuttgart 1958.

Dornach' Samstag 30. Juni und Sonntag 1. Juli 1923: Pädagogische Tagung am Goetheanum „Warum eine anthroposophische Pädagogik?“ in „Die Menschenschule“ 36. Jg. 1962 Hefte 3 und 4.

Dornach, Sonntag 1. Juli 1923: Mitgliederversammlung des Schweizerischen Schulvereins, in „Die Menschenschule“ 36. Jg. 1962 Heft 5.

Stuttgart, Dienstag 3. Juli 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 4. Juli 1923: Zweigvortrag, in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten“, Bibl.-Nr. 224, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Mittwoch 11. Juli 1923: Zweigvortrag in Bibl.-Nr. 224.

Stuttgart, Donnerstag 12. Juli 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 31. Juli 1923: Lehrerkonferenz.

Ilkley' Sonntag 5. bis Freitag 17. August 1923: Holiday Conference der Educational Union for the Realisation of Spiritual Values in Education. 14 Vorträge, 6 Diskussionen, 1 Ansprache zur Ausstellung von Schülerarbeiten, siehe „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung“, Bibl.-Nr. 307, Stuttgart 1957.

Ilkley' Mittwoch 8. August 1923: Einleitung zur Kindereurythmie.

Bingley Hall bei Ilkley, Freitag 10. August 1923: Vortrag auf besondere Einladung für die Konferenzteilnehmer über Waldorfpädagogik, in „Die Menschenschule“, 39. Jg. 1963 Heft 1.

Penmaenmawr' Sonntag 19. August 1923: Aussprache über die Zukunft der Anthroposophischen Gesellschaft in England, in „Rudolf Steiner und die Zivilisationsaufgabe der Anthroposophie“, Dornach 1943.

Penmaenmawr, Sonntag 26. August 1923: Diskussion über Pädagogik (über Miss MacMillans Schule).

Stuttgart, Freitag 14. bis Montag 17. September 1923: Tagung der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. - Einleitungsworte in „Rudolf Steiner und die Zivilisationsaufgaben der Gegenwart“, Dornach 1943.

Stuttgart, Freitag 14. bis Sonntag 16. September 1923: Drei Mitgliedervorträge, in „Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis“, Bibl.-Nr. 228, GA Dornach 1964.

Stuttgart, Montag 17. September 1923: Schlußwort zur Diskussion. Stuttgart, Dienstag 18. September 1923: Lehrerkonferenz.

#SE300c-197

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Stuttgart, Montag 15., Dienstag 16. Oktober 1923 (2 Vorträge): Drei Vorträge für Waldorflehrer, in „Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis“, Bibl.-Nr. 302a' GA Dornach 1972.

Stuttgart, Montag 15. Oktober 1923: Zweigvortrag' in „Der Jahreskreislauf als Atmungsvorgang der Erde und die vier großen Festeszeiten“, Bibl.-Nr. 223/229, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Dienstag 16. Oktober 1923: Lehrerkonferenz.

Den Haag, Mittwoch 14., Montag 19. November 1923: Zwei Vorträge über Pädagogik., Anthroposophie und Pädagogik" und „Die Kunst der moralischen und physischen Erziehung."

Stuttgart, Dienstag 18. Dezember 1923: Lehrerkonferenz.

Dornach, Montag 24. Dezember 1923 bis Dienstag 1. Januar 1924: Gründungsversammlung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft (Weihnachtstagung)' siehe „Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft“, Bibl.-Nr. 260, GA Dornach 1963. Liste Nr.118.

Dornach, Freitag 28. Dezember 1923: Generalversammlung des Schweizerischen Schulvereins, siehe Liste Nr.118.

Stuttgart, Dienstag 5. Februar 1924: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 6. Februar 1924: Zweigvortrag, in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge“, Bibl.-Nr. 240, GA Dornach 1966.

Dornach, Sonntag 24. Februar 1924: Mitgliedervortrag' in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge“, Bibl.-Nr. 235, GA Dornach 1970.

Stuttgart, Donnerstag 27. März 1924, 8 Uhr. Monatsfeier, siehe Liste Nr.8.

Stuttgart, Donnerstag 27. März 1924, 10 Uhr: Lehrerkonferenz.

Prag, Freitag 4. April 1924, öffentlich: „Erziehung und Unterricht aufGrundlage wirklicher Menschenerkenntnis."

Stuttgart, 8., 9., 10. (2 Vorträge), 11. April 1924: Erziehungstagung der Freien Waldorfschule, 5 Vorträge, „Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens“, Taschenbuch, Stuttgart 1961.

Stuttgart, Mittwoch 9. April 1924, 11 Uhr: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 9. April 1924, nachmittags: Mitgliederversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft.

Stuttgart, Mittwoch 9. April 1924, 20 Uhr: Zweigvortrag' in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge“, Bibl.-Nr. 236, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Donnerstag 10. April 1924: Besprechung mit den Schülern, die jetzt als erste nach der 12. Klasse die Schule verlassen hatten. Keine Nachschrift.

#SE300c-198

Stuttgart, Freitag 11. April 1924: Versammlung anthroposophischer Jugend. Keine Nachschrt ft.

Bern, Sonntag 13. bis Donnerstag 17. April 1924: Pädagogische Tagung.

5 Vorträge, Eurythmie-Einleitung' Fragenbeantwortungen, „Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen“, Bibl.-Nr. 309, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Dienstag 29. April 1924: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 30. April 1924, 10 Uhr: Feier zum Beginn des 6. Schuljahres, siehe Liste Nr.8.

Stuttgart, Mittwoch 30. April 1924, 20 Uhr: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Sonntag 1. Juni 1924, 16 Uhr: Mitgliederversammlung des Vereins Freie Waldorfschule' „Der Verkehr des Lehrers mit dem Elternhaus im Geiste der Waldorfschul-Pädagogik"" siehe Liste Nr.8.

Stuttgart, Sonntag 1. Juni 1924, 20 Uhr: Zweigvortrag' in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge“, Bibl.-Nr. 236, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Montag 2. Juni 1924: Lehrerkonferenz.

Breslau, Montag 9. Juni 1924: Besprechung mit einer Jugendgruppe, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend“, Dornach 1957.

Breslau, Samstag 14. Juni 1924: Zusammenkunft mit der Jugendgruppe der Freien Anthroposophischen Gesellschaft. Keine Nachschrift.

Koberwitz' Dienstag 17. Juni 1924: Vortrag für eine Jugendgruppe, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend“, Dornach 1957.

Stuttgart, Donnerstag 19. Juni 1924: Lehrerkonferenz.

Dornach, Mittwoch 25. Juni bis Montag 7. Juli 1924: Kursus über Heil-pädagogik, in „Heilpädagogischer Kurs“, Bibl.-Nr. 317, GA Dornach 1965. Stuttgart, Dienstag 15. Juli 1924, vormittags: Zusammenkunft mit den Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft, welche Aktionäre des Kommenden Tages sind. Nicht gedruckt.

Stuttgart, Dienstag 15. Juli 1924, 20 Uhr: Lehrerkonferenz.

Arnheim, Donnerstag 17. bis Donnerstag 24. Juli 1924: Anthroposophischpädagogische Tagung, „Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik“, Bibl.-Nr. 310, GA Dornach 1965.

Arnheim, Samstag 19., Sonntag 20. Juli 1924: Fragenbeantwortungen. Keine Nachschriften.

Arnheim, Sonntag 20. Juli 1924: Jugendversammlung, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend".

Torquay' 12.-20. August 1924: Pädagogischer Kurs für die Lehrer der in London zu begründenden Schule, in „Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen

#SE300c-199

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

der Menschenwesenheit", 7 Vorträge, 1 Fragenbeantwortung, Bibl.-Nr. 311, GA Dornach 1963.

London, Freitag 29. August 1924: Ansprache bei einer Zusammenkunft der „Educational Union“.

London, Samstag 30. August 1924: Vortrag über Pädagogik. Beide in „Die Menschenschule“, 14. Jg. 1940 Hefte 3 und 4.

Stuttgart, Mittwoch 3. September 1924, vormittags: Besprechung mit den früheren Schülern der 12. Klasse. Keine Nachschrift.

Stuttgart, Mittwoch 3. September 1924, 19-21 Uhr: Lehrerkonferenz.

HINWEISE

#TX

zu Seite

16 Die Veranstaltung war eine außerordentlich befriedigende: Die künstlerisch-pädagogische Tagung der Freien Waldorfschule' 25.-29. März 1923. Siehe Liste Nr.25.

17 das anthroposophische Komitee, jetzt sind es zwei: Der Vorstand der „alten“ Anthroposophischen und der „Freien“ Anthroposophischen Gesellschaft. Siehe Einleitung S.1/15.

18 zwei Mitteilungsblätter: „Mitteilungen des Zentralvorstandes der Antliroposophischen Gesellschaft“, Nr.2 Januar und Nr.3 März 1923. Sie enthalten fast nur Referate von Vorträgen Rudolf Steiners.

19 Herman Grimm. .. methodisch gesprochen: Siehe Vorrede zur 2. Aufl. (1883) von „Zehn ausgewählte Essays zur Einführung in das Studium der Neueren Kunst“ von Herman Grimm. S.XII... „die Quellen studieren und im Sinne eines geschulten Historikers darin Bescheid wissen“. Auch S. XIV.

19 Aufsatz über Richard Wahle: Siehe „Meine ‚Zustimmung‘ zu Richard Wahles Erkenntnistheorie und Anthroposophie“; „Die Drei“ 2. Jg. Heft 12. Liste Nr.56.

20 „Wahrheit und Wissenschaft“; 1892: Siehe Liste Nr.35.

23 Lorenz in Wien: Ottokar Lorenz, 1832-1904, Historiker. In Wien 1857-1885, dann in Jena. Vgl. „Skizze eines Lebens“abrisses“ Vortrag vom 4. Februar 1913, in „Briefe I“, bes. S. 37-39, siehe Liste Nr.49.

26 der mathematische Repetitionsunterricht: Vgl. S. 2/173.

27 Eurythmieschule: Vgl. Hinweis zu S. 1/135.

29 Germanen früher: Nach dem Manuskript.

29, 30 Konrad Burdach, 1859-1936, Germanist. Vgl. Burdach-Bibliographie 1880-1930 zum 50-Jahr-Doktorjubiläum (Verfasser Paul Pino). Weidmannsche Buchhandlung Berlin 1930.

30 Arnold Hermann Heeren, 1760-1842. „Ideen über Politik, den Verkehr und den Handel der vornehmsten Völker der alten Welt“, 2 Bde. 1793 ff. - „Geschichte der Staaten des Altertums“, 1799. - „Geschichte des europäischen Staatensystems“, 1800. - „Versuch einer Entwicklung der Folgen der Kreuzzüge“, 1808.

30 Karl v. Rotteck, 1775-1840. „Allgemeine Geschichte“, 1812 ff.

30 Johannes Müller : „Vierundzwanzig Bücher allgemeiner Geschichten, besonders der europäischen Menschheit“, 3 Bde. Tübingen 1810.

30 „Die Völker der Erde im Lichte der Geisteswissenschaft“: Siehe Liste Nr.88.

#SE300c-202

31 Heinrich v. Treitschke, 1834-1896. „Deutsche Geschichte im

19. Jahrhundert.“ 5 Bde. 1879-1894. Bd. I Einleitung: Der Untergang des Reiches. I. „Deutschland nach dem Westphälischen Frieden.“ S. 3-103.

34 bei meinen Arbeitern in Dornach. . . , daß ... die britische Insel. . . schwimmt: Vgl. S. 42, 43. Vgl. auch „Vom Leben des Menschen und der Erde“, Vortrag vom 21. April 1923. Siehe Liste Nr.119.

35 „jüngerwerden“der Menschheit: Darüber sprach Rudolf Steiner vornehmlich im Jahre 1917, zum Beispiel in „Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten“ Vorträge vom 29. Mai, 5., 19. Juni, 17. Juli 1917. Liste Nr.75.

36 Koliskosche Chemie: Vgl. Hinweis zu S. 2/103.

37 Raumlehre im neuen Lehrkurs: Siehe 1. Vortrag in „Die pädagogische Praxis . . .“, siehe Liste Nr.26.

38 abfragen der älteren Schüler: Ältere Lehrer berichten, Rudolf Steiner habe in den Klassen selbst abgefragt, und zwar sehr kurz und straff, überraschend von einem Gebiet auf das andere hinüberwechselnd. In der 12. Klasse etwa: Ursachen der Punischen Kriege, geologische Schichtenfolge, periodisches System in der Chemie, athenische Verfassung und so weiter.

39 Kulturrat: Siehe Einleitung S. 1/17, 18.

40 Lübsensche Handbücher: Heinrich Borchert Lübsen: Infinitesimalrechnung (Differential- und Integralrechnung) 1855; analytische oder höhere Geometrie 1867 (7. Aufl.); Arithmetik und Algebra 1859 (4. Aufl.); Analysis 1860 (4. Aufl.); Trigonometrie 1852 (1. Aufl.). Vgl. „Mein Lebensgang“ S. 42. Liste Nr.48.

40 Anfangsgründe der Baukunst: Siehe auch S. 149 und 152.

40 Carlyle, „Heldenverehrung“: Vgl. S. 2/221 und Hinweis dazu.

40 „Athenäum“: Eine seit 1827 in London erscheinende Wochenschrift für Literatur, Wissenschaft und Kunst.

41 „Blätter für literarische Unterhaltung“: Von 1826-1851 täglich, dann wöchentlich bei Brockhaus in Leipzig.

41 Zamckes „Literarisches Zentralblatt“ für Deutschland. 1850 von Friedrich Zarncke begründete Wo chenschrift.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 42 Augustinus, „Confessiones“: Aurelius Augustinus, der Kirchenvater, 353-430. „Confessionum libri XII“; Selbstbiographie.
- 42 zwölf Tierklassen: Vgl. S. 78, 79.
- 42 Schwimmen der Kontinente: Vgl. Hinweis zu S. 34. Die Skizze ist dem Notizbuch eines Teilnehmers entnommen.
- 44 Fortbildungsschüler in Dornach: Siehe Einleitung S. 1/32. Liste Nr.143.
- 45 Presse für Abitur: Später für die Vorbereitungsklasse. Siehe Einleitung S. 1/58.
- #SE300c-203
- 47 Dornacher Kurs vor den Schweizer und tschechischen Lehrern:
Siehe „Die pädagogische Praxis . . .“, Liste Nr.26. Vortrag vom 17. April 1923; „Kompromiß“, Vortrag vom 21. April 1923.
- 47 Vortrag . . . in der Urania in Prag: Öffentlkhe Vorträge am 27. und 30. April 1923, in „Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie?“, Bibl.-Nr. 84, CA Dornach 1961.
- 49 unsere Fortbildungskurse: Siehe Einleitung S. 1/46.
- 49 Lücke im württembergischen Volksschulgesetz: Siehe Einleitung S. 1/27.
- 51 das Hospitieren: Siehe Einleitung S. 1/31.
- 51 Der Rotteck: Vgl. Hinweis zu S. 30.
- 52 im Ploetz: Karl Ploetz, 1819-1881. „Auszug aus der alten, middle ren und neueren Geschichte“, 1863, Tabelle. Bis zur Gegenwart tmmer wieder neu bearbeitet und aufgelegt.
- 54 „Im Reich der Interpunktionen“ von Christian Morgenstern: In der „Ginggan“, Sämtliche Dichtungen, Basel 1972.
- 54 Herman Grimm, 1828-1901. „Leben Raphaels“ in mehreren um gearbeiteten Ausgaben 1872, 1886, 1896. Sein Aufsatz „Die Deut sche Schulfra ge und unsere Deutschen Klassiker“ wurde rezensiert in bezug auf den Stil. Grimms Antwort war der Aufsatz „Deutscher Unterricht auf Deutschen Gymnasien“. Beide in „Aus den letzten zehn Jahren“, 1890.
- 55 Disziplin- und Anstandslehrer: Siehe Einleitung S. 1/45.
- 57 Unterernährungsmittel: Vgl. S. 2/285 ff. und Hinweis dazu.
- 57 Großköpfe und Kleinköpfe: Vgl. S. 2/267.
- 59 Ich habe andeuten wollen: Das könnte sich beziehen auf „Die päd agogische Praxis . . .“, . Nr . 26, Vortrag 16. . 1923, die Wirkung des Zuviel- und Zuwenig-Schlafens bei kleineren Kindern.
- 60 Punkte, die wir gestern angeführt haben: Es ist nichts darüber be kannt.
- 61 Aufiatz über Raffael und Grünewald: Siehe auch S. 74.
- 62 mit diesen fünf Buben sprechen: Siehe S. 71.
- 65 Prozedur . . . im vorigen Jahr: Siehe darüber die Konferenzen vom 4. und 6. Oktober 1922, S. 2/120 und 129.
- 66 im Lehrplan steht Der Lehrplan ist in der Konferenz S. 2/102 mündlich gegeben, ist nicht aufgezeichnet worden.
- 66 Alexanderlied des Pfaffen Lamprecht - der Trojanische Krieg: „Lied von Troye“ von Herbort von Fritzlar. Mittelhochdeutsche Dichtungen des 12. Jahrhunderts.
- 68 die „Anthroposophie“: Siehe Einleitung S. 1/18 und Liste Nr.136.
- 69 Philipp Wegener, Germanist. „Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens.“ 1855, Niemeyer in Halle.
- #SE300c-204
- 69 Franz von Miclosich, 1813-1891, Slawist in Wien. „Subjektlose Sätze“, 2. Aufl. Wien 1883. Darüber Franz Brentano, „Wiener Zeitung“, 13., 14. November 1883.
- 70 Bölsche: „Das Urtier“. Wilhelm Bölsche' 1861-1939. Ein Buch mit diesem Titel scheint nicht zu existieren. Wahrscheinlich ist es nur fingiert im Zusammenhang mit dem Thema: Doppelpunkt.
- 74 Raffael und Grünewald: Vgl. S. 61.
- 74 Rätsel... Dornacher Anthroposophen: Siehe s. 86.
- 75 vier Vorträge... über das geschlechtsreife Alter: „Menschen-erkenntnis und Unterrichtsgestaltung“ siehe Liste Nr.17. Die Vorträge vom 16. 19. Juni 1921.
- 76 Dürers „Melancholie“... in Farben umsetzen . . . Freihandzeichnen: Vgl. S. 128 und 2/216.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

77 Geologie für unsere Arbeiter: „Über frühe Erdaustände“, Liste Nr.112, und „Über Welt- und Menschenentstehung“, Liste Nr.132, Vortrag vom 12. Juli 1924.

77 Nun kommen wir ins Karbon zurück. Da hört das, was animalisch versteinert werden kann, auf Wir haben nur noch versteinert Vegetabilisches. Das ganze Karbon ist Pflanze: „animalisch“ und „vegetabilisch“ ist wohl hier nicht mit „zoologisch“ und „botanisch“ gleichzusetzen, selbst wenn das Wort „Pflanze“ eindeutig fällt. Die Wirbellosen und die niederen Wirbeltiere, die ja bis ins Karbon alleine das Feld beherrschen, zeigen noch kaum etwas von jener „Innerlichkeit“ oder verinnerlichten Astralität, die uns die höheren Formen, die Säuger und Vögel, so sehr als typische „Tiere“ entgegentreten läßt. Sie werden in viel stärkerem Maße von der Umwelt getragen, von der sie sich, etwa im Wärmehaushalt und in der Fortpflanzung, noch gar nicht absondern. Pflanzenhafte, „vegetabilische“ Lebensformen bestimmen mithin das Tier- wie das Pflanzen-leben bis ins Karbon. Die starkknochigen, säugerähnlichen Reptilien des Perm bringen dann mit ihren grotesken Formen einen völlig neuen, eben den „animalischen“ Einschlag in die Evolution.

78 Manteltiere: Vgl. S. 149.

78 Fisch im Hebräischen: Die Schöpfungsgeschichte verwendet kein eigenes Wort für „Fisch“, sie umschreibt es (1. Mos. 1, 20, wörtlich:) als „im Wasser sich wimmelnd regende lebendige Seele“, während unmittelbar darauf der „Vogel“ genannt wird. So wird auch umschrieben 3. Mos. 11, 19: Ihr sollt essen „alles im Wasser, was Flosse und Schuppe hat“. Im übrigen erscheint für Fisch die Vokabel „dag“ - „thanninim“ (Walfische) sind mythologische Meerungeheuer.

79 Pflanzen in zwölf Gruppen: Dazu ist es nicht mehr gekommen.

86 „Goetheanum“ . . . Rätsel von Brentano: „Goetheanum“ 2. Jg.' Nr.48, 8. Juli 1923: „Der Philosoph als Rätselschmied.“ Vgl. auch S. 74. Liste Nr.59.

#SE300c-205

86 Der Bund entschiedener Schulreformer: Diese Organisation erstrebte eine Umgestaltung der öffentlichen Schule im Sinne der Sozialdemokratie.

88 Kaiser Heinrich II.: Siehe darüber „Die Geschichte der Menschheit und die Weltanschauungen der Kulturvölker“, Vortrag vom 13. März 1924. Liste Nr.129.

88 Karl Lamprecht, 1856-1915. „Deutsche Geschichte“, 1891 ff. „Moderne Geschichtswissenschaft“ 1909.

88 lapsit exillis: Name für den Gral im „Parzival“ des Wolfram von Eschenbach; IX. Buch 469/7 (andere Ausgabe IX 469/1087). Einige Handschriften haben „lapis“ statt „lapsit“.

88 Die Oxford Vorträge: „Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehung“, 1922 Liste Nr 22

88 wie Steffen meine Vorträge wiedergibt Vgl. Die pädagogische Praxis . . ., Vortrag vom 22 April 1923 Liste Nr 26 im Goetheanum“, i. Jg. S. 176 272 Buchausgabe Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921 Stuttgart 1927 Und im Goetheanum“, 2. Jg., 5 290 348, Buchausgabe „Rudolf Steiners pädagogischer Kurs für Schweizer Lehrer 1923 Stuttgart 1926 Sie wurden nicht wieder aufgelegt seit der Veröffentlichung der stenographischen Nachschriften.

89 wie ich sie dazumal in Dornach besprochen habe: „Die pädagogische Praxis . . .“, Liste Nr. 26.

89 Einleitungen zu . . . Eurythmievorstellungen: „Eurythmie als Impuls für künstlerisches Betätigen und Betrachten. 15 Ansprachen vor Eurythmieaufführungen.“ Dornach 1953. Liste Nr.82.

89 Delegiertentagung: Siehe Einleitung S.1/15.

89 wo die Mark keinen Wert mehr hat: In Deutschland herrschte die Inflation .

90 Lehrer, die nach England gefahren sind: Zur Holiday Conference in Ilkley' August 1923. Liste Nr.27.

91 Buch von (Margaret) MacMillan, 1860-1931: „Education through the Imagination.“ - „Ein Stück aus meiner englischen Reise“, siehe Liste Nr.60.

91 Der Zürcher Kurs: Statt dessen fand statt in Bern „Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen“. Liste Nr.30.

91 Osterspiele: Sie wurden nicht eingerichtet.

92 Penmaenmawr . . . Vortrag: „Initiationserkenntnis“, Liste Nr.117. Das über die Druidensteine usw. ist eingestreut in den Vorträgen vom 24., 26., 27. August 1923. Vgl. vor allem „Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis“. Liste Nr.116, Vortrag vom 10. September 1923.

#SE300c-206

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 92 Stellung der Frau in Griechenland: Siehe „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung“, Liste Nr.27, Vortrag vom 7. August 1923,
- 94 Miss Cross, Schule in King's Langley: Vgl. S. 2/60, Liste Nr.147.
- 94 zweiter Jugendkurs, Jugendentagung: Sie kamen nicht zustande.
- 95 Vortrag einschieben: Er kam nicht zustande.
- 96 Eurythmiefiguren: Siehe Einleitung S. 1/14.
- 97 eine kleine Geschichte diktieren: Vgl. S. 1/139.
- 102 in meinem Vortrag heute: Siehe Liste Nr.28.
- 104 Zuschrift an das Ministerium, wegen der Abiturienten: Siehe Einleitung S. 1/56.
- 106 „Warren Hastings“ von Macaulay, „Critical and historical Essays“:
Vgl. Hinweis zu S. 2/221.
- 106 Ralph Waldo Emerson, 1803-1882, amerikanischer Dichter und Schriftsteller. „On nature“, 1836. „Representative Men“, 1850.
Darin geschildert eine Anzahl großer Persönlichkeiten, darunter Shakespeare, Goethe. Diese beiden Aufsätze sind übersetzt von Herman Grimm in der 3. Folge seiner Essays: „15 Essays“, 1882.
- 106 Nietzsche hat über ... Emerson ... geschrieben: Wahrscheinlich ist gemeint „Unzeitgemäße Betrachtungen“, 3. Stück: „Schopenhauer als Erzieher“, zweitletzte Seite, R. W. Emerson, „Essays“, 1841, deutsch von Fabricius' 1885.
- 106 Poincaré: Die erwähnten Aufsätze konnten nicht aufgefunden werden, weder beim Verlag Hachette noch auf der Bibliothèque Nationale in Paris. Die vorliegende Nachschrift dürfte sehr lückenhaft sein.
- 106 „Vril“ von Bulwer: Edward Bulwer, Earl of Lytton' 1803-1873. „The coming Race“, London 1871. Deutsch als „Vril. Eine Menschheit der Zukunft“, Verlag Der Kommende Tag, Stuttgart 1922.
- 106 Mackenzie' „Humanism“: J. S. Mackenzie' „Lectures on Humanism, with special reference to its bearings on sociology“. 1907 London (Ethical Library).
- 106 Abschaffung des Französischen in den öffentlichen Schulen: Wurde damals diskutiert, führte aber nicht zu Beschlüssen.
- 107 dramatische Kinde rafführungen bei Miss MacMillan: In ihrer Pflegeund Erziehungsanstalt in Deptford bei London. Vgl. „Ein Stück aus meiner englischen Reise. Miss MacMillan und ihr Werk“, siehe Liste Nr.60.
- 108 Wohlhabenheit' der ihr Nationalcharakter ist: Nach einer neuerlichen Nachprüfung des Stenogramms.
- 109 Simony' 1852-1915, Professor für Mathematik in Wien. „Gemeinverständliche, leicht kontrollierbare Lösung der Aufgabe: „In ein ringförmig geschlossenes Band einen Knoten zu machen“ und verwandter merkwürdiger Probleme.“ 3. erw. Aufl. Wien 1881. Vgl. #SE300c-207
- „Weltwesen und Ichheit“, Liste Nr. 74, Vortrag vom 11.Juli 1916. Vgl. weiter: Emil Bock, „Rudolf Steiner. Studien zu seinem Lebensgang und Lebenswerk“, 1961, S. 58, 59, 66-69.
- 109 Zu den Ausführungen über Linkshändigkeit: In den Notizen eines Teilnehmers fanden sich die zwei Sätze: „Das gilt nicht für ausgesprochene Linkshänder. Richtige Linkshänder lasse man links schreiben . . .“, die Rudolf Steiner nach dieser Überlieferung im Anschluß an die beschriebene Hüpfübung gesagt haben soll. - Siehe auch die Ausführungen Rudolf Steiners in der Konferenz vom 25. Mai 1923.
- 110-123 Weihnachtstagung, Vorstand, Mitteilungsblatt, Freie Hochschule,
Sektionen, Klassen, Rundbrief Siehe Einleitung S. 1/14. Vgl. „Die Weihnachtstagung“ 1923/24. Liste Nr.118.
- 113 System Macdonald: Anfang 1924 war Ramsay Macdonald englischer Premierminister geworden. Er stammte aus der Labour Party, also nicht aus einer der beiden bisher allein herrschenden Parteien.
- 115 Verwaltungsrat - aus dem Lehrerkollegium: Vgl. S. 2/241-247.
- 116 Das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart: Siehe Einleitung S. 1/19.
- 117 Die höheren Klassen: Siehe Einleitung S. 1/28.
- 118 Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe Einleitung S. 1/16-20.
- 119 Das Biologische Institut, das Forschungsinstitut: Siehe Einleitung S. 1/19.
- 119 Religionsunterricht - Anthroposophische Gesellschaft: Siehe Einleitung S. 1/38.
- 119 Der Kommende Tag - Übungen - Bemerkung in den „Mitteilungen“: Im „Nachrichtenblatt“, i. Jg.' Nr.4, S. 16 stand, im Kommenden Tag sei eingeführt worden, daß die Mitarbeiter morgens gemeinsam einen Spruch von Rudolf Steiner lasen. Dazu ist am Ende der Seite die „Bemerkung“ angefügt. „Obtge Übun'g am Be ginne der täglichen Arbeitszeit ist gewiß gut gemeint. Der Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft kann jedoch mit der Form nicht einverstanden sein, da dergleichen Veranstaltungen nur von der Anthroposophischen Gesellschaft selbst ausgehen unddannKorporationen oder Einzelnen freigestellt werden kann, ob sie dergleichen besuchen wollen oder nicht. Das gilt auch für andere Fälle.“
- 120 Waldorfschulverein - die sieben weisen Männer: Siehe Einleitung S. 1/22, 23.
- 122 pädagogische Tagung zu Ostern: Erziehungstagung in Stuttgart, siehe Liste Nr.29.
- 122 Kursus in Zürich: Der Kurs fand in der Woche vor Ostern in Bern statt. Liste Nr. 30.
- 123 Kasseler Jugendentagung der Christengemeinschaft: 2.-8. Januar 1924. Bericht d. „1 Jg Nr 5 5 S. 19
- #SE300c-208
- 123 Messe: Hier die Menschenweihehandlung der Christengemeinschaft.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 126 Darstellung in Ilkley: Siehe Liste Nr.27.
- 126 Arbeitsbericht von Pastor Ruhtenberg im „Goetheanum“: Wilhelm Ruhtenberg' „Von deutscher Grammatik in der Freien Waldorfschule“, „Das Goetheanum“, 3. Jg.' Nr.35.
- 127 Rudolf Steiner malt an der Wandtafel: Vgl. „Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit“, Torquay 1924. Liste Nr.33. Fragenbeantwortung. Vgl. D. J. van Bemmelen, „Rudolf Steiner in ‚De Vrije School‘“ in „Die Menschenschule“, 24. Jg.' 1950, Heft 10.
- 128 Schwarz-Weiß' Dürers „Melancholie“ und „Hieronymus im Gehäus“: Vgl. S. 76 und S. 2/216.
- 128 Spielzeug industriell verwerten: Dafür wirkte seit 1927 die „Wal-dorf-Spielzeug und Verlag GmbH.“ in Stuttgart.
- 129 Lehrplan für den Freien Religionsunterricht in zwei Stufen: Vgl. S. 1/98-105.
- 129 Thomas a Kempis: Aus neu aufgefundenen Notizen ergab sich, wer gemeint sei. Die frühere Ausgabe der Konferenzen nannte nur den Namen Thomas.
- 130 Diese Sprachübungen: Vgl. Seminar 26. August 1919, siehe Liste Nr.6.
- 130 Kursus von Frau Doktor: Die Lehrer wollten Frau Dr. Steiner um einen Kursus in Sprachgestaltung bitten.
- 131 Maierscher Dünger - Alfred Maier: Fabrik für Horn- und Klauenverwertung, Alfred Maier, in Einsingen bei Ulm/Donau.
- 134, 135 deutschvölkische Umtriebe - freimaurerische Ordensgründungen:
Siehe die Vorträge: „Asien und Europa . . .“, Liste Nr.130. Vortrag vom 4. Juni 1924.
- 135 Pfarrer D. . . . Absichten von Dr. X. . . . junge Leute aus der Freien Gesellschaft: Siehe Einleitung S. 1/34, 35.
- 135 Die Kinder der letzten Klasse . . . möchten mit mir sprechen: Dies betrifft die Schüler der jetzt (Ostern 19 24) neu beginnenden 12. Klasse. Rudolf Steiner sprach mit ihnen erst am Mittwoch 30. April. Vgl. S. 141, 146, 150, 194.
- 136 wenn ich am Dienstag zur Tagung komme: Am Dienstag, 8. April, zur Erziehungstagung. Liste Nr.29.
- 136 in Gegenwart der Lehrer der letzten Klasse besprochen werden: Dies aber betrifft nun die erste Zusammenkunft mit den Schülern, die jetzt (Ostern 1924) nach der 12. Klasse und z.T. nach dem Abiturientenexamen die Schule verließen. Dies Gespräch fand statt am Donnerstag 10. April 1924. Vgl. S. 141, 194. Vgl. auch in „Wir erlebten Rudolf Steiner“ (Stuttgart 1956) den Beitrag von Karin Ruths-Hoffmann, „Aus der aldorfschülerschaft“, besonders S. 206-210.
- #SE300c-209
- 136 pädagogische Ostertagung: Die Erziehungstagung, 8.-11. April 1924. Liste Nr.29.
- 137 Briefe an die Jugendbewegung im „Nachrichtenblatt“: Siehe „Nachrichtenblatt“, i. Jg., Nrn. 7, 9-12 und Einleitung S. 1/35.
- 137 Vorträge über die Garibaldi-Inkarnation: Siehe „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge“, i. Bd., Vorträge vom 22., 23. März 1924. Liste Nr.121.
- 138 Jugendversammlung in Dornach: Siehe Einleitung S. 1/35.
- 138 Kurs in Bern: Siehe Hinweis zu S. 122. Liste Nr.30.
- 139 1888/89 Vortrag in Hermannstadt: Siehe „Mein Lebensgang“, Kap. XIII. Liste Nr.48.
- 140 in dem damaligen Fall - Ausschuß von Schülern: Siehe die Konferenzen vom 4. und 6. Oktober 1922 in Band 2.
- 141 Abiturienten - 12. Klasse: Vgl. S. 136 und Hinweise dazu.
- 143 der alte Spielhagen: Friedrich Spielhagen 1829-1911, schrieb viele Bände Romane.
- 143 Fortbildungsschule in Dornach: Siehe Einleitung S. 1/32. Liste Nr.143.
- 144 Dr. Wachsmuth - naturwissenschaftliche Sektion: Siehe Einleitung S.1/15.
- 145 sozialökonomischer Kurs: Von Rudolf Steiner vom 24. Juli bis 6. August 1922 in Dornach gehalten. Siehe „Nationalökonomischer Kurs“. GA Dornach 1965.
- 145 Eingabe wegen höherer Schülerquote (Klassen 1-4): Einleitung S. 1/29.
- 146 Eröffnungsfeier: 30. April 1924. Zeittafel. „Rudolf Steiner in der Waldorfschule.“ Liste Nr.8.
- 146 Schüler der jetzigen 12. Klasse morgen um zwölf Uhr: Vgl. S. 135 und Hinweis dazu.
- 147 Berkeleys Buch über das Sehen: George Berkeley, 1685-1753, Philosoph und Theologe. „An essay towards a new theory of Vision.“ 1709. Deutsche Übersetzung von Schmidt 1912.
- 148 Spengler: Oswald Spengler, 1880-1936. „Der Untergang des Abendlandes“, 2 Bände 1918-1922.
- 148 Hegels ästhetischer Aufbau: Vgl. S. 152. Georg Friedrich Hegel, 1770-1831. „Vorlesungen über Ästhetik“, 1835; 2 Aufl 1842; Neudruck 1937. Ausgabe von Georg Lukács' Aufbau Verlag, Berlin und Weimar, um 1966. Gleichzeitige Lizenzausgabe Europäische Verlagsanstalt Frankfurt a.M.
- 149 Manteltiere: Siehe S. 78.
- 150 Sitzordnung im Sprachunterricht: Diese Anweisung ist in den Notizen eines Teilnehmers neu aufgefunden worden.
- 210
- 150 Besprechung mit der 12. Klasse: Also mit den damaligen Schülern. Vgl. S. 135 und Hinweis dazu; S. 141, 146.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 152 Arbeiterbildungsschule in Berlin: Siehe „Mein Lebensgang“ Kap. XXVIII. Liste Nr.48.
- 152 die sieben römischen Könige: Von dem, was Rudolf Steiner in der Berliner Arbeiterschule darüber sprach, hat sich nichts erhalten. Aber er sprach über dieses Thema auch in manchen der früheren anthroposophischen Vorträge. Z.B. „Die Theosophie des Rosenkreuzers“, im Vortrag vom 4. Juni 1907. Liste Nr.66.
- 152 die Entwicklung der orientalischen Geschichte: Siehe „Die Geschichte der Menschheit . . .“, die Vorträge vom 1., S. März 1924. Liste Nr.129.
- 152 Ästhetik und Kunstunterricht: Vgl. S. 148 und Hinweis dazu.
- 153 Kavalierperspektive: Siehe S. 167.
- 153 $x^2/3 + y^2/3 + z^2/3 = a$: Die Formel ist dem Stenogramm nicht mit Sicherheit zu entnehmen, aber die Wahrscheinlichkeit spricht für obige Formel (Raumkörper).
- 154 negative Zahlen: Siehe Seminarbesprechungen vom 5. September 1919, Liste Nr.6.
- 157 Freie Religion, Lehrplan . . ., was Sie mir da mitgegeben haben: Vgl. Hinweis zu S. 129.
- 158 in den beiden kleinen Schriften: „Goethe als Vater einer neuen Ästhetik“, 1889; „Das Wesen der Künste“, 1910. Jetzt beides in „Kunst und Kunsterkenntnis“. Liste Nrn. 76 und 77;
- 159 Steffen über Lyrik: Albert Steffen, „Über moderne Lyrik“. „Das Goetheanum“, 3. Jg.' Nrn. 1-4.
- 159 Baravalles Dissertation: Siehe Hinweis zu S. 2/42.
- 159 Relativitätstheorie: Vgl. S. 1/92, 93 und „Natur und Mensch in geisteswissenschaftlicher Betrachtung“, Vortrag vom 27. Februar 1924, „Über Einsteins Relativitätstheorie . Wirklichkeitsfremdes Denken.“ Liste Nr.128.
- 160 mit dem Diopter: Einfache Vorrichtung zum Anvisieren eines Zieles und zum Messen von Winkeln und Richtungen beim Feldmessen (Geodäsie) .
- 165 Sprachseminar: Es konnte nicht mehr abgehalten werden. Siehe Einleitung S. 1/59.
- 165 Hebel-Buch: Johann Peter Hebel, 1760-1826, Theologe und Dichter. „Die biblischen Geschichten“, 2 Bde., 1824.
- 165 Schustersche Bibel: Siehe Hinweis zu S. 2/64.
- 167 Kavalierperspektive: Der Text hier ist aus vier verschiedenen Notizen zusammengestellt und also keineswegs authentisch. Vgl. auch S. 153.
- #SE300c-211
- 169 Toneurythmie-Kurs: Siehe „Eurythmie als sichtbarer Gesang“. Liste Nr.122.
- 170 Lauteurythmie-Kurs: Siehe „Eurythmie als sichtbare Sprache“. Liste Nr.124.
- 170 Lori Smits: Lori Maier-Smits und die ersten Eurythmistinnen. Vgl. „Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie“. Liste Nr.51.
- 170 Heilpädagogischer Kurs: Liste Nr.31.
- 170 Landwirtschaftlicher Kurs: Gehalten in Koberwitz im Juni 1924. Siehe Liste Nr.123.
- 173 Martin Greif, eig. Hermann Frey, 1839-1911, Lyriker und Dramatiker. „Gedichte“ 1868; „Neue Lieder und Mären“, 1902; „Gesammelte Werke“ 1895/96. Vgl. „Lyrik der Gegenwart“, 1900. Liste Nr.37.
- 173 Mackenzie: Vgl. Hinweis zu S. 106.
- 175 Freier Religionsunterricht und Religionsunterricht der Christengemeinschaft: Siehe Einleitung S. 1/40, 41.
- 177 Jugendversammlung in Breslau: Siehe Einleitung S. 1/34.
- 177 Der junge Wistinghausen: Kurt v. Wistinghausen, damals als Priester der Christengemeinschaft und Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in Breslau tätig.
- 181 Pension R.: Eine Fremdenpension im Besitz des Kommenden Tages.
- 185 vor dem neuen Schulanfang in einer Reihe von Konferenzen ; . ; über die moralische Haltung: Siehe S. 189 und 194 sowie Einleitung S. 1/59.
- 189 Kurs über Pastoralmedizin: 8.-18. September 1924, siehe Liste Nr.127.
- 189 Kurs über Theologie: Für die Priester der Christengemeinschaft, 5.-22. September 1924.
- 191 Schule in Nürnberg: Sie kam erst nach dem 2. Weltkrieg zustande. Liste Nr.150.
- 192 in München öffentliche pädagogische Vorträge - Krakeel: Siehe Einleitung S. 1/14 und Liste Nr.109.
- 192 Überblick über die Geschichte in der 12. Klasse; Indien und Ägypten

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

ten: Siehe S. 148. Ferner „Die Geschichte der Menschheit . . .“, Vorträge vom 1., 5., 13. März 1924. Liste Nr.129; „ÜberWelt- und Menschenentstehung . . .“, Vortrag vom 12. Juli 1924. Liste Nr.132.

193 Dramatischer Kurs: Siehe Einleitung S. 1/60. „Sprachgestaltung und dramatische Kunst.“ Liste Nr.125.

194 Haaß-Berkow: Siehe Hinweis zu S. 1/231.

194 Maximilian Gümbel-Seiling, 1879-1964, Schauspieler in München.

#SE300c-212

Er spielte in den Mysteriendramen den Dr. Strader und sprach hinter der Bühne die „Geisterstimmen“, .

194 Georg Kugelman, 1892-1959, Schauspieler. Leitete von 1922 an

194 heute die Unterredung: Am Vormittag war die zweite Unterredung mit den ehemaligen Schülern und deren Lehrern. Siehe S. 135, 136 und Hinweis dazu. Einleitung S. 1/60. Zeittafel.

194 Die jetzige 12. Klasse: Rudolf Steiner weist zurück auf die Besprechung vom 30. April. Siehe S. 146 und S. 135 sowie Hinweis dazu.

194 „Vorbereitungsklasse für das Abiturium“: Siehe Einleitung S. 1/58.

194 Vorträge im September oder Oktober: Siehe Einleitung S. 1/59, 60.

Kurse und Vorträge über Pädagogik,

über die Waldorfschule und für deren Lehrer

GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe

#TX

Nr.

1 „Erziehungsfragen vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“, öffentlich, Stuttgart 8. Dezember 1906. Keine Nachschrift.

2 „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“, Vorträge an verschiedenen Orten 1906 und 1907, in „Luzifer-Gnosis“, Bibl.-Nr. 34, GA Dornach 1960, Taschenbuch Stuttgart 1961.

3 „Drei Vorträge über Volkspädagogik“ Stuttgart 11., 18. Mai, 1. Juni

1919, in „Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen“, Bibl.-Nr. 192, GA Dornach 1964, Liste Nr.83.

4 „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“, 14 Vorträge Stuttgart 21. August bis 5. September 1919, Bibl.-Nr. 293, GA Dornach 1973.

5 „Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches“, 14 Vorträge Stuttgart

21. August bis 5. September 1919, Bibl.-Nr. 294, GA Dornach 1966.

6 „Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge“ Stuttgart 21. August bis 6. September 1919, Bibl.-Nr. 295, GA Dornach 1969.

7 „Die Waldorfschule und ihr Geist“, 3 Vorträge Stuttgart 24. und 31. (2 Vorträge> August 1919, Stuttgart 1956.

8 „Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer 1919-1924“, Bibl.-Nr. 298, Stuttgart 1958.

9 „Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik. Erster naturwissenschaftlicher Kurs: Licht, Farbe, Ton - Masse, Elektrizität, Magnetismus“, 10 Vorträge Stuttgart 23. Dezember 1919 bis 3. Januar 1920, Bibl.-Nr. 320, GA Dornach 1964.

10 „Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen. Eine Anregung für Erzieher“, 6 Vorträge Stuttgart 26. Dezember 1919 bis 3. Januar 1920, Bibl.-Nr. 299, GA Dornach 1970.

11 „Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik. Zweiter naturwissenschaftlicher Kurs: Die Wärme auf der Grenze positiver und negativer Materialität“, 14 Vorträge Stuttgart 1.-14. März 1920, Bibl.Nr.321, GA Dornach 1972.

12 „Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft“, 14 Vorträge Basel 20. April bis 11. Mai 1920, Bibl.-Nr. 301, GA Dornach 1958.

#SE300c-214

13 „Meditativ erarbeitete Menschenkunde“, 4 Vorträge Stuttgart

15. 22. September 1920, in „Erziehung und Unterricht aus Menschen-erkenntnis“, Bibl.-Nr. 302a' GA Dornach 1972.

14 „Die Erkenntnis Aufgabe der Jugend. Ansprachen und Fragenbeantwortungen aus den Jahren 1920-1924“, an verschiedenen Orten 1. Oktober 1920 bis 20. Juli 1924. Dornach 1957.

15 „Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie“, 18 Vorträge Stuttgart 1. 18. Januar 1921, Dornach 1926.

16 „Heileurythmie“, 8 Vorträge Dornach 12. 18. April 1921 und Stuttgart

28. Oktober 1922, Bibl.-Nr. 315, GA Dornach 1966.

17 „Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung“, 8 Vorträge Stuttgart

12.-19. Juni 1921, Bibl.-Nr. 302, GA Dornach 1971.

18 „Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf antiloposophischer Grundlage“, 2 Vorträge Oslo 23. und 24. November 1921, Stuttgart 1960.

19 „Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen“, Weihnachtskurs für Lehrer,

16 Vorträge Dornach 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922, Bibl.-Nr.

303, GA Dornach 1969.

20 „Shakespeare und die neuen Erziehungsideale“, 2 Vorträge Stratfordon-Avon 19. und 23. April 1922, Stuttgart 1959.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 21 „Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts“, 2 Vorträge Stuttgart 21. und 22. Juni 1922, in „Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis“, Bibl.-Nr. 302a, GA Dornach 1972.
- 22 „Die geistig-selbstischen Grundkräfte der Erziehungskunst“ 9 Vorträge Oxford 16.-25. August 1922, Dornach 1956.
- 23 „Geistige Wirkungskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs“, 13 Vorträge Stuttgart 3.-15. Oktober 1922, Bibl.-Nr. 217, GA Dornach 1964.
- 24 „Das Tonerlebnis im Menschen. Eine Grundlage für die Pflege des musikalischen Unterrichts“, 2 Vorträge Stuttgart 7. und 8. März 1923, in „Das Wesen des Musikalischen“, Bibl.-Nr. 283, GA Dornach 1969.
- 25 „Pädagogik und Kunst. Pädagogik und Moral“, 2 Vorträge, gehalten anlässlich der künstlerisch-pädagogischen Tagung 25.-29. März 1923 in Stuttgart; Stuttgart 1957. - Der Inhalt dieser Vorträge als Aufsätze unter demselben Titel in „Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift ‚Das Goetheanum‘ 1921-1925“, Bibl.-Nr. 36, GA Dornach 1961.
- 26 „Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis“, 8 Vorträge Dornach 15.-22. April 1923, Bibl.-Nr. 306, Bern 1956.
- #SE300c-215
- 27 „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung“, 14 Vorträge Ilkley 5.-17. August 1923, Bibl.-Nr. 307, GA Dornach 1973.
- 28 „Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes“, 3 Vorträge Stuttgart 15. und 16. Oktober 1923, in „Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis“. Bibl.-Nr. 302a, GA Dornach 1972.
- 29 „Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens“, 5 Vorträge Stuttgart 8.-11. April 1924 anlässlich der Erziehungstagung der Freien Waldorfschule, Stuttgart 1950, sowie in „Die Erziehung des Kindes / Die Methodik des Lehrens“, Taschenbuch Stuttgart 1961.
- 30 „Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen“, 5 Vorträge Bern 13.-17. April 1924, Bibl.-Nr. 309, GA Dornach 1972.
- 31 „Heilpädagogischer Kursus“, 12 Vorträge Dornach 25. Juni bis 7. Juli 1924, Bibl.-Nr. 317, GA Dornach 1965.
- 32 „Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik“, 9 Vorträge und ein Schlusswort Arnheim 17.-24. Juni 1924, Bibl.-Nr. 310, GA Dornach 1965.
- 33 „Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit“, 7 Vorträge Torquay 12.-20. August 1924, Bibl.-Nr. 311, GA Dornach 1963.
- Schriften, Kurse und Vorträge
- A. Bücher
- 34 „Goethes Naturwissenschaftliche Schriften“, 1883-1897. Sämtliche Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftliche Schriften“, in Kürschners „Deutsche National-Literatur“ mit Einleitungen, Fußnoten und Erläuterungen herausgegeben von Rudolf Steiner, 4 Bände 1883-97; Bibl.-Nr. 1, GA Dornach 1973.
- 35 „Wahrheit und Wissenschaft“, 1892, Bibl.-Nr. 3, GA Dornach 1958.
- 36 „Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit“, 1895, Bibl.-Nr. 5, GA Dornach 1963.
- 37 „Lyrik der Gegenwart“, Minden 1900, in „Biographien und biographische Skizzen 1894-1905“, Bibl.-Nr. 33, GA Dornach 1967.
- 38 „Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriß dargestellt“ 1914, Bibl.-Nr. 18, GA Dornach 1968, Taschenbuch Dornach 1973.
- 39 „Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums“, 1902, Bibl.-Nr. 8, GA Dornach 1959, Taschenbuch Stuttgart 1961.
- 40 „Reinkarnation und Karma, vom Standpunkte der modernen Naturwissenschaft notwendige Vorstellungen“, 1903, als Einzelschrift 1909,
- #SE300c-216
- in „Luzifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze . . .“, Bibl.-Nr. 34, GA Dornach 1960.
- 41 „Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltkenntnis und Menschenbestimmung“, 1904, Bibl.-Nr. 9, GA Dornach 1972.
- 42 „Vier Mysteriendramen“, 1910-1913, Bibl.-Nr. 14, GA Dornach 1962, Taschenbuch Dornach 1973.
- 43 „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?“, 1904/05. Bibl.-Nr. 10, GA Dornach 1972, Taschenbuch Dornach 1972.
- 44 „Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit“, 1911, Bibl.-Nr. 15, GA Dornach 1963.
- 45 „Wahrpruchworte“ 1906-1925, Bibl.-Nr. 40, GA Dornach 1969.
- 46 „Vom Menschenrätsel. Ausgesprochenes und Unausgesprochenes im Denken, Schauen, Sinnen einer Reihe deutscher und österreichischer Persönlichkeiten“, 1916, Bibl.-Nr. 20, GA Dornach 1957.
- 47 „Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft“, 1919, Bibl.-Nr. 23, GA Dornach 1961.
- 48 „Mein Lebensgang“ als Aufsätze im „Goetheanum“, 1923-1925, Bibl.-Nr. 28, GA Dornach 1962, Taschenbuch Stuttgart 1967.
- 49 „Briefe 1, 1881-1891“, Dornach 1948, darin „Skizze eines Lebensabrisses“, Vortrag Berlin 4. Februar 1913, S.1-59.
- 50 „Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. - Der Wiederaufbau des Goetheanums“, darin die Vorträge Dornach 18., 30. Januar 1924, Bibl.-Nr. 37/260a, GA Dornach 1966.
- 51 „Die Entstehung und Entwicklung der Eurythmie“ Bibl.-Nr. 277a, GA Dornach 1965.

B. Aufsätze

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 52 „Alluvium“ „Basalt“, „Eiszeit“, „Geologische Formationen“, Artikel von Rudolf Steiner in *Piccers Konversationslexikon*, 1888 ff. in „Rudolf Steiner, Veröffentlichungen aus dem literarischen Frühwerk“ Bd. IV Heft 19, S.159-170.
- 53 „Das deutsche Unterrichtswesen und Herr v. Gautsch“, 1888, in „Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887 - 1901“, Bibl.-Nr. 31, GA Dornach 1966.
- 54 „An das deutsche Volk und an die Kulturwelt“, März 1919, auch in „Die Kernpunkte . . .“, Liste Nr.47 und in „Neugestaltung des sozialen Organismus“, Liste Nr.84.
- 55 „Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule“ 1919, in „Waldorfnachrichten“ Nr.19, Liste Nr.135; „Aufsätze über die Drciglicderung
#SE300c-217
des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921“, Bibl.-Nr. 24, GA Dornach 1961, S.83; „Rudolf Steiner in der Waldorfschule“, Liste Nr.8, Bibl.-Nr. 298, (A Stuttgart 1958, Sonderdruck 1969.
- 56 „Meine ‚Zustimmung‘ zu Richard Wahles ‚Erkenntnistheorie und Anthroposophie‘“, März 1922, in „Die Drei“, 2. Jg., Heft 12, S.905, Liste Nr.138.
- 57 „Goethe, der Schauende, und Schiller, der Sinnende“, April 1922, in „Das Goetheanum“ 1.Jg. Nr.35, Liste Nr.139, und „Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart“, Bibl.-Nr. 36, GA Dornach 1961.
- 58 „Die Konferenz von Genua, eine ‚Notwendigkeit‘“, März 1922, in „Das Guetheanum“, 1.Jg. Nr.33, auch in „Der Goetheanumgedanke . . .“, siehe Liste Nr.57.
- 59 „Der Philosoph als Rätselschmied“, Juli 1923, in „Das Goetheanum“, 2. Jg., Nr.48, auch in „Der Goetheanumgedanke . . .“, 4ehe Liste Nr.57.
- 60 „Ein Stück aus meiner englischen Reise“, September 1923, in „Das Goetheanum“, 3. Jg., Nr.5.
- 61 „Die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft VI, Bibl.-Nr. 37/260a ' 24. Februar 1924, Liste Nr.50.
- 62 „Von der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft I.. Was ich den älteren Mitgliedern in dieser Sache zu sagen habe“, 9. März 1924, Bibl.-Nr. 37/260a' Liste Nr.50.
- 63 „II. Was ich den jüngeren Mitgliedern in dieser Sache zu sagen habe“, 16. März 1924, Bibl.-Nr. 37/260a' Liste Nr.50.
- 64 „III. Was ich Weiteres den jüngeren Mitgliedern zu sagen habe“, 23. März 1924, Bibl.-Nr. 37/260a' Liste Nr.50.
- 65 „Von der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft“, 30. März 1924, Bibl.-Nr. 37/260a' Liste Nr.50.

C. Kurse und Vorträge vor 1919

Als „Zyklen“ bezeichnete man die vor 1924 gedruckten oder vervielfältigten über fünfzig Vortragszyklen Rudolf Steiners' die bis zur Weihnachtstagung nur für die Mitglieder der Anthroposophischen (früher Theosophischen) Gesellschaft zugänglich waren. Heute sind alle Zyklen in der Gesamtausgabe erhältlich.

- 66 „Die Theosophie des Rosenkreuzers“ 14 Vorträge München 22. Mai bis 6. Juni 1907, Zyklus 2, Bibl.-Nr. 99, GA Dornach 1962.
- 67 „Die Apokalypse des Johannes“, 13 Vorträge Nürnberg 17.-30. Juni 1908, Zyklus 6, Bibl.-Nr. 104, GA Dornach 1962.
#SE300c-218
- 68 „Weltenwunder, Seelenprüfungen und Geistesoffenbarungen“, 11 Vorträge München 18. 28. August 1911, Zyklus 18, Bibl.-Nr. 129, GA Dornach 1960.
- 69 „Die Welt der Sinne und die Welt des Geistes“, 6 Vorträge Hannover 27. Dezember 1911 bis 1. Januar 1912, Zyklus 20, Bibl.-Nr. 134, GA Dornach 1959.
- 70 „Die Mysterien des Morgenlandes und des Christentums“, 4 Vorträge Berlin 3.-7. Februar 1913, Zyklus 26, Bibl.-Nr. 144, GA Dornach 1960.
- 71 „Christus und die geistige Welt. Von der Suche nach dem heiligen Gral“, 6 Vorträge Leipzig 28. Dezember 1913 bis 2. Januar 1914, Zyklus 31, Bibl.-Nr. 149, GA Dornach 1960.
- 72 „Der menschliche und der kosmische Gedanke“, 4 Vorträge Berlin 20.-23. Januar 1914, Zyklus 33, Bibl.-Nr. 151, GA Dornach 1961.
- 73 „Die Evolution vom Gesichtspunkte des Wahrhaftigen“, 5 Vorträge Berlin 31. Oktober bis 5. Dezember 1911, Zyklus 35, Bibl.-Nr. 132, GA Dornach 1969.
- 74 „Weltwesen und Ichheit“, 7 Vorträge Berlin 6. Juni bis 18. Juli 1916, Zyklus 43, Bibl.-Nr. 169, GA Dornach 1963.
- 75 „Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten“, 8 Vorträge Berlin 29. Mai bis 24. Juli 1917, Zyklus 46, in Bibl.-Nr. 176, GA Dornach 1964 (vor allem die Vorträge vom 29. Mai, 5., 19. Juni und 17. Juli 1917).
- 76 „Goethe als Vater einer neuen Ästhetik“, Vortrag Wien 9. November 1888, „Methodische Grundlagen der Anthroposophie“, in Bibl.-Nr. 30, GA Dornach 1961, und in „Kunst und Kunstserkenntnis“ Bibl.-Nr. 271, GA Dornach 1961.
- 77 „Das Wesen der Künste“, Vortrag Berlin 28. Oktober 1909, in „Kunst und Kunstserkenntnis“ Bibl.-Nr. 271, GA Dornach 1961.
- 78 „Skizze eines Lebensabrisses“, Vortrag Berlin 4. Februar 1913, in „Rudolf Steiner, Briefe I“, Dornach 1948.
- 79 „Zeitgeschichtliche Betrachtungen“, 1. Teil „Kosmische und menschliche Geschichte“, Bd. IV, 13 Vorträge Dornach und Basel 4.-31. Dezember 1916, Bibl.-Nr. 173, GA Dornach 1966 (vor allem die Vorträge vom 25. und 26. Dezember 1916).
- 80 „Kunstgeschichte als Abbild innerer geistiger Impulse“, Vortrag Dornach 8. November 1916, in Bd. 3 „Deutsche Plastik und Malerei“, Dornach 1940, und
- 81 - Vortrag Dornach 28. November 1916, in Bd. 5 „Rembrandt“, Dornach 1953.
#SE300c-219

D. Kurse und Vorträge 1919 bis 1924

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 82 „Eurythmie als Impuls für künstlerisches Betätigen und Betrachten“,
15 Ansprachen vor Eurythmieaufführungen 1919-1924, Dornach 1953.
- 83 „Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen“, 17 Vorträge Stuttgart 21. April bis 28. September 1919, Bibl.-Nr. 192, GA Dornach 1964, erweitert um „Drei Vorträge über Volkspädagogik“, siehe Liste Nr.3.
- 84 „Neugestaltung des sozialen Organismus“, 14 öffentliche Vorträge Stuttgart 22. April bis 30. Juli 1919, Bibl.-Nr. 330/331, GA Dornach 1963, darin „Die Aufgabe der Schulen und der dreigliedrige soziale Organismus. Vortrag für den Verein jüngerer Lehrer und Lehrerinnen, Stuttgart“, 19. Juni 1919.
- 85 „Die philosophische Rechtfertigung der Anthroposophie“, Vortrag in der Schopenhauer-Gesellschaft, Dresden 20. September 1919. Nur unzureichende Notizen vorhanden.
- 86 „Übersinnliche Erkenntnis und sozialpädagogische Lebenskraft“, öffentlicher Vortrag Stuttgart 24. September 1919, in „Die Menschenschule“, 10. Jg., 1936, Heft 1.
- 87 „Die Erkenntnis Aufgabe der Jugend“, Ansprachen und Fragenbeantwortungen aus den Jahren 1920-1924, Dornach 1957.
- 88 „Die Völker der Erde im Lichte der Geisteswissenschaft“, öffentlicher Vortrag Stuttgart 10. März 1920, in „Geisteswissenschaft und die Lebensforderungen der Gegenwart“, Heft III, Dornach 1950.
- 89 „Geisteswissenschaft und Medizin“, 20 Vorträge, gehalten vor Ärzten und Medizinstudierenden, Dornach 21. März bis 9. April 1920, Bibl.-Nr. 312, GA Dornach 1961.
- 90 „Die Wahrheit über die Anthroposophie und deren Verteidigung wider die Unwahrheit“, Vortrag Dornach 5. Juni 1920, in „Die Hetze gegen das Goethenäum“, Dornach 1920.
- 91 Mitgliedervortrag Dornach 17. Juli 1920, und
- 92 Mitgliedervortrag Dornach 18. Juli 1920, in „Hilfsfaktoren für den sozialen Organismus“, Bibl.-Nr. 198, GA Dornach 1969.
- 93 Mitgliedervortrag Stuttgart 25. Juli 1920, in „Gegensätze in der Menschheitsentwicklung“, Bibl.-Nr. 197, GA Dornach 1969.
- 94 „Wer darf gegen den Untergang des Abendlandes reden? (Eine Gegenwartsrede)“ öffentlicher Vortrag Stuttgart 29. Juli 1920, in „Geisteswissenschaft und die Lebensforderungen der Gegenwart“ Heft VIII, Dornach 1952.
- 95 Erster anthroposophischer Hochschulkurs in Dornach, 26. September bis 16. Oktober 1920. „Die Kunst der Rezitation und Deklamation“,
#SE300c-220
29. September bis 13. Oktober 1920, Bibl.-Nr. 281, GA Dornach 1967.
„Grenzen der Naturerkenntnis“, 27. September bis 3. Oktober 1920,
Bibl.-Nr. 322, GA Dornach 1969.
- 96 „Die Wahrheit der Geisteswissenschaft und die praktischen Lebensforderungen der Gegenwart. Zugleich eine Verteidigung der anthroposophischen Geisteswissenschaft wider ihre Ankläger“, Stuttgart in der Liederhalle 16. November 1920. Nicht gedruckt.
- 97 „Die anthroposophische Geisteswissenschaft und die großen Zivilisationsfragen der Gegenwart“, öffentlicher Vortrag Den Haag 23. Februar 1921, in „Die Menschenschule“, 33. Jg., 1959, Heft 10,
- 98 „Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkte anthroposophischer Geisteswissenschaft“, öffentlicher Vortrag Den Haag 27. Februar 1921, in „Die Menschenschule“, 33. Jg. 1959.
- Heft 11.
- 99 „Naturbeobachtung, Mathematik, wissenschaftliches Experiment und Erkenntnisergebnisse vom Gesichtspunkt der Anthroposophie“, 8 Vorträge Stuttgart 16.-23. März 1921, Bibl.-Nr. 324, GA Dornach 1972.
- 100 Zweiter anthroposophischer Hochschulkurs in Dornach 3.-10. April 1921 (Osterkurs): „Ansprachen und Vorträge Rudolf Steiners im zweiten anthroposophischen Hochschulkurs“ Bern 1948.
- 101 „Der Baugedanke des Goethenäum“ Bern 29. Juni 1921, Bibl.-Nr. 290, GA Stuttgart 1958.
- 102 „Anthroposophie und Wissenschaft“, Hochschulanstaltung, Darmstadt 25. 30. Juli 1921: „Pädagogischer Abend“, 28. Juli 1921, in „Die Menschenschule“, 27. Jg. 1953, Heft 5.
- 103 Sommer-Kurs (Summer Art Course) in Dornach 21.-28. August 1921. Nur einzelnes in Zeitschriften gedruckt.
- 104 „Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und ihre Lebensfrüchte“, 8 Vorträge Stuttgart 29. August bis 6. September 1921, Bibl.-Nr. 78, GA Dornach 1968.
- 105 Zweiter Theologenkurs Dornach 26. September bis 10. Oktober 1921. Nicht veröffentlicht.
- 106 „Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule“ öffentlicher Vortrag Aarau 11. November 1921, in „Die Menschenschule“, 34. Jg. 1960, Hefte 4 und 5.
- 107 Anthroposophischer Kochschulkurs, Berlin 5.-12. März 1922, vgl. Zeittafel. Die Vorträge vom 6. 11. März 1922 in „Blätter für Anthroposophie“, 14. Jg. 1962, Hefte 1-12 und 15. Jg. 1963, Heft 1.
- 108 Anthroposophisch-wissenschaftlicher Kurs für Akademiker, 6 Vorträge Den Haag 7.-12. April 1922: „Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart“, Dornach 1957
#SE300c-221
- 109 „Anthroposophie und Geist-Erkentnis“, öffentlicher Vortrag München
15. Mai 1922. Nicht gedruckt.
- 110 West-Ost. Zweiter internationaler Kongreß der anthroposophischen Bewegung, 10 Vorträge Wien 1.-12. Juni 1922: „Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit“ Dornach 1950, Taschenbuch Stuttgart 1961.
- 111 „Das Verhältnis der Sternenwelt zum Menschen und des Menschen zur Sternenwelt. - Die geistige Kommunion der Menschheit“, 12 Vorträge Dornach 26. November bis 31. Dezember 1922, Bibl.-Nr. 219, GA Dornach 1966. Siehe Vortrag vom 30. Dezember 1922 über das Verhältnis der Anthroposophie zur Christengemeinschaft.
- 112 „Über frühe Erdzustände“ 4 Vorträge Dornach 20.-30. September 1922, in Bibl.-Nr. 347, GA Dornach 1975.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 113 „Ober Gesundheit und Krankheit. Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Sinneslehre“, 18 Vorträge Dornach 19. Oktober 1922 bis 10. Februar 1923, Bibl.-Nr. 348, GA Dornach 1975.
- 114 „Die Scelenwiggkeit im Lichte der Anthroposophie“, öffentlicher Vortrag Prag 27. April 1923, und
- 115 „Die Menschenentwicklung und Menschengestaltung im Lichte der Anthroposophie“, öffentlicher Vortrag Prag 30. April 1923. Beide Vorträge in „Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie?“, Bibl.-Nr. 84, GA Dornach 1961.
- 116 „Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis“ 8 Vorträge in verschiedenen Städten 27. Juli bis 16. September 1923, Bibl.-Nr. 228, GA Dornach 1964. Darin Vortrag Dornach 10. September 1923.
- 117 „Initiationserkenntnis“ 13 Vorträge Penmaenmawr 19-31. August 1923, Bibl.-Nr. 227, GA Dornach 1960, vor allem die Vorträge vom 24., 26., 27. August 1923.
- 118 „Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/24“, Dornach 23. Dezember 1923 bis 1. Januar 1924, Bibl.-Nr. 260, GA Dornach 1963.
- 119 „Vom Leben des Menschen und der Erde. - Über das Wesen des Christentums“ 14 Vorträge Dornach 17. Februar bis 9. Mai 1923, Bibl. Nr. 349, GA Dornach 1961.
- 120 Mitgliedervorträge am 18. und 30. Januar 1924 in Dornach, in „Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Der Wiederaufbau des Goetheanums“ Bibl.-Nr. 37/260a' GA Dornach 1966.
- 121 „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge“ Erster Band, Dornach 16. Februar bis 23. März 1924, Bibl.-Nr. 235, GA Dornach 1970, siehe die Vorträge vom 22. und 23. März 1924.
- 122 „Eurythmie als sichtbarer Gesang“, 8 Vorträge Dornach 19.-27. Februar 1924, Bibl.-Nr. 278, GA Dornach 1956.
- #SE300c-222
- 123 „Geisteswissenschaftliche Grundlagen zum Gedeihen der Landwirtschaft (Landwirtschaftlicher Kursus)“, 8 Vorträge Koberwitz 7.-16. Juni 1924, Bibl.-Nr. 327, GA Dornach 1963.
- 124 „Eurythmie als sichtbare Sprache“, 15 Vorträge Dornach 24. Juni bis 12. Juli 1924, Bibl.-Nr. 279, GA Dornach 1968.
- 125 „Sprachgestaltung und dramatische Kunst“, 19 Vorträge Dornach 5.-23. September 1924, Bibl.-Nr. 282, GA Dornach 1969.
- 126 Kursus für Theologen der Christengemeinschaft, Dornach 5. 22. September 1924. Nicht veröffentlicht.
- 127 „Pastoral-Medizinischer Kurs“, 11 Vorträge Dornach 8.-18. September 1924, Bibl.-Nr. 318, GA Dornach 1973.
- 128 „Natur und Mensch in geisteswissenschaftlicher Betrachtung“, 10 Vorträge Dornach 7. Januar bis 27. Februar 1924, Bibl.-Nr. 352, GA Dornach 1967.
- 129 „Die Geschichte der Menschheit und die Weltanschauungen der Kultur-völker“, 12 Vorträge Dornach 1. März bis 10. Mai 1924, in Bibl.-Nr. 353, GA Dornach 1968.
- 130 „Asien und Europa. Altes Wissen und alte Kulte“, 2 Vorträge Dornach 20. Mai und 4. Juni 1924, in Bibl.-Nr. 353.
- 131 „Die Schöpfung der Welt und des Menschen“, 3 Vorträge Dornach 30. Juni bis 7. Juli 1924, in Bibl.-Nr. 354, GA Dornach 1969.
- 132 „Über Welt- und Menschenentstehung und den Gang der Kulturentwicklung der Menschheit“, 3 Vorträge Dornach 9., 12. Juli, 5. August 1924, in Bibl.-Nr. 354.
- 133 „Ernährungsfragen. Über das Verhältnis der Nahrungsmittel zum Menschen“, 3 Vorträge Dornach 22. Sept. 1923. in Bibl.-Nr. 350.31. Juli. 2. August 1924, in Bibl.-Nr. 354.
- 134 „Erdenleben und Sternenwirken“, 6 Vorträge Dornach 9. August bis 24. September 1924, in Bibl.-Nr. 354, GA Dornach 1969.
- Zeitschriften
- 135 „Waldorf-Nachrichten“ hg. von der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik Aktiengesellschaft Stuttgart. Zweimal im Monat, von Anfang 1919 bis Mitte 1922.
- 136 „Dreigliederung des sozialen Organismus“, Der Kommende Tag AG, Verlag Stuttgart. Wochenschrift ab 8. Juli 1919. Vom 6. Juli 1922 ab als „Anthroposophie. Wochenschrift für freies Geistesleben, früher Dreigliederung des sozialen Organismus“.
- 137 „Soziale Zukunft“, hg. vom Schweizer Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus. Schriftleitung Dr. Roman Boos, Zürich, 1. Heft Juli 1919, erschien in unregelmäßiger Folge bis 1921.
- #SE300c-223
- 138 „Die Drei“, Monatsschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. Beginn Juli 1921.
- 139 „Das Goetheanum“, Internationale Wochenschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. Dornach/Schweiz' Nr.1 am 21. August 1921.
- 140 „Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins Freie Waldorfschule (E.V.)“ Herausgegeben in Gemeinschaft mit der Lehrerschaft der Freien Waldorfschule Stuttgart, Heft 1 August 1921; erschien in unregelmäßiger Folge. - Von Heft 4/5 Juli 1924 ab als „Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V.“
- 141 „Mitteilungen des Zentralvorstandes der Anthroposophischen Gesellschaft“ (in Deutschland). Nr.1 November 1921, Nr.2 Januar 1923, spätere Nummern in unregelmäßiger Folge.
- 142 „Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht. Nachrichten für deren Mitglieder“, wird für die Mitglieder dem „Goetheanum“ wöchentlich beigelegt. Nr.1 vom 13. Januar 1924.

Andere, zur Zeit der „Konferenzen“ gegründete Waldorfschulen

- 143 Fortbildungsschule am Goetheanum. Eröffnet am 1. Februar 1921. Ab 1. Februar 1928 Friedwertschule mit Internat.
- 144 Neuwachtschule in Köln (Name von Rudolf Steiner gegeben). Eröffnet 1921. Sie hatte zuletzt 5 Klassen und wurde am 29. März 1925 von den Kölner Schulbehörden geschlossen.
- 145 Freie Goethe-Schule in Hamburg-Wandsbek. Eröffnet am 22. Mai 1922; hatte 1924 etwa 100 Schüler.
- 146 Freie Waldorfschule in Essen. Eröffnet am 2. November 1922; hatte 1924 fast 200 Schüler.
- 147 The King's Langley Priory School. Ihre Leiterin, Miss Margaret Cross' führte Anfang 1923 dort die Waldorfpädagogik ein. Heute: The New School' King's Langley' Herts.
- 148 De Vrij School in Den Haag. Eröffnet 1923. Sie hatte 1924 etwa 100 Schüler.

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

149 The New School London. Eröffnet 1925. Später: Michael Hall in Forest Row.

Zur Zeit der „Konferenzen“ in Aussicht genommene, aber erst später gegründete Schulen

150 Basel 1926.

Norwegen: Oslo 1926, Bergen 1929.

Berlin 1929.

Paris nach 1945.

Nürnberg 7. September 1946.

#SE300c-225

#TI

SAG HWORTVERZBICHNIS

#TX

Ein erstes Stichwörterverzeichnis wurde für die hektographierte Ausgabe im Jahre 1952 durch Dr. Hans Simon, Freie Waldorfschule Benefeld, bearbeitet. Das vorliegende, bedeutend erweiterte alphabetische Sachwortverzeichnis ist auf Grund der Ausgabe 1962-1964 zusammengestellt von Dr. Ruth Moering.

Das Sachwortverzeichnis soll der zusammenfassenden Übersicht über die siebenzig Konferenzen dienen und das Auffinden bestimmter Motive, Namen und so weiter erleichtern. Daher wurden möglichst viele einzelne Stichwörter aufgenommen, andererseits aber auch große, zusammenfassende Begriffe durch die drei Bände hindurch verfolgt. Als Nachweis der Stellen dient die Ziffer vor dem Schrägstrich als Bandangabe, die Ziffern hinter dem Schrägstrich als Seitenzahl, zum Beispiel 2114-16 = Band 2, Seiten 14 bis 16. Bei umfassenderen Begriffen wie den einzelnen Unterrichtsfächern ist dann noch eine thematische Unterteilung gegeben. Für diese Unterteilung läßt sich kein festes Schema finden; sie soll nur ein leichteres Wiederauffinden einzelner Stellen ermöglichen.

Die Namen der Lehrer und übrigen Mitarbeiter sind in einem besonderen Personenregister am Schluß zu finden. Soweit sie als Autoren oder im Zusammenhang mit bestimmten Arbeiten erwähnt sind, wurden sie auch in das Sachwortverzeichnis aufgenommen. Als Vorarbeiten, für die herzlich gedankt wird, dienen das Stichwörterverzeichnis von Dr. Hans Simon und umfangreiche handschriftliche Auszüge nach zusammenfassenden Gesichtspunkten von Dr. Erich Gabert. Beide wurden vollständig in dieses Register eingearbeitet und haben seine Systematik mitbestimmt.

Anhand der Übersicht der Konferenzen (siehe Seiten 226-228) nach Datum und Verteilung auf die Hefte 1 bis 8 der Ausgabe 1962-1964 kann das Sachwortverzeichnis auch für die früheren Ausgaben benutzt werden.

#SE300c-226

Übersicht der Konferenzen nach Datum, Band und Seite

der Ausgaben 1962-1964 1975

1. und 2. Schuljahr

Ansprache vom 20. August 1919 . . 1 XIII -XVI 1/ 61 - 64

8. September 1919 1 1- 2b 1/ 65- 68

25. September 1919 1 3- 26c 1/ 69- 95

26. September 1919 1 27- 40a 1/ 96-111

22. Dezember 1919 1 41- 42b 1/112-114

23. Dezember 1919 1 43- 43a 1/115-116

1. Januar 1920 1 44- 45a 1/117-119

6. März 1920 1 46- 46a 1/120-121

8. März 1920 1 47- 47c 1/122-124

14. März 1920 1 48- 48a 1/125-126

9. Juni 1920 1 49- Sib 1/127-130

12. Juni 1920 1 52- 56 1/131-135

14. Juni 1920 1 57- 74a 1/136-154

23. Juni 1920 1 75- 80a 1/155-161

24. Juli 1920 2 81- 97b 1/162-181

29. Juli 1920 2 98-108a 1/182-193

30. Juli 1920 2 109-113a 1/193-200

31. Juli 1920 2 114-116a 1/201-204

21. September 1920 2 117-124a 1/205-213

22. September 1920 2 125-142c 1/214-234

15. November 1920 2 143-151a 1/235-243

22. November 1920 2 152-162a 1/244-254

16. Januar 1921 3 1- 16b 1/255-272

23. März 1921 3 17- 21a 1/273-277

26. Mai 1921 3 22- 33b 1/278-289

#SE300c-227

Ausgaben 1962-1964 1975

3. und 4. Schuljahr

16. Juni 1921 3 34- 37a 2/ 17-21

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

17. Juni 1921 3 38- Sib 2/ 22-37
11. September 1921 3 52- 57b 2/ 37- 45
16. November 1921 3 58- 72 2/ 45- 58
14. Januar 1922 4 1- 5 Goethe 3/2-30, 158
15. März 1922 4 6- 17b 2/ 65-79
28. April 1922 4 18- 27a 2/ 79-89
10. Mai 1922 4 28- 30a 2/ 90-93
20. Juni 1922 4 31- 38a 2/ 93-101
21. Juni 1922 4 39- 46a 2/102-110
22. Juni 1922 4 47- 54a 2/111-119
4. Oktober 1922 4 55- 62a 2/120-128
6. Oktober 1922 4 63- 69a 2/129-137
15. Oktober 1922 5 70- 87b 2/137-157
28. Oktober 1922 5 88-108b 2/158-181
24. November 1922 5 109-120b 2/182-194
5. Dezember 1922 5 121-127a 2/195-202
9. Dezember? 1922 5 128-141b 2/203-218
17. Januar 1923 6 1- 8b 2/218-227
23. Januar 1923 6 9- 19a 2/228-239
31. Januar 1923 6 20- 32c 2/240-256
6. Februar 1923 6 33- 47d 2/257-275
14. Februar 1923 6 48- 61b 2/276-292
1. März 1923 6 62- 69b 2/292-301
8. März 1923 6 70- 72b 2/302-306
#SE300c-228

Ausgaben 1962-1964 1975

5. und 6. Schuljahr

30. März 1923 7 73- 82b 3/ 16- 28
24. April 1923 7 83- 88a 3/ 28-34
25. April 1923 7 89- 97b 3/ 34-44
3. Mai 1923 7 98-103b 3/ 45- 51
25. Mai 1923 7 104-108d 3/ 52- 59
21. Juni 1923 7 109-112a 3/ 60- 63
3. Juli 1923 7 113-118b 3/ 64- 71
5. Juli 1923 (Besprechung mit
dem Verwaltungsrat) 7 118c 3/ 71
12. Juli 1923 7 119-126c 3/ 72- 82
31. Juli 1923 7 127-133b 3/ 82- 90
18. September 1923 7 134-140c 3/ 90-100
16. Oktober 1923 7 141-141c 3/100-103
18. Dezember 1923 7 142-148a 3/104-110
5. Februar 1924 8 1- 17e 3/110-131
27. März 1924 8 18- 23d 3/132-141
9. April 1924 8 24- 26b 3/141-145
29. April 1924 8 27- 30b 3/145-150
30. April 1924 8 31- 39c 3/150-160
2. Juni 1924 8 40- 47c 3/161-170
19. Juni 1924 8 48- 56c 3/170-181
15. Juli 1924 8 57- 63b 3/182-190
3. September 1924 8 64- 68 3/191-194

arau – Alte Sprachen

Aarau 2/47

Abderhalden, Professor 1/205; 2/172, 284

Abendvorträge für ehemalige Schüler 2/32

Abgang von Schülern 1/71, 116, 123, 160, 260; 2/63, 82, 148, 192, 242; 3/97, 181

Abitur 1/191, 260; 2/82, 90, 91, 130, 144, 159, 184–187, 252, 253, 279, 303; 3/27, 29, 32, 34, 38, 39, 45–49, 76, 80, 103, 104, 120, 124, 125, 135, 136, 144, 146, 150, 194

– Ablehnung des Abiturs 3/32, 34, 38, 45, 120

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Ergebnis 3/136
- Kompromisse 1/260; 3/27, 29, 34, 38, 46, 47, 103, 120, 123, 146
- Literaturkunde 3/29, 104
- Mitarbeit der Schüler 2/129, 303; 3/27, 49, 82, 105
- Prüfungsaufgaben 3/32, 47, 76, 104
- Schulbehörde 2/252, 253; 3/47, 76, 104
- Sprachunterricht 2/144, 159, 184–187, 279
- Vorbereitung 12. Klasse 3/27, 29, 34, 76, 104
- Vorbereitungsklasse 3/124–126, 144, 146, 150, 194
- Zulassung 3/39, 48, 49, 123–125, 150
- Abkochen auf Schulausflügen 2/300
- Abschweifen vom Thema 1/134, 259; 2/20
- Absenzen 3/188
- Abstimmungamodus 2/247
- Abstrakte Konstruktionen 1/258, 259; 2/20, 140, 142, 201, 214; 3/29, 30
- Abweisen neuer Schüler 1/181, 183, 186; 2/45, 46
- Ägypten 1/279, 280; 2/19, 24; 3/41, 148, 152, 193
- Ärzte, Anthroposophische 1/255; 2/119, 154, 192
- Ärztelkurs 1/153
- Äschylos 2/85
- Ästhetik 2/27, 38, 41, 43, 51, 52, 64, 102, 106, 200, 216, 217, 275; 3/28–30, 87–89, 148–149, 152, 158, 159, 171–179
- Ambros, A. W. 2/64
- Baravalle 2/43
- Baukunst 3/149, 152
- Burdach 3/29, 30
- Deinhardt 2/200
- Eurythmie 2/106
- Goethe 3/28–30, 158
- Handfertigkeit 2/27, 51, 52
- Hanslick 2/64
- Hegel 3/148, 149
- Jean Paul 1/219, 226, 237, 274, 278; 2/22, 33, 88
- Lehrplan: 8.–10. Klasse 2/27, 37, 41, 102, 216, 217, 274, 275; 3/28–30, 87–89, 171–173
- 11. Klasse 2/102, 103; 3/28, 171
- 12. Klasse 3/148, 149, 152
- Mythologie 3/28
- Semper, Gottfried 2/102
- Sprache 3/171, 172
- Stuttgarter Hochschulkurs 3/158, 159
- Zimmermann, Robert 2/64
- Ästhetische, Das 1/106–109; 3/76, 77
- Ätherleib 1/109, 113, 143, 226; 3/58, 71, 152, 156, 188, 189, 192, 193
- Auflösung 3/71, 156
- Kulturepochen 3/152, 192, 193
- Laokoon 1/226
- Linkshändigkeit 3/58
- Medizinisches 1/113; 3/188
- Temperament 1/109
- Agitation für den Waldorfschulgedanken 1/231; 2/60, 80; 3/45
- Ahrimanismus 1/130, 254; 2/53
- Akademischer Ton 1/200; 2/146, 173, 174, 303; 3/187
- Akasha–chronik 1/85–88, 92–94
- Aktualität 1/185, 253, 254; 2/69, 250, 251, 284
- Aktuelle Fragen, Eingehen auf 1/254; 2/250, 284
- Akustik 1/246, 258
- Albernheit 2/213; 3/149
- Alchimist 2/104
- Alexanderlied 3/66
- Algebra 1/129, 221(8., 9. Kl.); 10. Kl. 2/24, 25; 11. Kl. 2/154; 3/32, 84, 87; 11./12. Kl. 3/153, 154

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Alpen 1/85, 220

Alte Sprachen 1/67, 115, 123, 128,171, 172, 201, 224, 237, 269, 274, 275, 285; 2/19, 31, 38, 42, 61, 70, 83, 95, 109, 115, 144, 145, 152, 158–162, 169, 170, 182–187, 195, 196, 199, 200, 221, 232, 234, 256, 272–274,302; 3/40, 41, 145, 150, 165, 170, 171

#SE300c–230

Altersstufen der Kinder – Apokryphe Evangelien

Altersstufen der Kinder

1.Jahrsiebt/80, 133, 134, 146; 2/48;

3/93, 125

7–14 1/133, 136; 2/80, 107, 108;

3/35, 96

7-9 1/, 1/99, 104, 124, 133, 269, 281,

283; 2/65–69, 123, 171, 176,

177, 178, 191, 200, 228, 229;

3/57–59

9./10. Jahr 1/78, 79; 2/61, 200; 3/127,

162, 170

9–12 1/78, 101–104; 2/87, 229,

230

11.-12..Jahr 1/78; 2/200; 3/91, 92

12–14 1/75–77, 82, 102–105, 136;

2/63, 84–88, 199, 200; 3/178

14./15.Jahr 1/260; 2/80, 224; 3/62, 63,

85, 96

14–16 1/126, 260, 261, 276, 277;

2/35, 36, 41, 83–88, 95–101,

108, 109, 221, 230, 231;

3/44, 60–63, 82–84

16–18% 2/86, 98, 102, 105, 109, 127,

231; 3/34, 35, 80, 124, 125,

134

um das 20.Jahr 1/80,146,147; 3/123,137 spatere

Lebensalter/151; 2/67–69; 3/35–37, 80, 123, 137, 138

Altes Testament 1/104, 105; 2/32,64, 109; 3/87

Ambros, Aug. Wilh. 2/64

Andrea, Johann Valentin 2/213, 274; 3/30

Anerkennung der Schule 1/217, 277; 2/67; 3/49

Angewandte Kunst 1/241, 242

Anschaulichkeit 1/252, 265, 280; 2/84, 109, 115, 128, 229, 230

Ansprachen Rudolf Steiners in den Konferenzen

20.8. 1919 1/61 1.3. 1923 2/292

24.7. 1920 1/162 30.3. 1923 3/16

22.9. 1920 1/214 25.4. 1923 3/34

23.1. 1923 2/228 5.2. 1924 3/110

6.2. 1923 2/257 2.6. 1924 3/161

14.2. 1923 2/276

Anstandaunterricht 1/125, 139, 174, 223, 269; 2/96; 3/55

Anstellung neuer Lehrer 1/195–197, 206, 268, 285; 2/22, 36, 64, 91, 302; 3/23, 26, 93

Anthropologie, sonst siehe Menschen–kunde 1/223; 2/27, 33; 3/42

«Anthroposophie», Zeitschrift 2/147, 251; 3/68

Anthroposophie

– Darstellung in Kursen 1/110, 111, 233

– Hintergrund des Unterrichts 1/63, 94, 95, 96, 97, 139, 156, 157, 163–165, 235, 236; 2/32, 140; 3/90, 91, 138

– im Unterricht 1/288; 2/123, 143, 222, 223; 3/34–38, 74, 75, 151

– und Religionsunterricht 1/67; 2/50

– und Waldorflehrer 1/94, 95, 110, 111, 167, 168, 214–217; 2/43, 180, 181, 226, 227; 3/20, 21, 55, 142

– und Waldorfschüler 1/288; 2/50, 71, 122, 123, 223, 303, 304

– und Zeitkultur 1/62,253,254; 2/77, 250, 251; 3/37, 136, 137

Anthroposophische Bewegung und Anthroposophische Gesellschaft 1/94, 212, 228–230, 233, 234; 2/44, 57, 58, 118, 139, 180, 181, 225, 270; 3/177, 178

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

– Anthroposophenkinder 1/79, 139, 210; 2/71, 122, 179; 3/187
– Anthroposophische Eigenheiten 1/72, 81, 231, 271; 2/57
– und Lehrerkollegium 1/124, 198; 2/43, 75, 76, 117–119, 142, 154, 180, 181, 193, 194, 224–227, 236, 270; 3/17, 18, 114–122
– und Öffentlichkeit 1/198, 255; 2/44, 252, 278, 279; 3/133, 134
– und Waldorfschule 1/73, 163–168, 178, 208, 212, 252; 2/60, 61, 75–79, 100, 120–122, 139, 142, 147, 148, 223, 252, 304; 3/17, 111–123, 134
– Gegner der anthroposophischen Bewegung 1/164, 185, 228; 2/70, 118, 120–122, 125, 137, 180, 226; 3/17, 71, 113
Anthroposophische Institutionen 1/124; 2/119, 154–157, 192, 193; 3/111, 112, 116–120
Anthroposophische Jugendbewegung 2/46, 47, 60, 116–118, 156; 3/37, 94, 95, 135, 137, 138, 143, 177
Anthroposophische Tagungen (Teilnahme der Lehrer) 1/153; 2/69, 70; 3/94, 122
Antigone 2/87
Anzügliches 2/49, 214; 3/62
Apokryphe Evangelien 3/42
#SE300c–231
Apostelgeschichte – Bafomet
Apostelgeschichte 3/42
Arbeiterkinder 1/210, 260–262, 266; 2/222
Arbeiterschulen 1/128, 225
Arbeitervorträge 2/255; 3/34, 77
Arbeitsbericht 3/126
Arbeitsunterricht 1/236; 2/96, 144, 145, 173, 174, 234, 235, 303; 3/49, 72, 81, 83, 105, 136, 187
Archaeopteryx 1/86, 87
Architektur 3/40, 149, 152
Architrave im Gochthcanum 1/245; 3/167
Aristoteles 2/215; 3/148
Arme Heinrich, Der 2/102, 213
Artus–Sage 2/213
Arztzimmer 1/155
Aspasia 2/35; 3/93
Asthma 1/283
Astralleib 1/283; 2/177, 262; 3/58, 82, 98, 99, 107, 109, 152, 156, 188, 193
– chemie 3/156
– Kulturepochen 3/152, 193
– Linkshändigkeit 3/57, 58
– Medizinisches 1/283; 2/177, 262; 3/82, 98, 99, 109, 188
– Turnen 3/107
Astrologie 2/106
Astronomie 1/89–94, 109, 222; 2/114, 197, 231; 3/31, 35, 43, 44
Athenaum, englische Zeitschrift 3/41
Atlantis 1/85–87, 91, 107
Atmung 2/264, 295, 296
Atomismus 2/103, 104
Atwood, George 1/88
Aufführungen mit Schülern 1/152, 271, 275, 276, 287, 288; 2/116, 117, 193; 3/107
Aufgaben siehe Hausaufgaben
Aufmerksamkeit 1/282; 2/20, 194; 3/49
Aufnahme, Allgemeines 1/181, 182, 183, 186, 188–190, 207, 208, 226, 227, 255; 2/45, 71, 176, 241, 249; 3/50
– in Klassen 1/148, 149, 169; 2/45, 221, 222; 3/50, 84
Aufruf für die Waldorfschulen 1/182, 191, 254
Aufsatz 1/134, 219, 236; 2/34, 35, 84, 88; 3/51, 53, 63, 105, 108, 181
Aufsätze der Lehrer in Zeitschriften 1/119; 2/65, 68–70, 75, 76, 79, 251; 3/90
Aufzeigen im Unterricht 1/121; 2/145; 3/81
Augenfehler 1/74, 264, 282; 3/98, 108, 110
Augustinus 3/42, 129
Ausbildung des Denkens 1/106, 113, 134, 149, 150, 221, 265; 2/73, 109, 257, 260; 3/36, 37, 74, 86, 148
– des Gcfühls 1/98, 102, 104; 2/229–232
des Willens 1/102, 103, 106 Ausflüge 2/299–301
Ausgaben, griechisch und lateinisch 2/232

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Ausländer als Schüler 2/151, 176
Ausschluß aus der Schule, allgemein 1/120, 121; 2/101; 3/83, 85, 184
– einzelne Fälle 2/120–126, 129–137, 137–140, 147–148, 179–181, 194; 3/82–84, 182–187
Außerordentliche Schüler 2/59, 290; 3/98, 179
Aussprachen mit Schülern 2/50, 121, 122, 132, 133, 223; 3/140
bei Veranstaltungen 2/70, 77
Ausstellungen von Schülerarbeiten 1/192; 2/80; 3/86, 87, 105
Auswärtige Schüler 1/183, 188, 192, 211; 2/150, 222; 3/84, 132, 133, 180, 181, 182, 184–186
Auswendiglernen 1/284; 2/74, 107, 274; 3/56, 97, 98, 162
Automatismus 1/163, 164; 3/71 Autorität 1/77, 81, 121, 125, 267; 2/47, 73, 122, 127, 133, 152, 207, 223, 257; 3/65, 75, 83, 84, 140, 144
– Empfindung für Autorität wecken 1/121, 125; 2/207
– Gelassenheit 3/143
– Gegenseitige Unterstützung der Lehrer 1/267
– Grundlage des Vertrauens 1/77, 121; 2/47, 72, 152, 207, 223
– Humor 1/81; 3/65
– Methodische Vorbereitung 3/83
– Opposition 3/75
– Schüler–Lehrer–Verhältnis 2/73, 122, 127, 133; 3/139, 140
– Urteilabildung 2/257 Autorität des Geistesforschers 1/214–217; 3/110–1 14
Baal 1/115
Bach, Johann Sebastian 2/89
Baden und Schwimmen 2/301
Bafomet 1/130
#SE300c–232
Balladen 2/176
Baravalle, H. v., Dissertation: «Zur Pädagogik der Physik und Mathematik» 2/43, 44, 73; 3/158–160
Barbarossa 3/66
Barock 2/216, 217
Bartsch, Poetik 2/23
Basel 1/153, 162
Baufragen 1/135, 158, 175–180, 186, 246, 256, 270; 2/21, 37, 44, 61, 189, 202, 218, 240, 241
Baukunst (12. Klasse) 3/40, 149, 152
Baumgartner, Alexander 1/130
Bearbeitungen für Schüler 2/84, 85, 86
Beethoven, Ludwig van 2/275
Befehlen 1/81, 159; 3/75
Befreiung von Fächern 1/288; 2/59, 205, 290, 306; 3/27, 54, 166
Begabte und unbegabte Kinder 1/74, 75, 76, 134, 135; 3/84, 94
Begabung für Sprachen 1/133
Begeisterung 1/63, 280; 2/95, 108, 141–144, 149, 179, 194, 205, 282; 3/48, 62, 88, 89, 101, 189, 190
Behörden, Umgang mit 1/210, 217, 228, 276, 277; 2/36, 59, 65, 66, 248, 252, 253, 278–282; 3/104, 186, 187
Bekenntnisreligion 1/102, 167
Benehmen der Schüler 1/73, 125, 139, 140; 2/47–49, 91, 92, 120–122, 129–132; 3/56, 74
Beobachtungen, menschenkundliche 2/263
Bequemlichkeit 2/107, 142, 205
Berichte 1/127, 128, 251; 2/59, 79; 3/88, 130
Berichtigungen 2/149, 192
Berkeley, George 3/147
Berlin 1/218, 231, 282; 2/65, 69, 72, 78; 3/105
Bern 3/138
Berufswahl 2/74, 207; 3/126
Berufung von Lehrern 1/196–199, 206, 268, 285; 2/22, 36, 64, 91, 97, 184, 302; 3/23, 26, 93
Beschlüsse müssen gelten 2/242–247; 3/150
Beschwerden 2/189, 203; 3/132, 141, 167, 180
Besessenheit 2/178; 3/61, 70, 71, 73
Besprechen einzelner Kinder siehe Kinder
Besprechungen der Lehrer siehe Konferenzen, Lehrerkollegium
Besselsehe Korrekturgleichung 1/94 Bestrafung 1/73, 83, 114, 124, 159, 160, 243; 2/49, 73, 100, 168, 189, 190, 206, 271; 3/82

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Besuche in der Schule 2/60, 150, 191, 207–211, 224
Beteiligung an anderen pädagogischen Veranstaltungen 1/288, 289; 2/77, 78; 3/86, 87, 105
Bettnässen 2/263
Beurlaubung von Lehrern 3/21, 24, 25, 139
Beurteilung von Schülern allgemein, sonst siehe Kinder 1/75; 2/110; 3/72–75, 133, 134, 167, 168, 180, 181
Bewegung für religiöse Erneuerung 2/58, 199, 227, 304, 305; 3/123, 175–179
Bewegungen, kosmische 1/89–94, 109
Bewegungsspiele 1/133; 2/218–220, 299
Bewußtsein für Situationen bilden 1/217, 230; 2/78, 224–226; 3/17, 20, 23
Bewußtseinswandel der Menschheit 1/92, 102, 103; 3/35, 51, 92, 93, 152, 192, 193
Bhagavad Gita 2/74
Bibel, biblische Geschichte im Erzählunterricht 1/103, 104; 2/32, 33, 63, 64, 86, 109; 3/42, 87, 165, 166
Bibliothek 1/68, 176, 288; 2/35, 38, 86, 87
Bilanz 1/212; 3/39
Bilder in Schulräumen 1/244, 245; 2/151, 228–231, 240, 241
Bilderbücher 1/250, 251
Bilderrahmen 2/241
Bildhaftigkeit 1/252, 265, 279, 280; 2/84, 109, 115, 128, 143, 229, 230; 3/91, 92
Bildung 3/35–38, 62, 63
Biographie 1/130; 2/221
Biologie (Naturgeschichte, allg.) 1/82, 99, 105–109, 122, 130, 245, 280, 281; 2/26, 27, 97, 99, 104, 105, 185; 3/130, 131, 156
Bismarck–Anekdote 2/60, 61
Blätter für literarische Unterhaltung 3/41
Blaßwerden 2/40, 261, 262, 264
Bodmer, Johann Jakob 3/29
Börne, Ludwig 2/283
Bolschewismus 1/62, 247; 3/113
Bourgeoisie 1/261, 286
Botanik 1/93, 105, 108, 109; 2/99, 104, 229; 3/42, 77, 130, 131, 156
Bothmer, Graf, Turnen 2/292
#SE300c–233
Bravheit und Ungezogenheit 1/72, 139, 140, 141, 243; 2/45, 46, 134; 3/74, 82, 85, 132
Brehms Tierleben 1/106
Breitkopf und Härtel 2/193
Bremen 2/78
Brentano, Franz von 3/86
Breslau 1/232; 3/177
Briefe an die Mitglieder 3/137, 138
Bruckner, Anton 2/74
Buben und Mädchen 1/125, 141, 146, 174 (Turnen); 2/28, 29, 30, 47, 48, 91, 92, 100, 205, 296 (Turnen); 3/54, 74
Buch, Goldenes, der Kinderpsychologie 1/128, 129
Buchbinden 1/115, 145; 2/53, 89, 98; 3/28
Bücher für die Unterrichtsvorbereitung
– Allgemeine Hinweise 1/105, 106; 2/23, 39, 140, 147, 199–201, 232, 233, 291; 3/30, 39, 40, 52, 53
– einzelne positive oder negative:
Ambros, Aug. Wilh., «Grenzen der Musik und Poesie» 2/64
«Athenäum», englische Zeitschrift 3/41
Baravalle, H., «Zur Pädagogik der Physik und Mathematik» 2/43, 73; 3/159
Bartsch, Poetik 2/23
Baunigarsner, Goethe–Biographie 1/130
Blätter für literarische Unterhaltung 3/41
Brehms Tierleben 1/106
Brentano, Franz von, Rätsel 3/86
Buckle, Geschichte der Zivilisation in England 1/220
Bücher, K., «Arbeit u. Rhythmus» 1/157
Carriere, «Ästhetik» 2/41

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Carus, C.G., «Physiologie» 2/233
Comenius, Amos 2/62
Deinhsrds, Heinrich, «Beiträge zur Würdigung von Schillers Ästhetischer Erziehung» 2/200
Delitzsch, Friedrich, «Geschichte Syriens und Babyloniens» 1/115
Diesterweg, «Geschichte der Pädagogik» 1/162
Dittes, «Geschichte der Pädagogik» 1/162
Ellicot, «Psychologie» 1/118
Emerson, Ralph Waldo 2/221; 3/106
Fischer, Kuno 2/88
Fröbel, «Geschichte der Pädagogik» 1/162
Goethe, «Dichtung und Wahrheit» 1/122
Farben- und Tonlehre 2/43
Metamorphosenlehre 1/100
sonst unter Goethe
Goethe-Biographien 1/130, 219
Goethe-Zeit 2/232
Grimm, Herman, Essays 3/54
Goethe-Vorlesungen 1/219
Raphael 3/54 sonst unter Grimm
Grimms Märchen 2/176
Grimm, Jakob und Wilhelm 1/219; 2/176, 274
Hanslick, Eduard, «Vom Musikalisch Schönen» 2/64
Harnack, Adolf- Dogmengeschichte 1/130
Hauck, Guido, Faust-Aufsätze 1/225
Heeren, Geschichte 3/30, 31
Hegel, Friedrich, «Ästhetik» 3/148, 149
Helmoltz Weltgeschichte 1/115
Herbart, «Geschichte der Pädagogik» 1/162
Herder, Johann Gottfried «Ideen zur Philosophie der Geschichte» 1/122
Jean Paul, «Ästhetik» 1/219, 226, 237, 274, 278; 2/22, 33, 88
Kolbe, Chemie 2/103
Lachniann, Poetik 2/23
Lamprecht, Pfaffe 3/67, 88
Lecky, «Geschichte der neueren Zivilisation» 1/220
Lewes, Goethe-Biographie 1/130
Literatur des Zeitalters nach Goethe 2/232
Lübsens Handbücher 3/40
MacMillan, Education through the Imagination 3/91
Mielosich, Etymologie 3/69, 70
Müller, Johannes von, Allgem. Geschichte 2/36; 3/30, 31
Niebuhr, Griechische Sagen 2/177
Pestalozzi, «Geschichte der Pädagogik» 1/162
Pierers Konversationslexikon, 1/86, 87
Ploetz, Auszug aus der Geschichte 3/52
Poincar-, Mathematiker, Über technisches Denken 3/106
Richtersche Sagensammlung 2/176
Rickert, Heinrich, Wertlehre 1/95
Rotteck, Geschichte, Tabellen 3/30, 31, 51
#SE300c-234
SchenkI, Griechisches Elementarbuch, Griechisches Übungabuch 1/68
Schiller, «Briefe über die ästhetische Erziehung» 1/122; 2/200, 201; 3/104
«Geschichte des Dreißigjährigen Krieges» 1/274; 3/31
«Lied von der Glocke» 1/266
sonst unter Schiller
Schlaf, Johannes, Astronomie 1/94
Schmeils Leitfaden für Naturgeschichte 1/105
Schmidt, Lateinische Schulgrammatik
ed. Hofmann 1/68

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Schuré, Eduard 2/283; 3/92
Schustersche Bibel 2/64; 3/165, 166
Semper, Gottfried, «Ästhetik» 2/102
Simrock, «Nibelungen» 2/23
Spengler, Oswald 3/148
Steffen, Albert, siehe unter Steffen
Steiner, Rudolf~ siehe unter Steiner
Taine, Hippolyte, Geschichte 2/98
Treitschke, Heinrich, « Deutsche Geschichte» 2/283; 3/31
Van's Hoff, Chemie 2/103
Vischer, Fr. Th., «Ästhetik» 2/41
Zarnckes Literarisches Zentralbl. 3/41
Zimmermann, Robert, Rezension Ambros 2/64
Buchstaben, Einführung der 1/96, 122, 123; 2/69
Buckle, englische Geschichte 1/220
Buddha–Reden 2/74
Buddhismus 3/41
Bühnenkunss 3/174, 193, 194
Bürokratie 1/217; 2/119, 188, 211, 248, 249; 3/92
Bulwer, Edward 3/106
Bund für Dreigliederung des Sozialen
Organismus 1/253, 254, 255–257, 271; 2/254, 255
Bund für ein freies Geistesleben 2/157, 168, 242, 250, 254
Burdach, K. 3/29, 30
Burns, Robert 3/174
Byron 2/221
Calderon, Pedro C. 2/87
Garlyle, Thomas 2/221; 3/40, 41
Garnotscher Lehrsatz 2/98; 3/87
Carri–re, Moriz 2/41
Carus, C. G. 3/233
Cbaldäer 3/152, 193
Chamisso, A.v. 1/244
Chaos statt Bürokratie 2/110, 248; 3/141, 142
Chemie 1/122, 223; 2/26 (9. Klasse: Base, Säure, Salz), 98, 99, 103, 104 (11. Klasse: Atomismus, Kolbe; Prozeß, Stoff); 3/32 (Formeln), 35, 36–38 (Kolisko), 76, 77, 156 (12. Klasse: Menschenkunde)
Chorlieder 1/269, 284
Chorsingen 1/78, 173, 269, 287; 2/28
Chorsprechen 1/133, 141, 172, 248, 269; 2/107; 3/136
Christengemeinschaft 2/58, 199, 227, 304, 305; 3/123 (Kassel), 175–179
Christentum 2/112, 211, 212, 290; 3/41, 157, 158
Christologie 1/101–105, 129, 130, 286, 288; 2/32, 112, 115, 214; 3/129, 157
Cicero 2/95, 221
Cizek, Prof. 2/80
Cliquenbildung 1/232; 2/57, 142, 237, 238; 3/105
Coleridge, Samuel Taylor 3/174
Comenius, Amos 2/62
Coeneille, Pierre 2/30, 36, 85, 88, 98
Credo 1/80, 81, 105
Gross, Miss 2/60, 89; 3/94
Dampfturbinen 2/98, 105; 3/149
Dante 1/219; 2/211
Darmstadt 1/254, 257
Darstellende Geometrie siehe unter Mathematik 1/225, 226, 265; 2/43, 44; 3/37, 38
David 1/101
Deinhardt, Heinrich 2/200
Deklamieren und Rezitieren 1/224; 2/41, 106, 107; 3/130
Delegiertentagung 3/89
Delitzsch, Friedrich 1/115

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Del Monte–Fabrik 1/253, 254

Den Haag 1/233; 2/193

Denkautomat 1/164; 3/71

Denkträgheit 1/117; 2/151

Deutsch 1/66, 96–98, 112–114, 118, 119, 123, 128, 129, 134, 135, 141, 150, 151, 219, 220, 235–237, 239, 244, 62, 266–268, 274, 278, 282, 284; 2/19, 20, 22, 23, 29, 33–36, 39, 40, 41, 49, 65, 66, 68, 83–90, 98, 99, 102, 06–108, 142, 143, 148, 149, 174–177, 206, 211–218, 223, 232,

#SE300c–235

Deutsch – Disziplin

264, 265, 272–275, 277, 278, 280, 281, 283, 290, 291; 3/21, 22, 29–31, 34, 35, 0, 41, 43, 44, 53, 54, 56–58, 0, 61–63, 65–70, 79–80, 87, 88, 104, 105, 108, 130, 150–152, 158, 159, 161–164, 165, 166, 170–173, 175, 176

– Dramatik 2/86–88; 3/29, 30, 104, 107

– m Entwicklungsjahren 2/84–88; 3/62, 63

– Erzählen 1/66, 113, 114, 268; 2/89, 176, 177; 3/44

– Gedichte 1/96–98, 112, 123, 244, 266, 284; 2/106, 107, 176, 177; 3/56, 80, 87, 104, 159, 172, 173

– Gemeinsamkeit der Künste 2/90, 102; 3/29

– Geschäftsbriefe 1/129; 2/34

– Goethe 1/118, 122, 130, 220; 2/41, 84–88, 149, 212–214, 232, 275; 3/29, 54, 87, 104

– Grammatik 1/122, 128, 135, 219; 2/23, 66, 142, 217, 232, 265, 272–274, 277, 281, 290, 291; 3/62, 63, 67–70, 170–173

– Grimm, Herman 1/219, 220; 2/33; 3/54

– Herder 1/122, 220

– Interpunktion 3/53, 60, 63, 65, 67–70

– Jean Paul 1/219, 237, 274, 278; 2/20, 22, 33

– Lautverschiebung 1/123, 219; 2/22, 23

– Lehrplan 1/118, 219, 220, 235, 236, 261; 2/22, 23, 33, 35, 65, 66, 68, 84–89, 102, 103, 174–177, 211–215, 217, 218, 290; 3/29, 30, 62, 63, 66–69, 104, 151, 170–173

– Lesen 1/118, 261; 2/68, 176, 177, 290

– Lesestücke 1/118; 2/115, 116, 175–177; 3/40, 165

– Literaturgeschichte 1/118, 122, 129, 219, 235, 237; 2/33, 83, 102, 108, 211–214, 283; 3/29, 34, 65–69, 150, 151, 161–164

– Literarische Lektüre 1/274; 2/35, 84–88, 98, 99; 3/40, 41, 79, 80

– Methodik 1/112–114, 135, 141, 219, 236, 237, 267; 2/83, 102, 103, 214, 222, 223, 264, 290; 3/34, 44, 81, 130, 150, 151

– Metrik, Poetik 2/22, 23, 39, 41, 102; 3/62, 67, 68, 87, 163, 164, 171–175

– Mittelhochdeutsch 2/22, 23, 215, 216; 3/30

– Nibelungenlied 2/22, 23, 41, 49, 102, 214, 215, 290; 3/151

– Parzival 2/102, 211–213, 223, 275, 290; 3/66, 88

– Perfekt 1/135

– Rechtschreibung 1/112, 129; 2/149

– Redeübungen 3/56, 130

– Rezitieren 1/141, 224; 2/285; 3/130

– Schiller 1/118, 122, 219, 274; 2/85–88, 275; 3/29, 104

– Schreiben 1/66, 122, 150, 151, 240, 258, 259, 261; 2/68, 69, 174, 175, 206; 3/57, 58, 108

– schriftliche Arbeiten 1/129, 135, 219, 236, 261, 262; 2/34, 35, 84, 88, 108, 149; 3/53, 54, 62, 63, 106, 108

– Sprache 1/123; 2/115, 176, 212, 214–216, 272–275, 277, 278, 280, 281, 283, 290; 3/21, 22, 53, 54, 62, 63, 104, 161–164, 170–173, 175

– Zeitgenössische Literatur 2/98, 99, 213, 274, 283; 3/151, 159

Deutscher Aufsatz 1/134, 219, 236; 2/34, 84, 88; 3/51, 53, 61, 62, 63, 67–69, 104, 105, 108, 181

Deutsche Sprache 1/123, 135; 2/115, 212, 215, 216, 273–275, 277, 280, 281, 283; 3/53, 54, 170–173, 175

Diät 1/262; 2/190–192, 258–263, 267, 285–289; 3/57, 82, 86

Dickens, Charles 2/39, 62; 3/32

Didaktisches siehe Methodik

Diebereien 1/123, 124, 125, 160; 2/45, 46, 120–125; 3/82–84, 85, 97, 169, 182–189

«Die Dreie», Zeitschrift 2/68

Diesterweg 1/162

Differenzen 1/205–209; 2/224–227, 235–239, 245, 246, 269, 270; 3/100–103

Dimensionen 3/37, 38

Diplomatie 2/180

Diskussionen 1/288, 289; 2/47, 70, 76, 121, 122, 133; 3/86, 103, 140

Dissidenten 3/178

Disziplin 1/72, 81, 82, 95, 113, 121, 125, 157–159, 198, 238, 239, 243, 248, 249, 267, 273, 282, 286; 2/35, – 9, 72, 73, 99, 100, 120–127, 129–137, 137–139, 179, 180, 189, 190, 206, 224, 271; 3/42, 65, 75, 83, 84, 142

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

– Anstandsunterricht 1/125
– Äußere Disziplin 1/121, 238, 239, 273, 282; 2/206, 224, 271
– Beherrschung des Stoffes 1/248, 249, 268, 273; 3/75, 83, 84
– Bleibendes Problem 1/95; 2/27 1
#SE300c–236
– Humor 1/81; 3/65
– Kontakt mit der Klasse 1/72, 157, 238, 239, 243, 286; 2/120–127, 274; 3/83
– Persönlichkeit des Lehrers 1/113, 121, 198, 273, 283; 2/72, 73, 179
– Pünktlichkeit 1/158, 159; 2/35, 99, 100; 3/142
– Verbote 1/72; 2/47–49 Disziplinarfälle 2/120–127, 129–136; 3/132, 133, 143, 144, 186, 187
Dittes, Friedrich 1/119, 162
Dogmatismus 2/118, 119, 228; 3/19
Dokumente 2/110, 179
Dokumente z. Geschichte 1/251; 3/19, 30
Dopplersches Prinzip 1/222
Dornach 1/154, 212, 228, 245, 284; 2/50, 51, 64, 118, 138, 194, 216, 222, 225–227, 255; 3/37, 47, 74, 76, 89, 0, 95, 110–122, 135, 138, 143–145, 160, 167, 169, 170, 191, 193
Dostojewski, Feodor Mich. 3/151, 159
Dozieren 1/200; 2/96, 128, 144, 173, 303; 3/49, 72, 83, 104, 136, 187
Dramatische Aufführungen 3/107
Dramatische Literatur 2/87; 3/29, 30, 104, 164, 175
Dramatischer Kurs 3/193
Dreigliederung des menschlichen Organismus 1/106, 163; 2/89, 115, 257–263, 266, 267, 286; 3/78
Dreigliederung des sozialen Organismus 1/81, 84, 95, 119, 123, 152, 164, 165, 183–185, 205, 218, 228, 229, 30, 241, 52–254, 255–257, 270, 289; 2/67, 119, 157, 250–252, 254, 255; 3/39, 113, 114, 118–120
– Bewegung 1/84, 230, 252–254, 255–257; 2/157, 250–252; 3/39, 118–120
– Film 1/152, 153
– Freies Geistesleben 1/95, 164–166, 205; 2/65, 254; 3/112–114
– Gegenbilder 1/254; 3/112–114
– Kernpunkte der soz. Frage 1/81, 123, 241
– Weltschulverein 1/183, 185, 228, 229, 289
– Zeitschrift 1/119; 2/67, 119, 251
Dreiteilung der Oberstufe 2/146, 174
Dresden 1/68
Dünger 3/130, 131
Dürer, Albr. 2/88, 216, 231; 3/28, 76, 128
Dur und Moll 1/223
Durchtragen durch Krisen 1/160; 2/101, 178; 3/82, 83, 134, 149, 169, 184
Du–Sagen 2/31
Duschen 2/301
Egoismus und Idealismus 3/63
Ehrfurcht 2/111, 114
Ehrgeiz 1/78, 114, 144, 145, 161, 195
Eifer anregen 2/40
Eichendorff, Josef 2/83; 3/80
Eigentum 3/189
Eignung für die Waldorfschule 1/193–199; 2/64, 73, 169; 3/20–23
Einheit von Lehrer– und Schülerschaft 1/111; 2/111, 112, 204
Einheitsschule 1/61, 189, 218; 3/49
Einleitung z. Eurythmieaufführung. 3/89
Einleitung des Unterrichts 1/80, 81, 96, 97, 98, 257, 258
Einsicht wecken 1/76; 2/49, 204, 206, 305; 3/85, 189
Einstein, Albert 1/92, 233; 2/76
Einzelsprechen s. Arbeitsunterricht 1/123, 141, 172, 246–249, 269; 2/107; 1/136
Einzelunterricht 2/305
Eiszeit 1/86
Ellicot 1/118
Eltern, Allgemeines 1/73, 75, 110, 120, 123, 131, 137, 138, 148, 172, 260, 261, 266, 288; 2/47, 54, 75, 116, 148, 85, 190, 194, 195, 204, 289; 3/168, 169

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Aussprache über einzelne Kinder 1/169, 249, 263, 264; 2/71, 72, 74, 100, 101, 109, 110, 122, 123, 134, 136, 37, 138, 148, 150, 167, 171, 172, 176, 177, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 290, 301; 3/50, 61, 82–85, 149, 150, 169, 180, 181

Elternabend 1/110, 270; 2/81, 116, 148, 180, 269, 276, 284, 289; 3/181

Elternsprechstunde 1/110

Emerson, Ralph Waldo 2/221; 3/106

Engelwesen 1/103, 130; 2/63, 64

England 1/229; 2/60, 150, 176, 191, 207–211, 224, 300; 3/34, 35, 86, 90–92, 107, 113, 171–175

– Besuch aus 2/150, 191, 207–211

– Cross, Miss 2/60, 89; 3/94

– Engländertum 2/224, 300; 3/107, 174, 175

– Ilkley 3/90

– Insel 1/85, 86; 3/34

#SE300c–237

– MacMillan 3/91, 107

– Penmaenrwar 3/92

– Schülerin aus 2/176

– Schulen 2/60, 210, 224; 3/86, 94

– Sprachliches 3/171–175

– Zeitgeschichte 1/229; 3/113

Englisch 1/67, 69, 77, 113, 122, 123, 128, 133, 136, 137, 274, 283, 284; 2/27, 30, 36, 39, 50, 106, 107, 158–162, 82–187, 195, 196, 199–201, 206, 208, 209, 221, 272–274; 3/32, 40, 41, 106, 153, 161–165, 170–175

– Eurythmie/113

– Grammatik 2/272–274; 3/162–165

– Konversation 1/77, 123, 128, 133, 283, 284; 2/30

– Lehrplan 1/67; 2/27, 39, 200; 3/106, 153, 161–165, 170–175

– Lektüre 1/275; 2/39, 107, 221; 3/32, 40, 41, 106

– Methodik 1/77, 113, 123, 128, 133, 274, 275, 283, 284; 2/30, 106, 199–201, 205, 206, 208, 209; 3/32, 153, 61–165, 170–175

– Schriftliche Übung 1/77, 113, 236, 284; 2/30

– Sprachvergleiche 2/200; 3/170–175

– Stundenplan 1/67, 69; 2/50, 158–161, 182–187, 195–197

– Übersetzung 1/123, 128; 2/36; 3/161, 163, 164

– Wahlfrei 2/201

Enthusiasmus 1/63, 280; 2/95, 96, 108, 141–143, 149, 179, 194, 206, 282; 3/48, 62, 88, 89, 101, 189, 190

Entlassungen 1/193, 194, 206; 3/23

Entspannung im Unterricht 1/280; 2/20, 264–266

Entwicklungsepochen siehe Altersstufen

Entwicklungsjahre 1/77, 78, 286; 2/48, 49, 80, 84–87, 91, 92, 93–95, 100, 222, 223; 3/59, 60–63, 65, 72–75, 25, 132–135, 139, 179, 182, 183, 186

Epochenhefte 3/52, 53

Epochenunterricht 1/66, 75, 122, 123, 267, 268; 2/17, 18, 23, 27, 28, 41, 52, 53, 68, 83, 94, 115, 116, 144, 164, 72, 185, 187, 204, 233, 234; 3/25–27, 104 Erde und Kosmos 1/89–94, 103, 109; 2/104, 214; 3/34, 35, 42–44, 0, 71, 78, 79, 113, 157, 192, 193

Erdgeschichte 1/85–88, 106–109; 2/23, 24; 3/77–79, 156

Erdinneres 1/88; 3/42, 43

Erdkunde 1/85–88, 103, 104, 220, 280; 2/23, 24, 105, 234, 291; 3/31, 34, 35, 42–44, 78, 79, 152

Erfindungen für die Schule 3/9 1, 92

Erhaltung der Energie 1/88, 89

Erholung der Lehrer 3/21, 24, 88, 89, 139, 140

Erinnerung 1/79, 80, 124, 128, 279–281; 2/88; 3/70, 192, 193

Erkenntnistheorie 3/147

Erkältung 3/22

Ermüdung im Unterricht 2/40, 204; 3/166

Ernährung 2/191, 258–263, 267, 268, 284–289, 298, 299; 3/57, 81, 86

Ernennung von Lehrern 1/196, 197, 206, 268, 285; 2/22, 36, 91, 98, 302; 3/23, 26, 93, 94, 130, 145, 176, 177

Eröffnungsfeier 2/17, 36, 202

Eröffnungsgespräch der Schule 1/81, 96–98

Erwiderung auf Angriffe 2/149; 3/192

Erzählen 1/66, 100–104, 112–114, 116, 123, 139, 147, 193, 267, 268; 2/30, 32, 33, 36, 63, 89, 176–178; 3/44, 97 Erziehung, allgemeine Fragen 1/258, 288; 2/68, 71, 72, 73, 80, 91, 92, 95, 125, 126, 132, 133, 214, 222, 223; 3/108, 140

Erziehung, moralische 1/96, 114, 124, 125, 139–141; 2/45, 46, 48, 49, 79, 80, 84, 91, 92, 132, 133, 135, 151, 52, 171, 172, 214, 226, 256; 3/56, 64–66, 97, 98, 182–184, 188, 189, 194

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Erziehungstagungen 2/75–79, 239; 3/16–21, 122, 123, 136–138, 194

«es», etymologisch 3/69

Esoterik 1/139, 214, 217; 2/43, 56–58, 84, 85, 119, 180, 181; 3/110–112, 142

Etrusker 1/115

Etymologie 2/109, 216; 3/69

Euripides 2/85

Eurythmeum 1/120, 135, 143, 202

Eurythmie 1/65, 66, 78, 113, 114, 120, 123, 127, 134, 135, 143, 146, 152, 153, 156, 157, 161, 173, 174, 224, 239, 42, 257, 258, 269, 271, 275, 276, 279, 287, 288; 2/21, 28, 53, 54, 74, 92, 106, 116, 117, 151, 162, 164, 187, 97, 218, 241, 293–296; 3/27, 65, 75, 76, 89, 96, 106, 107, 109, 157, 169, 170, 193

#SE300c–238

Eurythmie – Fortbildungsschule

– Allgemeines 1/78, 113, 127, 143, 152, 156, 173, 257, 271, 272, 279; 2/21, 197, 241; 3/89, 97, 169, 170

– Disziplin 3/65, 75, 106, 107

– Ensemble 2/28, 92

– Feiern 1/157; 2/17, 36, 37

– Formen 1/250; 2/106

– Fremdsprachen 1/113

– Hilfsklasse 1/269; 2/54; 3/109

– Kindergarten 1/134, 146

– Kunstunterricht 2/106

– Lauteurythmie 3/169, 170

– Lehrer 1/120; 3/27, 106, 107, 169, 170, 193

– Lehrplan 1/224; 2/28, 92, 106, 162; 3/27, 157

– Menschenkunde 1/134, 135, 160; 2/105, 293–296

– Musik 1/78, 239, 243; 2/106

– obligatorisches Fach 1/120, 123, 127, 243; 2/74

– Sonderklasse 1/275, 276, 279, 287; 3/27

– Stundenplan 1/65, 66; 2/163, 164, 165, 187, 195, 196; 3/27, 76, 157

– Temperamente 1/134

– Toneurythmie 1/78, 143, 239; 2/28, 53, 92, 162; 3/169

– Turnen 1/66, 174, 175; 2/151, 293–296

Eurythmieaufführungen 1/153, 157, 271, 275, 276, 287, 288; 2/37, 116; 3/89

Eurythmiesusbildung 3/27, 126, 169, 170

Eurythmie–Einweisungen 3/89

Eurythmiefiguren 2/241, 294; 3/96

Eurythmieformen 1/117, 250; 2/27

Eurythmiekurse für Erwachsene 1/120, 143

Eurythmiesaal 1/135, 143, 186, 202, 223;–2/21, 218, 240

Eurythmieschube 1/242

Evangelien 1/104; 2/33, 109, 112; 3/42, 129, 157

Exaktheit 1/161, 196, 247; 2/110, 242–248; 3/141, 168

Examen, Allgemeines sonst siehe unter

Abitur 2/66, 67, 81, 82, 90, 273, 302, 303; 3/39, 50, 80

Examensangst 2/273, 302; 3/80

«Expansion of England», Lektüre 2/107

Experimentalpsychologie 2/92

Experimentelle Pädagogik 2/69, 70

Extraunterricht 1/275, 276, 287, 288; 2/50, 305; 3/27, 85

Fabeln 2/33, 62

Fachlehrer 1/145, 198, 199, 264; 2/17, 36, 64, 79, 108, 109, 172, 173, 188–189, 217

Fachtüchtigkeit 1/196; 2/76

Falsche Worte anwenden 1/81

Falstaff 3/174

Farbe 1/154, 192, 240, 241, 242, 281; 2/43, 51, 62, 118, 150, 240, 241, 294; 3/127, 128, 146

Farbe der Bänke, der Räume 1/192; 2/240

Farbenlehre 2/43; 3/146

Faust 2/84, 86, 88, 212, 275; 3/104

Fehlende Schüler 1/72, 121, 156, 170; 2/75, 100, 113, 121, 122, 177; 3/56

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Feiern 1/125, 152, 157, 289; 2/17, 36, 37, 92; 3/129, 146
Feierlichkeit 1/225; 2/111, 222; 3/129
Feldmessen, Situationszeichnen 2/18, 29, 30, 98, 99, 105; 3/158–160
Ferienkolonie Siebenbürgen 3/139
Festeszeiten 1/286; 2/32; 3/129
Fibel 1/250; 2/55
Film 1/152, 153; 2/92
Finanzierung 1/70, 71, 95, 145, 176–181, 182–185, 186–191, 197, 201–203, 207–213, 228–233, 250, 256, 63; 2/21, 38, 91, 147, 194, 203, 204; 3/89, 90, 130
– Ausbau im großen 1/95, 145, 177, 182, 201, 202, 212
– Einzelnes 1/70, 71; 2/203, 204; 3/130
– Lehrmittel 1/70, 71
– Waldorfschulverein 1/207, 256; 2/91; 3/89, 90
Fingergeschicklichkeit 1/150
Finnische Sprache 2/214; 3/172
Fischer, Kuno 2/88
Flegel 3/56, 59, 62, 143, 144
Fleischnahrung 2/228, 285, 286
Fleißprämien 1/71
Formationen 1/85–88, 106–108; 3/76–79
Formen des Denkens 1/146, 147, 150, 163, 164, 221; 2/73; 3/36–38, 74, 106, 147
Formen des Zusammenlebens 1/73, 125, 206–209, 214–217; 2/236–238, 241–247, 254; 3/54, 55
Forschungsinstitut 1/124, 257; 2/18; 3/119 Fortbildungskurse, –schule 1/121, 126, 128, 145, 176, 260, 261, 276, 277; 2/18, 32, 54, 74; 3/49
Fortbildungsschule in Dornach 1/192; 2/50; 3/44, 143
Fortschritte – Geographie
#SE300c–239
Fortschritte 1/140, 155, 252; 3/127
Fragen stellen 1/123, 141, 236, 247, 249; 2/68, 96, 106, 107, 114, 145, 174, 214; 3/27, 50, 81
Frakturschrift 3/166
Frankreich 1/165; 2/276–278, 282–284
Französisch 1/67, 69, 77, 113, 123, 128, 237, 283; 2/27, 30, 33, 62, 63, 87, 95, 97, 98, 106, 107, 114, 115, 116, 58–162, 182–187, 195–197, 199–200, 205, 206, 221, 276–283; 3/40, 106, 153, 161–165, 170–175
– Abschaffung 2/95, 276–283; 3/106
– Grammatik 2/114, 115; 3/162–164, 170–175
– Konversation 1/77, 123, 128; 2/30, 98, 106, 107, 114, 115
– Lehrplan 1/77, 237; 2/27, 30, 33, 95, 97, 115, 116; 3/161–165, 170–173
– Lektüre 1/283, 284; 2/30, 33, 35, 36, 62, 88, 98, 107, 221; 3/106
– Methodik 1/77, 123, 128; 2/62, 63, 106, 107, 114, 115, 199–201; 3/153, 161–165, 170–175
– schriftliche Übung 1/77, 113
– Sprache 2/115, 200, 277, 278, 280–283; 3/171–175
– Stundenplan 1/67, 69; 2/158, 168, 182–188; 3/40
Übersetzen 1/123, 128; 3/161, 163
Freie Hochschule 1/192; 2/279; 3/39, 111–122, 144, 145
Freier Religionsunterricht, siehe Religionsunterricht
Freies Geistesleben 1/95, 164, 165, 185, 205, 218, 271; 2/65, 67–69, 75, 242, 250, 254, 255, 278, 279; 3/113, 18, 119
– Abderhalden 1/205
– Anthroposophische Gesellschaft 3/113, 118, 119
– Bund für freies Geistesleben 2/242, 250, 254, 255, 278, 279
– Kulturrat 1/95, 164, 165
– Schulbewegung 1/185, 218, 271; 2/65, 75, 278
Freigegeben 1/157, 158, 161
Freiheitsimpuls 1/215
Freiplätze 1/188
Freistunden 2/203, 204
Freiübungen 2/292
Fremdsprachen siehe Sprachunterricht
Freud, Sigmund 2/48
Freundschaft der Lehrer 2/270; 3/141

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Friedrich Barbarosas 3/66
Fröbel, Friedrich 1/133, 146, 162, 163, 270; 3/92
Gabelberger Stenographie 2/31; 3/166
Gabelung des Unterrichts 2/144, 146, 152–161, 174, 196, 199, 200; 3/27, 39, 45, 46
Galilei, Galileo 1/91, 98
Garibaldi, Giuseppe 3/137
Gang 1/247; 2/177, 178; 3/108, 109
Gartenbau 1/120, 121, 144, 145, 193–196; 2/57, 94, 130, 131
Gautseh, Paul 1/237
Gebet 1/81; 2/111
Gedächtnis 3/70, 71, 192, 193
Gedächtniapflege 1/124, 128, 280, 281
Gedankenfluchs 1/247
Gedankenformen 1/146, 147, 163, 164, 221, 238; 2/73; 3/36–39, 75, 107, 147
Gedichte 1/96–98, 100, 112, 123, 126, 244, 266, 284; 2/106, 107, 176; 3/56, 80, 87, 104, 159, 172
Gefahren vorbeugen 1/161; 2/171, 172, 189, 190
Gefühlsentwicklung 1/98, 100, 104, 105; 2/229–233
Gegner 1/95, 164, 185, 208, 228; 2/69, 70, 80, 91, 92, 118, 120–123, 125, 127, 137, 154, 180, 181, 202, 225, 26; 1/17, 18, 71, 113
Gehaltsregelung 2/242
Geibel, Emanuel 2/99; 3/80
Geist der Schwere 2/149, 264; 3/56
Geist der Waldorfschule 1/61–64, 73, 80, 111, 162–168, 193–195, 215–217, 268, 270, 288; 2/22, 73, 77, 11, 112, 127, 134, 139, 140, 149, 150, 178, 179, 222–226, 231; 3/36–38, 55, 111–114, 182, 183, 190, 191
Geissforschung 1/214–217; 2/56–58; 3/114
Geisteswissenschaft, Darstellung der 1/110, 233, 234; 2/69, 70; 3/90, 158–160
Gelassenheit 1/160; 3/62, 73, 107, 144
Genauigkeit 1/81; 2/70, 242, 246
Geodäsie 2/29, 105; 3/153, 158, 160
Geographie 1/85–88, 103, 220, 279–281; 2/24, 105, 234, 291; 3/30, 31, 34, 35, 42–44, 76, 79, 152
#SE300c–240
Geologie und Mineralogie 1/85–88, 106–108, 220; 2/24, 27, 99, 105; 3/30, 31, 35, 42–44, 76–79, 158
Geometrie 1/222 (8.19. Klasse), 225, 226, 233, 234 (Hochsechskurse), 236, 265 (6. Klasse); 2/24, 25 (10. Klasse), 2–44, 103 (11. Klasse), 130; 3/37, 38, 91, 153–155 (11./12. Klasse), 167
Geräteturnen 2/292, 296–298; 3/107
Gerechtigkeit 1/249; 2/152; 3/61, 84
Gerede über die Schule 1/73, 252, 262; 2/67, 94, 99, 100, 120, 131, 132, 137, 139, 140, 180, 181, 189, 190
Gerhard, Der gute 2/176
Germanische Mythologie 3/28, 29
Geschäftsbriefe 1/129; 2/34
Geschäftsordnung des Verwaltungsrates 2/249
Geschichte 1/68, 69, 70, 82, 87, 88, 91–95, 103, 105, 106, 115, 118, 122, 129, 130, 156, 219, 220, 235, 237, 57, 58, 264, 274, 279, 280; 2/17, 19, 23, 33, 35, 47, 74, 102, 128, 144, 150, 211–213, 221, 223, 234, 255, 274, 75, 276, 277, 283, 284, 290, 291; 3/19, 28, 29, 30–32, 34, 35, 51, 52, 53, 66, 74, 87, 92, 93, 148, 151, 152, 157–160, 192, 193
– Antike 1/115, 118, 129; 2/23; 3/92, 93, 148, 151, 152
– Grimm, Herman 1/220, 235
Lehrplan 1/82, 83, 115, 122, 219, 220, 235, 237, 264; 2/23, 33, 102, 212, 213; 3/28, 29, 31, 34, 51, 66, 148, 51, 2, 157, 192, 193
Lektüre 1/68, 122, 219, 220, 235, 274; 2/35, 36, 74, 221; 3/30, 31, 53, 66, 87
– Menschenkunde 1/92, 280; 2/19, 20; 3/35, 152, 192, 193
– Methodik 1/70, 82, 83, 156, 257, 258, 279, 280; 2/19, 20, 47, 102, 127, 128, 144, 223, 234, 274, 275, 290, 291; 1/19, 28, 29, 31, 34, 35, 52, 53, 74, 148
– Orient 1/115, 129, 130; 3/152, 192, 193
– Österreich 1/129, 237
– Parzivalkultur 2/211–213, 223, 290; 3/66, 88
– Religion 1/103, 105, 115, 130; 3/74, 87, 157
– Stundenplan 2/18
– Zeitgeschichte 2/33, 150, 255, 276, 277, 282, 283; 3/151, 158, 159
Geschicklichkeit 1/145, 150, 247; 2/44
Geschlechtfragen 1/223, 224; 2/47–49, 79, 91, 92; 3/60–62, 72–74, 75
Geschmacksbildung 1/154, 241; 2/27, 28, 51, 99, 106
Geschrei in der Klasse 1/81, 82, 140, 141, 153, 266; 2/141; 3/57, 65

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Geschwindigkeit 1/93
Gestein 1/88
Gesundheitslehre 2/18, 29, 98, 99, 191
Gesundheitszustand der Schüler 2/20, 61, 191, 192, 260–266, 284–289; 3/57
Gewissen 3/134
Gewissenhaftigkeit 1/81; 2/70, 73, 75, 232, 244–246; 3/24
Giordano Bruno 1/98
Giotto 2/231
Gladstone 2/210, 224
Gleich, General von 2/137
Gleichgültigkeit 2/156
Gliedermaßen–Stoffwechselsystem 2/258
Goethe 1/100, 118, 122, 125, 126, 219, 220, 226, 242; 2/41, 43, 67, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 149, 212–214, 232, 275; 3/29, 54, 87, 104, 106, 158, 173
– Ästhetik 3/158
– «Dichtung und Wahrheit» 1/122
– «Egmont» 2/87
– Emerson 3/106
– Farben– und Tonlehre 2/43
– «Faust» 2/84, 86, 88, 212, 275; 3/104
– Grimm, Herman 1/219
– «Hamlet» 2/86
– «Iphigenie» 2/41, 86
– Lesen und Schreiben 2/67, 149; 3/54
– Lyrik 1/125, 126; 3/29, 87, 172, 173
– «Märchen», «Die Geheimnisse» 2/212– 214, 275
– Metamorphose 1/100
– Musik 1/242; 2/43
– Naturwissenschaft 1/100; 2/43; 3/104
– Präexistenz 1/226
– Schiller 1/118; 2/88, 93
– Zeitalter Goethes und danach 2/232
Goethe–Biographien 1/130
Goethe–Schiller–Archiv 1/129
Goetheanum 1/154, 184, 185, 189, 190, 192, 212, 245, 287, 288; 2/47, 123, 124, 225, 226; 3/89, 90, 110–122, 147, 191
Goetheanum, Zeitschrift 1/251; 2/79; 3/86, 89, 91, 111, 122, 137, 138
Göttliche – Handfertigkeit
#SE300c–241
Göttliche, Das 1/100–106
Goldenes Buch der Kinderpsychologie 1/128, 129
Gottsched, Johann Christoph 3/29
Graissage, siehe auch Parzival 2/213; 3/88
Grammatik 1/129, 135, 219; 2/62, 66, 114, 115, 200, 217, 234, 265, 272, 273, 290, 291; 3/53, 54, 67–70, 162– 64, 170, 171
– deutsche 1/129, 135; 2/114; 3/170, 171
– Fremdsprachen 2/114, 115, 200, 234, 272, 273; 3/162–165, 170, 171
– Interpunktion 3/53, 54, 67–70
– Lehrplan 2/66; 3/67–70, 162–164, 170, 171
– Menschenkunde 1/135; 2/62, 200, 265, 272; 3/170, 171
– Methodik 1/135, 219; 2/62, 66, 114, 115, 142, 143, 217, 234, 272, 290; 3/170, 171
– Perfektum 1/135; 2/273
– Terminologie 2/66, 272–275
Graphik 1/241; 2/231
Greif, Martin 3/80, 173
Griechenland, Geschichte 1/82, 92; 2/23, 24, 177; 3/41, 92, 93, 148, 152
Griechisch 1/67, 275, 285; 2/31, 38, 41, 42, 62, 70, 83, 87, 109, 143, 158–162, 184– 187, 195–197; 3/164, 170, 171
Griechische Sagen 2/177
Grillparzer, Franz 2/35, 87; 3/80
Grimm, Herman 1/219, 235; 2/28, 33; 3/18, 19, 37, 54, 68
Grimm, Jakob und Wilhelm 1/219; 2/176, 274

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Grimmelahausen, Hans J. Chr. 1/213
Grimms Märchen 2/176
Größe der Klassen 1/169, 173, 175, 186, 238, 255, 274, 286; 2/52; 3/33
Großköpfige Kinder 2/259, 267; 3/57
Gründung der Waldorfschule 1/61–64, 69, 164, 165, 209, 210; 2/82, 246
Grundschulgesetz 1/119; 2/242, 250, 251; 3/145
Gruppenseele 1/78, 141, 248, 269; 2/107; 3/135, 136
Gruppenunterricht 1/172, 283; 2/52, 152, 183, 184
Gschaftlhuberei 1/271, 272; 2/54
Gudrun 2/22, 102; 3/151
Gurnemanz 2/213
gute Gerhard, Der 2/176
Gutes ins Gegenteil verkehren 1/140; 2/126, 127, 141, 159, 179, 199; 3/19, 20, 182, 183
Gymnasium 1/261; 2/28, 159, 183, 184– 187; 3/36, 37
Gymnastik 2/292; 3/191
Haag, Den ¶/229, 230; 2/193
Haaß–Berkow, Gottfried 1/231; 3/194
Häkeln 2/52, 172
Hamburg 2/154
Hamerling, Robert 2/35, 207
Hamlet 2/86
Handarbeit 1/67, 115, 145, 146, 161, 193– 195, 199, 225, 226, 239, 241–243, 249, 269, 270, 281; 2/19, 27, 28, 4, 43, 51– 53, 66, 75, 89, 92, 98, 108, 161, 163, 164–166, 172, 195, 196, 205, 206, 240, 290; 3/91, 128
– Allgemeines 1/193–195, 281; 2/75, 165, 166, 206; 3/91
– Buchbinden 1/115, 145, 241, 270; 2/53, 89, 98
– Disziplin 1/239, 249
– Fingerhut 1/161, 199
– Hilfsklasse 2/172
– Jungen und Mädchen 1/146; 2/205
– Künstlerischer Sinn 1/241,270; 2/19, 28, 43, 51, 52
– Lehrer 1/194–197, 225, 226, 249; 2/97, 206
– Lehrplan 1/146; 2/75, 89, 92, 98, 108, 165, 166, 205; 3/91
– Puppen 1/242
– Schuhe machen 1/115, 242, 281; 2/290
– Spielzeug 1/224, 241, 270; 3/128
– Stricken 1/146, 161, 270; 2/34, 52
– Stundenplan 1/67; 2/52, 66, 74, 108, 161, 164–166, 195
– Wandschmuck 2/240 Handfertigkeit, Handwerk 1/144, 157, 159, 193–195, 199, 224, 225, 239, 246, 270, 281; 2/27, 28, 51, 52, 115, 116, 163, 164, 195, 219, 240; 3/91, 128
– Allgemeines 1/157, 195, 281; 2/219
– Epoche 1/239; 2/115, 116, 163, 164, 219
– Gebrauchsgegenstände 1/159, 224, 225, 270; 3/91
– Lehrer 1/193–195, 199
– Räume 1/246; 2/240
–Spielzeug 1/224, 225, 270; 3/128
– Stil 1/224, 225, 270; 2/27
#SE300c–242
– Stundenplan 2/163, 164, 219
Hanslick, Eduard 2/64
Harmonielehre 2/28
Harnack, Adolf von 1/130
Haubinda 2/33
Hauck, Guido 1/225
Hauptmann, Gerhart 2/85; 3/104
Hauptunterricht 1/65–68, 69, 78, 117, 123, 173, 200, 238, 251, 267; 2/17, 18, 23, 27, 37, 38, 41, 52, 68, 96, 142, 43, 164, 172, 182– 185, 187, 204; 3/25–27, 50
Hausaufgaben 1/113, 114, 118; 2/40, 84,108, 206
Haydn, Josef 1/224
Hebbel, Friedrich 2/87, 106; 3/80

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Hebel, Johann Peter 3/165
Hebräer, Hebräisch 3/78, 87, 152
Heeren, Arnold Hermann L. 3/30, 31
Hegel, G. W. Fr. 3/148, 149
Heileurythmie, Allgemeines 1/190, 269; 2/54, 153, 165; 3/50, 166
Heileurythmie-Übungen 1/113, 114, 117, 123, 124, 149–153, 258; 2/88, 177, 190, 191; 3/33, 56, 82, 86, 109
Heilmittel siehe Medizinisches
Heilpädagogik siehe Kinder, einzelne
Heilpädagogischer Kurs 3/170
Heine, Heinrich 2/283; 3/80
Heinrich II. 3/88
Helmholtz, Hermann von 2/67
Helmoltz Weltgeschichte 1/115
Herbart, Johann Friedrich 1/162
Herder, Gottfried 1/122, 219, 220; 3/80
Hesse, Hermann 2/86
Hilfsklasse, Allgemeines 1/123, 125, 148–150, 227, 264, 279, 281, 285; 2/37, 45, 54, 109, 306; 3/169
Hilfsklasse, einzelne Kinder 1/151, 152, 171, 227, 281–283, 285; 2/45, 61, 72, 81, 109, 112, 113, 177, 178; 3/33, 63, 169
Himmelskarten 2/114, 230, 231
Himmelskunde 1/89–95, 109, 222, 223; 2/106, 114, 197, 214, 230, 231; 3/31, 34, 43, 78, 79, 153, 192, 193
Hinweise auf Vorträge und Schriften siehe Steiner, Rudolf
Hitzeferien 1/157, 158; 3/80
Hochdeutsch 2/215
Hochschule und Universität 1/94, 95, 191, 225, 226, 277; 2/136, 146; 3/32, 35–39, 124, 125, 144
Hochschule, Freie 1/192; 2/279; 3/35, 39, 111–119, 121, 144
Hochsechskurse 1/232 (Dornach), 233 (Stuttgart), 256; 2/69 (Berlin); 3/159, 160 (Stuttgart)
Höflichkeit 2/208; 3/55
Hölderlin, Friedrich 3/80, 141
Hohenheim 1/254
Hohenzollern 1/129, 237
Hohes Lied Salomonis 1/101
Holbein, Hans d. J. 2/23 1
Holland 1/229; 2/78, 193, 217
Holzschnitt 2/231
Homer 2/85; 3/93
Horaz 2/221; 3/41
Hort 1/112, 117
Hospitieren 1/120, 152, 165, 168; 2/142, 207–209; 3/51, 83, 91, 117, 191
Hospit. Schüler 2/59, 290; 3/98, 179, 180
Humor 1/81, 113, 281; 2/20, 22, 33, 62, 108, 264–266; 3/55, 56, 62, 65, 73, 107, 109, 144, 163, 164, 174
– Disziplin 1/81; 3/65
– Gedächtnis 1/281
– Gelassenheit 3/62, 73, 107, 144
– Grammatik 3/163, 164
– Jean Paul 2/22, 33
– Kontakt 2/20; 3/107
– Lektüre 2/22, 33, 62; 3/163, 164
– Nichtsnutzigkeit 3/62, 73, 144
– Seelisches Ausatmen 1/113; 2/108, 264–266; 3/109
– Shakespeare 3/174
– Simony, Oskar 3/109
– Umgangsformen 2/266; 3/55, 56, 65
– Unterricht 1/281; 2/62, 108, 264; 3/55, 163, 164
Hypnose 2/120
Hyperboräisches Zeitalter 1/107, 108
Ibsen, Henrik 2/85; 3/151, 158, 159
Ich 2/262; 3/55, 58, 70, 107, 108, 134, 152, 162, 171
Ideal 1/72, 83, 95; 2/295, 296
111–ley 3/90, 126, 173

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Illusionismus 3/20
Imagination 1/116, 265; 3/172
Immermann, K. L. 3/80
Inder 2/23, 24, 74; 3/152, 172, 192
Individualität 1/285; 2/49, 101; 3/57, 85, 90, 136, 169, 180, 183, 184, 187
#SE300c–243
Inflation – Kinder
Inflation 3/89
Initiierte 3/137
Innere Opposition 1/232; 2/95, 206, 207, 222; 3/73, 75
Inspiration 1/265; 3/172
Instrumente, sonst siehe Orchester 1/223, 224, 246; 2/28
Intellektualismus 2/232, 233; 3/187, 188
Intelligenz im Reifealter 3/72–74
Interesse entwickeln 1/63, 118; 2/43, 44, 84, 96, 234; 3/72
Internat 1/191, 192; 2/54, 89, 224
Interpunktion 3/53, 54, 60, 63, 65, 67–69
Intuition 1/265; 3/172, 173
Islam 1/130
Italienische Sprache 2/282; 3/173
Jahresbericht, Prospekt 1/127, 131, 132, 251, 270, 288, 289; 2/55
Jahresfeste, Jahreszeiten 1/286; 2/32; 3/129
Jahve 3/152
Jean Paul 1/219, 226, 237, 274, 278; 2/22, 33, 88
Jena 2/60, 116–118
Jordan, Wilhelm 2/87, 98, 99
Journalismus 2/75, 76, 283
Juden 3/87, 152
Jüngerwerden der Menschheit 1/80, 81; 3/35
Jugendlichkeit 2/47; 3/137, 138
Jugendausgaben 2/84, 85, 86
Jugendbewegung 2/46, 47, 60, 117, 156, 157; 3/37, 94, 95, 135, 137, 138, 143, 177
Jugendfeier 1/125, 156, 157; 2/198, 304, 305; 3/129, 177, 178, 192
Jugendgericht 3/186
Jugendkurs, Pädagogischer 2/154–157
Jugendsektion 3/135, 137, 143
Jugendtagungen, Anthroposophische 2/46, 47, 60, 116, 117, 156, 157; 3/94, 95, 177
Jungen und Mädchen 1/125, 141, 146, 174
(Turnen); 2/28, 29, 30, 47, 48, 91, 100, 205, 296 (Turnen); 3/54, 74
Kaiserslautern 2/78
Kalkpräparate 2/287–289; 3/57
Kant, Immanuel 3/84, 94, 108
Karma und Reinkarnation 1/79, 101–109, 226; 3/51, 58, 70, 71, 108, 137, 167
Karutz, Richard 2/276–284
Kassel 3/123
Katholizismus 2/58, 63, 86, 111, 112; 3/88, 113
Kavaliersperspektive 2/42; 3/37, 153, 167
Keats, John 3/174
Keller, Gottfried 3/80
Kelten 1/115
Kerner, Justinus 3/80
«Kernpunkte der sozialen Frage» 1/81, 123, 241
Keyserling, Hermann von 1/254 Kinder nach dem Lebensalter siehe Altersstufen
Kinder besprechen und erkennen 1/74, 76, 96, 113, 114, 117, 123, 124, 125, 128, 139, 141, 144, 148–152, 156, 60, 169–172, 243, 246–250, 258–264, 278–283, 285; 2/45, 46, 47–49, 59–62, 63, 64, 71, 72, 74, 75, 79, 1, 88, 91, 92, 100, 101, 109, 112, 113, 120–126, 129–137, 138, 139, 148, 151, 152, 171, 172, 175, 177–80, 188–192, 222, 268, 292, 304–306; 3/33, 50, 54, 56–59, 60–63, 64–66, 70, 71, 72–75, 81, 82–85, 4, 97–100, 105, 107–110, 132–134, 143, 144, 149, 150, 168, 169, 180, 181, 182–189
Kinder, einzeln besprochene
Jungen, m Mädchen

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

A.B. m 1/114, 123, 125
A.S.K. j 1/170
A.S. ml/113, 117, 125
A.W. j 1/151, 152
B.B. 2/151, 152, 305; 3/59, 66, 75,
85
B.Ch. j 1/140, 141
B.E. 1/282
B.K. j 3/149
B.N. ml/156
B.O. j 2/45, 46
B.R. j 1/267, 283
c.H. j 3/54, 105
ch.D. ml/248
ch.O. m2/304; 3/81
D. j 2/178
D.L. j 2/188, 189
D.M. 2/61, 62; 3/60, 61
D.R. j 1/263, 264
E. j 1/263
E.B. j 3/33
E.B.M. m2/192
#SE30c-244
Kinder
E.E. j 1/96, 113, 117, 281
E.G. j 1/123
E.H. m2/114
E.M. ml/151
E.S. ml/117, 123
E.T. j 2/190
E.W. j 1/281
F. j 1/285
F.L. j 1/247
F.M. j 1/171
F.O. j 1/283
F.R. j 1/117, 160, 169; 3/60-62, 64,
65, 71, 72-74, 82-84, 132,
143, 144
F.S. j 2/71, 72, 100, 122-126
G. ml/282
G.D. j 1/249
G.L. ml/114
G.R. 1 1/113
G. 5. j 2/120-125, 136, 138, 139
G.T. j 1/169, 170; 3/64, 82
G.W. ml/193
G.W.A. m 2/180
G.Z. j 1/249
H. m 1/149, 171
H.N. ml/282
H.A. 1/117
H.B. j 2/121, 125, 129, 130, 135
H.K. j 1/279
H.M. ml/285
H.M.A. m2/45
H.R. 2/304
J.L. j 3/60
J.W. m2/130; 3/38
K. j 2/20, 63

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

K.A. j 1/171
K.E. j 3/63, 169
K.F. j 2/79, 171; 3/60, 61, 64, 71,
72, 109
K.L. j 2/175
K.P. j 2/177, 191
K.R. j 1/263
K.S. j 2/91
L.A. m3/97,98
L.B. m2/306
.F. m2/304
L.G. ml/151
L.H. j 1/282
L.K. m3/70, 109, 169
L.R. j 2/61
M. ml/148
MG. ml/171; 2/112, 113
M.H. j 1/117, 282
M.I. j 1/282
M.T. j 1/144
N. j 1/247
N.G. j 2/59, 71, 72, 95, 121–126,
129, 134, 135
N.M. ml/264
N.N. j 2/305; 3/133, 134, 184, 188
O.N. j 1/128, 144
O.Nr. j 1/283; 2/222
O.R. j 1/117, 139; 2/100, 101, 109,
121, 122, 129, 135
P. Geschwister 1/285
P.I. j 1/139; 3/56
P.M. j 2/306
P.R. j 1/279; 2/74
P.U. j 2/178
P.Z. j 2/178; 3/107, 150
R.A. 1 3/169
R.B. j 3/63
R.D. j 1/263
R.F. j 1/250, 259
R.F.M. ml/261
R.L. j 2/75
R.R. j 2/190
5. j 1/243
Seh. j 1/246
S.F. m3/132
S.H. m2/126, 135
S.J. m3/109
S.K. j 2/122
S.R. j 2/290
S.T. j 3/84, 94, 108, 168, 180
St.B. j 3/82, 109
S.Z. j 3/182–186, 189
T.E. ml/117
T.F. ml/240
T.H. j 2/59
Th. H. m 3/98
T.L. j 1/258; 3/60–62, 64, 65, 71,
72–74, 83, 97
T.M. j 1/283; 2/222

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

T.R. 3/60
U.A. j 1/278; 2/122, 129, 134
W.A. j 1/262; 2/153
W.E. j 1/281; 2/112, 113
W.G. j 1/281
W.L. j 1/263
W.R.K. j 1/248
W.R. j 2/101; 3/182–189
#SE300c–245
Kinder – Kinder der Hiifsklasse
WS. m2/192
X. j 2/222
Z. j 2/148, 178
Z.S. m2/48
– Einzelfälle ohne Namen
3.Kl. 1/117, 135
4.Kl. 1/74, 247; 2/267
6. u. 8.Kl. 1/76; 2/306; 3/50
7.Kl. 2/64, 192
10.Kl. 2/177
11.Kl. 3/181
Auswärtiger Schüler 2/150
Diebstahl 1/123, 124
Gehörgeschädigt 3/33, 98
Kinder, einzelne Probleme
– ängstliche 2/306
– «Anthroposophenkinder» 1/139; 2/71, 179; 3/187
– artige 1/249; 3/82
– Besessenheit 2/1178; 3/61, 70, 71, 73
– besonders zu berücksichtigen 1/112, 113, 117, 243, 247; 2/152, 178, 179, 192, 193
– «Bolshewist» 1/96, 113, 117, 281
– denk- und empfindungsträge 1/113, 117; 3/109
– erblich belastet 1/151, 152, 160; 3/133, 169, 188
– faul 1/114, 144; 2/151
– fleißig 1/144
– Gedächtnisschwäche 1/279; 3/98
– Gerechtigkeitsgefühl 1/249; 2/152, 179 180; 3/72, 73
– Intelligenz einseitig 1/282, 283; 3/65, 72, 75, 84, 85, 94, 108, 168, 180
– Klassenwechsel 1/160, 168, 169, 170; 2/113, 171, 172, 222, 289; 3/33, 63, 169, 191
– Kleptomanie 1/123, 124; 2/88; 3/169, 186, 188
– Koketterie 1/114, 248
– Krüppelkinder 1/113, 278, 279; 2/72, 74
– Lausbuben 1/140, 156; 2/151–153, 222, 289, 305; 3/54, 62, 71, 169
– Liebedürftigkeit 1/76, 247, 264; 3/60, 184
– Linkshändigkeit 1/150, 151; 2/92; 3/57, 58, 109, 110
– Lügen 2/126; 3/97, 189
– Melancholie 1/76, 109, 110
– Minderbegabte 1/74, 76, 149, 171, 246, 247, 264; 2/62, 81, 193; 3/149
– Mißtrauen 1/160; 2/71
– moral insanity 1/151, 152; 3/63, 70, 133, 134, 184, 188
– Mütterlichkeit 2/130
– Opposition 1/96, 262; 2/71; 3/54, 55, 61, 62, 73, 75
– Organfehler 1/74, 151, 170, 263, 282; 2/72, 192; 3/33, 56, 70, 71, 81, 98, 107
– Pensionakinder 1/192, 249; 2/54, 72, 150, 152, 221, 222; 3/84, 85, 132, 133, 180, 182–186
– Psychopathen 1/125, 243, 269, 281–283; 2/45; 3/63, 105
– Rabiater 1/74, 262, 281; 2/72, 95, 222; 3/132
– Reifealter 2/48, 91, 92, 100; 3/60–63, 65, 72–75
– Renommist 1/262; 3/169
– Schläfrigkeit 1/246–248, 282; 2/171, 172, 305

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Schlechter Schlaf 2/191
- Schreibhemmung und –übungen 1/128, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 247, 258, 259, 261; 2/175, 178; 3/98
- Schwierige häusliche Verhältnisse 1/139, 160, 249, 278; 2/71, 101, 109, 121–124, –134, 306; 3/50, 60, 65, 82–84, 132–134, –169
- Seeischer Regenwurm 1/117
- Selbstmordgefahr 1/160; 2/61
- Stehlen 1/123, 124, 125, 160; 2/45, 46, 88; 3/82–84, 85, 97, 133, 134, 169, 182, 186, 188
- Stottern, Sprachhemmung 1/151; 2/292; 3/33
- Taubstumm 1/226; 3/33, 98
- Übungssprüche 1/117, 124, 149
- Unarten 1/139–141, 247, 248; 2/48, 79, 92, 178; 3/85, 133
- Unfug 2/45, 46, 120–137, 137–140, 189, 190; 3/72–74, 134, 135
- Ungezogenheit 1/74, 249, 262, 282; 2/153; 3/56, 60, 61, 63, 132, 133, 143, 144, 149, 150, 169
- Ungerecht behandelt 1/262; 2/48, 132; 3/60, 61
- Verweisung von der Schule 2/120–137; 3/133, 144, 182–190
- Willen dirigieren 1/76, 77
- Kinder der Hilfsklasse 1/124, 125, 148, 149, 151, 170, 171, 264, 279, 281, 282, 283,
#SE3000c–246
- Kinder, neu – Klasse 9
285; 2/45, 61, 72, 81, 113, 178; 3/33, 63, 169
- Kinder, neu eintretende 1/129, 149, 172, 262; 2/45, 46, 71, 72, 149, 221, 222; 3/84
- Kinder verstehen lernen 1/156; 2/48, 151, 152
- Kinderaufführung 1/152, 271, 275, 276, 287, 288; 2/116, 117, 193; 3/107
- Kindergarten, –alter 1/121, 133, 134, 146, 147, 150, 154, 158, 176, 241, 251, 270, 276; 2/91
- Kinderhort 1/112, 117
- Kinderspiele 1/112, 113, 133, 134, 146, 147, 150
- Kinderspielzeug 1/112, 113, 150, 154, 241, 250, 270
- Kindheit 1/156; 2/48; 3/25, 137
- Kindlichkeit im Unterricht 3/25
- King's Langley 2/60, 89; 3/94
- Kino 2/91
- Klassen 1–3 1/112, 136, 175, 201, 237, 238; 2/32, 33, 200, 217; 3/161, 162
- Kizase 1
– Lehrer und Stundenplan 1/65, 158, 173, 175, 186, 199, 201; 2/17, 159, 196, 302; 3/21, 145, 166
– Lehrplan, Unterrichtsbereich 1/112, 123, 128, 132, 133, 149, 239, 240; 2/33, 83, –106, 175, 218, 219, 220, 229; 3/57
– Pädagogische und medizinische Fragen, einzelne Kinder 1/149, 283; 2/190, 268, 292; 3/81
- Klasse 2
– Lehrer und Stundenplan 1/65, 173, 175, 186, 200, 201; 2/137, 196
– Lehrplan 1/112, 123, 128, 266, 282, 283; 2/66, 148, 149, 218, 219, 220, 229
– Pädagogische Fragen 1/248, 282, 283; 2/177, 178
- Klasse 3
– Lehrer und Stundenplan 1/65, 120, 173, 175, 200; 2/17, 196, 218; 3/93
– Lehrplan 1/112, 123, 128, 135, 143, 144; 2/82, 89, 148, 177, 229; 3/165, 166, 169, .171
– Pädagogische Fragen 1/117, 149, 151; 2/192; 3/63, 169, 181
- Klasse 4
– Lehrer und Stundenplan 1/65, 120, 175, 186, 200, 201; 2/196, 203
– Lehrplan 1/106, 113, 122, 128, 140, 141, 282; 2/33, 82, 175, 229; 3/162, 163
– Pädagogische Fragen 1/74, 113, 117, 141, 160, 169, 171, 247, 248; 2/61, 75, 191, 289, 306; 3/97, 169
- Klassen 1–4 1/77, 78, 79, 96, 97, 99, 100, 101, 269; 2/32; 3/145
- Klasse 5
– Lehrer und Stundenplan 1/65, 120, 186, 200, 201, 273, 274; 2/17, 196; 3/90, 93, 100, 138, 145, 175
– Lehrplan 1/101, 113, 122, 129, 136, 142, 248, 281, 284; 2/19, 82, 177, 230; 3/90, 93, 163
– Pädagogische Fragen 1/74, 81, 117, 142, 151, 152, 161, 171, 243, 273, 281; 2/306; 3/61, 98, 169
- Klassen 1–5 2/182, 219
- Klasse 6
– Lehrer und Stundenplan 1/65, 120, 169, 200, 201, 274; 2/186, 218; 3/145
– Lehrplan 1/78, 101, 113, 114, 122, 129, 136, 142, 264, 265, 275, 279, 283, 284; 2/82, 230; 3/163
– Pädagogische Fragen 1/76, 78, 170, 258, 281; 3/132, 150
- Klassen 1–6 2/161
- Klasse 7

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

– Lehrer und Stundenplan 1/65, 200; 2/160, 182, 186; 3/145

– Lehrplan 1/67,69, 82, 112, 115, 118, 122, 123, 136, 274, 275; 2/33, 39, 62, 74, 84, 152, 205; 3/163, 164

– Pädagogische Fragen 1/76, 77, 114, 117, 123, 129, 130; 2/62, 64, 69, 73, 79, 84, 151, 152, 192, 230; 3/109, 110

Klassen 4–7 1/136, 201, 237

Klasse 8

– Lehrer und Stundenplan 1/65, 121, 200, 260, 261; 2/158, 255, 256; 3/25, 26, 145

– Lehrplan 1/67, 69, 82, 112, 115, 118, 122, 123, 136, 223, 235, 241, 274; 2/18, 23, 82, 84, 85, 86, 88, 114, 160, 92;– 3/31, 32, 33, 81, 129, 163, 164, 171,–172, 177

Pädagogische Fragen 1/76, 77, 114, 117, 122, 123, 128, 129, 130, 278; 2/154, 230, –233, 272, 304, 306; 3/65, 5, 85

Klassen 5–8 1/78, 79, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 125, 269; 2/152

Klasse 9

– Lehrer und Stundenplan 1/119, 173, 186,

#SE3000c–247

Klassen 7–9 – Konferenz I Teilnahme>

200, 238; 2/17, 18, 22, 59, 186, 188; 3/138, 145, 192

– Lehrplan 1/191, 219, 235, 241, 264, 274, 278, 284; 2/22, 38, 63, 82, 88, 98, 231; 3/28, 31, 42, 129, 146, 149, 164

– Pädagogische Fragen 1/279; 2/221; 3/60, 64, 67, 71, 72, 82, 97, 108

Klassen 7–9 1/104, 136, 201, 226, 235, 237, 269; 2/109, 205

Klasse 10

– Lehrer und Stundenplan 1/173, 274,276, 278; 2/18, 59, 144, 146

– Lehrplan 1/242,288; 2/18,22,24,38,49, 92, 94, 101, 205, 206, 207, 215, 221,–230, 231, 275, 290, 291; 3/29, 42, 52, 106, 146, 149, 164, 174

– Pädagogische Fragen 2/93, 125, 192

Klassen 8–10 2/23, 36, 38, 41, 52, 186

Klasse 11

– Lehrer und Stundenplan 2/21, 144, 158, 187

Lehrplan 1/242; 2/18, 89, 90, 93, 97, 99, 102,184,211,217,221,231; 3/29, 66, 76,–87, 106, 146, 149, 153, 164, 166, 171

Klassen 9–11 2/93, 102, 120, 125, 219, 223, 302, 305

Klasse 12

– Lehrer und Stundenplan 3/27, 28, 123, 141, 144, 146, 151

– Lehrplan 2/82, 99, 174, 221, 231, 303; 3/32, 34, 40, 41, 42, 46, 51, 53, 103, 106, 146, 192

– Pädagogische Fragen 3/150, 164, 167, 173, 174, 194

Klassen 8–12 2/82, 83, 116, 162; 3/46, 55, 139, 145, 182, 183

– Vorbereitungsklasse 2/303; 3/34, 46, 80, 104, 123, 124, 144, 150, 194

Klasse als Einheit 1/74,75, 78, 83, 123, 146, 238, 275, 282, 286; 2/61, 73, 143, 154, 256; 3/81, 135

Klassenbuch 1/71, 72

Klassengabelung siehe Gabelung des Unterrichts

Klassengröße 1/169, 170, 173, 175, 186, 238, 255, 274, 286; 2/52; 3/33

Klassenlehrer 1/65, 68, 69, 74, 79, 97, 112, 117, 127, 129, 145, 174, 198, 201, 275,–282, 285, 286; 2/17, 22, 36, 1, 52, 73, 94, 122, 137, 158, 184, 197; 3/128

– für die Oberstufe 2/18, 23, 26, 37, 38, 94, 95, 96, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 138, 156–172, 173; 3/139 Klassenlektüre 1/275, 283, 284; 2/64, 177, 221; 3/40,41

Klassenräume 1/128, 192, 244, 245, 246; 2/21, 151, 228, 229, 230, 231, 240, 241

Klassenteilung 1/146, 169, 170, 172, 175, 186, 238, 274, 283; 2/35, 52, 152, 154, 158, 159, 164, 165, 170, 183, 184, 255, 256; 3/54, 85, 93

Klassenwechsel 1/160, 168, 169, 170, 171; 2/113, 171, 172, 221, 289; 3/33, 63, 169, 191

Klavierspiel 1/143, 150, 242; 2/92

Kleinköpfige Kinder 2/259, 267; 3/57

Kleist, Heinrich von 2/35, 87; 3/80

Kleptomanie 1/123, 124; 2/88; 3/169, 186, 187, 188

Klettern 2/297

Klingsor 2/214

Klinisch–Therapeutisches Institut 2/192, 289; 3/116

Klopstock, Friedr. Gottlieb 3/80, 93, 151

Knigge, Adolf 2/207

Knoten schlingen 3/109

Koedukation 1/125, 141, 146, 174; 2/29, 30, 47, 48, 49, 91, 92, 100, 296; 3/54, 74

Können der Kinder 1/74, 261; 2/82, 114, 140, 144, 173; 3/45, 46, 182

Koketterie 1/114, 248, 270; 2/212; 3/88

Kolbe (Chemie) 2/103

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Kolisko, Eugen, Hypothesenfreie Chemie 2/103; 3/36, 38
Kollegium siehe Lehrerkollegium Kommende Tag, Der 1/178, 182, 184, 230, 253, 254, 256; 2/34,291; 3/18, 99, 119
Kompromisse 1/61, 63, 70, 218, 260, 261, 276; 2/59, 91, 253; 3/29, 32, 45–48, 120
Konferenz 1/68, 83, 139, 198, 199, 214–217, 239, 276; 2/80, 140, 193, 224, 225, 235–239, 241–250, 256, 268–271; 3/20, 21, 55, 56,93, 101–103, 150, 182–185, 190
– Aufgabe und Stil 1/68, 83, 139, 239, 276; 2/140, 224, 225, 235, 270, 271; 3/150, 182–185
– Pädagogische 1/83, 139; 2/80, 193, 256; 3/182–185, 190
– Sachliche 1/239; 2/140; 3/55
– Dr. Steiner in der Konferenz 1/214–217; 2/193, 224, 225, 256; 3/20, 21
– Teilnahme 1/198, 199; 2/270, 271; 3/93
#SE300c–248
– Verwaltungsrat 2/235–239, 241–250, 268–271; 3/101–103
Vorbereitung 2/80, 193, 236
Konfessionen siehe sonst Religionsunterricht 1/63, 70, 79, 103, 120, 128, 130, 167; 2/55, 58, 63, 86, 111, 112; 3/42, 177, 178, 179
Konfirmation 1/70; 2/55; 3/177, 178, 179 Konflikte 1/193, 194, 198, 205–213; 3/23, 24, 25
Kongresse 2/44, 77, 118
Konkretheit 1/257, 258, 279, 280; 2/72, 73, 142, 143, 212, 213, 223; 3/36, 37,
Konkurrenz mit anderen Schulen 2/82, 83, 108, 140
Konstellationen 1/91
Konstitutionsfehler 1/74, 113, 226, 227, 258, 259, 279; 2/72, 74, 191, 192; 3/33, 184, 186, 188
Konstruktionen, Abstrakte 1/257; 2/20, 140, 142, 143, 201, 214; 3/29, 30, 91
Kontakt zwischen Lehrer und Schülern 1/81, 112, 115, 140, 141, 200, 247, 248, 259, 260, 264; 2/93, 94, 121, 22, 138, 143, 155, 265, 266; 3/61–64, 82, 83, 139, 169, 182–190
Kontakt der Lehrer untereinander 1/139, 198; 2/43, 44, 56, 80, 155, 173, 237, 238, 269; 3/23, 141, 142
Konzentrieren 1/247, 262, 265, 280, 283; 2/52, 95, 128, 153, 197, 267
Konzept 2/265
Kopernikus, Nikolaus 1/93, 94; 3/160
Korpsgeist 1/231
Korrektheit 2/110, 242–248; 3/141, 142
Kosmologie 1/89–95, 109; 2/104, 214; 3/35, 43, 70, 78, 79, 157, 192, 193
Krankheitsurlaub 3/21, 24, 25
Kritisieren 1/249; 2/30, 204, 223; 3/18, 65
Krüppelkinder 1/113, 279; 2/72, 74
Künstlerisch–intellektiv 2/62
Künstlerisch–pädagog. Tagung 3/16–19, 89
Künstlerische Ausbildung 1/224, 225, 226, 240, 241, 270, 287, 288; 2/27, 51, 53,174, 229–231
Künstlerische Ausgestaltung der Schulräume 1/192, 244, 245; 2/151, 198, 199, 228–231, 240, 241
Künstler. Gestaltung d. Unterrichts 1/257, 258; 2/27, 28, 51–53, 200, 231–233
Konfessionen – Lachmann
Kultur der Gegenwart 1/61–64, 163, 164; 2/233, 254, 255; 3/112, 113
Kulturaufgaben der Waldorfschule 1/61–64, 95, 111, 162–168; 2/69, 75, 76, 231–233, 254, 255; 3/35–38, 112, 122, 137, 138
Kultursuablicke der anthroposophischen Bewegung, Kongreß 2/44
Kulturbewegung für die Waldorfschulpädagogik 1/95, 177, 179–184, 186–190, 218, 228–232, 256, 270–272, 289; 2/46, 47, 54, 60, 65–70, 75–78, 80, 100, 251–255, 281, 284
Kulturepochen 3/51, 148, 152, 192, 193
Kulturrat 1/85, 95, 164; 2/253; 3/39
Kultus 1/120, 138, 252; 2/56–58, 112, 114, 197–199; 3/119, 129, 179
Kunst, Angewandte 1/241, 242, 257; 2/27, 51, 53
Kunsterziehungstagung 3/86
Kunstunterricht 2/22,23, 27, 28,38,39,41, 43, 51, 52, 64, 88–90, 102, 106, 108, 200, 216, 217, 230, 231, 275; 3/28–30, 34, 41, 62, 63, 68–70, 87–89, 148, 149, 152, 158, 159, 164, 171–174, 192
– Ästhetik 2/27, 28, 64, 102, 106, 200, 230, 231; 3/29, 30, 88, 89, 148, 149, 152, 158,
– Ausstellungen 1/192; 2/80; 3/87, 105
– Baukunst 3/148, 149, 152
– Farbe 2/51, 150
– Kunstgeschichte 2/90, 108, 216, 217; 3/28–30, 34
– Lehrplan
8. Klasse 2/88, 89
9.–11.Klasse 2/214, 215, 230, 231;3/28, 29, 148, 149, 192
10. Klasse 2/27, 28, 275; 3/87–89

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- 11. Klasse 2/90, 102; 3/171–174
- 12. Klasse 3/34, 41, 148, 149, 152
- Musik 2/64, 88, 89, 90, 106, 275; 3/29, 158, 159
- Poetik und Metrik 2/102; 3/29, 30, 87–89, 171–174
- Reproduktionen 2/230, 231
- Kurulische Stühle 2/150, 154, 181
- Laboratorium 2/189, 190
- Lachen 1/81, 112, 140; 2/20, 108, 264; 3/62
- Lac1hmann (Poetik) 2/23
- #SE300c–249
- Lässigkeit – Lehrerschaft 3/169
- La Fontaine, Jean dc 2/33, 62
- Lamprecht, Pfaffe 3/66, 88
- Landwirtschaftlicher Kurs 3/170
- Laokoon 1/226; 2/32, 109
- Latein 1/67, 82, 83, 115, 123, 173, 201, 237, 275, 285; 2/19, 31, 38, 42, 61, 70, 83, 95, 109, 114, 115, 144, 145, 58–162, 182–187, 195, 196, 221, 232, 234, 255, 256, 272–274, 278, 282, 301; 3/41, 46, 53, 54, 164, 170, 171
- Abitur 2/144, 184–187
- Lehrer, Stundenplan 1/67, 82, 83, 173, 201, 285; 2/19, 38, 42, 145, 255, 256, 272–274
- Lehrplan 1/67; 2/31, 42, 70, 109, 144, 184–187; 3/46, 164, 170, 171
- Lektüre 1/275; 2/31, 109, 221, 232, 301; 3/41
- Methodik 1/43, 123, 237; 2/31, 42, 61, 70, 83, 95, 109, 114, 115, 232, 234, 255, 256, 272–274; 3/41, 53, 54, 170, 171
- Sprache 2/70, 232, 234, 274, 278, 282; 3/53, 54
- Übersetzung 1/123; 2/83
- Lateinische Schrift 1/122
- Lateinische Sprache 2/70, 232, 234, 274, 278, 282; 3/54
- Lausbuben 1/140, 156, 243; 2/152, 222, 289, 305; 3/56, 57, 59, 62, 71
- Lauteurytbmiekurs 3/169, 170
- Lautversehiebung 1/123, 219; 2/23
- Lebendigkeit im Unterricht 2/19, 141, 152, 179, 180, 206, 291; 3/62, 74, 81, 190
- Lebensalter s. a. Altersstufen 1/80, 81; 2/228–232; 3/35–37, 80, 123, 137, 193
- Lebenskunde 1/84, 126, 136, 221, 222, 286; 2/18, 27–30, 89, 98, 105, 230, 231, 290; 3/35, 76, 91, 149
- Lebenswirklichkeit 1/94, 95; 3/92, 160 Lecky, Geschichte der neueren Zivilisation 1/220
- Lehrbücher, Allgemeines, einzeln siehe
- Bücher 1/70, 71, 105, 118, 250; 2/39, 55, 63, 64, 102, 114, 115, 147, 176, 177, 200, 201, 291; 3/40, 52
- Lehrer
- Allgemeine Besetzungsfragen 1/64, 158, 173–175, 187, 198, 200, 201, 206, 268; 2/17, 18, 36, 37–39, 44, 51, 64, 98, 143, 249–146, 166–170, 183, 196, 197, 203; 3/23, 26
- Neue 1/199, 200, 201, 225, 226, 268, 274, 285; 2/18, 22, 36, 91, 182, 187, 302; 3/93
- Lehrer und Anthroposophie 1/63, 64, 79–81, 98, 99, 142, 156, 157, 165–168, 207, 214–217; 2/50, 56, 57, 141–43, 180; 3/20, 55, 114–122, 142
- Lehrerarbeiten, Publikationen 2/43, 103; 3/36, 88
- Lehrerausbildung 1/273; 3/26
- Lehrerbibliothek 1/68, 176; 2/38
- Lehrerehepaare 3/26
- Lehrerentlassung 1/193; 3/23
- Lehrerfamilienpensionen 2/72, 222; 3/85, 180
- Lehrerindividualität 1/167, 168; 2/179–181; 3/56
- Lehrerkollegium 1/62, 139, 198, 206, 214–217, 228, 270, 271; 2/36, 44, 56, 57, 75–80, 93–96, 140, 141, 147–49, 154, 173, 179–181, 224–227, 235–239, 254, 268–271; 3/16, 55, 93, 100, 114–118, 126
- Berufung in das Lehrerkollegium 1/197, 198, 206, 268, 285; 2/22, 36, 64, 91, 98, 183, 302; 3/23–26, 93
- Selbständigkeit 1/62, 206–209, 270, 271
- Unbeweglichkeit 2/149, 154; 3/55
- Verhältnis zur Anthroposophischen Bewegung und Gesellschaft 2/56, 57, 75, 141, 147, 154, 179–181, 225–227; 3/16–20, 114–118, 126
- zur Christengemeinschaft 2/57, 199, 227, 304, 305; 3/122, 123, 175–179
- zu Emil Malt 1/206, 208–210
- zu Rudolf Steiner 1/205, 206, 214–217; 2/56, 57, 154, 178, 1–9, 224–227; 3/23
- zur Wsldorf–Astoria 1/209–211, 271
- Verwaltungsrat, Schulverein 2/235–239, 254, 268; 3/100–103

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

– Zusammenarbeit 1/76, 139, 251, 266–268, 275, 286; 2/44, 56, 57, 80, 94, 106, 140, 158, 173, 197, 215, 231, 38, 269, 270, 272; 3/55, 100, 139

– Zusammensetzung 1/198, 199; 2/36; 3/26, 93

Lehrerkonferenz siehe Konferenz Lehrerrepublik 1/62, 206–209, 271; 2/235–239, 248–250

Lehrerschaft 1/61–63, 65, 111, 139, 175, 186, 193–197, 252, 256, 257, 268; 2/64,

#SE300c–250

Lehrer–Sprachgestaltung – Lewes

91, 117, 118, 148, 149, 155, 167, 168, 173, 179, 196, 197, 204, 233, 269; /21, 23, 55, 83, 88, 134, 135, 138–141, 150

– Aufbau 1/61–63, 65, 175, 186, 193–197, 268; 2/64, 91, 167, 168, 179; 3/21

– Seriosität 2/148, 149, 179–181, 252

– Überbelastung 1/252, 256, 257; 2/117, 118, 196, 197, 233

– Umgang miteinander 1/139; 2/44, 56, 57, 80, 155–157, 173, 237–239, 269; 3/23, 24, 140, 141

– Verhältnis zu den Schülern 1/77, 81, 111, 115, 139; 2/73, 93, 155, 204; 3/55, 83, 88, 134, 135, 150

Lehrer–Sprachgestaltung 1/82; 3/21, 22, 130

Lehrtagebuch 1/68, 71, 72, 128

Lehrerurlaub 3/21, 24, 25, 139

Lehervorbereitung 1/118, 256, 273; 2/82, 95, 107, 141, 167, 232–234, 265, 266; –3/30, 31, 54, 56, 74, 83, 84

Lehervorträge 1/127; 2/75, 77–79, 117, 118; 3/18, 90, 138

Lehrerwechsel 1/160; 2/96, 97, 171, 172, 222, 289; 3/33

Lehrerwohnungen 1/180; 2/155; 3/141

Lehrerzimmer 2/240

Lehrlingsausbildung 1/277

Lehrmittel 1/68, 70, 84, 95, 258; 2/189

Lehrplan 1/82, 83, 98–110, 116, 122, 191, 192, 219–226, 235–243, 274, 275, 286; 2/22–36, 37–41, 43, 44, 52, 3, 0, 81–84, 88, 89, 90, 91, 95–99, 114, 139–141, 144, 145, 172–174, 205, 211–218, 221, 278, 290, 292–98, 303; 3/28–33, 34–44, 49, 50, 76–80, 87, 94, 98, 103, 104, 106, 127–129, 146–149, 150–158, 161–166, 70–175

– Allgemein 1/191, 192, 237, 238, 286; 2/35, 52–54, 70, 81–84, 90, 91, 97, 99–101, 106, 114, 139–141, 144, 45, 172–174, 205, 206, 278, 303; 3/34–40, 49, 50, 103, 104, 161, 165

– Deutsch 1/219, 236, 237; 2/22, 23, 33, 34, 41, 42, 88, 89, 98, 211–218, 290; 3/29, 30, 32, 34, 80, 104, 150, 151

– Eurythmie 1/224, 275, 287; 2/28, 106

– Geschichte 1/82, 83, 122, 220, 235, 274; 2/23, 33, 221; 3/30, 31, 34, 87, 148, 151, 152

– Geographie 1/220; 2/24; 3/77, 78, 79, 152–156

– Handarbeit 1/225, 241; 2/27, 43, 53, 89, 98

– Kunst 2/22, 23, 39, 41, 43, 88, 89, 90, 106, 211–217; 3/28–30, 34, 41, 87, 148, 149, 152, 171–175

– Malen 1/239–241; 2/27, 51, 150; 3/44, 76, 127, 128

– Mathematik 1/221, 222, 236; 2/24, 25, 42; 3/32, 87, 153–155

– Menschenkunde 1/106–109, 223; 2/27, 33

– Musik 1/223, 224, 238, 239, 288; 2/28; 3/41

– Naturgeschichte 1/106–109; 2/26, 27; 3/42, 43, 77–79, 156

– Physik und Chemie 1/122, 222, 223, 236; 2/26, 99, 103; 3/32, 35, 76, 146, 147, 156

– Prakt. Fächer 2/29, 30; 3/35, 94, 149

– Religion 1/97–105, 116, 226, 286; 2/32, 33, 90; 3/41, 42, 87, 157, 165, 166

– Sprachen 1/236, 237, 274, 275; 2/27, 30, 31, 70, 98, 217; 3/106, 153, 161–165, 170–175

– Stenographie 2/31, 163; 3/166

– Technologie 2/29; 3/35, 76, 149

– Turnen 2/106, 292–298

– Zoologie 3/78, 79, 98, 149, 156

Lehrziel 1/61, 62, 75, 148, 149; 2/81–83, 113, 192, 279, 303; 3/34–36, 39, 45, 46

Leichtsinn 2/189, 190

Leisegang, Hans 2/202

Lektüre im Deutschunterricht 1/122, 219, 220, 274; 2/33, 35, 84–88, 98, 176, 177, –221; 3/80, 104, 165, 166, 172

– Im Sprachunterricht 1/274, 275, 283, 284; 2/30, 33, 39, 62, 63, 88, 98, 107, 221, 301; 3/32, 40, 41, 106, 162–164, 173, 174

– zur Unterrichtsvorbereitung 1/68, 219, 220; 2/23, 39, 41, 43, 232–234, 290, 291; 3/29–31, 40, 41, 165, 166

Lenau, Nikolaus 3/80

Lenin, Wladimir Iljitsch 3/113

Leonardo da Vinci 1/245; 2/230

Lesebuch 1/118, 250; 2/55, 115, 176

Lesen lernen 1/96, 113, 118, 261; 2/65, 100; 3/166

Lessing, Gotthold Ephraim 2/35; 3/80 Lethargie 1/246–248, 278; 2/20, 128, 151, 154

Lewes, Goethe–Biographie 1/130

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

#SE300c–251

Lichtlehre – Medizinisches IDiätl

Lichtlehre 1/92, 93; 3/146. 147 Linksbändigkeit 1/150; 2/92; 3/57, 58, 109, 110

Liebebedürftigkeit 1/76,248,264; 3/61,184

Literatur siehe auch Deutsch, Lektüre,

Sprachunterricht 1/219, 237; 2/22, 23, 84–88, 98, 102, 176, 177, 211–216, 232; 3/28–30, 66, 80, 104, 151

Literarisches Zentralblatt 3/41

Livius 1/275; 2/221, 234; 3/152

Lob und Tadel 1/114

Logau, Friedrich 3/80, 151

London 1/229

Lorenz (Rektor in Wien) 3/23

Lorentzscher Versuch 1/92

Ludwig, Otto 3/80

Lübsens Handbücher 3/40

Lügen 2/125, 152; 3/189

Luther, Martin 1/220; 2/63, 221

Lyrik 2/106; 3/87, 88, 106, 171–174

Macaulay, Thomas B. 2/221; 3/106

Macdonald, James Ramsay 3/113

Mackenzie, Henry 3/106, 173

MacMillan, Miss 3/91, 107

Maier, Alfred 3/131

Maier, Rudolf 1/124

männlich–weiblich, siehe sonst Jungen utid

Mädchen 1/223, 288; 2/30, 36; 3/92, 93

Märchen 1/66, 68, 102, 147, 151; 2/36, 89, 176; 3/44, 109

Magyrisch 2/115

Malen siehe auch Zeichnen 1/112, 133, 154, 192, 239–242, 244, 245; 2/27, 43, 51, 80, 88, 96,150; /44,66,76,81,87, 105, 127, 128, 149

Marconi, Guglielmo 2/104

Marlitt, Eugenie 2/99

Marschieren 2/300

Materialismus 1/62, 150, 151, 163, 164; 3/37–40, 113

Materialienbücher 3/40

Mathematik 1/89–92, 109, 221, 222, 233, 236, 241, 252, 265, 266; 2/24, 25, 40, 41, 42–44, 50, 83, 97, 98, 03, 108, 130, 140, 153, 158, 172, 173, 201, 291; 3/26, 32, 37, 39, 40, 53, 87, 90, 153–155, 159, 160, 167

– Algebra 1/221; 2/24, 25, 153; 3/32, 87, 153–155

– Aufgaben 1/221; 2/40, 108, 140; 3/32,53

– Denkschulung 1/221, 252, 265, 266; 2/40, 42, 43, 108, 140, 153, 201; 3/37

– Geometrie 1/222,225, ~33, 234,236,265, 266; 2/24, 25, 42, 43, 50, 103, 130; 3/37, 90, 91, 153–155, 159, 160

– Geometrisches Zeichnen 1/236, 241; 3/159, 160

– Lehrbücher 2/291; 3/39, 40

– Lehrplan 1/221, 222; 2/24, 25, 83, 103; 3/32, 153–155

– Perspektive 2/42; 3/38, 167

– Relativitätstheorie 1/92; 3/159, 160

– Stundenplan 2/97, 98, 158, 173; 3/26

Mathematische Wiederholungsstunde 2/172; 3/26

Mathematisch–Naturwissenschaftlicher Unterricht 1/82, 88–95, 122, 222, 236; 2/42–44, 98, 99, 103–105

Maturum siehe Abitur

Matuschek (Oberufer) 2/193

Mechanik 1/88, 89, 122, 222; 2/18, 25, 29, 30, 42, 99, 105; 3/149

Medizinisches 1/113, 118, 123, 143, 151,–152, 155, 160, 170, 205, 227, 258, 259, 262–264, 281–283; /18, 20, 21, 29, 40, 64, 69, 72, 92, 98, 99, 101, 171, 172, 177, 178, 190–192, 201, 20k, 255, 257–268, 284– 89,295, 296, 298; 3/33, 50, 57–59, 70, 71, 81, 86, 87, 98, 108, 109, 133, 134,188

– Abderhalden 1/205; 2/172, 284

– Absenzen 3/188

– Ätherleib 1/143, 227; 2/286; 3/58, 70, 71, 133, 134, 188

– Allgemeine Menschenkunde 2/257–268, 285–288

– Anämie 2/177, 191

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Asthma 1/83
- Astralleib 1/83; 2/172, 178, 286; 3/58, 70, 71, 81, 98, 108, 109, 133, 134, 188
- Augen 1/74, 264, 282; 3/98, 108, 109
- Bäder 2/261, 287; 3/86
- Belladonna 2/177, 192
- Bettnässen 2/263
- Blei, Eisen, Kupfer, Silber (auch Phosphor, Schwefel) 2/259–263, 268
- Bohnenkaffee 3/86
- Brennessel 3/86
- Dementia praecox 1/123; 2/171, 172
- Diät 1/262; 2/190, 258–260, 267, 268, 285, 286, 288, 289; 3/5–, 86
- #SE300c–252
- Dreigliedriger Organismus 2/257–268, 286
- Drüsen 2/192
- Edelweiß 3/33
- Eisen 2/177
- Ellicot 1/118
- Epilepsie 1/170; 2/178; 3/188
- Erbanlage 1/152, 160, 171, 249, 282; 2/101, 171, 172; 3/50, 133, 188
- Ermüdung 2/40, 177, 263, 264
- Gehirnschäden 1/113, 227, 282; 2/178, 192; 3/85
- Gehör 1/74; 3/33, 98
- Gesundheitslehre 2/18, 29, 98, 99, 191
- Hypophysis cerebri 1/227; 2/64
- Hysterie 1/263
- Kalkpräparate 2/287, 288; 3/57
- Kamille 2/177
- Kleptomanie 1/124; 2/88; 3/188
- Klinisches Institut 2/192, 289
- Krämpfe 1/113, 170, 258
- Kulturkrankheiten 2/68, 69; 3/57
- Levico–Wasser 1/283
- Linkshändigkeit 1/150, 151; 2/92; 3/57, 58, 109, 110
- Muskelschwund 2/64
- Nicht gehen können 2/178; 3/108
- Ohr 2/201; 3/33, 98
- Rhythmische Störung 1/151; 2/178; 3/108
- Rauchen 2/49
- Schilddrüse 2/192
- Schlaf 2/191; 3/59
- Schröpfköpfe 1/262
- Schularzt 1/74, 106, 155, 263; 2/18, 177, 191, 257, 263, 284, 298; 3/57, 70
- Sexualität 2/48; 3/133
- Smnnesphysiologie 1/143, 163; 2/151, 201, 202
- Sprachhemmung 1/15 1
- Stoffwechsel 1/259; 2/171, 172; 3/133, 188
- Symmetrie–Asymmetrie 1/118; 2/178; 3/82
- Temperaturschwankung 3/50
- Tuberkulose 3/57
- Turnen 1/205; 2/64, 295–298; 3/51, 54, 55, 107, 108
- Unfallstation 1/155
- Unterernährung 2/191, 192, 255, 285– 289; 3/57, 81, 82
- Verdauung 1/259; 2/262, 263; 3/81
- Verkrüppelung 1/113, 279; 2/72; 3/57
- Vierhügelkörper 3/59
- Zähne 1/161, 283; 2/20
- Zitrone 3/57, 86
- Zucker 2/260, 268
- Meinungsbildung 1/231; 2/67

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Meinungswechsel 3/23

«Meister auf dem Berge» 2/154, 157

«Mensch» im Sprachvergleich 2/115

Menschenkunde, Allgemeines, sonst siehe Kinder

– Medizinisches 1/79, 80, 86, 106–109, 167, 223, 226, 280; 2/19, 27, 33, 35, 53, 64, 104, 105, 115, 171, 172, 01, 02, 220, 228–231, 257–268, 284–289, 293–296; 3/26, 27, 35, 42, 70, 71, 85, 90, 91, 107, 137, 138, 188, 189, 192, 193

Menschenkunde–Unterricht 1/106, 122, 223; 2/27, 33, 104; 3/26, 27, 42, 156

Mensehbeitsepochen 1/106–109; 3/35, 42, 192, 193

Menschlichkeit 1/72, 111, 140, 167, 168, 273; 2/20, 48, 72, 73, 91, 92, 142, 143, 154–157, 224–227, 264–267, 69–270; 3/55, 56, 82, 83, 85, 107, 133, 134, 135, 137, 138, 183, 190

Mephisto 2/275

Mercator–Weltkarte 2/105

Messe, Katholische 2/112; 3/129

Metamorphose 1/100, 245; 3/90

Metapher 3/62, 63, 68, 171, 172

Methodische Einzelangaben 1/61–63, 74, 76, 84, 112–114, 118, 123, 127–129, 134,–135, 142, 143, 144, 145, 56, 157, 168, 200, 236–239, 246–248, 251, 257–259, 261, 265, 267, 268, 275, 279–281; 2/27, 30, 41, 50, 0–87, 95–99, 106, 109, 128, 139, 140, 142, 145, 150, 151, 153, 154, 172–174, 175, 176, 188–190, 00, 211–215, 222–224, 234, 235, 263–265, 290, 304; 3/28, 30, 34–38, 44, 52–56, 65, 74, 80, 81, 87, 95, 105–108, 187

– Aktivität wecken 1/113, 246; 2/96, 145, 150, 151, 172–174

– Anthroposophie im Unterricht 1/79, 142, 156; 2/27, 96, 97, 142, 303, 304; 3/74, 95

– Äußerliches Schema 2/121, 142, 153, 154

– Bilder 1/250, 251, 265, 266, 280; 2/84, 109

#SE300c–253

– Ehrgeiz 1/78, 114, 144

– Einrichtung von Texten 2/86, 176; 3/52, 53

– Erinnerung üben 1/128, 279, 280

– Experimente 1/236; 2/189, 190

– Gedankenformen 1/238; 2/213; 3/34–38, 53, 54, 106

– Gemeinsame Arbeit der Klasse 1/123, 142, 143, 200, 238, 275; 2/107; 3/81, 105, 106, 179

– Intelligenz ansprechen 3/74, 75

– Interesse am Stoff erregen 1/134, 135; 2/84, 95, 96, 108, 153, 154, 234, 235, 290

– Konkrete Vorstellungen bilden 1/134, 135, 265, 279–281; 2/41, 109, 139, 140, 142, 153, 154, 222–224

– in Kontakt mit der Klasse bleiben 1/72, 81, 111, 200; 2/188–190

– Nebenbemerkungen 1/134, 135, 259; 2/20

– Ökonomie des Unterrichts 1/236, 261, 267, 268; 2/30, 81–84, 128; 3/44, 52, 187

– Pädagogische Abwege 1/61, 237, 257–259; 2/80, 81, 139, 140, 142, 222–224; 3/87, 105, 107

– in Psychologie wirken 1/155, 156, 168, 169, 248

– räumliches Vorstellen 1/251; 3/37

– Rhythmus 1/156, 157, 269

– schwierige Situationen überwinden 3/107

– sinnvolle Fragen 2/214, 234; 3/50, 81, 187

– Skepsis 2/97; 3/65

– Stimmung 2/264; 3/55, 65

– symbolisieren 2/222–224

– Temperamente 1/74, 76, 127, 128, 134, 142

– Überzeugungskraft 2/207; 3/80

– Umgangsformen 3/55, 56

– Umsicht 2/188–190

– Vorbereitung 1/118; 2/107, 234, 235; 3/30

– Zusammenwirken der Fächer 2/27, 28, 51, 106, 107, 200, 211–215; 3/28, 30, 34

Metrik und Poetik 2/22, 23, 39, 41, 102, 106; 3/29, 30, 63, 68, 69, 87, 171–175

Meyer, Conrad Ferdinand 2/99

Michelangelo 2/32

Mielosich, Franz von 3/69

Mignet, François Auguste 1/284; 2/62

Milton, John 3/174

Mineralogie, Geologie 1/85–88, 106–108, 220; 2/24, 27, 99, 103–105; 3/30, 35, 43, 44, 76–79, 156

Mission des Menschen 1/226

Mitarbeit der Schüler 1/238, 275; 2/94–96, 114, 146, 173, 179, 303; 3/49, 73, 80, 81, 105, 136, 179

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Mithrasbild 1/116
Mittelhochdeutsch 2/22, 23, 214, 215
Mittelschule, künstlerische 2/174
Mittelschulreife 1/191
Modellieren 1/118, 284; 2/27; 3/35
Mörke, Eduard 3/80
Mohammedanismus 1/130
Molière, Jean Baptiste 2/30, 88, 221; 3/164
Molt, Emil 1/61, 132, 162, 182, 187, 189, 195, 199, 205–211, 217; 2/21
Monatsfeier 1/112, 152, 289; 3/191
Mondbahn 1/93; 3/44
Mondenzyklus 3/36
Monochord 1/68
moral insanity 1/152; 3/60, 61, 63, 70, 71, 133, 134, 184, 186–189
Moralische Erziehung 1/96, 114, 123, 124, 125, 139–141; 2/45, 46, 48, 79, 84, 91, 92, 132, 135, 152, 171, 72, 214, 226, 256; 3/56, 64–66, 97, 182–184, 188, 189, 194
Moralischen Halt geben 1/160; 2/101, 178, 179; 3/61, 82, 83, 134, 149, 169, 183–190
Moralische Verfassung des Lehrers 1/76, 66–168; 2/143, 179–181, 223, 245, 246, 266, 267; 3/56, 111, 183, 187
Morgenspruch 1/81, 96, 97
Morgenstern, Christian 3/54, 159
Müller, Johannes, Historiker 2/36; 3/30, 31
Müller, Wilhelm, Lyriker 3/80
München 3/192
Musik 1/65, 68, 120, 134, 141, 142, 150, 157, 173, 174, 223, 224, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 257, 258, 269, 81, 284, 287, 288; 2/17, 27, 28, 43, 64, 90, 92, 98, 99, 106, 145, 146, 162–164, 187, 195, 199, 240; 3/35, 41, 95, 96
– Ästhetik 2/64, 90, 99, 106; 3/35, 41
– Akustik 1/68, 246, 258; 2/27, 43
– Chor 1/78, 141, 142, 173, 174, 269, 284, 287; 2/17, 27, 28, 106, 162–164, 170, 187, 195
– Dirigieren 3/95, 96
#SE300c–254
Musik (Eurythmie) – Öffentlichkeit
– Eurythmie 1/134, 157, 173, 174, 239
– Feiern 1/78, 120, 157, 246; 2/17, 106, 145, 146, 199
– Gehörbildung 1/173, 174, 223, 224, 242, 243, 246
– Harmonielehre 1/223, 224; 2/28, 162, 163; 3/158
– Instrumente 1/68, 120, 223, 224, 246, 284, 288; 2/28, 92, 162
– Klavierspiel 1/143, 150, 242, 243; 2/92
– Kompositionen 1/157; 2/106
– Lehrer 1/173, 174, 246; 2/64, 106
– Lehrplan, Stundenplan 1/65, 78, 157, 173, 174, 223, 246, 257, 258, 269, 288; 2/28, 90, 98, 99, 106, 145, 146, 62–164, 170, 187, 195; 3/35, 41
– Menschenkunde 1/134, 142, 150, 157, 223, 224, 240, 241, 242, 243, 269; 2/92, 199, 241; 3/95, 96
– Orchester 2/28, 162, 163
– Rhythmus, Takt 1/134, 150, 157, 269; 3/95, 96
– Sologesang 1/269; 2/99
– Stimmlage 1/142, 224, 269
– Tanz 1/134
– Ton und Farbe 1/223, 224, 240–243, 281; 2/43, 240, 241
Musikalische Begabung 1/78, 134, 242, 281, 288; 3/59, 96
Musikinstrumente 1/223, 224; 2/28, 92
Musikräume 1/78, 223, 224, 246, 288; 2/21, 240, 241
Musterkinder 2/224, 271; 3/75, 82, 132
Mysterien 3/92, 93
Mythologie 3/28, 148
Nachahmung 1/158; 2/257
Nachhilfestunden 1/73, 172; 2/50, 53, 305; 3/85, 94
Nachlässigkeit 2/110, 189
Nachmittagsunterricht 1/65; 2/195, 196, 203
Näbkarten 3/91

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Name der Waldorfschulen 1/185, 186, 202, 230
Napoleon 1/143
Nationalismus 3/134
Nationalökonomie 2/105
Naturgeschichte, Allgemeine 1/82, 99, 100, 105–109, 122, 130, 245, 280; 2/26, 27, 97, 99, 104, 185; 3/130, 131, 156
Naturwesen 3/70, 71
Nebenzeugnisse 2/82
Negativität 2/97, 99, 269–271; 3/18, 19
Nerven–Sinnessystem 2/257–264, 285–288
Nervosität 2/197
Neueintretende Schüler 1/129, 149, 172, 262; 2/45, 46, 71, 72, 149, 221, 222; 3/84
Neuere Sprachen 1/67, 69, 77, 113, 115, 123, 128, 133, 141, 171, 172, 224, 248, 269, 274, 283, 284; 2/19, 27, 30, 31, 33, 38, 39, 50, 52, 62, 83, 86–88, 95, 98, 106, 107, 114, 115, 144, 146, 147, 152, 153, 158–162, 169, 170, 182–187, 195–197, 199–201, 205, 206, 217, 221, 232, 272–274, 276–284, 302; 3/32, 40, 50, 106, 145, 150, 153, 158, 161–165, 170–175
– Eurythmie 1/113, 224; 2/106
– Lehrplan 1/67; 2/27, 30, 31, 33, 38, 39, 88, 115, 144, 182–187, 276, 284; 3/106, 161–165, 170–175
– Methodik 1/77, 113, 115, 123, 128, 133, 224, 237, 248, 274; 2/30, 31, 38, 39, 50, 52, 62, 98, 106, 107, 114, 115, 145–147, 217, 232, 272–274; 3/106, 161–165, 170–175
– Stundenplan 1/67, 69, 201; 2/19, 38, 39, 50, 83, 152, 153, 158–162, 182–187, 302
Neues Testament 1/104; 2/33, 109; 3/42
Nibelungenlied 2/22, 41, 87, 102, 215, 290
Niebuhr, Barthold Georg 2/177
Nietzsche, Friedrich 2/255, 280; 3/106, 151
Nord–Süd 1/220; 2/24, 216
Notizbuch des Lehrers 1/68, 71; 2/265
Novalis 2/43; 3/80
Nürnberg 1/64; 3/191
Oberuferer Spiele 2/193
Objektive Lyrik 3/173
Objektivität im Urteil 3/60, 82, 103
Obligatorische Fächer 1/121, 123; 2/31, 53, 163, 205, 207, 290; 3/166
Odysseus 2/85
Öffentliche Vorführungen 1/152, 153, 271, 275, 276, 287; 2/80, 116, 117; 3/86, 105, –107
Öffentlichkeit und Waldorfschule 1/73, –164–166, 177, 185, 190, 191, 196, 210, –228–231, 252–254, –2, 276, 277, 289; 2/65–70, 94, 97, 100, 117–119, 124, 127, 130–136, 137–142, 147, 148, 180, 181, 189, 226, 242, 278–280, 281, 289; 3/18
#SE300c–255
Ökonomie – Poetik
20, 36–38, 39, 49, 86, 112, 113, 121, 122, 128
Ökonomie des Unterrichts 1/261; 2/31, 42, 83, 107, 108, 152, 165, 166; 3/32, 52, 104, 187
Österreich 1/68, 129, 187, 232; 2/80, 111, 117, 118, 201, 215, 253, 283; 3/18, 90
Ohr 2/201; 3/33
Ohrfeigen 2/73, 100, 271
Olympisches thronen 2/154, 157; 3/133, 135, 169
Opferfeier 2/222, 305
Opposition, innere 1/213, 232; 2/94, 95, 105, 206, 222; 3/73, 75
Optik 3/146, 147
Orchester 2/28, 162, 163
Organschäden bei Kindern 1/74, 113, 151, 171, 263, 281; 2/72, 192; 3/57, 81, 97, 98, 107
Origines de la France contemporaine 2/107
Orthographie 1/112, 129, 219; 2/149
Osterspiele 3/91
Ost–West–Richtung 1/220; 2/24
Ovid 1/275; 2/31
Oxforder Vorträge 3/88
Pädagogik, Geschichte der, und Allgemeines Schulwesen 1/71, 94, 95, 105, 106, 116, 162–165, 205, 218, 241, 261, 262, 268, 273, 288, 289; 2/28, 35, 42, 46, 47, 48, 62, 80, 83, 131, 137, 147, 149, 150, 176, 179, 187, 205, 206, 232, 233, 277, 278, 281, 284; 3/19, 20, 36–39, 40, 49, 86, 113, 136, 137
Pädagogische Bestrebungen, Zeitgenössische 1/162–166, 218; 2/60, 69, 80; 3/86, 107, 113, 136, 137
Pädagogische Literatur 1/119, 162, 163; 2/200, 201; 3/91
Pädagogische Sektion 3/112–119, 137, 143

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Pädagogische Tagung 1923 3/16–20
Pädagogische Veranstaltungen 2/76–79, 116, 117, 145, 252, 253; 3/16–20, 90–92, 122, 139
Pädagogische Vorträge s. Steiner, Rudolf
Pädagogischer Jugendkurs 2/154
Paläontologie 1/85–87, 106–108; 2/24; 3/78, 79, 156
Pariser Meterstab 2/105
Parzival 2/102, 211–216, 223, 275, 290; 3/88
Patenschaften 1/188
Pause 1/67, 69
Pedanterie 1/77; 2/66, 151, 202, 214; 3/55
Pelikan, Wilhelm, Chemie 2/103
Penmaenmawr 3/92
Percy, Thomas 3/174
Perser 1/82; 2/24; 3/193
Persönliche Beziehungen einsetzen 2/253
Persönliche Ambitionen 3/24
Perspektive 2/42; 3/37, 153, 167
Pestalozzi, Johann Heinrich 1/162, 163
Peter und Paul 1/161
Pflanzenkunde 1/93, 105, 108, 109; 2/99, 104, 229; 3/42, 77, 130, 131, 156
Pflichtgefühl 1/118; 2/84; 3/24
Phantasie 1/113, 247; 2/63
Phänomenologie 1/88–94
Philistrität 1/112, 145, 163, 241, 251, 266, 272; 2/45, 177, 179, 201, 202, 208, 210, 214, 233, 251; 3/22, 55, 69
Philosophie 1/95, 233; 2/42, 202, 215; 3/49, 84, 94, 108
Photographieren 1/152–154
Physik 1/68, 82, 88–95, 122, 222, 236, 258; 2/25, 42, 83, 84, 97, 98, 103, 104, 158, 189, 190; 3/35, 146, 147, 156, 159, 160
– Lehrplan 1/82, 122, 222, 236; 2/25, 42, 97, 98, 158; 3/35, 146, 156
– Methodik 1/236, 258; 2/42, 83, 84, 103, 104, 189, 190; 3/146, 147
– Phänomene und Gesetze 1/68, 88–95, 236, 265; 2/103, 104; 3/146, 147, 159, 160
– Physikraum, Apparate 1/68, 88; 2/189, 190
Physiologie, Allgemeines sonst siehe Medizinisches, Temperamente, Kinder usw. 1/74, 113, 118, 128, 143, 151, 161, 205, 227, 282, 283; 2/20, 21, 40, 41, 64, 257–268; 3/95, 96
Physiognomie der Klassen 1/141, 238; 2/73, 125, 154, 256; 3/57, 60, 63, 75, 150, 183, 194
Pierers Konversationalexikon 1/86, 87
Planetenbewegung 1/89–91, 109
Plastik 1/112, 118, 284; 2/217, 240, 293–295; 3/44, 127
Plato 3/84, 94, 148
Plinius 1/275
Plutareh 1/275
Poetik, sonst siehe Kunstunterricht 2/22, 23, 39, 41, 102, 106; 3/29, 62, 63, 68, 69, 87, 164, 171–175
#SE300c–256
Poincaré, Henri 3/106, 107
Politik 2/254, 255, 276–281
Politische Betätigung 3/134, 135
Polzer–Hoditz, Ludwig Graf von, Der Kampf gegen den Geist und das Testament Peters des Großen 1/230
Positive Fragen im Unterricht 2/214, 234, 235; 3/50, 81, 104, 187
Präexistenz 1/80, 167, 226; 2/93, 101, 258 Präparieren 1/118, 273; 2/82, 141, 232–234; 3/31, 83
Praktische Ausbildung des Denkens 1/221; 3/74, 86
Praktischer Unterricht 1/260, 276, 277; 2/89, 290; 3/38
Prämien 1/71
Presse siehe Vorbereitungsklasse
Projektions- und Schattenlehre 1/264, 265; 2/25
Propagandafragen 1/131, 132, 164, 177–181, 182–184, 190, 191, 201–203, 230–233, 256; 2/60, 75–79, 80, 117, 118, 250–255; 3/95, 99
Prospekte der Schule 1/127, 128, 131, 132; 3/99
Protestantismus 1/103; 2/63; 3/175, 179
Prüfungen, Allgemeines sonst siehe Abitur 2/66, 67, 81, 82, 90, 273, 302, 303; 3/39, 50, 80
Prügel 1/83; 2/168, 271, 306

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Psalmen 2/32
Psychologie, Experimentelle 2/92
Psychologische Sammlung 1/128, 129
Psychologischer Blick 1/127, 155, 156, 168; 2/48, 152; 3/187, 190
Psychologisches 1/77, 112, 117, 118, 128, 141, 147, 155, 156, 159, 160, 168, 192; 2/47–49, 66, 67, 73, 92, 111, 152, 181, 202; 3/74, 84, 85, 139–141, 188, 189
Publizistik 2/75, 79, 118, 119, 147, 148, 283; 3/99
Pünktlichkeit 1/158, 159; 2/35, 99, 100; 3/142
Puppen 1/133, 154, 241
Pythagoras 3/90, 155
Quantität, Chemische 3/156, 157
Rachegefühle 3/62
Racine, Jean Baptiste 2/36, 85, 88
Rätsel 1/146; 3/74, 86
Raffael 2/230; 3/54
Raimund, Ferdinand 2/87
Rangenhaftigkeit 1/73, 83; 2/46
Rast bei Ausflügen 2/299, 300
Rauchen 2/47, 49
Raumfragen 1/135, 158, 176–181, 186, 244–246, 256, 270, 288; 2/21, 37, 44, 151, 189, 190, 202, 218, 240, 241; 3/34
Rechnen 1/112, 113, 134, 221, 249, 252; 2/34, 40, 65, 68, 81, 108, 140, 145, 149, 153, 166, 172, 173, 175, 206; 3/96
Rechtschreibung 1/112, 129; 2/149
Redeübungen 3/21, 22, 56, 130
Regsamkeit der Klasse 1/238; 2/19, 20, 141, 146, 154, 173, 174; 3/72, 104
Reifealter 1/77, 78, 286; 2/47–49, 80, 84–88, 91, 92, 93–96, 100, 222, 223; 3/59, 60–63, 65, 72–74, 5, 124, 132–135, 139, 178, 182, 183, 187
Reifeprüfung der Mittelschule 1/191; 2/81, 82
Reinkarnation und Karma 1/79, 101, 102, 226; 3/51, 58, 70, 108, 137, 167, 193
Reinlichkeit 1/128; 2/301
Relativitätstheorie 1/92–95; 3/159
Religiöse Erneuerung 2/57, 58, 199, 227, 304, 305; 3/123, 175–179
Religiöse Unterweisung in der Waldorfschule, Allgemein 1/63, 79, 98, 286; 2/19, 111, 112, 222; 3/119
Religiöses Empfinden 1/136, 286; 2/90, 111, 197, 198, 199, 222; 3/129
Religion und Weltanschauung 1/98, 130, 167; 2/50, 222; 3/74
Religionsgeschichte 1/129, 130, 167; 2/211, 212; 3/31, 41, 42, 74, 87, 157
Religionslehrer, Eignung zum 1/67, 79, 238, 251, 286; 2/19, 166–168, 197–199; 3/176, 177
Religionsunterricht, Allgemein 1/63, 70, 79, 128; 2/19, 83, 84, 163, 195; 3/119, 176–179
Religionsunterricht, Freier
– Allgemeines und Stundenplan 1/65, 67, 70, 79, 120, 125, 128, 136, 137, 138, 238, 251, 275, 286; 2/19, 50, 83, 84, 90, 98, 99, 111, 112, 163, 166–168, 197, 198, 222, 223, 305; 3/33, 119, 129, 175–179
– Lehrplan 1/79–81, 98–105, 116, 136, 137, 226, 286; 2/32, 33, 63, 64, 86, 102, 109, 111, 115, 211–214, 223; 3/31, 41, 42, 74, 87, 129, 157, 165
#SE300c–257
– konfessioneller 1/65, 70, 71, 79, 120, 128, 130, 148, 167; 2/35, 50, 55, 63, 99, 100, 111, 112, 183, 196; 3/119
Rembrandt 2/216, 217, 231
Reproduktionen 1/152, 154; 2/228–231, 240, 241
Republikanische Verfassung der Waldorfschule 1/62, 83, 206–209, 271; 2/235–238, 241–250
Rezitation 1/224; 2/41, 106, 107
Rhythmisches System 1/151, 178; 2/258, 264, 265, 286, 287; 3/108
Rhythmus 1/139, 142, 143, 157, 248, 269, 281; 2/39, 52, 84, 108, 264; 3/95, 96, 108, 127, 157
Richtersche Sagensammlung 2/176
Rickert, Heinrich 1/95
Rokoko 2/217
Rom 1/83, 115, 118; 2/277; 3/88, 152
Romanische Völker 2/277, 282
Romulus 3/152
Rostand, Edmond 2/283
Rotteck, Karl W. 3/30, 51
Rückwärts vorstellen, erinnern 1/124, 128; 2/88
Rührung 2/264

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Ruhrbesetzung 2/254, 255, 276
Rundsehrift 3/54
Russisch 2/276
Säugling 2/48
Sagen 2/176, 213
Sallust 3/41
Sanskrit 3/172
Satzlehre 3/63, 67–69, 163
Schalk (Bruckner–Aufführung 1887) 2/74
Schamgefühl 1/144; 3/74, 133
Schauspiel 3/107, 130, 174, 193
Schenkl, Griechisches Lehrbuch 1/68
Schicksal siehe auch Karma und Reinkarnation 1/101, 139, 226; 2/109
Schiller, Friedrich 1/118, 122, 219, 266, 274; 2/85–88, 93, 200, 275; 3/31, 104
– Ästhetische Erziehung 1/122; 2/200; 3/104
– Beethoven 2/275
– Dramen 2/85–87, 275
– Dreißigjähriger Krieg 1/274; 3/31
– Glocke 1/266
– und Goethe 1/118, 219; 2/87, 93
Schläfrigkeit 1/117, 247, 248, 282; 2/171, 172, 181, 305
Schlaf, Johannes 1/94
Schlafen und Wachen siehe auch Rhythmus 1/99; 2/191; 3/59
Schlamperei 2/100, 107, 110, 167–169
Schlegel, Aug. Wilh. 2/86
Schlendrian 2/107, 110, 139, 140, 142, 205
Schlußfeier 1/157, 289; 2/92
Schmeil, Lehrbücher 1/105
Schmidt, Lateinische Grammatik 1/68
Schmuck der Klassenräume 1/192, 244, 245; 2/151, 228–231, 240, 241
Scholastik 2/232
Schopenhauer, Arthur 1/94; 2/72
Schrauben 2/30, 105
Schreiben 1/66, 77, 96, 122, 123, 128, 129, 140, 144, 149, 150–152, 247, 258, 259, 264, 281; 2/51, 67–69, 174, 175, 178–181, 205; 3/54, 98, 166
– Allmähliches, künstlerisches Schreiben–lernen 1/66, 77, 96, 122, 123, 140, 150, 261; 2/5<1, 67–69, 174, 175, 205
– Psychologisches zur Schrift 1/128, 140, 144, 151, 152, 247, 259, 264, 281; 2/67; 3/54, 98
– Schreibschwierigkeiten 1/149–151, 247, 258, 259, 264, 281; 3/178–181
– Schriftarten 2/174, 175; 3/54, 166
– Schriftliche Arbeiten 1/129; 3/53, 54
– Symmetrieübungen 1/150, 247; 2/178
Schreien der Kinder 1/81, 140, 141, 153, 266; 2/141; 3/57, 64
Schrift 1/122, 123, 128, 144, 152, 247, 250, 282; 2/175, 178; 3/54, 166
Schröer, Otto Julius 2/193
Schüler
– Allgemeines 1/125, 140, 144, 167, 210, 211, 284; 2/20, 69–71, 93–97, 111, 112, 116, 140, 143, 150, 156, 176, 189, 190, 192, 204, 206
– außerordentl. 2/59, 289; 3/98, 179, 180
– auswärtige 1/183, 188, 192, 211; 2/150, 176; 3/84, 132, 133, 134, 180, 182
– Benehmen 1/72, 125, 139, 140; 2/47, 48, 91, 92, 120–123, 129–133; 3/56, 74
– häusliche Verhältnisse 1/140, 160, 278; 2/71, 122; 3/50, 60, 61, 83, 84, 133, 134, 169
#SE300c–258
– Mitarbeit im Unterricht 1/238, 274; 2/94, 96, 114, 146, 173, 179, 303; 3/49, 74, 80, 81, 104, 136, 179
– Oberklassen 1/114; 2/18, 23, 24, 26–28, 37, 38, 94–96, 121–127, 129–136, 138, 139, 145, 155, 156, 172, 180; 3/76, 117, 139, 181, 182–185
– schwache 2/193; 3/149
– schwierige 3/85, 150, 169
– Teilnahme an anthroposophischen Veranstaltungen, Lektüre 1/288; 2/71, 123, 223, 303, 304
– Verhältnis zu den Lehrern 1/140, 144, 200, 284; 2/30, 69, 73, 94–96, 121–123, 126, 127, 131–133, 138, 152, 171, 181,

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

204, 265, 266; 3/83, 85, 88, 133, 135, 194

– Verhältnis zueinander 1/141; 2/20, 30, 129–132, 156, 181; 3/64, 105, 189

Schülerabende, Sprechstunden 2/50, 145 Schülerabgang 1/71, 116, 123, 160, 260; 2/63, 83, 140, 148, 192, 242; 3/97, 181

Schüleraufnahme 1/180, 181, 182, 186, 188–190, 207, 226, 255; 2/45, 71, 176, 242, 249; 3/49

Schülerausschließung siehe Ausschluß aus d³Schule

Schüleraufführungen 1/152, 271, 275, 287; 2/116, 193; 3/107

Schülerbibliothek 1/288; 2/35, 86, 87 Schülerpensionen 1/192, 249; 2/54, 72, 222; 3/85, 132, 181, 182, 185, 186

Schülerschaft, Zusammensetzung 1/127, 188, 189, 211, 262; 2/20

Schülerzahl 1/127, 186, 190, 211, 238, 255, 267, 270

Schuhe machen 1/115, 281; 2/290 Schulärztliche Untersuchung 1/74, 121; 2/20

Schulanfang 2/203; 3/28

Schularbeiten 1/114, 118; 2/40, 84, 108, 205, 206

Schularzt 1/74, 155, 176, 259, 263; 2/18, 177, 191, 257, 263, 284, 298; 3/57, 70

Schulaufsicht, Schulbehörde 1/64, 119, 217, 228, 255, 271, 276; 2/59, 65–69, 82, 99, 100, 241, 242, 247, 248, 250, 252; 3/47, 49, 76, 104, 117, 145

Schulbesichtigungen, Besuche 2/60, 150, 191, 207–211, 224; 3/91, 191

Schulbewegung siehe

Waldorfschulbewegung

Schulbücher 1/70, 71, 105, 106, 118, 250; 2/39, 55, 63, 64, 114, 115, 147, 176, 177, 290, 291; 3/40, 52

Schulfeiern 1/125, 152, 157, 289; 2/17, 36, 92; 3/129, 146

Schulgarten 1/144, 193; 3/130, 131

Schulgebäude s. Baufragen, Raumfragen

Schulgeld 1/70, 183, 187, 188, 191; 2/194

Schulgesetze 2/71, 119, 218, 255; 2/68, 241, 242, 250, 251; 3/49, 76, 145

Schulheim 1/192; 3/139

Schulhygiene 2/172, 191, 257–268; 3/139

Schulordnung 1/121, 123; 2/249

Schulpaten 1/188

Schulprogramme 2/44

Schulräume 1/192, 244–246; 2/21, 151, 228–231, 240, 241; 3/34

Schulrat, Revisionen 1/273; 2/35, 59, 65–69, 72, 99, 100, 141, 149, 172, 179; 3/18, 20

Schulreformer 3/86, 91

Schulverwaltung, Württembergische 1/64, 71, 116, 191, 192, 217, 218, 228, 255, 271, 276, 277; 2/36, 99, 100; 3/48, 49, 76, 117, 145

Schulwechsel 1/75, 76; 2/149, 306

Schulwesen, Allgemeines 1/71, 94, 95, 106, 116, 162–165, 205, 218, 241, 260, 261, 268, 273, 289; 2/28, 35, 42, 46, 47, 48, 62, 80, 83, 131, 137, 146, 149, 176, 179, 187, 205, 232, 233, 277, 278, 281, 284; 3/20, 36–39, 40, 49, 86, 113, 136, 137

Schur-, Edouard 2/283; 3/92

Schustersche Bibel 2/64; 3/165, 166

Schwab, Gustav 3/80

Schwachsinn, intellektueller und moralischer 3/184, 188, 189

Schwänzen 1/156; 2/100; 3/56

Schweigepflicht 1/73; 3/84

Schwerfälligkeit 2/149, 264; 3/55

Schwerkraft 1/89; 2/295

Seott, Walter 2/221

Selbsterziehung 1/273; 2/73, 143, 224–227, 264–267; 3/56

Selbstmord 1/160, 161; 2/61

Seminarkurse von Rudolf Steiner 1/62; 2/140, 155, 179, 193; 3/165, 189

Semper, Gottfried 2/102

Sensation im Unterricht 2/146, 173

Sexualität 1/224; 2/47, 48, 79, 80, 91; 3/60–62, 75

#SE300c–259

Shakespeare 1/236, 237; 2/36, 62, 84–88, 98, 106, 221; 3/29, 173–175

– Dramengestalten 2/85, 87; 3/174, 175

– englische Lektüre 1/236; 2/36, 62, 98, 221

– und Goethe 2/85

– Jugendbearbeitungen 2/84, 85

– Lyrik, Sonette 2/106; 3/173, 174

– und Schiller 3/29

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Übersetzungen 2/86
- Shaw, Bernard 3/108
- Sbelley, Percy B. 3/174
- Siebenbürgen 3/139
- Simony, Oskar 3/109
- Simrock, Karl 2/23
- Singen 1/65, 78, 142, 173, 239, 269, 284, 287; 2/17, 28, 106, 162, 163, 164, 170, 187, 195
- Sinneslehre 1/143, 163, 164; 2/151,201,202
- Sitzenbleiben siehe Klassenwechsel 1/75, 76, 148, 170; 2/65, 100, 113, 160, 206
- Sitzordnung 1/74, 125; 3/54, 150
- Skepsis 2/97, 99; 3/65
- Sokratische Methode 1/236; 2/96,173,234; 3/187
- Solidarität 1/231; 2/189, 190., 269, 270; 3/99
- Sonnenbahn 1/93, 109
- Sonntagveranstaltungen 1/78
- Sonntagshandlung 1/120, 137, 226, 252; 2/55–58, 111, 113, 114, 197–199, 222, 304, 305; 3/119, 129, 175–179
- Sophokles 2/87
- Sorgenkinder 1/113, 114, 117, 139, 140, 151, 160, 247, 248, 258, 259, 278, 281–283; 2/61, 63, 64, 101, 113, 177, 178, 189–192; 3/97, 98, 150, 184–190
- Sorgfalt 2/189, 190; 3/141, 181
- Soziale Dreigliederng s. Dreigliederng Soziale Erkenntnis (Lebenskunde) 1/123, 128, 136, 244, 286
- Soziale Fragen der Schule 1/111, 119, 188–190, 260–262, 288; 2/20
- Soziale Zukunft (Zeitschrift) 1/119
- Soziale Zusammensetzung der Schüler-schaft 1/127, 188, 189, 211, 262; 2/20
- Spenden 1/71, 95, 178–181, 182–184, 188–190; 2/191, 289; 3/90
- Spengler, Oswald 3/148
- Spielen 1/112, 133, 134, 146; 2/219, 220, 292, 299, 300
- Spielzeug 1/133, 134, 225, 241, 270; 3/128
- Spießertum 1/272; 2/45
- Spinnen und Weben 2/29, 105, 290; 3/149
- Spiritualität 1/80, 81, 100–104, 111, 130, 214–216, 253; 2/46, 57, 58, 111, 197–199, 261, 266, 274, 275; 3/34, 108, 110–114, 135, 137, 172
- Sprache, Allgemeines 1/113, 135, 234; 2/34, 35, 64, 70, 114, 115, 199, 200, 215, 273, 274, 277, 280–283; 3/67–69, 170–175
- Sprachgestaltung 1/82; 3/21, 22, 130
- Sprachunterricht 1/67, 69, 77, 113, 114, 115, 123, 128, 129, 133, 135, 141, 171–173, 201, 224, 234, 236, 237, 248, 269, 274, 275, 283, 284, 285; 2/19, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 37–39, 42, 50, 52, 62, 63, 68, 70, 74, 82, 85–88, 95, 98, 106, 107, 109, 114, 115, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 158–162, 170, 176, 177, 182–188, 195–197, 199–201, 205, 206, 208, 209, 214–216, 217, 220, 221, 232, 234, 255, 256, 264–266, 272–275, 276–284, 290, 291, 301, 302,306; 3/32,40,41,45,46,50,53, 54, 84, 106, 130, 136, 146, 150, 153, 158, 161–165, 170–175
- Abitur 2/144, 182–188,279; 3/46,50,53, 54
- Begabung 1/133, 171, 172; 2/70, 158–162, 256, 306; 3/50, 84
- Eurythmie 1/113, 135; 2/106
- Gabelung 2/144, 145, 146, 182–188; 3/45, 46
- Grammatik 1/129, 135, 224; 2/109, 114, 115, 200, 217, 232, 234, 264–266, 272–275, 290, 291; 3/161–164, 171
- Lehrplan 1/67, 274, 275, 283, 284, 285; 2/27, 30, 31, 33, 38, 39, 42, 68, 70, 82, 115, 144, 145, 158–162, 221, 276–284; 3/106, 153, 158, 161–165
- Lektüre, deutsch 1/123, 135, 236, 237; 2/42, 290; 3/53, 54
- Lektüre, Fremdsprachen 1/77, 115, 123, 133, 274, 275, 283, 284; 2/30, 31, 50, 52, 62, 63, 98, 106, 107, 147, 199–201, 205, 206, 208, 209, 220, 221; 3/32, 50, 106, 153, 161–165
- Methodik 1/123, 141, 171–173, 224, 236, 237,248,269; 2/62, 74, 95, 109, 114, 115, 199–201, 214–216, 217, 232, 272–275; 3/36, 150, 170–175
- #SE300c–260
- Sprachunterricht (Mittelhochdeutsch) – Steiner (Vorträge>
- Mittelhochdeutsch 2/214–216
- Schreiben 1/77, 113, 236, 237, 283, 284; 3/53, 54, 165
- Sprechen 1/77, 123, 128, 133, 141, 171, 172, 224, 248, 269; 2/42, 62, 74, 98, 106, 107, 291; 3/130, 136
- Stundenplan 1/67, 69, 171–173, 201, 283, 284; 2/19, 26, 27, 50, 145, 146, 152, 153, 158–162, 170, 182–188, 195–197, 220; 3/40
- Übersetzung 1/123, 128; 2/35, 36, 83, 283; 3/40, 161–164

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

– Wesen der Sprache 1/234; 2/70, 109, 115, 200, 214–216, 234, 255, 256, 272–275, 277, 278, 280–284; 3/54, 150, 170–175
Sprachübungen 1/124, 151; 2/107, 292; 3/130
Sprachvergleiche 2/114, 115, 215, 216, 276–278, 282, 283; 3/170–175
Sprechstunden für Eltern, für Schüler 1/110; 2/50
Sprechtechnik 1/82; 3/21, 130
Sprüche 1/96–98, 104, 117, 124
Staatslosigkeit der Waldorfschule siehe auch Freies Geistesleben 1/185, 189, 191, 192, 202, 218
Stahl und H. Winkler 1/115
Statuten 1/206; 2/254
Steffen, Albert 2/79, 201, 216; 3/88, 159
Stehlen 1/124, 125, 160; 2/45, 46, 88; 3/82–84, 85, 97, 133, 134, 169, 182–186, 188
Stein, Walter Johannes: Rudolf Steiner als Philosoph und Theosoph 1/230
Steiner–von Sivers, Marie 1/135, 184, 185, 199, 271, 275; 2/87, 106, 117, 193, 221, 253, 282, 283; 3/22, 130, 159 Steiner, Rudolf
– Anekdoten und Beispiele 1/93, 94, 99, 118, 161, 177, 225, 233, 237, 251, 272; 2/28, 35, 55, 61, 67, 71, 72, 103, 106, 110, 118, 168, 187, 208, 218, 224, 253, 283; 3/23, 24, 51, 62, 63, 69, 92, 144, 159
Ansprachen in den Konferenzen 20.8.1919 1/61 24.7.1920 1/162 22.9.1920 1/214 23.1.1923 2/228 6.2.1923 2/257 14.2.1923 2/276 1.3.1923 2/293 30.3.1923 3/16 25.4.1923 3/34 5.2.1924 3/110 2.6.1924 3/161
bei Eurythmieaufführungen 3/89
– Bemerkungen und Urteile über: das Lehrerkollegium 1/63, 76, 180, 204, 209, 252; 2/77, 148, 149, 154–157, 194, 204, 224–227, 233, 239, 244–246, 269, 270; 3/23–25, 55, 90, 100–103, 116, 122, 135, 140, 141, 180
die Oberklassen 2/93, 94, 107; 3/62, 63
die Schüler 1/73, 77, 140; 2/20, 30, 46, 48, 71, 132, 133, 145, 146, 154, 173, 181, 204, 256, 273; 3/85
die Schule 1/73, 95, 127, 128, 155, 165, 190, 208, 209, 252, 271, 277; 2/54, 77, 82, 94, 127, 137, 139–144, 148, 150, 179–181, 184–188, 205, 206, 209, 226, 228, 278; 3/45, 46, 48, 49, 95, 113, 122, 133, 136, 138, 181, 182, 183
die Zeugnisse 2/81, 82, 109, 110, 136, 148; 3/38, 39, 48, 141, 167, 168, 179–181
– Biographisches 1/86, 94, 129, 161, 185, 214–217, 251; 2/47, 72, 74, 80, 84–86, 87, 173, 208, 210, 215, 283; 3/91, 92, 109, 169, 189, 191, 193, 194
– Grundsätzliches zur Arbeit in den Konferenzen 1/214–217; 2/193, 224, 256; 3/20, 21, 182–185, 190
– Persönliche Bemerkungen 1/185, 198, 214–217, 232, 269; 2/61, 69, 70, 76, 118, 123, 134, 167, 172, 188, 224, 271; 3/19, 71, 89, 168, 180
– Stellung in der Schule
offiziell 1/185, 198, 205, 206, 228; 2/17, 36, 65, 148, 165, 244–247; 3/23, 110–120, 191
im persönlichen Wirken 1/73, 76, 95, 111, 214–216, 232, 239, 259, 260, 270, 272, 284; 2/55, 64, 139–141, 143, 144, 147, 153, 177, 190
– Verhältnis zur Lehrerschaft 1/214–217, 231, 232, 239; 2/55–58, 167; 3/24, 25, 191
– Vorträge, Allgemein anthroposophische 1/87, 94, 153, 218, 230, 235, 254, 288;
#SE300c-361
Steiner (Päd. Kurse) – Steiner (Werke)
2/32, 47, 58, 64, 69, 72, 85, 117, 214, 216, 255; 3/34, 77, 88, 93, 189
– Pädagogische Kurse und Vorträge 1/62, 74, 77, 80, 106, 109, 162, 172, 191, 239, 260, 261, 277, 286, 289; 2/46, 47, 54, 60, 64, 76, 77, 78, 79, 93, 95, 116, 117, 140, 154, 155, 179, 193, 199, 200, 211, 215, 253; 3/37, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 105, 122, 138, 165, 169, 170, 189, 191, 193
Werke Schriften und gedruckte Vorträge 1/80, 81, 87, 95, 96–98, 102, 106, 109, 112, 117, 131, 136, 235, 241, 251, 261, 270, 284, 288; 2/27, 32, 43, 67, 93, 114, 140, 155, 179, 193, 200, 201, 213, 215, 216, 234, 255; 3/19, 20, 30, 34, 37, 77, 84, 88, 89, 91, 93, 94, 123, 137, 138, 142, 148, 165
einzeln:
«Allgemeine Menschenkunde» 1/62, 74, 77, 106
Anregungen zur innerl. Durchdringung des Lehrberufes 3/100, 102
Anthroposophischer Seelenkalender 1/80, 112; 2/142
Arbeitervorträge 2/255; 3/34, 77
Aufsätze in Zeitschriften 1/80, 131, 251; 2/67, 200 251; 3/19, 88, 91
Berichte 1/251, 270; 3/90, 123
Briefe an die Mitglieder 3/137, 138
Chorlieder 1/284
«Christentum als mystische Tatsache» 1/288
Dramatischer Kurs 3/193
«Erneuerung der pädagogisch–didaktischen Kunst» 1/289
«Erziehung des Kindes» 1/150, 154
«Erziehungskunst» 1919 1/62, 74, 77, 105, 109, 162, 261; 2/140, 155, 179, 193; 3/165
Eurythmieeinleitungen 3/89
Festeszeiten–Vorträge 2/32
«Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung» 3/90, 126, 173

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

«Geheimwissenschaft im Umriß» 3/94
«Geisteswissenschaftliche Sprach-
betrachtungen» 2/215
«Geistige Führung des Menschen» 1/111
«Geistig–Seelische Grundkräfte» 2/116; 3/88
«Gesunde Entwicklung» (Dornach 1921) 2/64, 79
«Goethe als Vater einer neuen Ästhetik» 3/158
«Goethe, der Schauende, Schiller, der Sinnende» 2/93
«Goethes Naturwissenschaftliche Schriften» 2/43
Ilkley–Kurs 3/90, 126, 173
«Initiationserkenntnis » 3/92
«Kernpunkte der sozialen Frage»
1/81, 123, 241
Lichtkurs 3/148
Märchen aus den Mysteriendramen 2/36
«Meditativ erarbeitete Menschenkunde» 2/200
«Methodisch–Didaktisches» 1/62, 261
«Mysteriendramen» 1/136, 284; 2/36
«Oberuferer Weihnachtsspiele» 2/193
Oxford–Kurs 1922 2/116; 3/88
«Pädagogische Grundlagen der Waldorfschule» 1/80
«Pädagogischer Ergänzungskurs» 2/200
«Pädagogischer Jugendkurs» 2/154
«Pädagogische Praxis » (Schweizer
Lehrerkurs 1922) 3/37
«Pastoral–Medizinischer Kurs» 3/189
Penmaenmawr–Vorträge 1923 3/92
Pierers Konversationslexikon 1/86, 87
«Philosophie der Freiheit» 3/84, 94
«Rätsel der Philosophie» 1/95; 2/234
«Seminarkurse» 1/62, 74, 77, 106, 109,
262; 2/140, 155, 179, 193; 3/165
Sprüche 1/80, 81, 96–98, 112, 117; 2/114
«Theosophie» 1/102, 110, 288
«Übersinnliche Erkenntnis und sozial-
pädagogische Lebenskraft» 1/80
«Völker der Erde» 3/30
«Volkspädagogische Vorträge» 1/260, 277
«Wahrheit und Wissenschaft» 3/20
Waldorfnachrichten 1/80, 131
Weihnachtskurs Dornach 1921 2/64, 79
«Wer darf gegen den Untergang des
Abendlandes reden?» 1/93
«Wie erlangt man Erkenntnisse der
höheren Welten?» 1/110; 2/216
#SE300c-262
Wochensprüche 1/80, 112; 3/142
«Zwölf Stimmungen» 1/112; 2/106
Zyklen 1/87, 106, 109, 235; 2/27, 201, 213; 3/93
Stenographie 2/31, 53, 98, 163, 170, 205, 206, 207; 3/166
Sterne 1/89–94, 222; 2/106, 114, 197, 214, 231; 3/31, 35, 43, 78, 153, 193
Sternkarten 2/114, 231
Sticken 2/51
Stil der Schule 2/100, 139, 140, 152; 3/55
Stilgefühl, Stilkunde 1/241, 266; 2/28, 34, 102, 106, 277, 278, 282, 283; 3/41, 53, 54, 62, 63, 67–69
Stimmbruch 1/224, 269
Stimmschulung 1/82; 3/21, 22
Stimmung im Unterricht 1/154; 2/94, 111, 167, 197, 222, 264; 3/23, 73, 129
Stmnes, Hugo 1/253

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Stoffdiktat 3/52, 53
Stoffwechsel-Gliedmaßensystem 1/259; 2/171, 172, 257, 258, 267, 268
Stolze-Schrey 2/207
Stottern 1/151
Strafen 1/72, 73, 83, 114, 124, 158, 159, 243; 2/49, 73, 100, 168, 189, 206, 271, 305; 3/82
Stricken 1/146, 161, 270; 2/34, 52
Studium der Seminarkurse gefordert 1/106; 2/140, 155, 179, 193; 3/164
Stufen des Göttlichen 1/103, 104
Stundenplan 1/65–67, 120; 2/52, 53, 144, 146, 153, 158, 162–167, 182–188, 195, 196, 203, 204, 219; 3/166
Stundenzahl der Lehrer 1/66, 120; 2/19, 22, 50, 108, 116, 144, 151, 187, 196, 219, 220; 3/56
Stundenzahl der Schüler 1/173; 2/42, 50–53, 144, 146, 151, 160–162, 196, 219; 3/166
«Stuttgarter System» 2/119, 140, 141, 154, 155, 157, 224, 225; 3/17, 18, 135
Sudermann, Hermann 2/213, 275
Suphan, Bernhard 1/129
Suspendierung 2/120, 132, 137, 181; 3/144, 182
Symbolik 1/286
Symbolisieren 2/223
Symmetrie und Asymmetrie 1/118, 150, 247; 2/178
Synekdoche 3/63
Stenographie – Turnen
Syntax 3/63, 67–70, 163
Systematik im Unterricht 2/94
Tacitus 3/41
Tadel 1/114; 3/75, 82, 83
Tagebuch des Lehrers 1/68, 72
Tagefragen 2/250, 251, 284
Tagungen 2/44, 76–79
Taine, Hippolyte 2/98
Takt 2/48, 111, 112, 118, 202, 224, 234, 235, 301; 3/65
Taktschlagen 1/150
Tarquinius Priseus und Superbus 3/152
Taubstumme Kinder 1/226; 3/33, 98
Technische Mechanik 1/222; 2/18, 29, 30, 99, 105
Technologie 1/84, 126, 136, 222, 260, 286, 288; 2/18, 29, 30, 89, 98, 105, 231, 290; 3/35, 76, 91, 149
Teilung von Klassen 1/146, 170, 172, 176, 186, 238, 274, 283; 2/35, 52, 152, 154, 158, 164, 165, 170, 183, 184, 255, 256; 3/54, 85, 93
Temperamente 1/74, 76, 109, 127, 128, 134, 142, 143; 2/92, 258, 267, 298; 3/75, 107
Templerprozesse 1/130
Textbücher 2/232; 3/40
Thun, Leo 1/237
Thomas a Kempis 3/129
Tieck, Ludwig 3/80
Tierkreis 1/143; 3/44, 78, 79
Tierkunde 1/87, 105, 106, 107, 108; 2/84, 105, 151, 229; 3/42, 77–79, 98, 149, 156
Toleranz 2/118
Tolstoi, Leo 1/271; 3/151
Toneurythmie 1/78, 143, 239; 2/28, 53, 92, 162; 3/169
Torf 3/131
Totenbuch, Das ägyptische 3/193
Traub, Friedrich: Rudolf Steiner als Philosoph und Theosoph 1/230
Treitsekbe, Heinrich 2/283; 3/31
Trinitarisches Prinzip 1/105
Trivialität 3/187
Trojanischer Krieg 3/66
Tropen und Figuren 3/62, 63, 88, 87, 171, 172
Turnen 1/65, 66, 144, 174–177, 205, 284; 2/21, 44, 64, 106, 143, 151, 163, 190, 195–197, 202, 204, 218–220, 240, 292–300; 3/51, 54–56, 107, 191
#SE300c-263
Turngeräte – Unmusikalische Lehrer
– und Eurythmie 1/66, 144, 174, 175; 2/151, 293, 296

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Gymnastik 2/292; 3/191
- Jungen und Mädchen 1/174; 2/106, 151, 163, 296; 3/54
- Lehrplan 1/284; 2/218–220, 293–300; 3/54, 55
- Methodik 1/175, 284; 2/106, 151, 163, 197, 218, 292–300; 3/107
- Physiologie 1/175, 205; 2/64, 143, 151, 163, 190, 204, 293–296, 298; 3/51, 107
- Stundenplan 1/65, 66, 175, 176; 2/44, 151, 163, 195
- Teilnahme 1/144, 175, 284; 2/143; 3/51, 54–56
- Turngeräte 2/292, 296–298; 3/107 Turnhalle 1/176, 179, 186; 2/21, 44, 190, 197, 202, 218, 240
- Turnlehrer 2/44, 64, 106, 151, 163, 196, 292
- Übergang aus anderen Schulen 1/75; 2/306
- in andere Schulen 2/278
- Überlastung d. Lehrer 1/251, 256; 2/19, 22, 50, 115, 117, 144, 156, 196, 206, 220, 233
- der Schüler 1/136, 137, 173; 2/144, 146, 264, 265; 3/166
- Übersetzen 1/123, 128; 2/83; 3/161–164
- Übersetzungen 2/35, 63, 283; 3/40
- Übungen mit Kindern 1/113, 114, 117, 123, 124, 149, 150, 152, 246–248, 250, 258, 259, 262–264, 279, 280, 282; 2/62, 74, 81, 88, 177, 178, 190; 3/33, 56, 82, 97, 105, 107–110, 181
- Anschauung üben 1/117; 2/62; 3/105, 107, 108
- Auswendiglernen 2/74
- Bewegung 1/122, 149, 150, 152, 246, 247, 258, 282; 2/177, 190; 3/107, 109
- Denkübung 1/117, 149, 150, 264; 3/33
- Erinnerung 1/124
- Erzählen 1/113, 114, 151, 262; 2/74, 177; 3/97
- Farben 1/282; 2/62
- Gang 1/247; 3/108, 109
- Gedächtnis stärken 1/124, 279, 280
- Gedankenflucht 1/117, 247, 282
- Gefühle wecken 1/113, 114
- Geschicklichkeit 1/150, 247
- Heileurythmie 1/113, 114, 117, 149, 151, 258; 2/88, 177, 190, 191; 3/33, 56, 82, 86, 109
- Hören 1/282; 3/33
- 1–lunoristisch 1/113, 114
- Kleptomanie 1/124; 2/88
- Knoten schlingen 3/109
- Körperbewußtsein wecken 1/246, 262; 3/109
- Konsequenz 1/262; 2/74
- Konzentration 1/117; 2/88
- Künstlerisch–intellektiv 2/62
- Linkshänder 3/109
- Malen 3/105, 149
- Moralische Geschichten 1/113, 114; 2/177; 3/97
- Niederschreiben 1/262; 2/74; 3/97
- Nicht stehen können 2/178
- Phantasie ablenken 1/113, 114
- Rhythmus, Takt 1/150; 2/74
- Rückwärts vorstellen 1/117, 123, 124; 2/88; 3/181
- Sprechen, Sprüche 1/113, 114, 117, 124, 282; 2/62; 3/33, 56, 181
- Stehlen 1/123, 124
- Symmetrie 1/150, 246; 2/81, 178
- Taktschlagen 1/150
- Tempo 1/117; 2/190
- Turnen 3/51, 107, 108
- Willen stärken 1/124, 262
- Zeichnen, Schreiben 1/117, 122, 123, 149–152, 246–248, 250, 258, 259; 2/62–81, 88, 174, 175, 178; 3/105, 108
- Uhland, Ludwig 2/87; 3/80
- Umgangsformen 2/207–211; 3/19, 55, 56, 92
- Unanständigkeit 3/60, 62, 72, 73, 133
- Unernat 2/148, 223, 246
- Unfallstation 1/155

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Ungarisch 2/115
Ungeborenheit 1/80, 167, 226; 2/93
Ungenauigkeit 1/81
Unger-Fabrik 1/254
Ungeschicklichkeit 2/262, 263
Ungezogenheit 1/72, 73, 95, 113; 2/47, 48; 3/56, 60–63, 64, 144, 169
Unhöflichkeit 2/208; 3/55, 56
Universität und Hochschule 1/94, 95, 191, 192, 225, 277; 2/136, 146; 3/32, 35–37, 38, 39, 124, 125, 144, 145
Unmethode 2/224, 225
Unmusikalische Kinder 1/134, 243; 3/59
Unmusikalische Lehrer 1/78
#SE300c-264
Unpünktlichkeit 1/158, 159; 2/35, 99, 100; 3/142
Unsterblichkeit 2/93
Unterbringung auswärtiger Schüler 1/192, 211, 249; 2/54, 72, 150, 222; 3/84, 85, 132, 133, 180, 182
Unterernährung 2/191, 284, 285, 298; 3/57, 81
Unterhaltung mit Kindern 1/112, 134, 135; 2/299
Unterrichtaanfang 1/65, 81, 96–98; 2/92, 203, 204; 3/142
Unterrichtsbericht 1/270; 2/59; 3/122, 126
Unterrichtsergebnisse 1/75, 113, 148, 149, 261; 2/35, 66, 67, 81–84, 94, 101, 107, 108, 114, 139–141, 145, 147–149, 173, 205, 206, 278, 279, 303; 3/39, 45, 46, 48, 182
Unterrichtsgestaltung 1/257, 267; 2/83, 94, 108, 114, 115, 128, 146, 174, 175
Unterrichtsmethodik, allgemein 1/113, 252; 2/19, 20, 42, 52, 53, 62, 63, 74, 81, 83, 84, 86, 95, 108, 113, 114, 127, 139–141, 143, 145, 150, 151, 166, 173, 174, 222, 223, 233, 235, 266, 272, 275, 291; 3/30, 31, 52–54, 65, 66–68, 74, 75, 81, 165, 189, 190
Unterrichtsstoff 1/118; 2/95, 115, 232–234, 266; 3/74, 83
Unterrichtaverteilung 1/65, 69, 120, 287; 2/17, 18, 23, 97, 182, 302; 3/21, 145
Unterrichtavorbereitung 1/118, 256, 273; 2/82, 95, 107, 141, 142, 167, 232–234, 265; 3/30–32, 39, 40, 55–57, 74, 83, 84
Untersuchungsmethoden 2/120, 125, 129, 138
Unvorsichtigkeit 2/189, 190
Urlaub 3/21, 24, 25, 139–141
Urteile über Schüler 1/75, 113; 2/46, 129, 151, 152; 3/82, 188
– über die Schule 2/66, 67, 77, 94, 148, 149, 252, 253; 3/192
Urteilabildung 2/94, 257; 3/23–27, 188, 189
Urteilstkraft 1/82; 2/109, 150
Utilitarismus 1/99, 105
Van't Hoff, Jacobus Hendricus 2/103
Vaterunser 1/80, 96, 104
Vegetarismus 2/228, 285, 286
Veranstaltungen, pädagogische 2/76, 78, 116, 117, 154–157, 239, 252, 253; 3/16–21, 90–92, 122, 139, 191, 192
Verantwortungsbewußtsein 1/62, 111; 2/140–142, 147–149, 179–181, 188–190, 237, 244
Verarbeitung der pädagogischen Angaben Rudolf Steiners 1/106; 2/54, 140, 154, 155, 179, 193; 3/165
Verbandaraum 1/155
Verbote 1/72; 2/49
Verbreitung des Waldorfachulgedankens 2/75, 79, 80, 251, 252; 3/88, 89, 105 Vererbung 1/160; 2/172; 3/133, 188
Verein für ethische Kultur 1/147
Verführung 1/98, 99
Vergil 1/275; 2/301
Verhältnis der Lehrer untereinander 1/72, 76, 250, 266–268; 2/43, 44, 51, 52, 80, 197, 235–239, 269–271; 3/100–103, 139–141
Verhältnis der Lehrer zu den Schülern 1/72, 76, 77, 111, 117, 118, 140, 155, 156, 167, 168, 259; 2/20, 48, 49, 72–74, 91, 92, 125–128, 143, 155, 205–207; 3/82–84, 85, 132, 133, 134–138, 182–187, 189, 190
Verhältnis der Lehrer zu Rudolf Steiner 1/214–217, 231–233, 239, 240; 2/55–58, 147, 148, 166, 167; 3/24, 25, 191
Verhältnis der Schüler zu den Lehrern 1/77, 117, 118, 140; 2/48, 49, 71, 121–124, 131–133, 137–142, 156, 204; 3/60, 61, 80, 82, 107, 132, 133, 134, 135, 140, 169, 184
Verhandlungen mit Behörden 1/217, 218, 228
Verhandlungen mit Schülern 1/135, 139, 145; 3/139, 140
Verhöre 2/120, 125, 129, 137–139
Verlag «Der Kommende Tag» 1/230; 2/291
Verne, Jules 2/63
Verschlafenheit der Schüler 2/181
Verschwiegenheit 1/73; 2/48, 49, 57

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Versetzung, Allgemeines 1/73, 148, 149, 160, 168–171, 278, 281, 285; 2/65, 113, 206; 3/169
– in Hilfklassen 1/148, 171, 278, 281–283, 285; 2/113, 178
– In Parallelklassen 1/160; 2/171, 289; 3/33, 191
Verslehre 2/39, 41
#SE300c-265
Verständnis für die eigenen Ziele erwecken 2/80, 209; 3/36, 105
Verteidigung der Schule 2/180 Vertrauen 2/48, 49, 71, 123, 137, 138, 238, 243; 3/61, 66, 133, 169, 184
Vertretung der Schule 2/241, 242, 248; 3/20
Verwaltungsrat 2/194, 235–239, 243–250, 268, 269; 3/71, 103, 110, 115, 120, 191
Verwarnung 2/131
Verweis 2/189
Verwilderung in Klassen 3/60
Vischer, F. Theodor 2/41
Vokale 3/172
Volkspädagogische Vorträge 1/260, 277
Voltaire 2/87
Vorbereitung des Unterrichts 1/118, 256, 273; 2/82, 95, 107, 141, 167, 232–234, 265, 266; 3/30, 31, 39, 40, 54, 56, 74, 83, 84
Vorbereitung von Veranstaltungen 2/44; 3/16
Vorbereitungsklasse 3/27, 29, 34, 35, 45–47, 76, 100–104, 123–125, 144, 146, 150, 194
Vorbereitungskurse 1919 sonst siehe Seminarkurse 1/62
Vorbeugen 2/189, 262
Vorgeburtliches Leben 1/79, 80, 168, 226; 2/92, 101, 257
Vorige Erdenleben 1/101, 102
Vorlesen 1/118
Vorstellungen bilden 1/280; 3/181
Vorstellungsunmöglichkeit 1/36, 37
Vorträge von Rudolf Steiner siehe Steiner, Rudolf
Vorträge von Waldorflehrern 1/127; 2/75, 77, 78, 117, 222; 3/18, 90, 138
Wagner, Richard 2/87, 214, 275, 283; 3/80
Wahle, Richard 3/19
Wahlfreiheit des Unterrichts 1/120, 121, 123; 2/53, 59, 74, 163, 205, 207, 290; 3/98, 166, 179, 180
Wahrhaftigkeit 2/71, 223, 244; 3/73 Waldorf–Astoria–Zigarettenfabrik 1/127, 182, 183, 185, 186, 205, 209–211; 2/271
Waldorfnachrichten 1/80, 131 Waldorfschulbewegung 1/95, 177, 179–181, 182–185, 186–190, 201–204, 218, 228–233, 256, 257, 270–272, 289; 2/46, 47, 54, 60, 65–70, 75–79, 80, 81, 100, 251–255, 281, 284; 3/37, 39, 112, 113, 121, 122, 136–138
Waldorfschule
– als Ganzes 1/198, 252, 270, 271, 289; 2/178, 179; 3/63
– Anerkennung 1/217, 277; 2/67; 3/49
– Aufbau der Schule 1/66, 119, 121, 123, 175, 176, 178, 186, 191, 192, 254, 260, 261, 270, 271, 273, 276, 277, 288, 289; 2/18, 21, 303; 3/34–36, 46, 47, 123–125, 129, 130, 144, 150, 194
– Ausschluß aus der Schule 1/121; 2/101, 120–127, 129–136, 137–140, 147–149, 179–181, 194; 3/82–84, 85, 182–186
– Berichte 1/127, 128, 251; 2/59, 79; 3/88, 89, 126
– Berufung der Lehrer 1/61–63, 65, 165, 186, 193–198, 206, 268, 285; 2/22, 36, 64, 91, 98, 167, 168, 179, 184, 302; 3/21, 23–26, 93
– Finanzierung 1/70, 95, 145, 176–180, 181, 182–184, 186–190, 197, 201–203, 207–213, 228–233, 250, 256, 263; 2/21, 38, 91, 147, 194, 204; 3/16, 39, 89, 90, 130
– Geist der Schule siehe Geist der Waldorfschule
– Gründung 1/61–64, 69, 164, 165, 209, 210; 2/82, 246
– Konferenz siehe Konferenz
– Kulturaufgabe der Waldorfschule 1/61–64, 95, 111, 162–168; 2/69, 75, 76, 231–233, 254, 255; 3/35–38, 112, 113, 121, 136, 137
– Lehrerbildung 1/273; 3/26
– Lehrerkollegium siehe Lehrer
– Modellschule 1/61, 62, 95, 270, 271, 289; 2/67–69, 75, 100, 139–142, 278; 3/136
– Name 1/185, 186, 202, 230
– Patenschaften 1/188
– Prospekte 1/127, 128, 131, 132; 3/99
– Republikanische Verfassung 1/62, 206–209, 271; 2/235–238, 241–250
– Revisionen 1/273; 2/35, 59, 65–69, 72, 99, 100, 141, 149, 172, 179; 3/18, 20
– Schüler siehe Schüler

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

- Soziale Fragen 1/111, 119, 188–190, 260–262, 288; 2/20
- Staatslosigkeit der Schule 1/185, 189, 191, 192, 202, 218, 271; 2/65–69, 75, 242, 250, 278, 279; 3/112, 113, 118
- #SE300c-266
- Statuten 1/205, 206; 2/249, 254
- Verwaltungsrat 2/235–239, 242–250, 254, 268, 269; 3/101–103
- Waldorfachule und Anthroposophische
- Gesellschaft 1/73, 164–168, 178, 208, 212, 252; 2/60, 75–78, 100, 120, 122, 127, 139–142, 147, 223, 252, 303, 304; 3/17, 111–122, 134
- Christengemeinschaft 2/58, 199, 227, 304; 3/123, 175–179
- Öffentlichkeit siehe Öffentlichkeit und Waldorfachule
- Schulgesetzgebung 1/71, 119, 218, 255; 2/68, 241, 242, 250, 251; 3/49, 76, 145
- Staat siehe Dreigliederung des Sozialen Organismus
- verwandte Bestrebungen 1/165, 166, 178, 186, 230, 289; 2/60, 78, 89, 100, 150, 154–157, 224, 239; 3/94, 95, 107, 136, 138, 191, 192
- Württembergische Schulverwaltung 1/64, 71, 116, 191, 192, 217, 218, 228, 255, 271, 276, 277; 2/36, 99, 100; 3/48, 49, 117, 145
- Waldorfachulen, geplante 1/165, 166, 289; 2/60, 89, 150; 3/138, 191
- Waldorfschulgedanke, Verbreitung 2/75, 80, 251, 252; 3/88, 89, 90, 105
- Waldorfschulpädagogik
- Allgemeines 1/80, 95, 125, 162–168, 276, 277; 2/54, 68, 71, 80, 89, 93, 140, 158, 159, 163, 164, 174, 179, 205, 206, 223, 257, 271, 274, 278, 300; 3/20, 36, 65, 95, 125, 130, 144, 179, 182, 183, 194
- und Anthroposophie 1/63, 67, 96–98, 110, 139, 142, 156, 157, 165–168, 214–217, 288; 2/32, 43, 44, 50, 71, 122, 123, 143, 181, 223, 226, 227, 303, 304; 3/20, 34–38, 55, 74, 91, 137, 142, 143, 152
- Literatur zur Waldorfpädagogik 1/80, 119, 127, 128, 129, 131, 132, 270, 288; 2/43, 44, 55, 67–69, 73, 200, 201, 202; 3/88, 89
- und Öffentlichkeit 1/61, 73, 110, 276; 2/67–70, 94, 97, 117, 118, 122–125, 127, 131, 181, 189, 190; 3/35–37, 134–136
- und Staatliche Schulaufsicht 1/61, 119, 217, 227, 228, 255, 271, 276; 2/59, 65–69, 82, 99, 100, 242, 248, 250, 251, 252, 253; 3/47, 49, 104, 117, 145
- Ziele der Waldorfschulpädagogik 1/73, 164, 165; 3/38, 39, 112, 113
- Waldorfschulverein 1/131, 132, 138, 145, 182, 183, 184–189, 201, 202, 207–213; 2/81, 91, 194, 248, 250, 254; 3/120
- Walther von der Vogelweide 3/151
- Wandschmuck in den Klassen 1/154, 244, 245; 2/151, 228–231, 240, 241
- Weben 2/29, 105; 3/149
- Weihnachtahandlung 1/252
- Weihnachtakrippen 1/225
- Weihnachtskurs für Lehrer 1921 2/64, 79
- Weihnachtsspiele 2/193, 194
- Weimar 1/129; 2/88, 283
- Weltanschauung und Religion 1/98, 99, 102, 167, 168; 2/50, 222, 223
- Weltanschauung, Materialistische 1/62, 163, 164; 3/37, 38, 113
- Weltanschauungsschule 1/63, 80, 98; 2/143; 3/119
- Weltoffenheit 1/63, 230; 2/118, 119, 251; 3/18, 168
- Weltachulverein 1/95, 177, 181, 182–185, 186–190, 201–203, 218, 228–232, 289; 2/250–254, 281, 284
- Werner, Zacharias 3/80
- Westen–Osten 1/220; 2/24, 93
- Widerstand gegen Fächer 2/206, 207
- Wiederholte Erdenleben 1/79, 80, 101, 102, 226; 3/51, 58, 70, 108, 137, 167, 193
- Wien 2/55, 80, 117, 118; 3/23
- Wiener Kongreß 2/118
- Wildenbruch, Ernst von 2/176
- Willenaschulung 1/103, 113, 124, 262; 2/296; 3/63
- Wilson 3/113
- Wirtschaftskunde 1/84
- Wirtschaftsfragen 1/70, 177, 182, 183, 187–190, 201–203, 207, 208, 256; 2/21, 38, 77, 91; 3/90, 128
- Witz 1/81, 114, 281; 2/20, 62; 3/62
- Wochensprüche 1/80, 112; 3/142
- Wochentage 1/112
- Wolfram von Eschenbach 2/211–213, 215; 3/88
- Wundervorstellungen 1/100
- Zähne 1/161, 283; 2/20, 21
- Zahnwechsel 1/133, 283
- Zarnekes Literarisches Zentralblatt 3/41

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Zehn Gebote 1/105

#SE301-267

Zeichenbretter 3/66, 81

Zeichnen siehe auch Malen 1/117, 122, 149, 150, 192, 193, 239–242, 247, 248, 250, 257, 259, 265; 2/27, 30, 42, 51, 62, 80, 81, 89, 96, 150, 151, 193, 216; 3/76, 85, 108, 128

Zeit vergehen lassen 1/139, 248 Zeitbetrachtungen 1/61, 62, 94, 95, 162–164, 230, 253, 254, 260, 261; 2/232, 233, 251, 252, 254, 255, 276–281, 282, 284; 3/35–38, 49, 113, 136, 137

Zeitfragen, Aufgeschlossenheit der Lehrer dafür 1/63, 111, 164, 230, 254; 2/76, 77, 250, 251; 3/18, 37, 38, 134, 135

Zeitsehriftenbeiträge 1/119, 203, 253; 2/65, 67–69, 75, 79, 251; 3/89, 126

Zellenlehre 2/104

Zentralkasse 1/184

Zentrifugal 2/286

Zeugnisse 1/116, 147, 148, 168, 173, 284, 285; 2/63, 81, 110, 136, 148; 3/38, 48, 80, 125, 141, 167–169, 179, 180

– Abgangzeugnisse 1/116; 2/63, 136, 148; 3/141

– Anerkennung 3/38

– Einzelne Fächer 1/116, 148, 173; 3/179, 180

– Grundsätzliches 1/116, 147, 148; 3/167–169

– Individualisieren 1/116, 147, 148, 168, 284, 285; 2/63, 110; 3/167–169

– Kontrolle der Eltern 1/148; 2/136

– Prüfungzeugnisse 2/81; 3/48, 80, 125

– für andere Schulen 1/116

– Sorgfalt beim Ausstellen 2/110; 3/141, 167–169, 179

– Unterschriften 1/285; 2/148

– Zeugnisprüche 1/285

Zeus 3/69

Ziehbilderbücher 1/250, 251

Zimmermann, Robert 2/64

Zoologie 1/87, 105, 106–108; 2/84, 105, 151, 229; 3/42, 77–79, 98, 149, 156

Zucker 2/260, 268

Zugehörigkeit zum Kollegium 1/199, 200

Zuhören 1/112, 147, 283; 2/70

Zulassung zum Abitur 3/39, 48, 80, 125

Zürich 1/252; 3/91, 122

Zurückhalten von Fähigkeiten 3/127

Zurückversetzen sonst siehe Klassenwechsel 1/73–77, 281

Zurückweisen von Angriffen 2/149

Zusammenwirken aller anthroposophischen Bestrebungen 1/212, 267; 2/119, 140, 156, 157, 215, 225; 3/17, 100

Zusammenarbeit der Lehrer 1/76, 139, 251, 267, 268, 275, 286; 2/43, 56, 57, 80, 95, 106, 140, 158, 173, 197, 215, 231, 237, 238, 269, 270, 272; 3/55, 100, 139

Zuspätkommen 1/158, 159; 2/35, 99, 100; 3/142

Zweckmäßigkeitslehre 1/99, 105 Zwölf Stimmungen, Zyklen siehe Steiner, Rudolf: Werke

PERSONEN-VERZEICHNIS

A. Lehrer

#TX

Die angeführten Seitenzahlen beziehen sich auf Stellen, wo Dr. Steiner die betreffenden Persönlichkeiten erwähnt.

Baravalle, Dr. Hermann von 1/200, 233; 2/43, 73; 3/90, 158, 159

Baumann, Paul 1/61, 65, 125, 150, 175, 223; 2/44, 167, 202; 3/55, 169

Baumann-Dollfus, Elisabeth 1/65, 175; 200, 201 2/220, 302; 3/170

Bernhardi, Gertrud 2/91, 302

Bothmer, Fritz Graf von 2/106, 192, 292

Boy, Christoph 1/268; 2/168, 200, 215

Christen, Elisabeth 2/302; 3/94

Doflein, Johanna 2/137

Düberg, Klara 2/17

Fels, Alice 2/220, 302

Gabert, Dr. Erich 3/145

Geyer, Pastor Johannes 1/61, 65, 67, 82,

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Gildemeister, Verena 3/145
Grunelius, Elisabeth von 2/17
Häbler, Dr. Martha 3/93, 100
Hahn, Dr. Herbert 1/61, 65, 67, 120, 144, 182, 201; 2/39
Hauek, Hedwig 1/225, 241, 249
#SE300c–268
Heydebrand, Dr. Caroline von 1/61, 65, 67, 120, 142, 156, 161, 169, 182, 200, 201; 2/33, 69, 75, 77; 3/21, 90
Hofmann, Elisabeth 3/21
Husemann, Minnie 2/220, 302
Killian, Robert 1/199, 201
Koegel, Hertha 1/61, 120, 200, 201
Kolisko, Dr. Eugen 1/120, 155, 200, 201, 259, 274; 2/18, 103, 111, 257, 263; 3/36, 111; 38, 170, 194
Lämmert, Julie 1/175; 3/90, 194
Lang, Hannab 1/65, 120, 141, 156, 200, 201, 268, 273
Lehrs, Dr. Ernst 2/302
Leinhas, Olga 2/98
Mellinger, Bettina 2/91
Michels, Gertrud 2/36, 53; 3/170
Michels, Klara 1/274; 3/93
Mirbach, Leonie von 1/61, 65, 67, 200, 201; 2/39
Molt, Berta 1/61, 144, 199; 3/94
Molt, Emil 1/61, 132, 162, 182, 187, 189, 195, 199, 205–211, 217; 2/21
Nägelin, Friedel 2/91
Ochlschlegel, Friedrich 1/61, 65, 67
Plinke, Frau Dr. Violet 2/22, 36; 3/94
Röhrle, Edith 1/157; 3/90
Röschl, Dr. Maria 1/274, 285; 2/19, 38, 167; 3/143
Rommel, Helene, seit 1919 im Kollegium;
in den Konferenzen nicht namentlich erwähnt
Ruhtenberg, Pastor Wilhelm 1/268, 274; 2/17, 39; 3/126
Rutz, Hans 2/91; 3/194
Schubert, Dr. Karl 1/123, 125, 171, 201, 227, 234, 285; 2/19, 22, 23, 37, 38, 73, 3/18, 90, 170, 194
Schwebseh, Dr. Erich 1/285; 2/18, 23, 27, 38, 39, 42, 64, 75, 202; 3/90, 158, 194
Stein, Eleonora 2/19
Stein, Dr. Walter Johannes 1/64, 65, 67, 82, 128, 131, 156, 230, 256; 2/18, 75, 111; 3/158
Steiner, Rudolf siehe Sachwortverzeichnis
Steiner–von Sivers, Marie 1/135, 184, 199, 271, 275; 2/87, 106, 116, 193, 221, 282, 283; 3/130
Stockmeyer, E.A. Karl 1/61, 65; 3/158
Strakoseh, Alexander 1/64, 126, 225
Tittmann, Martin 2/147, 170, 182, 187, 197, 220, 302
Trejehler, Dr. Rudolf 1/61, 65, 67
Uehli, Ernst 1/201; 2/39, 305; 3/192
Uhland, Maria 1/199, 201; 2/89
Wilke, Elly 2/302
Wolffhügel, Max 1/199, 270; 2/53, 151; 3/76
B. Mitarbeiter aus der Anthroposophischen Gesellschaft und andere erwähnte Personen
Blommestein, Louise 2/51
Boos, Roman 2/47
Cross, Miss, Kinga Langley 2/60, 89; 3/94
Englert Curt 1/285; 2/18, 44
Del Monte, José 1/253, 254
Gladstone, Mr. 2/210, 224
Gümbel–Seiling, Maximilian 3/194
Haaß–Berkow, Gottfried 1/231; 3/194
Herrmann, Elfriede 1/61
Karutz, Prof. Richard 2/276–284
Kieser, Luise 1/64
Kisseleff, Tatiana 3/170
Koerner, Andreas 1/64

Rudolf Steiner: GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III

Kugelman, Georg 3/194
Leinhas, Emil 2/77; 3/88
MacMillan, Miss 3/91, 107
Maier, Alfred 3/131
Maier, Dr. Rudolf 1/124
Meier, Rudolf (Berlin) 1/61
Mellinger, Dr. Johanna 3/145
Noll, Dr. med., Ludwig 1/74
Palmer, Dr. med., Otto 2/289
Pelikan, Wilhelm 2/103
Polzer–Hoditz, Ludwig Graf von 1/230
Rittelmeyer, Friedrich 2/76
Smits, Lori 3/170
Steffen, Albert 2/79, 201, 216; 3/88, 159
Unger, Dr. Carl 1/254; 2/77; 3/158
Waehsmuth, Dr. Günther 3/91, 92, 144
Waller, Mieta, 1/245; 2/150
Wistinghausen, Kurt von 3/177
Wolfer, Karl Emil 1/61
Wolfram, Elise 3/170

GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

#	Beitragstitel
1	ERSTER VORTRAG Basel, 20. April 1920 Geisteswissenschaft und moderne Pädagogik
2	ZWEITER VORTRAG Basel, 21. April 1920 Dreigliederung des menschlichen Wesens
3	DRITTER VORTRAG Basel, 22. April 1920 Menschenerkenntnis als Grundlage der Pädagogik
4	VIERTER VORTRAG Basel, 23. April 1920 Der Erzieher als Bildner des zukünftigen menschlichen Seeleninhalts
5	FÜNFTER VORTRAG Basel, 26. April 1920 Einiges über den Lehrplan
6	SECHSTER VORTRAG Basel, 28. April 1920 Eurythmischer, musikalischer, Zeichen- und Sprachunterricht
7	SIEBENTER VORTRAG Basel, 29. April 1920 Erziehung als Problem der Lehrerbildung
8	ACHTER VORTRAG Basel, 3. Mai 1920 Zoologie- und Botanikunterricht vom 9. bis 12. Jahr
9	NEUNTER VORTRAG Basel, 4. Mai 1920 Dialekt und Schrijtsprache
10	ZEHNTER VORTRAG Basel, 5. Mai 1920 Synthese und Analyse im Menschenwesen und in der Erziehung
11	ELFTER VORTRAG Basel, 6. Mai 1920 Das rhythmische Element in der Erziehung
12	ZWÖLFTER VORTRAG Basel, 7. Mai 1920 Geschichts- und Geographieunterricht
13	DREIZEHNTER VORTRAG Basel, 10. Mai 1920 Das kindliche Spiel
14	VIERZEHNTER VORTRAG Basel, 11. Mai 1920
15	Fragenbeantwortung im Anschluß an den ersten Vortrag
16	<u>Einleitende Worte zur Eurythmie-Aufführung am 15. Mai 1920 in Dornach</u>
17	Einleitende Worte zur Eurythmie-Aufführung am 16. Mai 1920 in Dornach
18	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=194:ga-301-die-erneuerung-der-paedagogisch-didaktischen&Itemid=14&layout=default

ERSTER VORTRAG

Basel, 20. April 1920

Geisteswissenschaft und moderne Pädagogik

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Für die Veranstaltung habe ich den Herren Veranstaltern wirklich herzlich zu danken. Sie können sich ja denken, daß derjenige, der sein ganzes Sein einsetzt für die Verbreitung der sogenannten Geisteswissenschaft, auch mit einer gewissen Begeisterung an dieser Geisteswissenschaft hängen und den Glauben haben muß, daß diese Geisteswissenschaft innerhalb der universellen Bildung und der ganzen Zivilisation unserer Zeit eine bestimmte Rolle zu spielen hat. Daß dieser pädagogische Kursus zustande kommt, erscheint mir eine ganz besonders dankenswerte Tatsache, denn gerade an dem Erziehungswesen wird sich vielleicht die Geisteswissenschaft am besten und am ehesten erforschen lassen. An dem Erziehungswesen wird sich auch zeigen können, wie wenig diese Geisteswissenschaft die Angelegenheit einiger Schwärmer und Träumer oder irgendeiner Sekte ist, sondern wie sie etwas sein will, womit der gesamten Menschheit eine Art von Anleitung an die Hand gegeben wird. Daher, ich darf es wohl mit diesen kurzen Worten aussprechen, bin ich wirklich herzlich dankbar denen, welche diese Vorträge veranstaltet haben, und ich danke auch Ihnen, die Sie sie besuchen wollen und hoffe, daß wir uns im Laufe der nächsten Tage über wichtige Angelegenheiten der Menschheit werden unterhalten können.

Im heutigen Vortrag werde ich mir erlauben, eine Art von Einleitung, einen Hinweis zu geben auf die Richtung, welche das Thema, das ich mir vorgesetzt habe, nehmen wird. Nun bitte ich Sie, aus der Formulierung meines Themas durchaus nicht etwa den Schluß ziehen zu wollen, daß ich, wie irgendein unvernünftiger Radikaler es vielleicht tun würde, durch diese Themaformulierung etwa habe andeuten wollen, daß die Erziehungswissenschaft, so wie sie sich namentlich im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis in unsere Tage herausgebildet hat, nichts taugt, und daß sie auf Geisteswissenschaft gewartet habe, um gewissermaßen erst geschaffen zu werden. Dieser Glaube lag ganz gewiß der Formulierung des Themas nicht zugrunde. Im Gegenteil, es ist eigentlich eine ganz andere Empfindung als Ausgangspunkt da für dasjenige, auf das ich in diesen Vorträgen aufmerksam machen möchte. Ich glaube durchaus, daß die Erziehungswissenschaft, welche gerade im Laufe des 19. Jahrhunderts so hervorragende Persönlichkeiten zu ihren Vertretern gehabt hat, deren Wirksamkeit ja hereinragt in die pädagogische Betätigung der Gegenwart, daß diese Erziehungswissenschaft gerade eine gewisse Vollkommenheit erlangen kann. Ich glaube, daß derjenige, der heute aus diesem oder jenem Grunde genötigt ist, sich in den verschiedensten Wissenschaften umzusehen und kennenzulernen, wie man diese Wissenschaften theoretisch und praktisch vertritt, wie sie hineingehen in das Leben, und der dann auch sich mit der Erziehungswissenschaft beschäftigt, daß der eigentlich mit

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

dieser Erziehungswissenschaft im Vergleich mit den andern Wissenschaften - so sonderbar das klingen mag, ich möchte es als meine eigene Erfahrung aussprechen - das Urteil verbinden muß: sie enthält eigentlich, so wie sie heute gestaltet ist, die allersorgfältigsten Grundsätze, manche unanfechtbaren Formulierungen desjenigen, was eigentlich der Erziehungstätigkeit als Prinzip zugrunde liegen müßte, so daß man, wenn man auf das Wollen und auf das urteilsmäßige Durchdringen der Erziehungsnotwendigkeiten hinsieht, von dieser pädagogischen Wissenschaft eigentlich nur den allerbesten Eindruck erhält. Gerade davon möchte ich ausgehen, daß ich durchaus nicht unterschätze, um nur einen zu nennen, die Wirksamkeit eines solchen Geistes, wie es zum Beispiel Herbart ist.

Ich habe selber die Herbartsche Strömung recht intim kennengelernt. Ich bin ja die erste Hälfte meines Lebens in Österreich gewesen, bin in Österreich fast bis zum 30. Lebensjahre herangewachsen; und in Österreich war eigentlich die Herbartsche Pädagogik für das gesamte staatliche Unterrichtswesen, das dazumal Oetzler (?) und andere geordnet hatten, tonangebend geworden. An allen österreichischen Universitäten wirkten für die Pädagogik Herbartianer, so daß mir im Laufe meines Lebens gerade die Herbartsche Pädagogik, ich möchte sagen, in ihren einzelnsten Bestrebungen entgegentrat. Aber auch, wenn ich die Betrachtung ausdehne von der Herbartschen Pädagogik auf andere pädagogische Strömungen, die aus der jüngsten Vergangenheit in die Gegenwart hereinragen, so möchte ich auch sagen: Es ist eigentlich auf

#SE301-011

den Gebieten des pädagogischen Denkens, Empfindens überall Erfreuliches zu verzeichnen. Das ist eine Strömung, ich möchte sagen, der wir gegenüberstehen, wenn es sich darum handelt, das Pädagogische als ein wichtigstes Glied unserer ganzen Zivilisation ins Auge zu fassen.

Das andere aber, das ist dieses, daß eigentlich - es war ja immer bis zu einem gewissen Grade der Fall, aber so stark doch nicht, wie heute - das Ganze der pädagogischen Kunst, des pädagogischen Denkens einer weitgehenden Kritik unterworfen wird. Wir sehen, wie von Laien und von Fachleuten wiederum das Pädagogische in einer herben Weise zuweilen bekrittelt wird, wie es auf der anderen Seite manchmal geschickt, manchmal auch nicht besonders geschickt verteidigt wird, so wie es nun einmal sich herausgebildet hat und wie es heute herrschend ist. Wenn wir sehen, was alles gesagt wird von Leuten, die etwa Landerziehungsheime gründen, und die da von einer völligen Erneuerung des pädagogischen Wesens sprechen, wenn wir dann weiter verfolgen, wie weiteste Kreise an solchen Diskussionen Anteil nehmen, so müssen wir auch sagen: Indem die Menschen hinschauen auf dasjenige, was eigentlich erreicht wird durch das - ich sage es ganz unverhohlen - großartige unserer Erziehungswissenschaft, so können wir wieder manchmal nicht ganz Unrecht der Kritik geben, die sich da geltend macht.

Zwischen diesen beiden Gesichtspunkten steht man eigentlich mitten drinnen. Dazu kommt ein anderer, ein viel umfassenderer. Und ich glaube wirklich nicht das Gebiet eines einleitenden Vortrages zu einem pädagogischen Kursus zu überschreiten, wenn ich auf dieses Sonderbare auch aufmerksam mache.

Wir sind in den letzten fünf bis sechs Jahren, wenn das auch in der Schweiz weniger bemerkbar geworden ist als in den anderen Gebieten Europas, wir sind durch eine schwere Zeit durchgegangen, jedenfalls

- das wird auch jeder Schweizer ohne weiteres zugeben müssen - durch eine solche Zeit, von der sich die Menschen vor zehn Jahren keine Vorstellung gemacht haben. Man frage sich nur einmal, ob sich die Menschen vor zehn Jahren hätten träumen lassen, daß über Europa das kommen werde, was nun gekommen ist. Wir dürfen nicht vergessen, was heute, ich möchte sagen, wie ein Niederschlag der furchtbaren Kriegsnot sich ergeben hat: ein Chaos in den sozialen Verhältnissen über einem großen Teil von Europa. Und derjenige täuscht sich, der glaubt, daß dieses Chaos etwa bereits an einem Wendepunkt wäre und daß es nächstens besser wird. Wir stehen in bezug auf diese chaotischen

#SE301-012

Verhältnisse im Grunde genommen erst im Anfang. Und da muß man sich dann doch fragen: Liegt es denn wirklich nur an den äußeren Verhältnissen, daß wir in dieses Chaos sozialer europäischer öffentlicher Angelegenheiten hineingekommen sind? Muß man denn nicht bei unbefangener Betrachtung sich sagen: Es kann nicht an den Verhältnissen liegen, denn die Verhältnisse werden durch die Menschen gemacht; es muß an den Menschen liegen.

Sieht man genauer zu, so findet man auch sehr bald heraus, wie es an den Menschen liegt; wie es daran liegt, daß heute, in der Zeit, in der man am meisten schreit nach sozialer Gliederung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse, so wenig eigentlich wirklich soziale, sondern zumeist antisoziale Empfindungen vorhanden sind. Und wirklich, kann man denn umhin, sich zu gestehen, daß dies alles herangezogen worden ist trotz aller Vorzüglichkeit der pädagogischen Grundsätze, trotz alles dessen, was in anerkannter Weise geleistet worden ist und was vom besten Willen beseelt ist? Wir müssen sagen: Trotz allem haben wir nicht vermocht, die Menschheit der neueren Zeit dahin zu bringen, daß der eine dem andern wirklich verständnisvoll gegenüberstehen kann. Wir haben eine Zeit heraufziehen sehen, in der wahrhaftig die Menschen nicht gegeizt haben mit dem Lob, daß wir es so herrlich weit gebracht haben. Aber wir haben auch das Sich-selbst-adabsurdum-Führen dieser Zeit gründlich kennengelernt. Da müßte es denn wenigstens in die Herzen einziehen wie eine Sehnsucht, zu prüfen, ob denn nicht doch gerade durch diese pädagogische Kunst dieses Geschlecht, das heute sich so in den Haaren liegt in Europa, herangezogen worden ist? Dies müßte doch sehr einer näheren Fragestellung unterworfen werden. Und sieht man etwas genauer zu, so findet man da: Es ist gar nicht anders möglich, als mit wirklicher Verehrung zu hängen an den großen Gestalten der Pädagogen des 19. Jahrhunderts, an Herbart, Ziller, Diesterweg, Pestalozzi und so weiter - Ihnen brauche ich ja die einzelnen Namen nicht zu nennen -, aber auf der anderen Seite muß man auch sagen: Ja, wir haben eine mustergültige Erziehungswissenschaft, aber es handelt sich beim Erziehen gerade mehr als sonstwo um noch etwas anderes als um eine vorzügliche Wissenschaft, es handelt sich gerade beim Erziehen darum, daß diese Wissenschaft übergehen kann in eine wirkliche Kunst; daß Pädagogik Kunst werden kann.

Wenn man die Sache einmal, nur um zu verdeutlichen, im Vergleich

#SE301-013

mit der Kunst betrachten will, so kann man sagen: Es kann eine vorzügliche Ästhetik geben, vorzügliche Kenntnisse, wie man es in der Musik oder in der Plastik oder Malerei macht, und diese Wissenschaft vom Malen, diese Wissenschaft vom Bildhauern, diese Wissenschaft vom Komponieren, sie kann großartig sein; aber es ist doch etwas anderes, diese Wissenschaft nun anwenden zu können. Ja, man kann sagen: Derjenige, der sie anwendet, der Bildhauer, der Maler, der Musiker, der hat sogar in der Regel eine rechte Antipathie gegen die Grundsätze, die ausgedacht worden sind. Bei ihm handelt es sich darum, daß diese Grundsätze überhaupt gar nicht ins Vorstellungsleben übergehen, sondern daß diese Grundsätze in seinen Händen, in seinem ganzen Wesen leben, daß sie in ihm lebendige Gestalt werden können. In der Erziehungswissenschaft liegt die Sache nicht ganz so wie in irgendeiner anderen ästhetischen Wissenschaft. In der Erziehungswissenschaft muß alles bewußter, muß alles viel mehr von Vorstellungen durchdrungen sein, als, sagen wir, in der Malerei oder Musik oder Plastik. Aber dennoch, was wir als richtig begreifen im Erziehen, das muß übergehen können in das ganze Wesen unserer Persönlichkeit, wenn wir pädagogische Künstler werden wollen.

Und gerade auf diesem Gebiete glaube ich, daß Geisteswissenschaft helfen kann. Und von dieser Hilfe, die durch Geisteswissenschaft der Pädagogik werden kann, möchte ich eben in diesem Kurse sprechen. Nicht, daß ich glaube, daß die Grundsätze der pädagogischen Wissenschaft reformiert zu werden brauchen, sondern ich glaube, um diese richtigen Grundsätze - sei es in einem

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

einzelnen Falle der Erziehung, sei es der großen Klasse gegenüber - in wirklicher praktischer Weise an-zuwenden, ist es notwendig, daß diese Grundsätze belebt und durchgezogen werden von dem, was eigentlich nur Geisteswissenschaft geben kann. Geisteswissenschaft ist etwas, was einziehen will in alle Gebiete gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkennens. Geisteswissenschaft ist etwas, das eine Auffrischung geben soll für alles, was von unserer Zeit-kultur angestrebt wird; dieser Zeitkultur, die - wenn auch heute viele Menschen glauben, man sei bereits in einer Art Rückschritt zum Idealismus begriffen - ja doch hervorgegangen ist aus dem Materialismus, und die den Materialismus aus der letzten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch voll in sich hat. Alle Zweige menschlicher Geistesbetätigung, ja man kann fast sagen alle Zweige menschlicher Kulturbetätigung, haben ihre heutige Gestalt durch diese materialistische Zeitgesinnung. Nicht

#SE301-014

in allem zeigt sich diese materialistische Zeitgesinnung in gleich schädlicher Weise: am meisten Einfluß in schädigender Weise muß Materialismus, wenn er da ist, im Erziehungswesen bringen.

Das ist, was ich heute einleitend nur andeuten will, was sich aber durch die ganze Haltung der Vorträge ergeben wird. Geisteswissenschaft wird heute vielfach verkannt, und deshalb habe ich schon nötig, wenigstens mit einigen Worten auf das hinzuweisen, wodurch sich Mißverständliches richtigstellen kann. Denn bevor ich in die Lage komme, Ihnen zu beweisen, was Geisteswissenschaft gerade für die rechte Anwendung einer vorzüglichen pädagogischen Wissenschaft leisten kann durch die Verwandlung des pädagogischen Wissens in pädagogisches Können, muß ich schon im einzelnen von Mißverständnissen gegenüber der Geisteswissenschaft sprechen. Und da möchte ich nicht in Abstraktionen sprechen, sondern möchte möglichst gleich konkret darauf eingehen.

Sie werden - wenigstens viele von Ihnen - gehört haben, daß Geisteswissenschaft es nicht so leicht hat wie die äußere Anthropologie der Gegenwart, den Menschen zu betrachten, den Menschen, mit dem wir es ja vorzugsweise in der Erziehung zu tun haben. Diese äußere Anthropologie der Gegenwart, die vereinfacht sich gewissermaßen die Probleme, welche uns in bezug auf den Menschen obliegen. Und man sieht dann, ich möchte sagen, so wie auf eine Art von Aberglauben herunter, wenn man hört, Geisteswissenschaft habe nötig, übersinnliche Glieder der menschlichen Wesenheit zu verzeichnen; in dem aufwachsenden Kinde schon zu sehen, wie sich nicht nur dieser Mensch im allgemeinen entwickelt, sondern wie sich zunächst - approximativ sei es gesprochen - vier Glieder der menschlichen Wesenheit entwickeln.

Man hat es leicht, aus unserer fortgeschrittenen Naturerkenntnis und der aus ihr gezogenen Weltanschauung heraus heute darüber zu lachen, wenn man hört, Geisteswissenschaft sage, der Mensch bestehe aus physischem Leib, aus Ätherleib, aus astralischem Leib und noch aus einem besonderen Ich-Wesen. Ich kann auch dieses Lachen ganz gut verstehen. Ich kann verstehen, wie man aus dem Mißverstehen heraus sich über diese Dinge lustig macht. Aber man macht sich eigentlich lustig auf Kosten einer wirklich gedeihlichen Fortentwicklung der Menschheit und auf Kosten einer richtig auf den Menschen hinschauen-den Erziehungskunst. Wohl muß ich Ihnen recht geben: Wenn Sie hören, daß da oder dort in sektiererischer Weise sich Theosophen in

#SE301-015

Zweigen zusammensetzen, und nun irgend jemand, der es im Buche gelesen oder in den Vorträgen gehört hat, den Leuten vorträgt: Der Mensch besteht aus physischem Leib, aus ätherischem, astralischem Leib und dem Ich - so ist dies wirklich eine höchst unfruchtbare Wissenschaft, und es ist etwas, worüber man vielleicht sogar ein Recht hat, sich in einer gewissen Weise lustig zu machen. Denn wenn es dabei bleibt, daß Leute diese Dinge wie eine Art religiöses Bekenntnis sektiererisch verbreiten, so kommt für die Kultur der Menschheit, für das wirkliche Leben eigentlich nichts Besonderes dabei heraus. Heraus kommt erst dann etwas aus diesen Dingen, wenn man sie nimmt, ich möchte sagen, als Richtkräfte, um das Leben reicher zu betrachten, als man es betrachten kann, wenn man bloß den abstrakten Begriff des Menschen oder des heranwachsenden Kindes zugrunde legt.

Es ist gewiß, wenn wir beim Allerabstraktesten stehenbleiben, ein außerordentlich guter Grundsatz der Pädagogen, zu sagen, man müsse den Menschen nach seiner Individualität entwickeln, man müsse studieren, welche Kräfte nach und nach in der menschlichen Wesenheit beim sich entwickelnden Kinde herauskommen, und man müsse gewissermaßen dasjenige entwickeln durch die pädagogische Kunst, was da sich herausarbeiten will aus der menschlichen Wesenheit. Es ist dieses ein vorzüglicher Grundsatz, aber er darf nicht Abstraktion bleiben, er darf nicht so bleiben, daß man ihn nur ansieht als einen vorzüglichen Grundsatz, und daß man nur den guten Willen dazu hat, ihn auch anzuwenden. Nein, der Grundsatz hat nur dann eine Bedeutung, wenn er wirklich ins Leben übergehen kann, wenn wirklich das Leben die Möglichkeit gibt, den werdenden Menschen vom ersten Lebensjahre bis zum Erwachsensein so zu betrachten, daß man die Kräfte, die sich herausarbeiten, wirklich sieht.

Wenn man nur denjenigen Menschenbegriff nimmt, den die heutige Anthropologie gibt, den Sie heute aus der Wissenschaft gewinnen können: dann merken Sie eben nicht, was eigentlich im Menschen zutage treten, was sich aus dem Menschen herausarbeiten will. Es sind bloß Richtlinien, die angedeutet werden, wenn man sagt: Der Mensch besteht aus physischem Leib, Ätherleib, astralischem Leib und Ich-Wesen. Denn dann sagt man: Du mußt die Art der Betrachtungsweise, an die man sich heute gewöhnt hat aus der materialistischen Naturwissenschaft heraus, nur für den physischen Menschen anwenden; du mußt aber noch andere Gesichtspunkte für die Menschenbetrachtung geltend

#SE301-016

machen. Du mußt den Menschen als ein viel komplizierteres Wesen ansehen, und du mußt dir einen Blick gewinnen, wie aus der Menschen-natur sich auch etwas herausentwickelt, was nicht in den bloßen Naturgesetzen eingeschlossen ist, was wir durch höhere Glieder der menschlichen Natur allein umfassen können.

Was heißt es denn eigentlich, wenn wir sagen: Der Mensch besteht aus vier Gliedern? Sehen Sie, da deutet man auf etwas hin, was ja im Grunde genommen selbstverständlich jedem Pädagogen, der seine Psychologie kennengelernt hat, bekannt ist; was ihm aber so bekannt ist, daß noch nicht aus dieser Bekanntschaft fließt ein wirkliches tiefes Hineinschauen in die ganze menschliche Wesenheit. Bekannt ist ja, wieviel von Psychologen, auch von pädagogischen Psychologen, darüber diskutiert worden ist, daß wir das Seelische des Menschen zu sehen haben - sagen wir, um ganz vorsichtig zu sprechen - in einer dreigliedrigen Metamorphose als Denken, Fühlen und Wollen. Sie wissen, wieviel im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis in unsere Tage herein darüber gestritten worden ist, ob der Wille das Ursprüngliche ist und sich das Denken gleichsam herausarbeitet aus der Willensnatur, oder ob das Denken zugrunde liegt oder das Vorstellen. Sie wissen, daß zum Beispiel in der Herbartschen Pädagogik ein gewisser Intellektualismus vorherrscht, daß der Wille gewissermaßen nur gilt als eine Art Resultierende aus den Vorstellungsbestrebungen und so weiter. Gerade wenn man unbefangen auf die ganze Art des Diskutierens über Denken, Fühlen und Wollen hinsieht, dann merkt man, daß diesen Diskussionen etwas fehlt. Das wirkliche Hineinblicken in die menschliche Wesenheit fehlt. Und gerade wirklich hineinblicken in die menschliche Wesenheit möchte Geisteswissenschaft. Sie möchte, daß man wiederum die Fähigkeit gewinne, diese menschliche Wesenheit in ihrer Totalität zu durchschauen.

Wir reden ja, wenn wir nicht grobklotzige Materialisten sind, davon, daß der Mensch nicht nur den äußeren physischen Leib hat, sondern eine Seele, und dem Seelischen sprechen wir eben das Denken, Fühlen und Wollen zu. Aber kennen Sie denn nicht die Diskussionen, die heute gepflogen werden und immer wieder und wieder darauf hinauslaufen: man könne sich eigentlich keine

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Vorstellung machen, wie das Seelische mit dem Leiblichen zusammenhänge, wie das Seelische auf das Leibliche, das Leibliche auf das Seelische wirke? Im Grunde genommen leiden an dieser Fragestellung alle Menschen, die es mit diesen

#SE301-017

Dingen ernst nehmen. Aber sie kommen nicht darauf, daß vielleicht die ganze Fragestellung, so wie sie gewöhnlich gegeben wird, eine nicht ganz richtige ist. Sie kommen nicht darauf, daß vielleicht die ganze Betrachtungsweise einmal geändert werden müßte.

Gerade wenn wir das heranwachsende Kind ins Auge fassen, dann kommen wir dazu, einzusehen an der Entwicklung dieses heranwachsenden Kindes, wie Seelisches sich herausarbeitet in dem Leiblichen. Wer nur einen Sinn hat für äußere Gestaltung, wie sie sich so wunderbar, so rätselhaft auf der einen Seite, und so zum Menschensinn sprechend auf der anderen Seite, in dem Kinde ergibt, wenn wir es von Tag zu Tag in den ersten Lebenswochen, wenn wir es von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr in dem folgenden Leben betrachten - wer diese Umgestaltung betrachtet und einen Sinn dafür hat, wie das Seelische sich herausarbeitet, der muß die Frage stellen: Wie hängt denn eigentlich zusammen dasjenige, was wir an Seelischem entwickeln, mit dem Körperlichen in seiner äußeren Offenbarung? Denn offenbar ist es ja, daß im Körperlichen das Seelische drinnen arbeitet; gerade im Kinde sieht man es. Aber die heutige Wissenschaft ist nicht stark genug, ich möchte sagen, sie hat zu stumpfe Waffen, um nun an diese Fragestellung: Wie arbeitet das Seelische in dem Physischen drinnen? - in der richtigen Weise herantreten zu können. Gewisse Erscheinungen, sie werden einfach heute von der Wissenschaft nicht sachgemäß betrachtet. Und da sehen wir, indem wir die ersten Lebensjahre des Kindes durchlaufen, eine Erscheinung, die uns mit jedem Tag neue Rätsel aufgibt; wir müssen sie nur sehen.

Wir sehen diese Erscheinung, wie das Kind ungefähr am Ende des ersten Lebensjahres oder etwas später seine ersten Milchzähne bekommt. Wir sehen, wie diese Milchzähne wiederum ausfallen und vom siebenten Jahre an durch die bleibenden Zähne ersetzt werden. Diese Erscheinung, gewiß, sie wird nach allen Noten beschrieben von der heutigen Wissenschaft, aber was diese Erscheinung eigentlich bedeutet, worauf sie deutet im ganzen Entwickeln des Menschen, das zu untersuchen, dazu hat die heutige Wissenschaft eben nicht wirkliche Kraft. Und weiter, wir sehen, wie sich dann das heranwachsende Kind bis zur Geschlechtsreife hin entwickelt, wie dieses Eintreten in die Geschlechtsreife eine völlige Revolution im körperlichen und seelischen Leben des Menschen bewirkt. Wir wissen, indem wir an die Volksschule denken: gerade in die Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife

#SE301-018

ist das wichtigste vom Volkserziehen in der Volksschule eingeschlossen. Aber die Wissenschaft und alles Leben hat heute nicht die Macht, einzudringen in das, was da eigentlich geschieht in dem Gebiet, das wir nun nicht einseitig das Leibliche und Körperliche und einseitig das Seelische, sondern das Seelisch-Leibliche des Menschen nennen.

Es läuft einfach darauf hinaus, daß wir uns eine genauere, eine intimere Beobachtungskunst der menschlichen Wesenheit aneignen. Beobachten Sie nur einmal intimer. Der menschliche Organismus kommt ein Jahr oder nach einer etwas längeren Zeit nach seiner Geburt dazu, aus sich herauszugestalten, aus seinem Ganzen herauszugestalten, wahrhaftig nicht bloß aus dem Ober- und aus dem Unterkiefer, sondern aus seinem Ganzen herauszugestalten die ersten Zähne. Das ist etwas, was sich vollzieht in dieser rätselvollen Wesenheit des Menschen. Aber das ist etwas, was sich noch einmal wiederholt durchschnittlich gegen das siebente Jahr hin. Da sehen wir aber, wie der Organismus eine viel längere Zeit braucht, um dies härteste Gebilde, den Zahn, aus sich herauszudrücken, als er gebraucht hat, um in der frühesten Kindheit die Milchzähne herauszudrücken.

Sehen Sie, man muß nun, indem man so etwas körperlich betrachtet, dies nicht bloß mit den Mitteln der heutigen Naturwissenschaft tun. Man muß zugleich sehen, wie während dieser Zeit mit jeder Woche vom Bekommen der Milchzähne bis zum Bekommen der bleibenden Zähne das ganze Wesen des Menschen auch im Seelischen ein anderes wird. Wie in dieser Zeit aus der menschlichen Wesenheit heraus andere Kräfte auch seelisch wirken als etwas später zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife. Man muß den Menschen ganz in seiner Totalität betrachten, und dann findet man, daß das ganze seelische Leben in einer anderen Weise sich vollzieht vor dem Zahnwechsel als nach dem Zahnwechsel. Und wenn man einen Sinn dafür hat, was eigentlich da herauskommt nach dem Zahnwechsel, so wird man sich sagen: Vernehmen wir das denkerische, das intellektuelle Wesen im Menschen, und versuchen wir dasjenige zu ergünden, was da bis zum Zahnwechsel hin und während des Zahnwechsels herauskommt an menschlichem, intellektuellem Wesen, an Vorstellungswesen! Wenn man unbefangen betrachtet, muß man eigentlich sagen: Da kommt viel heraus. Jean Paul, der auch viel über Pädagogik nachgedacht hat, hat nicht mit Unrecht darauf aufmerksam gemacht, daß die ersten Lebensjahre mehr Einfluß auf den Menschen haben als die drei akademischen

#SE301-019

Jahre. Dazumal gab es nur drei. Es ist schon so, daß, wenn wir auf die Konfiguration des Intellektuellen hinschauen, die wichtigsten Jahre für die Gestaltung der Intellektualität des Menschen, für die Gestaltung der Urteilskraft, die ersten Lebensjahre bis zum Zahnwechsel sind. Man versuche nur einmal, sich einen wirklichen Beobachtungssinn anzuerziehen für dasjenige, was da seelisch anders wird. Man versuche auch zurückzudenken, bis wie weit das deutliche Gedächtnis reicht und versuche zu denken, wie wenig weit es hinter die Zahnwechselperiode zurückreicht, wie wenig also vor der Zahnwechselperiode der Mensch fähig ist, in sich anzusammeln festgestaltete Begriffe, die dann der Erinnerung einverleibt werden. Dann kann man geradezu sagen: je weniger der Organismus jene starken Kräfte, die er später nicht mehr braucht, um die harten Zähne zum zweiten Male aus sich herauszugestalten, anzuwenden braucht, desto mehr kommt er gerade in die Lage, dasjenige, was er intellektuell aufnimmt, zu festen Vorstellungen zu gestalten, die ihm in der Erinnerung bleiben.

Ich will Ihnen heute die Sache zunächst nur andeuten. Sie sehen aus dem eben Gesagten, daß zunächst dieses Kräfte im Körper, das gewissermaßen wie in einer Kulmination in dem Hervorgehen der zweiten Zähne gipfelt, parallel geht mit dem Festsetzen derjenigen Kräfte in der Seele, welche die Vorstellungen, die sonst vergessen werden, umformen in festgestaltete Begriffe, die dann bleiben, die ein Schatz in der menschlichen Seele werden. Ich möchte das, was ich heute sagen will, zunächst nur als eine Frage hinstellen; in den nächsten Tagen wird es sich uns erweisen. Müssen wir doch danach fragen: Hat denn nicht vielleicht das Vorstellen gerade mit diesen Kräften, die im Zahn-entstehen sich geltend machen, etwas zu tun? Ist es denn nicht gerade so, als wenn das Kind in den ersten sieben Jahren bis zum Zahnwechsel gewisse Kräfte körperlich verwenden müßte, die Seele in den Körper hinein ergießen müßte, damit die Zähne herauskommen? - Ist es fertig damit, dann geschieht eine Metamorphose, dann wandelt das Kind diese Kräfte um, und sie werden eigentlich seelische Vorstellungskräfte. Sehen wir denn nicht, wie die Seele, die vorstellende Seele in dem Zahnbilden arbeitet? - Und wenn das Zahnbilden, das heißt die Verwendung gewisser seelischer Kräfte in der vorstellenden Seele erschöpft ist, nachdem die Zähne herausgekommen sind, da machen sich diese selben Kräfte seelisch geltend.

Denken Sie nur einmal, wie wenig man geneigt ist, heute mit den

#SE301-020

Mitteln der Naturwissenschaft auf solche Metamorphosen hinzuschauen! Wie sehr man sich heute den Kopf darüber zerbricht: Wie hängen Leib und Seele zusammen? Aber man muß doch erst hinschauen auf diejenigen Gebiete, wo das Seelische im Leibe tätig ist. Denkt man daran zu fragen: Ist es vielleicht das vorstellende Seelische, das ganz augenscheinlich in dem Bau der Zähne sich zum Ausdruck bringt? Sehen wir nicht da das Seelische im Leibe drinnen wirksam, und erkennen wir nicht, wie es sich dann erspart diese Wirksamkeit und in anderer Weise, nämlich rein seelisch herauskommt? Da handelt es sich wirklich darum, zu gesünderen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Vorstellungen - die man schon früher gehabt hat, bevor der Materialismus in der heutigen Gestalt sich verbreitete - wiederum zurückzukehren, nämlich tatsächlich zu sehen, wie das Geistig-Seelische im Physisch-Körperlichen wirkt.

Es ist nämlich etwas höchst Merkwürdiges richtig: Der Materialismus hat die Eigentümlichkeit, daß er allmählich die Fähigkeit verliert, Materie und ihre Erscheinungen zu verstehen. Es ist nicht so, daß der Materialismus etwa bloß den Zusammenhang mit dem Geist verliert; nein, sein tragisches Schicksal besteht darin, daß er zuletzt gerade dazu verurteilt ist, das Materielle nicht zu verstehen. Wir haben den Materialismus heraufkommen sehen: Er hat keine Möglichkeit, hinein-zuschauen in das Leibliche mit denselben Kräften, mit denen Sie später sich erinnern, mit denen Sie später in Gedanken tätig sind, mit denselben Kräften, die im Leiblichen in der Zahnbildung wirksam sind. Nicht, daß der Materialismus just das Geistige verkennt - er verkennt das Körperliche sogar noch stärker, indem er gar nicht sieht, wie das Geistig-Seelische an dem Körperlichen arbeitet.

Das will gerade Geisteswissenschaft bringen: Ein richtiges Verstehen dessen, was am Menschen arbeitet. Der Materialismus ist geradezu verurteilt, das Materielle nicht zu verstehen; denn das Materielle ist dasjenige, worin das Geistige fortwährend arbeitet, und die materialistische Betrachtungsweise kann nicht verfolgen diese Arbeit im Geistig-Seelischen des Menschen. Man müßte doch glauben, der größte Schaden würde angerichtet, müßte der Mensch zu denken aufhören, müßte der Mensch zum Tier werden, wenn der Materialismus das Geistige voll-ständig verkennen würde! Es kann ja kein Mensch zugeben, daß, wenn man denkt, man nicht in irgendeiner Geistigkeit drinnen ist! Aber das ist gerade das Schicksal des Materialismus, daß man das Physisch-Leibliche nicht versteht.

#SE301-021

Nun ist es nicht so, daß man etwa an diesem abstrakten Grundsatz Genüge haben kann: Dieselben Kräfte, die im Vorstellen sind, arbeiten an der Zahnentstehung. Sondern, wenn man das weiß, dann beobachtet man das Kind in einer ganz anderen Weise, und vor allen Dingen, man beobachtet es nicht nur im Intellekt in einer anderen Weise, sondern man steht mit dem Gefühl, mit der Empfindung, mit allen Willensimpulsen in einer ganz anderen Weise zum Kinde. Sie werden in den folgenden Vorträgen sehen, wie diese Dinge, die wirklich vom Geistig-Seelischen aus eindringen, nicht etwa bloß abstrakte Grundsätze sind, sondern unmittelbar in der Gegenwart angewandt werden können.

Und weiter: Wir sehen dann gerade während der Volksschulzeit, jener wichtigen Epoche in dem heranwachsenden Kinde, wo das Gedächtnis schon wirkt, wo wir mit dem Gedächtnis schon rechnen können, wie gerade beim Kinde es so unendlich wichtig wird, daß es an dem Lehrer, an dem Erzieher eine Autorität fühlt, eine selbstgewählte, freiwillig gewählte Autorität empfindet. Es ist ein vollständiges Verkennen der Menschennatur, wenn man nicht zugibt, daß die Sehnsucht, eine Autorität neben sich zu haben, zu den Grundkräften und Grund-empfindungen des kindlichen Lebens vom 6., 7. bis zum 14., 15. Lebensjahre gehört. Wir werden hören, wie das zu dem tiefstbedeutsamen Lebenselemente des Menschen gehört, daß er in dieser Weise eine Autorität, freigewählt durch seine Empfindung, außer sich und neben sich haben kann.

Aber wer einmal geschärft hat seinen Blick dafür, daß ein gewisser Zusammenhang besteht zwischen dem Seelisch-Geistigen und dem Leiblichen bis zur Periode des Zahnwechsels, der merkt dann für die folgende Periode etwas außerordentlich Wichtiges. Sehen Sie, wir brauchen eine gewisse Zeit, um als Menschen die ersten Milchzähne zu bekommen. Das ist eine kurze Zeit. Dann brauchen wir eine längere Zeit, bis wir sie auswechseln können gegen die zweiten Zähne. Wir werden hören im Verlaufe dieser Vorträge, wie die zweiten Zähne in einer viel innigeren Verbindung mit der Individualität stehen als die ersten Zähne, die mehr auf Vererbung von den Vorfahren beruhen. Aber wahrhaftig, nicht bloß mit den Zähnen ist es so, daß wir uns gewissermaßen aus unserer eigenen Natur heraus dasjenige noch einmal aneignen, was wir erst durch Vererbung bekommen haben, sondern es ist für etwas anderes auch so; es ist vor allen Dingen so mit der menschlichen Sprache. Und ich möchte hier gleich einleitungsweise auf etwas

#SE301-022

hindeuten, was natürlich in den Vorträgen erst näher ausgeführt werden kann: Das Geheimnis der menschlichen Sprachentwicklung verbirgt sich eigentlich in ihrem wesentlichsten vor der heutigen natur-wissenschaftlichen Denkweise, vor der gesamten heutigen Wissenschaft. Man weiß nicht, daß in der Tat gerade so, wie man die ersten Zähne erhält durch eine Art Vererbung von den Eltern, man die Sprache erhält durch eine Art äußeren Einflusses der Umgebung, durch das Nachahmungsprinzip, das aber zum organischen Prinzip wird.

Man lernt die Sprache in den ersten Lebensjahren von seiner Umgebung. Aber diese Sprache, die man da lernt, die das Kind bis zum 4., 5., 6. Jahre noch spricht, die verhält sich zum ganzen Menschen, wie sich die Milchzähne zum ganzen Menschen verhalten. Und was der Mensch, nachdem er die Geschlechtsreife erlangt hat, nachdem er 14, 15 Jahre alt geworden ist, eigentlich an der Sprache hat, was er da spricht, was da in ihm betätigt wird, indem er spricht: das ist gerade so ein zweites Mal angeeignet, neuerdings angeeignet, erarbeitet vom Menschen, wie das Zahnerhalteprinzip ein zweites Mal erarbeitet ist. Das zeigt sich äußerlich bei der Knabenentwicklung in dem Wandel der Stimme - bei der weiblichen Entwicklung geht es mehr ins innerliche Leben zurück, aber es ist auch vorhanden. Weil diese Kräfte beim Knaben im Kehlkopf anders arbeitend sind, zeigt sich das auch äußerlich. Das ist eine Offenbarung, wie nun auch gerade in diesen wichtigen Volksschuljahren im ganzen Menschen, nicht bloß im menschlichen Leibe und nicht bloß in der menschlichen Seele, sondern im menschlichen Seelen-Leib, in der Leibes-Seele, fortwährend von Jahr zu Jahr, von Monat zu Monat Dinge vorgehen, die zusammenhängen mit der innerlichen Aneignung desjenigen, was man als Sprache äußerlich schon in der ersten Kindheit aus der Umgebung her sich angeeignet hat. Wer das weiß, wie Seelisch-Geistiges arbeitet am Menschen bis zum

14., 15. Jahre hin, wer das in unmittelbar instinktiver Intuition an dem Volksschüler beobachten kann, bei dem wird diese Beobachtung unmittelbares Leben. Man sagt sich: Da ist der eine Schüler - Kehl-laute bringt er in dieser Weise hervor, Lippenlaute in dieser Weise hervor, Gaumenlaute in dieser Weise; der bringt Gaumenlaute leichter hervor, der Lippenlaute und so weiter. Das wird eine ganz intensive Wissenschaft, aber eine Wissenschaft, die in allen ihren Einzelheiten in dasjenige hineinweist, was als Seelisch-Leibliches, Leiblich-Seelisches am Kinde sich heranentwickelt

#SE301-023

Und es werden einem einfach die Umgestaltungen der Sprache, auf die man gewöhnlich gar nicht achtet, zwischen dem 7. und 15. Jahre dasjenige, was seelisch gerade da in der Sprache so großartig wirkt, wenn man einen Beobachtungssinn dafür hat. Das entgeht einem, wenn man seinen Beobachtungssinn nur schärft an dem, was man heute ohne Geisteswissenschaft lernt. Denn wer hier beobachten kann, der findet nun das Folgende: In den ersten Lebensjahren bis zum Zahnwechsel sieht man, wie das Vorstellen sich gleichsam ausspart in dem Zahn-wechsel, so daß, wenn der Zahnwechsel sich vollzogen hat, die Vorstellung dann sich gestalten kann! Während da das Vorstellen gewissermaßen sich aus dem Leiblichen zurückzieht und selbständig Seelisches wird, ist es später, zumeist schon vorher sich ankündend, aber namentlich vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, der Wille, das, was wir Wille nennen, was sich zurückzieht aus der ganzen Organisation des Kindes und sich lokalisiert in der Kehlkopf- und Sprachorganisation. Ganz genau so, wie sich nach innen drängt das Vorstellungs-leben, und selbständig seelisches Element wird, so lokalisiert sich in dem, was aus der Sprache und ihren Organen im 14., 15. Jahre wird - bei manchen Kindern etwas früher natürlich -, das Willenselement. Man kann sehen in dem, was als Organ-Umgestaltung des Knaben im Kehlkopf eintritt - wir werden noch davon zu reden haben, was dem bei Mädchen entspricht - dasjenige, wohin der Wille kulminiert.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Mit anderen Worten, wenn man so geisteswissenschaftlich die Dinge betrachtet, so hören Vorstellung und Wille auf, solche Abstraktionen zu sein, wie sie gewöhnlich sind. Von diesen Abstraktionen aus kann man allerdings nicht die Brücke hinüberziehen zu ganz anders geartetem Leiblichem. Lernt man aber wirklich beobachten, und lernt man namentlich erkennen, wie ganz anders die Wesenheit eines Kindes ist, bei der man sieht, wie die Lippenlaute anders angeeignet sind als die Gaumenlaute, und anders als die Kehllaute und so weiter, dann lernt man auf diese Dinge hinschauen, dann lernt man erkennen, wie das Vorstellen in den ersten sieben Lebensjahren im Leibe arbeitet. Man lernt erkennen die äußere physische Offenbarung eines Geistig-Seelischen, und man lernt erkennen das Sich-Lokalisieren der Willens-natur in der Kehlkopf-natur, man lernt beobachten das Hineinschießen des Willens in die menschliche Sprache. Wille wird entwickelt, und Vorstellen wird nicht mehr Abstraktion, sondern wird etwas, was wir an den realen Vorgängen des Lebens beobachten. So wie wir beobachten

#SE301-024

die Fallkraft, die Schwerkraft an dem vom Berge herabstürzenden Wasser, wie wir die Schnelligkeit des Wassers beobachten an der Schwerkraft und ihren Widerständen, so lernen wir erkennen, wie sich das Leibliche von Woche zu Woche entwickelt gerade aus dem Geistig-Seelischen heraus, wenn wir erst beobachten lernen dieses Seelisch-Geistige in seinem Arbeiten im Leiblichen darinnen.

Sehen Sie in dem, was ich sage, einfach eine Anleitung, das Werden des Menschen so zu beobachten; eine Anleitung dazu, wirklich hineinschauen zu können in das, was im werdenden Menschen vor sich geht. Das ist die etwas unbequemere, komplizierte Art, wie Geisteswissenschaft von der menschlichen Wesenheit spricht - gegenüber der heutigen Naturwissenschaft, die eben einfach nicht berücksichtigt, daß dieser Mensch ein wunderbares Wesen ist, das zusammenzieht aus der ganzen Welt die Gesetzmäßigkeit, das in sich selber wiederum eine Welt, eine kleine Welt gegenüber der großen Welt enthält. Wenn wir sagen: Der Mensch besteht aus dem physischen Leib, er besteht außerdem noch aus dem Ätherleib - so bedeutet das: Du sollst beobachten lernen, wie du nicht bloß an dem Leichnam oder dergleichen äußerlich naturwissenschaftlich anatomisch, physiologisch verfolgen sollst, wie sich die körperliche Entwicklung in den ersten kindlichen Jahren bis zum siebenten Jahre hin gestaltet, sondern du sollst beobachten lernen, wie es ein Seelisch-Geistiges ist, und dieses Seelisch-Geistige, ob man es nun Ätherleib nennt oder wie man es nennen will, im Leiblichen arbeitet. Denn dadurch lernt man erkennen, wie es erst am Leibesgestalten arbeitet im Zahn-bilden, das aus dem ganzen Leibe heraus kommt, und dann arbeitet in dem Grunde der Vorstellungen, so daß sie bleibend werden können, diese Vorstellungen. Und so können wir sagen: Beim Zahnwechsel wird eigentlich der Ätherleib erst geboren; bis zum Zahn-wechsel wirkt er noch im physischen Leib drinnen; da gestaltet er dasjenige, was im Zahnwechsel kulminiert. Dann wird er frei und arbeitet in der Bildung von Vorstellungen, die erinnerungsmäßig bleiben können. Und später sprechen wir von dem selbständigen Ich, das vorzugsweise im Willen konzentriert ist, das sich aber auch in dem Werden der Sprache, in dem richtig geschauten Werden der Sprache ankündigt. Wir reden davon, daß der Wille erkannt wird, wenn man ihn nun nicht einfach bloß seelisch vergleicht mit dem Vorstellen, sondern wenn man ihm ansieht, wie er tätig ist an der Sprachbildung als an etwas ganz Konkretem. Wir erkennen in dieser Willensbildung die Ich-Entwicklung,

#SE301-025

die man für sich verfolgen muß, und mitten drinnen sehen wir dasjenige, was zwischen Ätherleib und Ich liegt, was gerade in der Sprache zum Ausdruck kommt, was besonders beachtet werden muß in den ersten Volksschuljahren in der pädagogischen Kunst.

Wir sehen da, was das eigentlich Seelische des Menschen ist. Es lebt im werdenden Kinde so, daß, wenn das Kind nun zur Volksschule kommt und gerade unter dem Einflusse der Kräfte des Zahnwechsels steht, das Intellektuelle noch gar nicht herauskommt; aber das Willensartige schießt während der Volksschulzeit von Woche zu Woche, von Monat zu Monat in das Leibliche hinein, in dem es sich lokalisiert. Weiß man dies, so wird man im Volksschullehrplan dasjenige drinnen haben, was in der richtigen Richtung liegt, so daß es dieses Hineingestalten des Willens in den Intellekt fördert. Wenn man so versteht, was Wille, was Intellekt ist, und auch beobachten kann, wie bei manchem Kinde von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr der Wille, der sich lokalisiert im Sprechen, der Intellekt, der sich zurückgezogen hat in das Geistig-Seelische, zusammenwirken, erst dann versteht man, was man da zur leiblichen und seelischen Erziehung und zum Unterricht des Kindes tun muß; erst dann betrachtet man die Pädagogik als Kunst und erkennt, wie man erst das Material, die Menschennatur, verstehen muß. Wie der Bildhauer Ton oder Erz hat und dieses bearbeiten muß, wie man die Farben und so weiter bearbeiten muß, so muß der pädagogische Künstler verstehen, wie man den Willen hineinarbeitet in den Intellekt, wie man wirkt, um die richtige Ineinanderfügung, die richtige künstlerische plastische Gestaltung des Intellektes, der sich bis zum 7. Jahre geboren hat, durch den Willen vorzunehmen, der sich unter den Händen des Volksschullehrers entwickelt bis zur Geschlechtsreife hin.

ZWEITER VORTRAG

Basel, 21. April 1920

Dreigliederung des menschlichen Wesens

#TX

Es wird unter Umständen schwierig, aus dem heutigen Zeitbewußtsein heraus die besondere Artung der Geisteswissenschaft zu charakterisieren; denn es ist ja selbstverständlich, daß man eine Sache zunächst, wenn sie einem gegenübertritt, nach dem beurteilt, was man schon hat. Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, ist von anderer Art als dasjenige, was man heute gewöhnt ist, Wissenschaft zu nennen; natürlich nicht dadurch von anderer Art, daß sie etwa durchaus überall über die Dinge andere Inhalte, andere Ideen konstatieren wollte, sondern dadurch, daß sie in einer gewissen anderen Art zum ganzen Menschen spricht. Und gerade durch diese andere Artung kann Geisteswissenschaft fruchtbar werden für die pädagogische Kunst. Soll ich mich ausdrücken darüber, wie diese andere Artung ist, so möchte ich heute zunächst vorläufig das Folgende sagen.

Wenn wir von irgendeinem Wissen heute vernehmen, so denken wir uns, wir erwerben irgendwelche Vorstellungen über dieses und jenes und tragen dann diese Vorstellungen, wenn wir ein mehr oder weniger gutes Gedächtnis haben, mit uns das ganze Leben hindurch herum. Wir erinnern uns an die Dinge, und wir wissen sie dadurch. Auf eine solche Verwendung im Leben ist eigentlich Geisteswissenschaft nicht berechnet. Gewiß, aus den Lebensgewohnheiten der Gegenwart wird ja auch Geisteswissenschaft vielfach so aufgenommen. Aber diejenigen, die sie so aufnehmen wie gewissermaßen eine Notizensammlung, die betrachten Geisteswissenschaft nicht im rechten Sinne. Sie betrachten etwas, was dem Leben viel näher steht als die gewöhnliche sinnliche und materielle Erkenntnis, in einer Weise, die dem Leben ebenso fernsteht wie die sinnlich-materielle Betrachtungsweise. Sehen Sie, wenn ein Mensch sagen würde: Ich habe gestern gegessen und getrunken, das ist einmal geschehen, also brauche ich das nicht mehr mein ganzes Leben hindurch, so würden Sie das selbstverständlich für einen Unsinn

#SE301-027

ansehen. Denn die Verbindung des menschlichen Organismus mit demjenigen, was dieser menschliche Organismus aus der außermenschlichen Natur zu sich nehmen muß, um zu leben, muß immer erneuert werden, und man kann nicht anders, als in diesen Prozeß des Aufnehmens, des neuen Verarbeitens immer wieder und wiederum einzutreten. So, in einer gewissen Beziehung, ist es mit Geisteswissenschaft. Geisteswissenschaft gibt dem Menschen innerlich etwas ihn Durch-lebendes, das er eigentlich genötigt ist immer wieder zu erneuern, damit es in ihm immer lebendig bleibt. Und daher ist Geisteswissenschaft etwas, was eigentlich dem im Menschen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Schöpferischen viel näher steht als das gewöhnliche Wissen, und was daher tatsächlich von vielen Seiten her Anregung geben kann, um dieses wertvollste Material, das der Mensch nur als Künstler richtig in die Hand nehmen kann, den heranwachsenden Menschen, zu bearbeiten.

Es wird nicht gleich in den ersten Stunden so aussehen, als ob Geisteswissenschaft in dieser Richtung etwas unmittelbar Lebendiges wäre. Aber wenn Sie die Geduld haben, dasjenige, was zunächst aus den Lebensgewohnheiten der Gegenwart in einer mehr abstrakten Form vorgebracht werden muß, so zu betrachten, daß Sie bemerken, wie das allmählich wirkliche Leben wird, so daß wir nicht nur Kenntnisse daran haben, sondern etwas, was in jedem Augenblick, in jeder Stunde eine Schule der Lebensliebe zugleich ist, dann werden Sie eben sehen, wenn Sie Geduld haben, wie Geisteswissenschaft durchaus eine andere Richtung hat, und wie diejenigen der Geisteswissenschaft selbst am meisten schaden, die irgend etwas einmal kennengelernt haben von dieser Geisteswissenschaft und es dann so behandeln wie irgendein anderes Wissen, es als eine Notizensammlung der Welt betrachten.

Ich habe dies vorausschicken wollen, weil gerade die Dinge, die ich werde heute genötigt sein zu sagen, zunächst schon in diesem Lichte zu betrachten sind. Ich habe gestern darauf hingewiesen, wie man zu wirklicher Menschenkenntnis den Menschen zu betrachten hat von den verschiedensten Gesichtspunkten aus, wie aber diese verschiedenen Gesichtspunkte gerade dazu führen, einheitlich zu überschauen das Körperlich-Physische und das Seelisch-Geistige. Ich habe gestern gesagt, daß man in der Geisteswissenschaft redet von dem physischen Menschen, dem ätherischen Menschen, dem astralischen Menschen und dem Ich-Wesen. Von diesen Gliedern der menschlichen Natur ist jedes wiederum in einer gewissen Beziehung dreigliedrig. Der physische Leib ist

#SE301-028

dreigliedrig; alle anderen Glieder der menschlichen Wesenheit sind auch dreigliedrig, so daß die verschiedensten sich durchkreuzenden Gesichtspunkte in Betracht kommen. Ich werde heute von einer ganz anderen Seite her die menschliche Natur zu beleuchten versuchen, und Sie werden sehen, daß sich in den verschiedenen Beleuchtungen zuletzt eine lebendige Charakteristik der menschlichen Wesenheit ergeben wird.

Wir können nämlich in ganz anderer Beziehung, als dies gestern geschehen ist, den Menschen wiederum betrachten von drei Gesichtspunkten aus: von dem leiblichen Gesichtspunkt, von dem seelischen Gesichtspunkt und von dem geistigen Gesichtspunkt. Ich betone eben ausdrücklich, daß das, was ich heute sage, von einem ganz anderen Gesichtspunkte aus gesagt ist und sich erst später mit dem zusammenfinden wird, was gestern erwähnt worden ist. Den Menschen können wir betrachten, sagte ich, vom leiblichen Gesichtspunkte aus. Da erscheint er uns sogleich als ein dreigliedriges Wesen. Wiederum vom seelischen Gesichtspunkte aus erscheint er uns als ein dreigliedriges Wesen, und vom geistigen Gesichtspunkte aus erscheint er uns ebenfalls als ein dreigliedriges Wesen.

Betrachten wir den Menschen zunächst vom leiblichen Gesichtspunkte aus. Da geht ja die heutige physiologische naturwissenschaftliche Betrachtung vielfach fehl und bringt es nicht zu einer wirklichen plastischen Ansicht von der Wesenheit des Menschen. Ich habe auf diese Dinge hingewiesen, ich darf sagen, aus einem dreißig Jahre lang andauernden Studium dieser Sache heraus in meinem vor zwei oder drei Jahren erschienenen Buche »Von Seelenrätseln«. Im Anfange habe ich hingewiesen auf diese naturgemäß gegebene Dreigliederung des Menschen vom Gesichtspunkte des Leiblichen aus. Ich werde zunächst diese Dinge wie berichtend anführen, um allmählich im Laufe der Stunde die Einzelbeweise für diese Sache beizubringen.

Wenn wir den Menschen zunächst in leiblicher Beziehung betrachten, so handelt es sich darum, daß wir erst hinsehen auf dasjenige, was der Mensch dadurch ist, daß er ein Wesen ist, das durch die Sinne die Außenwelt wahrnimmt. Aber Sie wissen ja auch, daß diese Sinne, die gewissermaßen an der Peripherie des menschlichen Organismus lokalisiert sind, sich nach dem inneren Menschen hin in den Nerven fortsetzen. Wer Sinnes- und Nervenorganisation ohne weiteres zusammenwirft mit der Organisation des übrigen Menschen, der betrachtet den Menschen durchaus nicht so, daß er ihm seiner Wesenheit nach

#SE301-029

durchschaubar werden könnte. Es ist ein hoher Grad von Selbständigkeit, von Individualisierung in dem, was ich nennen möchte den Nerven-Sinnes-Menschen. Und gerade weil man heute eigentlich den ganzen Menschen wie eine nebulose Einheit nur naturwissenschaftlich betrachtet, kommt man nicht darauf, diese fundamentale Selbständigkeit des Nerven-Sinnes-Menschen ins Auge zu fassen. Wir werden uns gleich noch besser verstehen, wenn ich die Sache weiter ausführe.

Ein zweites selbständiges Glied der menschlichen leiblichen Wesenheit ist dann alles dasjenige, was in unsern Organismus eingegliedert ist als - ich nenne es den rhythmischen, den rhythmisierenden Organismus des Menschen; was Atmungssystem ist und rhythmisch ist, was Blutzirkulationssystem ist und rhythmisches System ist, was Lymphgefäßsystem ist und rhythmisch ist. Alles das, was in rhythmischer Tätigkeit im Menschen ist, das ist ein zweites System der gesamten menschlichen Wesenheit und hat eine relative Selbständigkeit gegenüber dem Nerven-Sinnes-Menschen. Es ist, als wenn diese zwei Systeme einfach ineinander verbunden wären als selbständige und nur kommunizierten. Es ist keine solche Einheit im Menschen, wie sie aus unklaren Begriffen heraus die heutige Naturwissenschaft konstatiert.

Und das dritte ist wieder etwas, was relativ selbständig ist in bezug auf den ganzen Menschen; das ist dasjenige, was ich den Stoffwechsel-Organismus nennen möchte. Wenn Sie in bezug auf die Tätigkeit einfach den dreifachen Menschen betrachten, den Nerven-Sinnes-Menschen, den Menschen, der in gewissen rhythmischen Tätigkeiten lebt, den Menschen, der im Stoffwechsel lebt, dann haben Sie alles, was in der menschlichen Natur, sofern sie ein tätiger Organismus ist, vorhanden ist. Und Sie haben zugleich auf drei selbständige Systeme im menschlichen Organismus hingewiesen.

Sehen Sie, über diese drei selbständigen Systeme macht sich die heutige Wissenschaft ganz falsche Begriffe, indem sie einfach sagt: Seelenleben, das ist verknüpft mit dem Nervenleben. Wir können ja überall als eine Gewohnheit, die sich im Laufe der Zeit, man kann sagen, etwa seit dem Ende des 18. Jahrhunderts eingebürgert hat, sehen, daß das Seelenleben in einen gewissen Zusammenhang gebracht wird nur mit dem Nervenleben. Wir wollen, um einen gewissen Sinn zu verbinden mit dem, was ich gerade als die Dreigliederung des menschlichen Leibes angedeutet habe, die Zugehörigkeit des menschlichen Seelenlebens einmal zu diesem dreigliedrigen Menschen untersuchen.

#SE301-030

Nun müssen wir sagen: Alles, was im menschlichen Stoffwechselleib konzentriert ist, was als Tätigkeit der Stoffwechselleib ist, das hängt zusammen unmittelbar mit dem menschlichen Wollen. Dasjenige, was Zirkulationssystem ist, hängt zusammen unmittelbar mit dem menschlichen Fühlen, und dasjenige, was Nerven-Sinnes-System ist, hängt zusammen mit dem menschlichen Vorstellen. Sehen Sie, hier macht sich die neuere Naturwissenschaft eben ganz falsche Begriffe. Sie sagt, das Seelenleben des Menschen hängt zusammen mit dem Nervenleben überhaupt, höchstens also mit dem Nerven-Sinnes-Leben. Denken, Fühlen und Wollen hängen zusammen unmittelbar mit dem Nervenleben, und erst durch die Nerven wird übertragen die Tätigkeit des Seelenlebens indirekt auf den Zirkulationsmenschen, auf den rhythmischen Menschen und auf den Stoffwechselmenschen. Dadurch kommt eine ganze Verwirrung in die Auffassung vom Menschen hinein. Man entfernt sich von der menschlichen Natur, statt daß man sich ihr nähert. Mit dem Nerven-Sinnes-Leben hat nichts anderes als das Vorstellen in unmittelbarer Art zu tun. Dagegen ist ebenso unmittelbar, wie das Vorstellungsleben verknüpft ist mit dem Nerven-Sinnes-Leben, das Gefühlsleben des Menschen unmittelbar verbunden mit dem rhythmischen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

System des Menschen. Gefühlsleben als seelisches Leben pulsiert zugleich in Atmung, Blutzirkulation, Lymphzirkulation und ist ebenso unmittelbar mit diesem System verbunden, wie das Vorstellungssystem mit dem Nervensystem. Und das Willenssystem ist unmittelbar verbunden mit dem Stoffwechselsystem. Immer geschieht irgend etwas im menschlichen Stoffwechsel, wenn eine Willensstätigkeit oder eine Willenskombination vorliegt. Das Nervenleben hat nicht die Beziehung zum Wollen, die man ihm gewöhnlich zuschreibt, sondern der Wille hat unmittelbar eine Beziehung zum Stoffwechsel, und diese Beziehung zum Stoffwechsel nimmt der vorstellende Mensch erst wiederum wahr durch das Nervensystem. Das ist die wirkliche Beziehung. Das Nervensystem hat keine andere Aufgabe als vorzustellen. Ob vorgestellt wird irgendein äußerer Gegenstand, ob vorgestellt wird dasjenige, was durch den Willen im Zusammenhange mit dem Stoffwechsel geschieht, der Nerv hat immer die gleiche Aufgabe. Die heutige Wissenschaft unterscheidet sensitive Nerven, die da sein sollen, um von der Körperperipherie aus gewissermaßen die Eindrücke der Außenwelt zum Zentralorgan, wie man sagt, zu tragen; dann wiederum sollen motorische Nerven da sein, welche dasjenige, was vom Zentralsystem als Willensimpuls ausgehen

#SE301-031

soll, nach der Peripherie des Körpers zu tragen haben. Man hat, ich werde davon noch genauer reden, sehr geistreiche - geistreich sind sie ja, die Dinge -, sehr geistreiche Theorien ersonnen, um nachzuweisen, wie man durch Durchschneiden und so weiter von Nerven beweisen könne, daß ein solcher Unterschied besteht zwischen sensitiven und motorischen Nerven. Aber in Wirklichkeit existiert er nicht. Und viel bedeutungsvoller als alle im Laufe der Zeit geistreich ersonnenen Theorien über den Unterschied von motorischen und sensitiven Nerven ist die andere Tatsache, daß man allerdings den sogenannten motorischen Nerv zerschneiden kann, sein Ende zusammenstückeln kann mit dem Ende eines ebenfalls durchschnittenen sensitiven Nerven, und daß dies dann wiederum einen Nerv von einer Nervenart gibt. Das ist viel mehr sprechend als alles übrige, was sonst ersonnen worden ist, daß ein Unterschied in der wirklichen Funktion zwischen motorischen und sensitiven Nerven nicht gefunden werden kann. Er kann auch in anatomisch-physiologischer Beziehung nicht gefunden werden. Die sogenannten motorischen Nerven sind nicht dasjenige, was den Willensimpuls vom Zentralorgan zu der Peripherie des Menschen trägt, sondern diese motorischen Nerven sind in Wirklichkeit auch sensitive Nerven. Sie sind dazu da, sagen wir, wenn ich zum Beispiel einen Finger bewege, daß eine unmittelbare Beziehung zwischen dem Willensentschluß und dem Stoffwechsel des Fingers zustande kommt, daß der unmittelbare Einfluß, der vom Willen ausgeübt wird, den Stoffwechsel des Fingers ergreift. Diese Stoffwechseländerung, dieser Stoffwechselvorgang wird durch den sogenannten motorischen Nerv wahrgenommen. Und wenn ich den Stoffwechselvorgang nicht wahrnehme, dann erfolgt auch kein Willensentschluß, weil der Mensch darauf angewiesen ist, dasjenige, was in ihm vorgeht, ebenso wahrzunehmen, wenn er dadurch etwas wissen soll, sich beteiligen soll daran, wie irgend etwas in der äußeren Welt wahrzunehmen ist, wenn er daran beteiligt sein soll.

Es ist geradezu, ich möchte sagen, diese Unterscheidung von sensitiven Nerven und motorischen Nerven der bequemste Knecht des Materialismus, allerdings ein Knecht, der nur hat heraufziehen können in der materialistischen Wissenschaft dadurch, daß man einen billigen Vergleich gefunden hat in dieser neueren Zeit, nämlich den des Tele-graphen. Man telegraphiert von einer Station zur anderen hin, und dann telegraphiert man wiederum zurück. Nach diesem Bilde des Telegraphierens

#SE301-032

stellt man sich ungefähr heute die Vorgänge vor von der Peripherie nach dem Zentralorgan und wiederum zurück durch sensitive und motorische Nerven. Das ganze Bild ist natürlich nur möglich in einem Zeitalter, in dem eben gerade die Telegraphie eine solche Rolle zu spielen hat wie im 19. Jahrhundert. Wäre die Telegraphie nicht da, so hätte man ja auch dieses Bild nicht gefunden, und man wäre vielleicht zu einer naturgemäßen Anschauung der entsprechenden Vorgänge gekommen.

Sehen Sie, es sieht aus, als wenn man, ich möchte sagen, aus einem gewissen Radikalismus heraus, aus Kritikasterei dasjenige in Grund und Boden treten wollte, mit dem sich so viele Menschen soviel ernstliche Mühe gegeben haben. Aber glauben Sie nicht, daß das leicht ist. Glauben Sie nicht, daß einem das leicht wird. Ich habe mich als ganz junger Mann zu beschäftigen angefangen mit der Nervenlehre, und es war für mich etwas Erschütterndes, zu bemerken, wie gerade diese Nervenlehre der schlechte Knecht des Materialismus ist, weil dasjenige, was ein unmittelbarer seelischer Einfluß des Willens auf den Stoffwechsel ist, dadurch vermaterialisiert wird, daß man sich vorstellt, der materielle Nervenstrang trage den Willensimpuls vom Zentralorgan zu der Peripherie des Menschen, das heißt zum Muskel, zum Bewegungsorgan. Man zeichnet so die materiellen Prozesse in den Organismus hinein.

In Wahrheit ist bei einem Willensakt zunächst durchaus ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem, was der seelische Willensimpuls ist, und irgendeinem Prozeß des Stoffwechsels. Der Nerv ist eben nur dazu da, um die Wahrnehmung dieses Prozesses zu vermitteln. Ebenso ist der Nerv nur dazu da, um jene Wahrnehmung zu vermitteln, welche bestehen muß für den Menschen, wenn zwischen seinem Fühlen und irgendeinem solchen Vorgang, der sich ausdrückt in Zirkulation, eine Beziehung entsteht. Das ist immer dann der Fall, wenn wir fühlen. Da liegt zunächst nicht zugrunde irgendein nervöser Prozeß, sondern es liegt zugrunde eine Modifikation unseres Zirkulationswesens. Bei irgendeinem Gefühl liegt immer ein Vorgang im, jetzt nicht Stoffwechsel, sondern im rhythmischen Gange der Zirkulationsprozesse vor. Und das, was vorgeht, was im Blute, in der Lymphbildung vorgeht, in dem Sauerstoffwechsel, was aber nicht ein wirklicher Stoffwechsel ist - der Sauerstoffwechsel ist schon ein Stoffwechsel, insofern gehört er aber zu den Willensvermittlern -, aber insofern wir

#SE301-033

es zu tun haben mit einem rhythmischen Prozesse der Atmung, gehört das zum Fühlen. Alles Fühlen ist direkt zugeordnet dem rhythmischen Prozesse. Und wiederum sind die Nerven nur dazu da, um dasjenige wahrzunehmen, was sich da unmittelbar abspielt zwischen dem seelischen Fühlen und dem rhythmischen Prozesse im Organismus. Nerven sind also auch da wiederum nur Wahrnehmungsorgane. So daß wir, ich möchte sagen, in dieser geisteswissenschaftlichen Untersuchung erst sehen, was es eigentlich bedeutet, wenn wir in Lehrbüchern der Physiologie oder auch der Psychologie immer wieder und wiederum finden mußten: Ja, man muß aus der Theorie heraus hypothetisch annehmen, der Mensch habe sensitive und motorische Nerven; aber anatomisch unterscheiden sich die beiden höchstens ein wenig durch ihre Dicke, jedenfalls nicht durch irgend etwas anderes. Spekulationen bei der Tabes und dergleichen, die man gemacht hat - auf die werde ich noch zurückkommen. Ich wollte heute nur eben andeuten zunächst, daß eine unbefangene Betrachtung des menschlichen Organismus diesen als einen dreigliedrigen uns zeigt: den Nerven-Sinnes-Organismus, der zugeordnet ist dem vorstellenden Seelenleben, dann den Organismus, der in Rhythmen lebt, zugeordnet dem Gefühlsseelenleben, den Organismus, der im Stoffwechsel lebt, im weitesten Sinne, zugeordnet unmittelbar dem Willensteil des Seelenlebens.

Nun können wir ja zur Verdeutlichung einmal ins Auge fassen das Leben, sagen wir, im Musikalischen. Dieses Leben im Musikalischen, es ist der allerbeste Beweis - zunächst einer von vielen, wir werden noch verschiedene kennenlernen, aber vielleicht einer der besten Beweise - für die besondere Zuordnung des Gefühlslebens zum rhythmischen Leben des Organismus. Dieses rhythmische Leben wird in seinem Zusammenhang mit dem Gefühlsleben wahrgenommen von dem Vorstellungsleben, das an den Nerven-Sinnes-Organismus gebunden ist. Wenn wir etwas Musikalisches hören, ja, wenn wir irgendwie uns einem Tonbilde hingeben, dann ist das allerdings scheinbar zunächst aufgenommen durch den Sinn. Aber diejenigen Physiologen, die etwas feiner beobachten können, merken, wie innerlich beteiligt ist an dem Verfolgen eines Tonbildes das Atmen, und wie wirklich unser Atmen etwas zu tun hat mit dem, was wir als

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

dasjenige in uns erleben, was uns das Tonbild erscheinen läßt als etwas, das ästhetisch zu beurteilen ist, das in das Gebiet der Kunst zu versetzen ist.

Wir müssen uns nämlich klar sein, welch komplizierter Prozeß

#SE301-034

eigentlich in uns fortwährend vorgeht. Nehmen Sie einmal diesen unseren Organismus an. Dieser Nerven-Sinnes-Organismus, der zentralisiert ist im menschlichen Gehirn, er ist ja so zentralisiert, daß das Gehirn eigentlich nur zum geringsten Teil in einem gewissen festen Zustande ist; das ganze Gehirn schwimmt im Gehirnwasser. Ich versuche dasjenige, was da zugrunde liegt, durch folgendes klarzumachen:

Es würde unser Gehirn, wenn es nicht im Gehirnwasser wirklich schwimmen würde, fortwährend auf die an der Schädelunterlage befindlichen Blutgefäße drücken und diese fortwährend zerdrücken. Unser Gehirn erleidet nämlich dadurch, daß es im Gehirnwasser schwimmt, einen fortwährenden Auftrieb - was man nach dem Archimedischen Prinzip den Auftrieb nennt, wie Sie aus der Physik wissen -, so daß von dem reichlich 1300 bis 1500 Gramm wiegenden Hirn eigentlich auf die Unterlage des Schädels höchstens 20 Gramm drücken. So daß also dadurch, daß das Gehirn einen mächtigen Auftrieb erleidet, auf die Unterlage des Schädels sehr wenig gedrückt wird. Aber dieses Gehirnwasser, das ist nicht minder beteiligt an unserem ganzen menschlichen Erleben als etwa das Feste des Gehirnes. Dieses Gehirnwasser, das ist nämlich in einer stetigen Auf- und Abbewegung. Es bewegt sich das Gehirnwasser rhythmisch auf und ab vom Gehirn durch den Rückenmarkskanal, strahlt dann aus in die Bauchhöhlung, wird bei der Einatmung zurückgestoßen in die Gehirnhöhlung, wieder heraus-gestoßen, und bei der Ausatmung fließt es wieder herunter. In fortwährendem Auf- und Abbewegen ist dieses Gehirnwasser, das heißt, seine Fortsetzung in den übrigen Organismus hinein, so daß eine fortwährende vibrierende Bewegung stattfindet, die im Grunde genommen den ganzen Menschen erfüllt und die mit dem Atmen zusammenhängt.

Indem wir irgendeiner Folge von Tönen gegenüberstehen, stehen wir ihr als atmende Menschen gegenüber. Fortwährend wird das Wasser aufwärts und abwärts getrieben. Und indem wir hören, schlägt innerlich der Rhythmus des auf- und absteigenden Wassers an dasjenige an, was da durch die Töne in uns im Gehörorgan als Sinnes-wahrnehmung figuriert, und ein fortwährendes Zusammenschlagen der innerlichen Vibrationsmusik unseres Atmens findet statt mit dem, was als Wahrnehmungsvorgang an unser Ohr schlägt. Darinnen besteht eigentlich das musikalische Erlebnis, in diesem Ausgleich zwischen der Gehörwahrnehmung und dem rhythmischen Atmungsprozeß. Und der schildert ganz falsch, der etwa das musikalische Wahrnehmen, das ja

#SE301-035

überall im wesentlichen durchzogen ist vom Fühlen, nur in Beziehung bringen möchte direkt mit den Nervenvorgängen. Die sind eigentlich beim musikalischen Wahrnehmen nur dazu da, daß wir dasjenige, was eigentlich vorgeht, tiefer mit unserem Ich verbinden, daß wir es so recht wahrnehmen, daß wir es ins Vorstellen umsetzen.

Ich habe nach allen Richtungen hin versucht, diesen Dingen nachzugehen. Es war in der Zeit, in der die europäische Menschheit sich noch mehr für solche Fragen unmittelbar interessierte. Da war, wie Sie wissen, der lebhafteste Streit vorhanden zwischen der Auffassung des Musikalisch-Schönen durch Richard Wagner und die Wagner-Schüler und durch den Wiener Hanslick. Da konnte man das Problem des musikalischen Wahrnehmens nach allen Richtungen erörtert finden. Da wurde auch hingewiesen in diesem Zusammenhange auf diejenigen Versuche, die man machen kann, um hinter das musikalische Wahrnehmen zu kommen. Und gerade beim musikalischen Wahrnehmen drängt es sich auf, die unmittelbare Beziehung zu suchen zwischen den Zirkulationsvorgängen und dem, was eigentliches menschliches Fühlen ist, während gleichzeitig eine unmittelbare Beziehung zwischen dem Nervensystem und dem Vorstellen vorhanden ist. Aber diese unmittelbare Beziehung ist nicht zu suchen zwischen dem Nervensystem und dem Fühlen und nicht zwischen dem Nervensystem und dem Wollen.

Ich bin überzeugt davon, daß die falsche Hypothese von den sensitiven und motorischen Nerven, die in die Wissenschaft als der Knecht des Materialismus eingezogen ist, weit mehr als man meint schon die Denkweise der Menschen ergriffen hat und in der nächsten oder in der zweitnächsten Generation Gesinnung wird. Ja, ich bin überzeugt, daß diese materialistische Nervenlehre schon Gesinnung geworden ist in der Menschheit und daß wir eigentlich heute das, was wir in der Physiologie oder in der Psychologie so als Theorie hersagen, schon in unseren Gesinnungen haben, und daß diese Gesinnungen eigentlich die Menschen trennen. Wenn man das Gefühl hat - und die Leute haben heute schon das Gefühl -, daß eigentlich der andere Mensch uns nur gegenübersteht so, daß wir selber auf ihn einen Sinneseindruck machen, er auf uns, daß er da abgeschlossen von uns in sich hat sein Gefühlsleben, das erst durch die Nerven vermittelt werden soll, dann richten wir eine Scheidewand zwischen Mensch und Mensch auf. Es ist ja wirklich so, daß diese Scheidewände zu merkwürdigen Anschauungen geführt haben, wenn man heute hört, daß Leute sagen: Ja, wenn ich

#SE301-036

einen anderen Menschen ansehe, so sehe ich, daß er die Nase mitten im Gesicht hat, daß er zwei Augen hat an derjenigen Stelle, wo ich weiß, ich habe auch zwei Augen. Er hat ein Gesicht so geformt wie ich; indem ich das alles sehe, ziehe ich den unbewußten Schluß: Da ist ein ebensolches Ich in dem Organismus drinnen wie in mir. - Es gibt heute schon Leute, die auch diese Theorie vertreten und das Verhältnis vom Menschen zum Menschen so äußerlich auffassen, daß sie meinen, aus der Gestalt des Menschen wäre erst ein unbewußter Schluß notwendig, um darauf zu kommen, daß der andere Mensch ein mit dem eigenen Ich gleiches Ich hat. Die Anschauung, welche nur das Nervenleben zusammenbringt mit dem Vorstellungsleben, dagegen das Zirkulations- und Atmungsleben zusammenbringt mit dem Gefühlsleben, das ganze Stoffwechselleben zusammenbringt mit dem Willensleben, die wird, wenn sie Gesinnung wird, wenn sie einmal wirkliches Erleben wird, die Menschen wiederum zusammenführen. Ich kann für dieses Zusammenbringen heute zunächst nur ein Bild gebrauchen.

Sehen Sie, wir würden ja wirklich geistig-seelisch als Menschen sehr voneinander getrennt sein, wenn wir geistig-seelisch so einander gegenüberstünden, daß wir eigentlich alles Fühlen und Wollen durch unsere Nerven in unserem Innern entwickelten und der ganze Mensch in seiner Haut abgeschlossen gedacht werden müßte. Da wird das Seelische sehr isoliert. Und ich möchte sagen: So fühlen sich heute die Menschen, und ein getreues Abbild dieses Fühlens ist der antisozial und immer antisozialer werdende Zustand Europas.

Aber es gibt auch eine andere Möglichkeit. Wir sitzen hier alle in diesem Saale zusammen; wir atmen die gemeinsame Luft zunächst, da können wir nicht sagen, daß wir jeder um uns herum unseren Luft-kasten abschließen können. Wir atmen die gemeinsame Luft. Wer das gesamte Seelenleben an das Nervensystem heftet, der isoliert die Menschen. Wer zum Beispiel an das Atmungsleben wiederum zurückgibt das Seelenleben, der macht auch das Seelenleben zu etwas Gemeinschaftlichem. So wie diese Luft uns gemeinschaftlich ist, so ist uns und wird uns das Seelenleben gemeinschaftlich, wenn wir es an den Rhythmus-Organismus zurückgeben. Und wenn sich auch in unserer sozialen Ordnung die einen Menschen heute noch ein bißchen was Besseres kaufen können, die anderen was Schlechteres kaufen müssen, es kann doch nicht der reiche Mensch, damit er nicht dasselbe ißt wie der Arme, seine Nahrungsmittel vom Monde her, von einem ganz anderen Weltenkörper

#SE301-037

beziehen. In bezug auf den Stoffwechsel haben wir ein gemeinsames Leben. So aber wird auch unser Willensleben zu einem gemeinschaftlichen, wenn wir so ursprüngliche, unmittelbare primäre Beziehungen vom Willensleben zum Stoffwechselleben hin

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

einsehen. Sie werden sehen, wie es von einer unendlichen Tragweite ist, daß man diesen Zusammenhang des Gefühlslebens mit allem, was rhythmisch ist in der menschlichen Natur, und was rhythmisch den Menschen auch mit der Außenwelt zusammenschließt, einsieht, und daß man auf der anderen Seite das Willensleben in seinem Zusammenhange mit dem Stoffwechselleben kennenlernt. Auch darinnen zeigt sich wiederum, wie Geisteswissenschaft gerade geeignet ist, die Materie und ihre Vorgänge wirklich kennenzulernen. Der Materialismus ist ja einmal dazu verurteilt, gerade von der Materie nichts zu verstehen.

Damit habe ich Sie zunächst präliminarisch - wir werden auf alle diese Dinge genauer eingehen - bekannt gemacht mit der Dreigliederung des menschlichen Leibeslebens in ein Nerven-Sinnes-Leben, in ein Leben des Rhythmus-Organismus und in ein Leben des Stoffwechsel-Organismus. In bezug auf das Seelenleben haben wir ja eigentlich die Dreigliederung schon gelegentlich des Leibeslebens besprochen. Wir können einfach die triviale Einteilung, die man gewöhnlich zugrunde legt, in Denken, Fühlen und Wollen, als die Gliederung des Seelenlebens betrachten. Aber man kommt dem Seelenleben ja nur schlecht bei, wenn man diese Gliederung, die eine durchaus berechtigte ist, in den Vordergrund stellt. Sie wissen ja, daß vielfach in den Psychologien wiederkehrt die Gliederung des menschlichen Seelenlebens in Vorstellen, Denken, Fühlen und Wollen. Aber daß eine wirkliche Anschauung des Seelenlebens dadurch ja eigentlich doch nicht gewonnen wird, das muß immer mehr und mehr für ein unbefangenes Betrachten der Menschennatur klar werden.

Nun gibt es eigentlich eine Erscheinung, oder sagen wir einen Erscheinungskomplex, der viel charakteristischer ist für das Seelenleben als die Abstraktion Denken, Fühlen und Wollen. Die Abstraktion Denken, Fühlen, Wollen ist, wie gesagt, gut, aber um lebendig das Seelenleben kennenzulernen, tut man besser, wenn man nicht gleich ausgeht von Denken, Fühlen und Wollen, sondern wenn man etwas, was im Seelenleben eigentlich ganz durchgeht, zunächst ins Auge faßt als eine viel primärere Offenbarung des Seelenlebens, nämlich, daß dieses Seelenleben immer lebt abwechselnd in Sympathien und Antipathien,

#SE301-038

in Lieben und Hassen. Wir merken nur gewöhnlich nicht, wie das Seelenleben hin- und herpendelt zwischen Lieben und Hassen, zwischen Sympathien und Antipathien. Wir merken es aus dem Grunde nicht, weil wir ja gewisse Vorgänge des Seelenlebens gar nicht in der richtigen Weise taxieren.

Sehen Sie, der Mensch urteilt. Das Urteil ist entweder ein bejahendes oder ein verneinendes. Ich sage: Der Baum ist grün. Ich verbinde die zwei Vorstellungen Baum und grün, ich verbinde sie in positiver Weise. Ich sage: Du bist gestern nicht bei mir gewesen. Ich verbinde zwei Vorstellungen respektive Vorstellungskomplexe in negativer Weise. Auch einem solchen Urteile liegt zuletzt für das Seelenleben etwas von Sympathie und Antipathie zugrunde. Das bejahende Urteil wird immer mit Sympathie erlebt, das verneinende Urteil wird immer mit Antipathie erlebt. Nicht als ob die Richtigkeit des Urteils auf der Sympathie und Antipathie beruhte, aber erlebt wird die Richtigkeit des Urteils durch Sympathie und Antipathie. Und wir können sagen: ein drittes zwischen beiden, zwischen Sympathie und Antipathie ist ja auch deutlich vorhanden. Das ist, wenn der Mensch die Entscheidung treffen soll zwischen Sympathie und Antipathie. Wir haben ja nicht bloß im Seelenleben Sympathie und Antipathie, wir haben deutlich ein skeptisches Hin- und Herpendeln zwischen beiden, das auch ein positiver Zustand ist. So finden wir auch da nicht so geschieden wie beim Leibe, weil wir es mit einem Prozeß zu tun haben und nicht mit unentscheidbaren Gliedern, aber doch auch das Seelenleben gegliedert in Sympathien und Antipathien und was zwischen beiden ist.

Deutlicher aber tritt uns die Gliederung wieder auf, wenn wir das Geistige im Menschen betrachten, das ja von der neueren Psychologie in ganz entschiedener Weise immer zusammengeworfen wird mit dem Seelischen. Aber wir werden sehen, daß man eine wirkliche plastische Einsicht in das Wesen des Menschen nur gewinnen kann, wenn man in die Lage kommt, diese drei Gesichtspunkte der menschlichen Wesenheit auseinanderzuhalten: das Leibliche, das da besteht im Nerven-Sinnes-Prozesse, im Zirkulationsprozesse, im Stoffwechselprozesse; das Seelische, das da besteht in den Erlebnissen von Antipathie und Sympathie und dem Hin- und Herpendeln zwischen beiden; und das Geistige, das nun auch uns ganz entschieden dreigliedrig entgegentritt. Auch das Geistige des Menschen tritt uns dreigliedrig entgegen, und zwar in drei deutlich voneinander geschiedenen Zuständen. Beim geistigen

#SE301-039

Erleben des Menschen haben wir deutlich zu unterscheiden zwischen dem wachen Erleben, das wir alle kennen als einen Zustand unseres Geisteslebens, der uns vom Aufwachen bis zum Einschlafen eigen ist, und dann haben wir einen anderen Zustand unseres Geisteslebens vom Einschlafen bis zum Aufwachen, das Schlafesleben. Und wir haben das dritte zwischen beiden, das wir in dem Momente des Aufwachens kennenlernen, das Traumesleben. Wachen, Träumen, Schlafen, das sind die drei Glieder des Geisteslebens. Wachen, Träumen, Schlafen. Nur muß man nicht bloß die triviale Vorstellung verbinden mit Wachen, Träumen und Schlafen, um zu einer wirklichen Erkenntnis des Geisteslebens vorzudringen, sondern man muß sich klar darüber sein, daß man sich Beobachtungssinn aneignen muß für die Art, wie sich der schlafende Geisteszustand zunächst auslebt. Da sehen wir ja, daß uns der Schlaf einmal entgegentritt dadurch, daß der Mensch bewegungslos wird, daß er unempfindlich wird für Sinneseindrücke und so weiter; aber wenn wir versuchen, zunächst einen anderen Gesichtspunkt geltend zu machen - wir könnten viele andere Gesichtspunkte geltend machen-, können wir uns ja auch dem, was für unser Leben Schlaf ist, in der folgenden Weise nähern.

Man glaubt gewöhnlich, daß wir, wenn wir zurückschauen auf unser Leben, auf einen geschlossenen Strom blicken. Wir setzen ja eigentlich unsere Rückerinnerungen wie in einer geschlossenen Strömung zusammen; das ist hingegen ein Irrtum. Sie erinnern sich an dasjenige, was Sie heute seit dem Aufwachen erlebt haben. Davor liegt die Zeit, wo Sie mit schlafendem Bewußtsein waren; da ist die Strömung der Erinnerung unterbrochen durch die ganze Schlafesdauer. Dann kommt wiederum das Tagesleben, dann kommt wiederum Schlafesdauer. Dasjenige also, was wir als einen einheitlichen Strom rückwärts so im Bewußtsein haben, das ist eigentlich immer unterbrochen von den Schlafzuständen. Und sehen Sie, das hat eine gewisse Bedeutung. Schon für das Bewußtsein selber hat es eine gewisse Bedeutung. Man kann geradezu sagen: Wir sind manchmal darauf eingerichtet, geradezu darauf eingestellt, da, wo etwas fehlt, das Fehlende so sehr wahrzunehmen als das Ausfüllende; nur machen wir uns das nicht immer klar. Wenn ich Ihnen hier auf die Tafel eine weiße Fläche zeichnen würde, so, daß ich immer schwarze Kreise ausspare, so würden Sie hinschauen auf die weiße Fläche, aber eigentlich die weiße Fläche weniger beachten als das, wo nichts ist, wo die schwarzen Pünktchen sind, die ich nur ausgespart

#SE301-040

habe, wo ich nichts hingezeichnet habe. Wir sehen, wenn wir zum Beispiel eine Selterswasserflasche haben, wir sehen auch da gewissermaßen das Wasser, das das Dichtere ist, nicht gegenüber den kleinen Blasen, Luftblasen, die drinnen sind, den Kohlensäureblasen. Wir sehen also dasjenige, was nicht da ist, in dem Wasser drinnen. Und so empfinden wir, indem wir rückwärts empfinden, eigentlich nicht unsere Erlebnisse; die überschauen wir ja gewiß, wie wir hier das Weiße überschauen; aber unmittelbar wahrnehmen tun wir etwas anderes. Und was wir unmittelbar wahrnehmen, das erfordert, daß man sich dar-über recht genau unterrichtet. Darauf kommt man nur, wenn man nun wirklich versucht, wahrzunehmen, worauf eigentlich unser Ich-Gefühl beruht. Allmählich - und ich werde Ihnen die Erscheinungen, die dazu führen, in den folgenden Vorträgen sorgfältig aufzählen - kommt man dazu, zu bemerken, daß diese Wahrnehmung der ausgesparten Schlafzustände eigentlich unser Ich-Gefühl vermittelt, daß wir unser Ich-Gefühl zerstören, indem wir nicht ordentlich schlafen. Das ist schon eine Folge davon, daß eingestreut sein muß in unserer Rückerinnerung diese Unterbrechung durch den Schlaf, damit wir zu einem geordneten Ich-Gefühl kommen. Und studieren Sie - wie

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

gesagt, einzelnes werde ich noch erwähnen -, studieren Sie im Zusammenhange jene Störungen, die durch ein ungeordnetes Schlafleben im Ich-Gefühle auftreten, dann werden Sie es, ich möchte sagen, mit Händen greifen können, daß das Ich-Gefühl beruht auf diesen Aussparungen im Bewußtsein, auf diesen Lücken, die da im Ich-Gefühl auftreten. Ich sage nicht, die Ich-Vorstellung, ich sage: im Ich-Gefühl.

Nun, im Menschen lebt nicht allein das, was wir den Inhalt des Wachbewußtseins nennen können, sondern auch das Schlafesleben hat einen unmittelbaren Anteil an dem, was im Menschen lebt, es hat sogar einen noch viel größeren Anteil. Wer wirklich die menschliche Subjektivität beobachten kann, der findet, wenn er so richtig den Wach-zustand sich zum Bewußtsein bringt, daß dieser Wachzustand eigentlich nur im Vorstellen faktisch vorhanden ist. Wir können unmöglich denselben Grad des Wachzustandes in dem menschlichen Fühlen suchen. Das menschliche Fühlen ist unmittelbar durchaus nicht in derselben Weise in unserem Bewußtsein vorhanden wie das menschliche Vorstellen. Das Fühlen hat vielmehr zu unserem Bewußtsein keine andere Beziehung als das Traumleben. So sonderbar das klingt, so muß eben doch derjenige, der nun wirklich imstande ist, sich den Unterschied des

#SE301-041

Vorstellens und des Fühlens rein als Bewußtseinsphänomen klarzumachen, er muß darauf kommen, daß dieselbe Art des Erlebens vorliegt, wenn wir die Träume, die im Bewußtsein sind, wahrnehmen, wie beim Fühlen. Wir werden darüber noch genauer sprechen, heute wollen wir die Sache zunächst skizzieren.

Dann ist aber dieselbe Art des Erlebens, die im bewußtlosen Schlaf-zustande im traumlosen Schlafe da ist, eigentlich beim Wollen da. Sie brauchen sich nur einmal zu überlegen: Sie heben Ihre Hand, Sie heben den Arm, und Sie haben ein Willensergebnis. Sie nehmen das Willens-ergebnis wahr. Der Willensimpuls, der unmittelbare geistige Impuls, der hat zu tun mit dem Stoffwechsel. Den ganzen inneren Vorgang, der sich abspielt zwischen dem Willensimpuls und dem Stoffwechsel, durchschauen Sie genau genommen ebensowenig, wie Sie dasjenige bewußt erleben, was vorgeht mit Ihnen, wenn Sie im bewußtlosen, im traumlosen Schlafe sind. Ganz gleichwertig sind die Bewußtseins-erlebnisse der eigentlichen Willensvorgänge und die traumlosen Schlaf-vorgänge. Gleichartig sind die Vorgänge des Gefühlslebens und die Traumvorgänge. Denn das wirklich wache Leben besteht eigentlich nur im Vorstellensleben. So daß wir nicht bloß schlafen, wenn wir in dem Zustande sind zwischen Einschlafen und Aufwachen, sondern wir schlafen partiell auch wenn wir wach sind; denn wir wachen nur in bezug auf unser Vorstellensleben, wir träumen in bezug auf unser Gefühlsleben, wir schlafen in bezug auf unser Willensleben.

Sagen Sie nicht, da müßte das Willensleben unbewußt bleiben. Nein, es bleibt eben nicht unbewußt. Wenn ich hier eine weiße Fläche hätte mit vier ausgesparten, schwarzen Kreisen, so würde ich da, wo nichts ist, wo ausgespart wurde, gerade so etwas wahrnehmen, wie ich in meinem Bewußtsein auch die ausgesparten Inhalte, die Willensinhalte, die eigentlich im wachen Tagesleben verschlafen werden, wahrnehme.

Und jetzt denken Sie, sieht man nun plastisch auf den Menschen hin, so sieht man eigentlich in ihm ein Zusammenspielen deutlich voneinander geschiedener Verhältnisse, drei Geisteszustände. In seinem Vorstellen ist tätig der wache Geist; in seinem Fühlen ist tätig der träumende Geist; in seinem Wollen ist tätig der schlafende Geist. Wir müssen nicht nur Wachen und Schlafen voneinander unterscheiden lernen in ihren Wechselzuständen Tag und Nacht, sondern wir müssen Wachen und Schlafen auch voneinander unterscheiden lernen im wachen-den Menschen, wie sie ineinander spielen. Diese Sache hat eine sehr

#SE301-042

praktische Bedeutung gerade für die Pädagogik, eine sehr, sehr praktische Bedeutung. Wir müssen fragen: Wie lerne ich entsprechend eigentlich das Wechselspiel von Willen und Vorstellen kennen, und wie lerne ich damit am besten, wie ich das Kind vom sechsten, siebenten Jahre an, wo ich besonders zu beachten habe dieses Zusammenspiel von Vorstellen und Wollen, am besten zu behandeln habe. Die Antwort lautet: Indem ich das Zusammenspiel von Wollen und Vorstellen an dem anderen Phänomen beobachte, an dem es in handgreiflicher Weise, in augenscheinlicher Weise auftritt, an dem Wachen und Schlafen. Studiere ich das Wachen und Schlafen, so habe ich etwas, womit ich Wollen und Vorstellen vergleichen kann.

Dieses muß im Anfange dieses Kursus aus dem Grunde erwähnt werden, weil durch Geisteswissenschaft unsere Psychologie erst einen wirklichen realen Inhalt erhält. Nehmen Sie heute psychologische Lehrbücher in die Hand, Sie finden Definitionen von Wollen, Definitionen von Denken - aber das bleiben mehr oder weniger Wortdefinitionen. Man muß diese Dinge real kennenlernen. Real lernt man die Dinge aber nur kennen, wenn man sie in der Welt wirklich aufeinander beziehen kann, wenn man zum Beispiel das Verhältnis von Wachen und Schlafen studieren kann, wie wir es tun werden, und wenn man damit zu gleicher Zeit ein Streiflicht wesentlicher Art auf das Verhältnis von Vorstellen und Wollen wirft. Dann dringt man ein in die wirkliche Welt. Das möchte eben Geisteswissenschaft tun. Diese betrachtet das geistige Leben wirklich nicht bloß aus irgendeinem subjektiven Bedürfnis heraus, weil das was Schönes ist für manche Leute, die sonst nicht viel zu tun haben, die eventuell, statt daß sie ihre anderen Kaffeeklatsch-Inhalte suchen, einmal auch den Kaffeeklatsch-Inhalt suchen: der Mensch besteht aus physischem Leib, Ätherleib, astralischem Leib und Ich. Es ist dies ja vielfach der Gesinnung der Menschen nach bloß ein Kaffeeklatsch. Aber es handelt sich darum, daß das nicht im Sek-tiererischen des Kaffeeklatsches steckenbleiben darf, sondern daß dasjenige, was durch Geisteswissenschaft in der Erkenntnis des Geistes geleistet wird, in Wahrheit dazu berufen ist, in das menschliche Leben wiederum so hineinzuleuchten, daß wir dieses menschliche Leben seiner praktischen Wirklichkeit nach behandeln lernen, während wir verlernt haben, es seiner praktischen Wirklichkeit nach zu behandeln. Und das Ergebnis dieses Verlernens ist ja das Chaos von Europa, sind doch die absurden Ereignisse der letzten fünf bis sechs Jahre. Es ist ein Zusammenhang

#SE301-043

zwischen dem Verlernen des eigentlichen realen Inhaltes der Welt und zwischen der Not unserer Zivilisation. Diejenigen, die glauben, man könne bei der alten Gesinnung verbleiben, die irren sich gar sehr. Insbesondere da, wo man am meisten an die Zukunft der Menschheit zu denken hat, weil man es mit dem zukünftigen Menschen zu tun hat, auf dem Gebiete der Pädagogik, da sollte zuerst gedacht werden an die Kräfte, die es uns möglich machen, daß wir der zukünftigen Generation etwas anderes mitgeben, als was diese Generation bekommen hat, die jetzt diese furchtbaren Zustände unserer Zivilisation herbeigeführt hat.

Da eröffnet sich schon der Blick, ich möchte sagen, von dem ein-geschlossenen, aber eigentlich für die Entwicklung der Menschheit heiligen Schulland hinaus in die ganze große Entwicklung der Menschheit.

DRITTER VORTRAG

Basel, 22. April 1920

Menschenkenntnis als Grundlage der Pädagogik

#TX

Sie werden gesehen haben, daß meine Bemühungen dahin gehen, einen Einblick in die Wesenheit des Mensdien und damit in die Wesenheit des werdenden Kindes zu gewinnen, der es dann möglich madit, praktisch zu handhaben dasjenige, was notwendig ist, wenn man die Aufgabe hat, als pädagogischer Künstler das Menschenmaterial wirk-lich in gediehlcher Art dem Leben

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

entgegenzuführen. Sie können ja schon aus den Andeutungen, die ich bisher zu geben in der Lage war, ersehen, daß die Frage, die ich im ersten Vortrage aufgeworfen habe, in einer gewissen Weise sich schon jetzt, wenigstens teilweise, beantworten läßt. Diese Frage ist ja, wie ich glaube, für den gegenwärtigen Pädagogen von einer ganz besonderen Wichtigkeit. Es ist die Frage:

Wie kommt es denn eigentlich, daß wir auf der einen Seite eine ausgezeichnete wissenschaftliche Pädagogik haben, das heißt, den Niederschlag der Prinzipien ausgezeichneter pädagogischer Genies, und daß wir doch über die weitesten Kreise hin berechnete Kritiken der pädagogischen Kunst, der Handhabung dieser pädagogischen Wissenschaft in der Gegenwart haben? Es kommt dies daher, daß wir zwar aus den Prinzipien, welche aus einer gewissen instinktiven Intuition durch pädagogische Genies gegeben werden, die abstrakten Hinweise haben, wie man sich verhalten soll als Pädagoge; daß aber dieser Sammlung von Prinzipien in dieser abgelaufenen Zeit, in der unsere ganze Weltanschauung davon durchdrungen worden ist, dieser pädagogischen Wissenschaft nicht in gleichem Sinne eine wirkliche Einsicht in die Menschennatur gegenüberstand. Aus der Naturwissenschaft, wie sie getrieben worden ist - man braucht nicht ihre großen Fortschritte, ihre ungeheuren Triumphe zu verkennen -, läßt sich nicht eine pädagogische Kunst unmittelbar gewinnen. Dazu ist notwendig, daß man von ganz anderen Gesichtspunkten aus in das Wesen des werdenden Menschen eindringe. Und so kann man sagen, daß vor allen Dingen die Naturwissenschaft,

#SE301-045

die theoretisch geblieben ist, die einen Gegensatz geschaffen hat zwischen dem äußeren Leiblichen und dem Geistig-Seelischen, keine Unterstützung, keine Hilfe leistete für die ausgezeichneten pädagogischen Grundsätze, und daß daher diese pädagogischen Grundsätze bisher darauf angewiesen waren, von besonders veranlagten Pädagogen instinktiv angewendet zu werden.

Es ist ja ganz selbstverständlich, daß Leute, wie etwa Pestalozzi, wie Diesterweg oder ähnliche, mit einem grandiosen pädagogischen Instinkt auch eine instinktive Menschenkenntnis entwickelten. Aber wir leben schon einmal in dieser Zeit, in der es mit dem Instinkt in der Menschenkultur nicht weiter geht. Mit dem Instinkt konnte man in den mehr oder weniger alten patriarchalischen sozialen Formen des Zusammenlebens auskommen; wir leben gerade in der Zeit, in der alles immer mehr und mehr bewußt werden muß. Und so müssen wir auch bewußt Menschenkenntnis erwerben. Das aber ist nicht anders möglich, als daß wir näher aneinanderbringen die Betrachtung der menschlichen Wesenheit, gewissermaßen das Erkenntnismaß der menschlichen Wesenheit, und die Handhabung, die Praxis, wie sie sich namentlich für den Pädagogen als so notwendig herausstellt. Wir können mit dem, was uns die Naturwissenschaft sagt über die Physiologie, über die Biologie des Menschen, nicht soweit etwas anfangen, daß wir unmittelbar daraus pädagogische Regeln machen können, daß wir unmittelbar daraus sehen könnten, wo minderwertige Begabung ist, wo bessere Begabung ist nach der einen oder anderen Richtung, und wie diese Begabungen zu verwerten sind.

Damit das alles möglich werde, ist eine andere Menschenkenntnis notwendig als diejenige, die aus der gegenwärtigen Naturwissenschaft folgt. Einiges, was angestrebt werden muß zur Grundlegung einer solchen Menschenkenntnis, habe ich schon angeführt; anderes, was die Brücke schaffen soll zur wirklichen pädagogischen Kunst, müssen wir noch kennenlernen. Da möchte ich vor allen Dingen darauf hinweisen, daß erstens wir in der Zeit des Materialismus immer weniger und weniger in die Lage gekommen sind - ich habe es schon von verschiedensten Gesichtspunkten aus charakterisiert -, die physische Menschenorganisation wirklich zu verstehen, und auf der anderen Seite sind wir dazu gekommen, gewissermaßen als Mittel, um an den Menschen heranzukommen, kaum etwas anderes benützen zu können als die Sprache. Und dasjenige, was wir den Anschauungsunterricht nennen - wir

#SE301-046

werden sehen, daß dieser Anschauungsunterricht auf gewissen Gebieten des Erziehens und Unterrichtens etwas außerordentlich Gutes ist, das aber nicht in Einseitigkeit ausschlagen darf. Ebenso werden wir uns fragen müssen, ob denn die Sprache, die Verständigung mit dem werdenden Kinde für sich genommen ein Mittel ist, um wirklich an das Wesen des Kindes heranzukommen. Diese Frage können wir uns nicht anders beantworten, als wenn wir noch ein wenig weiter versuchen, in die Wesenheit des Menschen einzudringen.

Da möchte ich Sie auf Folgendes aufmerksam machen: Jeder, der so versucht, sich ein Bild zu machen von der menschlichen Organisation nach dem, was in den gebräuchlichen pädagogischen Handbüchern oder in den Psychologien zur Einleitung steht, um das Seelische, die pädagogische Kunst, mit Prinzipien auszugestalten aus der Naturwissenschaft und aus der Psychologie heraus, hat denn der nicht eigentlich so die Vorstellung, daß die menschliche Organisation eine Zusammenfügung von fest ineinander gehaltenen Gestalten sei? Man hat so die Anschauung: Da ist der menschliche Organismus, innerhalb der Schädeldecke ist so etwas wie eine Art festen Gehirnes, wenigstens eine Art Festen oder halbfesten Gehirnes; da sind die anderen Organe, da sind Leber, Lunge und so weiter. Auch nach den Zeichnungen, die man bekommt, ja auch nach dem unmittelbaren Anblick, den man bekommen kann, wenn man oberflächlich zu Werke geht, auch durch den klinischen Anblick, macht man sich eine Vorstellung, als ob dieses Fest-Umrissene, ich möchte sagen, Festgezeichnete der einzelnen Organe das einzige wäre, was den Menschen organisiert. Aber ich bitte Sie doch, darauf Rücksicht zu nehmen, daß der Mensch eigentlich zu 80 Prozent, gering gerechnet, ja eine Flüssigkeitssäule ist, daß er also im allergeringsten Maße in seiner Organisation aus Festem besteht. Kann man denn da eigentlich voraussetzen, daß man den Menschen wirklich beschreibt in seiner Organisation, wenn man ihn so beschreibt, als ob die einzelnen Organe scharf umrissene Gebilde wären? Der Mensch ist eine Flüssigkeitssäule. Der Mensch ist außerdem ausgefüllt von Gasförmigem. Auf das alles nimmt man sehr, sehr wenig Rücksicht. Man beschreibt auch so etwas wie das Nervensystem nur so, als ob man es zu tun hätte mit mehr oder weniger festen Strängen, oder wenigstens als das, was man von dem Festen ins Weiche hinüberschillern läßt. Bei dem hat man nicht das Bewußtsein, daß es überall eingebettet ist in Flüssiges oder gar in Luftförmiges; Luftförmiges' welches nur in Form von

#SE301-047

Vibrationen, von rhythmischen Bewegungen im menschlichen Organismus ist. Wer sich bewußt wird, daß man es im Menschen - ich will jetzt absehen von dem Luftförmigen - zu tun hat mit einer Flüssigkeitssäule' wer sich bewußt wird, wie zum Beispiel das Gehirn eingebettet ist im Gehirnwasser, wer sich bewußt wird, wieviel von unserem Organleben mit dem Prozeß zusammenhängt, den ich gestern in einer gewissen Weise geschildert habe, daß das Gehirnwasser auf und ab pendelt unter dem Einflusse des Ein- und Ausatmens, der wird nicht bloß denjenigen Vorgängen im Organismus gewissermaßen einen Parallelismus zuschreiben für die geistig-seelischen Tatsachen, die fest umrissen sind, sondern er wird doch sich die Vorstellung bilden müssen: Während ich denke, während ich fühle, während ich will, sind es fortwährend auch die flüssigen Bestandteile des Organismus, die in irgendeiner Bewegung sind, die für sich Flüssigkeitsstruktur annehmen, diese Flüssigkeitsstruktur wieder auflösen. Man muß sich doch fragen: Warum sollte denn zum Beispiel der Vorstellungsvorgang nur zusammenhängen - er tut es nämlich auch nicht - mit irgendwelchen Vibrationen oder ähnlichen Vorgängen in den Nervensträngen? Warum sollte er denn nicht zusammenhängen mit Vibrationen innerhalb der flüssigen Bestandteile im Menschen? Diese Frage hat das materialistische Zeitalter der Naturwissenschaft gar nicht in der gehörigen Weise gestellt. Und für die Ziele, die sich zunächst die landläufige Naturwissenschaft stellt, kommt man gut aus mit dem, was die Naturwissenschaft zutage fördert. Denn, sehen Sie, groß ist eigentlich die Naturwissenschaft heute in ihren praktischen Resultaten auf dem Gebiete der Technik des Festen oder auch des Flüssigen, wo das Flüssige äußerlich im Raume vorliegt, oder auch des Gasförmigen, wie in der Dampftechnik, wo dieses Dampförmige äußerlich im Raume vorliegt und zu bewältigen ist.

Wenn man da in das Unorganische hineintechnisiert mit den Erkenntnissen der Naturwissenschaft, da muß man darauf Rücksicht nehmen, wie die Dinge gehen. Daher hat es auch die Naturwissenschaft im Zeitalter des Materialismus gerade auf diesem Gebiete so

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

ganz besonders weit gebracht, weil sie auf Schritt und Tritt folgen mußte der Technik. Man braucht ja nur zu bedenken, daß wenn irgend jemand nach unrichtigen mechanischen Prinzipien eine Eisenbahnbrücke bauen würde, es sich sehr bald zeigen würde, wie diese Eisenbahnbrücke' wenn statt einem Lokomotive zwei darüberfahren, einstürzen würde.

#SE301-048

Solche Unglücksfälle haben wir erlebt. Da korrigiert die Praxis die falschen Prinzipien.

Je weiter wir heraufkommen in Gebiete, wo nicht mehr das Unorganisch-Technische korrigierend wirkt, desto weniger wirkt die Praxis auf die Theorie zurück. Ich brauche ja nur darauf aufmerksam zu machen, daß schließlich selbst die Medizin durchaus nicht in derselben Lage ist wie die Technik der unorganischen Welt. Bei einer Eisenbahnbrücke oder bei ähnlichem können Sie bald sehen, was es für eine Bedeutung hat, mit unrichtigen wissenschaftlichen Prinzipien zu hantieren. Wenn der Arzt den Menschen behandelt, so ist es heute noch nicht üblich, ihm nachzurechnen - es gibt auch gar nicht die Mittel, weil die Naturwissenschaft nicht geisteswissenschaftlich durchdrungen ist -, es ist noch nicht möglich, ihm nachzurechnen, ob er alles dasjenige getan hat, was zu der Gesundung des Menschen notwendig ist. Da wird die Sache schon ganz anders; da läßt sich nicht so ohne weiteres an der Praxis die theoretische Anschauung korrigieren. Nun - verzeihen Sie, daß ich auch diese Bemerkung mache, aber ich denke, sie ist gerade für den Pädagogen wichtig, weil für den Pädagogen das ganze Leben wichtig ist -, wenn man da nachgehen würde, sagen wir, auf dem Gebiete der Jurisprudenz oder des Wirtschaftslebens der Anwendung der Prinzipien, die die Menschen haben, dann würde man sehen, wie lendenlähm heute die Kontrolle durch die Praxis ist. Durch Gesetz soll verfügt werden, daß das richtig ist, was die offiziell eingesetzte Jurisprudenz macht. Das ist so in allen Ländern Sitte. Ob die Sache sich auch rechtfertigen läßt vor einer wirklichen Menschenkenntnis, das ist heute ebensowenig die Frage wie zu Goethes Zeiten, als dieser seinem »Faust« die Frage von dem Rechte, das mit uns geboren ist, anvertraute.

Und schließlich, wie dasjenige zusammenhängt, was wir nach äußerlich ausgezeichneten pädagogischen Prinzipien in der werdenden Generation anstellen, mit dem, was dann erscheint, darüber haben die Menschen gar nicht einmal das Bedürfnis, sich Vorstellungen zu bilden. Aber gerade da möchte ich auf eines aufmerksam machen - ich habe es an anderen Orten schon wiederholt getan -, damit man wenigstens einmal den Seelenblick in eine entsprechende Richtung wende. Sie können sich heute unterrichten lassen von den schrecklichen Dingen, die in sozialer Beziehung im Osten von Europa, in Rußland, getrieben werden. Sie werden mit Entsetzen jedenfalls die Kunde von dem vernehmen,

#SE301-049

was da unter dem Einflusse der Theorien Lenins und Trozki's im Osten von Europa getrieben wird. Und eigentlich macht man sich ja nur Gedanken über dasjenige, was heute getrieben wird. Was aus dem wird, was heute getrieben wird, in 20, 25 Jahren, welche Barbarei über Europa kommt als Frucht dieser Dinge, darüber wollen sich die Menschen heute noch gar keine Vorstellung machen. Aber gerade das Werdende zu beobachten in der Menschheitsentwicklung, das ist ja die Aufgabe des Pädagogen.

Nun gibt es ein Eigentümliches. Sehen Sie, in Zürich hat ein zunächst sehr braver, bürgerlicher Philosoph Philosophie gelehrt, Avenarius. Wieder später hat gelehrt ein Schüler des Ernst Mach, Vogt, mit dem damit zusammenhängenden Philosophen Adler; derselbe Adler, der dann den österreichischen Minister Stürgkh erschossen hat. Nun, von Adler kann man vielleicht nicht sagen, daß er solch ein braver Herr war wie der Avenarius; aber Avenarius war ein bürgerlicher, braver Herr. Aber er hat diejenige Philosophie, diejenige Weltanschauung vorgetragen, die durchaus aus dem Materialismus dazumal vorzutragen möglich war. Und wenn Sie heute nachforschen nach der »Staatsphilosophie« des Bolschewismus, so ist diese »Staatsphilosophie« des Bolschewismus die des Avenarius! Nach zwei Generationen ist dasjenige, was man als richtiggehende Philosophie in Zürich gelehrt hat, die Theorie geworden, die sich unmittelbar in die Praxis des Bolschewismus umsetzt!

Diesen Zusammenhang über Zeiten hinüber, den fassen die Menschen gar nicht ins Auge, weil sie sich gar nicht klar sind, was wird, wenn die Anschauungen der einen Generation vererbt werden auf die nächstfolgende Generation - ich meine nicht bloß durch die physische Vererbung - und dann auf die weitere Generation. Der brave, bürgerliche Avenarius hat eine Philosophie gelehrt, die nach verhältnismäßig kurzer Zeit tatsächlich zur Barbarisierung Europas führen muß. Es handelt sich darum, daß man nicht bloß nach abstrakten Urteilen sich richtet, wenn man einsehen will, was für die Menschheitsentwicklung irgendeine Anschauung wert ist, sondern daß man hineinschauen kann in die Art und Weise, wie Anschauungen wirken. Darauf zu sehen, was in 20, 25, 30 Jahren wird aus dem, was wir im Schulzimmer tun, das ist eine wichtige Pflicht aller Pädagogik. Denn alle Pädagogik hat die Aufgabe, sich bewußt in die Menschheitsentwicklung hineinzustellen. Das kann man nicht ohne eine gründliche Menschenkenntnis.

#SE301-050

Diese Menschenkenntnis' die muß eine durch Geisteswissenschaft erneuerte Naturwissenschaft geben. Diese durch Geisteswissenschaft erneuerte Naturwissenschaft wird nicht ein Hirngespinnst von Phantastereien sein, sondern sie wird gerade ein gutes Erkennen sein des menschlichen materiellen Organismus als physischen Träger des Seelen- und Geisteslebens.

Ich möchte Sie heute hinweisen auf eine wichtige Erscheinung unseres Seelenlebens, die Sie alle gut kennen und die sich, insbesondere wenn wir nunmehr immer weiter vorschreiten zu dem eigentlich pädagogischen, als wichtig erweisen wird: die Erscheinung, wie dasjenige, was vorstellungsgemäß von uns verarbeitet wird, wenn wir als Kinder dazu das nötige Alter erreicht haben, im Laufe der Zeit gedächtnis-mäßig, erinnerungsmäßig wird. Sie wissen ja, daß zur Gesundheit des Seelenlebens in richtiger Art umgewandelt werden müssen die Vorstellungen, die gebildet werden als Ergebnisse der Sinneseindrücke, als Ergebnisse der Urteilskraft und so weiter - die Einzelheiten können wir noch schildern -, daß diese Ergebnisse dem Vorstellungsleben einverleibt werden müssen, dem Erinnerungsvermögen, dem Gedächtnis. Wenn wir äußerlich schildern, holen wir dann wiederum - sagen wir zunächst abstrakt - aus dem Seeleninnern heraus dasjenige, was wir an der Außenwelt oder im Verkehr mit unseren Mitmenschen vorstellend erlebt haben. Wir rufen es uns wiederum ins Bewußtsein zurück. Was geht denn da eigentlich vor?

Immer mehr und mehr ist die allgemeine Anschauung dahin gegangen, diesen Vorgang einseitig abstrakt als bloßen Seelenvorgang zu betrachten. Man hat gefragt: Was wird denn aus unseren Vorstellungen, wenn sie von der Seele aufgenommen werden? Was sind sie gewesen, wenn sie aufgenommen worden sind und wiederum zurückgerufen wurden durch die Erinnerung? Wie vollzieht sich dieser Prozeß? Man kann diesen Prozeß nicht studieren, wenn man nicht in in-timer Weise hineinschaut in den Zusammenhang zwischen dem Seelisch-Geistigen und dem Leiblich-Physischen. Gewiß, es wird scheinbare Idealisten geben, die vielleicht sogar sagen: Ja, diese Geisteswissenschaft ist im Grunde ganz materialistisch; sie verweist überall auf die physischen Organe. - Nein, es wäre ein gewaltiger Irrtum, wenn man das glauben würde. Geisteswissenschaft erkennt im Gegenteil die große Macht des Seelischen an in der Bildung der Organe. Sie muß zuschreiben dem Seelischen eine größere Macht, als bloß in Abstraktionen zu

#SE301-051

arbeiten, sie muß zuschreiben dem Seelischen die Kraft, die Organe erst zu bilden; so daß sie vorzugsweise das Seelische zunächst aufsucht im kindlichen Lebensalter, wenn noch nachgeburtlich an der Bildung der Organe weitergearbeitet wird eben durch das Geistig-Seelische.

Ich möchte sagen: Ein allererster Anfang zu einer eigentlich vernünftigen Betrachtung des seelisch-physischen Lebens ist gegeben in Goethes Farbenlehre, in dieser viel verkannten Goetheschen Farbenlehre, über die man heute nur zu sprechen braucht in einem

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

positiven Sinne, um sofort als Dilettant verschrien zu werden, die aber in - ich glaube recht kurzer Zeit anders dastehen wird vor den Augen der Physiker, als sie heute dasteht. Aber ich will heute nicht auf eine Würdigung der Goetheschen Farbenlehre eingehen, sondern will Sie nur verweisen auf das schöne Kapitel, wo Goethe am Anfange über die physiologischen Farben spricht, und auf das andere schöne Kapitel, wo er mehr gegen das Ende über die sinnlich-sittliche Wirkung der Farben spricht. Der mittlere Teil ist ja namentlich das von den Physikern Angefochtene. Der Anfang und das Ende - sie werden mehr beurteilt, auch heute noch, von künstlerischen Naturen, und die kommen leichter mit der Sache zurecht. Aber es wäre auch notwendig, daß man da für eine naturwissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik einmal versuchte Hilfe zu gewinnen aus dieser Betrachtung, die Goethe gegenüber der Farbenwelt einhält.

Goethe macht da im Anfang ganz besonders darauf aufmerksam, wie eine lebendige Wechselwirkung besteht zwischen dem Organ des Auges und der Außenwelt; nicht nur eine lebendige Wechselwirkung, die so lange dauert, als wir das Auge irgendeinem Farbenvorgange in der Außenwelt exponieren, sondern auch noch nachher. Goethe behandelt ja ganz besonders die Nachbilder, die sich als Folge des unmittelbaren Eindrucks ergeben. Sie kennen alle diese Nachbilder, die sich im Sinnesorgane selbst, also in diesem speziellen Falle im Auge ergeben. Sie brauchen bloß eine Zeitlang das Auge zu exponieren, sagen wir irgendeiner grünen Fläche, von dieser grünen, scharf umrissenen Fläche weg auf weiß zu schauen, und Sie werden dieselbe Fläche in der Nachwirkung subjektiv rot sehen. Nachwirkungen ergeben sich. Das Organ steht eine Zeitlang noch unter der Einwirkung dessen, was es mit der Außenwelt erlebt hat.

Sehen Sie, das ist der elementare Vorgang, wie er sich in den Sinnesorganen abspielt. In den Sinnesorganen spielt sich etwas ab in der Zeit,

#SE301-052

in welcher das Sinnesorgan dem Vorgange oder den Dingen der Außenwelt exponiert ist, und es spielt sich nachher noch etwas ab, um dann abzuklingen. Aber schon äußerlich wird der Mensch doch eine gewisse Ähnlichkeit bemerken können zwischen dem, was sich im Sinnesorgan da in kurzer Zeit abspielt, und dem, was sich abspielt im menschlichen Organismus für das Erinnerungsvermögen, für das Gedächtnis. So wie das Rot dem Grün nachklingt kurze Zeit, so klingt nach aus dem Organismus heraus die Erinnerungsvorstellung der unmittelbar erlebten Vorstellung. Nur die Zeitverhältnisse sind völlig verschiedene.

Und außerdem ist noch etwas anderes verschieden. Das führt schon wiederum näher zum Verständnis der Verschiedenheit der Zeitverhältnisse. Wenn wir das Auge einem Farbeindruck exponieren und dann eine Nachwirkung haben, so ist es etwas ganz Partielles, es ist ein einzelnes Organ an der Peripherie des menschlichen Organismus, das die Nachwirkung hervorruft. Wenn eine Erinnerungsvorstellung aus dem Menscheninnern auftaucht, die wiedergibt etwas, was vor Jahren da war, dann ist der ganze Mensch - das kann man ja empfinden, das ist augenscheinlich - an diesem Wiederheraufholen beteiligt, dann tritt ein Nadiklingen ein, an dem eben der ganze Mensch beteiligt ist.

Was geht da eigentlich im Innern des Menschen vor sich? Ja, das kann man nur verstehen, wenn man intimer eingeht gerade auf gewisse Wirkungsweisen im menschlichen Organismus, auf die ich hingedeutet habe im Beginne der heutigen Betrachtung. Ich will auch hier aufmerksam machen auf eine Tatsache, die in ein ganz falsches Licht gerückt ist durch die moderne naturwissenschaftliche Betrachtung. Das ist der Gang und die Aufgabe unseres Herzorganismus im ganzen menschlichen Organismus. Sie finden heute überall das Herz so geschildert wie eine Art von Pumpe, die das Blut nach allen Teilen des menschlichen Organismus hin pumpt. Gewissermaßen der Herzaktivität wird die ganze Blutzirkulation aufgebürdet. Daß das der Embryologie widerspricht, daß das feinere Beobachten auch des Herzstoßes und dergleichen Widersprechendes ergibt, auf das will man durchaus heute noch nicht in einer gehörigen Weise hinschauen. Es sind eigentlich nur wenige Leute, wie zum Beispiel der ausgezeichnete Arzt Schmid, der schon in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Abhandlung über diese Sache geschrieben hat, und dann wiederum der Kriminalanthropologe Moriz Benedikt, die auf diese Sache aufmerksam gemacht haben; aber alles das ist nicht hinlänglich; ist nur elementar; es sind

#SE301-053

einige wenige nur, die eigentlich aufmerksam darauf geworden sind, daß die Herzbewegungen eine Folge der Blutbewegung sind, daß die Blutbewegung selber das elementar Lebendige ist, daß das Herz nicht pumpt, sondern daß das Herz selber in seinen Bewegungen unter dem Einfluß des lebendig beweglichen Blutes steht. Das Herz ist nichts weiter als dasjenige Organ, welches gewissermaßen die beiden Blutzirkulationen ausgleicht' nämlich die des oberen Menschen, des Kopf-menschen, und diejenige des Gliedmaßenmenschen. Da stauen sich diese beiden Blutbewegungen im Herzen. Aber das Blut ist nichts Totes, das bloß wie ein Wasserstrom gepumpt wird, sondern das Blut ist selbst innerlich lebendig und gibt sich selbst seine Bewegungen und überträgt diese Bewegungen auf das Hemzorgan, das in seinem Bewegungen bloß widerspiegelt die Bewegungen des Blutes. Ebenso aber, wie man sagen kann, es gibt einen Parallelismus zwischen dem mehr oder weniger festen Organ und zwischen den seelischen Vorgängen, so gibt es einen Parallelismus, ich habe das gestern ausgeführt, zwischen dieser Bewegung des Blutes und den seelischen Vorgängen.

Solch ein Organ wie das Herz, was hat es denn gegenüber dem Seelischen für eine Aufgabe? Ich möchte jetzt so fragen: wenn wir uns unter dem Einflusse einer wirklich richtigen Naturwissenschaft sagen, das Blut selber ist lebendig bewegt, und die Herzbewegung' die ganze Tätigkeit dieses Organes des Herzens, ist eigentlich nur eine Folge der Blutzirkulation, es stellt sich nur hinein in die lebendige Blutzirkulation, ja, was hat denn das Herz dann für eine Aufgabe?

Für ein unbefangenes Beobachten ergibt sich, daß, wenn man das Auge exponiert der äußeren Welt, die Erlebnisse, die das Auge beim Exponieren hat, nadiklingen, aber bald verschwinden. Indem wir unsere Gefühlswelt entwickeln, steht diese Gefühlswelt im engen Zusammenhange mit der ganzen Blutzirkulation. Mit anderem auch noch, aber ich greife die Blutzirkulation heraus. Denken Sie sich doch nur einmal, wenn wir das Gefühl der Scham haben, werden wir rot; jeder Mensch weiß, es rührt davon her, daß das Blut nach der Peripherie hintreibt; wenn wir Angst haben, werden wir blaß: das Blut treibt nach dem Zentrum hin. So wie in diesem extremen Falle - und das kann in einzelnen Fällen studiert werden - der Kopenhagener Physiologe Lange hat ausgezeichnete Studien über diesen Zusammenhang der Blutbewegung, überhaupt der Vorgänge im Organismus und der Seelenvorgänge gemacht -, so wie man in radikalen Fällen beobachten

#SE301-054

kann, wie das seelische Gefühlserleben der Angst, der Scham auf die Blutzirkulation wirkt, so wirkt fortwährend das normale Seelenleben auf die Blutzirkulation. Unser Gefühlsleben ist fortwährend rege. Es beeinträchtigt nur die normale Blutzirkulation nach der einen oder anderen Seite hin, wenn es sich nach der einen oder anderen Seite ins Extrem gestaltet. Aber gradeso wie wir fortwährend atmen, so fühlen wir fortwährend; so wie fortwährend Blutzirkulation ist, so fühlen wir fortwährend, und Sie werden sehen, daß wir sogar im Schlafe fühlen, wenn wir diese Vorgänge weiter verfolgen werden.

Dasjenige, was im Blute zirkuliert, ist der äußerliche körperliche Ausdruck unseres Fühl-Erlebens. Unser Gefühlsleben wiederum verbindet sich mit unserem Vorstellungsleben. Nun, was wir da einprägen unserem Zirkulationsleben, das alles vibriert im Herzen des Menschen mit. Und das Herz ist eben - Goethe gebraucht den Ausdruck vom Auge, daß es ein inneres lebendiges Organ ist -, das Herz ist ebenso ein lebendiges Organ. Es hat nicht bloß die Aufgabe, dem Blute zu dienen, es ist etwas, was im ganzen menschlichen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Organismus eine große Bedeutung hat. Während das Auge gewissermaßen nur für kurze Zeit sich dem äußeren Lichteindrucke anpaßt, macht das Herz fortwährend die kleinen Schwingungen mit, in die das Blut versetzt wird unter dem Eindruck des Gefühlslebens und des mit dem Gefühlsleben zusammenhängenden Vorstellungslebens. Nach und nach nimmt das Herz selber in die Konfiguration seines Vibrationslebens dasjenige auf, was insbesondere im Gefühls- und in dem damit zusammenhängenden Vorstellungsleben lebt. Und eines der Glieder, welches mitwirkt, wenn wiederum Erinnerungen an Erlebnisse zurückgebracht werden, ist das Herz. Alle Organe des Menschen, die teilnehmen an dem menschlichen Flüssigkeitsstrom im Organismus, die da eingeschaltet sind in den Flüssigkeitsstrom - wie eingebettet die Nieren sind in den Absonderungsstrom, wie eingeschaltet die Leber ist in den Verdauungsstrom und so weiter -, alle diese Organe vibrieren mit, indem mitvibrieren mit unserem Gefühls- und Willensleben die Zirkulation und das Stoffwechselleben. Und so wie aus dem Auge das Nachbild kommt, so kommt aus unserem ganzen Menschen differenziert, spezifiziert in der Erinnerung, dasjenige zurück, was wir erleben an der Außenwelt. Der ganze Mensch ist ein Organ, welches nadivibriert, und die Organe, denen man gewöhnlich nur zuschreibt, daß sie da physisch eines neben dem anderen lagern, die sind in Wirklichkeit dazu da, um dasjenige, #SE301-055

was der Mensch auch seelisch-geistig erlebt, innerlich zu verarbeiten und es in einer gewissen Weise aufzubewahren. Wir werden schon sehen, daß das nur scheinbar eine materialistische Anschauung ist; wir werden sehen, wie das gerade dahin führt, den Menschen als Geisteswesen richtig zu erkennen. Aber schon heute können Sie, indem ich Sie auf das aufmerksam mache, ersehen, wie durch eine solche Anschauung der ganze Mensch nicht nur so erfaßt wird, wie es heute die materialistische Naturwissenschaft tut, indem sie nebeneinanderstellt die einzelnen Organe, sie nebeneinander zeichnet und dann ihnen sogar materielle mechanistische Wirkungen beilegt, wie dem Herzen als »Pumpe«, dem es gar nicht einfällt, eine Pumpe zu sein. Die geisteswissenschaftliche Anschauung zeigt, daß dieser ganze Mensch zugleich Leib, Seele und Geist ist, und wir eigentlich nur in der Vorstellung trennen nach diesen drei Gesichtspunkten, nach Leib, Seele und Geist. In Wirklichkeit sind Leib, Seele und Geist fortwährend im Menschen miteinander verbunden.

Machen Sie sich einmal bekannt mit demjenigen, was heute schon die Embryologie gibt, wie das Herz allmählich entsteht in den Organen des Blutkreislaufs, in dem Gefäßsystem des Blutkreislaufs, sehen Sie sich da an, wie das Herz nicht etwa ursprünglich da ist und von ihm aus der Aufbau der Blutkreislauforgane kommt, sondern wie der Blutkreislauf sich nach und nach bildet, und das Herz eigentlich zuletzt als das Resultat in der Embryobildung entsteht! Da können Sie es unmittelbar in der Embryologie ablesen, daß sich die Sache so verhält, wie ich es geschildert habe. So daß wir auf der einen Seite durch Geisteswissenschaft trachten, die menschliche Leber nicht nur als Leber zu betrachten, die menschliche Milz nicht nur als Milz zu betrachten, so wie sie uns erscheinen wenn wir in der Klinik den Leichnam sezieren, sondern daß wir versuchen die Frage zu beantworten: Was haben diese Organe im geistig-seelischen Leben für eine Bedeutung? Wir werden doch nicht das Auge bloß ansehen als ein bloßes physisches Werkzeug; ebensowenig aber sollen wir die anderen Organe ansehen als bloße physische Werkzeuge. Und während wir glauben, daß die Leber nur ein Verdauungsorgan ist, hat sie sehr, sehr viel zu tun gerade mit dem geistigen Leben des Menschen. - Ich werde Ihnen dies im einzelnen noch schildern, möchte Ihnen heute nur den methodischen Gang der Betrachtungen andeuten und etwas von der Richtung, in welcher dieser methodische Gang geht.

#SE301-056

Die Sprache hat manchmal solche Dinge noch erhalten: Sehen Sie, die Alten, die noch ein Urwissen gehabt haben, ein instinktives Urwissen, die haben nicht immer so abstrakt die Dinge betrachtet wie wir. »Hypochondrie« Unterleibsknorpeligkeit - daß eine scheinbar bloß seelische Anomalie im menschlichen Unterleibe ihre Ursache hat, das ist in diesem Namen angedeutet. Und die englische Sprache, die gegenüber den mitteleuropäischen Sprachen noch auf einer etwas früheren Stufe steht, sehen Sie einmal nach, hat etwas als »Spleen« bezeichnet:

Sie wissen, wenn man von Spleen spricht, versteht man darunter etwas Seelisches. Aber »Spleen« ist auch die Milz' und das hat seine guten physiologischen Gründe; denn mit dem seelischen Spleen hat die Milz sehr viel zu tun. Wir werden darüber noch im einzelnen sprechen. Diese Dinge sind fast ganz verlorengegangen. Gerade dem Materialismus ist die Kenntnis der materiellen Organe, namentlich derjenigen des Menschen, verlorengegangen. Wie soll man denn überhaupt den Menschen behandeln, wenn man nicht in der Lage ist, einzusehen, was er physisch ist, indem er sich ja Stück für Stück aus dem Geistig-Seelischen heraus aufbaut, so daß nichts physisch ist, was nicht eine Offenbarung des Geistig-Seelischen ist!

Da ist auf der einen Seite ein richtiges Hinschauen auf das Physische notwendig, wenn wir eine richtige Grundlegung für eine Pädagogik haben wollen. Ja, sehen Sie, wenn ich über diese Dinge hier so sprechen muß, so kann sehr leicht das Vorurteil entstehen: da spricht einer, der eigentlich alles in der Welt, was nur mit harter Arbeit in der Wissenschaft herangearbeitet worden ist, umstürzen will. Leichten Herzens geschieht das nicht, das können Sie versichert sein. Es ist im allgemeinen viel bequemer heute, in das gewohnte Horn hineinzututen, als aus einer wirklichen Erkenntnis heraus sich gewissen Dingen entgegenstemmen zu müssen, weil man einsieht, daß gerade für einen wirklichen kulturellen Neuaufbau unserer dekadenten Zeit ein solches auf dem Gebiete des geistigen Lebens notwendig ist. Ich selber würde viel lieber die audi von mir ja in ihrem Geltungsbereich voll anerkannten Ergebnisse der neueren Naturwissenschaft irgendwie vortragen, als mich in einer gewissen Richtung gerade da, wo es sich um Menschenerkenntnis handelt, dagegen stemmen zu müssen.

Auf der einen Seite also ist dieses Stemmen notwendig, wenn man das Physisch-Körperliche ins Auge faßt; aber auf der anderen Seite ist es auch notwendig, wenn man die Praxis des menschlichen Verkehrs

#SE301-057

auffaßt. Und im Grunde genommen ist das Unterrichten und das Erziehen ja nur ein Spezialfall des menschlichen Verkehrs. Wir haben unterscheiden müssen das menschliche Leben bis zum Zahnwechsel und dann wiederum bis zur Geschlechtsreife, und ich habe versucht, Ihnen zu charakterisieren, wie anders die Kräfte sind in dem ersten menschlichen Lebensabschnitt als in dem zweiten. Das aber bedingt für beide Lebensabschnitte eine ganz verschiedene Art des seelischen Erlebens. Einfach dadurch, daß das Vorstellungsmäßige auf jene innere Verhärtung des menschlichen Leibes geht in der ersten Lebensperiode, die ihre Kulmination erlebt im Zahnwechsel um das siebente Jahr, ist für den Menschen in dieser Zeit das wichtigste Kommunikationsmittel in seiner menschlichen Umgebung das Prinzip der Nachahmung. Alles, was der Mensch in diesen Jahren vollzieht bis zum Zahnwechsel, vollzieht er aus dem Prinzip der Nachahmung. Es ist so unendlich wichtig, was die Umgebung eines Kindes tut in diesem Lebensalter; denn das Kind macht einfach nach. Es gehört zu den Kräften dieses Lebensalters, daß das Kind nachmacht. Und dieses Nachmachen hängt zusammen mit denselben Kräften, die die zweiten Zähne aus dem Kiefer herausholen. Es sind dieselben Kräfte und wir haben gesehen, es sind die vorstellenden Kräfte. Die vorstellenden Kräfte sind zugleich die gestaltenden Kräfte. Es sind die Kräfte, die im Prinzip des Nachahmens im Kinde wirken. Denken Sie sich, was das heißt, wenn man das einsieht nicht nur mit dem Verstande, nicht bloß intellektuell, wenn man das einsieht mit dem ganzen Menschen, mit der ganzen Seele, wenn man dafür volles universell menschliches Verständnis hat! Das heißt, ich weiß, wenn ich vor einem noch nicht siebenjährigen Kinde etwas tue, so tue ich das nicht nur für mich, sondern es setzt sich mein Tun in das Tun des Kindes hinein fort. Ich bin nicht allein mit meinem Tun. Wir werden sehen: ich bin nicht allein mit meinem Tun, mit meinem Wollen, mit meinem Fühlen, ich bin nicht allein mit meinem Denken oder Vorstellen, denn die wirken als Imponderabilien. Und etwas anderes ist es, wie wir sehen werden, ob ich mit einer guten Gesinnung neben dem Kinde lebe und das

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Kind neben mir aufwachsen lasse, oder mit einer schlechten Gesinnung. Da wirken Imponderabilien, die heute noch nicht gewürdigt sind. Wie man nicht würdigt den Zusammenhang des Geistig-Seelischen mit dem einzelnen physischen Menschenorgan, so würdigt man nicht, was zwischen Menschen lebt, als reale Macht: das Geistig-Seelische selber.

#SE301-058

Und wiederum von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife' da drängt sich, wie ich charakterisiert habe, der Wille so durch, daß wir beim Knaben das Erlebnis dieses sich durdrängenden Willens in dem Stimmwechsel' in dem Mutieren der Stimme haben; beim Mädchen drückt es sich in anderer Weise aus; wir werden davon noch sprechen. Das, was da gerade in dem volksschulmäßigen Lebensalter in dem Kinde wirkt, das zeigt uns schon, daß es ein Willensmäßiges ist, daß da etwas ist, was vom Willen aus in den Körper hinein will, sich in den Körper festsetzen will. Da kann nicht mehr das bloße Nachahmungsprinzip - obwohl das, wie wir sehen werden, insbesondere pädagogisch bis zum 9. Lebensjahre wichtig bleibt und in den Lehrplan hineinwirken muß -, da kann nicht mehr bloß das Nachahmungsprinzip wirken, sondern es muß jetzt ein anderes Prinzip eintreten. Das ist das Prinzip der Autorität. Wenn ich neben dem Kinde, das ich zu erziehen oder zu unterrichten habe zwischen seinem 7. und 14. oder 15. Jahr, nicht als Autorität lebe, so ist das für das Geistig-Seelische dieses Kindes dasselbe, was es für das Physische wäre, wenn ich dem Kinde zwei Finger oder den Arm abschneiden würde, damit es sich körperlich nicht so ausleben kann in seinem Verhalten. Ich nehme ihm etwas, wenn ich ihm das nehme, was heraus will aus diesem Kinde: das Erlebnis älterer Menschen neben sich, die es erziehen und unterrichten als wirkliche Autoritäten.

Da kommen wir auf etwas, durch das wir uns in anderer Weise noch als durch die Anschauung und durch die Sprache verständigen müssen mit dem heranwachsenden Kinde; da kommen wir auf die Funktion der Liebe im Unterrichten und im Erziehen. Das gehört zu den Imponderabilien des Erziehungsumganges mit dem heranwachsenden Kinde, daß wir berechtigt sind, Autorität über das Kind auszuüben, und daß diese Autorität zu einer selbstverständlich wirkenden Kraft wird. Sie wird es nicht, wenn wir nicht in einer gewissen Weise durchdrungen sind von dem, was wir an das Kind heranzubringen haben. Wenn wir bloß trocken und gedächtnismäßig als Lehrer oder als Erzieher jenen gewissen Wissensschatz in uns tragen, wenn wir bloß aus Pflicht heraus erziehen oder unterrichten, dann wirken wir anders auf das Kind, als wenn wir mit innerer Wärme, mit Begeisterung an demjenigen hängen, was wir ihm zu vermitteln haben. Wenn wir in jeder Faser unserer Seele fortwährend arbeiten und uns ganz identifizieren mit diesem Wissensschatze, dann wirkt unsere Liebe zu dem, was wir

#SE301-059

in der Seele tragen, als ein ebensolches Verständigungsmittel wie Anschauungsunterricht und Sprache. Das sind die Imponderabilien, deren Bedeutung exakt einzusehen gerade eine geisteswissenschaftlich befruchtete pädagogische Wissenschaft uns möglich machen wird.

Davon wollen wir dann morgen weiter sprechen. Es werden sich insbesondere solche Fragen, wie sie mir heute schriftlich vorgelegt worden sind, in den folgenden Vorträgen beantworten. Denn gerade solche Dinge; wie ich sie gestern und heute aussprach, und ihr Zusammenhang zum Beispiel mit dem biogenetischen Grundsatz Haeckels - das ist in einer Frage aufgeschrieben -, das wird ganz klar und deutlich werden. Gerade in bezug auf das Beleuchten des Pädagogischen von solchen Seiten aus war die materialistische Zeitgesinnung ein großes Hindernis. Diese Dinge werden, ich glaube gerade durch den Gang der folgenden Betrachtung, in das richtige Licht gesetzt werden.

VIERTER VORTRAG

Basel, 23. April 1920

Der Erzieher als Bildner des zukünftigen menschlichen Seeleninhalts

Ich habe bisher versucht, Ihnen zu zeigen, wie man von der äußeren Seite her an den Menschen herankommen kann. Heute möchte ich mich unserer Aufgabe von der anderen Seite her nähern, von der Seite, die ich nennen möchte: die Seite des inneren Erlebens desjenigen, was ich an den drei vorhergehenden Tagen versucht habe zu erörtern. Es könnte scheinen, als ob die Anschauung vom Menschen, wie ich sie versucht habe darzulegen, zunächst nicht dazu führen würde, im Praktischen der pädagogischen Kunst eine Grundlage zu liefern. Allein, es wird sich hier gerade darum handeln, sich zuerst dem Wesen des Menschen von den zwei verschiedenen Seiten her, von der äußeren, wie wir es bisher getan haben, und der inneren Seite zu nähern, und daraus dann erst wirkliche Anhaltspunkte und nicht bloß Gesichtspunkte für die pädagogische Kunst zu gewinnen.

Da möchte ich Sie zunächst darauf hinweisen, daß nach und nach durch die Betrachtungsweise, die hier als Zukunft der Naturwissenschaft gewissermaßen geltend gemacht worden ist, der Mensch von außen her durchsichtig wird. Man kommt gewissermaßen durch die Betrachtung des Menschen dahin, aus der Tätigkeit der Organe, aus dem ganzen Wesen heraus dasjenige zu entdecken, was dann innerlich im Menschen erlebt wird, erlebt wird zunächst als Vorstellen, erlebt wird als Fühlen, erlebt wird als Wollen. Bei allem, was gegenwärtige Weltanschauung ist, hat man es auf der einen Seite zu tun mit einem undurchdringlichen' dunklen Menschenwesen, das man nicht durchschaut, das wie undurchsichtig vor einem steht; und auf der anderen Seite hat man es zu tun mit mehr oder weniger abstrakten inneren Erlebnissen von Denken, Fühlen und Wollen, deren konkrete Auslegung man durchaus nicht innerlich wahrnimmt, innerlich empfindet. Wir haben gesehen, daß der Mensch ein dreigliedriges Wesen ist. Sehen wir ihn jetzt nach den drei Aspekten Denken, Fühlen und Wollen innerlich

#SE301-061

an - wir werden schon sehen, wie sich die beiden Betrachtungen, die äußere und die innere, zusammenschließen.

Dasjenige, was wir heute gewinnen als unseren Vorstellungsinhalt, das ist im Grunde genommen etwas sehr, sehr Abstraktes. Durch diesen Vorstellungsinhalt können wir uns als Lehrer, als Pädagogen, als Erzieher auch dem werdenden Menschen nicht nähern. Es ist gewissermaßen eine Scheidewand zwischen uns und dem anderen Menschen. Sie ist da im sozialen Leben und bringt uns unser soziales Unheil. Sie ist da auch in so speziellen Gebieten wie im Unterrichten, im Erziehen. Durch die naturwissenschaftlich materialistische Entwicklung, die unser ganzes Denken angenommen hat, und die auch in unsere Gesinnung eingeflossen ist, ist alles dasjenige, was wir über Seele, über Geist zu sagen haben, nach und nach zur Phrase geworden; und aus der Phrase heraus kann man nicht handeln, aus der Phrase heraus kann man sich zu dem erwachsenen Menschen nicht verhalten. Man kann sich auch dem Kinde gegenüber aus der Phrase nicht verhalten. Man muß zur Realität vordringen. Diese Realität, die wird uns nicht zuteil, wenn wir nur jenes abstrakte intellektualistische Verstandesleben haben, wie es durch die bisherige naturwissenschaftliche Richtung gepflegt worden ist. Durch diese kommt man zwar zum Geist. Alles dasjenige, was wir heute in unserer intellektualistischen Bildung als Verstandesinhalt haben, ist Geist, aber es ist filtrierter Geist. Es ist ein solcher Geist, der gewissermaßen gar nicht aus sich heraus kann, der nicht sich innerlich als wirklicher Inhalt erlebt, der daher - ich möchte sagen, wenn ich mich vergleichsweise ausdrücken darf - brutaler bleibt. Dieser Geist beherrscht unser Leben, dieser Geist, der in nichts eigentlich eindringt, dieser Geist, der in der Kunst die materielle äußere Form ausprägt, statt sie herauszuholen aus dem Material selbst, dieser Geist, der in bezug auf die sozialen Gestaltungen der Menschengemeinschaft äußerlich soziale Zusammenhänge aufdrängen möchte, statt sie aus dem unmittelbaren, lebendigen Menschen selbst herauszuholen. Da bekommt man eine ganz andere Stellung zum Geiste, wenn man sich an dasjenige hält, was

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Geisteswissenschaft geben kann. Denn sehen Sie, Geisteswissenschaft, sie ist viel wichtiger durch die Art, wie sie auftritt, als durch ihren Inhalt. Wenn Sie sich an das halten, was heutiges Wissen ist, so werden Sie finden, daß es gewissermaßen das wiedergibt, was schon da ist. Wir sind ja dadurch zum Naturalismus gekommen, der in der Kunst nur die Außenwelt abbildet, weil wir keine Erkenntnisse

#SE301-062

haben, die über diese Außenwelt zu einem selbständigen Inhalt kommen. Wir bewegen uns nur in dem Abklatsch der Außenwelt. Wir werden nicht darauf aufmerksam, wie aus den Quellen des Menschen hemaufsprießen kann lebendigem Inhalt, denn diesem lebendige Inhalt kann dann nicht von etwas anderem kommen als vom Geiste selbst.

Nehmen Sie nun den ganzen Gegensatz zwischen dem, was Inhalt dem Geisteswissenschaft ist und was Inhalt dem gewöhnlichen Naturwissenschaft ist. Diese Geisteswissenschaft wird von vielen Menschen der Gegenwart, wenn sie so hören, was sie zu sagen hat, zunächst genommen wie etwas, ich möchte mich radikal ausdrücken, wie etwas Nürrisches, ganz Phantastisches. Warum denn? Weil man nicht gewohnt ist, über die Welt so sprechen zu hören, wie Geisteswissenschaft spricht. Man ist gewohnt, über die Welt so sprechen zu hören, daß man vergleichen kann das Besprochene mit dem, was man draußen sieht, mit dem, was die Augen wahrnehmen, was sonst wahrgenommen wird. Geisteswissenschaft bringt Dinge, für die man nicht irgend etwas in dem Außenwelt zunächst finden kann, für die man nicht etwas finden kann dadurch, daß man bloß mit den Sinnen beobachtet, sondern für die man nur etwas dadurch erwirken kann, daß man aus dem eigenen Geiste schafft. Man schafft ja allerdings aus dem tieferen Inhalte dem Welt heraus, aber man muß eben produktiv aus dem Geiste heraus schaffen. Auf dieses kommt es an, auf dieses produktive aus dem Geiste heraus Schaffen. Man wartet nicht, wenn man Geisteswissenschaft, wenn ich so sagen darf, studiert, bis einem entgegenkommt von außen ein Baum, ein Tier, das man im Begriff abbildet; man muß den Begriff in seiner inneren Lebendigkeit erzeugen. Wir werden gleich nachher Beispiele sehen, wie man gerade aus dem Geisteswissenschaft heraus Begriffe innerlich erzeugen muß, wie sie dadurch ein lebendigem Inhalt werden im Menschen. So daß man sagen kann: unser intellektualistischem Verstand ist allmählich leer geworden. Geisteswissenschaft gibt diesem intellektualistischen Verstand etwas, wodurch er aus sich selbst heraus seine Leerheit erfüllen kann.

Wenn Sie heute zum Beispiel so etwas nehmen wie meine »Geheimwissenschaft«, und Sie diese »Geheimwissenschaft« lesen wie irgendein anderes Buch, das heute von dem Welt handelt, so werden Sie nicht zurechtkommen; denn man ist ja selbst bei künstlerischen Werken heute dazu gedrängt, daß man sagt: Ja, da wird etwas dargestellt, wo findet man so etwas in der Welt? Vom Drama, vom Roman selbst, also von

#SE301-063

Phantasieprodukten verlangt man heute, daß sie sich ihrem Inhalte nach genau so oder etwa nahezu genau so in der Welt finden. Das können Sie bei dem, was der Inhalt der Geisteswissenschaft ist, zunächst gar nicht. Sie sind zu etwas anderem genötigt. Und deshalb findet sich so viel Gegnerschaft gegen die Geisteswissenschaft, weil man zu etwas ganz anderem genötigt ist, als dem gewöhnlichen wissenschaftlichen oder künstlerischen Produkte der Gegenwart gegenüber. Man ist genötigt, jeden Schmitt, dem gewissermaßen als von dem Verfasser eines solchen geisteswissenschaftlichen Buches getan, nachgezeichnet wird, in innerem Aktivität mitzumachen. Man hat nichts von dem Lektüre eines solchen Buches, wenn man nicht seinen Inhalt sofort nach der Anleitung dieses Buches aus sich selber heraus produziert. Gerade dadurch stellt sich Geisteswissenschaft heute in dem hembsten Weise gegen die Zeitbildung. Die Leute laufen heute am liebsten auch in solche Vorträge, in denen ihnen mit Lichtbildern oder auf eine ähnliche Weise vor die Sinne dasjenige gestellt wird, was sie eigentlich aufnehmen sollen. Oder die Leute laufen heute ins Kino, weil sie da etwas sehen können; sie geben nicht viel darauf, daß da auch ein paar Worte zur Erklärung stehen. Das heißt: man will passiver Mensch bleiben, will ein Mensch bleiben, dem nur schaut, der nur hinsieht. Wenn man in dieser Weise die Gewohnheiten der heutigen Zeit auf sich wirken läßt, so hat man von einem geisteswissenschaftlichen Buch oder Vortrag gar nichts. Da enthält er eigentlich gar nichts, dem geisteswissenschaftliche Vortrag oder das geisteswissenschaftliche Buch. Alles hängt davon ab, daß man innerlich dasjenige erarbeitet, was, ich möchte sagen, nur fadengezeichnet wird in dem Buche oder in dem Vortrage.

Es handelt sich also darum, daß der passiv gewordene Verstand unseres intellektualistischen Zeitalters aktiv wird. Geisteswissenschaft selber ist ein innerliches Tun, insofern man sich mit einem Vorstellungswelt beschäftigt, und unterscheidet sich dadurch radikal von dem, was man heute gewöhnt ist. Sehen Sie, auf diese innerliche Selbstentziehung kommt ungeheuer viel an. Denn dadurch wird die abstrakte Geistigkeit, die gerade dem heutigen Verstandesbildung anhaftet, durchaus überwunden. Dadurch aber wird die ganze Geistes- und Seelenverfassung des Menschen eine andere.

Es war mir, ich möchte sagen, ergreifend, als ich gerade heute morgen einen Brief bekam von einer Lehrkraft unserer Stuttgarter Waldorfschule' die wir ja aus den hier geltend gemachten pädagogischen

#SE301-064

Prinzipien begründet haben. Es ist Ihnen vielleicht bekannt, daß ich wochenlang vorher die Lehrerschaft dieser Waldorfschule durch einen seminaristischen Kursus vorbereitet habe; die Lehrer lesen den Kursus immer wiederum nach. In diesem Brief schrieb diese Lehrkraft: »Wenn ich immer wieder und wiederum diese pädagogischen Vorträge lese, so ist es mir, wie wenn ich in einer fremden Gegend mich befindlich plötzlich Heimatlänge hörte.« - Es ist ein Gefühl, das ich ganz gut verstehen kann. Der Mensch, der innerlichste Mensch heute fühlt sich fremd in unserer intellektualistischen Welt; und überwindet er sich wirklich so weit, daß er seinen aktiven, inneren Menschen in Tätigkeit bringt, wie er es tun muß bei jeder geisteswissenschaftlichen Darstellung, dann hat er etwas wie menschliches Urheimatgefühl' wie etwas von den Klängen aus der geistigen Welt heraus, aus der ja der Mensch eigentlich stammt. Und darauf kommt es an, daß man sich angewöhnt, das Geistige immerfort gegenwärtig zu haben. Worauf kam es mir zum Beispiel den Lehrern der Waldorfschule gegenüber an? Darauf kam es mir an, daß diese Lehrer abtun gewissermaßen alles dasjenige, was Normpädagogik ist, was dann so verwertet wird im Unterrichte, daß man sich erinnert, man solle dieses so, jenes so machen, die richtige pädagogische Wissenschaft sagt dies und sagt jenes und so weiter. Geisteswissenschaft ist gewissermaßen darauf hinauslaufend, daß man in jedem Momente eigentlich vergißt den geistigen Inhalt, den man durch die Geisteswissenschaft aufgenommen hat, und ihn jederzeit wiederum neu aufnehmen und in sich erzeugen muß. Man hat nicht wirklich die Geisteswissenschaft, wenn man sie als etwas hat, woran man sich erinnert.

Nehmen Sie es mir nicht übel, wenn ich hier etwas Persönliches vorbringe. Ich bin niemals imstande, wenn ich 30-, 40-, 50mal über dasselbe Thema rede, irgendwie den gleichen Vortrag zu halten. Ich kann dies ebensowenig, wie ich - verzeihen Sie den grotesken Vergleich - das wieder essen könnte, was ich gestern gegessen habe. Da steht man im Lebendigen drinnen. Und so steht man mit dem, was geisteswissenschaftlicher Inhalt ist, im Lebendigen drinnen. Man hat es immer fort und fort neu zu erarbeiten. So versuchte ich auch die Lehrer der Waldorfschule so vorzubereiten, daß sie gewissermaßen jeden Morgen mit jungfräulicher Seele ihre Schule betreten, um vor etwas völlig Neuem zu stehen, vor lauter neuen Rätseln. Das Vergessenkönnen, das nur die andere Seite des Verarbeitewerdens ist, das ist es, was Geisteswissenschaft

#SE301-065

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

dem Menschen anerzieht, was das Ergebnis der Selbst-erziehung durch Geisteswissenschaft ist. Sie werden sagen: Ich kenne ja auch ein paar Geisteswissenschaftler oder Anthroposophen, die zählen mir doch an den Fingern her dasjenige, was sie gelernt haben. Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, das ist ja noch die Unvollkommenheit der Anthroposophen. Ich habe es nicht verhindern können, daß auch solche Anthroposophen gegenwärtig hier sind, die müssen sich das also eventuell anhören. Es ist eine Unvollkommenheit, wenn man das anthroposophische Wissen als ein Gedächtniswissen hat, wenn man es nicht hat als einen Urquell des inneren Seelenerlebens, das jederzeit neu erschaffen sein will in der Seele. Das ist aber die Stimmung, in der man gerade dem Menschen gegenüberstehen soll, wenn man ihn unterrichten oder erziehen soll. Also darum handelt es sich, daß Geisteswissenschaft durch die Art, wie man sie verarbeitet, unsere Seele in eine Lebendigkeit bringt, die so verläuft, wie im Physischen der Verdauungsprozeß jeden Tag neu verläuft, so daß alles bloß Gedächtnismäßige schwindet gegenüber dem, was Geisteswissenschaft dadurch gibt, daß sie vom aktiven Verstande, nicht vom passiven Verstande ausgeht.

Das ist, was ich nennen möchte eine Befruchtung der pädagogischen Kunst schon auf dem Vorstellungsgebiete dadurch, daß man gerade Geisteswissenschaft einfließen läßt in sein ganzes Denken, in sein Vorstellen. Man kann nun auf der einen Seite sich dem Menschen innerlich von der Vorstellungs-, von der Verstandesseite aus nähern; man kann das aber auch von der Willensseite aus tun. Ich kann das ja hier nur schildern, aber die Ideen, die ich versuchen werde zu schildern, die sind geeignet, wenn man sie nur tief genug erfaßt, Feuer in denjenigen hineinzugießen, der Menschen zu erziehen oder zu unterrichten hat. Da möchte ich auf etwas hinweisen, was zusammenhängt mit der Frage, die mir gestellt worden ist.

Es ist gefragt worden, wie sich die Entwicklung des Kindes, so wie ich sie versucht habe wenigstens zunächst zu skizzieren, wie sich diese Entwicklung des Kindes bis zum 7. Jahre, dann bis zum 14., 15. Jahre verhält zu dem, was sich etwa für die Entwicklung ergibt aus dem biogenetischen Grundgesetz Ernst Haeckels heraus.

Sie wissen ja, dieses biogenetische Grundgesetz besagt für die äußere naturwissenschaftliche Betrachtung der Welt, daß sich, wenn wir beim Menschen bleiben, in der menschlichen Embryonalentwicklung die Stammesentwicklung wiederholt, daß gewissermaßen die Ontogenie

#SE301-066

eine Wiederholung der Phylogenie ist. Der Mensch ist in der Zeit von der Konzeption bis zu der Geburt nach und nach in einer solchen Entwicklung, daß er die verschiedenen Tierformen, von den einfacheren bis zu den komplizierteren, bis herauf zum Menschen eben durchmacht. Dieses für die naturwissenschaftliche Weltanschauung außerordentlich bedeutungsvolle Gesetz - ich kenne sehr gut seine Ausnahmen, seine Grenzen - aber gerade derjenige, der das kennt, muß es ein sehr bedeutungsvolles naturwissenschaftliches Gesetz nennen -, das hat man versucht, auch auf die geistig-seelische Entwicklung des einzelnen Menschen im Verhältnis zur ganzen Menschheit geltend zu machen. Man ist dadurch auf eine ganz falsche Fährte gekommen.

Wodurch würde man einen Parallelismus finden können zwischen der seelisch-geistigen Entwicklung des Menschen und zwischen diesem biogenetischen Grundgesetz? Doch nur dann, wenn man sagen könnte:

das kleine Kind, wenn es seinen irdischen Lebenslauf beginnt, macht gewissermaßen Urzustände des Menschengeschlechts durch. Wächst es heran, so macht es Zustände späterer Entwicklungsperioden der Menschheit durch und so weiter. Es wiederholt die kindliche Entwicklung die Entwicklung des ganzen Menschengeschlechtes. So etwas kann man als ein Phantasiegebilde aufstellen, aber es entspricht dies keiner Wirklichkeit; und erst Geisteswissenschaft ist in der Lage, auf diesem Gebiete sich der Wirklichkeit zu nähern. Wenn man den menschlichen Embryo verfolgt von der ersten, zweiten, dritten Woche - soweit man es heute schon kann, bis zu seinem Reifwerden -, so sieht man da die Andeutungen der aufeinanderfolgenden, immer vollkommener werdenden Formen, die Fischgestalt und so weiter. Wenn man dagegen im Kinde die ersten Entwicklungsjahre beobachtet, so sieht man nichts von einer Wiederholung von irgendwelchen Urzuständen der Menschheitsentwicklung, oder im weiteren Fortgang, von folgenden Epochen der Menschheitsentwicklung. Da müßte man in die kindliche Entwicklung Kräfte und Vorgänge hineinräumen, wenn man so etwas finden wollte. Es war ein schöner Traum, als Leute, wie der Pädagoge Wolf oder andere geltend gemacht haben, Kinder machen gewissermaßen die Zeiten der wilden Barbarenzeit durch, dann gibt es gewisse Knabenzeiten, wo man die persische Kulturzeit durchmacht und so weiter. Schöne poetische Bilder können dabei herauskommen, aber Unsinn bleibt es, denn es entspricht eine solche Schilderung durchaus nicht einer wahren Wirklichkeit! Da muß man schon

#SE301-067

in der Lage sein, das menschliche Leben in seiner vollen Realität zu schauen, wenn man das Entsprechende im Geistig-Seelischen für das biogenetische Grundgesetz finden will. Und da zeigt sich der Geisteswissenschaft, daß man nicht an den Anfang des Lebens sehen darf, sondern an das Ende des Lebens blicken muß. Wenn man über das 35., 40., 45. Jahr hinaus ist und nun wirklich sich über diese Jahre hinaus bewahrt hat die Möglichkeit einiger Selbstbeobachtung, dann zeigen sich im Seelenleben des Menschen, im innersten Erleben des Menschen gewisse Rudimente. So wie sich in bezug auf äußerliche Körperlichkeit im Embryonalleben Rudimente der Stammesentwicklung zeigen, so zeigen sich merkwürdige innere Erlebnisse, die der Mensch hat nach dem 35., 40., 45. Jahre, wenn er zu wirklicher Selbstbeobachtung aufsteigt, zu der man vielleicht eben doch nur dadurch kommt, daß man jene Aktivität des Denkens, wie man sie sich aneignen muß, wenn man Geisteswissenschaft wirklich durchlebt, ausbildet. Da merkt man: im Alter treten innerliche Erlebnisse auf, die nicht ganz herauskommen, die wie Rudimente sich ausnehmen; die Leiblichkeit ist nicht mehr da, die uns die Möglichkeit bietet, das, was im Alter geistig-seelisch auftritt, wirklich herauszubringen; der Leib, die Leiblichkeit versagt. Wir werden, wenn wir uns nur durch unsere Leiblichkeit nicht beirren lassen, im Alter seelisch-geistig reich. Allerdings wenige Menschen merken heute in unserer intellektualistischen Kultur etwas von dem, was da im Alter des Menschen wie rudimentär in der Seele auftritt. Und wissen Sie, warum man es nicht merkt? Man merkt es nicht wegen unserer heute auf Intellektualismus gebauten Erziehung! Die macht uns im hohen Grade abhängig vom Leiblichen. Dabei merken wir nicht, wie, sobald als wir über das 35. Jahr hinauskommen, in unserem Seelenleben Dinge auftreten, die eben einfach durch die heutige Körperlichkeit der Menschheit körperlich sich nicht aus-leben können, die aber innerlich erlebt werden können, wenn wir diesen Zeitraum des Menschenlebens nicht eigentlich seelisch verschlafen.

Das ist es, was sich einem so furchtbar auf die Seele legt, daß der größte Teil der heutigen Menschheit jene Alterserlebnisse, die den Menschen in ungeheure Tiefen hinein führen können, einfach dadurch, daß er älter wird, mit vollem inneren Wachsein älter wird, geradezu verschläft. Heute wird ja ungeheuer viel von der Menschheit verschlafen! Eignet man sich den aktiven Verstand an, eignet man sich vor allen Dingen - wir werden gleich sehen, was eigentlich damit gemeint

#SE301-068

ist - das aktive Gemütsleben und Willensleben an, dann merkt man diese Rudimente des Seelenlebens im Alter. Und eine wirklich von der Geisteswissenschaft befruchtete Erziehungskunst, die wird es dahin bringen, daß wir tatsächlich diese Alterserlebnisse haben können. Dann wird man auch in der sozialen Lebensordnung wissen: solche Alters-erlebnisse gibt es; dann wird man auch in einer anderen Weise dem Alter entgegenleben. Man wird gewissermaßen neugierig sein, was das Alter einem bieten kann. Ganz andere innere Lebenserfahrung wird im Menschen reif.

Aber woher kommt es denn, daß solche Alterserlebnisse, solche rudimentären Erlebnisse auftreten? Um das zu verstehen, muß man aus der Geisteswissenschaft heraus die wirkliche Entwicklung des Menschengeschlechtes ins Auge fassen. Diese wirkliche

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Entwicklung des Menschengeschlechtes ist ganz verfinstert worden durch unsere materialistische Anthropologie. Im Ausgangspunkte der Menschheitsentwicklung glaubt man, wäre menschliche Wildheit. Das trifft nicht zu. Im Gegenteil, wenn wir zurückgehen ins 7., 8. vorchristliche Jahrtausend, so war über einem großen Teil der damals zivilisierten Menschheit ein Urwissen, allerdings instinktiver Art, ausgebreitet, aber ein Urwissen, vor dem wir heute in Demut uns beugen, wenn wir es erfassen können. Letzte Reste sind aufgezeichnet in den Veden der Inder. Aber das ist nicht das Ursprüngliche, das ist schon etwas Abgeleitetes. Mit ungeheurer trockener Intellektualität geht heute unsere Gelehrsamkeit an dasjenige, was die ersten historischen Überbleibsel sind aus dem Ägyptertum, aus dem Babylonertum, aus dem Indertum. Aber dasjenige, was unsere Gelehrsamkeit nur in aller Trockenheit zutage fördert, das ist wiederum nur der letzte Rest eines instinktiven Urwissens der Menschheit, durch das der Mensch sich eins fühlte mit dem ganzen Universum. Wer heute wirklich Naturwissenschaft beherrscht, und dann sieht, was dieses Urwissen der Menschen, selbst in dem schwachen Abglanz, der historisch überliefert ist, war - Geisteswissenschaft kann dasjenige zeigen, was nicht historisch überliefert ist; Sie können darüber in meiner »Geheimwissenschaft« nachlesen -, wer wirklich hineinzuschauen weiß in dieses Urwissen, der weiß, daß es anders ausgesehen hat in den älteren Zeiten der Menschheitsentwicklung, als die heutige materialistische Anthropologie glaubt, die sich einbildet, daß sich der Mensch von selbst vom Wilden zu dem herauf-entwickelt hat, von dem wir heute sagen: Wir haben's so herrlich weit

#SE301-069

gebracht. Nein, es weist uns die wirkliche Betrachtung der Menschenentwicklung dahin, daß es zunächst eine Periode vorgeschichtlicher Entwicklung gegeben hat. Wir kommen dabei bis ins 7., 8., 9. Jahrtausend vor der Entstehung des Christentums zurück, wo die Menschen ein Urwissen gehabt haben, das sie sich aber nur aneignen konnten dadurch, daß sie bis in ein höheres Alter herauf leiblich-seelisch entwicklungsfähig geblieben sind. Und dann blicken wir auf die erste, im Süden von Asien nach einer großen Weltkatastrophe, welche die Erde betroffen hatte, entstandene Kultur. Nur dadurch kommen wir dieser Urkultur nahe, daß wir auf die Eigentümlichkeit der Menschheit in der damaligen Zeit blicken. Das Parallelgehen der leiblichen Entwicklung mit der Seelenentwicklung bis zum 7. Jahre, dann wiederum bis zur Geschlechtsreife, das hört mit den Zwanzigerjahren auf, dann sind wir fertige Menschen für die heutige Zeit. Da dürfen wir nicht mehr glauben, daß wir uns in einer ähnlichen Weise über die Abgründe der Entwicklung hinüberheben, wie wir uns hinüberheben über den Zahn-wechsel und über die Geschlechtsreife.

Das war anders in Urzeiten der Menschheit. In der alt-indischen Zeit haben sich die Menschen bis in die Fünfzigerjahre hinein physisch-leiblich so entwickelt, wie wir uns nur bis in die zwanziger Jahre hinein entwickeln. Durch diesen Parallelismus der physisch-leiblichen Entwicklung und der geistig-seelischen Entwicklung war das instinktive Urwissen vorhanden, das erlebt wurde von den Patriarchen der damaligen Zeit, von denen, die einfach alt geworden sind, und die noch solche körperliche Umwandlung, wie wir sie nur in der Geschlechtsreife erleben, bis über die Fünfzigerjahre hinaus mit dem seelisch-geistigen Entwickeln durchgemacht haben.

Dann kam die Zeit, die ich in meiner »Geheimwissenschaft« die urpersische genannt habe. Da kommen wir in das 4., 5., 6. Jahrtausend der vordiristischen Zeitrechnung zurück, und da vollzieht sich die leibliche Entwicklung noch bis über die Vierzigerjahre hinauf. Und dann kommt die ägyptisch-babylonische Entwicklung, die bis ins 3., 4. Jahrtausend der vordiristischen Zeitrechnung geht. Da bleibt der Mensch entwicklungsfähig bis in die Mitte des Lebens, bis übers 35. Jahr hinaus. Dann kommt diejenige Entwicklung, von der wir eigentlich historisch allein etwas Erhebliches wissen, es kommt die Entwicklung der griechisch-lateinischen, der griechisch-römischen Zeit, jene Entwicklung, in der der Mensch immerhin noch bis zum Anfang der

#SE301-070

Dreißiger in seiner Leiblichkeit voll entwickelbar bleibt. Der Grieche lebte anders, auch noch der alte Römer lebte anders als wir leben. Solche Wahrheiten der weltgeschichtlichen Entwicklung, man will sie heute nur nicht zugeben, weil man auf diese Dinge nicht die Aufmerksamkeit hinwendet. Der Grieche lebte noch so, daß er das Geistig-Seelische zugleich als ein Leibliches spürte. Wenn er den Blick hinaus-wendete in die Welt, so wußte er: ich schaue die Dinge nicht bloß an; er wußte gleichzeitig um den physischen Vorgang seines Leibes. Das hing davon ab, daß er viel länger entwicklungsfähig blieb, als wir körperlich-physisch entwicklungsfähig sind.

Sehen Sie, all das, was die Menschen einer früheren menschlichen Entwicklungsepoche noch im Leibe erlebt haben, das erleben wir im Alter nur noch geistig-seelisch, wenn wir es nicht verschlafen. Das sind die Rudimente. Während für das Physische im biogenetischen Grundgesetz der Anfang des Lebens als Wiederholung erscheint dessen, was in der Stammesentwicklung durchgemacht wurde, wachsen wir gerade heute hinein in das, was die Urmenschheit durchgemacht hat, indem wir die Rudimente im Alter betrachten. Dasjenige, was wir heute erleben, wenn wir am Ende der Vierziger-, Anfang der Fünfzigerjahre sind, als seelische Rudimente, das kann uns noch eine Vorstellung geben von der ersten indischen Urkultur, die bis ins 7., 8. Jahrtausend der vorchristlichen Zeitrechnung zurückgeht. Das, was wir in den Vierzigerjahren innerlich seelisch erleben, gibt uns einen Abglanz dessen, was die urpersische Zeit war im 4., 5. Jahrtausend. Dasjenige, was wir erleben in den letzten Dreißigerjahren ist ein Abglanz - nicht mehr geistig, nur leiblich - von dem, was die alten Ägypter, Babylonier ganz anders lebten und fühlten, weshalb sie auch ein ganz anderes soziales Leben führen konnten. Die Gelehrten beschreiben heute die Griechen so, daß sie ihnen im Grunde ganz fremd gegenüberstehen. Es ist ganz merkwürdig, was man eigentlich alles an Äußerlichkeit heute geleistet hat. Wir haben vor den Kriegsjahren gehört, wie da oder dort in der Welt »olympische Spiele« wiederum gefeiert werden sollen, olympische Spiele, in denen man die Äußerlichkeit nachahmt von etwas, das ganz darauf gebaut war, daß der Mensch über die Dreißiger hinaus noch eine leiblich-physische Entwicklung durchmacht, die er heute eben nicht durchmacht. Aus dem Leiblichen heraus floß dem Menschen ein Geistig-Seelisches bis ins hohe Alter hinauf in den früheren Zeiten.

#SE301-071

So daß wir sagen können:

1. Kulturstufe: wirkliche Erlebnisse bis über das 48. Jahr
2. Kulturstufe: wirkliche Erlebnisse bis über das 42. Jahr
3. Kulturstufe: wirkliche Erlebnisse bis über das 35. Jahr
4. Kulturstufe: wirkliche Erlebnisse vom 28. bis zum 35. Jahr.

Die 5. Kulturstufe ist unsere heutige, ist unsere Gegenwart; in der leben wir drinnen seit der Mitte des 15. Jahrhunderts. Da bleiben wir entwicklungsfähig höchstens bis zum 27. oder 28. Jahr.

Allein diese Anschauung erklärt uns, wie die gegenwärtige Menschheit beschaffen ist. Diese gegenwärtige Menschheit ist so beschaffen, daß sie sich anders entwickeln muß als eine frühere Menschheit. Der gegenwärtigen Menschheit erstehen im Geistig-Seelischen keine Anschauungen mehr, wenn sie sich passiv der leiblich-physischen Entwicklung hingibt. Wenn wir von den Dreißigerjahren an nicht veröden wollen, sind wir darauf angewiesen, uns Anschauungen aus anderen Quellen heraus zu schaffen, als diejenigen sind, die wir bloß durch unsere leiblich-physische Entwicklung erhalten. Vorläufig geben sich die Menschen in bezug auf diese Dinge noch furchtbaren Illusionen hin.

Ich will Sie nur darauf aufmerksam machen, daß unsere religiösen Vorstellungen, auch diejenigen, wovon wir heute noch im Unterrichten leben, ererbte sind. Warum haben wir denn eigentlich diese Furcht vor irgendeiner Erneuerung der religiösen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Vorstellungen? Weil man eben heute mit ungeheurer Scheu entgegenblickt dem Entgegennehmen aus geistigen Quellen. Man will bei dem Ererbten stehenbleiben, weil man gewissermaßen sich vor dem Nichts sieht. Das Gefühl ist berechtigt, denn mit 27, 28 Jahren stirbt heute beim Menschen das durch die Leibesentwicklung geweckte innere Geistesleben ab. Wir würden also verödet sein, wenn nicht die ererbten religiösen Vorstellungen wenigstens noch unbewußt und instinktiv in uns spielten. Und wenn wir nicht manche Vorstellungen aus alten Zeiten noch traditionell fort-pflanzten, würden wir alle nach dem 28. Jahre veröden. Wir sind eben heute darauf angewiesen, anzuerkennen dies Gesetz der Menschheitsentwicklung. Sie werden merken, die Sache ist im übertragenen Sinne gemeint. Je weiter die Menschheitsentwicklung fortschreitet, desto jünger wird die Menschheit. Mit anderen Worten: diese Menschheits-entwicklung erreicht passiv nur immer jüngere Jahre, dann hört sie auf in geistiger Hinsicht wirksam zu sein. Der Grieche erreichte noch

#SE301-072

die Dreißigerjahre in der Leibesentwicklung. Der heutige Mensch erreicht sie nur in seelisch-geistiger Entwicklung und innerlich in Anlagen, die er durch produktive Geistigkeit hervortreiben muß. Und je mehr die Menschen erkalten in bezug auf die traditionellen religiösen Vorstellungen und nichts anderes an ihre Stelle setzen wollen, desto mehr werden sie erleben dieses Erkalten. Die rein intellektualistische Bildung könnte nie und nimmer irgend etwas den Menschen geben für das spätere Alter. Sie ist im wesentlichen dasjenige, was mit dem Zahn-wechsel auftritt, was in jungen Kindesjahren auftritt, was wir nur durch eine Anspornung des Willens dann weiter bringen können. Aber dasjenige, um was es sich handelt, ist, daß der Mensch heute in einer Menschheit lebt, die eigentlich nur bis zum 27., 28. Jahre entwicklungsfähig bleibt durch ihre Leiblichkeit, und der die weiteren Entwicklungsimpulse für das höhere Alter durch geistige Quellen zugeführt werden müssen.

Wenn man heute so das soziale Leben betrachtet, dann sagt man sich ja allerdings, die Betrachtung nach Ideen zeige uns dieses Jüngerwerden der Menschheit, zeige uns dieses immer Unvollkommenerwerden der Menschheit nach einer gewissen Seite hin. Aber ich glaube, derjenige, der nun wirklich so etwas erfassen kann, der sich mit vollem Verantwortungsgefühl in die Menschheit hineinsetzen kann mit einem solchen Wissen von der Entwicklung der Menschheit, in dem geht der Wille auf, der unsere pädagogische Kunst befruchten kann. Man sieht dann hin auf dasjenige, was man eigentlich zu leisten hat. Man hat aus geistigen Quellen etwas herauszuholen, was den Menschen Mensch sein läßt, auch wenn er über das 27. oder 28. Jahr hinauf sich entwickelt. Dieses Sichvertiefen mit Gefühl und Gemüt in die Entwicklungsimpulse der Menschheit, das ist der Sporn in uns, den wir zuerst brauchen. Man überschaut es heute nicht genügend. Wenn dem Menschen heute eingepflicht wird, die Erde habe sich herausentwickelt aus einem Urnebel mit den anderen Planeten, werde einstmals wiederum in die Sonne zurückfallen, und man wisse nicht, wozu eigentlich diese Menschheit da ist; wenn man heute in seine Gesinnung die ganze Entwicklung aufnimmt, von der die naturwissenschaftliche Weltanschauung spricht, da wird kein Wille daraus. Aus dieser Weltanschauung, die auf die wahre Wirklichkeit im Menschen hinblickt, wird immer weniger bestehen für die zukünftige Menschheit. Wir Menschen müssen die Entwicklung in die Hand nehmen. Wir müssen immer mehr und mehr uns hineinfinden in die Aufgabe, aus den Menschen erst Menschen zu machen.

#SE301-073

Man blickt zurück in die alten Zeiten und sagt: Ihr Griechen waret noch so glücklich, daß ihr aus eurer Leiblichkeit heraus über das 28. Jahr hinein Geistig-Seelisches in euch habt entwickeln können, ihr Ägypter, ihr Babylonier, daß ihr selbst noch bis in die Vierzigerjahre rein dadurch, daß Göttliches urkräftig in eure leiblichen Organe hineingewirkt hat, das wiederum habt herausholen können. Diese Möglichkeit, dasjenige, was die Natur selbst, das heißt die göttlichen Kräfte in der Natur geleistet haben, herauszuholen, die besteht für die heutige Menschheit nicht mehr, wird immer weniger bestehen für die zukünftige Menschheit. Wir Menschen müssen die Entwicklung in die Hand nehmen. Wir müssen immer mehr und mehr uns hineinfinden in die Aufgabe, aus den Menschen erst Menschen zu machen.

Da beginnt Wissenschaft unmittelbar Wille zu werden. Denn da, da zeigt es sich, daß wir eigentlich in jene Zeit der Menschheitsentwicklung erst eingetreten sind, in der gerade für die Erziehungskunst die neuen Aufgaben erwachsen. Deshalb war alle Erziehungskunst bis in die neueste Zeit instinktiv. Mehr als irgend etwas anderes war alle Erziehungskunst instinktiv. Dann gab es gute abstrakte Grundsätze, die ich hinlänglich schon auseinandergesetzt habe. Jetzt aber entsteht die Notwendigkeit, diese abstrakten Grundsätze von innen heraus zu beleben, weil wir es in der Hand haben, entweder diese abstrakten Grundsätze durch Belebung zu einer wirklichen Kunst der Menschen-bildung zu machen, oder aber die Menschheit der Ödigkeit auszuliefern in der Zukunft.

Indem ich jetzt am Beginne desjenigen stehe, was ich eigentlich pädagogisch-künstlerisch erörtern will, sehen Sie, daß ich den Ausgangspunkt nehmen möchte nicht von einer theoretischen Erörterung, sondern von einem Gefühl. Ich möchte hier am Ausgangspunkt der Betrachtungen die Worte aussprechen, daß man bei einer Pädagogik nicht auszugehen hat von Grundsätzen, sondern von einem Gefühl. Wir müssen in diesem Moment von dem Gefühl durchdrungen sein:

Der Menschheit Seeleninhalt ist in die Hand der Jugendbildner, der Erzieher gegeben. Sie ist es in gesunder Weise, wenn wir sozusagen die Zukunft der Menschheit in uns fühlen. Dies ist der richtige Ausgangspunkt, nicht wenn wir das oder jenes wissen, sondern wenn wir das fühlen, wenn wir das empfinden, wenn wir die ganze Aufgabe der Erziehung, wie sie zusammenhängt mit der Menschheitsentwicklung, fühlen und empfinden. Diesen Ausgangspunkt wollte ich heute als nicht

#SE301-074

einen theoretischen, sondern als einen empfindungsgemäßen vor Sie hinstellen. Ich möchte sagen, das, was ich heute vor Sie hinstellen wollte, hat man dann richtig erfaßt, wenn man alle einzelnen Sätze, die ich gesprochen habe, alle einzelnen theoretischen Wendungen, die ich gebraucht habe, vergessen kann, und auf seiner Seele lasten fühlt dasjenige, was die Aufgabe des Erziehers ist. Wenn man, in dieses Gefühl zusammengefaßt, das mitnehmen kann, was angeregt werden sollte durch diese Betrachtungen, wenn sich alles Gesprochene in einem Gefühl ablagert, werden wir aus diesem Gefühl die Einzelheiten der pädagogischen Kunst in den folgenden Betrachtungen entwickeln können.

FÜNFTER VORTRAG

Basel, 26. April 1920

Einiges über den Lehrplan

#TX

Die bisherigen Auseinandersetzungen sind ja, wie Sie wohl gesehen haben werden, nicht nur dem Inhalte nach verschieden von demjenigen, was man sonst heute als Anthropologie oder dergleichen hat, sondern sie sind der Art der ganzen Betrachtungsweise nach verschieden. Wer nicht jenes Gefühl entwickeln will, von dem ich am Schlusse des letzten Vortrages gesprochen habe, der wird nicht gleich einsehen, wie ein solches Erkennen vom Menschen, wie ich es ja allerdings nur nach verschiedenen Richtungen hin hier skizzieren konnte, anders zustande kommt, als das heute Geltende. Es kommt dadurch zustande, daß man gewissermaßen den ganzen werdenden Menschen, und zwar den leiblichen und den geistig-seelischen Menschen in lebendiger Bewegung erfaßt. Durch ein solches Erfassen des lebendigen Menschen in Bewegung, durch ein solches Sichhineinversetzen in die menschliche Wesenheit

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

erzeugt man in sich eine Erkenntnis, die nicht tot, die selber lebendig ist, und die vor allen Dingen geeignet ist, auf der einen Seite nicht haften zu bleiben am äußerlich Materiell-Physischen, und auf der anderen Seite doch nicht in Illusionen und Phantastereien zu verfallen. Und so kommt es, daß eigentlich so recht fruchtbar werden kann, was hier angeschlagen wird, erst in der unmittelbaren Anwendung, weil es seine besondere Eigenart in der unmittelbaren Anwendung zeigt.

Ich möchte da gewissermaßen episodisch eben erwähnen, worauf ich ja schon hingewiesen habe, daß der Versuch gemacht worden ist, die Denkweise, von der hier gesprochen wird, in der Stuttgarter Waldorfschule wirklich pädagogisch fruchtbar zu machen. Diese Stuttgarter Waldorfschule ist dadurch zustande gekommen, daß Emil Molt, der in Stuttgart eine Fabrik zu leiten hat, zunächst eine Schule, die wirklich rein auf geisteswissenschaftlich pädagogisch-didaktischen Prinzipien gebaut sein soll, für die Kinder seiner Arbeiter einrichten wollte. Diese Schule ist längst über diesen Rahmen hinausgewachsen, und man

#SE301-076

kann sagen, es ist dies der erste Versuch - allerdings wir stehen im ersten Schuljahr mit der Stuttgarter Waldorfschule, und wir haben die Kinder aller möglichen Klassen der äußeren Schule hereinbekommen; daher ist für den Anfang ein Kompromiß notwendig - auf Grundlage geisteswissenschaftlicher Erfassung des Menschen eine solche Schule ihrem Lehrziele und ihrem Lehrplane nach zu gestalten. Daraus werden Sie auch sehen, daß es sich bei dem, was ich eigentlich hier meine, nicht darum handelt, etwa nur pädagogisch zurechtzukommen zu wollen, wenn man an den Einzelnen, an das einzelne Kind herankommt, wenn man etwa auch kleine Klassen hat, wo man sich mit dem Einzelnen, wie man meint, genügend beschäftigen kann. Was hier vertreten wird, soll eine solche Durchdringung der Lehrerindividualität möglich machen, daß man durchaus auch vor großen Klassen bestehen kann, wenn man durch die sozialen Verhältnisse vor solche gestellt wird; und zwar, weil ein Erfassen des Menschen in lebendiger Bewegung zur Einsicht führt, daß das Herz nicht eine Pumpe ist, die das Blut durch den Organismus pumpt, sondern wie der Mensch innerlich lebendig ist und wie auch die Säftebewegung und die Herzbewegung ein Ergebnis dieser Lebendigkeit sind. Wenn man seinem Geiste die Konfiguration gibt in dieser Weise zu denken, werden bestimmte Kräfte in der Lehrerindividualität in bezug auf die Entwicklung des Kindes sehend. Und dieses Sehend-Werden kann wirklich dahin führen, daß einem, selbst an einem Kinde aus einer sehr großen Klasse, mit der man sich nur wenige Monate beschäftigt hat, Bedeutendes aufgeht. Wenn man seinen Geist in diesem Sinne trainiert und dadurch einen starken Kontakt erzeugt, kommt dieser Geist dazu, gewissermaßen hellseherisch hineinzuschauen in die Individualität des Kindes. Also auf das kommt es an. Nicht so sehr ist Wert darauf zu legen, daß wir nun wissen, das Herz ist nicht die Ursache der Blutzirkulation, sondern das Ergebnis der Blutzirkulation; nein, sondern darauf kommt es an, daß, wer überhaupt in sich die Möglichkeit entwickelt, umgekehrt gegenüber unserem heutigen materialistischen Denken sich die Sache vorzustellen, wer diese Möglichkeit in sich entwickelt, so seinen Geist zu konfigurieren, der macht sich in einer andern Weise lebendig gegenüber dem werdenden Kinde und auch gegenüber einer ganzen Summe, einer ganzen Zahl von werdenden Kindern, und gerade dadurch auch gelangt man dazu, den Lehrplan aus der Natur des sich entwickelnden Kindes abzulesen.

Ich war ja allerdings in Stuttgart genötigt, da man ja natürlich

#SE301-077

nicht bloß aus reiner Pädagogik und Didaktik heraus so etwas wie eine Schule entwickeln kann innerhalb unserer heutigen sozialen Verhältnisse, in einer gewissen Weise einen Kompromiß zu schließen. Ich sagte: Sie haben die drei folgenden Etappen zu berücksichtigen: Völlige Freiheit in bezug auf die Durchführung des Lehrplanes durch das erste, zweite, dritte Schuljahr. Dann wollen wir die Kinder so weit bringen, daß sie die gleichen Lehrziele haben wie die Kinder äußerer Schulen. Dann wiederum nach dem zwölften Jahre, also der 6. Volksschulklasse, und dann wiederum, wenn sie abgehen aus der Schule. So daß bisher nur erreicht werden konnte, den Lehrplan, der nun einfach abgelesen ist dem Naturgesetze, in diesen Zwischenetappen durchzuführen, also in den drei ersten, in den zweiten drei Schuljahren und in der dritten Etappe, den zwei letzten Schuljahren. Das sind eben Dinge, die natürlich als Kompromisse mit den heutigen sozialen Verhältnissen geschlossen werden müssen. Aber innerhalb dieser Zwischenräume läßt sich immerhin schon einiges erreichen. Es läßt sich zum Beispiel auf dem gesunden Prinzip bauen, daß man nicht ausgeht vom Intellektuellen, wovon im Grunde genommen der heutige Unterricht zumeist ausgeht, also nicht einseitig von dieser einen Eigenschaft des werdenden Menschen, dem Intellekt, sondern daß man ausgeht vom ganzen Menschen.

Sehen Sie, da handelt es sich darum, daß man erst sich einen deutlichen Begriff von dem verschafft, was eigentlich der ganze Mensch ist. Heute haben die Leute die Meinung, daß man denken lernt, indem man den werdenden Menschen logisch anleitet zum Denken, weil man nicht beobachten kann, wie das Denken in der menschlichen Natur drinnen figuriert. Ich muß gestehen und darf es gestehen, ich habe die sechs Jahrzehnte meines bisherigen Lebens immer dazu verwendet, Menschenbeobachtung nach dieser Richtung hin zu treiben. Wer den werdenden Menschen beobachten kann, wer vergleichen kann den werdenden Menschen mit dem, was Mensch geworden ist, der sieht gewisse Zusammenhänge, die über die Lebensepochen des Menschen verbreitet sind, die sich, wenn man nicht den Blick dafür geschult hat, der Beobachtung eben entziehen. Ich möchte etwas anführen, auf das ich gern hinweise, weil es in einer gewissen fast sprichwörtlichen Weise hindeutet auf gewisse Zusammenhänge in der menschlichen Natur. Beobachtet man Kinder und sieht man, wie sie dadurch, daß die Umgebung in der richtigen Weise sich zu ihnen verhält, in einer berechtigten

#SE301-078

Weise den Erziehern oder überhaupt denjenigen Personen, denen gegenüber das berechtigt ist, ein Ergebnisgefühlsgefühl entwickeln können, und verfolgt dann weiter, was aus diesen Kindern im späteren Leben wird, dann findet man, daß sich dieses Ergebnisgefühlsgefühl immer mehr und mehr so verwandelt, daß aus diesen Kindern solche Menschen werden, die für ihre Mitmenschen einfach dadurch, daß sie da sind, daß sie zu ihnen sprechen, manchmal schon dadurch, daß sie überhaupt ihnen nur in irgendeiner Lebenslage einen Blick zuwerfen, zur Wohltat werden. Sie werden zur Wohltat aus dem Grunde, weil man dadurch, daß man verehren, oder, wenn ich sagen darf, daß man beten lernt, für spätere Zeit das Segnen lernt, daß man die segnende Kraft wirklich bekommt. Keine Hand kann segnen im späteren Alter, die nicht in der Kindheit verehren, beten, bitten gelernt hat. Es verwandeln sich eben metamorphosisch die Eigenschaften des Kindesalters im späteren Lebensalter in einer ganz gesetzmäßigen Weise.

Auf solche Dinge muß eben hingesehen werden. Für solche Dinge muß man sich den Blick erobern durch eine lebendige Wissenschaft, die Gefühl und Wille werden kann, nicht durch eine tote Wissenschaft, wie wir sie heute haben. So kann man sehen, wie man den ganzen Menschen erfaßt, wenn man dasjenige zunächst vermeidet, was ja natürlich sehr nahe liegt, an das Kind Konventionelles heranzubringen im weitesten Sinne des Wortes.

Nicht wahr, wir haben die Aufgabe, die Kinder schreiben zu lehren. Ja, aber so wie die Schrift heute ist, ist sie ein vorgerücktes Kulturprodukt. Sie ist dadurch entstanden, daß sich im Laufe der Menschheitsentwicklung aus einer Bilderschrift unsere heutige, rein schon bis zum Konventionellen abstrakte Schrift entwickelt hat. Wenn man versucht, ältere Schriften, ich will sagen, die ägyptische Bilderschrift, sich noch in ihrem ganzen Grundcharakter vor die Seele zu führen, dann sieht man, wie ursprüngliche menschliche Veranlagung davon ausgegangen ist, die Außenwelt nachzuzeichnen.

Schreiben und Nachzeichnen der Außenwelt liegen ja auch in einer gewissen Weise der menschlichen Sprachbildung zugrunde. In bezug auf diese Sprachbildung sind viele Hypothesen aufgestellt worden. Da gibt es - und damit sage ich nicht irgend etwas Nichtsnutziges, sondern die Dinge werden technisch in vielen Schriften so genannt -, da gibt es die sogenannte «Bim-Bam-Theorie», die davon ausgeht, daß das Sprechen eine Nachbildung gewisser innerer Klangeigentümlichkeiten der

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

#SE301-079

Umgebung ist. Da gibt es die «Wau-Wau-Theorie», welche darin besteht, daß das Sprechen beruhe auf einer Art Nachbildung desjenigen, was aus dem Innern der uns umgebenden Wesen selber an Lauten und dergleichen hervorkommt. Alle diese Theorien gehen nicht aus einer genügend umfassenden Betrachtung des Menschenwesens hervor. Eine umfassende Betrachtung des Menschenwesens, vor allen Dingen eine wirklich geschulte Beobachtung des kindlichen Sprechens selbst zeigt, wie das Gemüt des Menschen ganz anders engagiert ist beim Lernen der sogenannten Selbstlaute. Die Dinge werden ja gefühlsmäßig gelernt. Aber schult man sich seine Beobachtung, so sieht man, wie alles Selbstlautliche, alles Vokalische dadurch entsteht, daß das Innere des Menschen in gewisse Erlebnisse kommt, die so sind, wie einfache oder komplizierte Interjektionen, Gefühlsausbrüche, innere Erlebnisse. Im Vokalischen lebt sich das Innere des Menschen aus. Im Konsonantischen zeichnet der Mensch äußere Vorgänge nach. Er zeichnet äußere Vorgänge nach durch seine eigenen Organe; aber er zeichnet sie nach. Es ist schon das Sprechen selber ein Nachzeichnen der äußeren Vorgänge durch das Konsonantische, und ein Tingieren, ein Durdimalen dieses Nachzeichnens mit dem Vokalischen. So ist auch das Schreiben ursprünglich so ein Nachmalen, ein Nachzeichnen.

Bringen wir deshalb an das Kind, so wie es heute ist, das heran, was nun schon unsere konventionelle Schrift geworden ist, so wirken wir doch nur auf den Intellekt. Deshalb sollen wir ausgehen nicht vom eigentlichen Schreibenlehren, sondern ausgehen von einem gewissen künstlerischen Erfassen derjenigen Formen, die dann in der Schrift, auch in der Druckschrift, zum Ausdruck kommen.

Sehen Sie, da kann man ja natürlich, wenn man wenig Erfindungsgeist hat, so vorgehen, daß man zum Beispiel die ägyptische Bilderschrift oder eine andere Bilderschrift nimmt und dann versucht, aus gewissen Formen dieser Bilderschrift die heutigen konventionellen Buchstabenformen herauszubekommen. Aber das hat man nicht einmal nötig. Es ist ja nicht notwendig, daß wir uns ganz halten an den realistischen Gang der Menschheitsentwicklung. Wenn wir selber versuchen, in den heutigen Buchstabenformen solche Linien zu entdecken, die uns die Möglichkeiten bieten, in dem Kinde zur Übung zu bringen diese oder jene Hand- oder Fingerbewegung, wenn wir die Kinder diese oder jene Linien zeichnen lassen, ganz abgesehen davon, daß sie Buchstaben werden sollen, wenn wir die Kinder Rundungen, Eckiges,

#SE301-080

Horizontales, Vertikales innerlich gefühlsmäßig durch den ganzen Menschen verstehen lernen lassen, dann werden wir das Kind zu einer auf die Welt hingeorordneten Geschicklichkeit bringen. Und dadurch erreichen wir etwas psychologisch außerordentlich Wichtiges. Wir lehren zunächst noch gar nicht schreiben, aber wir richten ein gewisses künstlerisch geleitetes Zeichnen ein, das sich sogar bis zum Malen versteigen kann, wie wir es in der Waldorfschule machen, damit die Kinder zugleich ein lebendiges Verhältnis auch zur Farbe und zur Farbenharmonik in der Jugend erhalten, für die sie ganz besonders empfänglich sind im 7. und 8. Lebensjahr. Wenn man, ganz abgesehen von dem, daß zuletzt das Schreiben daraus werden soll, das Kind diesen künstlerisch geleiteten Zeichenunterricht genießen läßt, so merkt man, wie dadurch, daß ja das Kind genötigt ist, seine Finger, seinen ganzen Arm in einer gewissen Weise zu bewegen, nicht etwa bloß vom Denken auszugehen, sondern von der Geschicklichkeit auszugehen, daß dadurch das Ich dazukommt, den Intellekt als etwas, was wie eine Konsequenz erscheint des ganzen Menschen, in sich entwickeln zu lassen. Je weniger man den Intellekt dressiert, je mehr man darauf ausgeht, den ganzen Menschen zu behandeln so, daß aus den Gliederbewegungen, aus der Geschicklichkeit der Intellekt wird - und er wird -, desto besser ist es.

Man wird wahrscheinlich zunächst etwas paradox berührt sein, wenn man bei uns in der Waldorfschule in Stuttgart in den Handfertigkeitenunterricht kommt und da sieht, wie Knaben und Mädchen durcheinandersitzend stricken und häkeln und alle, nicht nur «weibliche» Handarbeiten machen, denn da sind es auch «männliche» Handarbeiten. Und warum dieses? Der Erfolg zeigt sich ja daran, daß die Knaben, wenn sie nicht künstlich davon abgehalten werden, ganz dieselbe Freude haben an diesen Arbeiten wie die Mädchen. Aber warum dieses? Wenn man weiß, daß unser Intellekt nicht dadurch gebildet wird, daß wir direkt losgehen auf die intellektuelle Bildung, wenn man weiß, daß jemand, der ungeschickt die Finger bewegt, einen ungeschickten Intellekt hat, wenig biegsame Ideen und Gedanken hat, während derjenige, der seine Finger ordentlich zu bewegen weiß, auch biegsame Gedanken und Ideen hat, hineingehen kann in die Wesenheit der Dinge, dann wird man nicht unterschätzen, was es heißt, den äußeren Menschen mit dem Ziel zu entwickeln, daß aus der ganzen Handhabung des äußeren Menschen der Intellekt als ein Stück hervorgeht.

Insbesondere ist dann der Moment von einer ganz besonderen erzieherischen

#SE301-081

Wichtigkeit, durch den man die Schriftformen herausbringen läßt aus dem, was man rein künstlerisch geleitet hat, und aus den Schriftformen erst die Formen, die dem Lesen zugrunde liegen. So daß also der Unterricht in der Waldorfschule ausgeht von einem rein Künstlerischen. Er entwickelt aus dem Künstlerischen zum Beispiel -neben anderem, ich will das alles nur illustrieren - das Schreiben, aus dem Schreiben heraus erst das Lesen. Dadurch entwickelt man das Kind ganz im Sinne derjenigen Kräfte, die nach und nach aus der kindlichen Natur wirklich heraus wollen. Dadurch trägt man in Wahrheit gar nichts Fremdes in das Kind hinein, und es ergibt sich ganz von selbst, daß man bis gegen das 9. Jahr hin es erreichen kann, daß das Kind das Zeichnen zum Schreiben und auch zum Lesen gebracht hat. Das ist von einer ganz besonderen Wichtigkeit, weil in den Fällen, wo man das gegen die Kräfte der Menschennatur, nicht mit den Kräften der Menschennatur erzieherisch entwickelt, man dem Menschen für das ganze Leben schadet. Verfährt man so, daß man genau dasjenige treibt, was die Natur des Kindes will, dann kommt man an den Menschen so heran, daß man in ihm entwickeln kann, was ihm dann für das ganze Leben fruchtbar werden wird.

Wenn wir von dem Äußeren mehr in das Innere gehen, ist es wichtig, zu sehen, wie das Kind zunächst im 6., 7., 8. Jahr gar nicht dazu veranlagt ist, sich schon als eine Ich-Wesenheit von seiner Umgebung zu unterscheiden, und man nimmt gewissermaßen der gesunden Natur des Menschen etwas weg, wenn man diesen Unterschied der Ich-Wesenheit von der Umgebung zu früh entwickelt. Beobachten Sie nur einmal Kinder, die sich in dem Spiegel beschauen. Beobachten Sie die vor dem 9. Jahre und im 10. Jahre, also nach dem 9. Jahre, und eignen Sie sich einen Blick an für die Physiognomie-Gestaltung. Dann werden Sie sehen, daß Ihnen einfach der Blick auf die Physiognomie-Gestaltung zeigt, daß mit dem Überschreiten des 9. Lebensjahres - ungefähr, selbstverständlich ist alles approximativ, für das eine Kind so, für das andere Kind so - etwas außerordentlich Wichtiges in der menschlichen Natur geschieht. Man kann dieses Wichtige so charakterisieren, daß man sagt: Bis zum Zahnwechsel hin entwickelt sich der Mensch eigentlich als eine Art Nachahmer. Es liegt im Prinzip, daß der Mensch seine Umgebung nachahmt. Wir würden nicht sprechen lernen, wenn wir nicht Nachahmer wären in dieser Zeit. Dieses Prinzip der Nachahmung geht dann noch in die folgenden Jahre hinein, bis ins 9. Lebensjahr

#SE301-082

etwa. Aber schon während des Zahnwechsels beginnt unter dem Einfluß des Autoritätsgefühls das Prinzip sich zu entwickeln, dasjenige gelten zu lassen, was die verehrten Persönlichkeiten der Umgebung als richtig anerkennen. Worum es sich handelt, ist, daß man wirklich dieses Autoritätsgefühl, und zwar ein berechtigtes, das in der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife auftritt, dem Kinde gegenüber zu erhalten versteht; denn die menschliche Natur will das.

Alle Deklamationen unserer Zeit, man solle gewissermaßen das Kind selber schon über das urteilen lassen, was es zu lernen für richtig findet

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

- auf das kommt ja manches heute schon hinaus -, alle diese Deklamationen berücksichtigen eben nicht das Bedürfnis der Menschennatur selbst, das in das ganze spätere Leben hineingetragen wird dadurch, daß der Mensch, indem er nur noch das Nachahmungsprinzip über das 7. Jahr ins 9. Jahr führt, dieses Nachahmungsprinzip mit dem Autoritätsgefühlsprinzip durchwirkt. Vom 9. Jahre an kommt dann dieses Autoritätsprinzip immer reiner und reiner heraus, und vom 12. Jahre an mischt sich wieder ein Neues hinein, nämlich das eigene Urteilsvermögen.

Es ist für alle Erziehungskunst von fundamentaler Bedeutung, daß man den Menschen, den werdenden Menschen nicht zu früh zum eigenen Urteil bringt. Gewiß, alles das, was man Anschauungsunterricht nennt, es hat eine gewisse eingeschränkte Berechtigung, sehr große Bedeutung auf einem eingeschränkten Gebiete. Aber wenn man den Anschauungsunterricht so verbreitet, daß man meint, man dürfe nur dasjenige an das Kind heranbringen, was es selber einsieht aus der unmittelbaren Anschauung, so weiß man erstens nicht, daß es Dinge gibt in der Welt, die sich eben nicht anschauen lassen, und die man auch an das Kind heranbringen muß. Es gibt unanschauliche Dinge, zum Beispiel alle religiösen Dinge sind unanschaulich. Ebenso alle sittlichen Dinge sind unanschaulich. Man kann höchstens die Wirkungen der Dinge in der Welt anschaulich zeigen, nicht aber das eigentliche Unanschauliche. Aber ganz abgesehen davon, es kommt auf etwas anderes an. Wer nicht in der richtigen Weise zu rechnen vermag mit diesem Gefühl, etwas hinzunehmen, weil man einer Autorität gegenübersteht, etwas zu glauben, weil diese Autorität glaubt, wenn man darauf nicht die nötige Rücksicht nimmt, so nimmt man dem Menschen, den man erzieht, für das ganze spätere Leben etwas. Ich meine, man sehe hin auf dasjenige, was man erlebt. Wenn man, ich will gleich einen sehr späten

#SE301-083

Termin annehmen, als 30-35 jähriger Mensch sich zurückerinnert an irgend etwas, was man in der Schule beigebracht erhalten hat, so ergibt sich, daß man es dazumal nicht verstanden hat, aber weil man den Lehrer liebte, nahm man es auf. Man hatte das Gefühl, das man natürlich nicht exemplifizierte, aber das man erlebte, man hatte das Gefühl:

Diesen Mann muß ich verehren, oder diese Frau muß ich verehren, die meint das, ich muß es auch meinen. An so etwas, was man nicht verstanden, sondern aus Liebe angenommen hat, erinnert man sich im 30. oder 35. Lebensjahre. Jetzt ist man reifer geworden. Man sieht das, was man herausholt aus den Untergründen seiner Seele, mit seinem späteren Menschen an, und man kommt auf folgendes: was man viele Jahre vorher aus Liebe aufgenommen hat, man nimmt es wiederum in den Horizont des Lebens herein und klärt sich jetzt darüber auf. Man muß nur beobachten können, was das bedeutet. Das bedeutet, daß aus einem solchen Wiederheraufholen dessen, was jetzt erst aus der eigenen Reife heraus verstanden wird, eine Steigerung des Lebensgefühls kommt, die wir brauchen, wenn wir für das Leben, für das soziale Leben überhaupt brauchbare Menschen werden wollen. Das würde den Menschen viel nehmen, wenn wir ihnen das Aufnehmen von Wahrheiten aus Liebe nehmen würden, aus hingebender Liebe in berechtigtem Autoritäts empfinden. Dieses berechnete Autoritäts empfinden, dem muß das Kind ausgesetzt sein, und wir müssen mit aller Kraft unserer Seele in der pädagogischen Kunst darauf hinarbeiten, daß wir dem Kinde von seinem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife die berechnete Autorität erhalten.

Nun müssen wir uns aber klar sein darüber, daß die Tatsache, daß wir gerade die Volksschulzeit einteilen müssen in drei Epochen, uns ja die Grundlage für das Ablesen des Lehrplanes und das Ablesen der Lehrziele gibt. Erste Volksschuljahre: die Nachahmung wird durch-wirkt vom Autoritätsprinzip. 9. bis 12. Lebensjahr: das Autoritätsprinzip greift immer mehr über, die bloße Nachahmung tritt zurück. 12. Lebensjahr: die Urteilskraft erwacht. Im 9. Lebensjahr beginnt das Kind schon auch im eigenen inneren Erleben das Ich abzulösen von der Umgebung. Aber dieses Ich ruft es vom 12. Jahre an zum eigenen Urteilen auf.

Auf diesem Gebiete hängt wirklich die Art und Weise, wie wir über das Leben denken und empfinden, gar sehr zusammen mit der Art, wie wir über das richtige Unterrichten denken. Sie haben vielleicht gehört

#SE301-084

von dem aus naturwissenschaftlichen Grundanschauungen hervorgegangenen Philosophen Mach. Er ist ein sehr ehrlicher, aufrichtiger Mann gewesen, aber ein Mann, der eigentlich auch ganz in seinem Lebensstypus dargelegt hat den materialistisch gesinnten Menschen der Gegenwart. Weil er so ehrlich war, ehrlicher als die anderen, so lebte er auch die innerliche Struktur des materialistischen Denkens besonders aus. Und so erzählt er mit einer gewissen naiven Aufrichtigkeit, wie er einmal, nachdem er sehr ermüdet war, hinaufsprang in einen Omnibus-wagen. Nun, da kam er hinein und, merkwürdig, auf der anderen Seite, vis-à-vis, springt, wie er sich sagte, ein schulmeisterlich aussehender Mensch hinein, der auf ihn einen ganz sonderbaren Eindruck macht. Er kam erst darauf, nachdem er sich schon niedergesetzt hatte

- das gesteht er selbst -, daß da ein Spiegel war gegenüber der Einlaß-türe, so daß er sich selbst gesehen hat. So wenig wußte er von seiner äußeren Gestalt! Das passierte ihm noch einmal: es war ein Spiegel angebracht vor einem Schaufenster, er begegnete sich selbst darin und erkannte sich nicht! - Es hängt das, daß dieser Mann so wenig Anlage hatte, körperliche Erkenntnismerkmale zu sehen, mit seinem fanatischen Vertreten eines gewissen pädagogischen Prinzips zusammen. Der Mann ist nämlich ein fanatischer Feind alles Wirkens auf die jugendliche Phantasie des Kindes. Er will nicht, daß man dem Kinde irgendwelche Märchen erzählt, daß man dem Kinde etwas anderes beibringt, als was naturalistischer Abklatsch einer äußeren sinnlichen Wirklichkeit ist. So hat er auch seine Kinder erziehen lassen. Das erzählt er mit naiv ehrlicher Offenheit.

Nun, man mag denken wie man will über den geistigen Gehalt der äußeren sinnlichen Wirklichkeit, aber Gift ist es für den werdenden Menschen, wenn er gerade in der Zeit zwischen dem 6., 7. und dem 9. Jahre nicht gerade auf märchenhafte Art die Phantasie entwickelt bekommt. Ist der Lehrer selber kein Phantast, so wird er zunächst alles dasjenige, was er an das Kind über die Umgebung des Menschen heranbringen will - das Kind unterscheidet sich ja noch nicht von der Umgebung, das tritt erst später, im 9. Jahre ein -, alles das, was er entwickelt über Tier, Pflanze, über die übrige Natur, er wird es dem Kinde in Märchenform beibringen. Wenn man nur einmal sich damit vertraut machte, welch gewaltiger Unterschied darinnen liegt, ob man dem Kinde Märchen liest oder man solche Märchen selber erst ausgestaltet! Ich bitte, lesen Sie noch so viel Märchen und erzählen Sie gelesene

#SE301-085

Märchen Ihren Kindern, sie wirken nicht so, als wenn Sie viel schlechtere Märchen selber ausgestalten und sie an die Kinder heranbringen, und zwar weil der Prozeß des Gestaltens in Ihnen - das ist ja eben das, was ich meine mit dem Lebendigen - auf das Kind nachwirkt, weil er sich wirklich dem Kinde mitteilt. Das sind die Imponderabilien des Umgangs mit dem Kinde.

Es ist von einem großen Vorteil für die Entwicklung des Kindes wenn man versucht, gewisse Vorstellungen durch äußere Bilder dem Kinde beizubringen, sagen wir zum Beispiel: Ich will, und es ist das gut, dem Kinde schon möglichst früh eine Empfindung von der Unsterblichkeit der Seele beibringen. Ich versuche das, indem ich mit allen Mitteln, die sich mir dafür ergeben, darauf hinarbeite; ich versuche das, indem ich das Kind darauf aufmerksam mache, wie aus der Schmetterlingspuppe der Schmetterling ausfliegt, und indem ich es darauf hinweise: so fliegt die unsterbliche Seele aus dem Leibe aus.

Nun gewiß, es ist ein Bild; aber Sie werden nur Glück haben mit diesem Bilde, wenn Sie dieses Bild nicht als abstrakte intellektualistische Ausgestaltung an das Kind heranbringen, sondern wenn Sie selber daran glauben. Und man kann daran glauben. Dringt man wirklich ein in die Geheimnisse der Natur, dann wird einem selbst dasjenige was aus der Schmetterlingspuppe ausfliegt, das von dem Schöpfer selbst in die Natur hineingestellte Symbolum für die Unsterblichkeit. Man muß an diese Dinge selber glauben. Und

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

ganz anders wirkt das, was man selber in dieser Weise glaubt und erlebt, auf das Kind, als dasjenige, was man nur intellektuell annimmt. Darum wird in unserer Waldorfschule versucht, alles dasjenige, was sich auf die menschliche Umgebung bezieht, in den ersten Schuljahren durch die Phantasie an die Kinder heranzubringen. Wie gesagt, der Lehrer, der nicht selber ein Phantast ist, macht auch die Kinder nicht zu Phantasten, mag er noch so phantasievoll über Käfer und über Pflanzen und über Elefanten. und über Nilpferde erzählen.

Das sind die beiden Dinge, um die es sich handelt: künstlerisch zunächst vorgehen, mit wirklicher Selbsthingabe an das künstlerische Gestalten, sagen wir, des Schreibens, so wie ich es gemeint habe, es sich aus dem Zeichnen entwickeln lassend, und zunächst in diesen ersten Volksschuljahren auf die Phantasie wirkend. Alles ist schädlich, was man vor dem 9. Lebensjahre an naturwissenschaftlicher Beschreibung oder dergleichen an das Kind heranbringt. Realistische Beschreibungen

#SE301-086

eines Käfers oder eines Elefanten oder was immer, so wie wir es wohnt sind in den Naturwissenschaften zu geben, auch in der Naturgeschichte zu geben, es ist schädlich vor dem 9. Lebensjahre für das Kind. Da müssen wir nicht schon auf den realistischen Nachdenksinn wirken, sondern auf die Phantasie. Allerdings, wir müssen das können. Da müssen wir dann die Gabe haben, wenn wir einer ganzen Klasse gegenüberstehen, wirklich beobachten zu können. Mir erscheint es gar nicht einmal so schlimm, wenn die Klassen, wenn sie gut gelüftet sind, wenn sie gesundheitlich richtig sind, viele Schüler haben; denn dasjenige, was man Individualisieren nennt, das geschieht von selbst, wenn der Lehrer so wirkt, daß das, was er tut, aus der lebendigen Erfassung der Menschenwesenheit und der Weitwesenheit hervorgeht. Dann wird er so interessant für seine Schüler, daß die sich selber individualisieren. Die individualisieren sich schon; sie individualisieren sich aktiv. Man braucht sich nicht mit jedem Einzelnen zu beschäftigen, daß passiv individualisiert wird. Aber dasjenige, um was es sich handelt, ist eben, daß man durchaus versucht, die ganze Klasse so zu behandeln, daß dieser lebendige Kontakt mit dem Lehrer vorhanden ist, der sich ganz von selbst ergibt. Wenn man sich selber in seinem eigenen Seelen-leben daraufhin konfiguriert hat, Lebendiges zu erfassen, dann spricht Lebendiges zu lebendig Empfangenwollendem.

Hat man sich dann angeeignet eine wirkliche Beobachtungsgabe, dann kann man auch einer großen Klasse gegenüber etwas wahrnehmen. Man kann sehen, wenn man das Künstlerische, das erst später verabstrahiert, verintellectualisiert wird, an die Kinder so heran-bringt, wie ich es jetzt skizzenweise dargestellt habe, daß dann sich die Physiognomien, die wirklichen Physiognomien der Kinder ändern, wie wirklich kleine Varianten in der körperlichen Physiognomie auftreten, und daß zwischen dem 7. und 9. Lebensjahre das Kind sich innerlich so erfaßt, daß man sieht, es kommt in seine Gesichtshysiognomie etwas Gesund-Aktives, nicht Nervös-Aktives hinein. Es ist von einer eminenten Wichtigkeit für das ganze Leben, daß das eintritt; denn durch dieses Eintreten eines gesund-aktiven Momentes in die Physiognomie, dadurch gelangt man dazu, im späteren Leben auch Welten-liebe, Weltengefühl, innerliche Heilkräfte gegen jede Art von Hypochondrie, überflüssige Kritikersterei und dergleichen zu entwickeln. Eigentlich ist es schrecklich, wenn man als Erzieher und Lehrer es nicht erreicht, daß die Kinder auch äußerlich rein der Physiognomie nach

#SE301-087

mit dem 9. Lebensjahre etwas anderes sind als vorher. Vor großen Schulklassen, meine ich, braucht man nicht zurückzuschrecken; dagegen müßte man schon anstreben - die Einwände hiergegen kenne ich wohl und sage sie erst, nachdem ich die Einwände berücksichtigt habe -, daß man den Lehrer am besten die ganze Volksschule hindurch nicht wechselt; die erste Volksschulklasse einem Lehrer übergibt und diesen Lehrer aufrücken läßt in seiner Klasse, soweit es nur überhaupt geht, am besten bis zum Schluß der Volksschule. Wie gesagt, ich kenne alle Einwände; aber dasjenige, was geleistet wird dadurch an intemem Zusammenwachsen mit der Schülerschaft, das wiegt alle Nachteile auf; denn dadurch gleichen sich auch diejenigen Dinge aus, die anfangs noch als Nachteile auftreten durch die ja notwendige Unbekanntschaft mit der ganzen Individualität etwa einer Klasse, die viele Schüler hat; die gleichen sich im Laufe der Zeit aus. Man wächst immer mehr und mehr zusammen mit seiner Klasse und lernt wirklich solche Dinge kennen, die sich beziehen auf so etwas, wie ich es eben gesagt habe. Denn leicht ist es nicht, darauf zu kommen, diesen feinen Umschwung in der Physiognomie des betreffenden Kindes zu bemerken.

Es handelt sich mir nicht darum, daß ich Ihnen theoretisch aus irgendeinem Grunde habe mitteilen wollen, man könne jede seelisch-geistige Kraft des Menschen so verfolgen, daß man sie in ihrem Zusammenhange mit dem Leiblichen sieht, sondern darauf kommt es an, daß es einem gar keine Ruhe läßt, wenn man einmal begriffen hat, daß der Mensch in dieser Weise eine Einheit ist, bis man es in jedem einzelnen Falle wirklich erschaut. Man schult sich durch diese Beobachtungsweise erst, zu beobachten, wie die Menschen anders werden, dadurch, daß man sie in entsprechender Weise entwickelt. Es darf ja vielleicht verraten werden, daß man sich sogar eine gewisse Beobachtungsgabe dafür aneignen kann, wie ein Mensch noch zuhört, wenn er alt geworden ist. Man kann ganz gut einfach an der Physiognomie ablesen, ob der ganze Mensch zuhört, das heißt, dasjenige aufnimmt, was er hört, mit Vorstellen, Fühlen und Wollen, oder ob er bloß mit dem Vorstellen oder bloß mit dem Vorstellen und Fühlen durchdrungen zuhört, oder ob er als Choleriker es vielleicht auf seinen Willen wirken läßt. Es ist für den Pädagogen unter allen Umständen ganz besonders gut, wenn er auch für das Leben überhaupt sich solche Beobachtungsgabe aneignet; denn alles das, was wir überhaupt im Leben uns aneignen, hilft uns, wenn es sich darum handelt, Kinder weiter zu bringen.

#SE301-088

Wenn man, wie ich bei der Waldorfschule, sehen kann, wie der Lehrer seiner Individualität entsprechend wirkt, so bemerkt man, wie jede Klasse zusammen mit dem Lehrer ein Ganzes wird, was etwas anderes ist als die Summe der Kinder oder Lehrer und Kinder, und aus diesem Ganzen geht dann dasjenige hervor, was Entwicklung der Kinder ist. Das kann bei dem einzelnen Lehrer wieder in der allerverschiedensten Weise sein und gleich gut sein. Man braucht durchaus nicht zu glauben, daß diese Dinge eindeutig sind, die ich hier vorbringe. Sie sind nicht eindeutig. Sie sind so, daß sie sich durchaus individualisieren lassen, und man kann sagen: Einer, der neunjährige Knaben und Mädchen unterrichtet, kann sie in einer gewissen Weise gut unterrichten. Ein anderer, der ganz anders unterrichtet, unterrichtet sie auch gut; denn da tritt auch eine vollständige Individualisierung ein.

So meine ich, daß es möglich ist, wirklich für die einzelnen Lebensjahre des Volksschülers aus der Natur des Menschen Lehrplan und Lehrziele herauszufinden. Daher ist ein so großer Wert darauf zu legen, daß der Pädagoge selber Herr in der Schule ist - wenn ich den Ausdruck «Herr» gebrauchen darf -, daß nicht bestehen irgendwelche Normen, nach denen man sich zu richten hat, sondern daß der Pädagoge selber Herr der Schule ist, daß er verwächst nicht nur mit der Methodik, sondern daß er verwächst mit dem Plane der Schule, daß er verwachsen ist, ob er nun in einem Jahr die erste oder die achte Klasse unterrichtet, mit der ganzen Konfiguration der Volksschule selber und in der ersten Klasse schon so unterrichtet, daß in dieser Art des Unterrichtens auch die Art gegeben ist, wie man dann in der achten Klasse unterrichten muß.

Nun, von diesen Dingen will ich dann weiter ausgehend übermorgen den Lehrplan im Detail charakterisieren und die Lehrziele für die einzelnen Jahre rechtfertigen. Es ist natürlich, daß heute, weil wir ja in einer materialistischen Kultur drinnenstecken, die auch auf unseren Lehrplan und unsere Lehrziele sich auswirkt, man diese Dinge nur wie ein Ideal für die Zukunft hinstellen, und sie dann verwirklichen kann, soweit es geht. Wenn einmal irgendwo eine Lücke ist, wie im Württembergischen Schulgesetz, kann man in diese Lücke gerade noch kompromiß-weise etwas hineinbringen. Aber solche Dinge müssen eben doch aufgenommen werden; denn ich

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

glaube, sie hängen zusammen mit dem, was wir durchdringen müssen, damit wir über die Misere hinauskommen, die sich in den Ereignissen der letzten fünf bis sechs Jahre gezeigt hat.

SECHSTER VORTRAG

Basel, 28. April 1920

Eurythmischer, musikalischer, Zeichen- und Sprachunterricht

#TX

Um einiges, was ich später ausführen will, zu illustrieren, gehe ich heute von einer Verhaltensmaßregel aus, die ich in unserer Stuttgarter Waldorfschule versuchte. Nachdem ich dem Unterricht in den acht Klassen beigewohnt hatte und mich überzeugt hatte, wie unterrichtet wird, wurde ich in einer Lehrerkonferenz darauf aufmerksam, daß der eine oder der andere der Lehrer mit diesem oder jenem Kinde nicht fertig wurde, und daß im allgemeinen dem, was man gern in einer bestimmten Zeit erreichen wollte, aus diesem oder jenem Grunde eine gewisse Anzahl von Kindern in der Schule nicht folgen konnte. Ich habe mir dann die Liste dieser zurückbleibenden Kinder geben lassen und mir aufeinanderfolgend gerade die Kinder einer jeden einzelnen Klasse kommen lassen, die sich als solche Schwächlinge in der damals verlaufenen Zeit des Schuljahres ergeben haben. - Da ich mich nur während der Weihnachtsferien in Stuttgart aufhalten konnte, war dies nur durchzuführen, weil sowohl die Eltern als auch die Kinder unserer Waldorfschule außerordentlich willig waren. - Es handelte sich für mich dann namentlich darum, mit dem betreffenden Klassenlehrer zusammen festzustellen, um was es sich eigentlich psychologisch oder vielleicht auch physiologisch handeln könne. Bei einer solchen Prüfung der Schülerfähigkeit muß man - und das möchte ich zur Illustration des Folgenden sagen - von etwas tieferen Prinzipien ausgehen, als diejenigen sind, die man heute anzuwenden pflegt unter dem Einfluß der sogenannten experimentellen Psychologie, gegen die ich auch nichts vorbringen will, wenn sie in ihren Grenzen bleibt.

Ich versuchte vor allen Dingen dies Prinzip zur Geltung zu bringen, daß man fehlerhafte Anlagen zuweilen prüfen muß an Dingen, die der eigentlichen Äußerung dieser fehlerhaften Anlagen sehr, sehr ferne liegen. Zum Beispiel nehmen wir den Fall: es stellte sich heraus, daß ein Kind, meinetwillen in der dritten Volksschulklasse, also ein acht- oder

#SE301-090

achteinhalbjähriges, wie es dort ist, durchaus nicht zu einer gewissen Aufmerksamkeit zu bringen ist. Wenn es aufmerkt, sagen wir, so kann man ihm etwas beibringen, das es übrigens vielleicht dann bald vergißt; aber es ist nicht möglich, das Kind in der richtigen Weise zu einem bestimmten Grade, zu einem wünschenswerten Grade von Aufmerksamkeit zu bringen.

Nun nahm ich ein solches Kind vor. Wie gesagt, die Kinder sind dort sehr willig durch die ganze Haltung unserer Lehrerschaft, die ja in der Art vorbereitet ist, wie ich es Ihnen neulich charakterisierte. Ich nahm also ein solches Kind vor und versuchte zum Beispiel folgende Prüfung mit ihm. Ich sagte: Nimm einmal schnell deinen linken Unterarm mit deiner rechten Hand. Oder nachher zeichnete ich ihm den Umriss eines Ohres auf und fragte: Ist das ein linkes Ohr? Ist das ein rechtes Ohr? Oder ich zeichnete irgendeine geometrische Figur, die das Kind eigentlich gar nicht zu verstehen braucht, neben eine andere Figur, und versuchte herauszubekommen, ob das Kind eine Empfindung hat dafür, daß die eine Figur zu der anderen symmetrisch gestaltet ist, und wie lange das Kind braucht, um dies festzustellen, nicht nach irgendeiner Uhr gemessen, sondern nach dem Gefühl gemessen.

Auf diese Weise konnte man sehen, daß solch ein Kind eine schnellere oder langsamere Begabung hat für unmittelbare Lebensstatsachen. Nach einigen Monaten kam ich wiederum an die Schule, und da stellte sich heraus - einfach indem solche Dinge berücksichtigt worden sind, indem mitten in den Unterricht hinein ähnliche Fragen an das betreffende Kind gestellt worden sind, daß zwei-, drei-, viermal so etwas mit ihm gemacht wurde -, daß schon eine gewisse Wirkung auf das Kind erzielt worden war. Eine gewisse Wirkung hat es nämlich immer auf das Kind, wenn man versucht vom Bildlichen auszugehen, aber von solchem Bildlichen, das sich an die eigene Körperlichkeit, an die eigene Leiblichkeit anknüpft, also nicht von etwas Bildlichem bloß auszugehen, das das Kind anschaut, das außer dem Kinde ist, sondern von dem Bilde auszugehen: erfasse mit der rechten Hand deinen linken Unterarm, oder dergleichen.

Diese Bildlichkeit, wo das Kind sich selbst in das Bild hineinstellen muß, das ist etwas, was dann fortdauernd auf das Kind wirkt. Wer mit Geisteswissenschaft nicht bekannt ist, kann nicht in der richtigen Weise die ganze Impression, den ganzen Eindruck, den ein solches Bild auf das Kind macht, von einem anderen, mehr abstrakten Bild, das

#SE301-091

nur äußerlich angeschaut wird, unterscheiden. Wir unterschätzen nämlich, wenn wir nicht von Geisteswissenschaft ausgehen, den Einfluß, den auf die ganze Entwicklung eines Kindes die Zeit hat, die das Kind verschläft. Es wird viel zu wenig in der Menschenbeobachtung ins Auge gefaßt, welch ein Geschehen vor sich geht vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Nicht wahr, innerhalb unserer materialistischen Weltanschauung, in unserer praktischen Empfindung sind wir doch mehr oder weniger gedrängt dazu, wenn wir es auch bestreiten wollten, das Geistig-Seelische wie unmittelbar aus dem Körperlich-Physischen her sich ergebend anzusehen. Dadurch werden wir niemals darauf aufmerksam, daß tatsächlich während des Wachens vom Aufwachen bis zum Einschlafen wir es zu tun haben mit einem Zusammensein des Geistig-Seelischen mit dem physischen Menschen, und daß wir es dagegen zu tun haben vom Einschlafen bis zum Aufwachen mit einem ganz anderen Wesen, das da im Bette liegt. Dieses Wesen, das da im Bette liegt, ist eigentlich seines höheren Geistig-Seelischen beraubt, und dieses Geistig-Seelische führt ein außerkörperliches Dasein vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Aber wenn dieses Geistig-Seelische sein Bewußtsein auch erhält durch die Körperlichkeit - unser Körper ist notwendig, damit wir von unserem Seeleninhalte ein Bewußtsein haben -, so ist unsere Körperlichkeit nicht notwendig, um diesen Seeleninhalt zu erleben. Es geht in dem Seeleninhalt fortwährend etwas vor in der Zeit vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Und das, was da vorgeht, das kann man ja allerdings nur studieren mit Hilfe von geisteswissenschaftlichen Untersuchungen. Da stellt es sich dann heraus, daß nur das Bildhafte, das heißt das, was entsprechende Gefühle erweckt, in unser Seelisches eingeht, und daß alles das, was wir nur an abstrakten Begriffen aufnehmen, was wir aufnehmen an unanschaulichen, unbeweglichen Begriffen, nicht an uns arbeitet vom Einschlafen bis zum Aufwachen, gar nicht eingeht in unmittelbarer Weise in unser Seelisches.

In gesunder Weise beim Kinde geht das Bildhafte nur ein, wenn es in irgendeiner Weise an die eigene Körperlichkeit gebunden ist, wenn die eigene Körperlichkeit damit verknüpft ist. Auf solch feine Unterschiede im Leben kommt außerordentlich viel an für eine Grundlegung der pädagogischen Kunst. Wir müssen geradezu rechnen lernen mit der Mitwirkung des Geistig-Seelischen in dem Zustande, den der Mensch vom Einschlafen bis zum Aufwachen durchmacht. Lernen wir das nicht

#SE301-092

kennen, dann werden wir im Grunde genommen doch recht wenig für das spätere Leben durch die Schulzeit oder überhaupt durch die Erziehungszeit erreichen.

Aber erst dadurch, daß wir diese zwei Glieder der menschlichen Wesenheit zusammen schauen, indem wir es mit dem Kinde zu tun haben, erst dadurch werden wir aufmerksam darauf, wie sich in dem Kinde zusammensetzt dasjenige, was es scheinbar als eine ganz einheitliche Tätigkeit vollbringt. Wir müssen uns nämlich durchaus klar werden darüber, daß, wenn wir versuchen, irgend etwas an das

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Kind rein intellektualistisch heranzubringen, daß wir dann unter Umständen gerade bei dem einen oder bei dem anderen Kinde versagen. Wenn wir uns bemühen, dasjenige, was fehlt, also zum Beispiel die schnell sich erfassende Aufmerksamkeitskraft durch solches Bildliche zu unterstützen, dann bringen wir an das Kind etwas heran, was es vielleicht gerade im einzelnen Falle braucht.

Wenn man es aus den sozialen Verhältnissen heraus notgedrungen mit einer größeren Schülerzahl zu tun hat, kann man bei gutem Willen selbst bei großen Klassen dann in einer gewissen beschränkten Weise individualisieren - indem man zum Beispiel Schwächlinge herausnimmt und aufmerksam zu werden versucht auf dasjenige, was ihnen fehlt und was durch vielleicht fernliegende Kleinigkeiten abgeändert werden kann. Das hier Charakterisierte möchte ich allerdings nicht als mustergültig hinstellen, aber das Mustergültige muß in dieser Richtung liegen. Das Wesentliche ist, daß man durch ein solches Studium des kindlichen Lebens es dahin bringt, zu begreifen, wie scheinbar ganz einheitliche Tätigkeiten in der menschlichen Natur sich aus einer Zweifelt heraus ergeben, und das muß man beachten.

Ich habe vorgestern hier entwickelt, wie der Schreibunterricht ausgehen soll von dem Zeichenunterricht, vielleicht sogar von einem einfachen Malunterricht, der aber dann dienen wird für manches andere noch, das ich erwähnen werde. Ich habe in der Waldorfschule überhaupt den Versuch gemacht, und es scheint mir, daß schon gewisse Beweise für das Gelingen nach kurzer Zeit vorhanden sind, bei den kleinsten Kindern gerade überall von einer Art Künstlerischem auszugehen. Unsere Kinder in der Waldorfschule, die kleinsten, werden eigentlich schulmäßig kaum zwei Stunden des Tages in Anspruch genommen. Eine für die heutigen Verhältnisse große Zeit wird verwendet, damit gleich die Kleinsten fremdsprachlichen Unterricht erlernen. Und es ist

#SE301-093

- ich weiß, wie viele Vorurteile dagegen sind - von einer ungeheuer tiefgehenden Wirkung in bezug auf das Lebendig- und AufmerksamWerden der Kinder, in bezug auf das Wachwerden der Seelen, wenn man versucht, ohne irgendwelche grammatische Pedanterie, bloß in einer Art sachlichen Konversierens, fremdsprachlichen Unterricht gerade an kleine Kinder heranzubringen. Französischen und englischen Unterricht bekommen unsere Kinder sofort, wenn sie in die Schule hereinkommen. Darauf wird eine größere Zeit verwendet als es sonst üblich ist. Das Weitere, und zwar der Nachmittagsunterricht, besteht fast nur darin, daß wir Musikalisches treiben. Dem eigentlichen Schulunterricht fügen wir aber schon das ein, was ich die zeichnerische Grundlage für das Schreiben nenne. Also die Kleinsten werden vor allen Dingen in der Weise zum Zeichnen angeleitet, wie ich es nachher charakterisieren werde. Den Nachmittag, mit Ausnahme von ein paar Religionsstunden, welche die Pastoren, die Geistlichen erteilen, wo man sich richten muß nach der Zeit, verwenden wir fast ausschließlich dazu, körperliche Übungen zu machen und Gesanglich-Musikalisches zu treiben. Da sieht man gerade, wenn man bei den Kleinsten gleich so anfängt, daß man wirklich den ganzen Menschen erfassen kann mit dieser Art der künstlerischen Grundlegung des ganzen Unterrichtes.

Durch das Musikalische werden vor allen Dingen die Kinder verinnerlicht. Nun haben wir die körperlichen Übungen so eingeteilt, daß wir teilen zwischen dem bloßen physiologischen Turnen und demjenigen, was wir die Eurythmie nennen. Dasjenige, was wir die Eurythmie nennen - Eurythmie kommt auch vom künstlerischen Standpunkte aus in Betracht, aber das werde ich ein anderes Mal auseinanderzusetzen, könnte ich vom pädagogisch-didaktischen Standpunkte nennen ein beseeltes Turnen. Das wird hinzugefügt zu dem bloßen physiologischen Turnen. Sehen Sie, das bloße physiologische Turnen - womit ich das Turnen meine, wie es heute getrieben wird -, das geht doch mehr oder weniger, wenn man es auch leugnet, von einem Studium der menschlichen Körperlichkeit aus. Gewiß, ich weiß, daß dagegen sich manches einwenden läßt. Aber im ganzen denkt man doch nur auch bei dem, was man Durchseelung des Turnunterrichts nennen könnte - die heutige Naturwissenschaft gibt ja auch keinen Anlaß mehr zu denken -, doch nur eigentlich an das Physiologische oder höchstens an das Psychologische. Die Eurythmie unterscheidet sich von dem dadurch, daß jede Bewegung, die das Kind macht, beseelt ist, daß jede Bewegung nicht

#SE301-094

nur eine körperliche Bewegung ist, sondern daß jede Bewegung ebenso der Ausdruck eines Seelischen ist, wie der Sprachlaut der Ausdruck eines Seelischen ist.

Da hat sich allerdings herausgestellt, daß wirklich durch die ganzen 280 Kinder hindurch, die wir in der Waldorfschule in acht Klassen haben, daß drei diesen Unterricht nicht mitmachen wollten. Sie wollten ihn nicht. Die anderen haben die größte Freude daran. Ging man der Sache nach, so fand man, daß diese Dreie die aktive Betätigung nicht liebten. Sie sind zu faul dazu; sie wollen lieber Bewegungen machen, die den Menschen bloß passiv in Anspruch nehmen. Sie wollen nicht hineingießen in die Bewegung dieses Durchseeltes in der Bewegung.

Eurythmie läuft zuletzt darauf hinaus, daß man, wenn man sie versteht, eurythmisierend, von Eurythmie ablesen kann genau ebenso ein Wort, einen Satz, wie durch die bloße Lautsprache. Es ist Eurythmie entstanden dadurch, daß - wenn ich den Goetheschen Ausdruck gebrauchen darf - durch sinnlich-übersinnliches Schauen die Bewegungstendenzen des Kehlkopfes, des Gaumens, der Lippen studiert sind, und daß nach dem Goetheschen Metamorphosenprinzip die Bewegung eines Organs übertragen ist auf den ganzen Menschen. Bei Goethe herrschte die Anschauung, daß die ganze Pflanze nur ein kompliziertes Blatt sei. Wir sagen: Alles das, was der Mensch an Bewegungen nach seinem Willen vollziehen kann, ist ein Nachbilden dessen, was nicht die wirklichen Bewegungen, aber die Bewegungstendenzen sind in den Sprachorganen, so daß immer der ganze Mensch zu einem lebendig bewegten Kehlkopf wird.

Das ist etwas, was ungeheuer selbstverständlich auf die kindliche Natur wirkt; denn man muß nur bedenken, daß das Sprechen in Lauten ein Lokalisieren der menschlichen Gesamttätigkeit ist. Es fließt zusammen in dem Sprechen die Vorstellungstätigkeit und die Willens-tätigkeit, und indem sie sich begegnen, werden sie Gefühlstätigkeit, Vorstellungstätigkeit und Willens-tätigkeit. Die vorstellende Tätigkeit, die in unseren zivilisierten Sprachen zum größten Teile eine sehr abstrakte ist, die wird nun gelassen bei der Eurythmie, und es fließt alles aus dem ganzen Menschen aus dem Willen heraus, so daß der Wille eigentlich bei der Eurythmie in Anspruch genommen wird. Eurythmie ist das Gegenteil vom Träumen. Träumen bringt den Menschen in das Erleben der Vorstellungswelt. Er liegt ruhig da, und die Bewegungen, die er sich vorstellt, die sind nicht in Wirklichkeit da. Er mag große

#SE301-095

Landpartien unternehmen im Traume - er bewegt sich in der Wirklichkeit nicht. Das ist alles in seiner Vorstellung vorhanden. Bei der Eurythmie ist das Umgekehrte da. Beim Traum ist der Mensch halb eingeschlafen, bei der Eurythmie stärker aufgewacht, als er im gewöhnlichen Leben aufgewacht ist. Er führt dasjenige aus, was gerade im Traume unterschlagen wird; er unterdrückt dasjenige, was im Traume die Hauptsache ist; er führt für alles, was Vorstellen ist, zugleich eine Bewegung aus. Diese Aktivität, sie paßt allerdings manchen Kindern nicht. Also, ich bin fest überzeugt davon, und ich muß sagen, die kurze Zeit, in der wir in dieser Weise die sonst für das Turnen vorgeschriebene Zeit zwischen Turnen und Eurythmie teilen, sie hat mich doch schon überzeugt davon - natürlich dem Grade nach, die Sache muß erst weiter ausgeprüft werden -, daß das bloße physiologische Turnen gewiß diejenigen Dinge teilweise erreicht, die man anstrebt, aber es trägt dieses physiologische Turnen nichts bei zu der Stärkung der von der Seele ausgehenden Willensinitiative, höchstens indirekt, dadurch, daß man lernt, gewisse körperliche Ungeschicklichkeiten leichter zu überwinden. Aber in positiver Weise trägt das bloße physiologische Turnen nichts zur Willensinitiative bei. Und ich kann nicht anders, als dieser Frage auch eine große soziale Bedeutung beilegen.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Sehen Sie, ich frage mich heute: Woher kommt es denn, daß wir, trotzdem wir durch die Not der letzten Jahre gegangen sind, heute vor einer Menschheit stehen, welche so wenig Verständnis hat für die um sich greifende Willenslähmung? Diejenigen, die hier in der Schweiz leben und niemals sich zum Beispiel Gegenden anschauen, wie man sie heute in Deutschland finden kann, die haben doch kein richtiges Verständnis für eine solche Erscheinung. Sie werden dieses Verständnis in fünf bis sechs Jahren oder vielleicht etwas später erwerben; denn dasjenige, was sich in einzelnen Gegenden Europas ergibt, wenn nicht Remedur geschaffen wird, wird sich über ganz Europa verbreiten - man hat in Gegenden, die noch wenig davon betroffen sind, keine Vorstellung davon, wie gelähmt gerade der seelische Wille zum Beispiel der mitteleuropäischen Bevölkerung ist. Das ist etwas Furchtbares. Wenn man sich Mühe gegeben hat, durch Wochen und Monate die Leute auf das oder jenes hinzuweisen und man dann mit dem einen oder anderen spricht hinterher, sagt er: Das mag ja alles recht sein, aber es ist schon alles ganz gleich! Das ist eine Rede, die ich oft und oft gehört habe im Verlaufe eines Jahres. Und ich kann nicht anders - ich habe mir viel

#SE301-096

Mühe gegeben, auf die Gründe für solche Dinge zu kommen - als auch das als eine Folge der großen Lobhudelei - wenn ich mich des Ausdrucks bedienen darf, ich bitte aber, daß Sie mir ihn nicht übelnehmen - des bloßen physiologischen Turnens anzusehen. Das stärkt nicht die Initiative des Willens! Die Initiative des Willens wird gestärkt, wenn man Bewegungen ausführt als Kind, wo jede einzelne Bewegung eine seelische zu gleicher Zeit ist, wo Seele sich hineingießt in jede einzelne Bewegung.

Wenn man in dieser Weise versucht, künstlerisch und - wenn ich mich des Ausdrucks bedienen darf - künstlerisch-menschlich an die Dinge heranzukommen, da sieht man, was gerade die jüngsten Kinder von einer solchen künstlerischen Führung des Unterrichts in Wirklichkeit haben. Durch dasjenige, was sie als beseeltes Turnen durchmachen

- das kann man ganz deutlich sehen -, wächst ihr Interesse für die Außenwelt. Es ergibt sich als eine ganz notwendige Folge, daß das Interesse für die Außenwelt wächst. - Herman Grimm, der Kunsthistoriker, hat mir in verschiedenen Gesprächen seine Verzweiflung darüber ausgesprochen, daß die Gymnasiasten, die an die Universität kommen und denen er Kunstgeschichte vortragen sollte, bei der Vorführung eines Bildes von Raffael nicht unterscheiden konnten, welche Gestalten hinten und welche vorne stehen, daß sie gar nicht den geringsten Begriff haben von irgend etwas, was im Hintergrunde, im Vordergrund ist. Herman Grimm sagte mir oft: Ich bin ganz verzweifelt, wenn ich diese Schüler bekomme und ihnen dann Kunstgeschichte vortragen soll. - Bei solchen Kindern, die nun in den ersten Jahren schon lernen, mit bewußtem Seelenleben ihre eigenen Bewegungen zu durchdringen, würde dies, wie ich glaube, ganz und gar nicht möglich sein. Sie bekommen ein solches Interesse für die Beobachtung der Außenwelt, daß das ganz erstaunlich ist. Zu dieser Kultur des Willens hat man in der entsprechenden Weise hinzuzufügen die Kultur der Innerlichkeit, die entsteht, wenn man richtiges Musikalisches und Gesangliches an die Kinder heranbringt. Und beides muß im Einklang gehalten werden. Wir haben, um diesen Einklang zu erreichen, eben den Versuch gemacht, daß der Gesangs-, der Eurythmie- und der Turnunterricht durch dieselbe Lehrkraft erteilt werden. Wenn man dieses versucht, so findet man, daß durch das Eurythmisch-Turnerische das Verhältnis zur Außenwelt in bezug namentlich auf das, was vom Willen ausgeht, gestärkt wird, mit Initiative durchdrungen wird, und

#SE301-097

daß vom Musikalischen in jeder Form ausgeht die gemüthhafte Verinnerlichung. Das ist etwas, was außerordentlich bedeutsam ist. Dann aber, wenn man in dieser Weise versucht, das werdende Kind zu studieren, dann wird man eben aufmerksam, wie namentlich beim werdenden Kinde Dinge, die einheitlich zu sein scheinen, aus zwei Quellen des menschlichen Erlebens hervorgehen.

Ich habe wirklich durch Jahrzehnte hindurch vor allen Dingen meine Aufmerksamkeit zugewendet dem primitiven Zeichnen der Kinder. Dem Zeichnen der Kinder kommt man nicht bei, wenn man versucht, die primitiven Formen, zu denen das Kind es bringt, bloß zu verfolgen, sondern um richtig zu verstehen, was eigentlich vorgeht in dem Kinde, indem es zeichnet, ist notwendig, daß man beobachtet Kinder, die aus irgendwelchen Umständen heraus schon mit dem 6., 7. Jahre Neigung haben zu zeichnen, dann wiederum, daß man beobachtet solche Kinder, welche durch irgendwelche Umstände nicht dazu kommen, vor dem 9., 10. Jahre zu zeichnen. Es ist ja nicht gut, daß es solche Kinder gibt, aber in unserem Leben hat es wirklich solche Kinder genügend zu beobachten gegeben. Es ist ein großer Unterschied in den Zeichnungen, die diejenigen hervorbringen, die etwa mit zehn Jahren zeichnen und noch niemals früher gezeichnet haben, gegenüber den Zeichnungen, die im 6., 7. oder im 8. Jahre hervorgebracht werden. Der Unterschied ist der, daß Kinder, welche im frühen kindlichen Alter irgendwie veranlaßt werden zu zeichnen - das wissen Sie ja alle, ich brauche das nur zu wiederholen -, in einer sehr primitiven Weise zeichnen. Sie zeichnen so, daß sie, sagen wir, einen Kopf zeichnen (es wird gezeichnet), Kopf, zwei Augen, einen Mund - sie zeichnen ja oftmals die Zähne - und dann gleich die Beine. Oder aber sie zeichnen: Kopf, sie zeichnen dann auch den Rumpf, machen da zwei Striche (für die Arme), und manchmal werden sie sich bewußt, daß dies noch etwas wie eine Hand hat oder dergleichen.

Nun, solche Zeichnungen können Sie ja verfolgen. Es ist ja auch da in den pädagogischen Handbüchern außerordentlich reiches Material gesammelt. Nun handelt es sich aber darum, daß man solche Zeichnungen aus dem ganzen Wesen des Menschen heraus verstehen lernt. Das ist heute außerordentlich schwierig, weil wir im Grunde genommen nicht umfassende Kunstanschauungen haben, weil wir den ganzen Prozeß des künstlerischen Hervorbringens des Menschen nicht in der richtigen Weise erfassen. Unsere Kunstanschauung ist beeinflusst von

#SE301-098

dem künstlerischen Schaffen, wie es sich herausgebildet hat in der neueren Zeit. Und eigentlich wird ja erst in den allerletzten Jahren in oftmals recht unzulänglicher Weise Front gemacht gegen dasjenige, was sich da herausgebildet hat - in oftmals recht unzulänglicher Weise, das sage ich ausdrücklich. Denn im Grunde genommen hängt unser ganzes künstlerisches Hervorbringen in irgendeiner Weise am Modell, das heißt, an der äußeren Anschauung.

Ich habe wahrhaftig in meinem Leben viel Zeit zugebracht in Ateliers und habe gesehen, wie alles beim heutigen Künstler, namentlich beim Bildhauer, beim Maler, vom Modell abhängig ist. Das führt dann dazu, daß man zum Beispiel glaubt, daß auch die Griechen vom Modell in ihrem künstlerischen Schaffen abhängig waren, und doch ist dieses nicht der Fall. Es ist nicht der Fall. Wer richtig versteht so etwas wie, sei es meinetwillen die Laokoon-Gruppe, sei es irgendeine einzelne Figur - wir haben ja solche natürlich aus der späteren griechischen Kunstzeit -, aber wer sich wirklich hineinversenkt in diese Dinge, der wird doch nach und nach dazu kommen, einzusehen die Unabhängigkeit gerade des griechischen Künstlers vom Modell. Gewiß, der griechische Künstler konnte gut anschauen, und er konnte gut behalten das Bild. Aber das allein genügt eben nicht. Der griechische Künstler schuf namentlich als Plastiker so, daß er von dem Fühlen des Gliedes, von dem eigenen Fühlen und Empfinden des Gliedes und seiner Bewegung im künstlerischen Schaffen ausging, daß er zum Beispiel einen gebeugten Arm mit einer geballten Faust innerlich empfand, und dieses innerliche Empfinden, also nicht dasjenige, was er bloß mit dem Auge anschaute an dem äußeren Modell, gab er wieder, sondern dieses innerliche Empfinden, dieses Fühlen der menschlichen Gestalt, das prägte er dem Stoffe ein. Es ist tatsächlich dieses innerliche Erfühlen des Menschen seit der Griechenzeit der europäischen Zivilisation verlorengegangen. Und man muß erst studieren den Übergang vom Erfühlen des Menschen, von seiner organischen Selbsterkenntnis, die beim Griechen da war, die schließlich in jedem griechischen Gedicht steckt, die in jedem griechischen Drama steckt, wenn man sie nur finden will - man muß den Unterschied zwischen diesem Erfühlen, dieser organischen Selbsterkenntnis des Menschen, besser gesagt Selbstanschauung des Menschen oder Selbsterfühlung des Menschen,

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

und dem, was entsteht durch anschauungslose Nachahmung des Angeschauten, durch das Bauen auf das Modell erkennen können. Und gewiß, es floß beim griechischen

#SE301-099

Künstler dasjenige, was er wollte, zusammen. Man hat es ja leicht, nicht wahr, indem man sagt: durch die olympischen Spiele und dergleichen konnte der Grieche die Formen übersehen. Gewiß, das trug auch dazu bei; aber das Wesentliche des künstlerischen Schaffens war dieses innerliche Erfühlen, das Organ-Erfühlen. Und so war er schaffend ganz stark unabhängig von dem Modell, das höchstens für ihn eine Art Vorwurf war, an den er sich äußerlich hielt. Das Wesentliche war bei ihm dieses innerliche Erfühlen, diese organische Selbsterkenntnis.

Und ich muß sagen: sehe ich mir jetzt noch so primitive und schematische Zeichnungen eines Kindes an, so finde ich in jeder einen Zusammenfluß der kindlichen Anschauung und des kindlichen primitiven Sicherfühlers in den Organen. Man kann, ich möchte sagen, in jeder einzelnen Linie dieser kindlichen Zeichnungen auseinanderhalten: da versucht das Kind etwas aufzusetzen, was aus dem Auge stammt; da versucht es etwas hineinzusetzen, was aber bloß aus dem innerlichen Erfühlen stammt. Nehmen Sie sich eine ganze Anzahl von kindlichen Zeichnungen, versuchen Sie zu sehen, wie das Kind Arme und Beine zeichnet, dann werden Sie sehen, das stammt aus dem innerlichen Erfühlen; nehmen Sie an, wenn das Kind Profil zeichnet, das stammt aus dem Anschauen. Aus zwei Quellen des seelischen Lebens fließt das zusammen. Und die Sache wird interessant, wenn man dann Zeichnungen von Kindern nimmt, die bis zu einem gewissen Lebensalter nicht gezeichnet haben, die zeichnen mehr oder weniger eigentlich Intellekt. Die kleinen Kinder zeichnen nicht Intellekt, die zeichnen Erleben, primitive Anschauungen verquicken mit dem primitiven Organ-Erfühlen. Ich glaube, man kann immer unterscheiden, wenn das Kind den Mund hinzeichnet, so ist der Umriß des Mundes angeschaut, wenn es die Zähne macht, da ist das aus dem innerlichen Organ-Erfühlen in irgendeiner Weise genommen. Wenn Sie aber ein Kind, das erst anfängt im 9. oder 10. Jahre zu zeichnen, verfolgen in seinem Zeichnen, so werden Sie sehen, das macht eigentlich manchmal viel schönere expressionistische Sachen als die Expressionisten; das zeichnet, das malt hin unter Umständen sogar, besonders gern mit dem Buntstift, malt hin dasjenige, was es sich einbildet, was es sich ausgedacht hat. Es ist manchmal ganz merkwürdig, wie Kinder irgend etwas, wovon man zunächst gar nicht weiß, was sie wollen, hinzeichnen und dann sagen: Das ist der Teufel, oder: Das ist ein Engel. Es sieht gar nicht irgendwie wie ein Engelwesen

#SE301-100

aus, aber das Kind sagt: Das ist ein Engel. Es malt seinen Intellekt, es malt das, was es sich eingebildet hat.

Es ist ebenso, wenn in den Jahren, in denen es darauf ankommt, zwischen dem 6., 7. und 9. Jahre, nicht gepflegt wird das innerliche Organempfinden, dann überwuchert sogleich der Intellekt. Und dieser Intellekt, der ist im Grunde genommen der Feind des intellektuellen menschlichen Lebens und auch des sozialen Lebens, wobei ich durchaus nicht für die Verdummung der Menschheit sprechen will. Aber es kommt darauf an, daß wir eben den Intellekt in seiner parasitären Natur erkennen, daß wir ihn erkennen so, daß wir ihn für vollkommen nur ansehen, wenn er aus dem ganzen Menschen sich ergibt und nicht einseitig auftritt. Aber man wird nur etwas erreichen nach dieser Richtung, wenn man den künstlerischen Zeichen- und Musikunterricht - ich will über all diese Dinge noch einiges später sprechen - unterstützt zu gleicher Zeit durch andere Zweige des Unterrichts, vor allen Dingen durch den Sprach- und auch durch den Rechenunterricht.

Sprachunterricht - sehen Sie, erst muß man den ganzen Sinn des Sprachunterrichtes kennenlernen. Ich muß sagen, eigentlich ging mir der Sinn des Sprachunterrichts auf, als ich Gelegenheit hatte zu verfolgen, was sich ergibt, wenn dialektsprechende Kinder mit anderen Kindern, die nicht Dialekt sprechen, in der Schule zusammensitzen. Gerade die Beobachtung der dialektsprechenden Kinder und die Führung der dialektsprechenden Kinder ist ja außerordentlich wichtig und auch interessant. Der Dialekt, jeder Dialekt hat nämlich eine gewisse Eigentümlichkeit. Er geht noch aus dem hervor, was ich innerliches Erfühlen des Menschen nennen möchte, genau ebenso, wie es ein innerliches Organ-Erfühlen gibt, das nur unter unserem heutigen Intellektualismus sehr zurückgegangen ist, so ein innerliches Erleben, das doch den ganzen Menschen im Grunde genommen in die Sprache hinein-drängt. Aber bei unserer abstrakt gewordenen sogenannten gebildeten Umgangssprache - Schriftsprache nennt man es manchmal -, da ist kein rechter Zusammenhang mehr zwischen dem innerlichen Erleben und zwischen dem, was sich im Laut oder in der Lautfolge äußert. Gewisse feine Unterschiede, die da bestehen in dem Verhältnis des anschauenden Menschen zu seiner Umgebung, die kommen in dem Dialekt wunderschön zum Ausdruck. Von denen verspürt man in der gebildeten Umgangssprache nichts mehr. Wenn ich zum Beispiel als Knabe gehört habe: Himmlitzer - ich wußte gleich, das ist irgend etwas, was dem

#SE301-101

Laute ähnlich sein mußte. Himmlitzer - versuchen Sie nun einmal zu fühlen das Wort Himmlitzer. Es ist in gewissen Dialekten der Blitz oder auch das Wetterleuchten; es liegt in dem Laute das durchaus drinnen, in der Lautfolge. Die Sprache zeichnet da. Sie zeichnet auf innerlich musikalische Art. Dieses enge Zusammenhängen des innerlichen Gefühlserlebnisses mit der Sprache ist eigentlich im Dialekte unendlich viel stärker als in unserer gebildeten Umgangssprache.

Dann kommt aber noch etwas in Betracht. Es ist doch eine eigentümliche Erscheinung, daß, wenn wir vergleichend die Sprache studieren, wir darauf kommen, daß die eigene Logik der Sprache gerade bei primitiven Sprachen größer ist als bei gebildeten Umgangssprachen. Man würde das Gegenteil erwarten. Es ist - allerdings nicht bei den Neger-sprachen, aber das sind wirklich primitive Sprachen - ich werde darauf auch noch mit einem Worte zurückkommen -, es ist bei gewissen primitiven Sprachen eine merkwürdige innere Logik in der Sprache, die dann gar viel abstrakter, einfacher wird, wenn die Sprache mehr zivilisiert wird. Und so ist auch im Dialekt tatsächlich mehr innere Logik als in der gebildeten Umgangssprache, und man kann sehr, sehr viel erreichen; wenn man, sagen wir, in der Dorfschule ganz aus dem Dialekt heraus zu arbeiten hat, dann muß man natürlich mit dem Dialekt beginnen, dann muß man mit den Kindern den Dialekt reden, dann muß man versuchen, dasjenige zum Bewußtsein zu bringen, was unbewußt schon in der Sprache darinnen ist, und das ist eigentlich die Grammatik. Die Grammatik sollte im Grunde genommen ganz lebendig gelehrt werden, so lebendig gelehrt werden, daß man die Voraussetzung macht, sie ist ja schon da, wenn das Kind spricht. Es ist ja schon alles da, wenn das Kind spricht. Man läßt das Kind Sätze aussprechen, die ihm ganz liegen, deren inneren Zusammenhang und innere Plastik das Kind fühlt. Und dann beginnt man damit, das Kind aufmerksam zu machen, wie das bewußt werden kann, was es unbewußt vollzieht. Das braucht man durchaus nicht zu einer pedantischen Analyse zu machen, aber man kann die ganze Grammatik dadurch entwickeln, daß man einfach das Leben der Grammatik, das schon da ist, wenn das Kind sprechen gelernt hat, daß man dieses Leben zur Bewußtheit heraufholt.

Ja, man kann diese Voraussetzung machen, daß eigentlich die ganze Grammatik schon im menschlichen Organismus drinnen steckt. Macht man ernst mit dieser Voraussetzung, dann kommt man dazu, sich zu sagen: Indem du zur rechten Zeit in lebendiger Art herausholst die bewußte

#SE301-102

Grammatik aus dem unbewußten Üben der Grammatik, arbeitest du einfach an der Herstellung des Ich-Bewußtseins des Kindes. Und mit dieser Erkenntnis im Leibe, möchte ich sagen, muß man gegen das 9. Jahr hin, wo das Ich-Bewußtsein normalerweise richtig erwacht, alles hinorientieren, ins Bewußte heraufheben dasjenige, was unbewußt unten steckt im kindlichen Organismus. Dann erreicht

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

das Kind diesen Rubikon der Entwicklung mit dem 9. Jahre in einer normalen, in einer günstigen Weise, dann hebt man in der richtigen Weise herauf das Unbewußte zum Bewußten. Dann arbeitet man mit den Kräften im Kinde, die sich entwickeln wollen, nicht mit Kräften, die man von außen in das Kind erst hineinbringt. Und diese Art, Sprachunterricht zu treiben an dem, was das Kind schon aussprechen kann, und die Unterstützung dieses Sprachunterrichts durch einen lebendigen Verkehr, den man entwickelt zwischen den die gebildete Umgangssprache sprechenden Kindern und den dialektprechenden Kindern, indem man das eine an dem andern sich abmessen läßt gefühlsmäßig, nicht in abstrakter Art, gefühlsmäßig das eine Wort, den einen Satz, den Dialekt-satz in den anderen hinüberleitet, ein solcher Sprachunterricht läßt einen, wenn man ihn während 1 1/2 Stunden erteilt hat, gehörig schwitzen. Auch die Lehrer, die in dieser lebendigen Weise in der Waldorfschule zu unterrichten haben, haben genug, wenn sie morgens 1 1/2 bis 1 3/4 Stunden in dieser Weise unterrichtet haben. Wenn man in dieser Weise den Sprachunterricht treibt mit der Erkenntnis im Leibe, daß man eigentlich die Bewußtheit, das Selbstbewußtsein dadurch erzeugt, dann arbeitet man mit dem Künstlerischen, das man in dem Zeichnen und musikalischen Unterricht gelegt hat, zusammen, dann sind das zwei sich gegenseitig unterstützende Prozesse.

Dies möchte ich zunächst einmal über das Zusammenarbeiten des Sprachunterrichts mit dem künstlerischen Zeichnen und musikalischen Unterricht sagen.

Es hat mich eigentümlich berührt, als ich in den Handbüchern der neueren pädagogischen Literatur gefunden habe, wie da behauptet wird, daß der Zeichenunterricht durch den Sprachunterricht beeinträchtigt wird, weil der Sprachunterricht den Menschen - überhaupt das Sprechen - zur Abstraktion treibt. Man verlernt das Sehen, man verlernt das Verfolgen desjenigen, was in der Außenwelt an Formen und an Farben vorhanden ist - so wird behauptet. Das ist dann nicht der Fall, wenn man den Sprachunterricht nicht in abstrakter Weise,

#SE301-103

sondern so treibt, daß man ihn auch aus dem innerlichen Erleben herausholt. Dann unterstützen sich beide, und dann wird dasjenige, was Heranerziehen des Selbstbewußtseins ist bis gegen das 9. Lebensjahr hin, Stück für Stück sichtbar werden daran, daß es übergeht in ein Durchdringen der äußeren Anschauung mit einem künstlerischen Gefühl auch für die äußere Form.

Und da lasse ich auch noch in der Waldorfschule die folgende Unterstützung gewähren, weil eben ganz aus dem Künstlerischen heraus gearbeitet werden soll. Es dürfen bei uns die Lehrer nicht zufrieden sein, wenn die Kinder einen Kreis zeichnen können, ein Quadrat zeichnen können, ein Dreieck zeichnen können, sondern es müssen unsere Kinder den Kreis, das Dreieck, das Quadrat fühlen lernen. Sie müssen den Kreis so zeichnen, daß sie das Runde in der Empfindung haben. Sie müssen das Dreieck so zeichnen lernen, daß sie die drei Ecken in der Empfindung haben, daß sie schon, indem sie die erste Ecke andeuten, die Empfindung haben: da werden drei Ecken. Ebenso zeichnen sie das Quadrat so, daß sie empfinden das Eckigwerden, das das Gefühl, die ganze Linienführung vom Anfange an durchdringt. Ein Kind bei uns muß lernen, was ein Bogen ist, was eine Horizontale ist, was eine Vertikale, Gerade ist, aber nicht bloß für das Anschauen, sondern für das innerliche Verfolgen mit dem Arm, mit der Hand. Das soll gemacht werden auch als Grundlage für den Schreibunterricht. Es soll bei uns kein Kind ein P schreiben lernen, ohne daß es erst ein Erlebnis hat über eine Vertikale und über einen Bogen; nicht bloß, daß das Kind eine abstrakte Anschauung nach außenhin laufend, von der Vertikalen und von dem Bogen hat, sondern eine gefühlsmäßige Anschauungsweise soll es haben, ein gefühlsmäßiges Erleben der Dinge.

Indem man nach und nach alles bloß Intellektuelle aus dem Künstlerischen, aus dem ganzen Menschen herausarbeitet, wird man auch ganze Menschen heranziehen, Menschen mit wirklicher Initiative, die wiederum Lebenskraft im Leibe haben, nicht Menschen, die, wie bei unserer Bevölkerung sich jetzt herausstellt, nachdem sie ja die große Prüfung durchgemacht hat, mit 30 Jahren eigentlich nicht wissen, wo sie stehen. Es ist in dieser Beziehung zum Verzweifeln. Wenn man berufsmäßig - wenn ich mich des paradoxen Ausdrucks bedienen darf - Menschen kennenzulernen hat, dann kann man folgendes Erlebnis haben: Man hat zum Beispiel zu prüfen 26-, 30jährige Menschen, ob sie wohl zu dieser oder jener Anstellung kommen. Ja, da wird man nicht

#SE301-104

mit ihnen fertig heute - das ist eine sehr ausgebreitete Tatsache -, wenn man an sie herantritt mit der Zumutung, sie sollen Initiative entwickeln, insbesondere diejenigen Menschen, die in die praktischen Berufe hineinsegeln. Es wird einem gesagt: Ja, jetzt verlangen Sie dies und jenes von mir, aber ich will erst nach Indien, oder ich will erst nach Westamerika gehen, um dort die Usancen meines Berufes kennenzulernen. Das heißt, der Mensch will sich zunächst hineinsetzen ganz passiv. Er will nicht aus seiner Initiative heraus etwas haben, sondern er will sich in die Gelegenheit bringen, daß die Welt aus ihm etwas macht. Ich weiß, indem ich dieses ausspreche, sage ich für viele Menschen etwas Schreckliches. Aber ich deute zu gleicher Zeit damit etwas an, was einem von dem fertigen Menschen aus durchschauen läßt alles das, was die Erziehung und der Unterricht aus diesen Menschen in den letzten Jahrzehnten nicht gemacht haben, nämlich Menschen, die, wenn es nötig ist, im gehörigen Lebensalter wirklich Initiative, bis in die Seele hinein Initiative entwickeln können. Es ist ja natürlich leicht, zu sagen, man soll die Initiative heranziehen. Es handelt sich darum, wie man das macht, daß man den Unterrichtsstoff, daß man das Erziehungsleben so gestaltet, daß sie nicht gegen die Willensinitiative, sondern im Sinne der Willensinitiative wirken. Das ist es, worauf es ankommt.

SIEBENTER VORTRAG

Basel, 29. April 1920

Erziehung als Problem der Lehrerbildung

#TX

In diesen Vorträgen handelt es sich mir im wesentlichen darum, zu zeigen, inwiefern die Geisteswissenschaft, deren Aufgabe ich Ihnen angedeutet habe, die pädagogische Kunst befruchten kann. Nun ist es ja selbstverständlich nicht möglich, ein ganzes System der Pädagogik in vierzehn Vorträgen zu entwickeln. Ich habe ja in den ersten einleitenden Betrachtungen schon darauf hingewiesen, daß ich eigentlich eine Erneuerung der Pädagogik als Wissenschaft nicht als etwas unmittelbar Gefordertes ansehe, weil wir an pädagogischen Grundsätzen und Prinzipien eigentlich alles mögliche Gute haben. Ich glaube, daß vor allen Dingen nottut eine Erfrischung der pädagogischen Kunst. Und Geisteswissenschaft ist durchaus geeignet, zu dem, was in vieler Beziehung als eine ganz ausgezeichnete pädagogische Theorie vorliegt, gerade die pädagogische Praxis anzuregen, weil Geisteswissenschaft als solche den lebendigen Geist erfassen will; und die Erfassung des lebendigen Geistes ist zu gleicher Zeit eine Quelle der Willens- und Gemütsanregung, die insbesondere bei der pädagogischen Kunst notwendig ist. Und Geisteswissenschaft ist ferner ein Quell wirklicher Menschen-erkenntnis, einer solchen Menschen-erkenntnis, die aufgeht in dem Umgange mit dem Menschen überhaupt, und namentlich auch mit dem heranwachsenden Menschen, mit dem Kinde. Also darauf bitte ich Sie recht sehr zu achten, daß ich mich nach dieser Richtung hin an mein Thema zu halten gedenke. Gerade in Anknüpfung an dieses Thema sind ja schon eine ganze Reihe interessanter Fragen gestellt worden, die besonders auch in den heutigen Vortrag eingereiht werden sollen. Vorerst aber möchte ich das eine bemerken: Selbstverständlich muß jedem Unterrichten parallel gehen, gleichgültig ob es durch die Notwendigkeit der Verhältnisse mehr auf den Intellekt oder mehr auf andere Seelenkräfte orientiert ist, eine Heranbildung des Menschen eben in gemüthlicher und vor allen Dingen auch in moralischer und religiöser Beziehung.

#SE301-106

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Allein sobald wir schon das Gebiet der Gemütsbildung ins Auge fassen und noch viel mehr, wenn wir das Gebiet ins Auge fassen der ethischen und sittlichen Bildung und der religiösen Bildung, dann haben wir es zu tun mit einem Behandeln des ganzen Menschen. Immer wenn wir auf Gemüt oder Wille durch den ganzen Menschen wirken wollen, müssen wir rechnen mit den Umwandlungen, die der Mensch im Laufe seines Lebens erfährt, die er schon erfährt eben als Kind, und die er auch im weiteren Leben erfährt. Umwandlungen des weiteren Lebens sind es ja, zu denen wir die nötigen richtigen Impulse gerade während der Unterrichts- und Erziehungszeit geben müssen.

Aber es ist unmöglich in bezug auf das Moralische, in bezug auf das Gemüthafte oder namentlich in bezug auf das Religiöse an den Menschen heranzukommen, wenn wir uns nicht den Zugang zur Menschenseele und zum Menscheng Geist im Verlaufe der anderen Erziehung und des anderen Unterrichts erst verschaffen. Es ist ein großer Fehler, zu glauben, daß wir unmittelbar Regeln aufstellen können, dahin lautend, man solle dies oder jenes in gemüthafter, in religiöser, in moralischer Beziehung bei dem Menschen heranziehen. Da verhält sich die Sache eigentlich ganz anders. Da verhält die Sache sich in folgender Weise:

Gewinne ich, insbesondere bei Kindern, wie wir sie bisher ins Auge gefaßt haben bis zum 9. Lebensjahre hin ungefähr, durch die ganze Art meines Unterrichtes ein entsprechendes Verhältnis zu dem Kinde, so daß ich durch dieses Verhältnis eine Beziehung zu seiner Seele habe, die mehr durch das Kind angeknüpft wird als durch mich, dann wird das Kind sich anregen lassen von mir in moralischer, in religiöser Beziehung. Gewinne ich ein solches Verhältnis nicht, unterrichte ich in einer Weise, die mir das kindliche Gemüt verschließt, dann wird das Kind auch für die beste moralische Lehre und die besten religiösen Impulse für mich unzugänglich sein. Das wird in dieser Eigenart, wie ich es angedeutet habe, eben bis zum heutigen Tage viel zu wenig berücksichtigt. Und gerade auf diesem Gebiete nützt es schon nichts, wenn wir uns in der Gegenwart, um uns ein wenig über die Kulturschäden unserer Zeit einzuschläfern, Illusionen hingeben. Wir geben uns aber dadurch hauptsächlich Illusionen hin, daß wir unter dem Einflusse stehen von Bekenntnissen, gegen die hier durchaus nichts vorgebracht werden soll sonst, die eigentlich nur nach der einen Seite des Lebens hin mit der Ewigkeit der Menschenseele rechnen.

Wir sehen eigentlich immer nur hin darauf, daß wir dem Menschen

#SE301-107

ein gutes Verständnis und ein gesundes Fühlen übermitteln in bezug auf das Durchgehen durch die Todespforte, in bezug auf das Weiterleben der Seele nach dem Tode. Es könnte scheinen, als ob ein solcher Hinweis zunächst ein theoretischer wäre. Er ist es nicht. Denn ob man über eine solche Frage des Lebens die eine oder die andere Ansicht hat, davon hängt, ich möchte etwas extrem ausgedrückt sagen, jeder Handgriff des Lebens ja ab, alles was wir tun, alles was wir sagen, und namentlich wie wir es tun und wie wir es sagen. Nun sind die Bekenntnisse, die nach der einen Seite hin auf die ja selbstverständlich in ihrer Art absolut richtige Ewigkeit der Seele jenseits des Todes nur hinweisen, eigentlich alle aus einem gewissen Zählen der Menschen auf den Egoismus der menschlichen Natur hervorgegangen. Dies ist vielleicht nur nicht genau ausgesprochen worden, aber in Wirklichkeit haben sich diese Bekenntnisse unter dem Egoismus des Menschen ausgebildet. Nicht wahr, das, was ich jetzt sage, hat gar nichts zu tun mit dem Inhalt der Anschauung über das Fortleben der Seele nach dem Tode. Dieser Inhalt ist ja selbstverständlich für Geisteswissenschaft vollauf gesichert. Wenn wir aber zum Menschen im allgemeinen oder zu Kindern insbesondere über dieses Fortleben nach dem Tode allein sprechen - es muß ja selbstverständlich darüber gesprochen werden -, aber wenn wir allein darüber sprechen, so reflektieren wir auf den Egoismus der menschlichen Natur, die eben fortleben will, wenn der Leib der Erde übergeben wird, die nicht vernichtet sein will. Aber damit schließen wir den Menschen in einem gewissen Sinne doch von seinen irdischen Lebensaufgaben ab. Wir schließen uns insbesondere als Erzieher und Unterrichter von der eigentlichen Aufgabe der Menschheitsentwicklung ab, wenn wir unter dem Einflusse einer solchen einseitigen Anschauung denken und handeln. Denn sehen Sie, ebenso wie wir hinschauen sollen auf das Leben, das jenseits der Geburt liegt, müssen wir hinschauen darauf, wie das irdische Menschenleben, das wir beginnen mit der Kindheit, dann weiterleben bis zum Tode, wie dieses irdische Menschenleben die Fortsetzung eines übersinnlichen Lebens ist; wie dasjenige, was in uns lebt als Seelisch-Geistiges, aus einer übersinnlichen Welt herabsteigt, sich verbindet mit demjenigen, was aus der Vererbungsströmung als unsere Leiblichkeit gebildet werden kann. Und es ist sehr bedeutsam, so auf das heranwachsende Kind hinzusehen. Jedes Kind ist ja, wenn man es unbefangen betrachtet, ein Rätsel, das zu lösen ist, insbesondere für den Erzieher. Wenn man in

#SE301-108

der Art hinblickt auf das heranwachsende Kind und sich sagt: Dasjenige, was sich da hereingestellt hat in das Erdenleben, das ist die Fortsetzung eines geistigen Lebens, und wir haben die Verantwortung, in der richtigen Weise zu lenken dasjenige, was die Geisteswesenheit wollte, indem sie sich verkörpert in einem irdischen Menschen; dann, dann wird uns erst jenes Gefühl der Heiligkeit überkommen, ohne das man nicht erziehen und unterrichten kann, jenes Gefühl, das Rätsel lösen will, indem es sich gegenüber weiß dem heranwachsenden Menschen. Dem Leben, wie es hier in der physischen Welt abläuft, die Aufgabe einer Fortsetzung eines geistigen Lebens zu geben, das ist etwas Bedeutsames, wenn es uns durchdringt.

Und damit weise ich als auf ein bedeutsames Beispiel darauf hin, wie sehr der Unterrichter oder Erzieher anders handeln wird, wenn er diese oder jene Gesinnung hat. Selbstverständlich kommt für das äußere soziale Leben dasjenige in Betracht zunächst, was der Mensch als Handelnder ist. Aber indem wir dem werdenden Menschen, dem Kinde gegenüberstehen, stehen wir der innerlichsten Menschennatur gegenüber. Da kann gar nicht anders gewirkt werden, als daß Gesinnung auf Gesinnung wirkt, und da kommt etwas an auf dasjenige, was als Impulse der Gesinnung zugrunde liegt. Ist diese Gesinnung vorhanden, so gibt sie ein bedeutsames Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe. Und ohne dieses Verantwortlichkeitsgefühl kommen wir eigentlich in der Praxis des Erziehens gar nicht aus. Von dem muß alles durchdrungen sein. Und insbesondere möchte ich, daß Sie die heute scheinbar weit von einem solchen Betrachten abliegenden Ausführungen doch so betrachten, daß Sie gerade von diesem Gefühle, das ich jetzt eben ausgesprochen habe, mit durchdrungen sind.

Wenn wir wirklich in richtiger Art darauf hinsehen, wie der Mensch, so wie ich es gestern ausgeführt habe, seinem ganzen Wesen nach seine Tätigkeiten aus zwei Quellen herleitet, so werden wir auch den Blick hinlenken können auf den Unterschied, der da besteht zwischen dem, was der Mensch mitbringt ins Leben herein und demjenigen, was gerade durch dieses physische Leben ausgebildet werden soll. Die eine Quelle, von der ich gestern und an den vorhergehenden Tagen gesprochen habe, weist mehr auf dasjenige hin, was der Mensch hereinbringt in das physische Leben aus einem überphysischen Leben. Und die andere Quelle weist mehr hin auf dasjenige, was der Mensch aus diesem

#SE301-109

Leben hier schöpfen soll. Wenn ich darauf hingewiesen habe, wie mit dem Zahnwechsel eigentlich geboren wird das Intellektuelle, und wie dann mit der Geschlechtsreife der Wille gewissermaßen hineinschießt in die menschliche Wesenheit, so habe ich damit durch zwei Gesichtspunkte, es gibt eben viele andere, charakterisiert die beiden Quellen. Indem wir uns an den Menschen richten und sein Intellektuelles ins Auge fassen, schauen wir allerdings mehr hin auf dasjenige, was er durch die Geburt ins physische Dasein hereingebracht hat. Indem wir uns an seinen Willen wenden, müssen wir uns bewußt sein, daß wir das an ihn herantragen, was er vorzugsweise aus dieser physischen Welt hereinzunehmen hat, um es seiner höheren Natur einzuverleiben. Hier in den Kämpfen des physischen Lebens, hier in alledem, was an Disharmonien und Harmonien mit der Welt sich durch das physische Leben entwickelt, da

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

erzieht sich der menschliche Wille, da wird gewissermaßen der menschliche Wille. Dasjenige, was mehr als Intellektuelles aus der menschlichen Natur hervortritt, das müssen wir versuchen hervorzulocken aus dieser menschlichen Natur. Indem man das nur ausspricht, sieht man hin auf viele Mißverständnisse, die gerade im Aussprechen der pädagogischen Wahrheiten entstehen. Man will immer alle Dinge einseitig sagen, die eigentlich zweiseitig im Leben sind. Man will sagen: entweder müsse man alles aus dem Menschen herausholen, oder man müsse alles in den Menschen hineinstopfen. Beides ist natürlich unrichtig. Aber für alles Vorstellende im Menschen gilt in einem gewissen Grade, daß wir es aus der menschlichen Natur herausholen müssen. Für alles Willentliche gilt, wenn auch nicht ausschließlich, daß die Erlebnisse, die wir an den Menschen heranbringen, für ihn bildend, unmittelbar bildend sind. Den Willen holt sich der Mensch aus diesem Leben. Daher ist es für die Willensbildung so wichtig, wie wir selbst zu dem Menschen stehen, wie wir zu ihm stehen, so daß er uns nachahmen kann, oder daß er so uns ansehen kann, daß dasjenige, was wir selbst sagen und was wir selbst tun, für ihn nach dem siebenten Jahre ungefähr Autorität wird. Es ist eben gewöhnlich in bezug auf das Leben nicht ein strenges Entweder-Oder richtig, sondern ein Sowohl-als-auch. Sowohl das eine wie das andere spielt ins Leben herein. Wir müssen vieles aus dem Kinde herausholen. Wir müssen das Kind in solche Umgebung versetzen, daß es sich selber möglichst viel, namentlich für seine Willensbildung, aus der Welt herausholen kann. Da sehen Sie schon, wie viel von dem, was man die Erziehungsfrage und die

#SE301-110

Unterrichtsfrage nennen möchte, eigentlich eine Lehrerfrage ist, eine Frage nach den Qualitäten des Erziehenden und Lehrenden ist. Und da möchte ich denn, bevor ich in der Betrachtung weitergehe, von der ich gestern ausgegangen bin, da möchte ich dasjenige Element in Behandlung des ganzen Unterrichtens und Erziehens wenigstens von einer gewissen Seite her charakterisieren, das dieses ganze Erziehen und Unterrichten durchsetzen soll.

Auch da kann man wiederum sehr einseitig werden. Man kann durch seine eigene Wesenheit veranlaßt den Unterricht durchsetzen oder die Erziehung des Menschen durchsetzen mit einem ewigen Ernst, mit einem Lehrer- oder Erzieher-Antlitz, das nie lachen kann, das immer nur mahnen kann, das immer nur ernst sein kann. Und man kann wohl auch, wenn man gerade dazu veranlagt ist, wenig Ernst in die ganze Handhabung des Unterrichtens und Erziehens hineintragen. Das führt beides zu Erziehungsergebnissen, die im Leben sich als außerordentlich schädlich erweisen. Es ist ungefähr so, wie wenn jemand nachdenken würde - gegenüber der Natur macht man solches Nachdenken nicht, weil man eben die Absurdität bemerkt, aber beim Handhaben der geistigen Angelegenheiten bemerkt man nicht gleich die Absurdität -, es ist so, wie wenn jemand nachdenken wollte darüber, ob das Einatmen besser wäre als das Ausatmen. Es handelt sich gar nicht darum, ob das Ein- oder das Ausatmen besser ist, sondern darum, daß der Mensch einatmen und ausatmen muß, und daß, wenn er in der Zeit, wo er ausatmen sollte, einatmen will, das gegen seine Natur geht und umgekehrt. So wie ein strenger Rhythmus in dem Menschen ist, wonach er in der Minute durchschnittlich achtzehn Atemzüge macht, so ist das Ganze des menschlichen Lebens in einer gewissen Weise auf Rhythmus hin orientiert. Und ein Teil dieses Rhythmus - es spielen manche andere Dinge, wie gesagt, hinein -, aber eine Seite dieses Rhythmus ist die Abwechslung zwischen Humor und Ernst. Sehen wir einmal die physischen Ausbrüche des Humors und des Ernstes uns an, und versuchen wir sie nicht zu deuten, sondern aus der menschlichen Natur heraus zu erkennen.

Der Humor, der wenigstens in einem dieser Aspekte den Menschen zum Lachen oder Lächeln bringt - womit rechnet er denn eigentlich? Der Humor rechnet damit, daß der Mensch in einer gewissen Weise in dem Augenblicke, wo er zum Lächeln kommt, oder wo er auch nur wegen des humoristischen Eindruckes in der Seele lächelt, daß der

#SE301-111

Mensch da von sich loskommt. Versuchen Sie einmal, die Sache denkerisch und empfindend auszuschöpfen; Sie werden finden, daß, indem wir übergehen zu dem Humoristischen, zu dem humorvollen Erleben, wir in einer gewissen Weise von uns loskommen, wir gewissermaßen antreten den Weg ins Träumen hinein. Wir gehen ihn nicht ganz. Wir verlassen ihn sehr bald. Wir bleiben voll bewußt, aber es ist der Anfang des Weges ins Träumen hinein, wenn wir uns in der Richtung des Humors bewegen. Und dieses Sichverlieren' das drückt sich aus - zunächst kann ja der Mensch dasjenige, was er an sich selbst leiblich-geistig erlebt, nur durch die paar Bewegungen in der Physiognomie seines Gesichtes ausdrücken -, das drückt sich aus durch das Lächeln. Im Lächeln, im Lachen, da ist es so, daß das Geistig-Seelische, dasjenige, was wir in der Geisteswissenschaft Ich und astralischen Leib nennen, in einer gewissen Weise sich herauszieht - allerdings so, daß sich der Mensch in der Hand behält - aus dem Physischen und aus dem Ätherischen. Der Mensch weitet sich seelisch-geistig, indem er das Humorvolle erlebt.

Und sehen wir auf das radikale Extrem des Ernstes, auf das radikale Extrem: das Weinen, das Traurigwerden - es ist ein Aspekt wenigstens des Ernstes, der Aspekt aber, der uns das enthüllt, was im Ernste überhaupt lebt - er ist ein Mehr-sich-zusammen-Pressen, es ist ein das Seelisch-Geistige inniger mit dem Physisch-Leiblichen-Verbinden, als es verbunden ist, wenn wir in gleichgültiger, weder humoristischer noch ernster Stimmung sind. Humorvolle Stimmung, ein Weiten des Seelisch-Geistigen; ernste Stimmung, ein In-sich-zusammen-Pressen der geistig-seelischen Natur mit der physisch-leiblichen. Wir könnten ja auch sagen, weil wir ja nicht uns pedantischen oder tantenhaften Lehren hingeben dürfen über diese Dinge, in dem Lachen wird der Mensch altruistisch, in dem Ernste wird der Mensch egoistisch.

Diese Behauptung wird Ihnen anfechtbar erscheinen. Gewiß, alle Behauptungen sind im Grunde genommen anfechtbar, weil sie nicht für die ganze Welt, sondern immer nur für ein beschränktes Gebiet gelten. Wenn ich sage: der Ernst macht egoistisch, so muß man natürlich sich klar darüber sein, daß man ja gut predigen kann, der Mensch soll den Egoismus bekämpfen; aber was kommt denn viel dabei heraus, wenn der Mensch den Egoismus - ich will jetzt etwas recht Radikales sagen -, wenn der Mensch den Egoismus bekämpft aus Egoismus, damit man ihn recht unegoistisch finde, recht selbstlos finde, damit er sich selber

#SE301-112

auch, wenn er über sich nachdenkt, die Wollust, selbstlos zu sein, verschaffen kann? Es ist viel besser, in solchen Dingen sich nicht Illusionen hinzugeben, sondern sich klar darüber zu sein, daß, wenn jemand so egoistisch ist, daß er einen Gefallen daran hat, viele Menschen zu lieben, wenn das seinen Egoismus befriedigt, das für ihn eine bessere Mitgabe ist, als wenn jemand so selbstlos ist, daß er wegen dieser Selbstlosigkeit alle möglichen Arten des Eigenlobes einernstet will oder wenigstens sich beim Nachdenken über sich selbst sie selbst auch geben wird. Diese Dinge müssen so betrachtet werden wie sie der Wirklichkeit der menschlichen Natur entsprechen, nicht wie man zur Erhöhung der seelischen Wollust sie deuten oder definieren will. Worauf es eben ankommt, ist, daß das Wechselspiel im Menschen zwischen humorvoller Stimmung und ernster Stimmung das seelisch-geistige Leben so unterhält, wie das physische Leben durch Einatmen und Ausatmen unterhalten wird. Und wie das Ausatmen eine Art Hingabe an die Außenwelt ist, wie das Ausatmen etwas ist, wo der Mensch sich fremder wird, das Einatmen etwas ist, wo der Mensch seinem Egoismus physisch frönt, so ist der Humor etwas, wo der Mensch in die Weiten zerfließt, und es ist der Ernst etwas, wo der Mensch sich in sich egoistisch sammelt. Zwischen diesen beiden Stimmungen muß insbesondere während der Unterrichtszeit das Leben des Kindes durch das Verhalten des Lehrers hinfließen.

Nun, es ist außerordentlich schwer, wenn man, ich möchte sagen, unter einer Art abstrakter Selbstverpflichtung das Schulzimmer betreten soll und sich sagen soll: du sollst nun abwechselnd humoristisch und abwechselnd ernst sein. Solch eine Aufgabe sich zu stellen ist ja selbstverständlich ganz unmöglich, ist lächerlich, ist etwas, was gar nicht sein kann; denn es wird niemand von mir verlangen können, daß ich nach einem schweren persönlichen Erlebnis meine Unterrichtsstunde am Morgen mit humoristischen Dingen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

durchwürzen solle. Aber solch eine abstrakte selbstverständliche Pflicht ist dann nicht notwendig, wenn man zu dem Inhalte desjenigen, was einen begeistern soll für den Unterricht, auf geisteswissenschaftliche Art kommt; denn kommt man auf geisteswissenschaftliche Art darauf, so wird die Teilnahme an den einzelnen Stücken, in denen man lebt, objektiv, unpersönlich. Es ist einfach so. Wenn ich um 3 Uhr in das Schulzimmer komme und irgend etwas mit den Kindern zu behandeln habe und ich so, wie man an Geisteswissenschaft kommt, an meinen Stoff herankomme, wenn ich

#SE301-113

mich herangeschult habe an meinen Stoff, so wie man lernt, sich heranzuschulen an Geisteswissenschaft, so wird der Stoff mir etwas, wodurch ich alle Außenwelt unberücksichtigt lasse, worinnen meine eigene Stimmung verschwindet, wo ich so in Anspruch genommen werde durch die Objektivität des Stoffes, daß der Stoff mir im rechten Momente Humor und Ernst eingibt, und die Dinge machen sich von selber.

Das ist etwas von der Praxis, wie Geisteswissenschaft die pädagogische Kunst befruchten kann. Bis in die Haltung des Lehrers hinein kann sie die pädagogische Kunst befruchten. Geradeso wie, möchte ich sagen, wenn man nicht richtig atmen kann, der Arzt notwendig ist, um den richtigen Atmungsprozeß wenn es geht, herzustellen, so ist notwendig für den Menschen, der als gesunder Mensch auf Kinder wirken soll, der heilsame Einfluß der geisteswissenschaftlichen Erziehung, um unter der Objektivität des Stoffes stehen zu können. Es ist denkbar, daß man noch auf dem Hingang zur Schule den Kopf berechtigterweise hängen lassen muß, nachsinnen muß über die schlimmsten Dinge, die einen betroffen haben; man betritt das Schulzimmer, man wird durchdrungen von dem, was heute die Aufgabe ist, und man spricht nicht selbst - nicht Leid und nicht Freude sprechen: die Dinge, um die es sich handelt, die sprechen, die bewegen unsere Finger, die bewegen unsere Finger dann, wenn sie mit der Kreide zeichnen oder schreiben oder sonst irgend etwas tun sollen. Dies zeigt, daß es in der Gegenwart gar nicht darauf ankommt, neue Erziehungsgrundsätze aufzustellen, sondern daß eine neue Geistesstruktur hervorgerufen werden muß, wodurch wir uns befähigt machen, wirklich unserer Aufgabe gegenüber unsere Subjektivität verleugnen zu können. Dies anzuerkennen oder wenigstens aus der menschlichen Natur hervorzuholen, wird gerade versucht bei den Lehrern der Waldorfschule. So daß tatsächlich schon in der kurzen Zeit, in der wir dort arbeiten, etwas von dem erreicht wurde, was ich etwa durch Folgendes charakterisieren möchte. Um möglichst diskret zu bleiben, werde ich so abstrakt als möglich charakterisieren. Ich habe es ja erfahren müssen, daß Menschen, die nach der einen oder nach der anderen Richtung mit meiner Auswahl der Lehrer nicht ganz einverstanden waren, mir sagten: Ja, der wird vielleicht nicht ganz taugen, der ist zu pedantisch. Ich habe mich nicht beirren lassen; denn es handelt sich nicht darum, wenn ein Mensch sonst in bezug auf seine geistigen, moralischen und gemüthlichen Fähigkeiten in der richtigen Weise zu gebrauchen ist, zu sehen, ob er

#SE301-114

gerade etwas pedantisch ist, sondern darum, wie man es dahin bringt, die pedantischen Anlagen in der entsprechenden Weise in den Dienst der Menschheit zu stellen. Müßte man alle pedantischen Anlagen deshalb, weil sie an dem einen oder anderen Menschen da sind, einfach ausschließen, dann würden Sie sehen, wie wenig man mit dem Leben zurechtkäme. Wenn man Geisteswissenschaft lebendig aufnimmt, erleichtert das, ein bestimmtes konkretes Gebiet des Lebens unbefangen zu erklären, weil eben durch diese Geisteswissenschaft die subjektiven Eigenschaften der Pedanterie aufhören besonders wirksam zu sein und es sich tatsächlich herausstellt, daß diejenigen, die als pedantisch etwa angesprochen worden sind, sehr anregend geworden sind im Unterrichten, nachdem sie sich nur eben aus geisteswissenschaftlicher Gesinnung heraus in den Unterricht hineingefunden haben. Es handelt sich eben durchaus darum, nicht aus dieser oder jener vorurteilsvollen Idee heraus zu handeln, sondern aus dem Leben heraus zu handeln. Das ist es, was wir in der Gegenwart brauchen. Der Sozialismus möchte die ganze Welt nach einer Theorie formen. Die Aufgabe der Gegenwart gegenüber der Menschheitsentwicklung besteht aber darin, aus dem Leben heraus zu wirken.

Alles, was ich heute gesagt habe, gehört gewissermaßen als die andere Seite zu dem hinzu, was ich gestern gesagt habe über Sprachunterricht, Eurythmieunterricht, Turnunterricht und so weiter. Denn dasjenige, was ich gestern gesagt habe, wird nur in der richtigen Weise geleistet werden von dem Lehrer, wenn er in dieser Weise sich dazu verhält, wie ich es heute charakterisiert habe.

Und dies führt mich dazu, auf eine ganz besonders interessante Frage zu kommen, welche mir gestellt worden ist, die ganz zusammenhängt mit dem, was ich jetzt eben ausgeführt habe. Eine zwölfjährige Schülerin, auf die wurde gedeutet, die hat 2 im Betragen. Sie erzählte bei der Besprechung eines Aufsatzes: Ich hatte schon in der Privatschule immer ein gutes Zeugnis, aber immer eine 2 im Betragen. Dann bekam ich einen Lehrer, den ich sehr lieb hatte, und da hatte ich nie eine 2; dann aber unterrichtete uns später sein Sohn und die Sache mit mir ging wieder los und auch hier in der Schule bis in die jüngste Zeit.

Es ist die Frage mit einem tiefen Ernst gestellt, und ich denke, gerade solch eine Frage kann in bezug auf verschiedene Punkte, die heute besprochen worden sind, außerordentlich anregen. Denn sehen Sie, es ist schon zweierlei notwendig im Unterrichte und in der Erziehung. Das

#SE301-115

eine ist, daß wir die Kunst verstehen, aus dem Kinde möglichst viel herauszuholen; wir werden ja zuerst Vorstellungsgemäßes herausholen; das andere aber ist, daß wir die Möglichkeit haben, mit dem Kinde so zusammen zu sein, daß uns das Kind in seiner Art liebhaben kann.

Nun, es gibt alle die Dinge, die man mit Mühe sich aneignen kann, auch in einzelnen Fällen als Instinkt. Das ist ein kompliziertes psychologisches Problem, auf das wir ja jetzt unmittelbar nicht eingehen können; aber es ist so, daß dasjenige, was wir mit Mühe in uns heranziehen können, für einzelne Menschen wie angeflogen ist, wie instinktiv da ist: sie werden von einer Kinderschar wie von selbst eben geliebt. Das ist etwas, was sehr schön sein kann, wenn es im einzelnen herauskommt. Aber gegenüber der Kultur- und Zivilisationsentwicklung handelt es sich darum, daß wir so etwas auch durch eine gewisse Selbst-erziehung erreichen können. Und wir können es erreichen, wenn wir versuchen, uns zur Welt so zu stellen, wie wir uns stellen müssen, wenn wir Geisteswissenschaft treiben. Wir können ja eben, wie ich schon sagte, Geisteswissenschaft nicht treiben, wie wenn wir in einem Kino sitzen und schauen, wir können Geisteswissenschaft nur treiben, wenn wir innerlichst mittun. Ich sagte schon einmal: Lesen Sie meine «Geheimwissenschaft» und lesen Sie sie, ohne daß Sie innerlich erleben und Ihnen dasjenige, was gesagt wird, nur die Anleitung ist zu Ihren eigenen Gedanken, so bleibt Ihnen diese ganze Geisteswissenschaft Stroh. Sie bleibt daher vielen Leuten Stroh. Aber lesen Sie sie so, daß Sie sie nur wie eine Partitur betrachten, die Sie eigentlich erst haben, wenn Sie alle Einzelheiten selbst aus sich herausholen, dann entwickeln Sie bei diesem Herausholen eben Kräfte in sich, die sonst verschlossen bleiben in der menschlichen Natur, die nicht herauskommen.

Das sind gerade diejenigen Kräfte, die die Verhältnisse entwickeln insbesondere zu Kindern, die gewissermaßen die Kinder auf uns aufmerksam machen. Haben wir diesen Prozeß in uns durchgemacht des Heraufholens von geistigen Kräften in uns, so stellen wir ein Band unmittelbar von Seele zu Seele her zwischen uns und dem Kinde. Und dieses Band ist für die gemüthliche und für die moralische Führung, die Willensführung des Kindes von einer ungeheuren Bedeutung. Sie werden es kaum dahin bringen, eine Klasse, in der 40 Prozent Rangen sind, in moralischer und gemüthlicher Beziehung unartige Kinder sind, zu beruhigen durch moralische oder gemüthvolle Ermahnungen, die wie

#SE301-116

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

abstrakte Sätze aus Ihnen herauskommen. Sie können manchmal durch den Tonfall Ihrer Stimme oder durch die Energie Ihrer Stimme für kurze Zeit etwas erreichen. Aber im Wesen wird dadurch nichts erreicht. Aber versuchen Sie einmal Erfahrungen über das Folgende zu sammeln: Versuchen Sie es, sich vorzubereiten auf Ihre Schulstunden dadurch, daß Sie zu der gewöhnlichen Vorbereitung noch eine Art meditative Vorbereitung hinzufügen, etwas hinzufügen, was gerade mit dem Unterrichte, den Sie zu erteilen haben, nicht das Geringste zu tun hat, was aber etwas zu tun hat mit der eigenen Erhebung Ihrer Seele, was etwas zu tun hat mit dem Durchdringen irgendeines Stoffes, irgendeiner Empfindung, irgendeines Gefühls, das uns der Welt aufschließt. Wenn Sie am Abend eine solche meditative innere - ich darf mich des Ausdrucks bedienen - Beschauung durchgemacht haben und diese Beschauung dadurch beleben, daß Sie am Morgen wiederum an sie zurückdenken und sie gewissermaßen nacherleben, dann werden Sie eine Wirkung bemerken, wenn Sie in die Klasse hineingehen. Das sieht aus, als ob ich Aberglaube erzählen wollte, aber das sind Dinge, denen gegenüber man keine Theorien fassen soll, sondern die man beobachten soll. Man beobachtet sie und man wird sie bestätigt finden. Darauf kommt es an. Es ist ja bei der Mehrzahl der heutigen Menschen nicht sehr viel Neigung vorhanden, solche Dinge zu beobachten. Aber wir werden uns eben bequemen müssen dazu, wenn wir aus der Misere der heutigen Zeit herauskommen wollen, zu einem solchen Beobachten; dann werden schon die entsprechenden Überzeugungen, die aus solchen Beobachtungen hervorgehen können, insbesondere für die pädagogische Kunst, sich der Menschheit auch erschließen. Haben wir es zu tun mit einer solchen Schülerin, wie diejenige ist, von der hier die Rede ist, so weist sie uns ja ganz deutlich darauf hin, daß in dem besonderen Fall, wo sie sagte, daß sie den Lehrer liebte, ihre Willenserziehung unter dem unmittelbaren Einflusse dieses persönlichen Verhältnisses stand. Aber alle Willenserziehung wird immer unter dem Eindrucke des persönlichen Verhältnisses stehen bei Kindern bis noch über die Geschlechtsreife hinaus. Man mag darüber philosophieren wie man will, jede Philosophie, die etwas anderes sagt, als daß das persönliche Verhältnis für die Gemüts- und Willensbildung ein ausschlaggebendes ist, wird gegen das Leben sündigen. Das muß man eben Lebenskenntnis nennen, welche sich nicht scheut, auf diese Dinge des Lebens ein-zugehen. Und wenn man die Dinge ernst nimmt, die entstehen können

#SE301-117

durch die Befruchtung der Erziehungskunst von seiten der Geisteswissenschaft, so werden sich einem manche Dinge aufschließen, die sich sonst durchaus nicht erschließen wollen. Da komme ich zu einer anderen außerordentlich interessanten Frage:

In jeder Elementarschule, besonders in Knabenschulen, findet man gewöhnlich wenigstens einen Knaben, der, ohne im geringsten schwachsinnig zu sein, sich doch bei jedem Fache seiner Studien außerordentlich dumm zeigt, der aber eine ganz merkwürdige Begabung für das Zeichnen, also auch einen gewissen Beobachtungsinstinkt und wirkliches Kunstgefühl hat. Das ist eine ganz richtige Beobachtung. Diese übrige Dummheit hängt fast immer mit einer Art moralischer Schwäche und mit einem grübelnden Egoismus zusammen. Er scheint sich nicht aufrufen zu können, um aus sich selber zu kommen. Welchen Aufschluß kann geisteswissenschaftliche Betrachtung über eine derartige Veranlassung geben? Wie soll der Lehrer einen solchen Schüler behandeln, um an ihm zwar auch die intellektuellen Fähigkeiten, vor allem aber die moralische Stärke zu entwickeln, die Kraft, seine eigenen Entschlüsse auszuführen?

Nun, diese Frage ist an mich gestellt worden. Wenn ich einer solchen Frage gegenüberstehe, dann habe ich immer gerade dann, wenn eine solche Frage so konkret, so individuell aus dem Leben herausgestellt ist, das Gefühl, in gewissem Sinne vor unübersteiglichen Schranken zu stehen. Versucht man durch Geisteswissenschaft in die Tatsachen der Welt einzudringen, dann hört eben der Hang zu mancher Oberflächlichkeit auf, dann gestattet einem die Gesinnung, die sich aus diesen geisteswissenschaftlichen Betrachtungen ergibt, nicht, die Dinge leichtthin zu nehmen. Und zunächst hat man manchmal bei geisteswissenschaftlicher Betrachtung gerade gegenüber solchen elementaren Fragen, gegenüber denen mancher mit Theorien nur so sprudelt, alles mögliche zu sagen weiß, das allerbeklemmendste Gefühl. Man weiß, so sehr man auch herumspintisiert und herumphilosophiert, so kommt man doch nicht in die besondere Gestaltung dessen, was zur Antwort führt, weil das Leben die individuellen Tatsachen fast immer eben auch ganz individuell zeigt, mit den ganz besonderen Nuancen zeigt, und man diesen Nuancen erst beikommen muß. Und sehen Sie, da wird man gerade bei Geisteswissenschaft im strengsten Sinne immer wiederum nur auf die Erfahrung geführt, um aus der Erfahrung heraus zu ringen mit der Beantwortung solcher Fragen.

#SE301-118

Nun möchte ich Ihnen zeigen, wie man versucht, die Wege zu finden, um solch unübersteigliche Hindernisse ein wenig zu überwinden, wie sie dann vorliegen, wenn sie einem vom Leben selber gerade gegeben werden. Mir ist bekannt geworden ein Knabe - ich konnte dann auch ihn verfolgen als jungen Mann -, der eine merkwürdige Willensschwäche hatte, der es zum Beispiel durch seine Willensschwäche dahin bringen konnte, daß er an der Straße stand, sich vorgenommen hatte, in die Tram Nummer so und so einzusteigen, um dort und dorthin zu fahren. Wenn die Tram herankam, so konnte er nicht den Willen aufbringen, einzusteigen. Er hatte alle Gedanken, um seinen Weg mit Hilfe der Tramway zu machen, aber er konnte nicht einsteigen. Er stand noch da, wenn die Tram schon vorüber war. Mir wurde eben ein solcher Knabe, der dann junger Mann geworden ist, bekannt, ein außerordentlich intelligenter, fortgeschrittener junger Mann, und ich stand vor einem Rätsel zunächst. Das Rätsel löste sich in einer ganz merkwürdigen Weise. Ich wurde aufmerksam darauf, daß der Vater dieses Knaben, den ich nun auch kannte, die Ansicht hatte, es war seine Weltansicht, daß es eigentlich nicht zu den Seeleneigenschaften gehört, den Willen zu entwickeln. Es war eben eine Anschauung. Die Gedanken konzentrierten sich also darauf, gewissermaßen den Willen von den Seeleneigenschaften hinweg zu diskutieren. Nun hatte man den Weg: Der Vater war so geartet, daß diese seine Anschauung noch durchaus nicht Natur wurde, daß sie noch nicht die Organe ergriff. Beim Sohn war dasjenige, was beim Vater Gedanke war, habituell geworden. Dadurch war selbstverständlich auch die Möglichkeit gegeben, daß dasjenige, was der Sohn nun durch die Vererbung mitbekommen hatte, sich noch verstärkte dadurch, daß er immer hörte Gedanken, die vielleicht nicht gerade das aussprachen, daß der Wille nicht zu den Seeleneigenschaften gehört, aber die doch so waren, daß eben diese Anschauung dahinter steckte. Und so leben sich Menschen in das Leben herein durch sehr, sehr komplizierte Verhältnisse.

Erst dann, wenn man am individuellen Fall richtig geführt wird, ist man, möchte ich sagen, urteilsreif, die Sache in einer etwas universellen Betrachtung zu erfassen. Ich könnte natürlich noch manchen anderen Fall erwähnen. Man kann dann sehen, wie es in der menschlichen Natur liegt, wirklich mit einer gewissen Gliederung die drei Seelenfähigkeiten zu entwickeln: Vorstellen, Fühlen, Wollen. Aber es ist so, daß immer vom Fühlen etwas in unsere Gedanken übergeht.

#SE301-119

Wir haben nie eigentlich ein ganz reines Denken, außer wenn wir uns streng dazu selbst erziehen, und außer dem, wenn wir uns Idealen der Moral hingeben oder der Religion. Aber im gewöhnlichen Leben, im Denken über die Außenwelt, im Zusammendenken mit anderen Menschen haben wir immer nur Vorstellungen, die von Gefühlen durchsetzt sind. So daß wir sagen können: Unsere Vorstellungen sind gefühlswandig. Unsere Gefühle spiegeln dadurch gerade, weil sie von dem Vorstellen wieder angeregt sind, die Artung des Vorstellungslebens wider. Unser Wille ist auf der anderen Seite in einem Wechselverhältnis wiederum zum Fühlen. Es ist ein großer Unterschied zwischen Wille und Wille. Der Wille kann ein, ich möchte sagen, mehr neutraler Impuls sein, oder er kann von Gefühlswärme durchzittert sein. Aber dieses Verhältnis ist so, daß es bei gewissen menschlichen Veranlagungen dazu kommt, daß sich das Gefühl auf Kosten des Willens verstärkt, daß die Verwandtschaft zwischen Fühlen und Wollen so hervortritt, daß das Fühlen den Löwenanteil erhält und das Wollen zu kurz kommt. Bei solchen Menschen tritt dann in der Kindheit das auf, daß sie dasjenige, was eigentlich in den Willen übergehen soll, im Gefühl zurückbehalten; und dann begnügen sie sich mit dem Bilde der Handlung und

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

schreiten nicht zur Handlung vor. Das sind die Menschen, von denen hier geredet wird. Wir müssen dann solche Kinder beobachten, inwiefern ihr Gefühl gerade auf dies oder jenes stark reagiert und müssen gerade bei solchen versuchen, nicht nur dem Zeichnen zu frönen, sondern vor allen Dingen das Kind auf das hinweisen, was den ganzen Menschen in Bewegung bringt.

Da möchte ich darauf hinweisen, daß gerade auf solche Kinder, die in dieser Art moralische Schwäche zeigen, ein beseeltes Turnen, wie ich es als Eurythmie geschildert habe, gesundend wirkt, vorausgesetzt, daß diese Eurythmie bei welcher der Mensch nicht nur mit der Hand zeichnet, sondern sich selber in den Raum hineinzeichnet, den Kindern in der Zeit bis zum 9. Lebensjahr beigebracht wird.

Und so handelt es sich darum, daß man die Wechselwirkung der menschlichen Fähigkeiten ins Auge faßt. Dann wird man, wenn man lernt, das Leben zu beobachten, auch dazu kommen, die Einflüsse, die man auf das Kind wirken läßt, so zu gestalten, daß die Kräfte der Seele und des ganzen Menschen in das entsprechende Wechselspiel gebracht werden. Allerdings, da darf ich noch erwähnen, heute zum Schlusse, daß geisteswissenschaftliche Schulung eben, wenn sie richtig

#SE301-120

von dem Menschen gehandhabt wird, dazu führt, das Leben zu beobachten. In der Regel vergißt man die wichtigsten Tatsachen des Lebens, oder man findet nicht den richtigen Rhythmus zwischen Humor und Ernst. Man hat nicht den richtigen Rhythmus gefunden, wenn man über einen jungen Menschen, an dem die Tramway vorbeifährt, bloß lacht. Er ist gewiß ein Objekt des Humors, aber man muß von dem Humor zum Ernst übergehen können; dann gliedert sich eine solche Sache mit den anderen Tatsachen des Lebens zusammen, dann lebt die Seele in uns, die mit dem Leben zusammenwachsen soll. Und es wird keiner eine solche Betrachtung über einen Menschen, auch wenn er in dieser Weise dasteht, genügend ernst nehmen können, der nicht auch den nötigen Humor aufbringt. Aber er darf nicht bei dem einen oder bei dem anderen bleiben. Eine solche Lebensbetrachtung, die ist dasjenige, was insbesondere dem Erzieher und Unterrichter notwendig ist. Die ist aber auch dasjenige, was bei richtiger geisteswissenschaftlicher Selbsterziehung wirklich in uns herangebildet werden kann.

Davon werde ich mir erlauben, im nächsten Vortrag zu sprechen.

ACHTER VORTRAG

Basel, 3. Mai 1920

Zoologie- und Botanikunterricht vom 9. bis 12. Jahr

#TX

Es ist versucht worden, von verschiedenen Seiten her auf die Einrichtung des Lehrplanes, auf die Gestaltung der Lehrziele aus der Entwicklung des Menschen heraus hinzuweisen. Namentlich versuchte ich ja, die Zeit ungefähr vom 6., 7. Jahre, wenn der Zahnwechsel beginnt, bis zur Geschlechtsreife, bis zum 14., 15. Jahre hin als einen ganzen Lebensabschnitt zu charakterisieren und dann zu zeigen, wie wiederum in diesen Lebensabschnitt sich hineinstellt als ein kleinerer die Zeit bis so um das 9. Lebensjahr herum. Wiederum ist ein wichtiger Umschwung in diesem Lebensabschnitt so um das 12. Jahr herum. Diese drei Zeitpunkte, das 9. Lebensjahr, das 12. Lebensjahr und das 14., 15. Lebensjahr, also dasjenige, das ungefähr den Abgang von der Schule bedeutet, sie sollten bei der ganzen Einrichtung des Lehrplanes und bei der Gestaltung der Lehrziele eigentlich das Maßgebende sein. Und man wird sofort dazu kommen, diese Verfolgung der Entwicklung des Menschen als das Maßgebende zu betrachten, wenn man sich sagt: Es kommt ja wahrhaftig bei der Erziehung des Menschen darauf an, daß wir die Kräfte, die in der menschlichen Wesenheit alle veranlagt liegen, wirklich alle aus dem Menschen herausholen. Wir werden uns, wenn wir in der richtigen Weise so etwas anschauen, sagen: Eigentlich müssen wir den ganzen Lehrstoff und das ganze Erziehungsleben dazu verwenden, um diese Kräfte, die in der menschlichen Wesenheit verborgen liegen, wirklich zur Offenbarung zu bringen. Nicht handelt es sich darum etwa, die kindlichen Kräfte dazu zu verwenden, dies oder jenes aus den Einzelheiten des Wissens aufzunehmen, sondern darum, gerade dasjenige, was wir gewissermaßen als Wissensschatz an das Kind heranbringen, so zu verwenden, daß nur durch die Wirkung dieses Wissensschatzes die Kräfte aus der kindlichen Natur herausgeholt werden. Das werden wir nicht tun, wenn wir nicht Rücksicht darauf nehmen, wie anders die leiblich-seelische Kindesnatur geartet ist bis zum

#SE301-122

9. Jahre, bis zum 12. Jahre und so fort. Wir müssen uns ja vor allen Dingen dessen bewußt sein, daß die eigentliche unterscheidende Urteilskraft, dasjenige, was den Menschen befähigt zu urteilen, selbständig zu urteilen, daß das im Grunde genommen erst mit der Geschlechts-reife voll auftritt, und daß es sich vorbereitet langsam von dem 12. Lebensjahre an. So daß wir sagen können: bis zum 9. Jahre entwickelt sich ja schon der Hang der menschlichen Natur unter Autorität sich zu entwickeln; aber es wirkt noch nach bis in dieses 9. Jahr hinein das, was man den Nachahmungstrieb nennen kann. Dann verschwindet dieser Nachahmungstrieb, der Hang zur Autorität bleibt. Dann beginnt aber im 12. Lebensjahr ungefähr, noch unter der Leitung der Autorität, die noch weiter wirkt, der entscheidende Trieb, Urteile, selbständige Urteile zu entwickeln. Bauen wir zu sehr auf das selbständige Urteil schon vor dem 12. Jahre, dann ruinieren wir eigentlich die seelisch-leiblichen Kräfte des Kindes, dann ertönen wir vor allen Dingen das ganze menschliche Miterleben mit einem Urteil.

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

Heute beherrscht die Menschheit ja fast einzig und allein ein Urteil in sozialer Beziehung. Sie sagen sich: Die Welt muß so eingerichtet werden, daß sie für alle Menschen eine Art irdisches Paradies darstellt. Was wollen denn schließlich die extremen, die radikalen Sozialisten Osteuropas anderes, als aus irgendwelchen Theorien heraus das soziale Leben so gestalten, daß eine Art irdisches Paradies entsteht-wenn auch in Wirklichkeit dann aus dem Paradies eine Hölle wird, das ist ja natürlich etwas, was auf einem andern Blatte steht. Woher kommt denn das? Man braucht nur ein anderes Urteil an die Stelle dieses

#SE301-123

Urteils zu setzen und man wird merken, woran gerade dieses Urteil, das ganze irdische Leben durch irgendwelche sozialen Zwangsmaßregeln zu einer Art Paradies zu machen, krankt. Nicht um etwa vor Ihnen hier Nietzscheanismus zu treiben sage ich das Folgende, aber um damit etwas zu erläutern. Nietzsche hat seine erste Schrift unter dem Titel verfaßt: »Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik.« Unter den mannigfaltigen, sehr anregenden Ideen - gegen die man aber sehr viel polemisieren kann - dieser Schrift ist auch diese, daß das Griechenvolk nicht jenes ewig heitere, lächelnde Volk war, als welches es von manchen Menschen dargestellt wird, sondern daß das griechische Volk auf dem Grunde seines Lebens Tragik hatte, Lebens-trauer; und gerade die Griechen es waren, welche empfanden, daß unser Leben zwischen Geburt und Tod, das Leben, das wir hier im Irdischen vollbringen,

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

nicht ein restlos glückliches sein kann, daß des Menschen Aufgabe weiter liegt als dieses irdische Leben. Nietzsche meinte, die Griechen hätten das ganz besonders empfunden und hätten auch einen kräftigen Trost für die Disharmonien des irdischen Lebens gebraucht, den sie in der Kunst fanden. Nietzsche sieht geradezu die Entstehung der Kunst so an, daß er sich sagt: Die Kunst ist der Trost besonders bei dem griechischen Menschen gewesen über die irdischen Disharmonien, und insbesondere auch in der Musik sieht Nietzsche etwas, was über die irdische Disharmonie hinausführen soll. Es ist ja so, daß gewissermaßen ein Gegensatz besteht zwischen unserem trockenen, nüchtern rechnenden Denken und zwischen dem, was der Mensch erlebt, wenn er musikalisch erlebt. Es berühren sich ja da in einer ganz eigentümlichen Weise auch die Gegensätze. Denken Sie doch, daß man die Töne und Tonverhältnisse in Zahlen berechnen kann, dann haben wir Tonphysik, Akustik! Derjenige aber, der sich hingibt der musikalischen Welt der Töne, für den verbirgt sich das, was man da rechnen kann, vollständig. Das Intellektuelle wird gerade im Musikalischen vollständig zugedeckt. Das Intellektuelle schläft im Musikalischen. Das ist etwas, was Nietzsche ganz besonders empfand. Er nannte das das Tragische bei der Musik, durch das der Mensch sich hingeeben empfindet an dasjenige, was er sonst an der Welt empfinden müsse. Ja nun, Nietzsche ist eben ein Mensch gewesen, der durch seine besondere Organisation so recht empfunden hat dasjenige, was der Materialismus des 19. Jahrhunderts in die Menschheit hineingetragen hat. Wahrhaftig, dieser Pädagoge, der da träumte von Bildungsanstalten, die aus solch

#SE301-124

einer Idee hervorgehen könnten wie die, die ich jetzt gerade als die seinige charakterisiert habe, die sein könnten die Quellen eines wirklichen Lebensrostes, wahrhaftig dieser Nietzsche, er hat manches von dem durch sein eigenes Leben verraten, wessen das 19. Jahrhundert bedarf. Er ist nur zusammengebrochen unter dem Erleben gerade eben der Disharmonien des 19. Jahrhunderts. Und wenn man gewissermaßen zwischen den Zeilen dieses Menschen liest, dem es sozusagen schicksalsbestimmt war, dasjenige tief innerlich zu erleben, worüber die anderen im 19. Jahrhundert mehr oder weniger im Seelenschlaf dahingegangen sind, dann, dann sieht man, wie er doch immer hinweist auf dasjenige, was seiner eigenen Erziehung und namentlich der Erziehung, die er hätte durch den Unterricht erhalten sollen, gefehlt hat. Man hat gerade bei Nietzsche das Gefühl: die Kräfte, die in ihm waren, sie sind unten, tief unten geblieben. Sie sind nicht herausgeholt worden. Das empfand natürlich ein so genialer Mensch noch viel tragischer als ein anderer. Man kann leicht sagen, daß da oder dort aufmerksam gemacht worden sei auf die drei Abschnitte im Leben des Kindes besonders zwischen dem 6., 7. und dem 14., 15. Jahre. Aber so richtig sind diese Lebensabschnitte niemals in den Dienst der Pädagogik bisher gestellt worden, und das muß besonders geschehen.

Im 9. Jahre erlebt das Kind wirklich eine völlige Umgestaltung seines Wesens, die hinweist auf eine bedeutsame Umgestaltung seines Seelenlebens, auf eine bedeutsame Umgestaltung seines leiblich-physischen Erlebens. Der Mensch beginnt von da ab sich abgesondert zu fühlen von seiner Umgebung. Er lernt unterscheiden Welt und Ich. Wenn wir richtig zu beobachten verstehen, so müssen wir sagen: Welt und Ich fließen mehr oder weniger bis zu diesem Lebensumschwung im menschlichen Bewußtsein zusammen. Vom 9. Lebensjahre an - natürlich ist das alles approximativ gemeint - unterscheidet der Mensch sich und die Welt. Dies muß durchaus beachtet werden bei dem, was wir als Unterrichtsstoff und Erziehungsleben vom 9. Lebensjahre an an das Kind heranbringen. Wir tun gut, bis dahin nicht allzusehr das Kind zu beirren mit der Schilderung, der Charakteristik von Dingen, die abgesondert vom Menschen sind oder abgesondert vom Menschen betrachtet werden. Wenn wir dem Kind eine Fabel erzählen, wenn wir den Kindern Märchen erzählen, so fabulieren wir über Tiere und vielleicht über Pflanzen so, wie wir etwa auch über einen Menschen sprechen können. Tiere und Pflanzen werden personifiziert, sagen wir wohl

#SE301-125

auch. Sie werden mit Recht personifiziert, weil das Kind noch nicht unterscheidet zwischen Ich und Welt; aus diesem Grunde soll das Kind die Welt ähnlich sehen dem, was es in sich selber erlebt. Wir müssen uns klar sein, daß das, was ich da schildere, nicht eine Verarmung des kindlichen Lebens ist im 9. Jahre, sondern eine Bereicherung.

Es wird Ihnen ganz paradox erscheinen, daß ich diesen letzten Satz eben ausspreche. Allein dieser letzte Satz so ausgesprochen, wie ich es jetzt getan habe, wirkt paradox. Aber dasjenige, was man oftmals über das kindliche Leben sagt, das wird durchaus in dem Sinne ausgesprochen, daß eigentlich das kindliche Leben nach und nach nicht reicher wird, sondern eigentlich verarmt. Bedenken Sie, was man heute oftmals sagt, wenn sich ein Kind an einer Tischecke einen Schmerz zufügt und in der Wut den Tisch schlägt. Man sagt dann, das Kind habe in seiner Seele etwas, das man Animismus nennt. Das Kind belebe den Tisch, schiebe gewissermaßen seine Seele in den Tisch hinein. Dies ist indessen eine unmögliche Theorie. Warum? Weil sich das Kind nicht als ein unmittelbar Lebendiges betrachtet, das sich in den Tisch hinein-versetzt, den Tisch von sich aus personifiziert, sondern weil das Kind sich selber nicht lebendiger denkt als den Tisch. Das Kind schaut den Tisch an, und es hat noch nicht mehr an sich erlebt, als es äußerlich am Tisch erlebt. Nicht, daß das Kind den Tisch personifiziert, sondern, wenn ich mich so ausdrücken darf, es vertischt seine Persönlichkeit, es macht seine Persönlichkeit nicht reicher als der Tisch ist. Wenn Sie daher dem Kinde Märchen erzählen, Fabeln erzählen, dann reden Sie ihm von so vielem, als das Kind von der äußeren Welt auffassen kann. Das muß bis zum 9. Lebensjahre geschehen. Von da ab können Sie beginnen, damit zu rechnen, daß das Kind Ich und Welt voneinander unterscheiden lernt. Das heißt, von da ab können wir erst über Pflanzen und Tiere naturgeschichtlich mit dem Kinde reden.

Ich habe mir wirklich viel Mühe gegeben, die Wirkung verfrühter naturgeschichtlicher Betrachtungen auf Kinder zu studieren. Verfrühte naturgeschichtliche Betrachtungen machen in der Tat das Kind später trocken, trocken bis dahinein, daß ein guter Beobachter es, ich möchte sagen, an der Anlage zur Vergilbtheit der Haut beim Menschen bemerken kann, wenn zu früh naturgeschichtliche Begriffe an das Kind herangebracht werden.

Im 9. Lebensjahre ist der Zeitpunkt gegeben, wo wir beginnen dürfen, naturgeschichtliche Begriffe an das Kind heranzubringen, aber

#SE301-126

auch erst noch lebendige Begriffe; womöglich ist noch zu vermeiden, Mineralisches, Totes an das Kind in dieser Zeit heranzubringen. Lebendiges, das außermenschliche Lebendige, es steht ja in zwei Gebieten, zwei Sphären vor uns, in dem tierischen Gebiete und in dem pflanzlichen Gebiete. Aber wenn wir nun dasjenige, wozu es die Menschen gebracht haben in der Beschreibung der Tiere, in der wissenschaftlichen Charakteristik der Tiere, in der wissenschaftlichen Beschreibung und Charakteristik der Pflanzen, wenn wir das in populären kurzen Büchern für die Kinder verarbeiten, versuchen, äußerlich populär zu besprechen, so kommen wir dadurch dem Kinde doch nicht bei. Es ist fast durch alle unsere naturgeschichtlichen Handbücher zu verfolgen, daß sie eigentlich nichts anderes sind als etwas filtrierte, naturwissenschaftliche Gelehrsamkeit, und das ist schrecklich. Freilich, auf der anderen Seite hat man dann versucht, aufzubauen auf naturwissenschaftlichem Anschauungsunterricht. Allein da gibt es ja wiederum methodische Bücher. Aber die leiden an dem entgegengesetzten Fehler. Da ist viel Trivialität drinnen. Da sucht man womöglich nichts mit dem Kinde zu besprechen, als was das Kind schon selber weiß, und sucht, wie man sagt, recht anschaulich nur aus der Natur des Kindes heraus zu schöpfen. Dadurch verfällt man in die Trivialität. Und manche der methodischen Handbücher, die da existieren, der methodischen Anleitungen, sie sind zum Verzweifeln eigentlich, weil sie so furchtbar trivial sind. Man fühlt: wenn so etwas in der Schule wirksam würde, würde alles Schädliche der Trivialität in den Menschen hineingepflanzt werden. Und die Trivialität, mit der man im Kindesalter wirtschaftet, die drückt sich später nun ebenfalls wie manches andere, was ich schon erwähnt habe, in einer Verödung des menschlichen Lebens aus;

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

mindestens in einer solchen Ausgestaltung des Lebens, die es dem Menschen unmöglich macht, mit voller Freude in sein Kindesalter zurückzublicken.

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

#SE301-127

Dinge in der bestmöglichen Weise zu bekämpfen -, aber es kann so etwas vorgekommen sein, und dennoch kann das Zurückerinnern an das Kindesleben eine Quelle von Belebung sein, wenn wenigstens von der einen oder von der anderen Seite her wir im Kindesalter die Möglichkeit empfangen haben, ein Verhältnis zur Welt zu gewinnen. Ein Verhältnis zur Welt müssen wir gerade dadurch gewinnen, daß in der richtigen Weise der naturgeschichtliche Unterrichtsstoff an das Kind herangebracht wird. Es hilft gar nichts, wenn wir dem Kinde die aufeinanderfolgenden Klassen der Tiere beschreiben oder die aufeinanderfolgenden Klassen und Arten und so weiter der Pflanzen beschreiben und dann, gewissermaßen um nicht trocken zu werden, auch einmal mit den Kindern einen Spaziergang machen, um die Pflanzen im Freien den Kindern zu zeigen; das nützt eigentlich gar nicht viel. Gewiß, nach der instinktiven Veranlagung wird ja der eine Lehrer mehr, der andere weniger bewirken. Er wird recht viel durch eine gewisse ihm selbst eigene Hinneigung zur Natur auch in den Kindern anregen können. Aber dasjenige, was aus Geisteswissenschaft in den Menschen und in sein Gemüt übergehen kann, das ist doch noch etwas ganz anderes, das bringt uns die Empfindung von einem lebendigen Zusammengehören des Menschen mit der ganzen übrigen Welt.

Man lacht heute darüber, daß eigentlich im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts noch bei vielen Menschen ein Gefühl vorhanden war dafür, daß die ganze Tierwelt ein ausgebreiteter Mensch ist. Wir haben verschiedene Tierklassen. Die eine Tierklasse ist nach der einen Richtung einseitig gebildet, die andere Tierklasse nach der anderen Richtung. Wir können uns einen Überblick verschaffen über die verschiedenen Tierklassen, Tiergattungen, Tierarten und so weiter. Der Mensch enthält alles das an Kräften, an innerer Gestaltung, was über die Tiere verteilt ist. Davon ging die naturwissenschaftliche Betrachtung, sagen wir, noch eines Oken aus. Mit Feuer vertrat Oken so etwas. Man suchte draußen in der Natur niedere Tiere. Heute sagt die materialistische Naturwissenschaft, diese niederen Tiere, die seien in der Urzeit dagewesen, sie hätten sich allmählich vervollkommen, und daraus sei der heutige Mensch entstanden, ein vervollkommenes physisches Wesen. Auf die Einzelheiten brauchen wir hier nicht einzugehen, da wir es hier nicht mit gewöhnlicher Wissenschaft, sondern mit Pädagogik zu tun haben. Aber kann man denn nicht sehen, wie dasjenige, was menschliches Haupt ist, außen die knöcherne Schale, innen die weichen Teile,

#SE301-128

gerade gewissen niederen Tieren ähnlich sieht? Nehmen Sie Schnecken, nehmen Sie Muscheltiere, die sind ähnlich dem menschlichen Haupte. Und wenn Sie unsere mehr oder weniger entwickelten Vögel nehmen, so werden Sie sich sagen müssen: Da ist in Anpassung an die Luft, in Anpassung an die ganze übrige Lebensweise dasjenige ganz besonders ausgebildet, was beim Menschen zurücktritt als innere Lungenbildung und dergleichen. Wenn Sie sich das wegdenken, was beim Menschen in die Gliedmaßen fließt, wenn Sie sich denken die ganze Organisation mehr im Innern gehalten und angepaßt an die Lebensverhältnisse in der Luft, dann bekommen Sie die Organisation des Vogels. Vergleichen Sie die Organisation des Löwen oder der Katze mit der Organisation des Rindes, Sie werden überall sehen: bei der einen Tiergattung ist das eine Glied der Organisation mehr ausgebildet, bei der anderen Tiergattung ein anderes Glied der Organisation mehr ausgebildet. Jede Tiergattung ist auf eines hin besonders organisiert. Von der Schnecke können wir sagen: sie ist fast ganz Kopf, sie hat nichts anderes als Kopf. Nur ist sie ein einfacher, primitiver Kopf. Der menschliche Kopf ist komplizierter. Vom Vogel können wir sagen: er ist gewissermaßen ganz Lunge, entsprechend umgebildet, weil alles andere verkümmert ist. Vom Löwen können wir sagen: er ist gewissermaßen ganz Blutzirkulation und Herz. Vom Rind können wir sagen: es ist ganz Magen. Und so können wir draußen in der Natur die verschiedenen Gattungen und Arten so charakterisieren, daß wir hinschauen auf die einzelnen Organe. Das, was ich jetzt sage, das kann durchaus auch in sehr einfacher, primitiver Weise gesagt werden. Und dann, wenn man die Welt des Tierreiches überschaut und alles dasjenige, was da wie der große Fächer von Wesenheiten auseinandergebreitet ist, wenn man das dann vergleicht mit der menschlichen Organisation, wie im Menschen alles abgerundet ist, wie kein Organisationssystem sich vordrängt, eines an das andere angepaßt ist, da finden wir: Ja, bei den Tieren sind immer die Organsysteme an die Außenwelt angepaßt; beim Menschen sind nicht die Organsysteme an die Außenwelt angepaßt, sondern eins ans andere. Der Mensch ist eine abgeschlossene Totalität, eine abgeschlossene Ganzheit, was ich Ihnen hier nur skizzenhaft andeuten kann.

Denken Sie sich einmal, wir verwenden alles, was wir verwenden können, das naturgeschichtliche Kabinett der Schule, jeden Spaziergang, den wir mit den Kindern machen, alles dasjenige, was das Kind erlebt hat, wir verwenden alles, um in lebendiger Darstellung zu schildern,

#SE301-129

wie der ganze Mensch gewissermaßen ein Kompendium der Tierwelt ist, wie in ihm alles harmonisch gestaltet, abgerundet ist, wie die Tiere einseitige Ausbildungen darstellen und deshalb keines die volle Beseelung haben kann, und wie der Mensch die Anpassung des einen Organsystemes an das andere darstellt und gerade dadurch die Möglichkeit, ein vollbeseeltes Wesen zu sein, erhält. Wir können uns, wenn wir selber ganz überzeugt und durchgeistigt sind von diesem Verhältnis des Menschen zur Welt der Tiere, dann aufschwingen, dieses Verhältnis auch lebendig zu schildern, so daß die Darstellung eine ganz objektive ist, aber daß zu gleicher Zeit der Mensch sein Verhältnis zur Welt fühlt. Denken Sie doch nur, was es denn für einen Wert hat, wenn man heute dem Menschen im materialistischen Zeitalter sagt, er sei die Krone der Erdschöpfung. Er versteht es ja nicht im einzelnen. Er betrachtet sich. Er betrachtet das einzelne Tier. Er betrachtet nicht jedes einzelne Tier so, daß er versucht zu erkennen, wie dieses Organsystem bei dieser, wie ein anderes bei der anderen Tierklasse einseitig ausgebildet ist. Er betrachtet auch nicht das Zusammenfassende im Menschen. Wenn wir dies tun, dann wird unser Erkennen unmittelbar ein Fühlen, ein Empfinden unserer Stellung zur Welt, dann hören wir auf, egoistisch nur in uns zu fühlen, dann geht unser Gefühl hinaus in die Welt.

Man versuche nur einmal in diesem Sinne zu unterrichten, und man wird sehen, welchen Wert ein solches Unterrichten für das Gemüt des Kindes hat. Es verwandelt sich solches Erkennen durchaus in Empfindung. Der Mensch wird unter dem Einfluß eines solchen Erkennens nach und nach bescheiden. Der Unterrichtsstoff wird wirklich als Erziehungsmittel verwendet. Was nützt es denn, wenn wir immer wieder sagen, wir sollen nicht bloß trocken unterrichten, nicht bloß dem Kinde Wissensstoff beibringen, wenn wir keine Möglichkeit haben, den Wissensstoff so umzuwandeln, daß er unmittelbar Erziehungsmittel wird? Manchmal, wenn immer wiederum betont wird, das zu viele Wissen, das wir dem Kinde beibringen, verhindere die richtige Entwicklung des Kindes, so möchte man sagen: Ja, aber warum werft ihr denn dann, wenn das Unterrichten nichts ist, nicht den ganzen Unterrichtsstoff aus der Schule heraus? Das kann man natürlich nicht tun. Der Unterrichtsstoff muß eben zum Erziehungsmittel gemacht werden. Der naturgeschichtliche Unterricht wird es mit Bezug auf die Tierheit durch eine Behandlung im angedeuteten Sinne und indem wir ihn nicht an das Kind herankommen lassen, bevor es das 9. Jahr überschritten hat.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

#SE301-130

Bei der Pflanzenwelt geht es uns nicht so, daß wir nun auch die einzelne Pflanzenart oder Pflanzengattung einseitig darstellen können und dann alles dasjenige, was da zusammengefaßt wird, etwa im Menschen wiederum sehen können. Die Betrachtungsweise, die so fruchtbar ist für die Tiere, die uns eine so gute Grundlage abgibt für eine künstlerisch lebendige Gestaltung des zoologischen Wesens, sie versagt beim Pflanzenreich. Das können wir nicht so betrachten; das geht nicht: da müssen wir etwas ganz anderes zu Hilfe nehmen. Dieses ganze Pflanzenwesen müssen wir als zur Erde, zur ganzen Erde lebendig hinzu-gehörig betrachten.

Unser Materialismus hat es dazu gebracht, die Erde wie eine Kugel aus Steinen, aus Mineralien bestehend zu betrachten, und die Pflanzen gleichsam so drinnen steckend. Wir dürfen dasselbe Prinzip nicht anwenden, sagen wir, auf das menschliche Haupt und seine Haare. Wir werden den Haarwuchs als etwas betrachten, was zum menschlichen Haupt gehört. So müssen wir die Erde mit ihrem Pflanzenwuchs als etwas betrachten, was zum Organismus Erde hinzugehört. Wir schaffen uns ein Abstraktum, wenn wir die bloß steinerne Erde betrachten, die höchstens noch die Schwerkraft ihr eigen nennt. Wir reden von der wirklichen Erde, wenn wir den Organismus Erde so betrachten, daß die Pflanzen zu ihm gehören, wie die Haare unseres Hauptes zu uns gehören. Dann aber, wenn man das so betrachtet, wachsen einem im Anschauen der Erde die Pflanzen mit der Erde zusammen, und man bekommt den richtigen Instinkt dafür, nun die Erde im Zusammenhang mit ihrer Pflanzenwelt wirklich ins Auge zu fassen. Das tun wir dann, wenn wir die Erde im Zeitenlaufe, im Jahreskreislaufe betrachten. Wenn wir tatsächlich Naturgeschichte der Pflanzen mit dem Kinde betreiben, müssen wir nicht Klasse neben Klasse, Art neben Art stellen. Wir müssen vielmehr alles zu Hilfe nehmen, was wir haben, das naturgeschichtliche Kabinett, die Spaziergänge, alles dasjenige, woran sich das Kind erinnert, alles dasjenige, was wir an frischen Pflanzen in die Klasse schleppen können, und dann dem Kinde schildern: Der Frühling zaubert diese oder jene Pflanze aus der Erde hervor, zaubert von den Pflanzen dies oder jenes hervor, da schaut es so aus - dann schreiten wir weiter in den Mai hinein, da wird die Erde so; dann schreiten wir weiter in den Sommer hinein, da wird die Erde so.

Wir versuchen, die Blüten der Pflanzen nicht anders ins Auge zu fassen als ein Kind der Zeitentwicklung der Erde im Jahreskreislauf.

#SE301-131

Wir reden dem Kinde davon, wie im Herbst die Pflanzensamen wiederum zurück zur Erde gehen, wie der Kreislauf von neuem beginnt. Wir fassen die Erde als einen Organismus auf und verfolgen dieses lebendige Aufsprießen und wieder Zurückgehen der Pflanzen. Wir nennen dem Kinde den Namen - der ja etwas Konventionelles ist - erst dann, wenn wir es dazu hingeführt haben: »Sieh einmal, da hast du dieses Pflänzchen: das ist so und so - unter Bäumen oder von Bäumen entfernt. Da steht dieses Pflänzchen, weil im Mai diese Pflänzchen so und so gedeihen; das hat fünf Blättchen. Erwinnere dich... da ist es: das, was da fünf gelbliche Blättchen hat, hängt mit dem ganzen Leben der Erde im Mai zusammen; das ist der Hahnenfuß!« und so weiter, so daß die ganze Naturgeschichte der Pflanzenwelt als das Jahresleben der Erde erscheint. Und dann geht man weiter über auf jene etwas mehr verborgenen Dinge, wie gewisse Pflanzen zur Weihnachtszeit blühen, wie andere Pflanzen überdauern, wie manche lange überdauern. Man geht über von dem Leben des einen Krautes, das im Jahreslaufe die Erde schmückt und wiederum weggeht, man geht über von da zum Wachstum des Baumes und so weiter. Niemals betrachtet man bloß Pflanze neben Pflanze, sondern die Erde mit ihrem Pflanzenwachstum, und das Pflanzenwachstum herausstehend aus der lebendigen Erde.

Da haben Sie zwei wunderschöne Pole ins naturgeschichtliche Leben hineingestellt. Mit dem Tierreich etwas, was überall auf den Menschen hinweist. Der Mensch fühlt sich selber wie heraussynthetisiert aus den Einseitigkeiten des Tierreiches. Keine Tierspezies betrachten wir, ohne daß wir auf dasjenige im Menschen hinweisen, was diese Tierspezies besonders einseitig entwickelt hat. Das Tierreich wird uns ganz ein auseinandergelegtes Menschenreich, ein fächerförmig ausgebreitetes Menschenreich. Wie gesagt, die heutigen Menschen lachen über solche Dinge. Allerdings, das erste Drittel des 19. Jahrhunderts hat das manchmal bis zum Grotesken gebracht. Solche Leute wie Oken, sie haben ein solch groteskes Wort ausgesprochen, ich will das nicht verteidigen: Die Zunge ist ein Tintenfisch. Da hat Oken natürlich das richtige Prinzip im Auge gehabt. Er hat die Zunge des Menschen genommen, er hat in jeder einzelnen Art der Tierklassen etwas gesucht. Das hat er dann verglichen mit dem Organ des Menschen, und bei dem Tintenfisch fand er eben die größte Ähnlichkeit mit der Zunge: die Zunge ist ein Tintenfisch. Der Magen ist ein Wiederkäuer und so weiter. Das ist, wie gesagt, wiederum die Ausartung gewesen, das radikale Extrem. Man braucht

#SE301-132

ja nicht bis dahin zu gehen. Man konnte auch in der damaligen Zeit die Dinge noch nicht richtig finden; aber heute, heute können wir allerdings die gesamte Tierwelt wie fächerförmig ausgebreitet im Menschen schildern, den Menschen so als die Synthese der ganzen tierischen Welt hinstellen. Wir tragen alles, was dann in der Tierreihe mit den Kindern beobachtet wird, an den Menschen heran. Wir haben die Möglichkeit, dem Kinde, indem es die Augen nach außen richtet, gewissermaßen die Elemente seines Menschseins vor Augen zu stellen.

Im Pflanzenreich, da haben wir gerade das Entgegengesetzte. Da vergessen wir den Menschen ganz und betrachten das Pflanzenreich ganz und gar aus der Erde selbst herauswachsend, aus dem Planeten, auf dem wir herumwandeln. Das eine Mal bringen wir das Tierreich in engstes Verhältnis zum Menschen, das andere Mal bringen wir das Pflanzenreich in das engste Verhältnis zu dem, was außermenschlich, objektiv ist. Mit anderen Worten: auf der einen Seite rufen wir das empfindende Verstehen des Tierreiches und des Menschen selbst durch die Betrachtung des Tierreiches hervor; auf der anderen Seite erziehen wir den Menschen, die Erde in ihrer Objektivität zu betrachten, als einen Organismus, auf dem er herumläuft und von dem er lebt, und auf dem das, was er sieht in dem Wachsen der Pflanzen, in dem jährlichen Leben der Pflanzen, in dem besonderen Überdauern der Pflanzen dieses Jahres und so weiter, abgesondert von ihm ist. Durch diese zweifache Betrachtungsweise bringen wir ungeheuer viel von dem, was man Gleichgewicht zwischen dem Intellektuellen und dem Gemüthhaften nennen kann, in diese Menschenseele hinein. Dies führt dazu, daß das bloße Intellektualistische, das so pedantisierend und austrocknend wirkt, zurücktritt. Wenn man begreift die Jahrespflanze, die krautartige Pflanze herauswachsend aus der Erde, die Wurzel in der Erde, Blättchen und Stengel heraus, die grünen Blätter bis herauf zur Blüte und Samenbildung, wenn man das lebendig empfindet im Zusammenhang mit der Erde und einem das noch besonders lebendig gemacht wird dadurch, daß man es im Jahreskreislauf erlebt; daß man erlebt, wie die Blüte hervorgeholt wird, wenn das Sonnenlicht sich, ich möchte sagen, in Liebe verbindet mit demjenigen, was aus der Erde heraus-quillt, wenn das ganz durchempfunden wird als empfindende Erkenntnis, als erkennende Empfindung, wenn man so vom Frühling in den Herbst hin empfindet das Werden von der Wurzel durch das Blatt bis zur Blüte und zum Samen, wenn man das alles empfindet, dann kommt

#SE301-133

einem etwas anderes. Sehen Sie, da ist die Erde, da ist die Pflanze, die Jahrespflanze. Die einjährige Pflanze, sie wurzelt in der Erde drinnen. Jetzt betrachten wir den Baum; hier ist er verholzt, da sind die Äste. Was da erscheint in einem Jahre, das empfindet man ja ähnlich wie die einjährige Pflanze, das sitzt so ähnlich an dem Baum, wie die einjährige Pflanze in der Erde sitzt. Gewissermaßen wird einem die Erde und dasjenige, was da Holz des Baumes ist, eine Einheit, und man bekommt die ungeheuer stark auf uns wirkende Vorstellung: indem der Baum mit seinem Holz herauswächst, türmt sich die Erde selbst auf und dasjenige, was unter der Erde ist; wo keine Bäume, sondern die Jahrespflanzen wachsen, da ist die Kraft, die sonst in den Baumstamm heraufquillt, in der Erde selbst drinnen. Man bekommt eine lebendige Empfindung, den Säftestrom des Baumstammes zu suchen unter der Oberfläche der Erde. Und so wie der Säftestrom des Baumstammes nun eben die Blüte des Jahres hervortreibt, so treibt der Säftestrom unten, den man identisch

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

mit dem Säftestrom des Baumstammes weiß, die einjährige Pflanze hervor. Ich möchte sagen: die Anschauung des Baumstammes verwächst einem mit der Anschauung der Erde. In das Lebendige kommt man hinein.

Kann man mit einer lebendigen Charakteristik von Erde, Pflanzenreich, Tierheit und Menschentum in dem Kinde das, was sonst nur tot empfunden wird, einfach und elementar beleben - und zwar namentlich in der Zeit vom 9. bis gegen das 12. Jahr hin, wo das Kind besonders veranlagt ist, sich nach und nach von der Welt zu unterscheiden und doch begierig ist, im Unbewußten aufzunehmen auf der einen Seite den Zusammenhang des Menschen mit dem Tierreich, auf der andern Seite das, was absondert vom Menschen, was Erde und Erden-leben ist -, dann wächst mit dem Menschen etwas heran, was ihn auch in das richtige Verhältnis zum geschichtlichen Leben der Menschheit auf der Erde bringt. Dann erst entwickeln sich die Empfindungen, die dann in der richtigen Weise die Geschichte aufnehmen. Vor dem 10., ii. Jahr wird man selbstverständlich die Geschichte nur in der Form der Erzählung, des Biographischen getrieben haben. Im 10., ii. Jahr wird man die Geschichte durchaus so zum naturgeschichtlichen Unterricht hinzunehmen, daß man überall das, was man im Menschen heranzieht an Empfindungen, die aus dem naturgeschichtlichen Unterricht kommen, gewissermaßen intensiv zusammenhält mit dem, was nun auch die Begriffe, die Ideen, die Empfindungen des geschichtlichen Unterrichts

#SE301-134

beleben kann. Erst im 12. Jahr ist eigentlich die Möglichkeit gegeben, überzugehen zu dem, was das eigentliche Urteil ist. Davon wollen wir dann morgen sprechen.

Sehen Sie, es ist merkwürdig, die Unmöglichkeit, das Menschenleben richtig anzusehen und es richtig zu vergleichen mit dem Erdenleben, die rührt davon her, daß man eigentlich durch Jahrhunderte hindurch eine solche naturgemäße Erziehung nicht genossen hat. Die Menschen veräußerlichen sich sehr in ihrer Anschauung der Welt. Die Menschen sagen zum Beispiel ganz begreiflicherweise: Frühling, das ist der Morgen des Jahres; Sommer, der Tag des Jahres; Herbst, der Abend des Jahres; Winter, die Nacht des Jahres. Ist das aber in Wirklichkeit so? In Wirklichkeit ist es ganz anders. Wenn wir schlafen, dann ist alles das, was uns von der Pflanze unterscheidet, aus unserer menschheitlichen Organisation herausgewichen. Wir sind schlafend eigentlich gar nicht berechtigt, so auszusehen, wie wir sind. Eigentlich sehen wir nur deshalb gerade so aus, weil wir auf das Beseeltsein und das Durchgeistigtsein hin organisiert sind. Schlafend sind wir eigentlich Pflanzenwesen, sind wir auf der Höhe der Pflanzenwesen. Da sind wir als einzelner Mensch nichts anderes, als die Erde mit ihrem Pflanzenwachstum ist. Aber welcher Jahreszeit entspricht es, wenn wir schlafen? Wenn wir schlafen, entspricht dies dem Sommer, das heißt der Jahreszeit, in welcher die Pflanzen da sind. Und welcher Jahreszeit entspricht es, wenn wir wachen? Wie im Winter das pflanzliche Leben aufhört und sich gewissermaßen ins Innere der Erde zurückzieht, so zieht sich auch beim Menschen in der Zeit vom Aufwachen bis zum Einschlafen das pflanzliche Leben zurück und wird durch etwas anderes ersetzt. Wenn wir nicht nach einer vagen Analogie gehen, sondern nach der Wirklichkeit, müssen wir sagen: Den menschlichen Schlaf haben wir zu vergleichen mit der Sommerzeit, das menschliche Wachen mit der Winterzeit der Erde. Die Wirklichkeit ist somit gerade das Gegenteil dessen, was wir als vage Analogie annehmen.

Was ich Ihnen jetzt gesagt habe, das ist etwas, was Geisteswissenschaft immer behandeln muß, und ich möchte niemals dilettantisch, sondern immer ganz sachgemäß zu Werke gehen. Hier an dieser Stelle muß ich eigentlich etwas sehr Eigentümliches sagen. Ich habe nun nachgeforscht, ob jemandem, der in der äußeren Wissenschaft tätig ist, wenigstens eine Spur von dem aufgegangen ist, was ich hier als geisteswissenschaftliches Ergebnis ausgesprochen habe, daß nämlich die Erde

#SE301-135

eigentlich im Winter wacht und im Sommer schläft. Nun, den einzigen kleinen Hinweis, der richtig weiter verfolgt, zu dem eben Ausgesprochenen hinführen würde, habe ich tatsächlich in einem aus den fünfziger oder vierziger Jahren stammenden Basler Schulprogram gefunden. In einem Basler Schulprogramm findet sich eine Abhandlung über den Schlaf des Menschen, und der Schlaf des Menschen wird dort in einer der gewöhnlichen Betrachtungsweise entgegengesetzten Art behandelt. Der Gerechtigkeit halber möchte ich auf dieses Basler Schulprogramm hinweisen. Im Augenblick ist mir der Name des Verfassers nicht gegenwärtig, ich hoffe aber, daß er mir noch einfallen wird, da-mit ich ihn bis morgen nachtragen kann.

NEUNTER VORTRAG

Basel, 4. Mai 1920

Dialekt und Schrijtsprache

#TX

Die Frage, die gestern nach dem Vortrage an mich gestellt worden ist, schließt sich in unmittelbarer Weise an das Erörterte an und wird im Zusammenhange mit dem in den letzten Tagen Gesagten sehr gut gerade heute behandelt werden können. Ich habe ja gestern versucht, wenigstens andeutungsweise zu charakterisieren, wie der Inhalt des Unterrichts- und Erziehungsstoffes das Wesentliche eigentlich nicht sein kann. Ich sagte, wir können nicht unmittelbar aus dem, was wir als vorliegendes Material in irgendeiner Wissenschaft oder sonst haben, gewissermaßen eine Popularisierung herausnehmen, für Kinder zurechtrücken, so wie wir Pflanzenkunde oder Tierkunde zurechtrücken und sie dann inhaltlich einfach den Kindern beibringen. Ich habe darauf aufmerksam gemacht, wie uns die Unterrichtsaufgabe zu einer Erziehungsaufgabe nur dadurch werden kann im Grunde genommen, daß wir imstande sind, eigentlich den Anschauungsunterrichtsstoff, wie er auch geartet sein mag, zu gleicher Zeit in Erziehungsleben umzuwandeln. Und ich habe das gestern für die Pflanzenkunde und für die Tierkunde gezeigt, wenigstens andeutungsweise. In der Erziehungskunst haben wir immer mehr und mehr darauf hinzuwirken, daß wir insbesondere vom 6., 7. Jahre bis zur Geschlechtsreife alles an das Kind so heranbringen, daß die Kräfte, die im Kinde selbst sich entwickeln wollen, wirklich zur Entwicklung gebracht werden.

Nun, wenn wir das können wollen, müssen wir dazu imstande sein, dasjenige, was uns gewissermaßen das Kind schon mitbringt, in der entsprechenden Art zu benutzen. Und ich habe aufmerksam darauf gemacht, daß uns ja ein großer Teil der Kinder etwas mitbringt, was wir ganz gut im Unterricht, im Erziehen verwenden können, das ist die Tatsache, daß eben eine große Anzahl von Kindern die Sprache als Dialekt in die Schule hereinbringt. Die Kinder sprechen Dialekt, und sie sprechen Dialekt in einer solchen Weise, daß dieser Dialekt bei

#SE301-137

ihnen entstanden ist unter dem Einflusse des Nachahmungsinstinktes. Wir werden uns, wenn wir wirklich für solche Dinge Beobachtungsgabe haben, überzeugen können, daß die dialektsprechenden Kinder ein viel innigeres Verhältnis zur Sprache haben als die nicht dialektsprechenden Kinder. Wie wir in der Schule verwerten können dieses Element des Dialektsprechens zu dem Elemente des sogenannten Schriftsprache-sprechens, darauf gerade bezog sich die gestern mir gestellte Frage.

Nun dürfen wir nicht übersehen, daß das innigere Verhältnis, das die dialektsprechenden Kinder zu ihrer Sprache haben, darinnen besteht, daß der Dialekt als solcher, indem Worte, Sätze, gestaltet werden, viel intensiver gefühlt und gewollt wird als die sogenannte Schriftsprache, die mehr beruht auf dem Vorstellen oder auf einem vom Vorstellen hauptsächlich eingenommenen Fühlen.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Jedenfalls, das Gemüts-leben ist weniger in der Schriftsprache, wenn das Kind sie vom Anfange an spricht, enthalten als im Dialekt. Und ebenso die Willens-impulse.

Das weist uns nun eigentlich von vornherein auf ein außerordentlich Wichtiges in allem Erziehen und Unterrichten hin, nämlich darauf, daß der Mensch, mehr als wir gewöhnlich annehmen, sein ganzes Wesen aus zwei Quellen schöpft, die wirklich sich zueinander verhalten wie Nordpol und Südpol. Wenn wir daher darauf hinausarbeiten, nach der einen oder nach der anderen Richtung die Erziehung oder den Unterricht zu gestalten, wenn wir vorzugsweise darauf hinausarbeiten, alles auf Anschauung zu begründen, alles darauf zu begründen, daß das Kind gewissermaßen urteilend Anschauungen, die ihm vorliegen, zusammenfaßt und sich dadurch allmählich heranbildet, so gehen wir nach einem Extrem. Bilden wir das Kind vorzugsweise dadurch aus, daß wir auf sein Erinnerungsvermögen oder auch auf die Hinnahme durch die Autorität rechnen, so gehen wir nach einem anderen einseitigen Extrem.

Das zeigt sich insbesondere bei der Sprache, daß zwei Extreme stets in der Menschennatur zusammengehören. Nämlich die Sprache selbst hat in sich ein deutlich wahrzunehmendes musikalisches Element, ein musikalisches Element, das mit der menschlichen Innerlichkeit streng zusammenhängt. Dann aber hat die Sprache zu gleicher Zeit ein plastisches Element, ein zeichnendes Element. Wir versuchen, ohne daß wir uns dessen bewußt werden, schon als ganz kleine Kinder im Sprechen dasjenige nachzuahmen, was wir durch die Sinne wahrnehmen. Insbesondere

#SE301-138

an der Sprache wird es nun klar, wie das Musikalische und das Plastische nach zwei ganz entgegengesetzten Richtungen hin arbeiten. Entwickeln wir bei einem Menschen mehr das musikalisches Element, welches insbesondere in Anlehnung an das Autoritätsgefühl in der Schule seine Ausbildung finden wird, dann vernichten wir dadurch dasjenige, was im Kinde als plastischer Trieb ist. Sehen Sie, das musikalisches Element der Sprache, das entwickelt sich unter dem Einflusse der Autorität so, daß das Kind fortwährend eigentlich den Instinkt hat, den Trieb hat, so zu sprechen bis in die geringsten Einzelheiten des Tonfalles hin, wie derjenige spricht, der als Autorität empfunden wird. Die Anpassung an das musikalisches Element der Autorität, das ist - ob wir nun dogmatisch sagen: das ist richtig oder unrichtig -, das ist da, das ist einfach durch die Natur des Kindes da. Man wird sehr bald sehen, wenn man für so etwas Beobachtungsgabe hat, wie sich dieses musikalisches Element der Sprache anpaßt an denjenigen, der das Kind erzieht oder unterrichtet.

Nun ist aber die einseitige Ausbildung dieses musikalisches Elementes der Sprache geradezu vernichtend für das plastische Element der Sprache. Der Mensch wird immer mehr und mehr dazu gedrängt, wenn er nur diesem musikalisches Element der Sprache folgt, die Sprache überhaupt zu verinnerlichen, nurmehr in einer gewissen Weise seinen Gefühlen, seinen Empfindungen zu folgen, indem er gleichsam unbewußt wiedererzeugt Tonfall, besondere Betonung, besondere Nuancierung der Vokale, wie er sie in Anpassung an den Menschen entwickelt, den er als Autorität empfindet. Das aber tritt erst dann so recht ein, wenn wir das Kind in der Volksschule herinnen haben. Weniger ist das der Fall, wenn das Kind in dem Lebensalter steht von der Geburt bis zur Volksschule hin, in dem es die Sprache zuerst lernt. Da ist das Kind Nachahmer, und es entwickelt die Sprache aus dem ganzen Menschenwesen heraus unter fortwährender Anpassung des übrigen Organismus an die menschliche Umgebung. Da greift vieles in das Sprechen ein, was dazu führt, daß das Sprechen sich plastisch gestaltet. Aber weil ja der Mensch Nachahmer ist, Nachahmer bis in das innerste Getriebe seines Wesens hinein, so bildet sich das plastische Element in dieser Zeit zu gleicher Zeit innerlich aus. Wir können auf einen durchgreifenden Unterschied in der Sprachentwicklung hinweisen. Von der Geburt bis zum Zahnwechsel bildet das Kind seine Sprache plastisch aus. Wenn dann das Kind das Glück hat, sich in diesem Lebensabschnitt

#SE301-139

an eine Dialektsprache anpassen zu können, die von vornherein schon innerlicher mit dem Menschen verbunden ist als die Schriftsprache, so ist das Kind viel mehr willensgemäß und autoritätsgeniäß bei der Sprachbildung, intimer mit der Sprache verbunden als bei der Schriftsprache.

In der Volksschule selbst, da tritt dann eben an die Stelle des plastischen Elementes, wie ich gesagt habe, das musikalisches Element. Es wirkt schon das Innerliche. Aber weil die Verinnerlichung, das musikalisches Element als solches, dem plastischen entgegenwirkt, so ist es nötig, daß wir dasjenige, was das Kind schon hat, was es uns mitbringt, was es durch seine Kräfte bis zum 6. und 7. Jahre mit der Sprachentwicklung herangebildet hat, daß wir das wirklich im Volksschulziehen und -unterrichten entsprechend benutzen.

Nun hat das Kind im weitesten Umfange gerade an der Sprache etwas, wo sein Unbewußtes im hohen Grade gewirkt hat. Und wir müssen schon von der Tatsache lernen, daß bei primitiven Völkern oftmals eine viel reichlichere Grammatik ausgebildet ist als in den Sprachen, die schon einer höheren Zivilisation entsprechen. Man berücksichtigt das außerhalb des Kreises einer eigentlichen Geisteswissenschaft wenig, was man doch aber als ein gesichertes Ergebnis einer wirklichen Menschenbeobachtung betrachten muß: daß der Mensch aus seinem Inneren heraus Logik entwickelt, daß er die Sprache wirklich logisch gestaltet, daß wir nicht nötig haben, Grammatik ihm anders beizubringen als dadurch, daß wir dasjenige, was im Sprachaufbau schon fertig gebildet ist, zum Bewußtsein bringen. Mit dem Grammatiklernen und

-lehren haben wir im wesentlichen die Tendenz zu verfolgen, das Aufwachen des Kindes zu fördern, das Bewußtwerden zu fördern - also innere Kräfte, die sich entwickeln können gerade um das 9. Lebensjahr herum - in dem Sinne, wie ich das charakterisiert habe. Wir müssen das Element des Sprachunterrichts dazu benützen, um fortwährend das Kind weiter aufzuwecken. Das werden wir besser können, wenn wir jede Möglichkeit, die sich uns ergibt, aus dem Dialekt heraus zu wirken, benützen. Dann, wenn das Kind von vornherein, vor dem 7. Jahre, die gebildete Umgangssprache oder die sogenannte Schriftsprache gelernt hat, dann kommen wir außerordentlich schwer jenem Unbewußten im Menschen bei, das dann schon in einem gewissen Sinne abgestorben ist, jenem Unbewußten, welches ein ganz naturgemäßes Verhältnis zu der logischen Formung der Sprache hat. So daß wir, wenn wir in

#SE301-140

der Klasse beisammen haben dialektsprechende Kinder und solche, die nicht den Dialekt sprechen, wir eigentlich immer den grammatischen Unterricht anknüpfen sollen an dasjenige, was uns die dialektsprechenden Kinder an die Hand geben.

Wir wollen versuchen, zuerst den Aufbau des Satzes und dann des Wortes aus dem Dialekt heraus zu suchen. Das können wir dann, wenn wir etwa einfach so vorgehen, daß wir das Kind aussprechen lassen, sagen wir, einen Satz, einen möglichst einfach gestalteten Satz. Er wird immer etwas in sich enthalten, was die Hauptsache ist, die innerliche Verlebendigung einer Tätigkeit. Und je mehr wir ausgehen von der innerlichen Verlebendigung einer Tätigkeit, desto mehr werden wir dazu kommen, das Aufwachen des Bewußtseins beim Kinde gerade durch den Sprachunterricht zu bewirken.

Ich möchte da etwas berühren, was außerordentlich interessant ist. Es gibt eine ausgebreitete, sehr scharfsinnige und geistreiche Literatur über die sogenannten subjektlosen Sätze: es regnet, es blitzt, es wetter-leuchtet und so weiter. Sowohl Sprachgelehrte wie Philosophen haben sich an der Literatur über diese sogenannten subjektlosen Sätze beteiligt. Aber dasjenige, was das Wesentliche ist, findet sich eigentlich in dieser ganzen Literatur kaum gestreift. Das Wesentliche ist, daß diese Sätze eigentlich der kindlichsten Auffassung entsprechen. Diese Sätze entsprechen jenem Fühlen im Kinde, das dann bleibt bei einem noch nicht verbildeten Menschen, wo die Seele sich eins fühlt mit der äußeren Welt, wo sie noch nicht jenen Unterschied herbeigeführt hat zwischen dem Ich und zwischen der äußeren Welt. Wenn ich sage: es regnet -so liegt dem noch ein unbewußtes Gefühl davon zugrunde, daß das-Ienige, was

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

da draußen an Tätigkeit vollzogen wird, sich einfach fortsetzt in dem Raume, der innerhalb meiner Haut liegt, daß da nicht ein Ich sich entgegenstellt der Außenwelt. Man fühlt in der Welt, indem man sagt, es regnet, es wetterleuchtet, es blitzt; man fühlt sich nicht getrennt von der Welt. In einem gewissen Sinne sind diese sogenannten subjektlosen Sätze die ursprünglichsten Sätze der Menschennatur. Sie sind einfach die erste Stufe, auf der die Sprache sich entwickelt, ein als Tätigkeit angedeutetes zum Stehen zu bringen. Ursprünglich nehmen wir ja - das beachten wir nicht genügend - alle Welt eigentlich als Tätigkeit wahr. Wir übersehen in einem gewissen Sinne gerade im allerzartesten Kindesalter alles dasjenige, was hauptwörtlich, was substantivisch ist. Das nehmen wir als etwas Selbstverständliches hin. Dagegen

#SE301-141

fällt uns vor allen Dingen dasjenige auf, was tätig ist, was als Tätigkeit unsere eigene Tätigkeit aufnimmt. Sie werden sagen, dem widerspricht, daß das Kind ja zuerst »Papa« sagt oder »Dada« sagt. Das widerspricht dem nicht, denn, indem es gerade diese Lautfolge ausspricht, verlebendigt es die Tätigkeit, die die betreffende Persönlichkeit an es heranträgt. Überall werden Sie bemerken, daß das Sprechen-lernen zunächst eine Verlebendigung der Tätigkeit ist, und daß das Substantivische erst hinterher kommt. Das ist etwas, was wir dann, wenn wir auf das Dialektische sehen, durchaus berücksichtigen können. Denn die Dialektworte - versuchen Sie sie nur einmal nachzuempfinden, gerade indem Sie sie das Kind aussprechen lassen und sie dann nachfühlen in sich selber -, die Dialektworte sind so, daß ein Hinein-leben in die Gebärde, die das Dialektwort begleiten könnte, unendlich nahe liegt. Das Dialektwort fordert viel mehr heraus, daß der Mensch daran Anteil nimmt, daß er sich da hineinlebt. Und indem man das Dialektwort durchfühlen läßt, kann man geradezu an diesem Dialektwort dann auseinanderhalten, was schon eine Abstraktion ist, Subjekt und Prädikat. Das Prädikat ist hergenommen von der Tätigkeit; das Subjekt ist eigentlich immer etwas, was der Mensch nur durch seinen Intellekt auf Grundlage der Tätigkeit abstrakt bildet. Wenn wir geradezu uns Dialektsätze vorsprechen lassen und dann betrachten die Bilder, die dadurch geliefert werden, und daran durch Veranschaulichung desjenigen, was eigentlich der Mensch empfindet, Grammatik und Satzlehre entwickeln, dann benützen wir tatsächlich den grammatischen, den Satzlehreunterricht dazu, um das Kind immer mehr und mehr zum Erwachen zu bringen.

Und dann können wir sehr schön aufeinander wirken lassen dasjenige, was dialektisch vorgebracht wird, es übersetzen lassen in die sogenannte Schriftsprache, und daran zeigen in der unmittelbaren Empfindung, im lebendigen Wechselverkehr mit den Kindern, wie ein gewisses Aroma der Sprache abgestreift wird in der sogenannten gebildeten Umgangssprache, in der Schriftsprache. Wir können ja dann so recht erst übergehen auf dasjenige, was uns die Schriftsprache auch innerlich eigen machen kann, das ist eine gewisse Ausbildung, Heran-schulung des Denkens. Denn bei der Schriftsprache müssen wir viel mehr auf die Ausbildung des zugrunde liegenden Gedankens sehen, als bei dem Dialekt. Der Dialekt unterrichtet uns ja unmittelbar davon, daß der Mensch nicht aus dem Denken heraus das Sprechen gebildet

#SE301-142

hat, sondern daß er an der Sprache das Denken gelernt hat, daß also die Sprache erst aus dem Unbewußten des Menschen herausgekommen ist. Und indem der Mensch an der Sprache beobachtet hat, sind ihm hervorgegangen aus der Sprache eigentlich erst die Gedanken. Wenn wir dies richtig empfinden, dann werden wir ein lebendiges Gefühl mit dem verbinden, was ich den Sprachgenius nennen möchte, weil es immer so genannt worden ist, was ich aber in einem viel konkreteren Sinne verstehen möchte, als es gewöhnlich verstanden wird. Die Sprache ist in vieler Beziehung viel, viel gescheiter als der einzelne Mensch. Wir können tatsächlich uns in frühester Kindheit in den ganzen komplizierten Sprachorganismus hineinfinden und erst später entdecken, welche wunderbaren Zusammenhänge, die man nur durch eine sehr scharfsinnige Logik enthüllen kann, aus unserer unbewußten Natur heraus in die Sprache hineinkommen. In der Sprache wirkt Geistiges. Aber man wird nicht zum Verstehen dieses Geistigen kommen, wenn man dieses Geistige nur in seiner abstrakten Form im Menschen wirksam betrachtet, so wie man das heute in dem materialistischen Zeitalter gerne tut.

Da darf ich wiederum etwas berühren, was gerade oftmals erzählt wird als Grundlage der analytischen Psychologie, der Psycho-Analyse, was aber in einem ganz anderen Sinne erfaßt werden muß, als gewöhnlich die Psycho-Analytiker das tun. Nehmen wir etwas, was immer im Leben vorkommen kann: Eine Dame ist eingeladen in einem Hause; sie geht zu einer Abendunterhaltung, die gerade veranstaltet wird in dem Hause, weil die Frau des Hauses selber an jenem Abend wegen einer Erkrankung ins Bad zu gehen hat. Die Dame geht zu dieser Abendunterhaltung. Noch am selben Abend muß die Frau des Hauses in ihr Bad abreisen. Die Abendgesellschaft geht fort, da der Mann seine Frau eben zur Bahn begleitet. Die Abendgesellschaft geht nun die Straße entlang. Um die Ecke kommt eine Droschke. Diese Droschke, die fährt zunächst sehr rasch. Die ganze Gesellschaft weicht aus nach links und rechts auf den Straßendamm. Nur die Dame, die an jenem Abend eingeladen war, die läuft vor den Pferden her, läuft und läuft, und ist trotz aller Grobiansausbrüche des Kutschers nicht dazu zu bringen, zur Seite zu laufen. Sie tut noch mehr. Als der Wagen über eine Brücke fährt, sie kennt wahrscheinlich die Situation ganz gut, da wirft sie sich ins Wasser hinein. Sie muß gerettet werden. Die ganze Gesellschaft weiß nichts anderes mit ihr anzufangen, als sie in das Haus zurückzubringen,

#SE301-143

in dem sie eingeladen war. Nun hören wir den PsychoAnalytiker. Der sagt: Da ist eine isolierte Seelenprovinz. Diese Dame hat als Kind einmal einen Schreck erfahren durch ein Pferd, von dem es verfolgt wurde und dergleichen. Das ist dann hinuntergegangen in die Untergründe des Seelenlebens. Jetzt, an diesem Abend just, kommt das wieder herauf. Es ist eine geistvolle Theorie, eine Theorie, die sehr gefangennehmeri kann. Aber vor dem, der gelernt hat, Wirklichkeit zu beobachten, der gelernt hat, gerade durch geisteswissenschaftliche Vertiefung in die Wirklichkeit sich hineinzuversetzen, für den kann diese Erfahrung nicht gelten, denn etwas ganz anderes ist richtig. Die Dame nämlich - man kann nicht anders, als die Wahrheit eben sagen - ist einfach in den Herrn des Hauses verliebt, und sie ist sehr froh, daß sie zu dieser Abendunterhaltung eingeladen worden ist gerade an dem Tage, wo die Frau des Hauses ins Bad gehen muß. Das alles würde sich die Dame nicht eingestehen; denn sie ist ja eine anständige Dame. Sie kann eine sehr, sehr anständige Dame in ihrem Oberbewußtsein sein; aber was sie sich nicht eingesteht, wirkt in ihrem Unterbewußtsein. Sie richtet daher alles so ein, daß nichts anderes dabei herauskommen kann, als daß die ganze Abendgesellschaft sie zu der Zeit wieder ins Haus zurückbringt, wo die Frau des Hauses ins Bad abgeschoben ist. Das hat sie ja gewollt vom Anfang an, aber sich nicht zum Bewußtsein gebracht.

Da sehen Sie das Beispiel, wie Denken, Schläuheit, Intelligenz wirken, ohne daß sie durch das Bewußtsein des Menschen wirken. Wer das Leben beobachten kann, der weiß, wie es Menschen gibt, die von langer Hand her irgend etwas, was sie erreichen wollen, einrichten und keine Ahnung davon haben in ihrem Bewußtsein, daß sie das so tun; aber es ist alles sehr systematisch nach einem bestimmten Ziele hin eingerichtet. Dessen müssen wir uns vor allen Dingen bewußt werden, daß Vernunft, Verstand, nicht nur etwas ist, was wir ausbilden, sondern daß das etwas ist, was in dem Wesen selber wirkt, was in uns längst wirkt, bevor wir es heraufholen in unser Bewußtsein.

Was wir als Sprachlehre dem Kinde beibringen, wirkt ja in dem Kinde längst, bevor wir es aus dem Bewußtsein herausholen. Wir sollen es daher gar nicht in der Absicht heraufholen, daß das Kind daran die Richtkräfte lernt für sein Sprechen oder für sein Schreiben, sondern wir sollen es herausholen unter dem Gesichtspunkt, daß das Kind aufwacht, daß es sich zum Bewußtsein bringt dasjenige, was unbewußt in ihm wirkt. Ob wir die eine oder die andere Absicht haben im Unterricht

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

#SE301-144

und Erziehen, darauf kommt ungeheuer viel an. Die Absichten im Unterrichten und Erziehen, die sind es, auf die wir immer wieder und wiederum hinschauen sollen. Und weil die Dialektsprache eben inniger zusammenhängt mit diesem Unbewußten, so können wir aus der Dialektsprache wirklich Grammatik und Satzlehre herausholen, indem wir auf dem bauen, was als Vernunft in der menschlichen Wesenheit selber lebt. Sind wir aber genötigt, mit Kindern zu arbeiten, die von vornherein die gebildete Umgangssprache oder die sogenannte Schriftsprache sprechen, dann müssen wir nun auch womöglich wenig darauf rechnen, daß der Intellekt eine Art Grammatik als Richtschnur ausbildet und man sich dann nach dieser Richtschnur richtet, indem man Dativ, Akkusativ und so weiter schreibt, indem man an einer bestimmten Stelle einen Punkt setzen läßt und so weiter, sondern da muß etwas anderes eintreten. Sind wir genötigt, Kinder zu unterrichten, die dialektfrei vom Anfange an sprechen, dann müssen wir den Unterricht in Grammatik vor allen Dingen künstlerisch wiederum einrichten, dann müssen wir an das Stilgefühl appellieren. Der Sprachinstinkt, der wird in die Volksschule mitgebracht. Das Stilgefühl für die Sprache, das müssen wir womöglich gerade bis in das 9. Lebensjahr hinein in dem Kinde ausbilden. Das können wir aber nicht anders, als indem wir geradezu auf die Ausbildung dieses Stilgefühles künstlerisch hinarbeiten. Wir werden es dadurch zuwege bringen - vielleicht wird dies allerdings in einer Zeit, die alle Autorität untergraben möchte, von manchen verpönt -, daß wir das, was in dem Kinde an natürlichen Trieben ist, der Autorität zu folgen, gerade benützen und darauf sehen, die Sätze und das, was wir überhaupt an das Kind heranbringen, möglichst künstlerisch zu gestalten, so künstlerisch gestalten, daß wir in dem Kinde das Gefühl von dieser künstlerischen Gestaltung wirklich hervorufen. Wir können es dann, wenn wir dem Kinde zum Bewußtsein bringen, welcher Unterschied besteht zwischen einem Behauptungssatz, einem Fragesatz, einem Empfindungssatz, und es so sprechen lassen, daß der Empfindungssatz mit anderer Betonung gesprochen wird als der Behauptungssatz; wenn wir das Kind aufmerksam machen, wie der Behauptungssatz neutral, gleichgültig gesprochen wird, der Empfindungssatz gesprochen wird mit einer gewissen Gefühlsnuance, wenn wir auf dieses künstlerische Element der Sprache geradezu hinarbeiten, und dann erst aus diesem künstlerischen Element der Sprache heraus das Grammatische und Syntaktische entwickeln.

#SE301-145

Wenn wir das, was uns Kinder an Dialekt mitbringen, auf der einen Seite benützen, um gleichsam den Naturinstinkt des Menschen für die Sprache zu entwickeln, und wenn wir auf der anderen Seite die dialekt-freie Sprache benützen, um das innere Stilgefühl zu erwecken, dann werden wir dasjenige erreichen, was gerade im Sprachunterricht erreicht werden muß. Wir werden dann noch genauer davon sprechen. Ich möchte zunächst nur das Prinzipielle darüber andeuten.

Dieses Prinzip aber wird Ihnen sagen, daß wir überall das sich entwickelnde Kind im Sinne haben müssen. Wir fragen: Was tritt gerade in diesem Lebensalter, was tritt in jenem Lebensalter zutage? Wenn wir nicht das Gefühl haben: mit dem Zahnwechsel wird der Mensch gewissermaßen ein zweites Mal geboren, dann werden wir nicht den richtigen Elan zum Erziehen und Unterrichten mitbringen. Es ist ja natürlich die Geburt des physischen Leibes auffälliger als dasjenige, was um das 7. Lebensjahr geboren wird. In der Geisteswissenschaft charakterisiere ich das so, daß ich sage: mit der Geburt wird der physische Leib des Menschen losgelöst von dem Leibe, mit dem er bisher verbunden war, vom mütterlichen Leibe. Mit dem Zahnwechsel wird das, was ich den ätherischen Leib des Menschen nenne, losgelöst vom physischen Leib, mit dem er, dieser ätherische Leib, bis zum 7. Jahre ungefähr, also bis zum Zahnwechsel, innig verbunden war. Da drinnen hat er gearbeitet, um die zweiten Zähne herauszuholen aus diesem physischen Leib. Jetzt wird er frei geboren. Und dasjenige, was das Kind dann an Fähigkeiten für die Schule mitbringt, sind eigentlich die entbundenen, die geborenen Fähigkeiten des ätherischen Leibes. Das ist sozusagen das erste Geistige, das uns das Kind entgegenbringt 4s Geistiges selbst. Indem wir das Kind vor uns haben bis zum 7. Jahre, bis zum Zahnwechsel hin, haben wir es als physischen Leib vor uns. Alles übrige Geistig-Seelische wirkt in diesem physischen Leib, und wir gelangen an das Kind nur heran, indem das Kind selber den Trieb hat, nachzuahnen. In dem 7. Jahre wird der ätherische Leib, werden diejenigen Glieder der Menschennatur, welche Ätherisches zu ihrer Substanz haben, frei, können nun für sich leben.

Ich habe schon darauf aufmerksam gemacht: der Mensch besteht ja zu weit mehr als 75 Prozent eigentlich aus einer Wassersäule. Warum redet man denn immer in der Physiologie und in der Anatomie von so etwas, als ob der Mensch ganz aus einem festen Leibe bestände? Dasjenige, was in ihm vorgeht, geht ja ebenso in der Konfiguration des

#SE301-146

Flüssigen vor. Es geht auch in der Konfiguration des Luftförmigen vor sich. Und dasjenige, was das Kind an geistig-seelischen Fähigkeiten vom Zahnwechsel an entwickelt, geht weder im Festen noch im Flüssigen noch im Luftförmigen vor sich, sondern geht in dem vor sich, was wir als Ätherisches im Leibe tragen, was wir als Wärmeartiges, als Lichtäther, als chemischen Äther und als Lebensäther in uns tragen. Es ist einfach Unsinn, zu sagen: Gedanken leben sich so aus, daß sie etwas sind wie Vorgänge in dem Nervensystem, wobei man sich die Nerven als halbfeste oder wenigstens weiche Gebilde denkt. Nein, Gedanken gehen vor, indem sie entwickelt werden unmittelbar, indem sie sich noch nicht zum Gedächtnisse umbilden, Gedanken gehen so vor, daß sie den physischen Leib nach dem 7. Jahre gar nicht mehr berühren. Indem der Mensch denkt, denkt er nur im ätherischen Element, das seinen Leib ausfüllt. Sie werden sagen: Ja, aber die Gedanken werden doch Erinnerungen, also bleiben sie doch im Menschen. Das ätherische Element ist ein flüchtiges Element, das sofort alle Gedanken auflösen würde, wenn die Gedanken nur in ihm leben würden. Ja, das Erinnern, das ist ein viel komplizierterer Vorgang als man gewöhnlich denkt! Man hat manchmal die auf Materialismus beruhende Vorstellung: Wir denken, dann suchen sich die Gedanken so irgendwo in der menschlichen Seele eine Wohnung, und dann holen wir sie uns wieder herauf, wenn wir uns an sie erinnern. Nein, so ist es nicht. Wer den Vorgang des Denkens beobachten kann, der findet Folgendes: Sehe ich etwas in der Außenwelt durch meine Sinne an, so schließe ich daran die Gedanken. Ich erlebe etwas in der Außenwelt - Farben oder was sonst vorgeht -, ich schließe daran den Gedanken. Wenn ich mich erinnere und einen Gedanken bilde, so kommt mir das, was mir sonst von der Außenwelt kommt, aus meinem eigenen Inneren herauf. Genau ebenso, wie ich den Gedanken neu fasse an der äußeren Welt, so fasse ich neu den Gedanken an dem, was mir aus meinem Inneren heraufkommt. Das Erinnern beruht nämlich nicht darauf, daß die Gedanken hin-unterziehen in die Seele, sondern daß aus dem, was physisch wirkt auf Auge und Ohr, eine Fortsetzung in das Leibliche hineingeht, daß ein Parallelvorgang zu dem Denken da ist, und daß dieser Parallelvorgang Rhythmisches zurückläßt, welches dann wiederum heraufgeholt wird und innerlich ebenso wahrgenommen wird, wie sonst die Wahrnehmung äußerlich wirkt. Ich weiß nicht, ob Sie nicht schon alle - Sie werden es ja selbstverständlich getan haben - wahrscheinlich an sich

#SE301-147

selber beobachtet haben, wie die Menschenkinder sich helfen, damit ihre Erinnerungen wieder besser heraufkommen. Sie versuchen alles mögliche zu tun, um das bloße Denken durch das Sinnliche zu verstärken, wenn die Erinnerungen heraufkommen sollen. Denken Sie doch nur einmal, wie mancher paukt, wie er tatsächlich sucht, dasjenige, was er als Gedanke aufnimmt, auch körperlich sich einzuverleiben, wie er das körperliche Einverleiben parallel gehen läßt dem Denken. Wenn er blöß denkt, erinnert er sich nicht daran. Er erinnert sich nur, wenn er das hört, was er selber auswendig lernt, oder wenn er sonst in irgendeiner Weise sein Körperliches beteiligt an dem Auswendiglernen. Es muß, damit wir uns erinnern, eben ein Vorgang parallel gehen dem bloßen Denken. Denn das Denken ist unter allen Umständen, gleichgültig ob es an der Außenwelt entwickelt wird oder ob es als Erinnerung entwickelt wird von Innen heraus, das Denken ist etwas Vorübergehendes. Kein Gedanke wird aufbewahrt, sondern etwas anderes wird aufbewahrt, an dem der Gedanke sich immer wieder neu entzündet. Es ist nicht anders, wenn ich mich erinnere und einen Gedanken fasse, als wenn ich mir an einem

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Vorgang in der Außenwelt einen Gedanken fasse. Das eine Mal ist es ein Vorgang der Außenwelt, an den es sich anschließt, das andere Mal ist es der Vorgang des inneren Erlebens. Jedenfalls, wenn ich mich erinnere, sind meine Organe in rhythmischer Bewegung, wiederholen meine Organe dasjenige, was sie ausgeführt haben unter dem Eindrucke des Erlebnisses. Wenn ich das Erlebnis zum ersten Mal habe, während ich die Außenwelt beobachte, entwickle ich den Gedanken nur an der Außenwelt. Erwinnere ich mich, so entzündet sich der Gedanke an dem Innern, an den Organen, die wiederum so schwingen, wie sie dies taten, als ich das Erlebnis zum ersten Mal hatte.

Das sind Dinge, die man allerdings nicht so unmittelbar beweisen kann, wie man äußere Vorgänge beweisen kann, sondern das sind Dinge, die durch wirkliche Lebensbeobachtung nach und nach gewonnen und zur Gewißheit gemacht werden müssen. Aber Sie können es. Und dann, wenn wir diese besondere Artung des Denkens ins Auge fassen, das sich eigentlich vollzieht in dem flüchtigen Element des Äthers, wenn wir feststellen, daß geeignet sein müssen die physischen Organe, fortzuschwingen in demselben Sinne, wie der Äther schwingt, dann werden wir den ganzen Umschwung, den das menschliche Leben erfährt unter dem Zahnwechsel, so richtig begreifen. Bis zum Zahnwechsel

#SE301-148

wirkt ja der ganze Ätherleib. Wärmeäther, chemischer Äther, Lichtäther, Lebensäther wirken in den Organen drinnen, bauen die Organe auf, machen sie erst so, daß sie materiell mitschwingen können. Da ist der Ätherleib der Architekt, der Plastiker des physischen Leibes. Ist der physische Leib so weit entwickelt, daß er unter dem Einfluß des Ätherleibes, der dann denkt, der dann den Intellekt emanzipiert vom physischen Leib, mitschwingen kann wie eine Saite, wenn eine andere auf sie abgestimmte Saite angeschlagen wird, ist der physische Leib so weit, wie er eben ist, wenn der Zahnwechsel bereits eingetreten ist, dann können wir auch rechnen mit der Ausbildung des Ätherleibes als solchem, denn dann gestalten wir zugleich den physischen Leib, indem wir den Ätherleib gestalten. Aber man muß eine Empfindung haben für dieses Geborenwerden des Ätherleibes mit dem Zahnwechsel.

Man muß wiederum eine Empfindung dafür haben, daß etwas noch Höheres in der Menschennatur geboren wird mit der Geschlechtsreife, etwas, was bis dahin an der weiteren Umgestaltung des menschlichen Organismus arbeitet. Ob man das, was da geboren wird im 14., 15. Jahre des Menschen, nun Astralleib nennt und sich erfreut an dieser Bezeichnung Astralleib, oder ob man diesen Ausdruck geschmacklos findet, darauf kommt es nicht an. Es kommt darauf an, daß man sich bewußt werde, daß geradeso wie das intellektuelle Element durch den Ätherleib geboren wird um das 7. Lebensjahr herum, das ganze leib-freie Seelische um das 14., 15. Jahr herum geboren wird. Vorher ist unser Fühlen, unser Wollen eng verbunden dem physischen Organismus. Wie das Denken dem physischen Organismus verbunden ist bis zum 7. Lebensjahre, so ist bis zum 14., 15. Jahre, bis zur Geschlechts-reife, das Fühlen und das Wollen eng dem physischen Organismus verbunden. Und wir müssen darauf sehen, daß wir nun ja nicht vor der Geschlechtsreife, das heißt, vor dem Abgang aus der Volksschule, hineinbringen in das Denken, das ja Stück für Stück herauskommt mit der Entwicklung des Ätherleibes, daß wir nicht da hineinbringen etwas, was gewissermaßen aus einer zu frühen Selbständigkeit des Willens und des Gemütes herrührt. Wenn das Kind liebevoll heran-gebildet wird in der Anlehnung an seine Autorität, wenn das Kind Fühlen und Wollen lernt in der Anlehnung an den andern, an den erwachsenen Menschen, an den Erzieher und Unterrichter, dann wird im rechten Augenblicke, nämlich bei der Geschlechtsreife sein eigenes selbständiges Fühlen und Wollen geboren. Unser Fühlen und Wollen

#SE301-149

können wir erst dadurch in der richtigen Weise entwickeln, daß wir sie an dem andern, uns als Autorität geltenden Menschen richtig entwickeln. Kommen wir zu früh zum selbständigen Entwickeln des Willens, kommen wir namentlich zu gewissen, ich möchte sagen, geheimen Funktionen des Willens zu früh, so schadet uns das für das ganze Leben. Und wir kommen zu feineren Organisationen des Willens zu früh, wenn wir versucht werden, namentlich moralische und religiöse Impulse verfrüht dem eigenen Urteil zu unterwerfen.

Man kann nicht anders, als sagen, daß das Kind bis zur Geschlechts-reife lernen sollte, sittlich zu sein und religiös zu sein durch den Einfluß der sittlichen und religiösen Autoritäten. Erst mit der Geschlechts-reife beginnt das seelisch-geistige Wesen des Menschen so leibfrei zu sein, daß wir es dem eigenen Urteil überlassen können. Sehen Sie, wenn man solche Sachen heute ausspricht, dann hat man ja vor allen Dingen viel vom Zeitvorurteil gegen sich. Als ich in mehr oder weniger öffentlichen Reden gerade diese Sache vom naturgemäßen Autoritätsgefühl ausgesprochen habe in Deutschland, als alles da noch unter dem Einflusse einer Scheinrevolution stand, die ja keine wirkliche Revolution geworden ist, da erwiderte man mir überall aus jenen Untergründen heraus, die eigentlich möchten schon alle Autorität auch vom Kindesalter entfernen, die am liebsten möchten, daß alles Lehren und Erziehen aufhörte und die Kinder untereinander sich demokratisch erzogen und lehrten. Ich mußte darauf antworten, daß das nämlich die Kinder gar nicht begehren; richtig verstanden, wollen die Kinder geleitet sein, wollen eine Autorität lieben, und dasjenige, was sich in ihnen entwickelt als Liebe zur Autorität, das hängt mit ihrer eigenen Natur zusammen.

Wenn der Mensch geschlechtsreif wird, da entwickelt sich als eine Selbstverständlichkeit die Liebe zum anderen Geschlecht. Gewiß, sie individualisiert sich dann in der Liebe des einen Mannes zu einer Frau; aber dasjenige, was sich da individualisiert, was da als besonderes Faktum auftritt in seiner vollen Berechtigung, das ist zu gleicher Zeit der individuelle Ausdruck für eine allgemeine Menschenliebe, für die allgemeine Menschenliebe. Diese allgemeine Menschenliebe als besondere, sie entwickelt sich auch ebenso wie die Liebe zum anderen Geschlechte mit der Geschlechtsreife. Diejenige Liebe, die der Mensch zum Menschen hat, sie entwickelt sich in ihrer Selbständigkeit erst mit der Geschlechtsreife, denn diese Liebe, die muß ja frei von Autorität sein.

#SE301-150

Diese Liebe ist eine wirkliche Hingabe. Bis zu der Geschlechtsreife muß die Liebe ein Bedürfnis sein, muß die Liebe etwas sein, was das eigene Wesen egoistisch verlangt. Darauf müssen wir rechnen, daß das Kind in der Volksschule egoistisch verlangt, lieben zu können, das heißt, die Autorität neben sich zu haben, der es anhängt, der es sich hingibt, weil es Wohlgefallen in dieser Hingabe hat, denn die Natur selbst drängt dazu. Da ist dasjenige, was vorzugsweise in der Liebe lebt - sei es in der Liebe zur anderen Menschheit, sei es in der Liebe zur Natur, in der Liebe zu den Sternen, in der Liebe zu den übersinnlichen Wesen und Göttern und dem Gotte -, es ist, was da im Menschen lebt als Liebe, es ist im Grunde genommen der Inhalt des astralischen Leibes beim Menschen. Das wird als selbständiges Wesen geboren mit der Geschlechtsreife. Bis zur Geschlechtsreife arbeitet es an der eigenen Menschennatur, so wie der ätherische Leib arbeitet an der eigenen Menschen-natur bis zum 7. Jahre, bis zum Zahnwechsel.

Erst wenn man von diesen Dingen durchdrungen ist, wird man ein richtiges Verständnis dafür entwickeln, wie die Sprache - sofern sie uns das Kind in die Schule mitbringt, wenigstens im Dialekt -, sich eben noch unter dem Einfluß des physischen Leibes selbst entwickelt hat; wogegen wir vom 7. Jahre an nicht die Möglichkeit haben, in das vorstellungsmäßige Element der Sprache Stil hereinzubringen, wenn wir nicht selbst Stilgefühl entwickeln durch unser eigenes, individuell persönliches Verhältnis - bitte mißverstehen Sie mich nicht -, Liebe-verhältnis zu dem Kinde. Aus diesem Liebeverhältnis kann natürlich auch ein Stilgefühl für die gebildete Umgangssprache, die Schriftsprache erwachsen. Aber das, was wir da erst anerkennen wollen - das Kind, das den Dialekt so gelernt hat wie es gehen gelernt hat, trägt es für das Dialektische schon in sich -, das können wir aus dem Kind herausholen. Daher ist es auch nützlich, Kinder, die das Glück des Dialekt-sprechens nicht gehabt haben, in gewissem Sinne auf den Dialekt hinzuweisen, der in ihrer Umgebung gesprochen wird, sie an dem Dialekt geradezu lernen zu lassen. Der Dialekt ist auch gegenüber der Schriftsprache das Künstlerische; die

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Schriftsprache ist das Verstandesmäßiger, das Konventionellere. Dadurch benützen wir etwas, was wir, wie ich ja ausgeführt habe, gerade bei der Erziehung in Anspruch nehmen müssen:

das künstlerische Element, das benützen wir gewissermaßen wie dem Kinde schon im Blute liegend, indem es den Dialekt formt.

Das sind die Dinge, die zunächst in Betracht kommen, wenn wir

#SE301-151

über Dialekt und Schriftsprache sprechen. Dahin ging die entsprechende Frage. Nun werde ich noch zu sprechen haben über das eigentliche Grammatik-Lehren, werde aber auch zu sprechen haben über die in meinem Sinne richtige Methode des Rechenunterrichtes und so weiter. Wir werden sehen, wie es geradezu zum Beispiel auch beim Rechenunterricht darauf ankommt, intim hineinschauen zu können in dasjenige, was nun eigentlich beim Menschen vom 7. bis 14., 15. Jahre vor sich geht. Wenn wir den Menschen gegen das, was da vor sich geht, entwickeln, dann schaden wir ihm für sein ganzes Leben. Wir können sehr leicht gegen die menschliche Natur erziehen und unterrichten, weil die menschliche Natur ein Zwiespältiges ist. Wir müssen uns eben klar sein darüber, daß wir dem Menschen schaden, wenn wir etwas nach der einen Seite hin wohl richtig machen, aber es bis zum Extrem ausbilden. Das eine muß immer an dem anderen abgeschliffen werden. Bei der Sprache müssen wir das plastische Element an dem musikalischen Element abschleifen. Wie es sich beim Rechnen verhält, werden wir noch sehen. Denn von all den Dingen, welche dem Menschen so furchtbar schaden, ist dasjenige, was aus dem Rechenunterricht kommt, bei vielen Menschen das Allerschädlichste. Die Art, nach der wir rechnen lernen, ist in der Regel gegen die menschliche Natur. Denn alles dasjenige, was heute bei vielen Menschen als eine Neigung zum Materialismus auftritt, das ist im Grunde genommen nichts anderes als ein Ergebnis eines verfehlten Rechenunterrichts so gerade um das 9. Lebensjahr herum. Und wiederum, was bei sehr vielen Menschen heute geradezu destruktiv auftritt für ihre ganze spätere seelische Entwicklung, das ist das, daß sie zu früh zum Urteilen kommen, daß wir an sie den Unterrichtsstoff so heranbringen, daß sie noch nicht reif sind für diesen Unterrichtsstoff. Sie nehmen eine Menge gebildeter Urteile auf, die dann in ihnen fortwirken. Da spricht man ja wohl auch davon, daß im Menschen ein Begriff, eine Vorstellung mit den anderen sich assoziiert. Es gibt kein unglücklicheres Sprechen als dieses über das Assoziieren der Vorstellungen. Denn wenn sich die Vorstellungen bei uns assoziieren, wenn eine sich mit der anderen zusammenballt und wir nachlaufen müssen, dann sind wir schon von unserem Vorstellungsleben besessen, dann haben wir es gar nicht mehr in unserer Gewalt. Es handelt sich eben darum, daß wir den Menschen durch Erziehung und durch Unterricht davor schützen, daß das Assoziationsleben über das Willensleben die Oberhand gewinne. Davon dann morgen weiter.

ZEHNTER VORTRAG

Basel, 5. Mai 1920

Synthese und Analyse im Menschenwesen und in der Erziehung

#TX

Sie werden gesehen haben, wie Geisteswissenschaft gerade darauf hinarbeitet, allen Unterrichtsstoff zu gleicher Zeit als Erziehungsmittel zu verwenden. Der Unterrichtsstoff wird seiner wissenschaftlichen Form entkleidet und so an das Kind herangebracht, daß aus diesem überall, ich möchte sagen, die auf die Entwicklung bereitenden Kräfte herausgeholt werden. Nun muß man, wenn man praktisch gerade in dieser Weise das, was wir als Unterrichtsstoff haben, fruchtbar machen will, darauf sehen, wie die Seelentätigkeit des Menschen, des Kindes vor allen Dingen, eigentlich verläuft. Wir haben, wenn wir auf die Seelentätigkeit des Menschen blicken, auf zweierlei zu schauen, erstens auf etwas, was im Menschen gewissermaßen hintendiert nach dem Analysieren, möchte ich sagen, und etwas, was hintendiert nach dem Bilden von Synthesen. Worinnen das Wesen der Analyse und der Synthese besteht, das weiß ja jeder aus der Logik oder auch aus der Psychologie. Aber es handelt sich nunmehr darum, diese Dinge nicht in der abstrakten Form bloß festzuhalten, in der sie gewöhnlich aufgefaßt werden, sondern sie lebensvoll ins Auge zu fassen. Analyse - wir können sie uns vergegenwärtigen dadurch, daß wir etwa sagen: Nun, wenn wir die Zahl 10 haben, 10 Dinge haben, so können wir uns diese 10 Dinge auch so vorstellen, daß wir uns 3 und 5 und 2 vorstellen und dazu die Vorstellung fügen: die 10 kann zertrennt, eben analysiert werden in 3 und 5 und 2.

Mit einer Synthese haben wir es zu tun, wenn man das Umgekehrte machen kann, wenn wir eben einfach addieren, wenn wir 3 und 5 und 2 addieren. Wie gesagt, wenn es so verobjektiviert, getrennt von uns ist, das Analysieren und das Synthetisieren, dann kennt man es ja. Aber wenn wir das menschliche Seelenleben lebendig erfassen, so finden wir, daß unsere Seele fortwährend in einem analytischen Prozesse ist, der immer wiederum hinweist auf einen Trieb, synthetische Prozesse

#SE301-153

zu bilden. Synthetische Prozesse bilden wir ja fortwährend, indem wir zum Beispiel einzelne Individuen einer tierischen Art auffassen und uns von ihnen einen gemeinsamen Begriff, den Artbegriff bilden. Da fassen wir zusammen, da synthetisieren wir. Das Analysieren, das liegt, ich möchte sagen, viel tiefer. Es liegt fast im Unbewußten der menschlichen Seelentätigkeit. Es ist immer ein Trieb vorhanden in der Seele, aus einer Einheit in eine Geteiltheit überzugehen. Gerade weil man das so wenig berücksichtigt, hat man auch so wenig begriffen von dem, was eigentlich die menschliche Freiheit in der Seele darstellt. Wenn die menschliche Seelentätigkeit ausschließlich eine synthetische wäre, oder besser gesagt, wenn der Mensch mit der Außenwelt so im Zusammenhang stünde, daß er nur synthetisieren, Artbegriffe, Gattungsbegriffe bilden könnte und auch das Leben so einrichten würde, daß er es möglichst nach Begriffen einzuteilen trachten würde, was ja eine Haupttätigkeit des Menschen ist, dann könnte der Mensch eigentlich kaum von Freiheit sprechen. Denn wie wir da verfahren, das schreibt uns eigentlich die äußere Natur gewöhnlich vor.

Dagegen liegt allem unserem Tun seelisch eine analytische Tätigkeit zugrunde, und die analytische Tätigkeit bewirkt es, daß wir schon im reinen Vorstellungsleben Freiheit entwickeln können. Wenn ich 2 und 5 und 3 zu addieren habe, die Summe zu bilden habe, da steht mir nichts frei. Da liegt eine Gesetzmäßigkeit zugrunde, wie viel 2 und 5 und 3 ist. Wenn ich aber 10 habe, so kann ich diese 10 darstellen in 9+1, 5+5, ich kann diese 10 darstellen in 3+5+2 und so weiter. Beim Analysieren bin ich in einer völlig freien inneren Tätigkeit. Beim Synthetisieren bin ich durch die Außenwelt genötigt, in einer bestimmten Weise Seelenleben zu entfalten. Wann analysieren wir denn im praktischen Leben? Wir analysieren im praktischen Leben, wenn wir uns auf einen gewissen Standpunkt zum Beispiel stellen und uns sagen:

Wir wollen von einem gewissen Gesichtspunkte aus das oder jenes betrachten. Da zerlegen wir dasjenige, was wir über ein Ding wissen, in 2 Teile. Wir analysieren, sondern alles andere ab, und stellen uns auf einen gewissen Standpunkt. Ich will sagen: Ich betrachte einmal das frühe Aufstehen, abgesehen von allem übrigen, rein von dem Gesichtspunkte der - na, größeren Geneigtheit, eben frühe Morgenarbeit zu verrichten. Ich könnte auch unter einem anderen Gesichtspunkte dieses Aufstehen betrachten. Ich werde vielleicht so weit dann analysieren können, daß ich einen, den zweiten, den dritten Gesichtspunkt habe.

#SE301-154

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

In dieser analytischen Seelentätigkeit bin ich in einer gewissen Beziehung frei. Und weil wir überall analytische Seelentätigkeit eigentlich fortwährend mehr oder weniger im Unbewußten entwickeln, sind wir freie Menschenwesen, und niemand wird über die Schwierigkeit des Freiheitsproblems leicht hinwegkommen, der nicht weiß, wie der Mensch für analysierende Tätigkeit veranlagt ist.

Nun aber gerade diese analysierende Tätigkeit, die berücksichtigen wir im Unterricht und Erziehungswesen gewöhnlich viel zu wenig. Wir verlegen uns darauf, daß ja die Außenwelt von dem Menschen verlangt eine synthetisierende Tätigkeit, und das hat, ich möchte sagen, aus einem gewissen pädagogischen Instinkt heraus, der aber einseitig ist, dazu geführt, hauptsächlich das Synthetisieren zu berücksichtigen, nicht so sehr das Analysieren. Das hat praktisch eine große Bedeutung. Denn sehen Sie, gerade wenn man das entfalten will, worauf ich zum Beispiel gestern aufmerksam gemacht habe, auszugehen in der Sprachlehre von dem Dialekt, da zeigt es sich, wie man notwendig hat, zu analysieren. Das Kind hat Fertiges im Dialekt, das es uns bringt. Indem wir das Kind Sätze sprechen lassen, müssen wir aus dem Fertigen mit dem Kinde die Sätze dann analysieren, um aus den Sätzen heraus die Gesetzmäßigkeit der Sprachbildung zu entwickeln. Wir müssen analysieren. Aber wir können die analytische Tätigkeit im Unterricht noch viel weiter ausbauen, viel weiter treiben. Ich mache Sie da vielleicht auf etwas aufmerksam, was Ihnen ja in der oder in jener Form bereits hinlänglich entgegengetreten ist. Sie werden aber sehen, daß wir gerade von diesem Gesichtspunkte aus die Sache weiter ausbauen müssen. Es handelt sich darum, daß man auch zum Beispiel bei dem Erklären der Buchstaben nicht in erster Linie von einer synthetischen Betätigung, sondern von einer analytischen Betätigung ausgeht. Sagen wir zum Beispiel, ich lasse das Kind ein Wort sprechen, das Wort Fisch, und dann schreibe ich ihm einfach auf die Tafel hin - indem ich darauf zähle, daß ich mit ihm, so wie ich es geschildert habe, Zeichnen getrieben habe -, ich schreibe ihm, bevor es irgend etwas von einem Buchstaben weiß, das Wort Fisch hin. Ich versuche sogar, dieses ganze Wortbild, ohne daß ich es in Buchstaben zunächst gliedere, einzuprägen. Ich versuche sogar, das Kind, nachdem es lange genug eben das Zeichnen getrieben hat, so wie ich es auseinandergesetzt habe, das Wort nach-bilden zu lassen, ohne daß es zunächst eine Ahnung hat davon, daß da ein F-I-SCH drinnen ist. Einfach dasjenige, was ich auf der Tafel habe,

#SE301-155

das soll das Kind nachahmen. Und bevor ich zu den Buchstaben übergehe, versuche ich sogar öfter, das Kind fertige Worte nachmalen zu lassen. Und dann versuche ich die Analyse. Dann versuche ich, das Kind aufmerksam darauf zu machen, wie es das Wort beginnt: F, analysiere das F heraus, analysiere dann das I heraus und so weiter. Also es ist etwas, was einfach der menschlichen Natur entgegenkommt, daß man nicht von den Buchstaben ausgeht, sie synthetisch zusammensetzt, zu Worten, sondern daß man vom ganzen Worte ausgeht und analysierend zu den Buchstaben geht.

Sehen Sie, das muß auch berücksichtigt werden gerade vom Gesichtspunkte der Entwicklung der menschlichen Seelenwesenheit in Vorbereitung für das spätere menschliche Alter. Denn Sie wissen ja alle, wir leiden heute eigentlich - vielleicht nehmen Sie mir das Wort »leiden« übel, aber ich muß es so empfinden -, wir leiden heute unter der materialistischen Weltanschauung. Diese Weltanschauung besteht nicht nur darin, daß man gewissermaßen nur das Materielle gelten läßt, sondern sie besteht ja darin, daß man die ganze Welt auf atomistische Tätigkeit zurückführt. Dabei kommt es nicht darauf an, ob man sich diese Atome so denkt, wie man sie sich noch in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts gedacht hat, also kleine elastische Körperchen von einer unbekannten Materialität, oder ob man sie wie heute als elektrische Kraftentwicklung, elektrische Kraftzentren denkt. Es kommt einfach darauf an, daß man im Materialismus schon das Materielle, dies wird dann auch auf die Werkzeuge des Geistig-Seelischen übertragen, als aus kleinsten Teilen zusammengesetzt und abhängig von dieser Tätigkeit der kleinsten Teile denkt. Das ist ja heute schon so weit gekommen, daß man sich gar nicht mehr bewußt ist, daß man es da mit Hypothesen zu tun hat, sondern die meisten Menschen glauben, das sei ein sicheres wissenschaftliches Resultat, daß Atome den Erscheinungen der Außenwelt zugrunde liegen. Woher ist es gekommen, daß in unserem Zeitalter die Menschen, ich möchte sagen, die Neigung entwickelt haben für die Atomistik? Es ist daher gekommen, daß man in unserem Zeitalter mit den Kindern zu wenig analytische Tätigkeit entwickelt hat. Würde man mit den Kindern jene analysierende Tätigkeit entwickeln, die vom fertigen einheitlichen Wortbilde ausgeht und zu den Buchstaben hin analysiert, dann würde das Kind in dem Alter, wo es darnach begehrt, den Drang nach Analyse betätigen, und der bliebe nicht für die spätere Betätigung des Ausdenkens von Atomstruktur

#SE301-156

und so weiter. Es ist einfach die Unbefriedigtheit des analytischen Triebes, der unseren Materialismus so fördert. Würden wir in der Tat den analytischen Trieb in der Weise befriedigen, wie ich es hier angedeutet habe, durch die Analyse des ganzen Wortbildes in Buchstaben, dann würde man durchaus die Menschen ablenken von den Sympathien für die materialistische Weltanschauung.

Daher unterrichten wir in der Waldorfschule auch durchaus so, daß wir nicht von den Buchstaben ausgehen und synthetisieren, sondern daß wir vom fertigen Satz zunächst ausgehen, aus dem Satze die Worte heraus analysieren, die Worte dann wiederum nehmen, aus den Worten die Buchstaben analysieren, für die Buchstaben dann die Laute haben. Auf diesem Wege kommen wir eigentlich zu einer richtigen Verinnerlichung. Denn dasjenige, was Satz, Wort ist, das bringt das Kind mit. Dasjenige, was uns dann dienen soll, um das Bewußtsein zum Erwachen zu bringen, das vollziehen wir dadurch, daß wir Sätze und Worte analysieren.

Wenn man das Kind so nimmt, wie es Dialekt spricht, dann hat man es ja ohnehin nicht nötig, von einem Gegensatz auszugehen; denn das Kind bringt ja, viel mehr als man denkt, die Einheit von Sätzen mit sich. Dies wirkt zugleich so, daß in der Tat der Mensch, der so als Kind erzogen wird, daß wir seinem analytischen Hang entgegenkommen, eine größere Seelenwachheit entwickelt, als es in der Regel bei unserer heutigen Bevölkerung der Fall ist. Mit Bezug auf die Seelenwachheit haben wir gerade ungeheuer viel durch die Erziehung gesündigt. Man kann sagen: wahrhaftig, wir schlafen nicht bloß vom Einschlafen bis zum Aufwachen und wachen bloß vom Aufwachen bis zum Einschlafen, sondern, wenn auch in milderer Grade, in milderer Intensität, wechseln in uns in unserem Tagesleben fortwährend Wachtätigkeit, Schlaf-tätigkeit. Ja, sogar jedesmal, wenn wir einatmen und ausatmen, ist in diesem Ein- und Ausatmen zu gleicher Zeit eine Erhellung und eine Verdunkelung, wenn auch das nicht bemerkt wird; erstens, weil es schnell vor sich geht, zweitens aber, weil die Verdunkelung gegenüber der Erhellung sehr schwach ist; also Schnelligkeit des Vorübergehens und geringe Andeutungen in der Intensität machen, daß es nicht bemerkt wird. Aber in der Tat ist es so, daß wir jedesmal beim Einatmen in einer gewissen Weise einschlafen, beim Ausatmen in einer gewissen Weise aufwachen. Und wir dürfen daher sagen, daß sogar in dieser Beziehung Wachen und Schlafen fortwährend in uns abwechseln.

#SE301-157

Aber auch in seelischer Beziehung wechselt das ab. Der Mensch ist mit Bezug auf diese oder jene Erfahrungen mehr oder weniger wach.

Nun können wir ganz gesetzmäßig sagen: Jedesmal in der analytischen Tätigkeit wachen wir auf, jedesmal in der synthetischen Tätigkeit schlafen wir ein. Das ist etwas, was natürlich nicht so aufgefaßt werden darf, daß nun Schlafen und Wachen genommen werden sollen wie in den gewöhnlichen Zuständen zwischen dem, was wir da in der Nacht tun. Aber mit entsprechender Abstumpfung der Intensität bedeutet Analysieren: aufwachen, Synthetisieren: einschlafen. Daher wird auch herangebildet die Neigung, mit wacher Seele der Welt gegenüber-zustehen, wenn wir bei dem Kinde dem Analysiertrieb entgegenkommen, wenn wir es möglichst dazu veranlassen, in der verschiedensten Weise aus Einheiten Einzelheiten herauszuholen.

Das kommt insbesondere in Betracht beim Rechnen. Dieses Rechnen ist ja überhaupt etwas, dessen Beziehung zum ganzen Seelenleben des Kindes nicht gründlich genug ins Auge gefaßt wird. Das Rechnen muß erstens unterschieden werden vom bloßen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Zählen. Manche Menschen haben sogar die Meinung, daß das Zählen schon ein Addieren vorstelle. Das ist es nicht. Das Zählen ist lediglich eine Benennung verschiedener Quantitäten, eine Benennung. Das Zählen muß eigentlich unbedingt dem Rechnen vorangehen, wenigstens bis zu einer gewissen Zahl. Man muß durchaus dem Kinde beibringen das Zählen. Dann aber handelt es sich darum, daß wir gerade das Rechnen benutzen, um auf die in der Seele sich offenbaren wollenden Analytikerkräfte den rechten Wert zu legen. Wir müssen versuchen zunächst, sagen wir, auszugehen von 10 und nun zerlegen in verschiedener Weise, zeigen dem Kinde, wie

10 zerlegt werden kann in 5 und 5, oder zerlegt werden kann in 3 und

3 und 3 und 1, oder in anderer Weise zerlegt werden kann. Man tut ungeheuer viel, um dem entgegenzukommen, was eigentlich die menschliche Natur anstrebt aus ihren innersten Kräften heraus, wenn man im Rechnen zunächst nicht addiert so, daß man die Addenden links hat und die Summe rechts, sondern daß man die Summe links hat und die Addenden rechts. Man sollte ausgehen vom Analysieren der Summe und von da erst zurückgehen zum Addieren.

Diese Darstellung kann heute jeder, der will, als eine gewagte Behauptung hinnehmen. Wer sich indessen einen unbefangenen Blick für die Kräfte der Menschennatur erwirbt, wird die Berechtigung des Dargelegten einsehen und sich sagen können: Indem wir links die Summe

#SE301-158

haben und rechts die Addenden und zunächst dem Kinde beibringen, die Summe in beliebiger Weise zu zerlegen - kommen wir dem Analysertrieb des Kindes entgegen, und erst dann demjenigen Trieb, der eigentlich nicht im Innern der Seele selber figuriert, sondern der erst figuriert im Verkehr des Menschen mit der Außenwelt. Dasjenige nämlich, was das Kind herausanalysiert aus einer Einheit, das ist im Grunde genommen nur für den Menschen selbst da. Dasjenige, was synthetisiert wird, ist immer für die äußere Menschennatur da. Sie werden sagen: Ja, aber eben hast du gesagt, die Gattungsbegriffe zum Beispiel, die seien ja das Ergebnis des Synthetisierens. Das sind sie auch. Aber wir dürfen sie nicht bloß als abstrakte Begriffe dann auffassen, wenn wir synthetisieren. Nicht wahr, die Leute glauben, wenn wir Allgemeinbegriffe bilden »Wolf« oder »Lamm«, dann sind das nur in unserem Verstande gebildete Allgemeinbegriffe. Das ist nicht der Fall. Denn dasjenige, was außer aller Substanz ist, was wir bloß in der Idee erfassen vom Wolf oder vom Lamm, das ist ein Reales. Wenn das nicht ein Reales wäre, wenn bloß die Materie ein Reales wäre, so müßte ja, wenn wir einen Wolf einsperren, und er nichts anderes bekommt als nur Lämmer, er nach einiger Zeit lammfromm werden. Das wird er ganz sicher nicht, weil er als Wolf noch etwas anderes ist als die Materie, aus der er besteht. Aber dasjenige gerade, was er noch anderes ist, wird uns klar durch den Begriff, den wir synthetisch zustande bringen; der ist etwas, was durchaus einer äußeren Realität entspricht. Dagegen dasjenige, was wir schließlich als Teile heraussondern aus irgend etwas, das entspricht in sehr vielen Fällen, namentlich dann, wenn es sich darum handelt, daß wir Gesichtspunkte und dergleichen finden, einem Subjektiven. Mindestens ist es zunächst eine subjektive Tätigkeit, wenn ich die Summe links zerteile in die Addenden, rechts habe ich die Addenden: dann ist einmal dasjenige gegeben, was rechts zu stehen hat. Habe ich links die Summe und gliedere dann, so kann ich unter den verschiedensten Gesichtspunkten gliedern. Dann können die Addenden die verschiedensten Gestalten bekommen. Das ist so wichtig, daß man diese Freiheit des Willens mit den Kindern entwickelt.

Ebenso versuche man beim Multiplizieren nicht auszugehen von dem Faktor und zunächst zum Produkt überzugehen, sondern auszugehen vom Produkt und aus diesem in beliebiger Weise den Faktor zu bilden und dann erst wiederum zurückzugehen zur synthetisierenden Tätigkeit. Dann bekommt der Mensch tatsächlich durch das Rechnen die Möglichkeit,

#SE301-159

jene rhythmische Betätigung des Seelenlebens zu entfalten, die in Analyse und Synthese besteht. Wir bringen gewissermaßen bei unserem Rechnenlernen sehr häufig zu stark das Eine in Anschlag. Das ist dann geradeso für die Seele, als wenn wir bloß den Körper mit dem Einatmen überhäufen wollten und ihn nicht in der richtigen Weise ausatmen lassen wollten. Es handelt sich eben überall durchaus darum, daß wir auf die Individualität des Menschen in der rechten Weise eingehen können. Das ist es eben, was ich meine mit der Befruchtung, die die pädagogische Kunst durch die Geisteswissenschaft erfahren kann. Man muß aufmerksam werden auf dasjenige, was eigentlich aus der Individualität des Kindes erst heraus will. Es nützt sonst nichts, den abstrakten Grundsatz immer wieder und wiederum zu wiederholen, man solle nicht in das Kind etwas hineinpumpen, sondern aus dem Kind etwas herausholen. Ja, man muß doch erst wissen, was man herausholen kann, muß sich das erst klargemacht haben. Das Kind hat zunächst die Sehnsucht, analytisch befriedigt zu werden und dann das Analytische synthetisch wiederum zusammenzufassen. Das sind die Dinge, die eben konkret berücksichtigt werden müssen beim Hinschauen auf die Menschennatur, sonst werden noch so gute pädagogische Grundsätze immer etwas bleiben, was zwar recht viel Befriedigung macht im Anwenden - man glaubt dann auch, man genüge allen Anforderungen - , aber das eben nur aus dem Grunde, weil man nicht auf das Leben hinschaut, weil man eigentlich gar nicht darauf aus ist, hinzuschauen, was im Leben als Erziehungsergebnis auftritt. Da könnte man sagen:

die Menschen sind ja so eigentümlich kurz geschürzt in ihrem Urteil.

Sehen Sie, wenn man in den siebziger Jahren in Österreich gelebt hat wie ich, da konnte man über die Grenzen hinüber von Preußen aus hören - und von gewissen Leuten in Österreich wurde es nachgesprochen, weil 1866 Preußen über Österreich gesiegt hat -: Ja, das kommt davon her, daß die österreichischen Schulen früher schlechter waren als die preußischen Schulen. Eigentlich habe der preußische Schulmeister gesiegt. Und überall in Preußen konnte man hören, der preußische Schulmeister habe gesiegt. Seit dem Oktober 1918 habe ich eine ähnliche Redensart, zu der vielleicht Veranlassung wäre, in Deutschland nicht gehört, obwohl man als Konsequenz die entgegengesetzte Redensart in Deutschland jetzt eigentlich hören sollte. Diese Dinge sind schon lehrreich. Sie zeigen eben, wie der Mensch nur allzusehr geneigt ist, Urteile zu entwickeln nicht nach den Tatsachen, sondern nach den

#SE301-160

Sympathien und Antipathien, die er eben gerade empfindet. Das alles rührt aber davon her, daß sehr viele Dinge in der menschlichen Natur zurückbleiben, nicht ausgebildet werden, die als Kräfte ihre Ausbildung verlangen. Wir werden aber immer zurechtkommen, wenn wir auf das rhythmische Bedürfnis im ganzen Menschen Rücksicht nehmen, wenn wir also sagen: Wir dürfen nicht bloß Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren beibringen; wir dürfen nicht bloß im Addieren antworten auf die Frage: Was geben so und so viel Addenden für Summen? - sondern vor allen Dingen müssen wir auf die Frage antworten: Wie läßt sich eine Summe in Addenden zerlegen? Beim Subtrahieren antworten auf die Frage: Wovon muß man 5 abziehen, damit man 8 bekommt? Man muß alle diese Redensarten in der Regel zuerst umgekehrt von der Art betreiben, wie sie dann synthetisch im Verkehr mit der Außenwelt angewendet werden. Da kann man auch, ich möchte sagen, parallel gehend den Rechenunterricht in den Dienst der Menschheitsentwicklung stellen und den Sprachunterricht, indem man von dem Ganzen zu den einzelnen Buchstaben übergeht. Und es ist tatsächlich erhebend, in unserer Waldorfschule zu sehen, wie sich die Kinder bemühen, wenn sie das ganze Wortbild haben, herauszukriegen:

Wie lautet's so, wie klingt's so, was ist in der Mitte? - und in dieser Weise zu den Buchstaben überzugehen. Wenn man da atomisiert, analysiert, dann werden die Kinder ganz sicher zum Materialismus, zum Atomismus keine Neigung haben, so wie sie heute alle Menschen aus dem Grunde haben, weil sie in der Schule nur zum Synthetisieren angeregt werden und daher ihr analytisches Bedürfnis, ihr Zerteilungs-bedürfnis dann für die Weltanschauung im Leben entfalten wollen. Das zeigt, wie intim zusammenhängt die

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

besondere Einrichtung des Lehrstoffes, dem wir seinen wissenschaftlichen Charakter nehmen und so an das Kind heranbringen, wie es das Kind in seiner Entwicklung gerade fordert mit den Bedürfnissen, die in der kindlichen Natur von Jahr zu Jahr herauskommen.

Man wird mit all diesen Dingen aber nicht zurechtkommen, wenn man nicht auch das andere entsprechend berücksichtigt, daß die menschliche Natur, wie ich schon gestern sagte, ausgeht im Grunde von der Tätigkeit, und erst von der Tätigkeit aus zu dem übergeht, was dann das Ruhende ist. Geradeso wie das Kind vom Zappeln ausgeht und dann zum Ruhen kommt, so geht die gesamte Natur des Menschen von der Tätigkeit aus und muß sich das Geregelte, das Ruhige eigentlich

#SE301-161

erst erwerben. Aber das muß eben auch wirklich ganz systematisch herangebildet werden. Und da handelt es sich darum, daß wir gewissermaßen den Menschen selbst aus der Betätigung des Menschen heraus bilden. Da kann man insbesondere heute leicht sündigen. Ich habe es ja selbst versucht auseinanderzusetzen, wie wichtig es ist, schon gleich beim Beginn des Volksschulunterrichts auf das Musikalische, auf das Gesangliche zu sehen. Es ist eine Seite des Künstlerischen. Es muß dem musikalischen Bedürfnis des Kindes so viel als möglich entgegengekommen werden. Da könnte sehr leicht heute ein verheerendes Vorurteil entstehen. Sehen wir uns heute die Welt an - die meisten von Ihnen werden das ja bemerkt haben -, es existieren überall fast so viel Gesangsmethoden wie Ge»angslehrer und namentlich Gesangslehrerinnen. Nach der Ansicht derjenigen, die diesen Gesangsunterricht treiben, ist immer die jeweilige gepflegte Methode die allerbeste. Diese Gesangsmethoden und Musikmethoden, wenn sie losgelassen werden auf Erwachsene, die schon über das eigentliche Entwicklungsalter hinaus sind, kann man ja als Steckenpferde denjenigen überlassen, die eben solche Methoden haben wollen. In der Regel gehen alle Methoden von einem schweren Fehler aus. Sie gehen davon aus, daß man eigentlich die menschliche Natur von den ruhenden Organen aus einstellen müsse, damit die Tätigkeit hervorgebracht werde, daß man gewissermaßen die Lunge und so weiter einstellen müsse, damit in entsprechender Weise. die Tätigkeit, also jene Tätigkeit, die im Gesang zum Beispiel zum Vorschein kommt, zutage tritt. Das ist das Umgekehrte von dem, was sich aus dem Wesen des Menschen selbst ergibt. Fast alle die Gesangsmethoden, die mir zu Gesicht gekommen sind, gehen eigentlich aus von dem Materialismus unserer Zeit, von der Annahme, daß der Mensch so irgend etwas Mechanisches ist, das man einzustellen hat, und aus dem man dann herauszuholen hat, indem man es richtig einstellt, irgendeine Tätigkeit. Darum kann es sich eigentlich niemals handeln, wenn man auf das Wesen des Menschen wirklich eingeht. Ein richtiges Verhalten zum Gesanglernen, zur Ausbildung des musikalischen Gehöres setzt voraus, daß man vor allen Dingen die Kinder gewöhnt, richtig zu hören, und dann in ihnen den Nachahmungstrieb erweckt, der sich diesem richtigen Hören anpaßt. Es gibt auch da als die beste Methode nur dieses, daß der Lehrende mit einer gewissen Liebe vorsingen kann, eingehen kann auf dasjenige, was verfehlt wird, und der Schüler sein natürliches Bedürfnis entwickelt, nachzubilden

#SE301-162

dasjenige, was er vom Lehrer hört und korrigiert bekommt dasjenige, was er verfehlt. Aber im Singen selber muß sich das Kind aneignen dasjenige, was sich instinktiv als das Einstellen der Organe ergibt.

Ebenso muß für das richtige Einstellen des menschlichen Atmungsrythmus das Sprechen dienen. Vor allen Dingen müssen wir in der Schule darauf halten, daß das Kind lernt, die Sprachtätigkeit in eine ruhige Regelmäßigkeit zu bringen. Wir müssen durchaus darauf bestehen, daß das Kind wirklich silbengemäß spricht, langsam spricht, daß es in der entsprechenden Weise die Silben rundet, daß es nirgends etwas abwirft vom Worte, daß es aber namentlich auch sich anpaßt dem, was man eine gebundene Sprache, Vers und dergleichen nennen kann, daß es sich anpaßt also der gestalteten Sprache, aus dem ganz empfindenden, nicht verstandesmäßigen, aber empfindenden Bewußtsein dem Tonfall der Verse folgt. Kurz, auch da handelt es sich darum, daß wir in der richtigen Weise dem Kinde vorsprechen und das Kind hört, hören lernt. Und dann - es ist schon so, daß sich der Kehl-kopf und seine Nachbarorgane dem Gehöre beim kindlichen Alter noch anpassen. Wie gesagt, beim Erwachsenen mögen die Methoden, die heute so zahlreich figurieren, meinetwillen gehen; denn da wird auch dasjenige, was sich aus solchen Steckenpferden heraus ergibt, das Leben in der einen oder anderen Weise ordnen oder auch nicht ordnen. Von der Schule müssen alle diese künstlichen Methoden wegbleiben. Da muß vor allen Dingen das naturgemäße Verhältnis des Lehrenden zum Lernenden, des Erziehers zum Erziehenden da sein. Da muß in der Tat das liebevolle Sichhingeben des Kindes an den Lehrenden dasjenige ersetzen, was etwa künstliches Einstellen und künstliche Methoden sind. Da muß tatsächlich, ich möchte sagen, dasjenige, was an Imponderabilien wirkt, zugrunde liegen. Nichts wäre verhängnisvoller, als wenn die Musikanten und Musikonkels mit ihren Methoden auch in die Schulen Einlaß fänden. In der Schule soll walten dasjenige, was Geist der Sache ist. Der aber kann nur kommen, wenn man selber in den Sachen drinnen steht, nicht wenn man ihn durch äußerliche Methoden an die Kinder heranbringen will.

Wenn mehr pädagogische Kunst auch in dieser Beziehung in der Schule sein wird, dann werden, wie ich glaube, die Neigungen der Menschen, allerlei Zeug zu lernen nach besonderen Methoden, nicht mehr so florieren, wie sie heute florieren. Wenn ein Kind vom 6., 7. Jahr ab auf natürliche Weise gesanglich und musikalisch unterrichtet wird,

#SE301-163

wird es sich später kaum mehr auf all die vertrackten Methoden, die in unserer heutigen Zivilisation eine so große Rolle spielen, einlassen.

Das gehört aber, meine ich, auch heute zur pädagogischen Kunst, daß der Lehrer unbefangen hinschaut auf alles dasjenige, was aus der Unnatur des Zeitalters sich breit und geltend macht, und daß er das ausmerzt schon eben im Unterrichte und im Erziehen während der Schulzeit. Wir können in der Regel manche Dinge, wie zum Beispiel die eben erwähnten Methoden, außerordentlich schwer bekämpfen; denn die Leute, die solche Methoden betreiben, sind ja fanatisiert, und sie können nichts anderes sehen als das Weltreformerische ihrer Methoden, und es ist in der Regel ganz vergeblich, mit Menschen, die so etwas betreiben, vernünftig zu sprechen, unbefangen zu sprechen. Solche Dinge können eigentlich nur von der nächsten Generation aus in das richtige Fahrwasser geleitet werden. Da können wir in der Tat eingreifen. Ungeheures kann in sozialer Beziehung immer getan werden von der nächsten Generation aus. Es ist schon so, daß zur Unterrichtskunst und Erziehungskunst nicht nur gehört das methodisch-didaktische Anwenden von Kraftmitteln, sondern vor allen Dingen der Gesichtspunkt, der sich dem Lehrenden oder dem Erziehenden aus dem Interesse ergibt, das er an der allgemeinen Entwicklung der Menschheit empfindet. Der Lehrer müßte vor allen Dingen ein umfassendes Interesse haben an der ganzen Entwicklung der Menschheit. Er müßte intensiv sich interessieren für alles dasjenige, was in seinem Zeitalter vorgeht. Er dürfte am allerwenigsten sich abschließen in irgendeinem engbegrenzten oder enggeschürzten Interesse. Das, was wir entwickeln an Interessen, ich möchte sagen, für die Kulturimpulse des ganzen Zeitalters, das wirkt wiederum belebend zurück auf das ganze Gebaren und Gehaben des Lehrers. Und Sie verzeihen mir, wenn ich es schon ausspreche, daß manches von dem, was als Pedanterie in der Schule oftmals mit Recht empfunden wird, sogleich weichen würde, wenn die Lehrerschaft sich in erster Linie für die großen Tatsachen des Lebens interessieren würde, teilnehmen würde an den öffentlichen Angelegenheiten. Allerdings insbesondere in reaktionären Ländern wird das ja nicht gern gesehen, aber es ist zu gleicher Zeit ein pädagogisches, nicht bloß ein äußerliches Interesse.

Nun sehen Sie, vielleicht kann gerade in Anknüpfung an dasjenige, was ich eben gesagt habe, eine Frage berührt werden, die mir heute gestellt worden ist: Wohin tendiert die Sprache? Was soll geschehen,

#SE301-164

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

damit die alten entarteten Wörter nicht mehr ein Hindernis der Gedankenentwicklung bilden, sondern das neue Geistesleben aufbauen? Ein englischer Mathematiker, der sich bestrebte, alle Gedankenarten mathematisch-symbolisch zu schematisieren, sagte neulich in einem pädagogischen Referat: der Stil sei das Intellektuell-Ethische. Dies könnte, so scheint es mir, ein wahres literarisches Ideal aufstellen. Um wirklich ethisch zu sprechen, zu schreiben, müßte also jeder Mensch, wie ein jedes Volk, ein besonderes Vokabular für sich haben; denn in der Sprache, so wie sie jetzt ist, entwickelt die Dramatik nur die Wörter, selten aber einen allgemeinen menschlichen Begriff. Wie können wir die Sprache so umbilden, daß in der Zukunft daraus uns die individuelle Vorstellung und Empfindung sowie die Allgemeinheit der individuellen Begriffe hörbar oder sichtbar ist? Oder soll die Sprache überhaupt verschwinden und in der nächsten Zeit durch etwas anderes ersetzt werden?

Nun ist das wiederum ein ganzes Bündel von Fragen. Dennoch will ich heute schon - morgen und übermorgen soll dann noch das Genauere folgen - in bezug auf diese Fragen auf einiges eingehen. Es ist in der Tat nötig, darauf zu sehen, wie im Grunde genommen gerade dadurch, daß unsere zivilisierten Sprachen in einer gewissen Weise vorgerückt sind, ein äußeres Verhältnis der einen Sprache zu der anderen eingetreten ist. Es ist ja zum Beispiel ganz und gar etwas sehr Äußerliches, wenn wir so übersetzen, daß wir irgendeinen Text in einer Sprache nehmen und dasjenige Wort in der anderen Sprache aufsuchen, das in der Regel im Lexikon steht. Auf die Weise wird man in der Regel überhaupt dasjenige nicht bekommen, was in der Sprache über ein rein Äußerliches hinausliegt. Denn die Sprache ist ja nicht in erster Linie bloß dasjenige, was vom Verstande durchdränkt wird, die Sprache ist ja etwas unmittelbar Erlebtes, unmittelbar Empfundenes. Daher würde ja auch eine furchtbare Veräußerlichung der Menschen eintreten, wenn man so eine allgemeine Sprache, wie es das Esperanto oder ähnliche Dinge sind, unter die Menschheit bringen würde. Ich habe ausgezeichnete, schön klingende Gedichte in Esperanto gehört. Ich bin durchaus nicht voreingenommen, aber es würde zum großen Teil durch solch eine Universalsprache eben gerade verlorengehen das Empfindungsmäßige, Gemüthafte, Lebendige, das die Sprache durchlebt: das geht aber immer verloren dann, wenn man einfach lexikongemäß aus einer Sprache in die andere die Worte überträgt. Und so muß man

#SE301-165

schon sagen, in einem Sinne hat der Mann, der das hier ausgesprochen hat, sehr recht, obwohl es eigentlich nicht sehr gut ist, solche Dinge wieder auf Formeln zu bringen - Gedankenarbeit, die mathematisch schematisiert werden kann, und dergleichen Dinge, die auch eigentliche Steckenpferde sind. Aber das kann man schon sagen: es handelt sich darum, daß wir wiederum nötig haben, unsere Sprache überhaupt zu durchgeistigen. Unsere Sprache ist einmal stark - wie alle zivilisierten Sprachen - in das Phrasenhafte eingetreten. Gerade aus diesem Grunde ist es gut, wiederum an den Dialekt zu appellieren. Der Dialekt ist da, wo er gesprochen wird, eben noch lebendiger als die sogenannte gebildete Umgangssprache. Der Dialekt enthält noch viel mehr Persönliches, und er enthält geheim, möchte ich sagen, Persönliches, intim Persönliches. Sehen Sie, wer im Dialekt spricht, der wird gewissenhafter sprechen als derjenige, der in der Schriftsprache nur spricht. Man wird im Dialekte kaum in einem so umfassenden Sinne lügen, wie man es in der Schriftsprache tut. Diese Behauptung wird Ihnen paradox erscheinen, aber sie ist doch in einem gewissen Sinne wahr. Selbstverständlich will ich damit nicht sagen, es gäbe nicht auch klotzige Lügner, die im Dialekt reden, ich will das nicht sagen; aber es muß dann die Verdorbenheit ihres Gemütes größer sein, als sie zu sein braucht, wenn man nur in der gebildeten Umgangssprache lügt. Da braucht man weniger schlecht zu sein, um zu lügen, weil die Sprache mehr das Lügen gestattet, als wenn man im Dialekt lügt. Da muß man schon ein ordentlich schlechter Kerl sein, wenn man im Dialekt lügen soll; denn ein Dialektwort hat man viel lieber als ein Wort der gebildeten Umgangssprache. Man schämt sich, das Dialektwort bloß als Phrase zu nehmen, während das Wort der gebildeten Umgangssprache sehr leicht zur Phrase wird. Dies müssen wir eben überhaupt wiederum in den Menschen hineinbringen, daß er in seinen Worten wirkliche Erlebnisse hat. Dann aber muß eben Leben in die Sprache hineinkommen.

Heute wird es einem ja kaum mehr verziehen, wenn man Leben in die Sprache hineinbringen will. Ich habe es wirklich versucht in einer sehr homöopathischen Dosis in meinen Schriften. Sehen Sie, einfach um gewisse Dinge zu versinnlichen, brauchte ich in meinen Schriften einen Begriff für etwas, was sich zu der Kraft verhält wie das Wasser, das im Strom dahinfließt, zu der Eiskruste, die sich gebildet hat, ich gebrauchte das Wort «kraften». Wir haben in der Regel nur das Wort Kraft; wir sprechen nicht von kraften. Und ähnliche Worte gebraucht

#SE301-166

man dann. Aber wiederum braucht man, wenn man Leben in die Sprache hineinbringen will, nicht eine tote, sondern eine lebendige Syntax. Man wird heute sogleich korrigiert, wenn man das Subjekt an eine andere Stelle stellt, als die Leute es gewohnt sind. Diese Sachen gehen aber eben im Deutschen noch. Im Deutschen kann man nämlich wirklich noch eine gewisse Freiheit just entfalten. Die westeuropäischen Sprachen - das ist ja rein was Fürchterliches, was da alles falsch ist! Alle Augenblicke heißt es: Das kann man nicht sagen, das ist nicht englisch, das ist nicht französisch. Das Analoge: Das ist nicht deutsch, gibt es nämlich gar nicht. Im Deutschen können Sie eigentlich das Subjekt an jeden Ort stellen. Sie können auch in irgendeiner Weise den Satz innerlich beleben und so weiter. Ich will wahrhaftig nichts Journalistisches sagen, aber ich will eine Tatsache konstatieren. Das ist eben der Prozeß des Absterbens der Sprache. Die Sprache beginnt zu sterben, wenn immer einem entgegengrünt: Das kann man nicht sagen, das ist nicht richtig gesprochen. Das ist nämlich geradeso - es tritt einem nur nicht so paradox da entgegen -, wie wenn zu irgendeiner Türe hundert Menschen hereingehen würden, und ich gestützt auf die Menschentypen, die allein nach meiner Ansicht richtig wären, sagen würde: Aha, das ist ein richtiger Mensch, das ist ein falscher Mensch. Das Leben duldet nicht, daß man typisiert. Da tritt es überall sogleich grotesk hervor, nicht wahr. Das Leben fordert, daß alles in Bewegung ist. Daher muß Synthax, muß Grammatik eben aus dem empfindenden Leben hervorgehen, nicht aus dem ertötenden Verstande. Dies wird uns zum lebendigen Fortbilden der Sprache wieder bringen.

Goethe hat sehr vieles Dialektische in die Sprache eingeführt. Man tut immer sehr gut, wenn man die Schriftsprache belebt vom Dialekte aus, weil eben beim Dialekt das Wort noch lebendiger durchglüht, durchwärmt empfunden wird. Das sind so die Dinge, die in Betracht kommen bei der Fortbildung der Sprache, bei der vorschreitenden Sprache. Aber es kommt eben auch in Betracht, daß wirklich eine Art ethisches Leben in das Sprechen hineinkommt. Das schließt ja wirklich nicht ein, daß man im Sprechen unhumoristisch werde. Der V-Vischer, der Friedrich Theodor Vischer, hat eine sehr schöne Abhandlung geschrieben über den Unterschied zwischen Frivolität und Zynismus. Da drinnen finden sich, außer dem, daß treffend charakterisiert ist der Unterschied zwischen Frivolität und Zynismus, auch sehr viele Bemerkungen über Sprachgebrauch, über das Hineinleben in die Sprache

#SE301-167

und so weiter. Es ist in der Tat schon so, daß eine gewisse Verpflichtung, die man sich auferlegt gegenüber dem Sprechen, eine gute ethische Schulung für das Leben überhaupt ist. Aber es muß Gefühl sein; es darf nicht von der Art sein, wie es aus der Konvention herauskommt. Es führt wirklich immer mehr und mehr vom Lebendigen der Sprache ab, wenn einem immer, wie dies in westeuropäischen Sprachen der Fall ist, entgegnet wird, diese oder jene Wendung sei falsch, und nur ein ganz bestimmter - würde man es mit dem Spanischen zu tun haben, könnte man sagen -, in spanische Stiefel eingeschnürter Schritt, sei richtig.

ELFTER VORTRAG

Basel, 6. Mai 1920

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Das rhythmische Element in der Erziehung

#TX

Wenn wir uns noch einmal die drei wichtigen Abschnitte des Volksschullebens vor Augen führen, so sind es diese: vom Eintritt in die Volksschule vom 6., 7. Lebensjahr bis zum 9.; vom 9. bis ungefähr 12. Jahre; und dann vom 12. bis ungefähr zu der Geschlechtsreife. Nun liegt die Sache so, daß dasjenige, was man menschliches Urteilsvermögen nennen könnte, selbständige Urteilsfähigkeit, eigentlich erst mit der vollen Geschlechtsreife im Menschen auftritt. Eine Art von Vorbereitung findet allerdings in der menschlichen Natur auf diese Urteils-fähigkeit hin eben vom 12. Lebensjahre ab ungefähr statt. Deshalb ist dies vom 12. Lebensjahre ab eine Art von drittem Abschnitt der Volks-schulzeit, weil ja gewissermaßen schon hereinleuchtet dasjenige, was dann die Hauptsache in der menschlichen Wesenheit nach erlangter Geschlechtsreife ist, die selbständige Urteilsfähigkeit.

Nun kann man ja, wie ich schon einmal bemerkte, dasjenige, was Geisteswissenschaft vertreten muß über gewisse Glieder der menschlichen Wesenheit, anfechtbar finden. Man kann sagen: Wozu unterscheiden zwischen physischem Leib, Ätherleib, astralischem Leib und so weiter. Gewiß, wenn man bloß ein theoretisches Interesse an diesen Dingen hat, so wird dieses Interesse höchstens einmal einem Sensationsbedürfnis dienen können; aber man wird doch nicht sehr weit gehen können mit einem solchen Interesse. Anders ist es, wenn die Lebenspraxis ein solches Interesse herausfordert. Und das ist ganz gewiß der Fall in bezug auf die pädagogische Kunst. Denn jedesmal, wenn ein solcher Lebensabschnitt im menschlichen Gesamtleben auftritt, wird eigentlich aus der menschlichen Natur heraus richtig etwas geboren. Ich mußte ja darauf aufmerksam machen, wie dieselben Kräfte, die mit dem 7. Jahre, also mit der Volksschulzeit auftreten als Erinnerungskräfte, Gedankenkräfte und so weiter, gearbeitet haben am menschlichen Organismus bis zum 7. Jahre, so daß der stärkste

#SE301-169

Ausdruck dieses Arbeitens das Erscheinen der zweiten Zähne ist. Gewissermaßen im Organismus arbeiten die Kräfte, um die es sich später handelt in der Volksschulzeit, als Vorstellungskräfte; im Organismus wirken sie in der menschlichen Natur verborgen; dann werden sie befreit, werden selbständig, und diese Kräfte, die da selbständig werden, die nennen wir die Kräfte des Ätherleibes. Wiederum mit der Geschlechtsreife werden andere Kräfte selbständig, die uns in die Außenwelt in der mannigfaltigsten Weise einführen. Aber in dem System dieser Kräfte ist zugleich enthalten das menschliche selbständige Urteilsvermögen. So daß wir sagen können: der eigentliche Träger des menschlichen Urteilsvermögens, dasjenige im Menschen, was die Kräfte enthäl, die ein Urteil hervorbringen, das wird im Menschen im Grunde genommen erst mit der Geschlechtsreife geboren und bereitet sich langsam zur Geburt vor vom 12. Jahre ab.

Wenn man dies weiß und richtig würdigen kann, dann ist man sich auch bewußt, welche Verantwortung man übernimmt, wenn man den Menschen zu früh an selbständiges Urteil gewöhnt. Ja, in dieser Beziehung herrschen ja insbesondere in der Gegenwart die allerverderblichsten Vorurteile: man möchte so früh wie möglich den Menschen an selbständige Urteile gewöhnen.

Wir haben gesagt: der Mensch ist so zu halten bis zur Geschlechts-reife, daß er unter dem Einfluß der Autorität steht, daß er anerkennt irgend etwas deshalb, weil es die selbstverständlich neben ihm wirkende Autorität eben gebietet, eben so will. Wenn wir das Kind gewöhnen, in der richtigen Weise zu uns als Lehrer, als Erzieher zu stehen und hinzunehmen die Wahrheit, weil wir sie als Autorität vertreten, gerade dann bereiten wir das Kind in der richtigen Weise vor, später im Leben ein freies, ein selbständiges Urteil haben zu können. Wollen wir nicht als selbstverständliche Autorität neben dem Kinde stehen, wollen wir gewissermaßen verschwinden, und fordern alles der kindlichen Natur ab, dann bearbeiten wir dieses Kind so, daß wir seine Urteilsfähigkeit zu früh herausfordern, ehe das, was wir also astralischen Leib nennen, mit der Geschlechtsreife erst selbständig frei erscheint; wir bearbeiten das, was wir so astralischen Leib nennen, indem es noch in der physischen Natur des Kindes drinnen wirkt. Dadurch prägen wir dem Kinde, wenn ich mich jetzt so ausdrücken darf, in sein Fleisch ein dasjenige, was wir ihm nur einprägen sollten in seine Seele. Dadurch aber bereiten wir in dem Kinde etwas vor, was sein

#SE301-170

ganzes Leben als ein Schädling in ihm leben wird. Denn es ist etwas ganz anderes, ob wir zum freien Urteil, nachdem wir gut vorbereitet sind, im 14., 15. Jahre heranreifen, wo der astralische Leib, der der Träger des Urteils sein kann, frei geworden ist, oder ob wir früher herangezogen werden zum sogenannten selbständigen Urteil. Im letzten Fall wird nicht unser Astralisches, das heißt unser Seelisches, herangezogen zum selbständigen Urteil, sondern da wird unser Leib herangezogen. Unser Leib aber wird herangezogen mit allen seinen naturgemäßen Eigenschaften, mit seinem Temperamente, mit seiner Blutbeschaffenheit, mit alledem, was in ihm Sympathie und Antipathie hervorruft, mit alledem, was ihm keine Objektivität gibt. Mit anderen Worten, wenn das Kind zwischen dem 7. und 14. Jahre schon selbständig urteilen soll, so urteilt es aus demjenigen Teil der Menschennatur heraus, der später niemals wiederum abgestreift werden kann, wenn wir nicht dafür sorgen, daß er selber in naturgemäßer Weise in der Volksschulzeit versorgt wird, nämlich durch Autorität. Lassen wir zu früh urteilen, so urteilt der Leib das ganze Leben hindurch. Dann bleiben wir ein schwankender Mensch in unserem Urteil, der abhängig ist von seinem Temperament, von allem möglichen in seinem Leibe. Werden wir so vorbereitet, wie es der Natur unseres Leibes entspricht, wie der Leib es fordert durch seine eigene Natur, werden wir zur rechten Zeit in Anlehnung an die Autorität erzogen, dann wird in der richtigen Weise frei dasjenige, was urteilen soll in uns, dann werden wir später auch im Leben ein objektives Urteil gewinnen können. So ist die beste Vorbereitung zur selbständigen, freien menschlichen Persönlichkeit die, wenn wir das Kind nicht zu früh zu dieser freien Persönlichkeit bringen, sondern im rechten Lebensalter.

Das ist eines von den Dingen, die viel verderben können, wenn sie nicht in der rechten Weise gerade in der pädagogischen Kunst angewendet werden. In unserer Zeit ist es nun eigentlich recht schwierig, auf dieses alles intensiv genug aufmerksam zu machen. Sie werden finden, wenn Sie über diesen Gegenstand, wie ich selbst hier spreche, zur heutigen Außenwelt sprechen, zu denjenigen, die ganz und gar unvorbereitet sind und auch keinen guten Willen mitbringen, daß Sie heute sehr, sehr werden vor tauben Ohren predigen. Wir leben eben einmal viel mehr, als wir es denken, im Zeitalter des Materialismus. Und dieses Zeitalter des Materialismus, es sollte eigentlich genau gekannt sein gerade von den Pädagogen. Der Pädagoge sollte sich genau

#SE301-171

bewußt sein, wie viel Materialismus in unserer ganzen Zeitkultur, namentlich aber in unserer Zeitgesinnung, schäumt.

Ich möchte von einer ganz anderen Seite her einmal das, was ich eben ausgesprochen habe, charakterisieren. Es ist etwas Eigentümliches in der neueren europäischen Zivilisation, daß etwa um das Jahr 1850, ohne daß es eigentlich sehr deutlich bemerkt worden ist, verlorengegangen ist in großem Ausmaße das unmittelbare, elementare Gefühl für Rhythmus. Deshalb haben wir jetzt, wo die Menschen schon wiederum ein paar Generationen über den Zeitpunkt hinaus sind, in dem dieses Gefühl für Rhythmus verlorengegangen ist, gar kein Bewußtsein davon, was das gerade in der Kindererziehung eigentlich bedeutet, daß unserm Zeitalter so sehr das Gefühl für Rhythmus mangelt. Da muß man, um das einzusehen, folgendes ins Auge fassen:

Der Mensch wechselt in seinem Leben täglich zwischen Schlafen und Wachen. Den sogenannten Wachzustand glaubt der Mensch gut zu kennen, denn er ist dann seiner selbst bewußt. Er erlangt durch seine Sinnesempfindungen ein Bewußtsein der Außenwelt. Kurz, den Wach-zustand glaubt der Mensch zu kennen. Den Zustand vom Einschlafen bis zum Aufwachen, den kennt ja der Mensch nicht. Er hat ja in unserem heutigen normalen Leben kein Bewußtsein seiner selbst. Er hat auch nicht viel unmittelbar bewußte Wahrnehmungen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

der Außenwelt. Das ist also ein Zustand, der sich in das Leben hineinstellt wie ein unbewußter Zustand. Wir werden nur leicht eine Vorstellung gewinnen können von dem Zusammenwirken des Lebens in diesen zwei Zuständen, wenn wir auf zwei polarische Gegensätze hinweisen, die eben auch eine große Bedeutung für die ganze Erziehungskunst im menschlichen Leben haben. Es handelt sich um das Zeichnerische und das Musikalische, zwei Gegensätze, die wir schon erwähnt haben, und die wir heute von einem besonderen Gesichtspunkte aus noch einmal betrachten wollen.

Fassen wir das Zeichnerische ins Auge, zu dem ich jetzt auch das Malerische, das Plastische rechne. Erinnern wir uns dabei an alles, was wir in bezug auf das Zeichnerische schon vom Beginn der Volksschulzeit an für das Kind als notwendig erachtet haben. Was zeigt uns das Zeichnerische? Es zeigt uns, daß der Mensch diejenige Form, die er in der Außenwelt wiederfindet, aus seiner eigenen Natur heraus formt. Ich habe darauf aufmerksam gemacht, daß das Sich-Halten an das Modell nicht dasjenige ist, worauf es ankommt, sondern daß wir finden

#SE301-172

müssen aus unserer eigenen Natur heraus ein Gefühl, ein Empfinden für Form. Aber wir werden doch zuletzt gewahr werden, daß wir mit alledem, was wir im Zeichnen, im Malen, was wir überhaupt in all dem, was bildend im Raume ist, was von uns als Gestaltung im Raume bewirkt wird, in einem Elemente drinnen stehen, das uns im Wachzustande in der Außenwelt umgibt. Wir zeichnen Linien, wir malen Farben, wir bilden Formen nach. Linien stellen sich uns dar, obwohl sie als solche nicht in der Natur vorhanden sind; aber sie stellen sich uns durch die Natur dar, Farben, Formen ebenfalls.

Fassen wir das andere Element ins Auge, das Musikalische, das ja auch die Sprache durchdringt, durchtönt. Da müssen wir sagen: im eigentlich Musikalischen haben wir nur einen Ausdruck der menschlichen Seele. Alles dasjenige, was zuletzt im Musikalischen zum Vor-scheine kommt, es hat ja nur im allerelementarsten ein solches Analogon in der äußeren Natur, wie das Plastische, wie das Bildnerische, wie das Zeichnerische. Es würde auch nicht möglich sein, in derselben Weise mit dem Musikalischen nur nachahmen zu wollen naturalistisch das Äußere, wie es möglich ist in einer Zeit, wo das Kunstgefühl für das Plastische oder Zeichnerische schwach ist, bloß das Äußere nachzuahmen. Und dennoch, hat denn die Musik keinen Inhalt? Die Musik hat ihren Inhalt. Der Inhalt des Musikalischen, er ist ja im wesentlichen das melodiose Element der Musik. In Wahrheit ist das melodiose Element der Inhalt der Musik. Melodien müssen einem einfallen. Wenn gegenwärtig von vielen Seiten her weniger Wert auf das melodiose Element gelegt wird, so ist das eben auch nichts anderes als ein Charakteristikon des materialistischen Zeitalters. Es fällt den Leuten eben nicht genug ein. Das eigentlich melodiose Element ist der Inhalt des Musikalischen. Woher stammt das melodiose Element? Das melodiose Element ist gut zu vergleichen dem plastischen Element. Nicht wahr, das plastische Element ist räumlich angeordnet, das melodiose Element ist zeitlich angeordnet. Aber wer ein reges Gefühl für diese zeitliche Orientierung hat, der wird darauf kommen, daß im melodiosen Element eine Art zeitlicher Plastik enthalten ist. Das melodiose Element entspricht in einer gewissen Weise dem, was Plastik der Außenwelt ist.

Nun gehen wir an etwas anderes. Sie alle kennen jenes flüchtige Element unseres Seelenlebens, das in dem Traum zutage tritt. Träume sollte man insbesondere bei der kindlichen Welt ins Auge fassen. Man sollte in einer gewissen Weise als Lehrer auch mit der Art des Träumens

#SE301-173

seiner Schüler bekannt sein. Davon werden wir noch sprechen; aber jetzt will ich nur im allgemeinen darauf hinweisen, daß ja jeder Mensch kennt dieses flüchtige Element des Traumes. Wenn man sich sachgemäß mit diesem Element des Traumes befaßt, dann gelangt man allmählich zu anderen Ansichten als die populären, die laienhaften, über den Traum sind. Die laienhaften Ansichten über den Traum nehmen den Inhalt des Traumes; denn das interessiert den Laien besonders, was der Inhalt des Traumes ist. Sobald man sich sachgemäß mit dieser wunderbaren, mysteriösen Traumwelt beschäftigt, wird die Sache anders. Da erzählt einem ein Mensch folgenden Traum. Ja, ich stieg einen Berg-hang hinauf; gerade bevor ich zum Gipfel kommen sollte, da war ein Hindernis, das konnte ich nicht überwinden. Ich konnte den Gipfel nicht erreichen. Ich versuchte das Hindernis zu überwinden, da stellten sich mir böse, feindliche Tiere, dämonisch aussehende Gestalten entgegen. - So etwas beschreibt einem ein Mensch. Ein anderer Mensch beschreibt einem Folgendes. Er sagt: Ich ging einen Weg, da kam ich an eine Höhle; in die Höhle ging ich hinein. Da wurde es plötzlich finster, ich konnte nicht weiter. Da stellten sich mir alle möglichen Hindernisse entgegen. Ich kam nicht weiter, ich erreichte mein Ziel nicht. - Und eine dritte, eine vierte Art kann noch erzählt werden. Die Bilder sind ganz verschieden. Der eine träumt von einem Anstieg an einen Berg, der andere von Hineingehen in eine Höhle, der dritte wieder von etwas anderem, denn es kommt auf die Bilder gar nicht an. Die Bilder sind etwas rein in den Traum Hineingewobenes. Das, worauf es ankommt, das ist, daß der Mensch eine Spannung erlebt, in die er allmählich hin-eingeht, und die er zunächst nicht lösen kann, die sich erst im Aufwachen etwa löst. Dieses einer Spannung entgegengehen, dieses Auftreten der Spannung, dieses Bekommenwerden, das ist es, was in den verschiedensten Bildern zum Ausdruck kommen kann.

Also darauf kommt es an, daß der Mensch im Traume auf- und absteigende Spannungen, Lösungen, Erwartungen, Enttäuschungen erlebt, kurz, daß er innere Seelenzustände erlebt, die sich in den mannigfaltigsten Bildern aussprechen können. Die Bilder sind gleichartig anschwellend und absteigend. Der Seelenzustand ist das Wesentliche, denn das hängt zusammen mit der ganzen Verfassung der Seele. Ob einer diese oder jene Bilder erlebt hat in der Nacht, das ist gleichgültig. Ob einer zuerst eine Spannung und dann eine Lösung, oder zuerst eine Erwartung und dann eine Enttäuschung erlebt hat, das ist nicht gleichgültig,

#SE301-174

denn davon hängt zuweilen sein ganzes Befinden am nächsten Tage ab. Oder es zeigt solch ein Traum, in welcher allgemeinen Seelenstimmung ein Mensch infolge von Schicksalserlebnissen ist und so weiter. Ich möchte sagen, die auf- und absteigende Kurve, die ist es, auf die es ankommt. Was da erscheint, was zum Bilde wird gerade an der Grenze des Aufwachens, das ist nur ein Gewand, das der Traum um sich webt. Aber wenn wir jetzt hineinschauen in dieses Traum-leben, wenn wir die Frage aufwerfen: Was erlebt denn der Mensch bis zum Aufwachen hin? - dann sagen wir uns: Ja, bis zum Aufwachen hin erlebt er dieses Anschwellen von Gefühlen, Absteigen von Gefühlen, dann im Momente des Aufwachens kleidet sich ihm das in die entsprechenden Bilder hinein. Natürlich, man kann das, ich möchte sagen, an jedem charakteristischen Traum wahrnehmen. Ich will Ihnen einen charakteristischen Traum erzählen:

Ein Student steht an der Tür des Hörsaales. Er träumt, wie ein anderer Student auf ihn zukommt, ihn so stark beschimpft, daß, wie es unter Studenten selbstverständlich ist, eine Duellforderung daraus wird - träumt, wie die Sekundanten gewählt werden, wie sie in den Wald hinausgehen, wie alles vorbereitet wird. Erster Schuß - den hört er noch, er wacht auf -, er hat den Stuhl umgestoßen, der an seinem Bette stand; das war der Schuß. Das war das einzige äußere Ereignis. Also die ganze Bilderwelt des Traumes ist in diesem Momente durch seinen Kopf geschossen. Dasjenige aber, was sich mit diesen Bildern umkleidet, das ist ein dauernder seelischer Zustand.

Nun vergleichen Sie einmal ernsthaft dasjenige, was da zugrunde liegt dem Träumen, dieses Anschwellen, Abtönen der Gefühle, dieses Spannen, Lösen vielleicht oder das Hinneigen zu irgend etwas, was dann in eine Kalamität hineinführt und so weiter. Vergleichen Sie das ganz ernsthaft mit dem, was zugrunde liegt dem musikalischen Elemente, dann werden Sie in den Traumbildern nur etwas Unregelmäßiges haben; in dem Musikalischen haben Sie dasjenige, was ganz in der gleichen Art dieses Anschwellen, Abtönen und so weiter darstellt. Und wenn Sie diesen Forschungsweg verfolgen, dann werden Sie finden:

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Plastik, Zeichnungen, das ahmt nach die Form, in die wir uns einleben vom Aufwachen bis zum Einschlafen im Tageszustand. Melodien als dasjenige, was mit dem Musikalischen zusammenhängt, die geben uns die Erlebnisse des scheinbar ganz unbewußten Zustandes, die kommen als Reminiszenzen in unser Tagesleben hinein. Die Menschen wissen so

#SE301-175

wenig von dem eigentlichen Ursprung der musikalischen Themen, weil sie das, was in den musikalischen Themen sich auslebt, in der Zeit vom Einschlafen bis zum Aufwachen erleben. Das ist für den Menschen heute als ein noch unbewußtes Element da, das sich nur verrät dann, wenn es sich im Traum zu Bildern formt. Aber dieses unbewußte Element, das im Traum waltet, das im musikalischen Elemente gerade im Melodiösen waltet, dieses unbewußte Element müssen wir gerade in der Unterrichtskunst aufnehmen, damit wir über den Materialismus auch durch die Erziehungskunst hinauskommen.

Wenn Sie nun den Geist des hier Vorgetragenen erfassen, so werden Sie sehen, wie überall versucht worden ist, dieses unbewußte Element aufzunehmen; erstens indem ich das künstlerische Element als notwendig bezeichnet habe gleich im Beginne der Volksschulzeit; zweitens indem ich auf so etwas insistiert habe, wie den Dialekt zu nehmen und einfach daraus die Grammatik zu enthüllen, die Sprache des Kindes überhaupt als etwas Fertiges zu nehmen und daran die Grammatik zu enthüllen. Bedenken Sie nur, was Sie da tun. In welchem Lebenszustande wird denn eigentlich die Sprache gebildet? Versuchen Sie zurückzudenken, bis wie weit Sie sich erinnern in Ihrem Lebenslauf - es wird nichts in die Zeit hinaufgehen, wo Sie noch gar nicht haben sprechen können. Das Sprechen erlernt der Mensch zu der Zeit, wo er noch ins Leben herein schläft. Wenn Sie von diesem Gesichtspunkte aus vergleichen die eigentümliche träumerische Seelenwelt des Kindes mit dem Träumen und mit dem Weben des Musikalischen, Melodiösen, so bekommen Sie ein Ähnliches. Sprechenerlernen geschieht aus dem Unbewußten heraus, ist etwas wie ein Aufwachen aus einer Nacht; Träumen auch. Und Melodien, sie sind da, wir wissen nicht woher. In Wirklichkeit sind sie aus dem Schlafelement des Menschen heraus. In Wirklichkeit erleben wir die zeitliche Plastik vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Nur ist der Mensch auf der gegenwärtigen Stufe seiner Entwicklung nicht dazu angetan, diese zeitliche Plastik zu erleben. Wie man sie erlebt, wie sie Tatsache wird, das finden Sie geschildert in meinem Buche »Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten?« Das gehört nicht zu der Pädagogik selber. Daraus aber werden Sie ersehen, wie notwendig es ist, dieses unbewußte Element, das in dem Mitwirken des Schlafzustandes des Kindes wurzelt, voll zu berücksichtigen. Berücksichtigt wird es ja gewiß, wenn wir im musikalischen Unterrichte vorzugsweise das Thematische bevorzugen, so daß wir das Musikalische,

#SE301-176

insofern es beim Kinde vorhanden ist, schon genau so zu analysieren versuchen, wie das Sprachliche im Satze; mit anderen Worten, wenn wir das Kind sehr früh darauf führen, Thematisches im Musikalischen zu erkennen, tatsächlich zu empfinden das melodiose Element wie den Satz; hier fängt es an, hier hört es auf, hier schließt es sich an, hier ist ein Punkt, hier beginnt ein Neues. In dieser Beziehung ein noch nicht bis zur Realität des Inhaltes gekommenes Musikalisches zum Verstehen zu bringen, das wirkt Wunder für die Entwicklung des Kindes. Denn dadurch wird das Kind zurückgewiesen auf etwas, was nun auch in der Natur des Menschen ist, aber was fast nie gesehen wird.

Sehen Sie, was eine Melodie ist, wissen alle Menschen; was ein Satz ist, wissen sie auch. Daß aber ein Satz, der aus Subjekt, Prädikat, Objekt besteht, in Wirklichkeit im Unbewußten eine Melodie ist, das wissen eben die wenigsten Menschen. Geradeso, wie man sich vergegenwärtigen kann, daß dasjenige, was als Anschwellen und Abklingen der Gefühle als Gefühlskurve erlebt wird im Schlafe, sich heraufbegibt ins Bewußtsein, sich umkleidet mit dem Bilde, so erleben wir in den Tiefen unseres Wesens den Satz musikalisch. Und indem wir uns an die Außenwelt anpassen, umkleiden wir das musikalisch empfundene mit dem, was plastisches Bild ist. »Das Kind schreibt die Aufgabe« - Subjekt - Prädikat - Objekt. Im Innersten des Menschen wird empfunden ein Dreiklang. Dasjenige, was innerlichst empfunden wird, ist ein Dreiklang. Dieser Dreiklang, der wird angewendet, indem man den ersten Ton gewissermaßen hinausprojiziert auf das Kind, den zweiten Ton hinprojiziert auf das Schreiben, den dritten Ton hinprojiziert auf die Aufgabe. Und so wie diese drei empfunden werden und sich dann umkleiden mit den Bildern, die aber jetzt der Realität entsprechen

- nicht wie beim Traum empfunden wird -, so lebt in unserem Ober-bewußtsein der Satz, in unserem untersten Unterbewußtsein ein Musikalisches, eine Melodie. Und sind wir uns dessen bewußt, daß wir eigentlich in dem Augenblicke, wo wir vom Sinnlichen ins Übersinnliche kommen, abstreifen müssen den sinnlichen Inhalt und für den sinnlichen Inhalt dasjenige erleben, was uns gerade die Musik entzieht, das Thematische, das ja in seiner Gestaltung in Wirklichkeit im Schlafe erfahren wird; sind wir uns dessen bewußt, dann erst betrachten wir den Menschen wie eine Ganzheit. Dann werden wir erst gewahr, was es eigentlich bedeutet, wenn wir mit dem Kinde lebendig so Sprachlehre treiben, daß wir wenigstens noch eine Spur des melodiosen Elementes im

#SE301-177

Sätze zurücklassen, das heißt, daß wir nicht trocken prosaisch sprechen, sondern daß wir hier in dem Satze noch etwas Rezitatorisches haben, etwas Volltönendes haben, etwas von dem inneren melodiosen Elemente und auch von dem rhythmischen Elemente Nachklingendes haben.

Ungefähr um das Jahr 1850 ist das tiefere Gefühl der europäischen Menschheit für den Rhythmus verschwunden. Vorher hatte man noch in einer gewissen Beziehung das, wovon ich eben gesprochen habe. Wenn man gewisse Abhandlungen vornimmt, die dazumal erschienen sind über Musikalisches, über Gliederutig von musikalischen Themen bei Beethoven und anderen, wird man gewahr werden, wie dazumal gerade diejenigen, die musikalische Autoritäten genannt wurden, oftmals in der unglaublichsten Weise zerschnitten und zerrissen haben das, was in den Dingen gelebt hat. Man wird sehen, wie das die Zeit des Tiefstandes war für das Erleben der Rhythmik.

Darauf müssen wir gerade als Pädagogen aufmerksam machen, weil von der Schule aus selbst der Satz wiederum zurückgeführt werden muß auf den Rhythmus. Wenn man dies ins Auge faßt, dann wird man auf die Fortdauer des künstlerischen Elementes im Unterrichte ein Augenmerk richten. Man wird das künstlerische Element nicht so bald wieder verschwinden lassen, auch wenn man genötigt ist, in das mehr Inhaltliche einzumünden.

Das hängt zusammen mit einer Frage, die mir gestern gestellt worden ist, und auf die ich in diesem Zusammenhange gut eingehen kann. Die Frage ist die: Warum gewisse Kinder, die es ungeheuer schwer haben, orthographisch zu schreiben, gar nicht zur Orthographie herangezogen werden können? Ja, wer die Orthographie Goethes oder anderer Größen studiert, der wird ganz merkwürdige Eindrücke bekommen, denn da hapert es manchmal bei den Großen ganz merkwürdig in der Orthographie. Nun natürlich können wir uns in der Pädagogik nicht darauf einlassen, etwa zu sagen: Wir lassen den unorthographisch schreiben, denn wahrscheinlich ist er dann eine Größe, und da dürfen wir ihn nicht stören; wir müssen selbstverständlich die Sache so lenken, daß wir auf das nicht Rücksicht nehmen. Und daher ist für uns nur die Frage zu beantworten: Was liegt denn eigentlich vor, wenn so recht unorthographisch geschrieben wird? Sie brauchen nur vergleichend zu prüfen, und Sie werden sehen, daß das unorthographische Schreiben in der Regel darauf beruht - oder wenn es auf etwas anderem

#SE301-178

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

beruht, so ist dieses andere damit sehr verwandt -, daß solche Kinder, die unorthographisch zu schreiben verurteilt sind, wenig Ohr in bezug auf richtiges musikalisches Hören, also Hören von richtig Gesprochenem haben. Derjenige schreibt unorthographisch, der nicht präzise hören gelernt hat, der nicht gelernt hat, genau ein Wort in seinem plastischen Umfange zu hören.

Das kann auf verschiedenen Tatsachen beruhen. Es kann zum Beispiel darauf beruhen, daß ein Kind aufwächst in einer Familie oder Umgebung, wo undeutlich gesprochen wird. Dann lernt das Kind nicht hören, dann wird es auch nicht orthographisch schreiben lernen, wenigstens nicht leicht. Oder aber das Kind ist so veranlagt, daß es wenig Perzeption hat für das Gehörte. Das Kind hat nötig, aufmerksam darauf gemacht zu werden, daß es ordentlich zuhört. Aber manchmal ist

- es muß mir ein solch offenes Geständnis schon verziehen werden -der Lehrer selbst an der schlechten Orthographie des Kindes schuld. Der Lehrer sollte vor allem darauf sehen, sich selber einer ganz, vor allen Dingen deutlichen, aber auch plastischen Sprache zu bedienen. Er braucht ja nicht geradezu immerfort zu sagen, wie es manche Schauspieler machen müssen, damit sie ordentlich Endsilben sprechen lernen, die meistens verschluckt werden: Freunderl, Mutterl. Aber es ist notwendig, daß der Lehrer sich gewöhnt, sich in jede Silbe wirklich sachgemäß hineinzuleben, so daß von dem Lehrer selbst die Silben deutlich gesprochen werden, und das Kind öfter veranlaßt wird, genau in deutlicher, plastischer, die Silben vollendender Weise nachzusprechen. Wenn solches deutliches plastisches Sprechen geübt wird, dann wird man auch vieles erreichen, was in bezug auf das unorthographische Schreiben gewisser Kinder erreicht werden soll. Denn auch das hängt damit zusammen: was aus dem Unbewußten, aus dem Traumelemente, aus dem Schlafelemente - und das Schlafelement ist ja einfach das unbewußte Element - herausgeholt werden soll, das soll man nicht wollen auf eine künstliche Weise dem Menschen einimpfen.

Und worauf beruht denn das Zuhören? Darauf geht man gewöhnlich in der Psychologie nicht ein. Sehen Sie, wir schlafen abends ein, wachen des Morgens auf. Das wissen wir. Wir können es hinterher konstatieren, indem wir uns sagen: Da setzt in der nachherigen Erinnerung unser Bewußtsein aus. Was mit uns vorgeht vom Einschlafen bis zum Aufwachen, das ist der äußeren Wissenschaft, der Nicht-Geisteswissenschaft, nicht bewußt. Aber die innere Seelenverfassung, die ist

#SE301-179

keine andere, wenn Sie zuhören, als wenn Sie schlafen. Nur wechseln Sie da fortwährend zwischen Außer-sich-Sein und In-sich-Sein. Das ist außerordentlich bedeutsam, daß man sich dieser ondulierenden Tätigkeit des Seelenlebens bewußt werde: ich höre, da bin ich hingegeben an die Außenwelt; aber immer zwischen dem Hören habe ich Augenblicke, wo ich eigentlich in mir aufwache; und hätte ich sie nicht, so würde mir das Hören gar nichts helfen. Fortwährend findet im Zuhören, im Hinschauen, Aufwachen, Einschlafen statt, auch wenn wir wachen. Es ist ein fortwährendes Ondulieren: Aufwachen, Einschlafen, Aufwachen, Einschlafen. Das heißt, schließlich beruht unser ganzer Umgang mit der Außenwelt auf dieser Fähigkeit, in das andere übergehen zu können, wenn ich es paradox ausdrücken darf: in das andere hineinschlafen zu können. Was ist es denn schließlich anders, einem Gespräche zuhören, als in den Inhalt dieses Gespräches hineinzuschlafen? Und das Verstehen ist das aus diesem Gespräche Aufwachen. Nicht anders ist es. Das heißt aber, wir müssen versuchen, nicht aus dem Bewußtsein heraus dasjenige erreichen zu wollen, was eigentlich aus dem Unbewußten, aus dem Schlafen oder Träumen des Menschen herausgeholt werden soll.

Daher sollen wir auch nicht künstlich dem Menschen Orthographie beibringen, sondern Orthographie so beibringen, daß wir ihm das Wort richtig vorsprechen, ihn nachsprechen lassen und ihm so allmählich zum Aufschreiben des richtig Gehörten verhelfen. Wir sollen geradezu voraussetzen: wird unorthographisch geschrieben, so wird unrichtig gehört. Und wir haben das Gehör zu unterstützen, nicht irgend etwas einzustellen, was mehr im vollen Bewußtsein ist als eben das Gehör.

Dies sollen wir auch berücksichtigen bei solchen Dingen, wie ich sie ja gestern erwähnt habe, beim musikalischen Unterricht. Wir dürfen nicht künstliche Methoden in die Schule hineinlassen, wo das Bewußtsein malträtiert wird durch andere Mittel wie Atmungseinstellung und so weiter, während diese Atmungssachen kommen müssen von dem Zergliedern des Thematischen. Das Kind muß lernen, Melodienfolgen sachgemäß zu hören und muß sich anpassen können. Das muß ein unbewußter Prozeß sein. Das muß mit Selbstverständlichkeit geschehen. Wie gesagt, die Steckpferde können wir den Musiklehrern und -lehrerinnen lassen für das spätere Alter, wenn weniger verdorben werden kann. Das Kind aber muß aus dem Unbewußten heraus in Anlehnung

#SE301-180

an die musikalische Analyse der Themata des melodischen Elementes unterrichtet werden. Diese charakterisierten Methoden wirken gerade so schlimm, wie wenn ich beim Zeichnen anstatt ein Gefühl für eine Linie die Einstellung des Armes beibringen würde; ich würde dann sagen: ein Akanthusblatt, das wirst du dann zuwege bringen, wenn du dir angewöhnst, deinen Arm so und so zu stellen, ihn so und so zu führen. Das wäre das Analogon für die Methoden, die heute oftmals für das Musikalische figurieren. Durch allerlei Arten von Einstellungen und ähnliche Methoden wird nichts anderes getan, als daß man rein vom materialistischen Standpunkte aus den menschlichen Organismus eben als eine Maschine betrachtet, die man einzustellen hat, damit sie dies oder jenes richtig mache. Geht man vom geistigen Standpunkte aus, so geht man immer auf dem Umweg durch die Seele und läßt den Organismus sich angliedern an das richtig seelisch Empfundene.

Wir können sagen: Wenn wir das Kind im Zeichnerischen halten, dann geben wir ihm ein Verhältnis zur Umwelt. Wenn wir es im Musikalischen halten, geben wir ihm ein Verhältnis zu dem, was nicht unsere gewöhnliche Umwelt ist, was aber unsere Umwelt ist vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Aus diesen beiden Polen setzt sich das zusammen, was in der richtigen Weise gerade durch so etwas wie zum Beispiel die Satzlehre, die Behandlung der Grammatik wirken muß, wo wir eigentlich immer ineinander verschlingen sollen das Gefühl für den Satzbau mit dem Verständnis der Satzgestaltung und so weiter.

Das sind Dinge, die wir durchaus wissen müssen, wenn wir richtig verstehen wollen, wie ungefähr um das 12. Jahr herum dasjenige langsam vorbereitet werden kann, was nun so recht das Intellektuelle des verständigen Elementes ist, nämlich das freie Urteil. Wir müssen das Kind vor diesem freien Urteil möglichst bewahren, bevor es in die Nähe des 12. Jahres gelangt. Wir versuchen ja das Urteil auf der Autorität aufzubauen, und die Autorität wirkt immer in einer gewissen Weise durch das Unbewußte auf das Kind. Dadurch sind wir aber schon drinnen in diesem unbewußten Wirken; damit haben wir schon in dem Verhältnis, das wir zum Kinde eingehen, selber ein Element, das dem Musikalisch-Traumhaften ähnlich ist.

Dann um das 12. Jahr herum beginnt die Zeit, wo wir von dem Botanischen, von dem Zoologischen übergehen können zu dem Mineralogischen, zu dem Physikalischen auf der einen Seite, wo wir übergehen können zu dem Geschichtlichen, zu dem Geographischen auf der

#SE301-181

anderen Seite. Nicht als ob diese Dinge erst mit dem 12. Jahre auftreten sollen, aber sie sollen vorher so behandelt werden, daß man bei der Behandlung weniger auf das Urteil rechnet als auf Empfindung, auf unbewußtes Aneignen. Man sollte gewissermaßen in Betracht ziehen, daß man Geschichte vor diesem 12. Jahre an das Kind so heranbringt, daß diese Geschichte durchaus abgeschlossene plastische Bilder erstens gibt, zweitens aber auch Spannungen und Lösungen der Gefühle anregt. So daß man vor der Zeit, die ich eben bezeichnet habe, vor dem Hinneigen zum 12. Jahre vorzugsweise darauf Rücksicht nimmt, wie das Gemüt des Kindes und das Anschauungsvermögen des Kindes berührt wird von dem, was man historisch geschichtlich vorbringt.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Zusammenhängende Geschichte ist etwas, wofür das Kind erst gegen das 12. Jahr hin reif wird, ebenso zusammenhängende Geographie.

Nun werden Sie ja, indem Sie nun hinblicken auf das, was so an das Kind herangetragen werden soll, natürlich die Empfindung haben: wie gliedert sich in all das das religiöse Element hinein? Gerade indem man die Geschichte, indem man die Geographie herankommen sieht, indem man das Physikalische, das Mineralogische also herankommen sieht

- das alles soll ja an das Kind gegen das 12. Jahr herankommen -, entsteht die Frage, wie das religiöse Element sich hineingliedert, das aufnehmen soll plastisch ein Bild der Welt überhaupt, und das Empfinden geben soll zu einem Übersinnlichen. Sehen Sie, in dieser Beziehung ist man heute in einer recht schwierigen Lage. Und da darf ich ja aufmerksam darauf machen, daß wir in der Waldorfschule rein durch die äußeren Verhältnisse gezwungen, gerade auf diesem Gebiete durchaus nicht bloß pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten folgen konnten. Wir können heute noch nicht dasjenige, was Geisteswissenschaft geben kann für Pädagogik und Didaktik, anders verwenden im Unterrichten denn in seiner Konsequenz für die Unterrichtskunst. Das ist nämlich das Wesentliche der Geisteswissenschaft, daß sie zu gleicher Zeit künstlerische Impulse enthält, daß sie so in den Menschen übergeht, daß er etwas kann durch sie, nicht bloß etwas weiß, daß er geschickter - wenn ich mich im Extrem ausdrücken darf -, besser das Leben angreifen kann, daher im eminenten Sinne auch besser die pädagogische Kunst handhaben kann. Das ist das Eigentümliche der Geisteswissenschaft. Heute muß man noch absehen davon, etwas mehr von der Geisteswissenschaft in die pädagogische Kunst hineinzutragen als dieses Können. Wir haben in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule

#SE301-182

gründen können, sondern von vornherein wurde zur Bedingung gemacht von mir selber, daß evangelische Religion die evangelischen Religionslehrer unterrichten. Sie wird ausgesondert; wir kümmern uns nicht darum. Da geht der evangelische Religionslehrer hin, unterrichtet in der evangelischen Religion, da unterrichtet in der katholischen Religion der katholische Pfarrer oder wer dazu designiert wird, der Rabbiner die Juden und so weiter. Also es handelt sich für uns zunächst darum, daß uns die Öffentlichkeit heute nicht mehr gestattet, als Geisteswissenschaft in die pädagogische Kunst hineinzutragen. Die Waldorfschule ist keine Weltanschauungsschule. Es hat sich allerdings das Merkwürdige ergeben, daß aus dem allgemeinen Leben heraus heute eine Anzahl von Leuten sagte: Wir schicken aber unsere Kinder, weil wir eigentlich konfessionslos sind, weder zum evangelischen Religionslehrer noch zum katholischen, noch zum jüdischen. Wenn ihr uns nicht einen solchen Lehrer gebt, der aus heute ganz allgemein menschlichen Untergründen heraus auch Religion lehrt, dann schicken wir unsere Kinder in keine Religionsstunde. Und so waren wir genötigt, ganz in freier Weise denjenigen, die gewissermaßen anthroposophischen Religionsunterricht haben wollten, den wir niemand aufdrängten, denn die Waldorfschule ist keine Weltanschauungsschule, diesen anthroposophischen Religionsunterricht auch zu geben. Er wird gegeben, aber nicht weil wir für Anthroposophie als Weltanschauung agitieren. Es ist etwas ganz anderes, für Anthroposophie als Weltanschauung zu agitieren oder dasjenige, was anthroposophische Geisteswissenschaft geben kann, für die pädagogische Kunst fruchtbar zu machen. Wir agitieren nicht für dasjenige, was der Inhalt ist, wir agitieren für das Können, wenn wir das agitieren nennen wollen. Aber es hat sich ja mancherlei dabei gezeigt. So zum Beispiel, daß ziemlich scharen-weise die Kinder den anderen Religionslehrern davongelaufen sind und zu dem unsrigen gekommen sind. Wir konnten nichts dafür. Es war mir höchst unangenehm so, nicht wahr, vom Standpunkte des guten Verhältnisses zur Außenwelt sogar höchst fatal; aber es ist eben so. Und auf der anderen Seite, nicht wahr, sagt man von jener Seite aus: Na, die anderen Religionsunterrichte werden doch einmal aufhören! Es ist gar nicht unsere Ansicht, denn die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein. Heute kann man noch nirgends auf der zivilisierten Welt schon den Unterricht zu etwas Einheitlichem machen. Das wird man erst können, wenn die Dreigliederung des

#SE301-183

sozialen Organismus das Geistesleben auf sich selber stellt. Solange das nicht der Fall ist, solange wird man keinen einheitlichen Unterricht geben können. Also dasjenige, worum wir uns bemüht haben, das ist, Pädagogik und Didaktik durch Geisteswissenschaft zu befruchten. Dennoch werde ich aber, weil mir ein dahingehender Wunsch ausgesprochen worden ist, nun auch in den nächsten Tagen dasjenige aufnehmen, was Geisteswissenschaft zu sagen hat für den Geschichtsunterricht, für den Geographieunterricht, für den Religionsunterricht und so weiter.

ZWÖLFTER VORTRAG

Basel, 7. Mai 1920

Geschichts- und Geographieunterricht

#TX

Wenn man die Kinder in der angedeuteten Weise so weit gebracht hat in dem Lebensabschnitt gegen das 12. Jahr hin - einzelnes, wie zum Beispiel das Bruchrechnen, werden wir noch nachholen -, wird man sehen, daß sie dann reif sind, auf der einen Seite für die Aufnahme des eigentlichen Geschichtsunterrichtes und auf der anderen Seite des Geographie-, des physikalischen und des chemischen Unterrichtes. Zu gleicher Zeit reifen die Kinder in diesen Jahren zur Vorbereitung für eine wirkliche Lebenspraxis heran. Nach dieser Richtung möchte ich heute einige skizzenhafte Andeutungen machen.

Zum Auffassen des Geschichtlichen der Menschheit ist ja das Kind tatsächlich nicht früher reif als so gegen das 12. Jahr hin. In erzählender Form, in umrissenen biographischen Bildern, sogar in einer gewissen Art von moralischem Erzählen kann man aber das Geschichtliche durchaus vorbereiten. Zum eigentlichen Geschichtlichen aber wird das Kind gerade durch die Art des botanischen, des zoologischen Unterrichtes reif, wie ich es charakterisiert habe. Im Geschichtlichen kann man außerordentlich viel erreichen, wenn man durch das Botanische gewissermaßen die Erde als Einheit dargestellt hat, die über ihre Oberfläche hin und durch die verschiedenen Jahreszeiten die verschiedenen Pflanzen hervorbringt, und wenn man den Menschen aufgefaßt hat als eine Synthese, wie ich es dargestellt habe, der verschiedenen Tier-gruppen, die jeweiligen dasjenige, was dann beim Menschen harmonisch vereint ist, als Einseitigkeiten darstellen. Durch das Sich-Bewegen in solchen Vorstellungen wird das Kind für den geschichtlichen Unterricht reif.

Wenn wir mit der Geschichte an das Kind herankommen, handelt es sich nun aber darum, diesen geschichtlichen Unterricht auch dazu zu verwenden, gewisse Kräfte aus der menschlichen Natur herauszuholen, ihnen entgegenzukommen, gewissermaßen das zu erfüllen, was die

#SE301-185

menschliche Natur in dieser Lebensperiode will. Da aber stoßen wir bei dem, was uns gewöhnlich selbst als Geschichte dargeboten wird, auf einen kräftigen Widerstand. Denn was uns heute als Geschichte dargeboten wird, ist doch eigentlich im Grunde genommen die Erzählung von Ereignissen, oder aber es ist das Zusammenfassen von Ereignissen oder kulturhistorischen Erscheinungen unter einem gewissen kausalen Gesichtspunkt. Es ist dasjenige, was im Grunde genommen doch an der Äußerlichkeit des Geschehens hängenbleibt. Sie werden, wenn Sie unbefangen sind, nicht das Gefühl haben, daß Sie von dem, was eigentlich dem Menschenwerden zugrunde liegt, durch diese Geschichte eine richtige Vorstellung bekommen können. Wir haben ja in der neueren Zeit viel davon gehört, daß die Geschichte davon absehen soll, Kriege zu erzählen oder sonstige Ereignisse mehr äußerlicher Art zu erzählen, daß sie darauf

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

gehen soll, den Kausalzusammenhang der Kultur-erscheinungen darzustellen. Allein da ist denn doch noch stark die Frage, ob das unbedingt berechtigt ist, einen solchen Kausalzusammenhang anzunehmen, daß man zum Beispiel das, was in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geschieht, mehr oder weniger zurückführt auf das, was in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geschehen ist, und so weiter zurück. Es könnte ja doch dasjenige, was dem Menschen-werden zugrunde liegt, sich in einer ganz anderen Weise in der Geschichte äußern. Und da handelt es sich wirklich beim Geschichtsunterricht darum, daß wir uns sozusagen nicht gehen lassen, daß wir nicht in irgendeiner Klasse es unternehmen, Geschichtsunterricht etwa so zu erteilen, daß wir selbst nur ein eng begrenztes Pensum zunächst unmittelbar beherrschen. Selbstverständlich legen wir die seminaristischen Vorbereitungen zugrunde, und das ist ganz richtig, und wir kennen die ganze Geschichte sozusagen, aber das meine ich jetzt nicht, sondern ich meine, wenn wir den Geschichtsunterricht beginnen für irgendeine Klasse, so beginnen wir gewöhnlich irgendwo irgendwomit, und wir überlassen es dann den späteren Zeiten, das Folgende selbst erst in der richtigen Weise aufzunehmen und dergleichen. Das ist dann die Ursache, daß wir den Geschichtsunterricht gewissermaßen bloß in der Zeitenfolge behandeln.

Diese Art, die rechnet eigentlich nicht mit den aus der Menschen-natur heraus uns entgegenkommenden Kräften. Wir müssen da auf anderes Rücksicht nehmen. Wir müssen uns zum Beispiel klar sein darüber, daß das Wesentliche zunächst das ist, was wir Menschen, die wir

#SE301-186

in der unmittelbaren Gegenwart stehen, als »Geschichte« eigentlich noch erleben. Wenn wir so abstrakt einfach die Kinder zurückführen in die griechische Geschichte, selbst wenn die Kinder schon Gymnasiasten sind, so ist das eben ein abstraktes Zurückversetzen in einen früheren Zeitraum. Man versteht nicht konkret, warum man aus der Gegenwart heraus irgendwie nötig hat, die griechische Zeit zu verstehen. Man begreift aber sofort, um was es sich handelt, wenn man davon ausgeht, daß wir ja in der Gegenwart noch unmittelbare, lebendige Kräfte aus der griechischen Zeit darinnen haben. Davon müssen wir zunächst den Kindern eine Vorstellung geben. Wir können es auf verschiedenen Gebieten tun. Wir können es auch schon früher vorbereitet haben, aber wir müssen beim Geschichtsunterricht von dem ausgehen, was wir von einer bestimmten geschichtlichen Epoche noch in der Gegenwart darinnen haben.

Nun wird Ihnen ja ein unbefangener Überblick über unsere Kultur sehr leicht das Folgende ergeben. Wollte ich es im einzelnen ausführen, was ich skizzenhaft andeuten will, so wären dazu viele Stunden notwendig; aber das kann ja jeder selbst machen. Ich will nur die Leitlinien hier andeuten. Sehen Sie, alles, was wir an umfassenderen universellen Vorstellungen haben, wovon wir eigentlich vorstellungsgemäß als Menschen leben, das haben wir im Grunde genommen als Erbschaft des griechischen Zeitalters angetreten. Wir haben auch gewisse Kunst-empfindungen, mit denen unsere Seele heute noch arbeitet, rein als Erbschaft des griechischen Zeitalters angetreten. Nehmen Sie die gewöhnlichsten Begriffe, die uns gang und gäbe sind, wie zum Beispiel der Begriff der Ursache, der Begriff der Wirkung, der Begriff namentlich des Menschen selber. Alles dasjenige, was unsere universellen Begriffe sind - die Griechen haben sich zu diesen Begriffen hingearbeitet. Nehmen Sie den Begriff der Geschichte selbst, die Griechen haben zuerst diesen Begriff der Geschichte aufgestellt. Also unser ganzes Vorstellungsleben, wir können es überblicken, und wir werden finden, es ist eine Erbschaft des griechischen Zeitalters. So können wir in einer ganz elementaren Weise uns zunächst mit den Schülern unterhalten über unseren universellen Vorstellungsschatz und gar nicht dabei Rücksicht darauf nehmen, daß das in Griechenland entstanden ist. Wir können uns durchaus von der Gegenwart mit unseren Schülern unterhalten und zunächst dabei stehen bleiben; dann versuchen wir irgendwie etwas Dramatisches, etwas Lyrisches mit den Kindern so durchzunehmen,

#SE301-187

daß wir zum Beispiel beim Dramatischen aufmerksam machen, wie ein Drama in Akte eingeteilt ist, wie ein Drama aufgebaut ist, wie es zu einer Verwicklung führt, wie bei ihm eine Lösung herbeigeführt wird. Wir können dabei in ganz elementarer Weise den Begriff der Katharsis entwickeln. Wir brauchen ja wahrhaftig dabei nicht komplizierte philosophische Vorstellungen in den Kindern zu entwickeln, aber wir können den Begriff der Katharsis entwickeln, indem wir dem Kinde zeigen, wie im Drama unsere Gefühle angespannt werden, wie wir wirklich in eine Art von Mitleid und Furcht versetzt werden, und wie wir dadurch lernen, ein gewisses Gleichmaß des Fühlens gegenüber Furcht und Mitleid zu bekommen, wie ja das von den Griechen als das Wesentliche der dramatischen Kunst angesehen worden ist. Das taugt dann durchaus, wenn wir die Kinder schon für das 11., 12., 13. Lebensjahr ordentlich vorbereitet haben. Wir können dann irgend etwas von einem griechischen Kunstwerke, irgendeine Aphrodite-Gestalt oder dergleichen vor die Kinder bringen, können ihnen erklären, wie das Schöne in dieser Darstellung sich offenbart und so weiter. Wir können sogar so weit gehen, daß wir den Unterschied erklären zwischen dem Ruhenden der Kunst in der einzelnen Darstellung, zwischen dem Bewegten in der Kunst und so weiter. Wir können dann gewisse Vorstellungen über das öffentliche Leben, sagen wir, anknüpfend an dasjenige, was jetzt noch im öffentlichen Leben ist, und was schon in der griechischen Zeit da war als politische Grundbegriffe, mit den Kindern besprechen. Und dann, wenn wir uns über so etwas unterhalten haben, dann versuchen wir, dasjenige, was der Grund-charakter der ganzen griechischen Geschichte ist, vor die Kinder wie einen großen Kreis zunächst hinzustellen, klarzumachen den Kindern, wie in Griechenland Menschen von einem gewissen Charakter gelebt haben, wie die Städte-Einrichtungen bei den Griechen waren. Dann aber haben wir hauptsächlich darauf hinzuweisen, wie dasjenige, worüber wir uns zuerst unterhalten haben, was heute noch lebendig ist, bei den Griechen entstanden ist; wie, sagen wir, bei den Griechen entstanden ist so etwas, wie eben die plastische Kunst, wie bei den Griechen entstanden ist die Einrichtung der Städte und so weiter. Also ausgehen von dem, was heute noch lebt, müssen wir und übergehen dazu, den Kindern zu zeigen, wie dies in dem griechischen Zeitalter zuerst in der Menschheitsentwicklung Fuß gefaßt hat, so daß das Kind einen ganz bestimmten Begriff erhält von dem Beitrag, den das griechische

#SE301-188

Zeitalter als einen ewigen Beitrag für die Menschheitsentwicklung geleistet hat.

Das Kind muß durch eine solche Darstellung eine Idee davon bekommen, daß das geschichtliche Leben nicht eine ewige Wiederholung ist, sondern daß etwas ganz Bestimmtes in einem bestimmten Zeitalter für die Menschheit geleistet wird, was dann bleibt; wie spätere Zeitalter etwas anderes leisten, was dann wiederum bleibt. Dann bekommt das Kind auch eine gewisse feste Stellung in der Gegenwart. Es sagt sich: Unser Zeitalter hat auch etwas ganz Bestimmtes für die Ewigkeit zu leisten. Solch eine Geschichtsdarstellung, die wirkt dann wirklich auf das Gemüt, die wirkt dann begeisternd auch auf den Willen; und auf das Wie einer solchen Darstellung kommt eben außerordentlich viel an. Wir werden dabei Gelegenheit haben, an das Kind eine ganze Summe von Vorstellungen, eine ganze Summe von Eindrücken heran-zubringen, von denen wir ihm dann zeigen: die Griechen waren es, die das eingeführt haben in den Schatz des Menschenlebens. Und wir haben Gelegenheit, eine längere Zeit aus jetzt noch Lebendigem heraus mit den Kindern zu sprechen so, daß in all dem, was wir darstellen, nichts Christliches noch liegt. Denn indem wir über das Griechentum so sprechen, und so sprechen, daß das Griechentum als lebendig empfunden wird, ergehen wir uns in einer Materie, in der noch nichts Christliches drinnen liegt. Aber gerade dadurch, daß wir längere Zeit in dem Kinde Vorstellungen lebendig erhalten, die dem Christentum gegenüber noch ganz neutral sind, dadurch erringen wir uns die Möglichkeit, den Einschlag des Ereignisses von Golgatha, den Einschlag der Entstehung des Christentums mit aller Schärfe dann vor die Kinder hinzustellen. Und wir werden, wenn wir auf eine solche Art die griechische Geschichte geben, von einer Art Charakteristik des ganzen Griechentums dann übergehen zu den Einzelheiten. Wenn wir in dieser Weise die griechische Geschichte durchnehmen, werden wir gerade die richtige Vorbereitung für eine Empfindung des Christentums in den Kindern hervorrufen.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Nun wird ja mancher von Ihnen mit einem gewissen Recht zunächst das Folgende sagen: Ja, aber da regst du uns ja an, über die Einzelheiten der Geschichte zunächst zu schweigen und in Bausch und Bogen, im Großen das ganze Griechentum zu charakterisieren, das ist doch nicht eine richtige Methode, denn da geht man nicht aus von den einzelnen konkreten Ereignissen, um dann zusammenzusetzen die griechische

#SE301-189

Geschichte in ihrer Ganzheit aus den einzelnen Ereignissen und so weiter.

Ja, da berühren wir eine bedeutsame methodische Frage, die nicht aus Eigensinn und Vorurteil heraus beantwortet werden sollte, sondern die beantwortet werden sollte aus einer vollen unbefangenen Erfassung des Lebens. Ich frage Sie: Ist denn das Leben so, daß es immer das Ganze aus dem Einzelnen zusammensetzt? Bedenken Sie einmal, wenn Sie diese Anforderung an das gewöhnliche Wahrnehmungsleben stellen wollten, so müßten Sie den Menschen anleiten, einen menschlichen Kopf, ein menschliches Haupt aus den einzelnen Teilen des Gehirns und so weiter, zusammenzusetzen. Wir schauen ja im Leben Ganzheiten unmittelbar an. Wir gewinnen nur dadurch ein lebendiges Verhältnis zum Leben, daß wir Ganzheiten unmittelbar anschauen, und es handelt sich niemals darum, daß wir in willkürlicher Weise von dem Teile zu den Ganzheiten übergehen, sondern daß man dasjenige, was im Leben als eine Ganzheit auftritt, auch als eine Ganzheit charakterisiert. Ja, für den Griechen selber, da war es so, daß er in irgendeinem Jahrzehnt lebte, und daß er die Eindrücke, die dieses Jahrzehnt geben konnte, als einzelner Mensch erlebte. Dasjenige aber, was heute noch lebendig ist vom Griechentum, das hat sich zusammengefaßt, das bildet ein Ganzes, und über das schauen wir hinweg, wenn wir nicht, ausgehend von diesem Lebendigen, den ganzen Kreis des Griechentums vor das Kind charakterisierend hinstellen.

Und noch eine mehr praktische Frage erledigt sich dadurch. Ich habe es immer wieder und wiederum erleben müssen, was es wirklich im einzelnen heißt: der Lehrer wird mit seinem Unterrichtsstoff im Jahre nicht fertig. Das ist eigentlich etwas, was in doppelter Hinsicht zu einem Unfug führt, denn erstens wird man eben nicht fertig, das ist der eine Unfug; zweitens aber wird oftmals, damit man fertig wird, in den letzten Wochen so überhüdtelt, daß das ganz vergebliche Arbeit ist, daß das überhaupt gar nichts heißt, was man in den letzten Wochen macht. Hat man aber zuerst einen großen Kreis umfaßt, hat man den Zeitraum, den man für die betreffende Klasse nehmen will - die Klassenabteilungen, den Lehrplan und die Lehrziele werden wir noch besprechen -, vor die Kinder hingestellt, dann schadet es gar nicht so viel, wenn man in der Betrachtung der Einzelheiten da oder dort über manches hinweggehen muß und dergleichen. Denn wie leicht ist es dem Menschen im Leben, wenn er einen Überblick über eine Sache

#SE301-190

hat, sich besonders in unserer Zeit in den Konversationslexika das einzelne nachzusehen. Keinen Überblick bekommen zu haben, das ist unter Umständen ein bleibender Verlust für das Leben. Denn einen rechten Überblick bekommt man nur unter der Anleitung einer lebendigen Persönlichkeit. Einzelheiten aufnehmen kann man auch aus einem Buche.

Dies muß man doch als ein sehr Wichtiges in der pädagogischen Kunst berücksichtigen. Das ist sogar etwas, was bei den Lehrerprüfungen im ausgesprochensten Maße berücksichtigt werden sollte. Würde mit Bezug auf die Lehrerprüfungen dasjenige durchgeführt, was ich versuchte - es ist ja natürlich das im Anfange - für die Waldorfschule in Stuttgart geltend sein zu lassen, so würde man eben sagen: Bei der Lehrerprüfung sollte es eben darauf ankommen, sich von der Gesamtverfassung des Lehrers in bezug auf ein Weltbild zu überzeugen und im übrigen die einzelnen Kenntnisse dem überlassen, was er für nötig findet für den einzelnen Unterricht von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag vorbereitend durchzunehmen. Daß man bei Lehrerprüfungen Einzelheiten verlangt, das ist überhaupt ein Unfug. Es kommt darauf an, den Gesamteindruck zu bekommen, ob irgend jemand als Lehrer geeignet ist oder nicht. Natürlich darf man diese Dinge auch nicht pressen. Man darf selbstverständlich nicht glauben, daß man alle diese Dinge bis ins Extreme treiben darf. Aber im wesentlichen gilt das, was ich gesagt habe.

Nun wird man all das, was ich charakterisiert habe, als heute noch lebendig, gewissermaßen als einen Übergangsimpuls zum Griechentum betrachten können. Dann aber wird man übergehen können zu dem, was auch heute lebendig ist, was aber im Griechentum noch nicht lebendig war. Man wird vor allen Dingen nun sich lebendig unterhalten können mit dem Schüler über einen solchen Begriff wie allgemeine Menschenwürde. Man wird sich unterhalten können über einen solchen Begriff wie individuelles Bewußtsein des Menschen, natürlich alles in elementarer Weise. Den Begriff der allgemeinen Menschenwürde, den hatten die Griechen nicht. Sie hatten den Begriff der Polis, den Begriff einer Gemeinschaft, der der Einzelne angehörte. Darnach waren die einzelnen eingeteilt: Herren, Sklaven. Den eigentlichen Fundamentalbegriff des Menschen hatten sie nicht. Darüber unterhält man sich nun mit den Schülern. Man unterhält sich ferner mit den Schülern über den Begriff des allgemein Menschlichen, der,

#SE301-191

weil wir wirklich in der heutigen Zeit nicht genug christlich sind, gar nicht so sehr in dem Menschen lebendig ist, aber, ich möchte sagen, durch die Naturgeschichte, die Geschichte sehr wohl in den Kindern lebendig werden kann. Dieser Begriff des allgemein Menschlichen kann etwa so erweckt werden: Man stellt vor die Kinder hin das Abendmahl des Leonardo - es ist ja eigentlich nur noch seinem Sinne nach da, es sind einige Farbflächen noch vorhanden in Mailand davon -, dasjenige, was Leonardo mit diesem Bilde einmal gewollt hat, davon kann man sich heute, ich möchte sagen, nur hellsehtig noch einen Begriff machen, aber der Gedanke des Bildes, er ist noch da. Er ist lebendig zu machen, indem man das Bild vor die Kinder hinstellt. Hat man da diese zwölf Apostel mit dem Herrn in der Mitte, dann ist man in der Lage, tatsächlich an diesem Bilde klarzumachen, daß zwölf Menschen da sind, zwölf Menschen, die vom Künstler selbst schon in ihren Stellungen mit den verschiedensten Gesinnungen dargestellt worden sind, vom hingebungsvollen Johannes bis zum verräterischen Judas. Man kann gewissermaßen alle menschlichen Charaktere an diesen zwölf Bildern entwickeln. Man kann den Kindern zeigen, wie die Menschencharaktere verschieden sind, und man weist dann darauf hin, wie in der Mitte der Herr sich verhält zu jedem einzelnen, und man wird den Kindern sagen können: Nehmt meinethwillen irgend jemanden, der aus einem fremden Himmelskörper herunterkommt - man braucht es nicht in der Weise zu sagen, aber man kann es so klarmachen -, nehmt irgend jemanden, der von einem fremden Himmelskörper herunterkommt und alle Bilder auf der Erde sieht - ein solches Wesen braucht nur die zwölf Menschen anzuschauen, und dann das verklärte Antlitz in der Mitte, und es weiß als ein ganz erdenfremdes Wesen: Das hat etwas zu tun mit dem, was der Erde Sinn gibt. Daß einmal eine Zeit da war in der Erdentwicklung, die Vorbereitung war, daß dann eine andere Zeit kam, auf die gewartet wurde, und die gegenüber der Vorbereitung eine Art Erfüllung gibt, daß mit der ganzen irdischen Menschheitsentwicklung dieses Ereignis von Golgatha zusammenhängt, daß die Erde keinen Sinn hätte in ihrer Entwicklung, wenn dieses Ereignis nicht eingetreten wäre, das ist etwas, was man klarmachen kann. Das ist also, was auch heute noch lebendig ist, was sehr leicht belebt werden kann, insofern es in unserer halb heidnischen Zeit wiederum erstorben ist. Kurz, darum handelt es sich, daß man jetzt gewissermaßen das zweite Zeitalter des Menschen klarmacht. Das ist das Zeitalter, das im

#SE301-192

Gegensatz zu dem Schaffen von Begriffen, von künstlerischem Empfinden zu alle dem, was eigentlich nur entstehen konnte, indem eine Aristokratie der Menschheit es ausbrütete, das im Gegensatz zu dem, was eben als Erbschaft geblieben ist, auftrat mit der Entstehung des Christentums: das allgemein Menschliche.

Nun kann man zeigen, indem man jetzt erst die römische Geschichte nachholt, wie die römische Geschichte nach irgend etwas hintendiert, was eigentlich in sich selbst kaum eine Bedeutung hat; denn es wird dem unbefangenen Betrachter der römischen Geschichte

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

klarwerden, wie groß eigentlich der Abstand dieses römischen Volkes von dem griechischen Volke ist. Das griechische Volk hat uns und den Römern

- denn die Römer waren die Schüler der Griechen in wirklich allem bedeutenden Menschlichen -, das Griechentum hat uns und den Römern dasjenige gegeben, was geblieben ist. Die Römer für sich, sie waren ein phantasieloses Volk, ein Volk, welches eigentlich nur sich vorbereitet hat durch den Bürgerbegriff zum christlichen Menschenbegriff. Den Einschlag des Christentums in das Römertum kann man dem Kind in diesem Lebensalter durchaus schon beibringen und damit auch zeigen, wie die alte Welt Stück für Stück zugrunde geht und das Christentum Stück für Stück sich im Abendlande verbreitet. Ich möchte sagen: Das erste Jahrtausend des Christentums gewinnt dadurch einen gewissen einheitlichen Charakter. Es ist die Verbreitung des allgemeinen Menschenbegriffes. Und wenn man einen so lebendigen, einen so intensiven Begriff von dem Einschlag des Christentums in die Menschheitsentwicklung an die Kinder heranbringt, dann bekommt man auch die Möglichkeit, das ganze neue Zeitalter nun für die Menschenkinder zu charakterisieren.

Nachdem das erste Jahrtausend christlicher europäischer Entwicklung vorüber ist, beginnt doch wiederum etwas ganz Neues. Dieses ganz Neue bereitet sich langsam vor. Dasjenige tritt klar in die Menschheitsentwicklung ein, was, ich möchte sagen, das Allerprosaischste ist für uns. Für unsere Nachkommen in Jahrtausenden wird die Sache anders liegen, aber wir müssen selbstverständlich heute »Geschichte« für unsere Zeit lehren. Wir blicken also zurück ins Griechentum, in dasjenige, was heidnisch sein darf, künstlerisches Leben, Vorstellungsleben und so weiter, wir blicken zurück in das erste Jahrtausend christlicher Entwicklung und finden das europäische Gefühlsleben gerade darin entwickelt; und wir finden dann in dem, was nach dem ersten Jahrtausend

#SE301-193

christlicher Entwicklung eintritt, das europäische Willensleben, vor allen Dingen zunächst dadurch herankommend, daß die wirtschaftlichen Angelegenheiten für die Menschen Gegenstand eines ausgebildeten Nachdenkens werden, Gegenstand von Schwierigkeiten werden. Sie wurden früher in viel naiverer Weise besorgt, als sie nachher besorgt werden. Und mit dem zusammenhängend dann versucht man gerade zu schildern, wie die Erde ein einheitlicher Schauplatz wird für die Menschen, wie sie es wird durch die Entdeckungsfahrten, wie sie es wird durch die Buchdruckerkunst, und man versucht, diesen letzten Zeitraum als denjenigen zu erfassen, in dem wir eben noch drinnen stehen. Da wird man nicht mehr in einer solchen Weise große Gesichtspunkte, wie für die griechische Zeit und für die christlich-römische Zeit mit einer Nachwirkung in das mitteleuropäische Leben herein darstellen können; da wird man dann mehr oder weniger zerfallen lassen müssen dasjenige, was vom 11., 12., 13. Jahrhundert an und so weiter geschehen ist, in Einzelheiten. Aber gerade dadurch wird man von dem in dieser Zeit in die Geschichte eintretenden Völkerwillensleben die richtige Empfindung in dem Kinde erwecken.

Was erreicht man dadurch, daß man dieses tut? Sehen Sie, dadurch treibt man nicht Kausalgeschichte und auch nicht pragmatische Geschichte, all die schönen Dinge, die zeitweilig so bewundert worden sind. Was heißt denn Kausalgeschichte? Ich sagte es schon, es setzt voraus, daß immer das Folgende als die Wirkung des Vorhergehenden entstanden ist. Aber wenn man eine Wasseroberfläche hat, und man sieht aufeinanderfolgende Wellen - wird man denn jede folgende Welle als die Wirkung der vorhergehenden ansehen dürfen? Wird man denn da nicht in den Tiefen des Wassers die Ursache suchen müssen, die gemeinsame Ursache für die Folgen der Wellen? In der Geschichte ist es nicht anders. Man übersieht das Wichtigste, wenn man nur nach dem Zusammenhange von Ursache und Wirkung sieht. Man übersieht dasjenige, was in den Tiefen der Menschheitswerdenskräfte waltet, welche die einzelnen Erscheinungen im Laufe der Zeit an die Oberfläche bringen, so daß sie sich nicht bloß darstellen unter dem Gesichtspunkt von Ursache und Wirkung. Dasjenige, was in einem Jahrhundert geschieht, ist nicht bloß die Wirkung desjenigen, was im früheren Jahrhunderte geschehen ist, sondern es ist selbständig - nebenbei, daß es Wirkung ist -, es ist selbständig, ich möchte sagen, aus den Tiefen des Menschenwerdestromes an die Oberfläche getragen.

#SE301-194

Davon kann man im kindlichen Lebensalter einen Eindruck hervorrufen. Und man muß ihn in dieser Zeit hervorrufen. Denn wenn man ihn nicht in diesem Alter hervorrufen, dann bleibt der Mensch eigensinnig, bleibt bei seiner pragmatischen oder kausalen Geschichte. Er erstarrt dann in seiner Auffassung des geschichtlichen Werdens und ist später eigentlich wenig mehr geneigt, etwas aufzunehmen von dem, was eigentlich Zukunft hat, und was ich im Gegensatz zu aller übrigen Geschichtsdarstellung nennen möchte die symptomatologische Geschichte. Wer symptomatologische Geschichtsbetrachtungen treibt, wird nicht glauben, man müsse an die geschichtlichen Ereignisse unmittelbar herangehen und sie schildern um ihrer selbst willen, sondern er wird sie als Symptome eines tieferen Werdens betrachten und sich sagen:

Wenn in einem bestimmten Zeitalter, sagen wir, der Gutenberg auftritt und die Buchdruckerkunst findet, so hängt das zusammen mit etwas, was in den Tiefen der Menschheit geschieht. Und die Auffindung der Buchdruckerkunst ist nur ein Symptom dafür, daß die Menschheit in dieser Zeit reif geworden ist, von gewissen bloß konkreten Vorstellungen zu abstrakten überzugehen. Indem man dasjenige Leben antritt im Laufe der Zeit, das zusammengehalten wird mehr durch den Druck, als durch die unmittelbar gründlichen Inhalte, wird das Leben wesentlich verabstrahiert oder ins Abstrakte getrieben.

Wie im Verlaufe des geschichtlichen Werdens das Leben verabstrahiert, ins Abstrakte getrieben wird, davon machen wir uns in der Regel überhaupt keine Vorstellung. Denken Sie doch nur einmal, um ein kleines zu sagen, ich kann sagen: Mein Rock ist schäbig. Darüber hat heute jeder eine Vorstellung, wenn ich sage: Mein Rock ist schäbig. Aber er wird nicht sich klarwerden darüber, was das eigentlich heißt. Es heißt, daß das, was ich da meine, ursprünglich etwas mit den Schaben, mit den kleinen Insekten zu tun hat. Rölche hat man hängen lassen in Schränken, hat sie nicht ordentlich gebürstet, und da sind diese kleinen Insekten, diese Schaben, gekommen und haben den Rock zerfressen. Man hat Löcher. Und aus dem Zerstören von Rölchen durch Schaben ist das Wort »schäbig« entstanden. Das ist der Übergang vom Konkreten zum Abstrakten. Dieser Übergang vom Konkreten zum Abstrakten vollzieht sich in der Menschheit immerfort, und auf den sollten wir eigentlich aufmerksam sein. Sehen Sie, in meiner Gegend, wo ich aufgewachsen bin, in dieser österreichischen Gegend, da redeten die Bauern sehr konkret vom Nachtschlaf. Der Nachtschlaf war für sie

#SE301-195

nicht jenes Abstraktum, an das wir heute denken, wenn wir sagen: der Nachtschlaf; sondern der Bauer rieb sich die Augen aus und das, was da in den Augenecken am Morgen drinnen war, was er herausrieb, diese konkrete Absonderung, die nennt er den Nachtschlaf, und einen anderen Begriff von dem Nachtschlaf hat er nicht, er muß erst auf den abstrakten Begriff des Nachtschlafes gebracht werden. Allerdings, diese Dinge sterben aus. Wir Älteren erinnern uns, wenn wir gerade unsere Jugend nicht in der Stadt zugebracht haben, sondern auf dem Lande, wie alles konkret war. Aber es ist sozusagen mit dem 19. Jahrhundert mehr oder weniger ausgestorben. Ich könnte Ihnen eine ganze Anzahl solcher Beispiele vorbringen, und Sie würden kaum glauben, daß in solch konkreter Weise auf dem Lande gedacht wird. Man kann sehr Merkwürdiges erleben. Es gibt einen österreichischen Dialektdichter, der sehr schöne Dinge gemacht hat, die die Stadtleute alle bewundert haben, aber eben nur die Stadtleute, denn die Landleute verstehen sie nicht, weil er alle Worte so gebraucht, wie sie die abstrakten Stadtleute gebrauchen. Das versteht der auf dem Lande aber gar nicht, weil der konkrete Dinge im Auge hat, so daß alles für ihn etwas ganz, ganz anderes bedeutet. Ich will nur daran erinnern, daß zum Beispiel, wenn dieser österreichische Dialektdichter in seinem Gedichte von der Natur spricht, er für den Bauern ganz unverständlich ist, weil der Bauer diesen Begriff der Natur, den der gebildete Mensch hat, überhaupt nicht hat, sondern unter Natur etwas sehr, sehr Konkretes versteht. So könnte man überall Beispiele anführen, welche zeigen würden, wie der Übergang vom Konkreten zum Abstrakten im ganzen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Werdegang der Menschheit bedingt ist, und wie über die ganze Menschheit eine Welle von Abstraktionsneigung sich ergießt mit der Buchdruckerkunst. Die Menschen filtern gewissermaßen unter dem Einfluß der Buchdrucker-kunst ihre Begriffe.

Dann wäre es nicht schlecht, wenn man den Kindern aus der neueren Geschichte heraus gewisse Begriffe beibringen würde, die eigentlich dem Leben gegenüber objektiv machen. Es würde zum Beispiel viel weniger deklamiert werden von Bekämpfung des Kapitalismus und so weiter, wenn nicht die Menschen, die heute diese Dinge reden, so redeten, als wenn sie über diese Dinge gar nichts gehört hätten und gar keine Vorstellung davon hätten, daß es eigentlich gar nichts heißt, wenn man einfach wütend loszieht über den Kapitalismus; denn es hat gar nichts zu tun mit dem, was die Leute eigentlich wollen. Es beruht bloß darauf,

#SE301-196

daß die Leute über die Bedeutung von Kapitalismus und so weiter bloß keine ordentliche Vorstellung bekommen haben. Daher werden auch meine Bücher, wie »Die Kernpunkte der sozialen Frage«, so unverständlich gefunden, weil die aus dem Leben heraus geschrieben sind, nicht aus den phantastischen Einbildungen der heutigen Agitatoren.

Für eine lebensvolle Betrachtung des Geschichtlichen ist es so notwendig, daß man wirklich die äußeren Ereignisse so faßt, daß sie Symptome für ein verborgenes Inneres sind, auf das man aber ahnend immer niehr und mehr kommt, wenn man diese Symptome betrachtet. Betrachtet man die Geschichte einmal symptomatologisch, dann kommt man schon nach und nach darauf, daß zuerst ein Aufstieg, dann ein höchster Gipfel mit Bezug auf gewisse Ereignisse erreicht wird, dann wiederum ein Abstieg. Und hier ist das Ereignis von Golgatha. Wenn man die Geschichte so betrachtet, daß die äußeren Ereignisse Zeugen sind für innere Vorgänge, dann steigt man aus dem Geschichtlichen nach und nach in das Religiöse hinein, dann vertieft sich in der Tat die Geschichte von selbst in das Religiöse hinein. Und dann bekommt man schon einen Weg, der gefühlsmäßig zum Verständnis führt desjenigen, was man ja schon früher an das Kind heranbringen kann, sagen wir die Evangelien oder das Alte Testament. Aber man kann es nicht früher zum inneren Verständnis bringen. Das ist auch gar nicht nötig. Man bringt es in erzählender Form vor das Kind, und wenn das Kind dann den lebendigen Geschichtsbegriff erhält, dann bekommt auch wiederum der biblische Stoff ein neues Leben. Und das ist gut, daß die Dinge in Etappen ihr volles Leben erst erreichen. Aber vor allen Dingen wird der religiöse Trieb, das religiöse Empfinden vertieft durch Geschichtsbetrachtung in Symptomen.

Nun sagte ich, man habe die Kinder vorzubereiten durch die Naturgeschichte auf die Geschichte, wenn man so vorgeht, wie ich es in den vorangegangenen Betrachtungen charakterisiert habe. Man hat aber die Kinder auch vorbereitet auf das Leben der Erde, indem man so Botanik getrieben hat, wie ich es charakterisiert habe. Dann kann man in diesem Lebensalter auch zum Geographischen übergehen. Dieses Geographische sollte sich aufbauen können auf allerlei in erzählender Form gehaltene Schilderungen von Gegenden, wobei auch ferne Gegenden, zum Beispiel amerikanische oder afrikanische Gegenden, geschildert werden können. Dadurch, wie auch durch die vorausgegangene Naturgeschichte, in der der Zusammenhang des Pflanzenreichs mit der ganzen

#SE301-197

Erde dargestellt wurde, ist das Kind vorbereitet, um gegen das 12. Jahr hin Verständnis zu haben für das eigentlich Geographische. Bei dieser Geographie kommt es jetzt darauf an, zu zeigen, wie von der Erde aus, von dem Klimatischen, von alledem, was die Erde an gesetzmäßiger Gestaltung und Struktur an ihren verschiedenen Orten hervorbringt, wie von dem das abhängt, was man in der Geschichte gerade entwickelt. Nachdem man einen Begriff gegeben hat vom Zusammenhang von Meer und Land, von dem Klimatischen im alten Griechenland, kann man nun zurückleiten auf dasjenige, was man rein als Symptom für den inneren Werdegang der Menschheit in bezug auf den Charakter des Griechentums entwickelt hat. Ein inniger Zusammenhang kann dann gefunden werden zwischen dem geographischen Bild, das man von der Erde gibt, und dem geschichtlichen Werden. Eigentlich sollten immer ineinandergreifen die Schilderungen der Erden-gegenden und die Schilderungen, die man vom geschichtlichen Werden gibt. In der Geographie sollte im Grunde genommen Amerika nicht behandelt werden, bevor man in der Geschichte die Entdeckung Amerikas behandelt hat. Es ist notwendig, daß man in einer gewissen Weise berücksichtigt, daß der Horizont des Menschen im Laufe der Entwicklung sich ausgedehnt hat, und daß man nicht zu stark, ich möchte sagen, das Menschengemüt zu einem Absoluten hinbringen soll.

So ist es auch in der sogenannten mathematischen Geographie nicht gut, wenn man von vorneherein dogmatisch von einer Zeichnung des kopernikanischen oder keplerischen Weltsystems ausgeht, sondern es ist angebracht, die Art und Weise, wie die Menschen zu solchem gekommen sind, für die Kinder auch wenigstens andeutend zu entwickeln. Dadurch bekommen die Kinder nicht Begriffe, die ihnen mehr sind, als sie ihnen nach dem, was sie in der Menschheitsentwicklung sind, sein sollten. Natürlich würde ein Mensch in dem Zeitalter der ptolemäischen Weltanschauung den Kindern die starren Begriffe des ptolemäischen Systems beigebracht haben; jetzt bringt er ihnen die des kopernikanischen Weltsystems bei. Es ist aber durchaus notwendig, daß man den Kindern wenigstens einen Begriff davon gibt, wie man sich auf irgendeine Weise von den Orten der Sterne am Himmel versichert und aus der Zusammenfassung der Orte einen Schluß bildet, der eigentlich erst das Weltsystem ist, damit sie nicht etwa glauben, solch ein Weltsystem sei dadurch errungen, daß sich irgend jemand auf einen Stuhl gesetzt hat außerhalb dieser Welt und sich dieses Weltsystem angeschaut habe.

#SE301-198

Wie soll sich denn eigentlich ein Kind, wenn man ihm auf die Tafel das kopernikanische System wie eine Tatsache zeichnet, vorstellen, wie man dazu gekommen ist in der Menschheit? Das Kind muß eine lebendige Vorstellung haben davon, wie solche Dinge gebildet werden, sonst geht es durch sein ganzes Leben mit konfusem Begriffen, die es aber als etwas außerordentlich Sicheres ansieht. Dadurch wird der falsche Autoritätsglaube erzeugt - nicht aber dadurch, daß man auf das richtige Autoritätsgefühl beim Kinde vom 7. bis 14. oder 15. Jahre rechnet.

Und so ist es vor allen Dingen gut, wenn man sich durchdringt mit dem Bewußtsein davon, was es nicht bloß für die seelische Entwicklung des Kindes bedeutet, in dem richtigen Zeitmomente die richtigen Vorstellungen an das Kind heranzubringen, sondern was es für die ganze Wesenheit des Menschen bedeutet, auch für seine gesunde leibliche Organisation. Versuchen Sie einmal den Blick darauf zu richten, was es bedeutet, zwischen dem 7. und 12. Lebensjahre das richtige Maß von durch das Gedächtnis zu bewahrenden Stoffen an das Kind heran-zubringen, oder das nicht zu tun. Versuchen Sie einmal sich darüber klarzuwerden, was es heißt, wenn Sie ein sogenanntes gutes Gedächtnis bei einem Kind mißbrauchen. Bei einem Kind mit einem guten Gedächtnis darf nicht damit gerechnet werden, daß dieses Kind mit dem Gedächtnis glänzt, sondern Sie müssen dafür sorgen, daß ein solches Kind öfters neue Eindrücke bekommt, durch die frühere Eindrücke ausgelöscht werden. Wenn Sie dem Gedächtnis zu stark zusetzen, bleibt das Kind untersetzt und wächst nicht so hoch, als es wachsen würde, wenn sein Gedächtnis in richtiger Weise behandelt würde. Menschen, denen man ansieht, sie haben zurückgehaltenen Wuchs, bei denen kann man sicher sein: das rührt von einem nicht richtigen Behandeln des Gedächtnisses her. Ebenso können Sie sicher sein, daß Menschen, welche in einer gewissen Weise unfähig sind, ihr Antlitz zu beherrschen, solche Menschen, die einen gewissen starren Eindruck machen, nicht genug künstlerische oder überhaupt ästhetische Anschauungseindrücke um das 9. Jahr herum bekommen haben.

Gerade im kindlichen Lebensalter ist die Wirkung des richtig seelisch Behandelten auf das Leibliche von einer ungeheueren Bedeutung. Und so ist es von ungeheurer Bedeutung, daß man immer wiederum dafür zu sorgen versucht, daß das Kind deutlich volltönend und vor allen Dingen, wie ich es genannt habe, gerundet sprechen lernt, daß es Sätze voll, Silben voll, vollendet aussprechen lernt. Denn beim

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

#SE301-199

Menschen hängt das richtige Atmen von dem richtigen sachgemäßen Sprechen ab, und daher hängt mittelbar die richtige Ausbildung der menschlichen Brustorgane von dem richtigen Sprechen ab. Man sollte einmal eine Statistik der jetzt so wütenden Brustkrankheiten auch von diesem Gesichtspunkte aus aufnehmen. Man sollte sich fragen: Inwieweit ist Schuld an der Brusttuberkulose, daß viel zu wenig Rücksicht genommen wird in der Schule auf ein sachgemäß silbenvolles Sprechen, daß vor allen Dingen nicht Rücksicht darauf genommen wird, daß während des Sprechens wirklich das Kind voll atmet? Es darf dabei nicht das Sprechen vom Atmen ausgehen, sondern es muß das Atmen vom Sprechen ausgehen. Es muß richtig gesprochen werden. Das Gefühl für das richtige Sprechen, für die Längen und Kürzen der Silben und Worte muß entwickelt werden; dann richtet sich das Atmen darnach. Zu glauben, man müsse das Atmen trainieren, um zum richtigen Sprechen zu kommen, ist ein Unfug. Das Atmen, das richtige Atmen muß eine Folge des richtig empfundenen Sprechens sein. Dann wirkt es in der richtigen Weise auf das Atmen zurück. In solcher Weise sollte man heute überhaupt gründlicher den Zusammenhang des Leiblichen mit dem Geistig-Seelischen ins Auge fassen.

Da komme ich auf eine Frage, die mir gestellt worden ist, und die eine große Bedeutung hat: die Linkshändigkeit oder die Beidhändigkeit.

Sehen Sie, es ist richtig, daß man im allgemeinen dasjenige, was im Grunde genommen allgemeine Menschengewohnheit geworden ist, die Rechtshändigkeit, die man benützt beim Schreibenlernen und bei anderen Geschicklichkeiten des Lebens, daß man diese Gewohnheit erweitere dadurch, daß man auch die linke Hand in einer gewissen Weise geschickt macht, es ist in einer gewissen Weise berechtigt. Allein, wenn man über solche Dinge diskutiert, so ist die Diskussion nur fruchtbar, wenn man einen tieferen Einblick in die menschlichen Lebensverhältnisse hat. Wenn wir einem Zeitalter entgegenleben, in dem im Menschen die volle Menschheit erweckt wird, wenn wir einem Zeitalter entgegenleben, in dem zu dem abstrakten Sinn, der heute so ausgebildet ist, wiederum auch die Kultur des Gemütsvermögens, des Gefühlslebens und Aktivität des Willenslebens kommt, dann läßt sich über manche Frage ganz anders sprechen, als sich heute über diese Frage sprechen läßt. Wenn die Menschen weiterhin so erzogen werden, wie unsere Menschen erzogen werden, so daß man immer in Abstraktionen steckenbleibt,

#SE301-200

der Materialismus ist ja gerade dasjenige, was in Abstraktionen steckenbleibt, was nicht bis zum Begreifen des Materiellen aus dem Geistigen kommt, dann wird man sich nach einiger Zeit, wenn man beide Hände zum Schreiben in gleicher Weise ausbildet, überzeugen können, daß ein gewisser Grad von Schwachsinnigkeit die Menschen ergreift, die da die beiden Hände in gleicher Weise benützen lernen, denn es hängt schon ein wenig die Art, wie wir heute als Mensch sind, zusammen damit, daß wir die rechte Hand in ausgiebigerem Maße benützen als die linke Hand. Es hängt das vor allen Dingen damit zusammen, daß ja der ganze Mensch in bezug auf gewisse Organe doch nicht symmetrisch gebaut ist, und daß es einen tiefen Eingriff bedeutet in die ganze menschliche Organisation, wenn man zum Beispiel zum Schreiben beide Hände gebraucht.

Ich würde über diese Dinge gar nicht sprechen, wenn ich nicht gerade viel darüber nachgeforscht hätte, und wenn ich nicht zum Beispiel probiert hätte, was es heißt, die linke Hand zu benützen. Wenn man sich Menschenbeobachtung erworben hat, dann kann man auch durch das Probieren herausbekommen, was es bedeutet, die linke Hand zu benützen. Die linke Hand ist gut dann, wenn der Mensch einen gewissen Grad in der Unabhängigkeit des Geistig-Seelischen von dem Leiblichen erreicht hat; aber so in der Abhängigkeit, wie der heutige Mensch ist von dem Leiblichen, da entsteht eine ungeheure Revolution in dem Leiblichen selbst, wenn man die linke Hand in derselben Weise zum Beispiel zum Schreiben wie die rechte Hand verwendet. Es wird dadurch vor allen Dingen die rechte Körperseite, die rechte Kopfseite in einer solchen Weise belastet, wie es der heutige Mensch eben durchaus nicht gewöhnt ist. Die Erziehungsmethode, welche den Menschen zuerst so behandelt, daß sie diejenigen Erziehungsgrundlagen, die hier besprochen worden sind, auf ihn anwendet, die darf dann auch die Beidhändigkeit gebrauchen. Die heutige Kultur darf nicht abstrakt zum Gebrauch der beiden Hände einfach übergehen. Solche Dinge kann man ja natürlich nur aus Erfahrung sagen. Aber Statistiken würden das, was ich heute gesagt habe, ganz wesentlich beweisen.

Auch da muß man sagen: Es ist schon notwendig, in die geistige Welt hineinzuschauen, wenn man einen Begriff haben will von dem, wie namentlich in dem Kind stark wirkt das Geistig-Seelische zu gleicher Zeit mit dem Leiblich-Physischen. Aus dem Grunde muß ich mir so viel von der Eurythmie hauptsächlich in der Kindererziehung versprechen,

#SE301-201

und zwar weil die Eurythmie eine beseelte Bewegung ist und dadurch die Aktivität des Willens gehoben wird gegenüber der bloßen Passivität des Willens, die doch im wesentlichen erzogen wird gerade durch das bloß physiologische Turnen.

DREIZEHNTER VORTRAG

Basel, 10. Mai 1920

Das kindliche Spiel

#TX

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; ich werde auch versuchen, noch einiges ergänzend zu dem einen oder anderen hinzuzufügen, das ich schon vorgebracht habe. Zunächst möchte ich bemerken, daß jene Befruchtung, die für die pädagogische Kunst von seiten der Geisteswissenschaft ausgehen könnte, unter vielem anderen darin bestehen soll, daß die Erziehungskunst durch Geisteswissenschaft wirklich in die Lage kommt, sachgemäß den Blick auf die ganze Entwicklung des Menschen zu lenken.

Wir haben ja gesehen, wie so etwas wie Geschichtsbetrachtung eigentlich erst gegen das 12. Jahr für den heranwachsenden Menschen fruchtbar gemacht werden kann. Denn in der Geschichtsbetrachtung liegt schon eine Art Vorbereitung für das Lebensalter, das erst mit der Geschlechtsreife, also mit dem 14. oder 15. Jahr beginnt. Da beginnt beim Menschen im Grund erst die Fähigkeit, aus dem Innern heraus zu urteilen. Urteilsvermögen, nicht bloß intellektualistisches Urteilsvermögen, sondern umfassendes Urteilsvermögen nach allen Richtungen hin, kann sich erst nach der Geschlechtsreife entwickeln. Erst mit der Geschlechtsreife wird jenes übersinnliche Glied der menschlichen Wesenheit, das Träger der Urteilskraft ist, aus der übrigen menschlichen Natur heraus geboren. Man nenne dieses Glied wie man will. In meinen Büchern habe ich es astralischer Leib genannt, aber auf den Namen kommt es nicht an. Ich sagte, nicht allein beim intellektualistischen Beurteilen merkt man dies, sondern bei jeder Art von Urteil im weitesten Sinne. Sie werden vielleicht etwas erstaunt darüber sein, daß ich das, was ich jetzt bezeichnen will, auch unter die Sphäre des Urteils fasse. Allein würden wir hier eine ausführliche Psychologie treiben können, so würde man das, was ich sage, auch psychologisch nachweisen können. Wenn wir zum Beispiel den Versuch machen, das Kind vor der Geschlechtsreife

#SE301-203

aus seinem eigenen Geschmacksurteil heraus rezitieren zu lassen, so verdirbt man 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 das Fällen eines selbständigen Geschmacksurteils ist erst nach der Geschlechtsreife möglich.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Wenn ein Kind vor dem 14., 15. Jahr zum Deklamieren angehalten werden soll, so geschehe es in Anlehnung an denjenigen, der eben als selbstverständliche Autorität neben dem Kinde steht. Das heißt, das Kind soll Gefallen finden an der Art und Weise, wie der andere rezitiert. Nicht soll das Kind angeleitet werden, selber aus seinem Geschmacksurteil heraus etwas so zu betonen, so etwas nicht zu betonen, den Rhythmus so oder so zu gestalten, sondern das Kind soll auf Autorität hin auch in bezug auf die Geschmacksführung sich leiten lassen. Gerade das Gebiet des intimen Kindeslebens soll man ja nicht vor der Geschlechtsreife aus dem Folgen der selbstverständlichen Autorität herauszuführen suchen. Ich sage immer »selbstverständliche Autorität«, weil ich durchaus nicht eine aufgezwungene oder gar eine blinde Autorität meine, sondern ich gehe ja von dem aus, was sich einer unbefangenen Beobachtung ergibt:

Das Kind will 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.

Wenn Sie solche Dinge im umfassenden Sinne ins Auge fassen, dann werden Sie sehen, daß in der Darstellung, in welcher ich hier versucht habe, einiges skizzenhaft über pädagogische Kunst zu sagen, immer Rücksicht auf die Gesamtentwicklung des Menschen genommen wird. Darum wird gesagt, man soll zwischen dem 7. und 14. Jahr nichts anderes in das Kind hineinbringen, als was für das ganze Leben dann fruchtbar sein kann. Man muß eben sehen, wie ein Lebensalter auf das andere wirkt. Ich werde gleich ein sprechendes Beispiel dafür geben. Das Kind mag längst aus der Schule fort sein, ist vielleicht längst erwachsen, da zeigt sich erst, was wir in der Schule aus ihm gemacht haben und was nicht. Aber es zeigt sich nicht nur in einer allgemeinen, abstrakten, es zeigt sich in einer ganz konkreten 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 beruht

#SE301-204

ja selbstverständlich nach der einen Seite hin auf dem Nachahmungs-trieb. Die Kinder machen das nach, was sie bei 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 der Erwachsene mit gewissen Handlungen verbinden muß. Das Spiel wird nur der formalen Seite nach eine Nachahmung der Erwachsenen-Tätigkeit darstellen, nicht der materiellen Seite nach. Die Nützlichkeit, das zweckmäßige Sichhineinstellen in das Leben bleibt fort. Das Kind empfindet eine Befriedigung an der Tätigkeit, die der Betätigung der Erwachsenen nahe verwandt ist. Nun kann man untersuchen: was ist denn da eigentlich tätig? Wenn man das, was in der Spielbetätigung zum Vorschein kommt, studieren will und dabei die wahre Wesenheit des Menschen so erkennen will, daß man praktisch an der Entwicklung des Menschen sich betätigen kann, so muß man fortwährend die einzelnen Tätigkeiten der menschlichen Seele ins Auge fassen, auch diejenigen, welche sich dann auf die leiblichen Organe übertragen, sich gewissermaßen auf sie ausgießen. So einfach ist das nicht. Das Studium der Spielbetätigung im ausgedehntesten Maße wäre jedoch 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 Goethes »Wilhelm Meister« in gewissen Partien gelesen hatte. Das freie Spiel mit den Seelenkräften, wie es sich entfaltet in der künstlerischen Gestaltung des »Wilhelm Meister«, erschien Schiller als etwas, das er nur vergleichen konnte mit einem Erwachsenwordensein des kindlichen Spiels. Und im Grunde schrieb Schiller seine Briefe: »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« ganz aus dieser Gesinnung heraus. Schiller schrieb ja aus der Gesinnung heraus, 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 Zwang. Oder man folgt der logischen Notwendigkeit, die man von der Vernunft vorgeschrieben erhält, dann folgt man der Vernunftnotwendigkeit und ist wieder kein freier Mensch. Frei, meint Schiller, ist man eigentlich nur im künstlerischen Schaffen

#SE301-205

und im künstlerischen Sinnen. Das ist gewiß begreiflich bei einem Künstler wie Schiller, aber es ist einseitig, da es in bezug auf die Erfassung der Freiheit der Seele viel menschliches Erleben gibt, das ebenso nur innerlich verläuft, wie dasjenige, was Schiller unter Freiheit versteht. Aber die Lebensform, in der Schiller den Künstler befindlich denkt, ist tatsächlich so, daß der Mensch Geistiges erlebt, 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 so, wie es die Idee will - wenn man das Wort im weitesten Sinne gebraucht -, aber man schafft auch nicht in abstrakten Ideen nach logischen Notwendigkeiten, sondern beim künstlerischen Schaffen ist man so dabei, wie man bei Hunger und Durst dabei ist. Es ist eine ganz persönliche Notwendigkeit. Schiller fand, daß der Mensch sich so etwas erringen kann im Leben, daß aber das Kind auf naturgemäße Weise dieses Spiel hat, in welchem es gewissermaßen in der Welt der Erwachsenen lebt, aber nur so, daß es seine Individualität befriedigt, daß es sich auslebt im Geschaffenen, ohne daß das Geschaffene zu irgend etwas dient.

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. In der Tat, die psychologische Bedeutung des Spieles, sie ist nicht so ganz einfach zu finden. Man muß ja sich sagen: Hat nun die besondere Art von Spieltätigkeit, die das Kind ausübt vor dem Zahnwechsel, eine Bedeutung für das ganze Menschenleben? Man kann, wie gesagt, sie so analysieren, wie das Schiller versucht hat unter der Anregung von Goethes gewissermaßen Erwachsenen-Kindlichkeit. Man kann aber diese Spieltätigkeit auch mit einer anderen Betätigung der menschlichen Wesenheit vergleichen. Man kann diese Spieltätigkeit des Kindes vor dem Zahnwechsel mit der Traumtätigkeit vergleichen. Da wird man sehr wohl gewisse bedeutsame Analogien finden. Nur just beziehen sich diese Analogien bloß auf den Verlauf, auf den Zusammenhang desjenigen, was das Kind in der Spielbetätigung tut. So wie das Kind im Spiel die Dinge zusammenstellt - was es auch immer zusammenstelle -, so stellt man, wenn auch nicht mit äußeren Dingen, sondern nur mit Gedanken, mit Bildern, im Traume die Bilder zusammen, wenn auch

#SE301-206

nicht in allen Träumen, 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, dabei nicht stehenbleiben, 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, für das ganze äußere Menschenleben fruchtbar werden, wann hat man eigentlich die Früchte des kindlichen Spiels? Da meint man gewöhnlich, man müsse in der unmittelbar darauffolgenden Lebensperiode diese Früchte des kindlichen Spieles suchen, und das ist es eben, was Geisteswissenschaft erst zeigen soll, wie in einer Art von rhythmischen Wiederholungen das Leben abläuft. So wie man einen Pflanzenkeim hat, aus dem sich Blätter entwickeln in mannigfaltigen Gestalten, erst Kelchblätter, dann Blütenblätter und so weiter, und dann kommt erst wiederum der Keim, wie da dazwischen etwas liegt und die Wiederholung des Früheren nach einer Zwischenperiode auftritt, so ist es tatsächlich auch im Menschenleben.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

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, erst in den Zwanzigerjahren herauskommen. Was wir uns im Spiel von der Geburt bis zum Zahnwechsel erwerben, was da traumhaft vom Kinde dargelegt wird, das sind Kräfte der jetzt noch ungeborenen Geistigkeit des Menschen, der noch nicht in den Körper hinein absorbierten, oder resorbierten, wenn Sie besser wollen, Geistigkeit des Menschen. Das ist so: Ich habe Ihnen auseinandergesetzt, wie dieselben Kräfte, die an dem Menschen bis zum Zahnwechsel hin organisch arbeiten, dann selbständig sind, wenn sie die Zähne geboren haben, als Vorstellungs-, als Denktätigkeit; da wird gewissermaßen aus dem Leiblichen etwas herausgezogen. Das, was das Kind betätigt im Spiel, was auch noch nicht zusammenhängt mit dem Leben, dem keine Nützlichkeit innewohnt, das ist dagegen etwas, was noch nicht mit dem Leib zusammengewachsen ist; so daß das Kind eine seelische Betätigung hat, die im Leibe arbeitet bis zum Zahnwechsel und dann zum Vorschein kommt als Kraft zur Bildung von Begriffen, die dann

#SE301-207

erinnert werden können. Auf der anderen Seite hat es eine geistigseelische Betätigung, die gewissermaßen noch leicht ätherisch über das Kind hinschwebt, die sich im Spiel so betätigt, wie sich im ganzen Leben die Träume betätigen. Aber diese Tätigkeit wird beim Kinde eben nicht bloß im Traum, 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, erst wiederum etwa vom 21. oder 22. Jahre beim Menschen als der nun selbständig im Leben Erfahrungen 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: die individuelle Gestaltung, die im Spiel bis zum Zahnwechsel bemerkbar ist, die tritt in irgendeiner Weise im besonderen Charakter des selbständigen Urteilens des Menschen nach dem 20. Jahre wieder auf; das heißt, die Menschentypen nach dem 20. Jahre sind verschieden in bezug auf ihr selbständiges Urteilen, so wie die Kinder verschieden sind beim Spiel vor dem Zahnwechsel.

Denkt man so etwas aus der vollen Wirklichkeit heraus, dann bekommt man tatsächlich ein, ich 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 formt den Menschen noch über die Zwanzigerjahre hinaus. Man sieht aus dem, daß man das ganze Leben, nicht bloß das Kindesleben kennen muß, wenn man eine richtige Erziehungskunst aufbauen will.

Die weitere spielende Tätigkeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife ist etwas anderes. Gewiß, die Dinge sind nicht streng voneinander geschieden, will man aber 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.

#SE301-208

Es spielt für sich. Gewiß, es will auch Hilfe haben, aber dann ist es ein furchtbarer Egoist, es will eben auch allein die Hilfe haben. Ein geselliges Leben für das Spiel tritt mit dem Zahnwechsel ein. Die Kinder wollen dann mehr untereinander spielen. Das tritt mit dem Zahnwechsel ein, wenigstens ist das der typische Fall, obwohl es gerade einzelne Ausnahmen gibt. Da hört das Kind auf, der Einsiedler im Spiel zu sein; es will mit andern Kindern seine Spiele machen und etwas im Spiel bedeuten. Dieses im Spiel etwas bedeuten wollen, das ist es, 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 Soldaten-spiele, die ja gesellige Spiele sind, bei denen 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 der Charakter des Spiels gewahrt, indem das, was da im kindlichen Spiel geübt wird, sich nicht nach dem Zweckmäßigkeitsprinzip in das soziale Leben hineinstellt. Aber das Eigentümliche ist, daß man das, was als Geselliges auftritt, im Spiel vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife eigentlich wie das vorbereitende Element für das nächste Lebensalter findet. Es ist sehr eigentümlich, wie im nächsten Lebensalter mit der Geschlechtsreife das selbständige Urteil auftritt, wo der Mensch sich der Autorität entreißt, sein eigenes Urteil bildet, als einzelner Mensch dem andern gegenübertritt. Vorbereitend tritt im kindlichen Spiel, eben nicht ins äußere soziale Leben hineingegliedert, sondern eben nur in der Spieltätigkeit, dieses gleiche Element gerade in der vorhergehenden Lebensperiode auf. Das, was also in der vorhergehenden Lebensperiode auftritt im kindlichen, geselligen Spiel, ist das vorläufige Sichlosreißen von der Autorität. Wir müssen daher sagen: Das Spiel gibt dem Kinde bis zum 7. Jahre, bis zum Zahnwechsel, etwas, was verleibt erst im 21. oder 22. Jahre ins Menschenleben eintritt, womit erworben wird die selbständige Individualität des Verstandes- und Erfahrungsurteils und so weiter. Dasjenige aber, was vom 7. Jahre bis zur Geschlechtsreife im Spiele sich vorbereitet, das tritt früher in der Entwicklung im Lebenslaufe auf, das tritt dann von der Geschlechtsreife bis zum 21. Jahre auf. Das ist ein Übergreifen. Es ist sehr interessant, darauf aufmerksam zu werden, daß wir das, was wir für unseren Verstand, für unsere Lebenserfahrung, für unsere gesellige Zeit als

#SE301-209

Fähigkeiten haben, den ersten Kinderjahren verdanken, wenn das Spiel ordentlich geleitet wird. Das hingegen, was in unseren Lümmel- oder Flegeljahren in die Erscheinung tritt, verdanken wir der Zeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Da überschneiden sich also die Zusammenhänge in dem menschlichen Lebenslauf.

Solches Übergreifen von Zusammenhängen im menschlichen Lebenslauf ist von fundamentaler Bedeutung, und das ist etwas, was der Psychologie entgangen ist. Denn das, was wir heute Psychologie nennen, gibt es auch erst seit dem 18. Jahrhundert. 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 so entwickeln, daß eine richtige 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 Herbartschen Psychologie zu entdecken. Die Herbartsche Psychologie ist scharfsinnig. Die Herbartsche Psychologie bemüht sich tatsächlich, aus elementaren Bestandteilen des Seelenlebens heraus auf eine gewisse Gestaltung der Seele hinzuwirken. Es ist außerordentlich viel Schönes in der Herbartschen Psychologie; allein man muß doch hinschauen darauf, was diese Herbartsche Psychologie bei guten Herbartianern für eigentümliche Ansichten hervorgerufen hat.

Ich kannte einen ganz hervorragenden Herbartianer sehr nahe, den Astheten Robert Zimmermann, der auch eine Philosophische Propädeutik mit einer Psychologie für Gymnasiasten geschrieben hat und 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

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

heraufarbeiten muß. Und das Essen sei eigentlich nur ein Mittel, um übergehen zu können von der Vorstellung des Hungers zu der Vorstellung der Sättigung.

#SE301-210

Wer nun die Wirklichkeit der menschlichen Natur nicht etwa im materialistischen Sinne, sondern gerade im spirituell-geistigen Sinne ins Auge fassen kann, der wird sehen, daß in dieser Art der Anschauung eben etwas einseitig Rationalistisches 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 gar manches für die pädagogische Kunst fordern müssen, was sonst für diese pädagogische Kunst nicht zum Vorschein kommen kann. Was wir in dem Menschen heranerziehen, heranunterrichten, 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, in einer ganz anderen Form vom 15. bis zum 21., 22. Jahre im Menschen aufgehen sieht.

Der Volksschullehrer ist für den Gymnasiallehrer oder für den 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 mit diesen zusammengehörigen Lebensabschnitten wirklich rechnet. Man wird dann sehen, daß reale Anhaltspunkte nur aus der Geisteswissenschaft heraus zu gewinnen sind.

Nun aber bedenken Sie, was alles in der Schule getrieben wird, weil man in Abhängigkeit lebt von gewissen Vorurteilen. Sicherlich, es ist schon manches aus gewissen Instinkten heraus besser geworden; es muß aber radikal besser werden - man definiert zum Beispiel noch zu viel. Man sollte, so viel es geht, vermeiden, vor den Kindern irgendwelche Definitionen zu geben. Definitionen legen immer die Seele fest, und ein Definitionsbegriff bleibt das Leben hindurch und macht das Leben zu etwas Totem. Wir sollen aber so erziehen, daß das, was wir in die kindliche Seele hineinbringen, lebendig bleibt. Nehmen wir an, jemand bekommt als Kind im 9. Jahre oder im 11. Jahre von dem oder jenem einen Begriff, also im 9. Jahre, sagen wir, von einem Löwen, im 12. oder 13. Jahre von der griechischen Kultur. Schön, das bekommt es. 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. Ich habe

#SE301-211

diesen oder jenen Begriff vom Griechentum, das habe ich in der Schule gelernt. Das müßte eigentlich etwas werden, was überwunden wird. Geredes so wie das andere an uns wächst, so soll dasjenige, was uns der Lehrer gibt, auch wachsen, soll ein Lebendiges sein. Wir sollen solche Begriffe vom Löwen, solche Begriffe vom Griechentum bekommen, die durch sich selber im 30., 40. Jahre nicht mehr das sind, was sie gewesen sind in der Schule, sondern die so lebendig sind, daß sie sich mit dem Leben umgestalten. Dazu müssen wir charakterisieren und nicht definieren. Wir müssen versuchen mit Bezug auf die Bildung der Begriffe, dasjenige nachzumachen, was wir beim Malen oder auch beim Photographieren tun können; da können wir uns nur auf eine Seite hinstellen und einen Aspekt geben, oder auf die andere Seite hinstellen und einen anderen Aspekt geben und so weiter. Erst wenn wir von mehreren Seiten einen Baum photographiert haben, können wir eine Vorstellung davon gewinnen. Man ruft zu stark die Idee hervor: durch die Definition habe 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 stellt, damit man in diesem einen 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 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 sie nicht zu gleicher Zeit 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, bevor es innerlich das Dreieck erkannt hat, das Wesentliche vom Dreieck in der äußeren Welt begreifen kann.

#SE301-212

Daß man charakterisieren soll und nicht definieren, hängt zusammen mit der Erkenntnis, daß dasjenige, was in einem Menschenzeitalter auftritt, vielleicht erst in einem sehr fernem Zeitalter in seinen Früchten erkannt wird, und daß man deshalb nicht tote, sondern lebendige Begriffe, lebendige Empfindungen dem Kinde übermitteln soll. Und so soll man auch versuchen, Geometrie zum Beispiel 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 eine Frage, die mir gestellt worden ist, und zweitens an dasjenige, was ich eben jetzt ausgesprochen habe.

Das Geometrische wird von demjenigen, der selbst gewisse Erfahrungen mit der Geometrie gemacht hat, wirklich so empfunden werden können, daß es allmählich aus dem Ruhenden ins Lebendige her-eingeholt werden sollte. Eigentlich reden wir doch von etwas sehr allgemeinem, 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; es wäre aber gut, wenn wir unsern 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 ihnen sagen: Hier habe ich eine Linie. Ich bringe das dann so weit, daß ich auf irgendeine Weise - ich kann Ihnen natürlich nicht alle Einzelheiten in diesem kurzen Vortragskurse entwickeln - dem Kinde den Winkel von 180 Grad in drei Teile teile. Ich kann auf unendlich viele Weisen diesen Winkel in drei Teile teilen. Ich kann dann jedesmal, wenn ich diesen Winkel in drei Teile geteilt habe, zum Dreieck dadurch übergehen, daß ich dem Kinde zeige, wie der Winkel, der hier ist, hier auftritt; so werde ich, indem ich die Sache auf dieses übertrage, ein solches Dreieck bekommen. Indem ich übergehe von den drei fächerförmig nebeneinanderliegenden Winkeln, kann ich unzählige Dreiecke, die sich da bewegen, vorstellen, und diese unzähligen Dreiecke haben selbstverständlich die Eigenschaft, daß ihre Winkelsumme 180 Grad ist, denn sie entstehen ja aus der Teilung der 180 Grade der Winkelsumme. So ist es gut, in dem Kinde die Vorstellung des Dreiecks hervorzuheben, das eigentlich

#SE301-213

#Bild s. 213

in innerer Beweglichkeit ist, so daß man gar nicht die Vorstellung bekommt eines ruhenden Dreiecks, sondern die Vorstellung eines bewegten Dreiecks, das ebensogut 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.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Denken Sie sich, wie durchsichtig die ganze Dreieckslehre würde, wenn ich von einem solchen innerlich bewegten Begriffe ausgehen würde, um das Dreieckmäßige zu entwickeln. Dies könnten wir dann auch sehr gut als Unterstützung benützen, wenn wir nun in dem Kinde eine ordentliche Raumempfindung, eine konkrete, eine wahre Raum-empfindung heranbilden wollen. Wenn wir in dieser Weise den Begriff der Bewegung für die Ebenenfigur gebraucht haben, dann bekommt die ganze geistige Konfiguration des Kindes eine solche Beweglichkeit, daß ich dann leicht übergehen kann zu jenem perspektivischen Elemente:

ein Körper geht an dem anderen vorn vorbei oder rückwärts vorbei. Dieses Übergehen, vorwärts Vorbeigehen, rückwärts Vorbeigehen, das kann das erste Element sein zum Hervorrufen einer entsprechenden Raumempfindung. Weiter: Wenn man lebensgemäß dieses vorne und rückwärts Vorbeigehen namentlich eines Menschen, das Unsichtbar-werden hinter einem Körper und das Unsichtbarmachen vor einem Körper erörtert hat, dann kann man dazu übergehen - es bleibt nämlich sonst doch abstrakt und tot, wenn es bloß ein perspektivisches Raumgefühl ist -, das Raumgefühl innerlich lebendig werden zu lassen. Das bekommt man aber nur dadurch heraus, daß man zum Beispiel sagt: Sieh einmal, ich traf an einem bestimmten Orte morgens um 9 Uhr zwei Menschen; die saßen dort an dem Orte auf einer Bank. Nachmittags um 3 Uhr komme ich wieder hin, da sitzen wiederum die

#SE301-214

zwei Menschen auf der Bank - es hat sich nichts geändert. Gewiß, so lange ich den Tatbestand um 9 Uhr und um 3 Uhr betrachte, bloß äußerlich, so lange hat sich nichts geändert. Aber gehe ich ein auf das Innere, komme ich ins Gespräch mit dem einen Menschen und mit dem anderen Menschen, so mache ich vielleicht die Entdeckung, daß, nachdem ich weggegangen war, der eine sitzenblieb, der andere aber wegging. Der eine Mensch ist drei Stunden lang weggewesen und wiederum zurückgekommen, sitzt neben dem anderen dort, hat aber innerlich etwas durchgemacht, ist innerlich etwas ermüdet nach sechs Stunden. Den Tatbestand aber lerne ich nicht erkennen in seinem Zusammenhang nach dem Raum, wenn ich nur nach dem äußeren Tatbestand urteile, und nicht auf das Innere, Wesentliche eingehe.

Man kann selbst über das Räumliche, über die räumliche Beziehung zwischen den Wesen nicht urteilen, wenn man nicht auf das Innerliche eingeht. Nur wenn man auf dieses Innerliche eingeht, kann man vor den herbsten Illusionen in bezug auf Ursache und Wirkung bewahrt bleiben. Es passierte einmal folgendes: Ein Mann geht am Rande eines Flusses. An einer Stelle steht ein Stein. Der Mann stolpert über den Stein und verschwindet in den Wellen und wird nach einer gewissen Zeit herausgezogen. Nehmen wir an, es wird sonst nichts getan als der nüchterne Tatbestand aufgenommen: Der Mann so und so ist ertrunken. Vielleicht ist dies aber gar nicht wahr. Vielleicht ist der Mann nicht ertrunken, sondern er ist gestolpert, weil ihn auf der Stelle der Schlag getroffen hat, und er schon tot ins Wasser gefallen ist. Das Ins-Wasser-Fallen war eine Folge des Todes. Es ist dies eine wahre Geschichte, die untersucht worden ist. Sie zeigt, wie notwendig es ist, vom Äußeren auf das Innere einzugehen.

So ist es auch notwendig, wenn man im Räumlichen das Verhältnis der Wesen zueinander beurteilen will, auf das Innere der Wesen einzugehen. Und das richtig, lebendig erfaßt, bringt uns dazu, das Raum-gefühl in den Kindern dadurch zu entwickeln, daß wir tatsächlich das Bewegungsspiel selber zum Entwickeln des Raumgefühles verwenden, indem wir das Kind Figuren laufen lassen oder dergleichen, oder indem wir das Kind beobachten lassen, wie Menschen hintereinander oder voreinander vorbeilaufen und dergleichen.

Dann aber ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, nun wirklich aus dem, was auf diese Art beobachtet wird, zum Festhalten des Beobachteten überzugehen. Namentlich ist für die Entwicklung des Raumgefühles

#SE301-215

- das bezieht sich jetzt auf die Frage, die mir gestellt worden ist - von großer Bedeutung, wenn ich auf verschiedene gekrümmte Flächen durch Körper von verschiedener Krümmung Schatten werfen lasse und nun versuche, ein Verständnis für die besondere Konfiguration des Schattens hervorzurufen. Man kann geradezu behaupten: Wenn ein Kind imstande ist zu begreifen, warum eine Kugel unter gewissen Verhältnissen einen Ellipsenschatten wirft - das ist etwas, was vom Kind schon vom 9. Jahre ab erfaßt werden kann -, dann wirkt dieses Sichhineinversetzen in Flächenentstehungen im Raume auf die ganze innere Beweglichkeit des Empfindungs- und Vorstellungsvermögens des Kindes ungeheuer. Man sollte deshalb die Entwicklung des Raumgefühls in der Schule als etwas Nötiges ansehen. Wenn man sich nun fragt: Was tut das Kind bis zum Zahnwechsel hin, bis zum 7., 8. Jahre selbst, indem es spielerisch zeichnet? Es entwickelt tatsächlich das, was als Erfahrung, Verstand in den Zwanzigerjahren dann reif wird. Das entwickelt sich aus dem 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 will. Es will sich aussprechen.

Schauen wir diese Zeichnungen des Kindes an. Das, was man ein richtiges Raumgefühl nennen könnte, haben die Kinder vor dem 7., 8. Jahre, selbst vor dem 9. Jahre gerade noch nicht. Dazu kommt es erst später, wenn sich allmählich die andere Kraft in die kindliche Entwicklung hineinführt. Bis zum 7. Jahre arbeitet an der kindlichen Organisation das, was später Vorstellung wird; bis zur Geschlechts-reife arbeitet an der kindlichen Organisation der Wille, der dann, wie ich Ihnen gesagt habe, sich staut und in dem Knaben-Stimmeswandel eben zeigt, wie er in den Körper geschossen ist. Dieser Wille ist dazu geeignet, das Raumgefühl in sich zu entwickeln. So daß man durch all das, was ich jetzt gesagt habe, durch dieses Entwickeln eines Raumgefühls an Bewegungsspielen, durch die Anschauung dessen, was geschieht, wenn Schattenfiguren entstehen, namentlich durch das, was in der Bewegung entsteht und festgehalten wird, indem durch dieses alles der Wille entwickelt wird, der Mensch zu einem viel besseren Verständnis der Dinge gelangt als durch das Verstandesmäßige, selbst wenn es der spielerische kindliche Verstand ist, der flächenhaft sich ausdrückt, der erzählend sein will.

#SE301-216

Nun möchte ich heute am Schluß der Stunde gerade in Anknüpfung an das Gesagte für diejenigen, die es sehen wollen, die kindlichen Zeichnungen eines sechsjährigen Knaben, der allerdings einen Maler-Illustrator zum Vater hat, hier auflegen. Ich bitte, sie ein wenig zu betrachten, um aufmerksam darauf zu werden, wie außerordentlich berecht dieser sechsjährige 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 man, wenn man will, richtig expressionistische Bilder nennen kann, sind einfache Nacherzählungen dessen, was dem Knaben vorgelesen worden ist, was er gehört hat und dergleichen; manches ist, wie Sie sehen werden, außerordentlich ausdrucksvoll, großartig ausdrucksvoll. So zum Beispiel 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 schon mit Farbstiften zeichnet, und nimmt man das in allen Einzelheiten auf, so wird man finden, daß in der Tat diese Zeichnungen der Abdruck des kindlichen Wesens sind, wie ich es Ihnen bisher geschildert habe, und daß man diesen UmSchwung, der mit dem Zahnwechsel auftritt, ins Auge fassen muß, wenn man verstehen will, wie man das Raumgefühl hervorzurufen hat.

VIERZEHNTER VORTRAG

Basel, 11. Mai 1920

Weitere Gesichtspunkte und Fragenbeantwortungen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

#TX

Es würde mir sehr leid tun, wenn aus der einen oder anderen Bemerkung heraus die Ansicht entstanden wäre, daß das, was hier vorgebracht worden ist in bezug auf pädagogische Kunst, nach irgendeiner Richtung hin dogmatisch wirken sollte, das heißt, in irgendeiner Weise vereinseitigen könnte. Allem hier Gesagten liegt die Meinung zugrunde, daß Geisteswissenschaft als solche die pädagogische Kunst befruchten könne. Dann aber ist gerade das besonders Befruchtende wohl darin zu suchen, daß Erziehung und Unterricht durch diese Befruchtung einen lebendigen Charakter bekommen würden, und deshalb glaube ich, daß solche allgemeinen Richtungen, wie sie hier vorgezeichnet worden sind, im einzelnen tatsächlich in der mannigfaltigsten Weise eingeschlagen werden können. Für den Ausbau wäre es daher schon gut, wenn gegenseitige Verständigung, gegenseitiger Meinungsaustausch eintreten könnte unter den verehrten Zuhörern und auch unter anderen, die in irgendeiner Weise für die Fortbildung der Erziehungskunst, wie sie hier gedacht wird, gewonnen werden können. Denn es handelt sich ja in der Tat heute darum, aus einem lebendigen Erfassen der Menschheitsentwicklung im ganzen und der Zeitentwicklung im besonderen gerade in der Pädagogik auf unmittelbar von der Zeit Gefordertes zu kommen. Es handelt sich heute weniger darum, daß wir formale Erziehungsgrundsätze neu gewinnen, sondern es handelt sich darum, daß wir gerade mit Hinblick auf die pädagogische Kunst den Gesichtskreis, den wir haben, mit Bezug auf die Menschheitsentwicklung und so weiter, erweitern.

Wo steht die Menschheit heute in ihrer Entwicklung? Was müssen wir dem Kinde beibringen, wenn wir gerecht werden wollen diesem Standpunkt, den die Menschheit in ihrer Gesamtentwicklung heute einnimmt und immer deutlicher einnehmen wird in der nächsten Zukunft? Wenn man nicht dasjenige, was sich in der letzten Zeit zugetragen

#SE301-218

hat, als eine Art von Feuerzeichen betrachten kann, die deutlich darauf hinweisen, daß gerade mit Bezug auf die Erziehungskunst manches zu erneuern ist, dann versteht man eigentlich die gegenwärtige Zeit schlecht. Unzähliges einzelnes wäre natürlich zu erwähnen. Bedenken Sie nur, wie nahe es liegt nach den Angaben, die ich gemacht habe, beim Rechnen neben der gewöhnlich bloß beobachteten synthetischen Methode aufzusuchen die analytische Methode, von der Summe und vom Produkt, nicht allein von den Addenden und von den Faktoren auszugehen. Wie naheliegend wäre es, in ausführlicher Weise gerade von diesem Gesichtspunkte aus die Bruchrechnung zu behandeln und alles, was damit zusammenhängt. Ich will über diese Einzelheiten nur etwa das Folgende sagen. Ich will Sie darauf aufmerksam machen, daß ja in dem Augenblicke, wo wir vom Rechnen von ganzen Zahlen zum Rechnen mit Brüchen übergehen, wir ganz naturgemäß ins Analysieren hineinkommen, denn Zahlen bis zu Brüchen verfolgen, heißt eben analysieren; so daß es gerechtfertigt ist, beim Bruchrechnen ein anderes Element in die Unterrichtsmethode einzuführen als beim Rechnen mit gewöhnlichen Zahlen.

Es ist ja gewiß von der einen Seite her nicht gerade anzufechten, wenn im Laufe des 19. Jahrhunderts die Rechenmaschine in der Schule eingeführt worden ist; aber diese Rechenmaschine sollte nicht zu einer zu starken materialistischen Überschätzung des Anschauungsprinzips führen. Wir sollten uns klar sein darüber: Anschaulichkeit ist schon recht, aber es handelt sich doch darum, daß durch den Unterricht menschliche Fähigkeiten entwickelt werden sollen. Die Zeit vom Zahnwechsel bis zu der Geschlechtsreife ist vor allen Dingen dazu da, daß das Gedächtnis herangebildet werde. Unterschätzung des Gedächtnisses auf Grundlage der Anschauung, auf Kosten der Anschauung, die Bevorzugung der Anschauung auf Kosten des Gedächtnisses, beides sollte man eigentlich vermeiden. Man sollte allerdings zunächst in einfacher Weise - aber dazu genügen im Grunde für denjenigen, der lebendigen Unterricht zu erteilen in der Lage ist, die zehn Finger an der Hand -, man sollte innerhalb, sagen wir, der Zähl-Zahl 10 allerlei Gruppierungen vornehmen, welche die Rechnungsoperationen und das Verhältnis der Zahlen untereinander veranschaulichen. Aber dann müßte man sich klar darüber sein, daß man es mit dem Rechnen doch so halten sollte, wie es im Leben, im seelischen Leben der Menschheit überhaupt ist.

#SE301-219

Was eigentlich eine Zahl wirklich ist, was ein Bruch ist, darüber gibt es ja ausführliche Philosophien, ganze Abschnitte in philosophischen Untersuchungen. Damit ist ja zum Ausdruck gebracht, daß man als Kind über Zahlen, über Brüche unterrichtet wird, daß man aber doch im späteren Leben, sogar wenn man Philosoph ist, sagen kann: Man muß nun erst untersuchen, was eine Zahl in Wirklichkeit bedeutet, was ein Bruch ist. Wenigstens auf das eine muß das hinweisen: daß man es nicht nötig hat, durch sogenannte Anschauung alles bis ins Minuziöseste hinein klarmachen zu wollen, sondern daß man vieles heranzubringen hat an das Kind, was eben dem Gedächtnis einverleibt und dann später erst durchdrungen wird, wenn man dazu reif ist. Von einem anderen Gesichtspunkte aus habe ich ja auf eine solche Sache schon hingewiesen. Beim Bruchrechnen ist es etwas anders. Weil das Entstehen des Bruches gewissermaßen etwas Analytisches ist, muß man diesem analytischen Bedürfnis, das ich in den vorigen Stunden erwähnt habe, entgegenkommen. Daher ist es gut, die Bruchrechnung so anschaulich wie möglich zu machen. Das kann vielleicht gerade dadurch geschehen, daß man einen großen Würfel teilt in kleine Würfel - sagen wir, einen großen Würfel teilt in sechzehn Würfel, dadurch übergeht zu dem Begriff des Viertels zuerst, indem man ihn in vier Teile teilt, dann jedes Viertel wiederum in vier. Man kann ja sehr hübsch allerlei Beziehungen der Sechzehntel, Achtel und so weiter den Kindern klarlegen, wenn man den Würfel teilt. Wendet man dann später dazu verschiedene Farbengebung der Teile an, dann kann man, indem man die gegliederten Würfelteile wiederum zusammensetzt in verschiedene Methoden, schon daran außerordentlich viel anschaulich machen.

Nun möchte ich aber, daß namentlich der Übergang von den gewöhnlichen Brüchen zu den Dezimalbrüchen nicht in einer unrationellen Weise, in einer unwirklichkeitsgemäßen Weise an die Kinder herantritt. Die Kinder sollten vom Anfange an ein Gefühl dafür bekommen, daß das Benutzen des Dezimalbruches eigentlich auf menschlicher Konvention, auf einer Art menschlicher Bequemlichkeit beruht, und sie sollten ein weiteres Gefühl davon bekommen, daß das Ansetzen des Dezimalbruches eigentlich nichts weiter ist als ein Fortsetzen derselben Methoden, welche unseren Zahlen überhaupt zugrunde liegen, indem wir bis 10 zählen und dann die 10-Zahl neuerdings in der 20 (= zweimal 10) enthalten ist - dann wird bei 20 eine neue Zehnerreihe angeschlossen und so weiter. Rechnen wir nach links mit demselben

#SE301-220

Prinzip, mit dem wir rechnen, wenn wir Dezimalbrüche nach der rechten Seite hin ausbilden, so kann das Kind einen Begriff davon bekommen, daß das eigentlich relativ ist, daß ich eine Einheit auch haben könnte, indem ich den Dezimalbruch um zwei Stellen nach rechts setze. Dieses Konventionelle, das in den Einteilungen steckt, sollte den Kindern durchaus vom Anfange an beigebracht werden. Dann würde manches auch wiederum Konventionelle sich hineinfügen in die soziale Ordnung. Mancher falsche Autoritätsglaube würde schwinden, wenn alles dasjenige, was im Grunde genommen auf Übereinkunft beruht, von vornherein auch als solches durch Übereinkunft Festgestelltes an das Gemüt des Kindes herangebracht würde. Vor allem aber wird geisteswissenschaftliche Durchdringung diese Erziehungskunst so zu gestalten versuchen, daß das Kind in der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife mit Berücksichtigung all dessen, was wir über die Lebensepochen und das Hervortreten der Fähigkeiten in den Lebens-epochen gesagt haben, dazu kommt, eine Vorstellung von dem praktischen Leben zu haben. Jeder einzelne Gegenstand sollte dazu verwendet werden, das Kind hineinzuführen in eine Anschauung über das praktische Leben. Wir werden ja, wenn wir das Kind in der richtigen Weise verstehen, den physikalischen, chemischen Unterricht gegen das 12. Jahr hin auftreten lassen, den mineralischen Unterricht um diese Zeit auftreten lassen in dem Sinne, wie wir das hier ausgeführt haben. Wir werden aber auch den Rechenunterricht um diese Zeit oder vielleicht schon um das ii. Jahr herum so gestalten, daß er nunmehr schon etwas von dem enthält, was aller mineralische, aller

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

physikalische, aller chemische Unterricht an Charakter annehmen soll: die Richtung aufs Praktische. Im Rechnen sollte das Kind durchaus eine Vorstellung davon bekommen, wie man Wechsel diskontiert, wie man den Diskont berechnet, wie man Bücher anlegt, wie man Briefe, die über geschäftliche, rechnerische und sonstige Verhältnisse sich ergeben, von einem Geschäft an das andere richtet. Ferner sollte der Unterricht zwischen dem 12. und 14., 15. Jahre so eingerichtet werden, daß das Kind, wenn es etwa 15 Jahre alt geworden ist und die Volksschule verläßt oder in eine höhere Schule hinaufrückt, von den wichtigsten Lebens-zweigen eine wirkliche, reale Vorstellung hat.

Ich weiß, daß gegen diesen Grundsatz gewöhnlich eingewendet wird:

Ja, woher soll zu alledem die Zeit genommen werden? Woher soll die Zeit dazu genommen werden, daß das Kind eine wirkliche Vorstellung

#SE301-221

davon hat, wie Papier fabriziert wird, wie man Seife, wie man Zigarren fabriziert und so weiter? Dennoch, wenn man die Sache ordentlich einrichtet, so kann man das Typische zusammenfassen, zum Beispiel typische Industrien oder Verkehrsverhältnisse darstellen. Man kann es dahin bringen, daß das Kind nicht wie jemand durch die Welt geht, dem für alle möglichen Verhältnisse Scheuleder angelegt sind, sondern daß es weiß, um was es sich eigentlich handelt in der allernächsten Umgebung, der es gegenübersteht. Wir erleben es ja wirklich, daß Stadt-kinder keine Ahnung davon haben, wie die Gerste sich vom Weizen unterscheidet. Wir erleben es auf der anderen Seite, daß Kinder, in deren Nähe vielleicht nicht gerade eine Seifenfabrik ist, keine Ahnung davon haben, wie Seife fabriziert wird; aber manchmal, wenn eine Seifenfabrik in der Nähe ist, wissen trotzdem die Kinder nicht, wie Seife fabriziert wird, weil nicht darauf gesehen wird, daß der Mensch tatsächlich mit dem bekanntgemacht werde, was eben die Menschheit heute in ihrer Umgebung hat, und wodurch sie zu dem Standpunkt der Kultur- und Zivilisationsentwicklung kommt, auf den sie gekommen ist. Es ist wahrscheinlich wenig Neigung gerade in der Gegenwart vorhanden, mit Imponderabilien in der Menschheitsentwicklung überhaupt zu rechnen.

Bedenken Sie, wie viele Menschen heute in einen Tramwagen einund wiederum aussteigen, ohne auch nur eine oberflächliche Idee davon zu haben, wie ein solcher Wagen eingerichtet ist und in Bewegung gesetzt wird und so weiter. Natürlich darf man bei dem, was ich jetzt sage, nicht radikalisieren, aber im wesentlichen gilt es doch: Wir bedienen uns heute fortwährend der Kulturmittel, ohne daß wir eine Ahnung haben, was in diesen Kulturmitteln wirkt. Wir sind nicht zum geringen Grunde gerade aus diesen Ursachen heraus ein nervöses Geschlecht geworden. Denn wenn wir fortwährend von Verhältnissen umgeben werden, die wir nicht durchschauen, werden wir verwirrt, wenn auch die Verwirrung nur auf unser Unterbewußtsein wirkt. Natürlich kann der Mensch nicht alle Einzelheiten des heutigen komplizierten Lebens kennen; aber dennoch, das ist zu erreichen gerade in der Zeit, wo sich die Fähigkeit des Menschen gegen das 12. Jahr hin gestaltet, daß das Urteilsvermögen hereinleuchtet, das mit der Geschlechts-reife herauskommt. In dieser Zeit ist es möglich, daß man das Kind bekannt macht mit dem Wichtigsten, was uns das praktische Leben entgegenbringt. Es sollte heute nicht gewissermaßen alles dasjenige, was

#SE301-222

nicht mit unserem eigenen Berufe zusammenstößt, für den Menschen ein Mysterium sein. Ein Mysterium ist es für den Menschen, wie Bücher geführt werden, wenn er nicht selber Buchhalter ist; ein Mysterium ist es für den Menschen, wie Schule gehalten wird, wenn er nicht selber gerade Lehrer ist und so weiter. Dasjenige, was unsere Zeit so sozial zersplittert, muß überwunden werden. Wir müssen uns wieder verstehen lernen. Wir müssen die Fähigkeiten, ins praktische Leben hineinzuschauen, die in den Kindern vorhanden sind, nicht brach liegen lassen. Statt manches Firlefanzaufsatzes, der in der Schule geschrieben wird, Beschreibungen von allem Möglichen - ich weiß nicht, was hier in der republikanischen Schweiz zuweilen für Aufsätze gemacht werden, das heißt, ich sehe es ja aus den Schulprogrammen, aber ich will nicht darauf einlassen -, aber statt alledem, was zum Beispiel in den ehemaligen monarchistischen Staaten an Aufsätzen geschrieben worden ist über »Geburtstag des Monarchen« und so weiter, müßten Aufsätze geschrieben werden, in die das geschäftliche Leben, Kaufmännisches und Industrielles unmittelbar hereinspielt. Das ist durchaus nicht etwa ein Element, welches den Idealismus oder die geistige Gesinnung zugrunde richten muß. Geistige Gesinnung braucht nicht durch fortdauerndes Betonen des Idealismus und des Ideals gepflegt zu werden, sondern geistige Gesinnung wird dadurch gepflegt, daß man den Menschen veranlaßt, aus dem Geiste heraus zu wirken, daß man in ihm dasjenige, was geistig heraus will von Jahr zu Jahr, wirklich an die Oberfläche trägt. Da gliedert sich dann der große Gesichtspunkt mit dem einzelnen zusammen.

Es ist die Frage gestellt worden: Wie ist das manchmal sehr späte Hervorbrechen der sogenannten Weisheitszähne geisteswissenschaftlich zu erklären? Hat das Auftreten dieser Weisheitszähne ebenso mit dem Freiwerden gewisser Erkenntniskräfte zu tun, wie dies beim Zahn-wechsel der Fall ist?

Nicht wahr, wir müssen uns über Folgendes klar werden: Der Zahn-wechsel bezeugt, daß gewisse Kräfte, die vorher den Organismus durchdrungen haben, durchkragt haben, nun frei werden, sie werden dann, wie ich Ihnen dargelegt habe, Vorstellungskräfte, freie Vorstellungs-kräfte. Aber alles, was so im Organismus vorgeht, darf nicht streng abgegrenzt und abgezirkelt sein, das wäre gerade gegen den Sinn der Entwicklung. Dasjenige, was bis zu einer Epoche der Menschheitsentwicklung das Hauptsächlichste ist, von dem muß ein Rest zurückbleiben.

#SE301-223

Den Weisheitszahn bekommen wir eben später, weil noch immer ein Rest von dem im Organismus weiter wirken muß, was bis zum 7. Lebensjahre besonders radikal wirkt. Es muß ein Rest zurückbleiben. Wenn plötzlich alles abgeschlossen würde, würden wir Menschen einen sehr starken Ruck bekommen jedesmal, wenn wir zum Nachdenken übergehen wollen. Wenn wir zum Nachdenken übergehen wollen, dann kommen diese Kräfte, die vorher im Organismus bis zum 7. Jahre tätig waren, unter Willkür zur Anspannung. Das, was da als eine notwendige Brücke sein muß zwischen dem abgesonderten Geistig-Seelischen und dem Organischen, das muß bis zu einem gewissen Grade bleiben. Wir müssen frei werden für das Vorstellen, aber wir müssen doch zusammenhängen mit unserem Organismus. Das drückt sich darinnen aus, daß das Hervorbrechen des Weisheitszahnes so spät geschieht. Es bleibt eben etwas von der Kraft, die für das Vorstellen frei wird, doch noch in der organischen Entwicklung zurück.

Etwas Ähnliches können wir für alles Mögliche in der Menschen-bildung entdecken, wie für diesen Weisheitszahn. Eine andere Frage, ebenso interessant wie diese, die gestellt worden ist, ist diese: Inwiefern können die Lehrer aus geisteswissenschaftlich-pädagogischer Kunst heraus durch die Erziehung dazu beitragen, daß die Kinder später ihre Anlagen richtig erkennen und somit ihren richtigen Platz im sozialen Leben finden?

Darauf muß gerade aus dem Geist der Geisteswissenschaft - wenn ich den Ausdruck gebrauchen darf - geantwortet werden, daß solche Fragen eigentlich wegfallen, denn sie sind rationalistisch, materialistisch gestellt. Das Kind muß bewahrt bleiben davor, sich irgendwie solch eine abstrakte Frage vorlegen zu können: Wie stelle ich mich nach meinen Anlagen auf den richtigen Platz des Lebens? Das Kind muß ganz allmählich mit allen möglichen Übergängen empfindungsgemäß zu dieser Entscheidung kommen. Und liegt eines Tages die abstrakte Frage vor unserer Seele: Wie sollen wir denn unsere Anlagen im Dienste der Menschheit verwerten? - so ist das schon eigentlich eine seelische Krankheit. In dieses ganze Einstellen in den Gang der Menschheitsentwicklung, in das Verhältnis zu unseren Mitmenschen müssen wir langsam und allmählich wie von selbst hineinwachsen. Das werden wir, wenn wir so

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

erzogen werden, wie es hier angegeben worden ist. Dann werden wir gar nicht in diese krankhafte Frage hineinfließen können: Wie stelle ich meine Anlagen in soziale Dienste oder sonst hinein? Wir werden

#SE301-224

zum Beispiel dadurch, daß wir in gesunder Weise das Praktische eben kennen, schon beim Verlassen der Volksschule im Grunde genommen so dastehen, daß uns das Leben entgegenträgt die Art, wie wir uns in es hineinstellen sollen. Daß solche Fragen auftauchen und ganz ernsthaftig als etwas angeführt werden, was in unserer Zeit eine Rolle spielen kann, bezeugt, wie wir in unserem Zeitalter ins intellektualistische und damit ins materialistische Fahrwasser gekommen sind.

Deshalb möchte ich darauf hinweisen, wie konkrete allgemeine Grundsätze immer in ihren praktischen Konsequenzen im einzelnen ausgebaut werden können, wenn man dazu nur den guten Willen hat. Ich möchte im einzelnen auch noch auf diese Frage antworten: Ich wurde gefragt, wie es bestellt ist mit solchen Schwächen im orthographischen Schreiben, die beruhen auf Worten, wo das Wortbild, das Geschriebene, nicht eindeutig bestimmt hat, zum Beispiel ob ein h da ist oder ein e da ist zur Dehnung und dergleichen.

Ich habe gesagt, daß dem orthographischen Schreiben eine Einschulung im deutlichen Anhören zugrunde liegen muß. Dieses Schulen im Anhören wird das orthographische Schreiben unterstützen. Das deutliche Anhören, wenn es gepflegt wird, schult dann auch das genaue Sehen. Es unterstützen sich die Fähigkeiten gegenseitig; wenn man die eine in der richtigen Weise entwickelt, dann verlangt die andere auch in der richtigen Weise entwickelt zu werden. Man bekommt dann zum Beispiel durchaus eine Tendenz, das Wortbild als solches auch dem Sinn des Gesichtes, dem inneren Gesichte nach zu behalten, wenn man sich gewöhnt, genau zuzuhören. Das genaue Zuhören unterstützt das genaue Sehen, so daß für diejenigen Worte, bei denen die Orthographie scheinbar willkürlich ist, wie bei Dehnungszeichen und dergleichen, wir das Kind in bezug auf das orthographische Schreiben unterstützen können, indem wir es veranlassen, deutlich, mit plastischem Hineingehen in die Silben die Worte nachzusprechen.

All das, was ich sage, bitte ich aber eben nicht so zu nehmen, daß es etwa zu Dogmen werden könnte, sondern so zu nehmen, daß der Geist, der da in den Auseinandersetzungen lag, in der allerverschiedensten Weise angewendet werden kann. Ich kann mir schon gut vorstellen, daß jemand zum Beispiel über die Stellung der Griechen im allgemeinen Gang der abendländischen Kultur eine andere Anschauung hat, als die, welche ich beispielsweise bei meiner Auseinandersetzung der geschichtlichen Methode vor einigen Tagen zugrunde legte; da kann

#SE301-225

jemand eine ganz andere Ansicht haben, kann aber diese Ansicht mit derselben Methodik vorbringen, die ich vorgebracht habe. Mir kommt es nicht darauf an, etwas Dogmatisches über die Griechen vorzubringen, sondern ich wollte zeigen, wie man eine bestimmte Anschauung über dies oder jenes im Sinne einer symptomatologischen Geschichtsauffassung beizubringen hat. Denn ich glaube, daß es der Lehrer insbesondere in der Gegenwart notwendig hat, darauf aufmerksam zu sein, wie wir gar sehr des Hereinfließenlassens des Geistes und der Begeisterungsströmung in unsere menschliche Gesamttätigkeit bedürfen, um in der Erziehung den Menschen kennenzulernen. Vorurteilsfrei müssen wir auf das hinsehen, was uns beim Kinde schon entgegentritt, wenn wir es so erziehen wollen, wie es erzogen werden muß, wenn die nächste Generation schon ein wenig über die sozialen Schäden hinüber sein soll, die so furchtbar in die Gegenwart hineinragen.

Wer in der Lage ist, dieses Menschenleben unbefangen zu beobachten, der sieht, daß bei der Ausbildung des Intellektes schon beim Kinde sich das zeigt, was der Menschennatur so furchtbar eigen ist: die Bequemlichkeit. Was wir notwendig haben, um den Intellekt auszubilden, das ist - bitte jetzt nicht über das Paradoxon etwa innerlich zu lachen -, das ist Willensentwicklung des Menschen. Der Intellekt wird gesund, wenn wir den Willen gesund erziehen, durch jene Methoden, die ich geschildert habe, durch möglichst frühe Einführung der Kunst in den Volksschulunterricht; denn die Kunst stärkt den Willen. Wir unterrichten den Willen und pflegen damit ganz besonders den Intellekt. Und erweitern wir umgekehrt den Gesichtskreis des Kindes durch Vorbringung von hochsinnigen, weitschauenden Vorstellungen, wie man es im Geschichts- und im Religionsunterricht tun kann, dann wirkt man auf den Willen. Das ist das Sonderbare, daß die richtige Erziehung des Intellektes auf die Aktivierung des Willens, die richtige Erziehung des Willens auf die Aktivierung des Intellektes wirkt. Über alle diese Dinge ist durch den Materialismus der letzten Jahrhunderte eine furchtbare Finsternis gebreitet worden. Man bemerkt es heute noch kaum, wie sich in der tiefsten Menschennatur eine gewisse innere Bequemlichkeit des Seelenlebens gegen die Aktivität des Denkens geltend macht. Der Egoismus sollte studiert werden, weil er sich in der heutigen Zeit so raffiniert geltend macht, weil er so stark wirkt, wenn die Gemüts- und Gefühlsbildung in Betracht kommt. Darauf muß immer wieder und wiederum hingewiesen werden. Eine richtige Willensinitiative

#SE301-226

kann nur zustande kommen, wenn man den Menschen den Blick erweitert und auf das hinlenkt, was geistig wirkt in der Welt, geistig wirkt von den Sternen hinunter, geistig wirkt aus der Weltgeschichte, geistig wirkt im tiefsten innersten Menschenherzen. Nur indem man den Menschen eine geistige Weltanschauung erschließt, kann man ihren Willen aktivieren. Das sollte eben eingesehen werden. Wir müssen hinauskommen über gewisse Dinge. In unserer Gesinnung, die wir namentlich auch mit Bezug auf die erzieherische Kunst entwickeln, steckt noch zu viel - ich möchte nicht zurückhalten mit diesem Radikalismus wenigstens -, steckt noch zu viel Robinson.

Der Robinson und alles, was mit ihm zusammenhängt, ist das Symptom für das Heraufziehen alles Philiströsen, alles eng Pedantischen, alles Engmaschigen in der menschlichen Lebensanschauung und insbesondere in unserer Einwirkung auf die Kinder: Dieser Robinson wurde so recht dargestellt für die bürgerlich-engherzige Weltanschauung des 18. Jahrhunderts und hat überall Nachahmung gefunden. Kaum war der englische Robinson da, gab es einen tschechischen, einen polnischen, einen deutschen, einen kroatischen Robinson. Man weiß nicht was noch - in allen europäischen Sprachen waren die Robinsonaden da. Robinson ist ja diejenige Persönlichkeit, die keine Persönlichkeit ist, weil sie gewissermaßen wie eine menschliche Maschine in Not und äußerliche Veranlassungen versetzt werden soll, damit sie Stück für Stück das, was nur dann gesund in der menschlichen Entwicklung entstehen kann, wenn es aus der innersten Aktivität heraus sich entwickelt, aus der äußeren Not heraus entwickeln soll. Seite für Seite des Robinson könnte man durchgehen und die Philisterhaftigkeit, die gerade in diesem Robinson zum Ausdruck gekommen ist, darlegen; könnte jenen jämmerlichen Rationalismus einer religiösen Weltauffassung darlegen, der da sagt: Wir haben einen einheitlichen Gott, und der Mensch ist ein guter Mensch, wenn er nur nicht verdorben wird durch diese oder jene Faktoren. Diese Philisterauffassung, die durchaus absieht davon, daß der Mensch lebendigen Geist braucht, der seine Seele durchzieht, den er in der Geschichte, den er überall auch bis in die Sterne hinauf wirksam sieht, dieser Robinson haust auch dort, wo er nicht gelesen wird, als Gesinnung. Diese Philistergesinnung muß aus der Menschheit wiederum heraus; denn sie ist es, welche durch die feinsten Kanäle in alles mögliche geronnen ist, was uns heute von da oder dort entgegenschallt und das Leben so gestaltet, daß eigentlich überall nur Sinn ist für Mittelmäßigkeit,

#SE301-227

für das Nichtübersteigen eines gewissen Niveaus. Der Robinson ist es, der den Sinn für das Nichtüberragende, für das Nichtgeniale, für das Durchschnittsmäßige großgezogen hat. Ich weiß, daß man eigentlich in sehr, sehr viele Herzen hineinstößt und es bitter empfunden wird, wenn man gerade auf die Robinsonaden, auf das intellektuelle Abenteuer der europäisch-amerikanischen Zivilisation aufmerksam macht, das in der Überschätzung des Robinson liegt. Aber man muß sich schon auch diesem Gefühl ein bißchen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

überlassen, daß man halt hineingewachsen ist in dasjenige, mit dem man groß geworden ist. Man ist aufgewachsen mit der Robinson-Gesinnung, und man muß sich schon ein bißchen besinnen, um das loszukriegen, was in die moderne Menschheit mit dieser Robinson-Gesinnung hineingewachsen ist.

Gewiß, in einer Beziehung war dieser Robinson eine Art Protest gegen etwas, was in der christlichen Entwicklung immer mehr und mehr heraufgekommen ist. Die christliche Entwicklung geht ja im Grunde genommen davon aus, so wie sie geworden ist, nicht wie sie im ursprünglichen Christentum lag, daß die menschliche Natur verdorben ist. Der Rationalismus, die Aufklärerei des 18. Jahrhunderts, aus der der ganze Robinson heraus auch gedacht und geschrieben ist, geht davon aus, daß die menschliche Natur doch eigentlich gut ist, daß nur ihre bösen Feinde hinweggeräumt werden müssen, damit ihr Gutes herauskommt. Beides sind furchtbare Einseitigkeiten. Begreiflich ist es schon, daß gegenüber dem Vorurteil von der Verdorbenheit, von der Grundverdorbenheit der menschlichen Natur, das andere Vorurteil auftauchte von der Grundgüte der menschlichen Natur. Im Grunde ist ja auch das nichts anderes, was als der letzte Rest des Philistertums, aber eines argen Philistertums, in dem begeisterten und begeisterten Philister Jean- Jacques Rousseau lebt. Es ist die Meinung, daß, wenn man den Menschen nur wie ein Naturkind aufsprießen läßt, er schon alles machen wird, wie sich sozusagen um Robinson herum, auch noch unter der Einwirkung eines baptistischen französischen Priesters, alles in der allerbesten Weise mit Nüchternheit macht. Gewiß, so ist ja ungefähr die Meinung; aber wir werden die Menschen vom gegenwärtigen Kulturstandpunkt aus nicht weiterbringen, wenn wir irgendeiner dieser Einseitigkeiten verfallen. Die eine wie die andere Einseitigkeit muß in einer gewöhnlichen Synthese Lösung finden. Der Mensch ist ja ganz gewiß von Natur aus gut, das heißt, seinem Wesen nach gut; denn das Kind spricht, so wie es als nachahmendes Geschöpf in die Welt hereintritt,

#SE301-228

gewissermaßen überall das Urteil aus: Ich glaube an die Güte der Welt, die mich aufgenommen hat. Das ist ein unbewußtes Urteil des Kindes. Aber so wahr es ist, daß der Mensch seiner Wesenheit nach gut ist, so wahr ist es, daß der Mensch seiner Wesenheit nach, ich möchte sagen, wie das Produkt eines Lebendigen ist. Fleisch unmittelbar geschlachtet, ist gut; nach acht Tagen ist es nicht mehr gut. Es ist deshalb schlecht, weil es stinkig geworden ist; es muß eben etwas zu seiner Verbesserung getan werden, wenn man es nach acht Tagen noch genießen will. Der Mensch ist seinem Wesen nach gut. Aber er wird, wenn er so bleibt, wie er ist, wenn er aus der geistigen Welt vom vorgeburtlichen Dasein herunterschreitet in die physische Welt, er wird schlecht, wenn in ihm nicht die Kraft geweckt wird, sich selber zu verbessern.

Da haben Sie beides: Der Mensch ist gut seinem Urwesen nach, aber in ihm müssen die Kräfte erweckt werden, sich die Güte zu erhalten. Und der Mensch ist nicht von Grund aus verdorben, aber er verdirbt, wenn man in ihm nicht die Kräfte erweckt, durch die er sich seine ursprüngliche Kraft erhalten kann. Es ist ebenso falsch zu sagen, der Mensch bringe seine Güte unbedingt zum Vorschein, wenn er sich selbst überlassen bleibe, wie es falsch ist zu sagen, der Mensch sei von Grund aus verdorben. Richtig ist es, daß der Mensch seinem Wesen nach gut ist. Es müssen aber die Kräfte in ihm immer neu geweckt werden, die dieses Gute zur fortschreitenden Entwicklung bringen, weil sonst die menschliche Natur verdorben wird, wenn sie nicht durch die eigene Aktivität in die Richtung nach dem Guten hin erhalten wird. Diese Gesinnung müssen wir eigentlich in uns tragen gegenüber der Entwicklung der Menschheit. Sie wird dann auf die Kinder übergehen, wenn wir sie selber haben, wenn wir das Märchen so erzählen, den Mai-käfer so schildern, den Stern so beschreiben, daß etwas zu merken ist im Einzelnen oder im Zusammenhang des Ganzen, wie wir davon überzeugt sind, daß das, was gerade der Mensch im Weltenszusammenhang bedeutet, von dem Urelement heraus gut ist, daß aber diese Güte fortwährend gepflegt werden muß, und daß von der Pflege des Menschen das Gutsein der ganzen Welt abhängt; daß es in den Menschen hineingelegt ist, an der Entwicklung der ganzen Welt mitzugestalten.

In dieser Beziehung sind wir abgekommen von dem, was aus einer Urweisheit heraus - wie es eine solche ja in der Menschheit wirklich gegeben hat - unsere Altvordern gehabt haben. Es ist merkwürdig, wie

#SE301-229

selbst noch im älteren Griechenland, gar nicht zu reden von Ägypten, wo das selbstverständlich war, alles Unterrichten, alles Einwirken aber auch des Priesters, des religiösen Menschen auf das Volk, mit dem Begriff des Heilens zusammengebracht worden ist. Wissen übermitteln, das war überhaupt ein Begriff in alten Zeiten, der ganz gleichbedeutend war mit Heilen. Der Arzt war im Grunde genommen nur, ich möchte sagen, ein etwas anderer Priester und der Priester ein etwas anderer Arzt. Daß das Doktor-sein irgend etwas mit Verbessern zu tun hätte, das wurzelt ja sogar heute noch im Volke. Der »Dr. Mammoniae«, der ist selbstverständlich eine Art Eitelkeitsprodukt der Gegenwart. Die gegenwärtige Menschheit ist bis in solche Dinge hinein außerordentlich eitel. Denn dasjenige, was Gelehrsamkeit ist, was Erkenntnis behandeln und mitteilen ist, Lehrerberuf, Arztberuf, alles mögliche, das floß für die ursprünglichen Instinkte der Menschheit in Eins zusammen. Mit alledem war der Begriff des Heilens verknüpft. Warum? Weil eine ganz bestimmte Anschauung dem zugrunde lag, eine Anschauung, die wir leider heute in unserer materialistischen Zeit nicht haben, zu der wir aber wiederum hinsteuern müssen. Es ist die Anschauung, daß in der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit, auch insofern die Naturkräfte in diese geschichtliche Entwicklung der Menschheit hereinspielen, immerfort ein Niedergangselement liegt, ein Element, das in die Dekadenz hineinführt, und daß der Mensch dazu berufen ist, aus seiner Kraft heraus den Niedergang fortwährend in einen Aufstieg zu verwandeln.

Das kulturhistorische Werden droht beständig krank zu werden. Der Mensch muß aus seinem Lehren, aus seinem Wirken heraus dasjenige, was fortwährend im Kulturwerden krank werden will, heilen. Das ist etwas, das durchschaut werden muß. Die Geschichte enthält Niedergangskräfte, und von den Niedergangskräften darf nicht erwartet werden, daß sie die Menschheit erhalten können. Wenn der Marxismus heute davon lebt, daß alles auf wirtschaftlichen Kräften aufgebaut ist und das Geistige eine Art Überbau ist, dann beruht das ganz gründlich auf dem Materialismus der letzten Jahrhunderte. Denn was würde aus diesen rein wirtschaftlichen Produktionskräften, wenn sie sich, ohne daß von dem Menschen aus eine fortwährende Verbesserung geschehen würde, selbst überlassen würden? Sie führten die Menschen nur in das Krankmachen des sozialen Lebens hinein. Trotzkiismus und Leninismus bedeutet Krankmachen der ganzen Kulturentwicklung Europas.

#SE301-230

Der Osten wird, wenn der Marxismus doch verwirklicht wird, wenn es ihm gelingt, bis in die Schule hineinzudringen, er wird ein künstliches Kranksein der europäischen Kultur; denn er rechnet damit, daß aus dem Außermenschlichen heraus allein Kultur werden könnte. Kultur kann aber nur werden, wenn der Mensch dasjenige, was im Außermenschlichen fortwährend in den Niedergang strebt, von sich aus fortwährend heilt. Das müssen wir uns wieder erringen, vor allen Dingen in der Schule, daß der Lehrer, der durch die Schulpforte eintritt, sich als eine Art Arzt der menschlichen Geistesentwicklung verhält, der durch das werdende Kind der Kulturentwicklung das Arzneimittel einflößt. Das ist keine Eitelkeit, das ist kein Hochmut, wenn der Lehrer in dieser Weise sich als den fortwährenden Arzt der Kultur fühlt. Denn wird das in der richtigen Weise gefühlt, dann trägt es auch in unser Gemüt hinein das Bedürfnis, gerade wenn man Lehrer ist, hin-zuschauen auf die großen Interessen der Menschheit, auf dasjenige, was immer als die durchgreifenderen, die großen Interessen die Menschheit bewegt hat. Der Horizont des Lehrers kann nicht groß genug genommen werden. Der hohe Sinn des Lehrers, er kann nicht hoch genug sein. Gerade wenn wir uns bewußt werden, was mit der Erziehung für die Menschheit geleistet werden soll, dann wird Hochsinnigkeit des Horizontes auch immer die nötige Bescheidenheit in sich schließen, das nötige Verantwortungsgefühl zugleich bringen.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Meine sehr verehrten Anwesenden, Sie werden gesehen haben, daß stets in diesen Stunden versucht worden ist, wahrzumachen für die geisteswissenschaftliche Grundlegung einer Erziehungskunde dasjenige, was ja schließlich auch Herbart gesagt hat: Er könne sich keinen Unterricht denken, der nicht zugleich Erziehung wäre, und er könne sich keine Erziehung denken, die des Unterrichts entbehren könne. Aber es handelt sich darum, daß wir uns mit dem Geiste durchdringen, der lebendig genug ist, daß wir alles dasjenige, was uns geboten wird als Unterrichtsstoff von der fortschreitenden Entwicklung der Menschheit, in die Schule so hineinbringen können, daß es unter unseren Händen Erziehung wird für das Kind. Es ist eine hohe Aufgabe, welche die Menschheit in ihrer Ganzheit uns stellt. Wozu es die Menschheit gebracht hat, das müssen wir durchschauen, das müssen wir umwandeln in unseren Händen, daß es geeignet werde für das jüngste Kind! Wir werden es können, wenn wir den Geist in solcher Lebendigkeit erfassen, wie er in der Geisteswissenschaft übertragen werden soll, und wie er

#SE301-231

hier übertragen ist, wenn von einer Befruchtung der Erziehungskunst durch die Geisteswissenschaft gesprochen wird.

Ich möchte nicht in einer Art von Schlußwort, meine sehr verehrten Anwesenden, diese Vorträge zum Abschluß bringen, sondern möchte sie eben gerade ausklängen lassen in das Wort, das ich nun nicht sentimental, sondern aus der Sache heraus vor Sie hinstellen versuchte, das Wort: Erziehen kann nur in der richtigen Weise ausgeübt werden, wenn es aufgefaßt wird als ein Heilen, wenn der Erzieher sich bewußt wird: ich soll ein Heiler sein. Wenn diese Vorträge ein wenig dazu beigetragen haben, das erzieherische und unterrichtende Bewußtsein zu vertiefen, so daß wiederum gefühlt werden kann, oder vielmehr, daß wir nach und nach dazu kommen können wiederum zu fühlen, wie wir Heiler, wie wir Geistesärzte werden müssen, wenn wir im richtigen Sinne Lehrende und Erziehende sein wollen, dann haben diese Vorträge wenigstens andeutend ihr Ziel erreicht; und ich möchte nur wünschen, daß an das, was der verehrte Vorsitzende dieser Vorträge gesagt hat, sich anschließen möge: ein Verarbeiten des Stoffes. Ich werde meinerseits jederzeit, wenn man an mich herantritt, gern bereit sein, zu tun, was Sie haben wollen, damit das, was ich jetzt nur in höchst unvollkommener Form in 14 Andeutungen geben konnte, und wovon ich so gerne möchte, daß es in das Bewußtsein der Menschheit hereintrete, nun auch wirklich mehr und mehr in das Bewußtsein eintritt.

FRAGENBEANTWORTUNGEN

Fragenbeantwortung im Anschluß an den ersten Vortrag

#TX

Es ist ja sehr natürlich, daß bei einem solchen Vortragskursus in einem ersten Vortrage nicht alles gesagt werden kann, daß sich manches, was in der Einleitung nur angedeutet ist, gerade in der Folge derselben ergeben wird, und daß daher auch solche Fragen gestellt werden können, die in den folgenden Vorträgen aus dem Zusammenhange heraus zur Beantwortung kommen. Dennoch möchte ich bitten, daß schon heute Fragen gestellt werden. Sie könnten das ja auch so machen, daß die Fragen aufgeschrieben werden, und dann ist es möglich, die folgenden Vorträge so zu halten, daß die Fragen im Laufe des Kursus im Zusammenhange dann beantwortet werden. Also es ist durchaus nicht unnötig oder überflüssig, solche Fragen auch heute oder besonders morgen, wo man sich einiges überlegt hat, zu stellen.

Es liegt nun bereits eine schriftliche Frage hier vor, mit der Bitte um eine Andeutung, wie ein einseitig für Mathematik und Naturwissenschaft begabter Knabe, im dritten Lebensalter, also nach der Geschlechtsreife stehend, der gar keine Begabung für fremde Sprachen hat, behandelt werden kann.

Nun, das ist allerdings gerade eine solche Frage, die mit sehr vielem, das ich ausführlich behandeln werde, zusammenhängt. In den nächsten Vorträgen werde ich ausführlich behandeln diese besonderen spezialisierten Begabungen und werde auch zeigen, wie man solche spezialisierten Begabungen nach der einen Seite in den Dienst der Gesamtentwicklung des Menschen stellen kann, auf der anderen Seite aber sie harmonisieren kann, dadurch, daß man in einer Weise gerade pädagogisch vorgeht. Also im einzelnen wird darüber schon viel gesprochen werden in der nächsten Zeit. Aber ich möchte, um dem Fragesteller gegenüber nicht ganz unhöflich zu sein, das Folgende darüber sagen.

Die einseitige Begabung der Knaben - sie ist in seltener Weise auch bei Mädchen vorhanden, aber da ist sie ja so selten, daß die Betreffenden in der Regel sogar ausführlich Biographien, die man studieren kann, bekommen, weil sie dann berühmte Mathematiker werden -

#SE301-233

diese einseitige Begabung für Mathematik und Naturwissenschaften, die beruht im wesentlichen darauf, daß ein scheinbar recht unbedeutendes Organ des Menschen fein ausgebildet ist. Vielleicht wissen die meisten von Ihnen, daß in solchen Familien, wie zum Beispiel in der Familie der Bernoulli, durch acht Generationen hindurch einzelne Mitglieder der Familie ganz besonders begabt waren für Mathematik. Andererseits, nicht wahr, weiß man ja auch, daß in der Familie der Bach eine ganze Menge großer und kleiner Bache und Bächlein waren, die allerbegabtest in musikalischer Beziehung waren. Bei solcher Begabung für Mathematik und für die mathematische Gestaltung der Naturwissenschaft - manchmal sind gerade physikalisch und mathematisch sehr gut begabte Knaben nicht geeignet für die Beobachtung, sagen wir zum Beispiel in der Botanik oder in der Zoologie, sie sind manchmal gute Kristallographen zugleich, aber sie sind nicht sehr begabt für die Beobachtung der eigentlichen physikalischen Eigenschaften der Mineralien, das alles kann man in den verschiedensten Nuancierungen erleben -, da ist ganz besonders stark ausgebildet ein scheinbar unbeträchtliches Organ, nämlich die sogenannten drei halbzirkelförmigen Kanäle in dem menschlichen Hörorgan. Diese drei aufeinander senkrecht stehenden kleinen Gehörknöchelchen, die können beim Menschen so gestimmt sein, daß sie ein sehr ausgeprägtes Raum- und Zahlengefühl mit sich führen, oder aber, daß das weniger der Fall ist, so daß also diese Begabung besonders damit zusammenhängt. Nun aber, wenn der menschliche Organismus nach dieser einzelnen Lokalität hin -wenn ich mich so ausdrücken darf - besonders ausgebildet ist, so bedingt das, daß herausgeholt ist diese besondere Begabung aus dem eigentlichen Gehörorgan. Nämlich im Gehörorgan, in der Totalität des Gehörorgans sind zusammengefügt die eigentlichen Organe für das Hören, die wiederum einen inneren Zusammenhang haben mit den Organen des Sprechens, und die Organe für den Gleichgewichts- und Zahlensinn. Diese sind gewissermaßen zusammengeschweißt. Ist der Mensch einseitig nach den Gehörknöchelchen hin ausgebildet, die in den drei halbzirkelförmigen Kanälen zutage treten, so geht diese Begabung auf Kosten der anderen Begabung für das Hören der Sprach-laute und so weiter, und namentlich für das Hören des Sprachaufbaues. Diese Begabung ist zu kurz gekommen, und die Folge davon ist, daß dann gerade solche mathematisch gut begabte Kinder weniger sprachbegabt sind. Da hilft dann nichts anderes, als daß man versucht,

#SE301-234

gewissermaßen früher anzufangen gerade bei solchen Kindern, sobald man bemerkt, daß die mathematische Begabung zu stark nach der Einseitigkeit hinspielen könnte, mit dem Sprechlernen es so zu halten, daß man möglichst, ohne auf das Intellektuelle einen starken Wert zu legen, also möglichst ohne auf den grammatikalischen Satzbau und dergleichen einen starken Wert zu legen, das Sprechlernen heranzuerziehen an der rhythmischen Sprache. Wenn man versucht, solche Kinder auswendig lernen zu lassen, ohne daß sie besonders auf den Inhalt eingehen, sondern nur Freude am Rhythmus der Sprache haben, Gedichte in der fremden Sprache,

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

kleine Gedichte auswendig lernen zu lassen und dann erst dasjenige, was sie zuvor bloß lautlich aufgenommen haben, umzusetzen in das Verstehen, also das Verstehen aus dem zu holen, was sie schon in sich tragen, dann erfährt man, daß sie in der Tat, wenn man nur früh genug beginnt, die Einseitigkeit überwinden können. Es ist überhaupt notwendig, wie wir in den folgenden Vorträgen sehen werden - wir haben in der Waldorfschule in Stuttgart durchaus zu dieser Praxis gegriffen -, es ist durchaus notwendig, gerade um das siebente, achte Lebensjahr nicht von einer intellektuellen Erziehung auszugehen, sondern von einer mehr ins Künstlerische hin-eingehenden Erziehung. So daß man zum Beispiel nicht das Schreiben auf intellektuelle Weise beibringt aus den Buchstabenformen heraus, sondern beibringt nach und nach aus einer Art primitiven Zeichnens. Man entwickelt dadurch mehr den Willen als den Intellekt, während man beim heutigen Schreiben zu stark zum Intellekt spricht, und dadurch nimmt man den ganzen Menschen in Anspruch. Dadurch werden einzelne einseitige Begabungen in einer gewissen Weise ausgeglichen. So also ist das zu erreichen.

Wenn nun auch gefragt wird, wie das Gedächtnis für das orthographische Wortbild zu wecken ist, so glaube ich - ich werde auch darüber noch in den nächsten Vorträgen viel sprechen -, daß dazu notwendig ist eine gute Beobachtung der Verschiedenheit der menschlichen Kräfte in den drei aufeinanderfolgenden Lebensepochen bis zum Zahn-wechsel, bis zur Geschlechtsreife, dann über die Geschlechtsreife hinaus bis in das 20. Lebensjahr hinein. Man muß einen Beobachtungssinn für diese drei Lebensepochen in der Verschiedenheit ihrer spezifischen Lebenskräfte entwickeln. Man wird nämlich merken - ich glaube über diese Sache ganz besonders sachgemäß sprechen zu können aus Gründen heraus, die Sie vielleicht zwischen den Zeilen dessen, was ich sagen

#SE301-235

werde, merken werden -, man kann merken, daß Leute, welche bis zu ihrem fünfzehnten Lebensjahr gar keinen Sinn haben für das orthographische und namentlich grammatikalische Wortbild oder Satzbild, für ihre Muttersprache nicht einmal, geschweige denn für eine fremde Sprache, daß sie, wenn man sie so behandelt, daß man sie auf das Rhythmische, Taktmäßige hinweist, dann wie aus Untergründen der Seele nach dem fünfzehnten Jahre das von selbst nachholen. Es ist deshalb wirklich recht unangemessen, zu großen Wert darauf zu legen, wenn man Kinder, bei denen man sonst eine gute Begabung bemerkt, zurückläßt aus dem Grunde, weil sie etwa für orthographische Wortbildung oder für orthographische Sätze oder dergleichen nun keine besondere Begabung zeigen. Studieren Sie, was Goethe zusammengeschrieben hat in seiner Knabenzeit, und wie er mit wenigem auf ganz intemem Fuße mit der Grammatik und namentlich auch mit der Orthographie gestanden hat, als er schon ziemlich erwachsen war, so werden Sie doch ein sehr anderes Urteil gewinnen, als man sehr häufig hat, wenn man sieht, daß nun ein Bube oder Mädchen, das schon dreizehn Jahre alt geworden ist, noch nicht einmal orthographisch schreiben kann. Anstatt immer zu bedauern, sie können nicht orthographisch schreiben, und immerfort zu fragen: Was soll man denn tun, damit sie nun orthographisch schreiben lernen? - wäre es viel günstiger, darüber nachzudenken: Wo stecken denn eigentlich die wirklichen Fähigkeiten.;

wenn sie nicht da drinnen sind? - und aufzusuchen gerade das Gebiet, wo die wirklichen Fähigkeiten stecken, um dann auf irgendeine Weise die Brücke zu finden, um eventuell auch dasjenige noch hineinzubringen, was in solche Leute hineingebracht werden muß.

Sie werden immer sehen, wenn Sie bei einseitig mathematisch begabten Kindern stark das künstlerische Element betonen in der Erziehung, daß sich das immer ausgleichen wird.

Aus der Fragenbeantwortung im Anschluß an den vierten Vortrag

Dr. Steiner (auf Einwendungen antwortend, die mündlich vorgebracht wurden>: Ich möchte heute nur wenig noch sagen: Es ist ja ungeheuer naheliegend, davon auszugehen, daß zum Beispiel Zeichnungen

#SE301-236

der Kinder erinnern an Zeichnungen wilder Völker. Dem liegt aber eine völlig unbegründete Hypothese zugrunde, daß nämlich die Völker, bei denen wir heute diese Zeichnungen finden, die Urvölker gewesen seien. Wir finden allerdings, daß wir die Zeichnungen der Kinder vergleichen können mit Zeichnungen, die, wie wir sagen, primitive Völker machen. Diese Völker sind aber nicht primitiv, sondern dekadent. Dazu macht die naturwissenschaftliche Anthropologie noch den Fehler, daß sie die Völker, die heute wild und barbarisch leben, gewissermaßen wie diejenigen ansieht, von denen wir alle mehr oder weniger abstammen. Die Erziehungskunst darf nicht aufbauen auf einen solchen wissenschaftlichen Fehler; denn wenn sie das tut, wird sie eben diesen Anklang kindlicher Eigenheiten an Eigenheiten von heute lebenden wilden Völkern überschätzen; und dieser Anklang ist auch in der neuesten Zeit gründlich überschätzt worden. Die Tatsachen kann man selbstverständlich zugeben, aber die Verbindung der Tatsachen beruht auf einer Verkennung des wirklichen Zusammenhanges zwischen der Entwicklung des einzelnen Menschen mit der ganzen Menschheitsentwicklung. Auch das ist nicht ausschlaggebend, daß wir heute Kinderverse finden, die weit in die Zeit, die ich hier als den 5. Zeitraum angegeben habe, zurückgehen. Weiter gehen diese Kinder-verse nicht zurück. Würden wir durch Geisteswissenschaft weiter zurückgehen als es die äußere Anthropologie kann, so würden wir finden, daß wir heutige Kinderverse durchaus nicht anführen dürfen für das, was in früheren Zeiten der Menschheitsentwicklung vorhanden war.

Auf nichts anderes möchte ich heute hinweisen, als daß von der äußerlichen Anthropologie, die den Menschen von der Gegenwart in die Urzeit zurückverfolgt, die im heutigen Menschen einen Nachklang des Urmenschen sieht, der Weg beschritten werden muß zu einer geisteswissenschaftlichen Betrachtung der Menschheitsentwicklung. Auf diesem Weg muß man natürlich auch ein Gefühl entwickeln für das, was nur historisch von der instinktiven Urkultur der Menschheit übriggeblieben ist. Ich erinnere an die Veden-Literatur, an die ungeheuer bedeutsamen Taosprüche des Laotse und so weiter. Gerade der, welcher eine geisteswissenschaftliche Betrachtung der Menschheitsentwicklung vermittelt, wird alles das, was historisch überliefert ist, berücksichtigen haben, bevor er zu dem gelangt, was ich hier erwähnt habe.

Gestern habe ich nicht umsonst gesagt, es wäre selbstverständlich viel bequemer in das allgemeine Horn hineinzublasen, als sich so vielen

#SE301-237

Dingen entgegenstemmen zu müssen. Gerade das ist aber heute ein gefährlicher pädagogischer Grundsatz: den Parallelismus zu ziehen zwischen dem, was Kinder tun, mit dem, was die heutigen wilden Völker tun oder was uns heute frühere Zeiten - was man heute »frühere Zeiten« nennt - vormachen. Denn es handelt sich tatsächlich darum, daß wir wirklich finden die Quellen des geistigen Lebens, und wir müssen sie ja im Kinde erst suchen.

Dann das andere. Beachten Sie, bitte, daß ich doch gesagt habe, es findet sich heute der abstrakte Grundsatz - ich habe ihn sogar als mustergültig bezeichnet -, aus dem Kinde heraus zu entwickeln. Das können wir heute in allen Varianten hören, und wir können den Glauben finden, daß man es tue. Aber versuchen Sie nur einmal erst darauf einzugehen, was es heißt, die kindliche Natur nicht als ein unbekanntes Mystisches hinzunehmen, das dann aus sich heraus entwickelt werden soll, sondern sich selbst erst bereit zu machen durch das, was wir in uns als Selbsterziehung erlangen, was wir nur durch Geisteswissenschaft erlangen können. Versuchen Sie durch Geisteswissenschaft einen Blick zu erlangen für das, was wirklich in den Kindern lebt! Ich habe durchaus nichts gegen den Grundsatz,

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

man solle nichts von außen an das Kind heranbringen, sondern alles in dem Kinde sehen; man muß aber erst lernen, in dem Kinde zu sehen. Dazu muß der Mensch erst durchsichtig werden. Und das, was ich gebe, führt ja nur dahin, wirklich die verschiedensten Seiten der Menschennatur zu sehen. Man verdeckt sich aber die verschiedenen Seiten der Menschennatur durch vieles von dem, was heute aus der gewöhnlichen materialistischen Gesinnung heraus stammt. Denn dasjenige, was man heute vielfach geistig-seelisch nennt, ist ein Abstraktes, ein Intellektualistisches. Manches von dem, was natürlich notwendig ist, um die Dinge zu belegen, die ich ausgesprochen habe, wird ja erst in den folgenden Betrachtungen wirklich zutage treten. Aber weder habe ich etwas dagegen, wenn man sagt, man soll dasjenige, was im Kinde ist, vor allen Dingen schätzen und bewerten und es aus dem Kinde herausholen, noch habe ich etwas dagegen, wenn jemand sagt, man soll nicht das, was in uns ist, in das Kind hineinbringen. Im Gegenteil, die beiden Grundsätze betrachte ich als etwas ganz Selbstverständliches. Es handelt sich mir nur darum, zu zeigen, wie es möglich ist, diese beiden Grundsätze im umfassenden Sinne wirklich zu beachten.

#SE301-238

Aus der Fragenbeantwortung im Anschluß an den sechsten Vortrag

Damit ich nichts schuldig bleibe, möchte ich jetzt noch einige von den Fragen beantworten, die mir gestellt worden sind. Zunächst möchte ich auf die Frage der Psycho-Analyse, die ja so oft von den verschiedenen Seiten her gestellt wird, eingehen. Diese Psycho-Analyse ist so recht das Kind unserer materialistischen Zeit. Unsere materialistische Zeit kommt nicht einmal dazu, den Einklang zu suchen zwischen dem schaffenden Geiste, der, ich möchte sagen, der Künstler unseres Leibes ist, und zwischen der körperlichen, physischen Organisation. Beide stehen nebeneinander, das Körperlich-Physische und das Geistig-Seelische, und die Theorien bemühen sich, Brücken zwischen beiden zu schlagen. Was haben wir in der neueren Zeit erlebt an solchen Brücken, die geschlagen werden sollen zwischen dem Geistig-Seelischen und dem Physisch-Leiblichen, von den Anschauungen des Cartesius bis herauf zu dem psycho-physischen Parallelismus und so weiter! Alle diese Theorien sind im Grunde nur aus der Ohnmacht geboren, den Menschen als ein Ganzes zu überschauen. Man sieht nicht, wie alles Physische aus dem Geistigen heraus plastiziert wird, und wie alles Geistige im Grunde genommen in diesem physischen Leben gleichzeitig sich offenbart nach der anderen Seite als ein Physisches. Man muß nur verstehen, wie man im Grunde genommen nur durch Abstraktion das eine von dem anderen trennt. Und so ist es denn gekommen, daß gewisse Erscheinungen, die man verstehen kann, wenn man diese Harmonie zwischen dem Physischen und Psychischen durchschaut, in der neueren Zeit ganz verkannt wurden.

Nehmen Sie einmal an, ein junger Mensch habe ein ihn erschütterndes Erlebnis. Jedes erschütternde Erlebnis wirkt namentlich vor dem 20. Jahr zugleich organisch - in späteren Lebensjahren findet eine solche Wirkung auch noch statt, wenn auch in geringerem Ausmaße. Irgend etwas geht auch im Physischen vor. Von diesen Zusammenhängen wird heute eigentlich nur das, was sich an der äußersten Oberfläche abspielt, durchschaut. Man sieht wohl darauf hin, wie der Mensch erbleicht,

#SE301-239

wenn er Angst hat, und wie er errötet, wenn er sich schämt. Man sieht aber nicht, wie ein erschütterndes Erlebnis, das vielleicht durch Wochen das menschliche Gemüt in eine bestimmte Empfindungsrichtung bringt, auch im ganzen menschlichen Organismus etwas rein physisch in eine andere Richtung bringt, als dies gekommen wäre, wenn dieses erschütternde Erlebnis nicht stattgefunden hätte. Das menschliche Organ wird zunächst eine ganz normale Struktur haben. Diese normale Struktur reagiert nun zunächst gegen die Erschütterung. Nach einer bestimmten Anzahl Jahren wird sich, da das menschliche Leben rhythmisch verläuft, eine gewisse Art der Wiederholung der ursprünglichen Organ-erschütterung einstellen. Wenn man einen 38jährigen Menschen kennenlernt, bei dem irgendwelche seelische Anomalien auftreten, wird man diesen Vorgang nur verstehen, wenn man sich sagt: Das Erlebnis, das in diesem Fall in der Seele auftritt, weist auf ein früheres Erlebnis hin, das ebenso viele Jahre vor dem 35. Jahr liegt, als die Wiederholung nach dem 35. Jahr liegt. Der eigentliche Grund der seelischen Anomalie, die wir bei dem 38 jährigen Menschen beobachten, kann somit in einem Erlebnis liegen, das der betreffende Mensch in seinem 32. Lebensjahr gehabt hat. Das Heraufkommen des Erlebnisses im 38. Jahr versteht man, wenn man den Zusammenhang zwischen der seelischen Erschütterung, die im 32. Jahr stattfand, und gewissen physischen Organen erkennt. In einem anderen Fall kann es so sein, daß das gegenwärtige Erlebnis auf ein anderes Erlebnis hinweist, das ebenso viele Jahre vor dem 28. Jahr stattfand, als Jahre seit dem 28. Jahr verfloßen, bis die Wiederholung des Erlebnisses auftrat. Eine Beobachtungsgabe muß man sich aneignen, um den Zusammenhang zwischen dem Seelisch-Geistigen und der Organologie zu erkennen. Was tut statt dessen unsere Zeit? Wenn man Arzt ist und noch so materialistisch denkt, kann man doch nicht leugnen, daß es immerhin ein Seelenleben gibt. Der Materialismus zeichnet sich nun gerade dadurch aus, daß er nichts von der Materie versteht, und in der Zeit des Materialismus kann die Tragik erlebt werden, daß dieser Materialismus die materiellen Prozesse nicht versteht. Und gerade deshalb bezieht man nicht das seelische Erlebnis auf das Materielle. Man sagt dagegen fälschlicherweise: Eine isolierte Seelenprovinz, die durch lange Jahre da war, die wirkt jetzt wiederum herauf, die muß man heraufziehen, bewußt machen, während es darauf ankäme, den organischen Gesundheitszustand des Menschen zu studieren, nicht psycho-analytisch an ihm herumzuprobieren.

#SE301-240

So ist es auch mit der Anwendung der Psycho-Analyse auf die Pädagogik. Nur weil man das, worauf in diesem Vortrag der besondere Wert gelegt wird, nämlich das einheitliche Zusammenwirken des Geistig-Seelischen mit dem Körperlich-Physischen, nicht durchschaut, spricht man von der Anwendung der Psycho-Analyse in der Pädagogik. Man kann nicht einseitig etwa nur das Geistig-Seelische behandeln. Davon wollen wir dann noch genauer sprechen.

Jetzt möchte ich noch auf etwas anderes hinweisen, auf die Klippe des Pubertätsalters. Da darf ich kurz sein. Diese Klippen des Pubertätsalters treten nur dann auf, wenn eben nicht ordentlich erzogen wird. Wenn die Kinder in dieser Weise innerliches Erschauen und innerliches Erleben haben, wie ich es heute geschildert habe, dann wirkt das auf die ganze seelische und physische Organisation des Kindes so zurück, daß andere Empfindungen und ein anderes Verhältnis zur Außenwelt auftreten, als wenn ich gerade im 7., 8. Lebensjahre das Kind zu intellektuell oder zu wenig künstlerisch entwickle. Die Sünden des Erziehens im 7. und 8. Lebensjahre erscheinen in den unrichtigen Empfindungen des Pubertätsalters. Heute macht man allerdings die kuriosesten Erfahrungen, und wenn man darüber sprechen würde, was einem heute oftmals von Müttern oder Vätern von ihren Kindern erzählt wird, dann würde man eben sehen, wie der Materialismus in alle Gemüter eingegriffen hat. Es kommen heute Leute und sagen von ihrem 5- oder 6jährigen Kinde, es habe sexuelle Ungezogenheiten. Dies zeigt, daß man nicht mehr unterscheiden kann. Wenn ein Messer ein Rasiermesser geworden ist, ist es eben kein Taschenmesser. So sind Handlungen, die beim Kinde auftreten, und die äußerlich sexuelle Triebe zu verraten scheinen, gar nicht sexuelle Handlungen, sondern fordern lediglich, daß man das Kind in naturgemäßer Weise erzieht; dann treten irgendwelche abnormale Empfindungen im Pubertätsalter ganz gewiß nicht auf. Wer das Leben kennt, weiß, daß es ebensowenig ein sexueller Akt ist, wenn das Kind sich in der Nähe der Sexualorgane kratzt, wenn es dort eine kleine entzündliche Stelle hat, die vielleicht äußerlich wenig bemerkbar ist, als wenn es sich an der Nase oder an der Wange kratzt. Damit ist mehr gesagt und auf mehr hingewiesen als man gewöhnlich annimmt und das muß man eben durchschauen. Und dann wird man nicht in solches Zeug verfallen wie Freud, der nun, statt die Dinge anzuschauen wie sie sind, nämlich, daß es einerlei ist, ob das Kind sich an der Wange kratzt oder wo anders, wenn das

#SE301-241

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Kind noch nicht das Pubertätszeitalter erlangt hat, aus dem heutigen Materialismus heraus behauptet, es sei ein sexueller Akt, wenn sich das Kind am Schnuller ergötze. Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, von dieser Theorie aus kann man eben alles unter einen Gesichtspunkt bringen. Goethe wollte das mit einem seiner sehr humoristischen Gedichte treffen, indem er den Beweisen, die Welt bestehe aus so und so gearteten Atomen und den Weltanschauungen, wonach alles als Wille oder als unbewußtes Sein konstruiert wird, entgegenstellt: »Die Welt ist ein Sardellensalat«. (Goethe: Lyrische Gedichte.) Gustav Theodor Fechner, der Humorist hat wirklich auch eine gute Tat begangen. In seinem Büchelehen: »Der Mond als Jodin« - es ist schon in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts erschienen -, bewies er auch einmal nach dem Muster der Beweise, die man für vieles hat, daß der Mond lediglich aus Jod besteht. Dieses Büchlein sollte man heute als eine Illustration mancher Weltanschauungsdenkweise überall auflegen, statt es mehr und mehr verschwinden zu lassen.

(Auf einen Einwand, Dr. Steiner habe nur Freud, nicht die anderen Richtigungen berührt:)

Als Antwort auf Ihre Frage wäre es ja notwendig, daß ich eine ganze Reihe von Vorträgen hielte. Da dies nicht möglich ist, möchte ich nur noch das Folgende sagen: Wie stark in unserer Zeit, ich möchte sagen, der Fanatismus für gewisse Richtungen ist, das tritt einem ganz besonders bei den Anhängern der Psycho-Analyse entgegen. Bei der Beantwortung einer Frage habe ich für ein gewisses Beispiel auf die Freudsche Meinung in bezug auf die Sexualität hingewiesen. Es ist ja natürlich schon richtig, daß andere Psycho-Analytiker sehr stark von dieser einseitig sexualistischen Deutung abgegangen sind. Insbesondere ist gerade in den letzten Monaten von einzelnen Psychiatern sehr, sehr stark gewissermaßen abgeschwenkt worden von der ursprünglichen Freudsehen Richtung, sogar von der Jungschen Richtung - aber derjenige, der die Psycho-Analyse im Zusammenhang mit der ganzen Zivilisations-Entwicklung der neueren Zeit beurteilen kann, der wird in der Psycho-Analyse niemals etwas Neues sehen, respektive nicht den Keim zu einem Neuen sehen können, sondern die letzte Konsequenz des Materialismus. Für den Materialismus ist es eben charakteristisch, daß er, statt in lebendiger Anschauung auf den Zusammenhang des Geistig-Seelischen mit dem Physischen einzugehen, das Physische nur

#SE301-242

aus der alleräußersten Anschauung heraus charakterisieren will, wie es in der Physik, Chemie gilt, und daß er auf der anderen Seite stehen-bleibt bei der abstrakten Charakteristik des Geistig-Seelischen. Und das wird, indem man einfach kontinuierlich die seelischen Bestände fortverfolgt durch das Leben des Menschen, in der Psycho-Analyse bis zum äußersten Extrem getrieben. Es wird nicht und braucht nicht im mindesten geleugnet zu werden, daß die positiven Dinge, die man im Auge hat, wenn man heute von der Psycho-Analyse redet, als solche richtig sind. Gewiß, es ist durchaus richtig, daß gewisse seelische Erlebnisse fortwirkend in einer bestimmten Umformung wiederum durchschaut, erkannt, beobachtet werden können. Aber es handelt sich darum, daß in der Zeit, die dazwischen liegt, eine solche Wechselwirkung stattgefunden hat zwischen dem, was da in der Psycho-Analyse als isoliertes Seelisches betrachtet wird, und den Organwirkungen, daß beim Neuauftreten eine starke Einseitigkeit herauskommt, wenn man auf diese Organwirkungen nicht hinzuschauen vermag.

Diese Theorien, von denen die Psycho-Analyse auch eine ist, denen haftet in der Gegenwart etwas sehr Eigentümliches an. Man kann mir glauben, daß ich mich gerade mit den Dingen, die vorgebracht worden sind, sehr eingehend beschäftigt habe. Es handelt sich darum, einzusehen, daß heute die Tendenz besteht, Theorien, die für ein gewisses, eingeschränktes Gebiet richtig sind, zu Unrecht als allgemeine Gesetze zusammenzufassen. Die Psycho-Analyse ist hierfür ein Schulbeispiel. Eine Zusammenfassung zu einem Gesetz oder einer Theorie ist nur dann berechtigt, wenn die Anwendbarkeit in allen Konsequenzen im Praktischen verfolgt werden kann. Gerade das kann aber der Psycho-Analytiker bei seiner Theorie nicht. Weil der Psycho-Analytiker den wahren Zusammenhang zwischen Physischem und Psychischem nicht kennt, setzt er gegenwärtige psychische Tatbestände einseitig in Beziehung mit früheren psychischen Tatbeständen. Dies tritt gerade bei Jung so stark hervor. Jung steht ganz abseits von einer umfassenden Betrachtung der Welterscheinungen. Nun ist ja anzuerkennen, daß Jung gewisse Komplexe gelten läßt und sie sogar in der seelischen Evolutionsreihe zurückverfolgt. - Der sogenannte Oedipus-Komplex, wie ihn einzelne Psycho-Analytiker beschreiben, ist etwas sehr Interessantes selbstverständlich und auch sehr gefangennehmend. Der Fehler liegt aber darin, daß man in der dargestellten Erscheinungsreihe nicht den notwendigen Umfang aller anderen Erscheinungen umfaßt, mit denen

#SE301-243

die dargestellte Erscheinungsreihe zusammenhängt. Was ich meine, läßt sich durch ein einfaches Bild veranschaulichen. Wenn Sie eine abgeschnittene Rose und einen Kristall auf einen Tisch stellen, so können Sie sagen, beides seien Gegenstände. Diese Gleichstellung von Rose und Kristall unter dem Begriff Gegenstand ist aber nur unter einem äußerlichen Aspekt berechtigt. Die abgeschnittene Rose ist keine Wirklichkeit und Sie können sie nicht so betrachten wie den Kristall, der in einer gewissen Weise ein Abgeschlossenes ist. Natürlich muß auch der Kristall von einem noch weiteren Gesichtspunkt im Einklang mit seiner eigentlichen Umgebung betrachtet werden. - Man muß eben überall den Umfang der Erscheinungen suchen, in den sich ein Komplex, den man hat, einordnet. Man kann nicht nur das, was unmittelbar vor einem liegt, berücksichtigen. Auch eine Baumbüte zum Beispiel kann nicht für sich allein als Gegenstand betrachtet werden, höchstens der Baum; von einem weiteren Gesichtspunkt muß sogar die Erdbeseffenheit, die Luftbeschaffenheit und so weiter hinzugenommen werden.

Die Psycho-Analyse macht vor allen Dingen den Fehler, daß sie Erscheinungen isoliert betrachtet, die nur, wenn sie an andere Erscheinungsreihen angeschlossen werden, erklärbar sind. Durch diese einseitige Betrachtung entstehen Fehler. Ich habe auf das sexuelle Beispiel nur aus dem Grunde hingewiesen, weil in der Literatur zum Beispiel das Fischsymbol als Zeichen für das männliche Sexualorgan erklärt und in einer Weise belegt wird, in der wissenschaftlich nicht belegt werden darf. Solche Erklärungen sind einfach grotesk. Auch die Erscheinung des sogenannten Oedipus-Komplex kann nicht nur in einer bestimmten Strömung, das heißt isoliert betrachtet werden, sondern man muß sie mit anderem in Zusammenhang bringen und sich zu einer Betrachtung der Gesamtmenschheitsentwicklung aufschwingen.

(Auf eine weitere Einwendung, die Geisteswissenschaft betreffend:)

Wenn Sie meine Geisteswissenschaft ins Auge fassen wollen, so können Sie diese eben nicht bloß aus diesen pädagogischen Vorträgen ins Auge fassen, sondern Sie müssen sie gründlicher studieren. Das ist eine mehr oder weniger groteske Behauptung, daß meine Geisteswissenschaft irgend etwas zu tun hat mit der des 19. Jahrhunderts.

Die Geisteswissenschaft, die ich vertrete, kann man nicht als solche aus diesen pädagogischen Vorträgen bloß ersehen, sondern diese pädagogischen Vorträge sind eben nur eine Konsequenz dieser Geisteswissenschaft.

#SE301-244

Aus der Fragenbeantwortung im Anschluß an den neunten Vortrag

Dr. Steiner (zur Frage, warum die Mundart so oft als etwas Minderwertiges zugunsten der Schriftsprache hintangesetzt werde):

Es ist keine ganz leichte Frage, so scheinbar einfach sie auch ist.. Es ist ja ganz gewiß vielfach eine Unart bloß, daß man die gebildete Umgangssprache, die aber auch nur eine Dialektsprache ist, die sich durch allerlei historische Verhältnisse eine gewisse Herrschaft erworben hat, für vornehmer hält. Das ist ja bei sehr vielen zugrunde liegend, daß man den Dialekt als nicht vornehm genug hält. Sehen

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Sie, ich selber, der ich Österreicher bin, ich habe da ja ganz besonders viel zu kämpfen gehabt, denn wir Österreicher sprechen immer syntaktisch und grammatikalisch richtig, wenn wir in unserem Dialekte sprechen; wir haben geredes so wie die schweizerische Sprache auch manche Abwandlungen, aber wir sprechen nie falsch, wenn wir im Dialekte sprechen. Nun war es gerade in meinem Schulzeitalter wirklich so recht Sitte, daß man in der Schule nicht mehr Dialekt sprechen durfte. Aber das hatte nur zur Folge, daß wir das lernten, was die berühmte österreichische Schulsprache ist. Es gibt in Österreich: Dialekte, eine gebildete Umgangssprache, eine Schriftsprache, aber außerdem noch die eigentliche Schulsprache, das Schulhochdeutsch. Das besteht darin, daß meist alle langen Vokale kurz und alle kurzen Vokale lang ausgesprochen werden. So daß wir, wenn wir im Dialekte reden, ganz richtig sagen: d'Sunn, und der Sun (der Su) - der Sohn, lang und kurz, ganz richtig. Kommen wir an die Hochschule, dann lernen wir unweigerlich zu sagen: die Sone und der Sonn und ähnliche Dinge mehr. Ich darf Ihnen sagen, daß ich wirklich lange Zeit gebraucht habe, um aus den Redegewohnheiten dieser österreichischen Schulsprache herauszukommen; manchmal werden Sie sie schon noch bemerken!

Also da zeigt sich in dem Falle - vielleicht war es später besser, aber in meiner Schulzeit war es so - so recht, daß man selbst ein ganz verdorbenes Surrogat von Sprache lieber mitnimmt, als die ordentliche Dialektsprache, die keine Fehler macht.

#SE301-245

Das, glaube ich, wird auch nicht anders, als wenn man tief durchdrungen sein wird von der ganzen Bedeutung des außer-intellektualistischen Elementes für die Erziehung. Ich glaube tatsächlich, daß man ehren wird dasjenige, was einem mit dem Dialekte gegeben ist, erst dann, wenn man es vom pädagogischen Gesichtspunkte aus ehren wird. Denn es ist ja wohl auch das Absehen vom »Schwizerdütsch« bei sehr vielen doch in nichts anderem gelegen als darin, daß die Schule nicht in der richtigen Weise da gewirkt hat. Würde die Schule in der richtigen Weise wirken, dann glaube ich, würde es das eben doch nicht in dem Maße geben, wie Sie es ganz mit Recht hervorgehoben haben.

Dr. Steiner (zur Frage, warum die deutsche Sprache im Gegensatz zu andern Kultursprachen eher geneigt sei, sich fremden Sprachen gegenüber aufzugeben):

Es wird schon manches ein wenig damit zusammenhängen, daß die gebildete Umgangssprache im Deutschen doch eine gewisse andere Stellung hat zu dem Dialekt, als es andere gebildete Umgangssprachen haben. Im Deutschen sind wir nämlich in bezug auf die Lautverschiebungen in der gebildeten Umgangssprache am allermeisten fortgeschritten. Nicht wahr, es gibt ja dieses Lautverschiebungsgesetz, da müssen wir sehen, daß zum Beispiel das Englische auf einer noch früheren Stufe stehen geblieben ist, über die das Hochdeutsche hinausgeschritten ist. Nun ist das Lautverschiebungsgesetz nicht bloß in dem bestehend, was wir nennen könnten Umgestaltung der Sprachelemente, sondern das Lautverschiebungsgesetz ist verbunden zugleich mit einer Verabstrahierung der Sprache. Wir haben, indem die deutsche Sprache sich fortgebildet hat, eigentlich schon seit dem 5., 6. nachchristlichen Jahrhundert gerade in der hochdeutschen Sprache das durchgemacht, daß wir die Möglichkeit bekommen haben, in ganz anderer Weise gerade abstrakte Begriffe und Ideen mit Worten zu belegen, als die anderen Sprachen. Diese Dinge werden natürlich nur von unbefangenen Leuten zugegeben. Aber wenn man zum Beispiel deutsche Philosophen ins Englische oder Französische übersetzen will, so kann man sie nicht übersetzen, wenn man wirklich richtig übersetzen will. Also die deutsche Sprache hat als Sprache etwas, was sich schon nach dem Abstrahieren hii entwickelt hat. Sie hat dadurch die Möglichkeit, gerade das Abstrakte mit einer außerordentlichen Festigkeit zu behandeln. Die deutschen Dialekte, die passen sich ja viel mehr an das Fremde an, aber sie passen sich an, ich möchte sagen, unter dem Einflusse eines gewissen

#SE301-246

sozialen Elementes, was wir ja gleich berühren können. Aber das »Hochdeutsche« hat es außerordentlich schwer, sich an andere Verhältnisse anzupassen, weil das Hochdeutsche nach dem Abstrakten hin sich entwickelt hat und darum nicht so leicht die Möglichkeit hat, einfach das eigene Wort an die Stelle eines anderen Wortes zu setzen, wie das umgekehrt der Fall ist.

Bei dem Dialekte, da ist es so, daß man merkwürdigerweise beobachten kann, wie der Dialekt viel freier wird dem Ausländischen gegenüber, also der fremden Sprache gegenüber. So zum Beispiel gibt es im österreichischen Dialekt ein merkwürdiges Wort - ich schreibe so, wie es ungefähr gesprochen wird - »baschürli«. Man würde zum Beispiel, wenn ein kleines Mädchen einem ein Sträußchen überreicht, und das recht zierlich macht, sagen: das Mädchen hat es »baschürli« übergeben. Das ist ein Fremdwort, das aufgenommen worden ist, das aber ganz aus der eigenen Sprache umgestaltet worden ist, denn das ist nichts anderes als possierlich. So würde ich Ihnen noch unzähliges angeben können. Beim Dialekte findet man, wenn er etwas aufnimmt - er nimmt aus sozialen Verhältnissen heraus dann auf -, daß er es verarbeitet, umgestaltet.

Die hochdeutsche, gebildete Umgangssprache, die ist wirklich etwas vereinsamt geblieben. Und jetzt, nicht wahr, ist sie ja in Gefahr, nach und nach etwas zu werden im europäischen Leben wie eine Art tote Sprache, wie das Lateinische war. Das ist etwas, was sich die Leute noch nicht klarmachen, weil sie hinaus sich entwickelt auch über den anderen Gang des europäischen Lebens. Also es liegt schon etwas in den historischen Verhältnissen, daß das Deutsche sich anders verhält als die anderen Sprachen. Die anderen Sprachen finden eben überall die gleichen Dinge. Da benennen sie sie gleich. Der Deutsche hat herausgenommen aus seiner Sprache so vieles, was er, ich möchte sagen, in einsamer Sprachhöhe benennt, und daher kann er nicht mehr sein Wort hergeben, wenn er woanders hinkommt, denn es bedeutet eben einfach nicht dasselbe. Wenn Sie irgendein gewöhnliches Tagesding in England mit demselben deutschen Worte bezeichnen, so ist es eben nicht mehr richtig bezeichnet. Nicht wahr, die Sprachen haben ja aus verschiedenen Untergründen ihre Worte gebildet. Wir Deutschen sind in der Sprache Plastiker. Wir bilden das Wort »Kopf«. Ja, das ist dasselbe, was hergenommen wird von der Form; es ist nicht unnötig, hinzuweisen auf den Kohlkopf; es ist die Form gemeint, wenn wir vom

#SE301-247

Kopf sprechen. Wir bilden das Wort »Fußr plastisch graben, wenn wir gehen. Wir bilden plastisch Sprache. Nehmen Sie »teAtetesta«, - das ist »Zeugnis ablegen«, das ist aus dem Tun heraus gebildet, da wird bezeugt. So werden Sie finden, daß die romanische Sprache aus ganz anderen Untergründen her-aus bildet, als die deutsche Sprache. Und mit diesen Dingen hängt dann die Schwierigkeit zusammen, nicht wahr, die wir haben im Deutschen, wenn wir dasselbe Ding auf Deutsch irgendwie bezeichnen wollen. Wir haben es viel leichter mit dem Dialekt als mit der gebildeten Umgangssprache. Die Dinge sind eben durchaus nicht so einfach, die gerade im sozialen Leben spielen. Das ist die Sache.

Einleitende Worte zur Eurythmie-Aufführung

am 15. Mai 1920 in Dornach

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden, mit der eurythmischen Kunst, von der wir Ihnen audi heute wiederum eine Probe vorführen dürfen, möchten wir in die Geistes-Entwicklung der Mensdiheit etwas hineinstellen, das sich von drei Gesichtspunkten aus beurteilen läßt: erstens vom rein künstlerischen Gesichtspunkte aus; zweitens von einem pädagogisch-didaktischen, und drittens von einem hygienischen Gesichtspunkte aus.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Als Kunst ist die Eurythmie etwas, was eine Art von stummer, sichtbarer Sprache darstellt - was aber, trotzdem sie auftritt in Form von Gebärden, in Form von Bewegungen des menschlichen Organismus in Gruppen oder im einzelnen Menschen, was aber doch nicht verwechselt werden darf mit Mimischem oder etwas Pantomimischem, auch nicht mit einer bloßen Tanzkunst. Sondern als Sprache bedient sich die Eurythmie des ganzen Menschen als ihres Ausdrucksmittels, und zwar so, daß diese sichtbare stumme Sprache eben gewonnen worden ist durch das Studium der Gesetze der Lautsprache.

Die Lautsprache ist ja eine Art von Ausdrucksmittel für dasjenige, was im Menschen selber liegt. Es ist zwar durchaus richtig, wenn Schiller gesagt hat: «Sprich die Seele, so sprich, ach, schon die Seele nicht mehr.» In gewissem Sinne ist das richtig. Die Sprache ist neben dem, daß sie die Seele des Menschen an die Außenwelt heranträgt, herantragen soll, zugleich ein Verständigungsmittel von Mensch zu Mensch, und dadurch etwas Konventionelles; sie ist auch der Träger der Gedanken, durch die sich die Menschen verständigen sollen. Die Sprache ist in gewissem Sinne eine soziale Erscheinung. Und je mehr die Sprache als Verständigungsmittel und als Ausdrucksmittel der Gedanken dienen muß, desto weniger ist eigentlich die Sprache dann noch künstlerisches Ausdrucksmittel. Denn das Künstlerische muß ja

* Zu dieser und der folgenden Aufführung vom 16. Mai waren die Teilnehmer des pädagogischen Kurses eingeladen.

#SE301-250

aus dem Menschen, aus dem ganzen Menschen heraus kommen, heraus entspringen.

Die Sprache hat zwei Seiten: erstens die soziale Seite. Der Mensch muß sich hingeben an die soziale Welt, indem er spricht. Und nur dadurch behält die Sprache etwas, was mit der ganzen menschlichen Wesenheit eine intime, eine innerliche Beziehung hat, daß ja vom aufwachsenden Menschen die Sprache nicht gelernt wird, ich möchte sagen, aus den Kinderträumen heraus, sondern sie wird gelernt in der Zeit, in der der Mensch mit all dem, was er ist, sich anpassen will an die Umgebung. Und dadurch wird - durch dieses Sich-selbstverständliche-Anpassen an die Umgebung, die Sprache bewahrt davor, ein bloßes Verständigungsmittel zu sein.

Wenn aber dann der Dichter, der Künstler in Worten sich ausdrücken will, dann bedarf er, ich möchte sagen, all desjenigen, was hinter der Sprache dann immer schwebend ist, er bedarf des Bildes, und vor allen Dingen des musikalischen Elements. Es ist gar nicht dasjenige das eigentlich Dichterische, das eigentlich Künstlerische des Gedichtes, was wortwörtlicher Inhalt ist, sondern es ist die Art der Gestaltung des Inhaltes das Wesentliche der Dichtung. Mehr als bei irgend etwas anderem, muß man gerade bei der Dichtung darauf Rücksicht nehmen, was Goethe in das schöne Faust-Wort prägte: «Das Was bedenke, mehr bedenke Wie.» Die Art, wie der Dichter den Stoff formt, das ist es, worauf es ankommt, ganz besonders in der Dichtung.

Das kann man viel mehr herausbekommen, wenn man sich nicht desjenigen Ausdrucksmittels bedient, das eben zu stark den Gedanken aufnehmen muß, um rein kunstgemäß sich offenbaren zu können, sondern wenn man sich des ganzen Menschen bedient - des ganzen Menschen als eines Ausdrucksmittels! Zu diesem Zwecke wurde studiert durch sinnlich-übersinnliches Schauen, in welchen Bewegungstendenzen der menschliche Kehlkopf, die menschliche Zunge, die anderen Sprach-organe sind, wenn der Mensch in der Lautsprache sich offenbart. Diese Bewegungstendenzen, die sich dann beim wirklichen Sprechen umsetzen durch die Laute, in die Zitterbewegung, in die Schwingungsbewegung der Luif, diese Bewegungstendenzen werden studiert. Sie werden dann übertragen auf andere Organe des Menschen, vor allen Dingen auf diejenigen Organe auch, welche am besten sich vergleichen lassen mit den primitiven Bewegungsorganen des Sprachorganismus: sie werden übertragen auf Arme und Hände.

#SE301-251

Es überrascht manchmal beim ersten Ansehen der eurythmischen Kunst, daß der einzelne Mensch sich mehr als anderer Glieder, der Hände, der Arme bedient. Man würde verstehen, daß dies eine Selbstverständlichkeit ist, wenn man bedächte, daß ja schon im gewöhnlichen Sprechen dann, wenn der Mensch mehr als das Konventionelle geben will in der Sprache, wenn er seine Individualität, sein Empfinden, sein Gefühl mit der Sprache zugleich zum Ausdruck bringen will, daß er ja dann schon sich genötigt fühlt, in diese frei beweglichen Organe, in diese geistigeren Organe, möchte ich sagen, hineinzugehen. Nun wird ja natürlich in der Eurythmie der ganze Mensch, nicht bloß Arme und Hände, berücksichtigt. Es werden vor allen Dingen Ausdrucksbewegungen im Raume zu Hilfe gezogen, namentlich bei Gruppen, aber auch bei einzelnen Menschen.

Aber das Wesentliche dabei ist, daß diese Bewegungen am Menschen und in Gruppen nichts Willkürliches sind, sondern dieselben Bewegungen, die sonst dem zugrunde liegen, was die Lautsprache hervorbringt, sind auf den ganzen Menschen übertragen.

Ich muß daher immer wieder und wiederum sagen: wir sehen auf der Bühne im Grunde genommen einen Gesamtkehlkopf, dargestellt durch den ganzen Menschen. Das gestaltet Ordnung, Rhythmus, Takt, das gestaltet das Musikalische, aber auch das Bildhafte sowohl als das eigentlich Dichterische, wo das Dichterische Kunst ist. Das wird wirklich aus der ganzen Menschengruppe herausgeholt.

Wir begleiten dann durch Musik oder durch Rezitation dasjenige, was in stummer und sichtbarer Sprache in der Eurythmie dargestellt wird. Dabei sind wir genötigt - Musik und Sprache sind ja nur andere Ausdrucksmittel für das menschliche Seelenleben als die Eurythmie -, insbesondere bei der Rezitationskunst wiederum zurückzugreifen zu dem guten, alten Rezitieren, das Goethe im Auge hatte, als er nicht bloß den wortwörtlichen Inhalt, selbst im Drama, einstudierte mit seinen Schauspielern, sondern wie ein Kapellmeister mit dem Taktstock in der Hand, den Gang des Jambus mit ihnen einstudierte. Wir sind genötigt, abzusehen von dem, was eine unkünstlerische Zeit, wie es die unsrige ist, gewohnt ist als Bedeutsames anzusehen in der Rezitation, nämlich das Hervorkehren des wortwörtlichen Inhaltes. Wir sind genötigt, zurückzugehen auf dasjenige, was ja noch im primitiven Rezitieren sich als das Künstlerische zeigt. Man sieht das heute kaum noch, insbesondere Stadtmenschen sehen das heute kaum noch; aber es hat

#SE301-252

sich noch manches erhalten an Lebendigem von Leuten meines Alters aus ihren Kinderjahren an Erinnerungen an herumziehende Rezitatoren, die zu sehen waren, die solche «Moritaten» rezitierten; die hatten sie auf Tafeln aufgezeichnet, und dann sprachen sie den Text dazu. Sie sprachen ihn aber nie anders, als daß sie zugleich mit dem Fuße den Takt anklingen ließen, bei einer temperamentvollen Stelle hin und her marschierten, damit andeutend, daß es ihnen gar nicht darauf ankam, bloß den Inhalt zu erklären, sondern daß es ihnen darauf ankam, den Schritt des Verses, die innere Gestaltung besonders ins Auge zu fassen.

Sie werden sehen, daß wir daher überall versuchen, dieses tiefer Künstlerische wiederum hervorzuheben. Da, wo wir selbst im Humoristischen, im Grotesken, im Possierlichen das Dichterische wiederzugeben versuchen durch Eurythmie, geben wir nicht etwa in Gebärden-sprache oder durch Pantomimen den wortwörtlichen Inhalt wieder. In den Formen, die als musikalische, dichterische Formen nur eben im Raume, nicht in der Zeit, ausgebildet werden, da geben wir also nicht den Inhalt des Gedichtes, sondern dasjenige wieder, was der Dichter, der Künstler, aus dem Inhalt gemacht hat.

Das sind so einige Andeutungen, die ich über das künstlerische Element in der Eurythmie geben möchte. - Dadurch, daß der Mensch selbst das Werkzeug ist - nicht die Violine, nicht das Klavier, nicht Farben und Formen und so weiter -, dadurch ist diese Eurythmie in ganz besonderem Maße geeignet, wirklich, ich möchte sagen, aus den treibenden Weltenkräften heraus dasjenige zu gestalten, was im Menschen selbst wieder durch diese treibenden Weltenkräfte wie in einer kleinen Welt veranlagt ist.

Die zweite Seite der Eurythmie ist die didaktisch-pädagogische Seite. Es ist meine Überzeugung, daß das bloße Turnen, das sich in einer materialistischen Zeit herausgebildet hat in bezug auf seine Gesetze, zu stark Rücksicht nimmt auf das bloße Anatomisch-

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Physiologische im Menschen. Man wird später, wenn man einmal objektiver diesen Dingen gegenübersteht, erkennen, daß dadurch ja der Mensch in einer gewissen Weise gekräftigt wird, aber daß diese Kräftigung nicht zu gleicher Zeit eine Kräftigung ist der Seelen- und Willensinitiative.

In didaktisch-pädagogischer Beziehung wurde die Eurythmie zugleich ein beseeltes Turnen, ein beseeltes Bewegungsspiel. Und in den kleinen Anfängen, die wir Ihnen mit Kindern heute vorführen können,

#SE301-253

werden Sie sehen, wie jede Bewegung dann auch von den Kindern so ausgeführt wird, daß sie Seele-getragen ist.

Dadurch wird zu der Ausbildung des Körperlichen hinzu entwickelt dasjenige, was ich nennen möchte: Initiative des Seelenlebens, Initiative des Willens - dasjenige, was wir so sehr brauchen und was die bloße Turnerei nicht ausgebildet hat in dem heranwachsenden Menschen! Es ist schon außerordentlich wichtig, daß das erkannt wird.

Wir sind ja hier genötigt, wenn wir Ihnen Kinderübungen vorführen, dazu zu sagen: die Kinder werden in den spärlichen Stunden, die ihnen übrigbleiben von der Schulzeit, zur Eurythmie angeleitet; aber das ist gar nicht richtig. Gerade jene Pädagogik, welche zugrunde liegt diesen Bestrebungen, die hier von Dornach ausgehen, die bis zu einem gewissen Grade in Stuttgart in der Waldorfschule verwirklicht werden konnten, diese Bestrebungen, die laufen alle gerade darauf hinaus, an die Kinder gerade nichts außerhalb der eigentlichen Schulzeit von Lernen heranzubringen!

Deshalb ist es von solcher Wichtigkeit, daß die Eurythmie in ihrer Bedeutung so durchschaut wird in Hinsicht auf ihre pädagogisch-didaktische Seite, daß man sie einfach in den Lehrplan der Schule hineinwebt. Dann wird es eben so sein, daß die Kinder alles dasjenige haben, was einer normalen geistig-seelisch-körperlichen Entwicklung dienstbar sein kann, gerade auch von diesem eurythmischen Gesichtspunkte aus.

Und das Dritte ist ein hygienisches Element. Der Mensch ist ja eine kleine Welt, der Mensch ist ein Mikrokosmos. Und im Grunde genommen beruht alles Ungesundsein darauf, daß sich der Mensch heraus-reißt aus den großen Gesetzen des Weltenalls. Alles Ungesundsein -man möchte es bildhaft darstellen, indem man sagt: Wenn ich meinen Finger von meinem ganzen Organismus wegnehme, ist es nicht mehr ein Finger: er verdorrt; er hat nur seine innere Gesetzmäßigkeit im Zusammenhange mit dem ganzen Organismus. So hat der Mensch auch nur seine innere Wesenheit im Zusammenhange mit der ganzen Welt erlangt. Er hängt ja wirklich mit dem, was in ihm geschieht, mit der ganzen Welt zusammen! Bedenkt man nur das Alleräußerste, was zeigt, wie der Mensch mit der Welt zusammenhängt, wie er nicht bloß dieses Wesen ist, das innerhalb der Grenzen seiner Haut eingeschlossen ist; bedenken Sie nur einmal: dieselbe Luft, die Sie jetzt unmittelbar in sich haben, war vorher noch außer Ihnen. Aber jetzt, nachdem Sie

#SE301-254

sie eingeatmet haben, bildet sie in ihrer Gesamtheit drinnen einen Teil Ihres Organismus. Und dasjenige, was Sie in sich haben, wird wieder ausgeatmet, ist wiederum draußen, sobald Sie es ausgeatmet haben; Sie können sich nicht herausschälen, als ob wir bloß innerhalb unserer Haut lebten, nur das hätten, was innerhalb unserer Haut eingeschlossen ist. Wir leben in unserer Umgebung nicht bloß mit der Luft, sondern wir leben mit allem, was das Weltenall erfüllt.

Nun kann man alles Ungesunde im Menschen gerade daherleiten, daß dasjenige, was vom Menschen selbst getrieben wird, wenn es nicht angepaßt wird, wenn es dem Zeitalter oder der ganzen menschlichen Wesenheit nicht angemessen ist, durchaus nicht beitragen kann zur Harmonie und Ergänzung, die zwischen dem Menschen und der ganzen übrigen Welt herrschen muß. Aber gerade dadurch, daß jede Bewegung in der Eurythmie so natürlich aus dem ganzen Menschenorganismus herausgeholt ist, wie die Bewegungen des Kehlkopfes und seiner Nachbarorgane für das gewöhnliche Lautsprechen, für die Lautsprache, dadurch ist dasjenige, was in der Eurythmie ausgeführt wird, etwas, was den Menschen in einen Einklang bringen wird und bringen kann mit der ganzen Welt, mit dem ganzen Makrokosmos.

Es ist also im wesentlichen ein gesundendes Element, das kann man schon so sagen, was der Mensch haben kann, was er erwerben kann auch als Kind von den eurythmischen Bewegungen, die nur natürlich sachgemäß und nicht dilettantisch ausgeführt werden dürfen.

Das ist etwas, was durchaus unter einem solchen Gesichtspunkt einer seelisch-geistig-körperlichen Gesundheitspflege betrachtet werden kann.

Das sind also die drei Gesichtspunkte, von denen aus man Eurythmie ins Auge fassen kann, und von denen aus sie sich in ehrlicher Weise hineinstellen wird in unsere Geistesbewegung.

Trotzdem muß natürlich immer gesagt werden - wenn auch vielleicht Zuschauer da sind, die schon öfter da waren, und gesehen haben werden, wie wir uns in der Formgebung, in der Raumesgestaltung der Gruppen in ihrem Verhältnis zueinander, wie wir uns bemüht haben in der letzten Zeit, vorwärtszukommen -, trotzdem muß betont werden, daß die Eurythmie trotz allem an die Nachsicht appellieren muß in bezug auf alles das, was wir heute schon bieten können. Die Eurythmie steht erst im Anfange, ist ein Versuch eines Anfanges, aber sie stellt einen Versuch dar, der nach unserer Überzeugung immer weiter wird vervollkommenet werden können; wenn auch vielleicht andere

#SE301-255

kommen müssen, um dasjenige, was wir mit unseren schwachen Kräften aufnehmen, weiter auszubilden. Trotz allem aber könnte man heute doch schon sehen bei dem, was dem Willen nach gezeigt wird, daß diese Eurythmie, weil sie künstlerische Quellen in ihrer Ursprünglichkeit eröffnet, weil sie sich des ganzen Menschen als eines Ausdrucksmittels bedient, und weil sie didaktisch-pädagogisch für die Entwicklung des Seelisch-Geistig-Körperlichen des Kindes arbeitet - weil sie den Menschen in eine Bewegung hineinversetzt oder in Bewegungssysteme hineinversetzt, was wesentlich ein Gesundendes ist, daß sie in der Tat als Schwesterkunst neben die anderen, zum Teil älteren Schwesterkünste sich einmal voll berechtigt wird hinstellen können, besonders wenn die Zeitgenossen ihr Interesse der Eurythmie werden entgegenbringen.

Einleitende Worte zur Eurythmie-Aufführung

am 16. Mai 1920 in Dornach

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Gestatten Sie, daß ich auch heute, wie ich das immer vor diesen eurythmischen Versuchen getan habe, ein paar einleitende Worte voraussende. Dies geschieht nicht, um irgend etwas von dem Dargestellten zu erklären - denn natürlich muß Künstlerisches durch seine unmittelbare Offenbarung selbst wirken, und es wäre unkünstlerisch, einen solchen Versuch auf irgendeine theoretische Erklärung oder irgendeine ideelle Erklärung zu stützen; aber ich darf wohl sagen, daß diese eurythmische Kunst ein Versuch ist, zu gewissen, im Menschen selbst liegenden Kunstquellen hinabzusteigen und nach gewissen künstlerischen Ausdrucksformen zu suchen, welche es besonders gut möglich machen, die Anforderungen aller Kunst zu enthüllen: das Künstlerische zu holen in das Sinnlich-Über-sinnliche.

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Dieser Ausdruck «sinnlich-übersinnliches Schauen» ist ja von Goethe geprägt, aus allen Tiefen seiner Weltanschauung und seiner künstlerischen Gesinnung heraus. Der ganzen Gestaltung unserer eurythmischen Kunst liegt dieses Sinnlich-Übersinnliche zugrunde.

Sie werden auf der Bühne allerlei Bewegungen sehen, die durch den einzelnen Menschen ausgeführt werden, die ausgeführt werden durch Menschengruppen. Und man könnte zunächst den Eindruck haben, als ob da der Versuch gemacht würde, Dichterisches oder Musikalisches, von dem ja die eurythmische Darstellung begleitet werden muß, für die die eurythmische Darbietung nur ein anderer Ausdruck ist - man könnte den Eindruck haben, als ob willkürliche Gesten, erfundene Gesten, Mimisches zu dem Dichterischen, zu dem Musikalischen hinzu-kämen. Das ist durchaus nicht der Fall. Sondern es ist abgelautet eben durch ein sorgfältiges sinnlich-übersinnliches Studium wirklich dem menschlichen Laut-Sprechen dasjenige, was als Bewegungstendenz zugrunde liegt den Sprachorganen selber.

Im gewöhnlichen Sprechen werden ja die Lippenbewegungen, die Bewegungstendenzen des Gaumens und so weiter unmittelbar auf die

#SE301-257

Luft übertragen und gehen da über in feine Zitterbewegungen, die dem Hören zugrunde liegen. Diese Zitterbewegungen sind es selbstverständlich nicht, um die es sich handelt, sondern um dasjenige, was gewissermaßen als die Resultierende einem ganzen System von solchen Zitterbewegungen zugrunde liegt.

Das wurde studiert und ist von den Sprachorganen übertragen auf den ganzen Menschen, nach dem Goetheschen Metamorphosenprinzip, wonach zum Beispiel die ganze Pflanze nur ein kompliziertes ausgestaltetes Blatt ist.

So könnte man sagen: Dasjenige, was Sie auf der Bühne sehen, das sind ganz und gar nicht willkürliche Bewegungen, sondern es sind streng gesetzmäßige Bewegungen, so gesetzmäßig namentlich auch in ihrer Aufeinanderfolge, wie die Bewegungen der Sprachorgane selbst beim Sprechen sind durch Töne, durch Laute oder beim Singen und dergleichen.

Dadurch ist diese bewegte Plastik in der Tat etwas, dem eine innere Notwendigkeit innewohnt, so wie der Aufeinanderfolge der Töne im musikalischen Schaffen. Und es handelt sich hier tatsächlich um eine sichtbare Sprache, um eine ganz gesetzmäßige sichtbare Sprache, die als Eurythmie dargeboten wird.

In diese sichtbare Sprache wird sich allerdings erst das gegenwärtige Zeitalter hineinfinden müssen. Denn das gegenwärtige Zeitalter, das hat ja wirklich sehr viel Unkünstlerisches in sich. Dasjenige, was zum Beispiel noch zur Zeit der Romantik üblich war, daß man auch mit einer großen Hingabe lauschte Dichtungen, die man gar nicht wortwörtlich verstand, sondern die man anhörte bloß auf den Rhythmus, auf den Takt, auf die innere Gestaltung des Lautwortes, das ist ja wesentlich heute zurückgegangen.

Wir werden selbst bei der Rezitation, die ebenso wie die Musik zu begleiten hat die eurythmischen Darbietungen, wir werden sehen in der Rezitation, weil man anders gar nicht hervorheben könnte dieses künstlerisch-eurythmische Element, daß das eigentlich künstlerische Element ja schon in der Dichtung selbst ist; denn nicht der wortwörtliche Prosainhalt ist ja das Wesentliche der Dichtung, sondern dasjenige, was die formale Gestaltung ist, die der Künstler eben selbst hervorbringt. So werden Sie namentlich sehen, daß überall da, wo, wie wir das jetzt in ausgiebigem Maße versuchen, wo Formen, Raumformen durch Gruppen hervorgebracht werden, daß da überall etwas zum Ausdrucke kommt, was nicht etwa ein mimischer Ausdruck des

#SE301-258

Inhaltes der Dichtung ist, sondern was aus dem Charakter der Behandlung des Gedichtes folgt, die der Dichter dem wortwörtlichen Inhalte hat angedeihen lassen. Selbst wenn es sich um Groteskes, Possierliches handelt, wie wir es ja versuchen zur Darstellung zu bringen im zweiten Teil heute, da werden Sie sehen, daß es uns wirklich nicht um eine naturalistische Darstellung, nicht um die Nachahmung von irgendeinem Inhalte geht, sondern darum, den Zusammenhang, den harmonischen Zusammenhang zu gestalten, daß das Einzelne nicht durch seinen Inhalt wirken, sondern das Ganze durch die in sich zusammenstimmende Form wirken will.

Im ganzen darf man sagen, daß deshalb hier in der Eurythmie zurückgegangen wird auf die Quellen des Künstlerischen, weil ja dieses Künstlerische beruhen muß darauf, daß nicht etwa Gedanken auf uns wirken. Wenn wir Wissenschaft pflegen im heutigen materialistischen Sinne, dann wirken bloß Gedanken auf uns. Dadurch können wir aber auch nur in den sinnlichen Gehalt der Welt eindringen. Hier aber handelt es sich darum, daß in der Eurythmie das Künstlerische insofern wirkt, zum Beispiel als sinnlich-übersinnlicher Charakter, als ja der ganze Mensch das Werkzeug ist oder Gruppen von Menschen das Werkzeug sind für dasjenige, was zum Ausdrucke gebracht werden soll.

So daß man sagen kann: Der Mensch, der beseelte Mensch, der durchgeistigte Mensch legt Seele und Geist in jede Bewegung hinein - solche Seele und Geist, wie wir sie noch aus der wahrklingenden Dichtung heraushören. Das alles zeigt uns, wie das Sinnliche, als das wir ja den Menschen in seinen Gliedern sehen, zugleich auf seinen Flügeln das Geistige trägt. Es ist also wirklich Sinnlich-Übersinnlich. Und es kommt so schön dann zum Ausdrucke, was Goethe im Grunde von jeder Kunst verlangt, indem er sagt: «Wem die Natur ihr offenbares Geheimnis zu enthüllen beginnt, der empfindet eine tiefe Sehnsucht nach ihrer würdigsten Auslegerin, der Kunst.»

Die Kunst ist für Goethe in gewissem Sinne ein Gemüts Erlebnis der Natur. Und wie könnte man dieser Natur besser entsprechen, als indem man die im Menschen liegenden Bewegungsmöglichkeiten selbst zur Offenbarung bringt, den ganzen Menschen aus seinem Willen heraus so sich bewegen läßt, daß durch ihn eine sichtbare Sprache zum Ausdrucke kommt. Das Gedankliche, das sonst die Kunst ablehnt, wird ja gerade dadurch ausgeschlossen: es kommt nur Wille in den Bewegungen zum Ausdrucke. Und dadurch, daß die Persönlichkeit des

#SE301-259

Menschen, aber auf unpersönliche Art, in diese Bewegungen übergeht, dadurch kommt gerade ein eminent Künstlerisches, ein Sinnlich-Über-sinnliches in den Darstellungen zum Ausdrucke.

Dann hat ja diese unsere Eurythmie auch einen bedeutsamen pädagogisch-didaktischen Effekt, indem sie ja tatsächlich zu gleicher Zeit ein beseeltes Turnen ist. Wenn man einmal objektiver über diese Dinge denken wird, dann wird man einsehen, daß dasjenige, was seit langer Zeit als Turnen geschätzt wird - was wir durchaus nicht missen wollen -, daß das eine besondere Förderung erfährt, wenn wir ihm an die Seite stellen, wie wir es für die Kinder in der Waldorfschule in Stuttgart tun - dieses beseelte Turnen.

Einiges von dieser Kinder-Eurythmie werden Sie ja heute im zweiten Teil unserer Darbietungen auch sehen können.

Es ist das gewöhnliche Turnen allerdings körperstärkend; wir wollen es deshalb auch nicht entbehren für die Körperstärkung; aber das beseelte Turnen, das nicht bloß auf den Körper geht, sondern auf Leib, Seele und Geist geht, das ist insbesondere erzieherisch wirkend auf den Willen, auf die Willensenergie. Und die Willensenergie, das ist etwas, was künftige Generationen in dem immer schwerer werdenden Leben wahrhaftig brauchen werden!

Dann hat unsere Eurythmie eine wichtige hygienische Seite. Es sind ja die Bewegungen des Menschen, wie sie hier hervorgeholt werden aus seinen Bewegungsmöglichkeiten, zugleich diejenigen, durch die sich der Mensch am besten einordnet in den ganzen Rhythmus, in die ganze Harmonie der Welt. Alles Ungesunde beruht ja im Grunde genommen darauf, daß der Mensch sich aus diesem Rhythmus herauslöst. - Hier wird nichts Reaktionäres getrieben, daher bitte ich, das, was ich sage, nicht aufzufassen, wie wenn ich

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

mich auflehnen wollte gegen notwendige Kulturercheinungen. Wir haben vieles in unserer Zeit, was selbstverständlich notwendig ist, was wir brauchen, was wir durchaus nicht beseitigen können -, wenn wir dies ins Auge fassen, da müssen wir sagen: Es ist viel Veranlassung für die gegenwärtigen Menschen, sich herauszugliedern aus dem notwendigen Rhythmus, aus der notwendigen Harmonie der Welt; im Grunde genommen jedesmal, wenn wir in der Eisenbahn fahren oder gar wenn wir im Auto sitzen, nicht zu reden von anderen Dingen, die in unserer Zeit geschehen und uns herausbringen aus dem Rhythmus der Welt: sie schleichen sich nach und nach in des Menschen Gesundheit hinein, sie untergraben sie in einer

#SE301-260

Art, die gar nicht bemerkt wird. Nur von dem, der den intimeren Zusammenhang des Menschen mit der Welt kennt, wenn er dies alles ins Auge faßt, kann es gesehen werden. Die Welt drängt heute danach, dem Menschen wiederum etwas Gesundendes zu geben.

Wo sucht man oftmals das Gesunde? Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, ich weiß, daß ich damit sehr vielem entgegenrede; aber das sind Dinge, über die man schon objektiver denken wird: Man versuchte

- und das ist ja geschehen, schon bevor diese schreckliche Weltkatastrophe hereinbrach -, man versuchte zum Beispiel »Olympische Spiele« da oder dort aufzuführen. Das ist ein schrecklicher Gedanke, der ganz außerhalb jedes wirklichen Verständnisses steht! Olympische Spiele gehörten für den griechischen Körper. Man beachtet bei solchen Dingen nicht, daß ein jedes Zeitalter seine besonderen Anforderungen hat.

Das ist es aber, was wir gerade versuchen in unserer eurythmischen Kunst: nicht aus der abstrakten Theorie heraus irgend etwas Altes wiederum vor die Menschheit hinstellen oder für die Menschheit zu fordern, sondern wir müssen dasjenige, was das gegenwärtige Zeitalter fordert, aus der Menschennatur heraus bekommen, müssen für den Menschen etwas finden, was gerade für die gegenwärtige Menschheitsorganisation geeignet ist.

Gewiß, solche Dinge lassen sich nicht anatomisch oder physiologisch nachweisen, weil man heute nicht alte Griechen sezieren kann; aber derjenige, der geisteswissenschaftliche Mittel hat, um in die Zeitentwicklung hineinzuschauen, der weiß, daß der heutige Mensch schon seiner physischen und dann besonders seiner seelisch-geistigen Organisation nach etwas anderes fordert. Die Anfänge solcher Forderungen, die das Zeitalter selbst stellt, sollen mit der Eurythmie aufgefunden werden; ihnen soll mit Eurythmie entsprochen werden.

Sie wissen, sehr verehrte Anwesende, daß dasjenige, was wir bieten können, heute erst im Anfange steht, daß es ein Versuch ist, vielleicht nur der Anfang eines Versuches. Wir sind auch überzeugt davon, weil wir ehrlich bestrebt sind, aus den Anforderungen des Zeitalters heraus zu wirken, daß, wenn vielleicht nicht mehr wir, sondern andere dasjenige, was heute als ein Versuch hingestellt werden muß, ausbauen, daß eine vollkommenere Kunstrichtung entsteht, die sich würdig wird hinstellen können neben die älteren Schwesterkünste.

In diesem Sinne bitte ich Sie, mit Nachsicht diese unsere Vorstellung anzuschauen.

HINWEISE

#TX

Am 27. November 1919 hielt Rudolf Steiner, eingeladen vom Erziehungsdepartement Basel, für die Basler Lehrerschaft einen Vortrag mit dem Titel: »Geisteswissenschaft und Pädagogik«.

Eine Gruppe von über 60 Teilnehmern ergriff daraufhin die Initiative, Dr. Steiner einzuladen, einen ganzen Vortragszyklus über die Waldorfschulpädagogik zu halten.

Dieser Kurs kam im Frühjahr 1920 zustande. Regierungsrat Hauser stellte hiezu die Aula der Oberalterschule zur Verfügung. Die Einladung erging an die gesamte Lehrerschaft Basels und Umgebung. Der Saal war gedrängt voll.

Nach einem freundlichen Begrüßungswort und einigen organisatorischen Mitteilungen erteilte der Vorsitzende Rudolf Steiner das Wort.

Am Ende einiger Vorträge war die Möglichkeit zur Fragenbeantwortung und Diskussion. Die meisten Fragen wurden Dr. Steiner schriftlich übergeben. Obwohl dieser Kurs die erste Gelegenheit war, das Wesen der Waldorfschulpädagogik in der Öffentlichkeit darzustellen, gestaltete Rudolf Steiner den Kurs im Verlauf mehr und mehr so, daß er auf die vielen Fragen der Lehrer einging. Der Kurs hat seit der 2. Auflage den Titel, unter dem er angekündigt und gehalten war.

zu Seite

10 Johann Friedrich Herbart, 1776-1841, Philosoph und Pädagoge. Leitete mittels Psychologie aus Anschauungen der Ethik das Ziel der Erziehung ab. »Allgemeine Pädagogik« (1806), »Umriss pädagogischer Vorlesungen« (1835).

12 Tuiskon Ziller, 1817-1882.

Adolf Diesterweg, 1790-1866. Pädagoge und Schulpolitiker, der der staatlichen und kirchlichen Einflußnahme auf das Schulwesen entgegenwirkte.

Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827. Eigentlicher Begründer der Volksschule.

Werke: u.a. »Abendstunde eines Einsiedlers«, »Lienhard und Gertrud«. Vgl. auch

C. Englert-Faye, »Vom Menschen Johann Heinrich Pestalozzi« (Basel 1967).

28 »Von Seelenrätself« (1917): Bibl.-Nr. 21, Gesamtausgabe Dornach 1976.

35 Richard Wagner, 1813-1883, deutscher Komponist. »Tannhäuser«, »Lohengrin«, »Ring des Nibelungen« u.a.

den Wiener Hanslick: Eduard Hanslick (1825-1904). »Vom Musikalisch-Schönen« (Leipzig 1854/91).

49 Richard Avenarius, 1843-1896. »Kritik der reinen Erfahrung« (2 Bände, 1888-1890), »Philosophie als Denken der Welt gemäß den Principien des kleinsten Kraftmaßes« (1876).

Ernst Mach, 1838-1916, Physiker und Philosoph.

Karl Vogt, 1817-1895, einer der Hauptvertreter des Materialismus im 19. Jahrhundert.

Friedrich Adler, 1879-1960, Philosoph und österreichischer Marxist.

51 Gortheschen Farbenlehre: Siehe die Bände III und IV von »Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften«, eingeleitet und herausgegeben von Rudolf Steiner in »Kürschners Deutsche National-Litteratur« (1883-1897). Fotomechanischer Nachdruck in fünf Bänden, Dornach 1975.

#SE301-263

52 der ausgezeichnete Arzt Schmid: Dr. Karl Schmid, »Über Herzstop und Puls-kurve«, abgedruckt in »Wiener Medizinische Wochenschrift« (Nr.15, 1892).

Rudolf Steiner: GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen

Moriz Benedikt, 1835-1920. Kriminalanthropologe.

53 der Kopenhagener Physiologe Lange: Carl Georg Lange (1834-1900). «Die Gemütsbewegungen, ihr Wesen und ihr Einfluß auf körperliche, besonders auf krankmachende Lebenserscheinungen» (Würzburg 1910, 2. Auflage).

62 «Geheimwissenschaft»: «Die Geheimwissenschaft im Umriß» (1909), Bibl.-Nr. 13, Gesamtausgabe Dornach 1977 (auch als Taschenbuch eb 601, Dornach 1976 erschienen).

63 unserer Stuttgarter Waldorfschule: Siehe «Die Waldorfschule und ihr Geist», drei Vorträge gehalten am 24. und 31. August 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule in Stuttgart (1932). 2., erw. Auflage (Stuttgart 1956).

64 durch einen seminaristischen Kurs: Rudolf Steiner hielt vor der Gründung der Waldorfschule in der Zeit vom 21. August bis 5. September 1919 in Stuttgart täglich drei Kurse zur Vorbereitung der Lehrer. Vgl. «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik», Bibl.-Nr. 293, Gesamtausgabe Dornach 1973, «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», Bibl.-Nr. 294, Gesamtausgabe Dornach 1974 (beide auch als Taschenbücher tb 617 und 618, Dornach 1975 erschienen), und «Erziehungskunst, Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», Bibl.-Nr. 295, Gesamtausgabe Dornach 1977.

65 Ernst Haeckel, 1834-1919, deutscher Verfechter des Darwinismus. Über das «biogenetische Grundgesetz» siehe: «Generelle Morphologie der Organismen» (Berlin 1866).

75 Emil Molt, 1876-1936, Kommerzienrat. Inhaber der Waldorf-Astoria-Zigaretten-fabrik Stuttgart. Als solcher gründete er dort 1919 die Freie Waldorfschule, zunächst für die Kinder der Arbeiter und Angestellten seiner Fabrik. Auf seine Bitte hin besorgte Rudolf Steiner die Einrichtung und Leitung der Schult.

96 Herman Grimm, 1828-1901, Kunst- und Literaturhistoriker, Essayist.

123 Friedrich Nietzsche, 1844-1900, Philologe und Philosoph. «Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik» (1872). Siehe auch Rudolf Steiner, «Friedrich Nietasche, ein Kämpfer gegen seine Zeit», Bibl.-Nr. 5, Gesamtausgabe Dornach 1963 (auch als Taschenbuch tb 621, Dornach 1976 erschienen).

127/131 Lorenz Oken, 1779-1851, Zoologe und Professor der Medizin. «Lehrbuch des Systems der Naturphilosophie» (1809-1811). Der Satz «die Zunge ist ein Tintenfisch» konnte indessen in seinem Werke nicht nachgewiesen werden.

135 In einem Basler Schulprogramm findet sich eine Abhandlung uher den Schlaf des Menschen ... : Diese Abhandlung war bisher nicht zu ermitteln.

166 Friedrich Theodor Vischer, 1807-1887, deutscher Schriftsteller und Philosoph. Über Frivolität und Zynismus siehe: «Mode und Cynismus» (3. Auflage 1888).

175 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904): Bibl.-Nr. 10, Gesamtausgabe Dornach 1975, 22. Auflage (auch als Taschenbuch tb 600, Dornach 1976 erschienen).

#SE301-264

191 Leonardo da Vinci, 1452-1519. «Abendmahl» im Refektorium von Santa Maria delle Grazie (1495/98) in Mailand.

194 Johann Gutenberg, eigentlich J. Gen.fleisch, um 1400-1468, erfand um 1445 die Buchdruckerkunst.

195 einen österreichischen Dialektidichter: Der Nachweis, um wen es sich hier handelt, konnte noch nicht erbracht werden.

196 »Die Kernpunkte der sozialen Frage in der Lebensnotwendigkeit der Gegenwart und Zukunft« (1919): Bibl.-Nr. 23, Gesamtausgabe Dornach 1976 (auch als Taschenbuch tb 606, Dornach 1973 erschienen).

204 Friedrich Schiller, 1759-1805. Das frei wiedergegebene Zitat findet sich in den «Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen» (1795) im 15. Brief und lautet: «Denn, um es endlich einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.» Siehe außerdem Rudolf Sttinrs Vortrag »Schiller und die Gegenwart«, Dornach 1959.

209 Robert Zimmermann, 1824-1898, «Philosophische Propädeutik» (1852, 3. Auflage 1867).

219 einen großen Würfel teilt in kleine Würfel: Es geht Rudolf Steiner hierbei offensichtlich weniger darum, den Würfel in 8, 16 oder 24 gleichgroße Würfel zu teilen, als vielmehr durch die Teilung eines Ganzen in anschaulicher Weise die Brüche 1/2, 1/4, 1/8, 1/16 usw. vor den Kindern erstehen zu lassen.

227 Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778, Kulturphilosoph. Rudolf Steiner bezieht sich hier auf dessen Buche «Emile ou de l' éducation» (1762).

241 »Die Welt ist ein Sardellensalat»: Siehe Goethe, Gedichte: «Parabolisch und Epigrammatisch:

GA 302 Menschenenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung

#	Beitragstitel
1	ERSTER VORTRAG Stuttgart, 12. Juni 1921
2	ZWEITER VORTRAG Stuttgart, 13. Juni 1921
3	DRITTER VORTRAG Stuttgart, 14. Juni 1921
4	VIERTER VORTRAG Stuttgart, 15. Juni 1921
5	FÜNFTER VORTRAG Stuttgart, 16. Juni 1921
6	SECHSTER VORTRAG Stuttgart, 17. Juni 1921
7	SIEBENTER VORTRAG Stuttgart, 18. Juni 1921
8	<u>ACHTER VORTRAG Stuttgart, 19. Juni 1921</u>
9	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=195:ga-302-menschenenerkenntnis-und-unterrichts&Itemid=14&layout=default

ERSTER VORTRAG

Stuttgart, 12. Juni 1921

Meine lieben Freunde, wir haben jetzt fast zwei Jahre Waldorfschule hinter uns und wollen insbesondere auch im Hinblick darauf, daß wir ja mit Beginn des nächsten Schuljahres die Waldorfschule um eine sehr wichtige Klasse zu erweitern haben, wieder einiges Pädagogisch-Didaktisches besprechen. Damit will ich aber eigentlich erst morgen beginnen und heute die Stunde dazu benützen, um einiges mit Ihnen zu besprechen, das gewissermaßen eine Art Ergebnis unserer zwei-jährigen Tätigkeit darstellt; ein Ergebnis insofern, als aus dieser Tätigkeit heraus sich allerlei Gesichtspunkte ergeben können, die für unsere weitere Arbeit fruchtbar werden mögen.

Sie werden vielleicht dasjenige, was ich heute sage, nicht mißverstehen, wenn ich von vornherein bemerke, daß unsere Waldorfschule in den zwei Jahren ihrer Tätigkeit nach meiner Beobachtung einen wesentlichen Fortschritt aufzuweisen hat; daß die Methode und das methodische Arbeiten des Unterrichtens und des Erziehens schon, durchaus sich jetzt so ausnimmt, daß man sagen kann: 'Unsere lieben Lehrer haben sich in ihre Aufgaben fortschreitend hineingefunden und sind mit ihren Zielen in einer ganz außerordentlich guten Weise zusammengewachsen. - Aber wir müssen doch eben auf einzelnes hin-schauen, das zu einer auch weiteren guten Entwicklung die Unterlage bieten kann. Ich glaube, wenn Sie den Unterricht überblicken und die Erziehungsergebnisse durch Ihre Seele ziehen lassen, die wir erzielt haben, werden Sie alle zunächst das Gefühl haben: es ist gearbeitet worden an den Kindern, und diese Arbeit hat uns selbst dazu gebracht, die Methode des Arbeitens immer besser handhaben zu können. Aber eines werden wir vielleicht doch schmerzlich vermissen, und das ist: es ist uns vielleicht leichter, den Unterrichtsstoff an die Kinder heranzubringen, die Kinder im Augenblick an ein gewisses Verständnis desjenigen, was wir ihnen vorbringen wollen, heranzubändigen, allein es ist noch nicht alles das erreicht, was zu einem bleibenden Besitz desjenigen führt, was wir dem Kinde beigebracht haben, namentlich zu einem solchen bleibenden Besitz, daß die Dinge mit der ganzen Wesenheit der Kinder zusammengewachsen sind, so daß sie sie wirklich dann ins Leben so mitnehmen, wie wir ihnen das oftmals ermahnend bei gewissen feierlichen Gelegenheiten sagten.

Wir müssen ja durchaus so unterrichten, daß unser Unterrichten ein Lebendiges ist, das heißt, daß wir nicht bloß dafür sorgen, daß das Kind gewisse Vorstellungen, gewisse Empfindungen, gewisse Geschicklichkeiten aufnimmt, sondern daß es je nach seiner Anlage und nach der Ausbildung dieser Anlage etwas Lebendiges in dieses Leben mitnimmt. Geradeso wie beim lebendigen Wesen, solange es im Wachstum ist, die Glieder größer werden, komplizierter werden, sich ausbilden, so müssen wir nicht fertige Vorstellungen, fertige Empfindungen, fertige Geschicklichkeiten dem Kinde überliefern, sondern solche, die die Möglichkeiten des Wachstums in sich tragen. Wenn wir dem Kinde etwas beibringen, so müssen wir dafür Sorge tragen, daß das Beigebrachte nicht so bleibt, wie es ist, sondern daß es selber mit dem Kinde heranwächst, daß es etwas anderes wird im Laufe der Entwicklung, und der Mensch gewissermaßen dasjenige, was er mit 8 Jahren lernt, mit 30, mit 40 Jahren noch hat; daß es mit ihm so her-angewachsen ist, wie seine komplizierten Glieder mit ihm heranwachsen, beziehungsweise in der richtigen Zeit mit ihrem Wachstum abnehmen und so weiter. Wir müssen also fortwährend Lebensfähiges, man könnte auch sagen Absterbensfähiges, in das Kind hineinbringen. Dazu ist es notwendig, daß das Kind überhaupt dasjenige als sein Eigentum behält, was wir ihm beibringen. Die Frage entsteht in uns als eine brennende gerade aus unserer Unterrichtspraxis heraus: Wie bringen wir es besser zustande, daß wir es zu seinem bleibenden Besitz umgestalten? Und die Antwort auf diese Frage ergibt sich eigentlich aus ganz anderen Voraussetzungen, als man gewöhnlich denkt.

Meine lieben Freunde, was wir besonders brauchen, das ist, daß wir uns immer mehr und mehr bemühen, wirklich in die menschliche Natur, also als Lehrer in die kindliche Natur, in das ganze Wesen dem Geistigen, Seelischen und Leiblichen nach einzudringen, daß wir uns immer mehr Bewußtsein davon verschaffen, was eigentlich im Menschen vorliegt. Dann bekommen wir auch einen richtigen Begriff davon, was eigentlich mit dem Kinde geschieht, wenn wir ihm das oder jenes beibringen und lernen, in der richtigen Weise nach diesem Begriff zu arbeiten. Und so wollen wir heute die Stunde vorzugsweise darauf verwenden, gewissermaßen uns einen Gesamtüberblick zu verschaffen über das Unterrichten und das Erziehen.

Da will ich zunächst auf eines hinweisen: Es herrschen ja vielfach so falsche Vorstellungen über die menschliche Natur. Gerade sehr viele Lehrer haben die Vorstellung: Wir übermitteln den Kindern etwas, sei es durch Anschauung oder Erzählung, oder indem wir es selber mitarbeiten lassen; wir bringen damit dem Kinde gewisse Geschicklichkeiten, Vorstellungen, Empfindungen bei, und dann behält diese das Kind als solche. - Das ist aber so nicht der Fall. Gehen wir zum Beispiel davon aus, daß wir dem Kinde bestimmte Vorstellungen beibringen, aus der Geschichte, aus der Literaturgeschichte oder aus dem Rechnen, aus der Geographie, was es auch ist, und daß wir darauf rechnen, daß das Kind diese Vorstellungen auch behält, also zu seinem inneren seelischen Besitz macht. Das ist nun gewöhnlich so, daß vorgestellt wird: Begriffe, die man dem Kinde beibringt, die gehen so irgendwohin in die unteren Regionen des

seelischen Lebens, in das Unbewußte oder Unterbewußte; da hausen sie auf irgendeine Weise, und dann werden sie, wenn es nötig ist, wiederum hervor- geholt, und das sei das Gedächtnis. Das ist aber nicht so; eine Vorstellung zum Beispiel, die wir dem Kinde beibringen, die das Kind mit uns sich erarbeitet, die ist in der Form, in der sie lebt, wenn wir mit dem Kinde arbeiten, dann, wenn das Kind nicht in der Vorstellung lebt, vielleicht schon unmittelbar nachher nicht als eine solche Vorstellung im Kinde, als sie unmittelbar vorher im Kinde als Vorstellung gewesen ist. Davon ist keine Rede, daß ein Begriff in derselben Form im Unterbewußten herumschwimmt und dann wiederum aus diesem gedächtnismäßig heraufgeholt wird. Das ist durchaus nicht der Fall. Die Vorstellung, die wir mit dem Kinde erarbeitet haben, ist, wenn das Kind nicht daran denkt, gar nirgends vorhanden. Diese Vorstellung schwimmt also nicht herum, sie ist als solche nicht vorhanden. Dasjenige, was geschieht, wenn das Kind gedächtnismäßig eine solche Vorstellung wieder entwickelt, ist etwas ganz anderes, als man gewöhnlich meint, daß da die Vorstellung aus dem Unterbewußten her- aufgehoben wird.

Wir können ganz gut das Erinnern mit dem Wahrnehmen nicht nur vergleichen, sondern in einer gewissen Beziehung als eins ansehen. Wenn wir wahrnehmen, also wenn wir auch des Kindes seelische Tätigkeit auf irgendeinen äußeren Gegenstand lenken und mit ihm irgendeine Vorstellung erarbeiten, ist das durchaus eine Selbsttätigkeit des Kindes. Das Kind erarbeitet sich diese Vorstellung; wir sprechen von Wahrnehmung. Wenn das Kind irgend etwas erinnert, so ist das derselbe Vorgang nur nach innen gerichtet; es geht im Inneren etwas vor. Und das, was im Inneren vorgeht, das wird genau ebenso von innen heraus erarbeitet, wie von außen herein die Wahrnehmung erarbeitet wird. Dasjenige, was im Inneren des Menschen weiterlebt, wenn eine Vorstellung nicht mehr im vorstellungsmäßigen Sinn vorhanden ist, das sind allerdings sehr, sehr komplizierte innere Vorgänge, und es wird im einzelnen Fall außerordentlich schwierig sein, diesen Prozeß wirklich darzustellen, der sich da im Inneren des Menschen abspielt, wenn eine Vorstellung gerade aufhört Präsent zu sein und dann sich bereitet, sich mit dem Menschen zu verbinden, um später wiederum in der Erinnerung aufzutreten, das heißt, denjenigen Vorgang vorzubereiten, der darin besteht, daß man etwas, was im Inneren geschieht, wiederum aufnimmt. Man nimmt gerade so von innen etwas wahr, wenn man erinnert, wie wenn man von außen etwas wahrnimmt. Es ist auch nicht eigentlich notwendig, daß man das kennt und beschreibt, was da im Inneren des Menschen sich abspielt, sondern dasjenige, was notwendig ist, ist etwas anderes: Wenn wir auf das Bleibende des Vorstellungslebens sehen, das dann als Erinnerung wieder auftaucht, so ist die Summe der Vorgänge, die dann zu dem führen, was erinnert wird, eigentlich in derselben Seelenregion des Menschen vorhanden, in welcher das Gefühlsleben vorhanden ist.

Das Gefühlsleben mit seiner Freude, seinem Schmerz, seiner Lust und Unlust, Spannung und Entspannung und so weiter, dieses Gefühlsleben ist dasjenige, was eigentlich der Träger des Bleibenden der Vorstellung ist und aus dem die Erinnerung wiederum geholt wird. Unsere Vorstellung verwandelt sich durchaus in Gefühlsregungen, und diese Gefühlsregungen sind es, die wir dann wahrnehmen und die zur Erinnerung führen.

Dieses ist aus dem Grunde wichtig zu wissen, weil wir in der Pädagogik und Didaktik ganz besonders darauf Rücksicht nehmen müssen. Wenn wir einem Kinde, wie man heute in einer ganz verfehlten Pädagogik so vielfach glaubt, immer nur Anschauungen bei bringen und darauf sehen, daß das Kind alles sich genau anschaut und ganz und gar nur anschaut, dann sind für das Kind doch sehr wenig Erinnerungshilfen vorhanden. Dagegen sind viele Erinnerungshilfen vorhanden für das Kind, wenn wir versuchen, mit einem gewissen inneren Temperament, in einer temperamentvollen Weise den Unterricht zu begleiten mit Gefühlsmäßigem; wenn wir mit anderen Worten so in den Unterricht eingehen, daß wir ihn immerfort durchspicken mit der Möglichkeit, daß das Kind zu einem sanften, inneren, nicht ganz herauskommenden humorvollen Lächeln über das eine oder andere kommt, oder auch zu einer gewissen Herbigkeit oder Traurigkeit kommt; wenn wir also versuchen, niemals bei dem bloß Intellektuellen zu bleiben, sondern überzugehen zu Gefühlsbegleiterscheinungen des Unterrichtens. Das ist von einer außerordentlichen Wichtigkeit, obwohl für den Lehrer in einer gewissen Weise unbehaglich und unbequem, denn er muß hier natürlich an seine Geistesgegenwart größere Anforderungen stellen, wenn er die Kinder anregen will, gefühlsmäßig in Dinge, die man vorbringt, zu begleiten, als wenn er ihnen einfach erzählend oder auf Anschauungweisend einen Stoff beibringt. Es brauchen Gefühlsregungen durchaus nicht im pedantischen Sinne gerade an dasjenige anzuknüpfen, was man behandelt. Man kann den Gedankengang oder den Empfindungsgang erweitern, vielleicht sogar auf Nebensachen erweitern, aber versuchen, daß das Kind, während man es unterrichtet, eben auch immer Gefühlsregungen hat.

Solche Gefühlsregungen sind wesentliche Erinnerungshilfen. Und das wollen wir wirklich nicht außer acht lassen. Wir sollten zum Beispiel auch beim Physikunterricht, beim Geometrieunterricht, beim trockensten Unterricht versuchen, das Gefühlsleben des Kindes in Regsamkeit zu bringen. Wir sollten dasjenige, was wir gerade im Gedankengang haben, auf unmittelbar Naheliegendes ablenken, also ich will sagen, indem wir anknüpfen an das eine oder das andere Kind, indem wir dem einen oder anderen Kind etwas imputieren: Wenn du dies machst und dir dabei das passiert -, etwas, was immer in einem näheren oder entfernteren Zusammenhang mit dem Gedankengang steht und so in den Unterricht Empfindungsmäßiges, Gefühlsmäßiges hineinmischen, namentlich dasjenige hineinmischen, was bei dem Kinde Spannungen hervorbringt, was Erwartungen hervorbringt und Entspannungen, die eintreten sollen, wenn wir das Kind auf etwas führen sollen.

Unterschätzen Sie nicht im Unterricht die Wirkung des Unbekannten oder Halbbekannten. Diese Wirkung des Unbekannten oder Halbbekannten auf das Gefühl hat eine ungeheure Bedeutung. Wenn Sie jetzt einem Kinde eine Stunde geben und Sie bringen ihm allerlei bei, und am Ende sagen Sie: Morgen wird das oder jenes kommen -, das Kind braucht gar nichts von dem zu verstehen, sondern nur eine Erwartung irgendeines Unbekannten zu haben, eine Erwartung, die man so beibringt, daß sie etwas nachhält, daß das Kind neugierig ist auf dasjenige, was morgen kommen wird. Sagen wir zum Beispiel, man hat dem Kinde Lehren über das Viereck beigebracht, und man hat das Viereck vor dem Dreieck genommen; nun weiß das Kind noch nichts von dem Dreieck, aber ich sage: Morgen werden wir zum Dreieck übergehen -, das Kind weiß nichts vom Dreieck, es ist ihm ein Unbekanntes, aber gerade daß ein Unbekanntes spielt, gerade daß dieses Unbekannte als Unbekanntes eine gewisse Spannung erregt und das Kind erwartungsvoll der nächsten Stunde entgegenlebt, das ist etwas, was in ungeheurer Weise tragend auf den ganzen Unterricht wirkt. Das Unbekannte und Halbbekannte sollen wir durchaus benutzen, um dem Kinde dieses oder jenes leichter zu machen im Zusammenfassen zu einer Einheit. Solche Dinge sollten wir wirklich nicht unberücksichtigt lassen. - Wenn wir uns immer mehr gewöhnen, in solche Dinge uns einzuleben, verbinden wir erstens Erziehung mit Unterricht auf eine ganz elementarische Weise und wir erzeugen dann in uns selbst das Bedürfnis, die Menschennatur, die Kindesnatur immer mehr und genauer kennenzulernen. Und indem wir nachgrübeln aus unserer anthroposophischen Erkenntnis heraus über diese Menschennatur, über diese Menschenweisheit, schließt sich dann manches auf, was unterrichtliche Geschicklichkeit wird. - Das wäre außerordentlich wichtig, wenn das weiter ausgebildet werden würde - was noch weniger bei uns ist -, dieses Aneignen des Unterrichteten als wirklichen persönlichen Besitz bei jedem einzelnen Kind.

Es zerfällt ja der Unterricht - wenn wir die Begriffe etwas pressen - im wesentlichen in zwei Teile, die allerdings immer ineinander wirken: in den einen Teil, wo wir dem Kinde etwas beibringen, an dem es sich mit seiner Geschicklichkeit, mit seiner ganzen Leiblichkeit betätigt, wo wir also das Kind in eine Art von Selbsttätigkeit bringen.

Wir brauchen nur an die Eurythmie, an die Musik, an das Turnen zu denken, ja selbst wenn wir an das Schreiben, wenn wir an die äußere Verrichtung des Rechnens denken, wir bringen das Kind da in eine gewisse Tätigkeit. Der andere Teil des Unterrichtens ist der betrachtende Teil, wo wir das Kind anschauen lassen, wo wir das Kind auf etwas hinweisen.

Diese beiden Teile, obwohl sie immer ineinandergreifen im Unterricht, sind voneinander grundverschieden, und gewöhnlich weiß man gar nicht, wieviel der Lehrer besonders bei einem betrachtenden Unterricht, zum Beispiel beim Geschichtsunterricht, von einem

anderen Lehrer hat, der mehr auf Geschicklichkeit und Fertigkeit hinarbeiten hat. Sehen Sie, etwa Kinder nur zu unterrichten in Betrachtungssachen, würde ihr Leben für das spätere Alter furchtbar verkümmern.

Kinder, die bloß auf das Betrachtende hindressiert oder unterrichtet werden, werden im späteren Leben benommene Menschen. Sie werden mit einem gewissen Überdruß an der Welt erfüllt. Sie werden sogar für das Betrachten im späteren Lebensalter oberflächlich. Sie sind nicht mehr geneigt, im späteren Lebensalter viel zu betrachten und auf das Außenleben die nötige Aufmerksamkeit zu verwenden, wenn man sie nur unterrichtet hat in Geschichte oder in Kulturgeschichte oder überhaupt in dem, was betrachtender Art ist. Wir verdanken eben, wenn wir dem Kinde etwas beizubringen haben, was betrachtender Art ist, ein ganz Wesentliches dem Handarbeitslehrer oder dem Musik- oder Eurythmielehrer. Der Geschichtslehrer lebt eigentlich von dem Musiklehrer, von dem Gesanglehrer, und umgekehrt der Gesanglehrer, der Musiklehrer lebt von dem, was als Geschichtliches oder Betrachtliches dem Kinde beigebracht worden ist.

Nun, wenn wir das Kind namentlich auf Betrachtliches hinzuweisen haben, wenn wir es so beschäftigen, daß es dasitzt, seine Aufmerksamkeit auf etwas lenken muß, was wir ihm erzählen, oder auf etwas, wobei wir sein Urteil herausfordern, sogar sein moralisches Urteil, wir mögen uns noch so sehr anstrengen, es zum Selbstdenken zu bringen, wenn es einfach dasitzt und zuhört, oder über etwas denkt, so ist dies - wenn ich mich des paradoxen Ausdrucks bedienen darf - eine wachende Schlafätigkeit für das Kind. Das Kind ist mit seinem Geistig-Seelischen in einer gewissen Weise aus dem Leibe herausen, und nur dadurch, daß es nicht ganz herausen ist wie beim Schlafen, wird es in der Mittätigkeit des Leibes unterhalten. In einem leiseren Grad wird tatsächlich beim betrachtlichen Unterricht im Organismus dieselbe Erscheinung hervorgerufen wie im Schlaf, nämlich ein gewisses Aufsteigen der organischen Tätigkeit von unten nach oben. Kinder, denen wir Geschichte erzählen, entwickeln organisch dieselbe Tätigkeit, die der Mensch im Schlaf entwickelt, wo ihm auch die Stoffwechselprodukte ins Gehirn steigen. Wenn wir die Kinder sitzen lassen und sie so beschäftigen, daß sie betrachten müssen, ist es so, wie wenn wir in ihnen eine leise Schlafätigkeit des Organismus hervorrufen.

Man hat gewöhnlich die Vorstellung, daß der Schlaf nur stärkend ist für den Organismus; jeder Morgen, an dem man mit Kopfschmerzen erwacht, könnte natürlich von der Wirklichkeit der Sache befehlen. Wir müssen uns durchaus klar sein darüber, daß dasjenige, was in unserem Organismus krank ist, zurückgehalten wird durch die Wachätigkeit von den oberen Organen, daß es nicht aufsteigen kann. Wenn wir schlafen und es ist etwas in unserem Organismus krank, dann steigt es erst richtig auf. Und dieses Hinaufsteigen alles desjenigen, was im kindlichen Organismus nicht ganz in Ordnung ist, das ist fortwährend der Fall, während wir das Kind betrachten lassen. Dagegen wenn wir dem Kinde Eurythmie beibringen, wenn wir es singen lassen, wenn wir es sich musikalisch betätigen lassen, wenn wir es turnen lassen, ja selbst wenn wir es schreiben lassen, insofern es da-

#SE302-017

bei eine Selbstätigkeit entwickelt, wenn wir es handarbeiten lassen, da ist eine Tätigkeit vorhanden, die wir in derselben Weise vergleichen müssen mit der Wachätigkeit; es ist eine gesteigerte Wachätigkeit vorhanden.

Es wird daher wesentlich durch Singen, durch Eurythmie, auch wenn das gar nicht beabsichtigt wird, eine hygienische, ja sogar eine therapeutische Tätigkeit ausgeführt. Das ist gar nicht zu leugnen. Und es ist vielleicht diese hygienische und therapeutische Tätigkeit dann am allgesündesten, wenn wir nicht mit einer laienhaft ärztlichen Absicht darangehen, sondern wenn wir es einfach unserer gesunden Vorstellungsart, unserer gesunden Lebensauffassung überlassen. Aber als Lehrer ist es gut, wenn wir wissen, wie wir füreinander arbeiten, wenn wir also wissen, daß das Kind das gesunde Aufsteigen der Körpersäfte, das wir brauchen, wenn wir ihm betrachtenden Unterricht beibringen - also zum Beispiel Geschichte -, daß das Kind dieses gesunde Aufsteigen der Säfte dem Gesangunterricht von gestern oder dem Eurythmieunterricht von gestern verdankt. Es ist gut, wenn wir dasjenige, was der gesamte Unterricht darbietet, so zusammenschauen; denn wir werden dadurch von selbst uns anhalten dazu, wenn irgend etwas nicht in Ordnung erscheint, mit dem anderen Lehrer zusammenzuarbeiten. Und dadurch wird sich erst herausstellen, daß wir einander richtige Ratschläge geben, daß wir in der richtigen Weise, sagen wir als Geschichtslehrer zum Beispiel mit dem Gesanglehrer uns besprechen, daß für das eine oder das andere Kind dies oder jenes geschehen soll. Wenn wir das einfach programtäßig in uns didaktisch aufnehmen, kommt nicht viel heraus; wenn wir eine Schematik daraus machen, dann kommt nichts heraus. Erst wenn wir die Dinge überschauen und aus dem Überschauen den Antrieb finden, im einzelnen Fall da und dort uns zu besprechen, dann kommt etwas dabei heraus.

Und man kann überzeugt sein, daß der Physiklehrer, wenn er das oder jenes bei seinen Schülern bemerkt, unter Umständen darauf verfallen kann, wenn er sich allmählich eine solche Übersicht verschafft, mit dem Gesanglehrer zu sprechen, wie man dadurch eine Abhilfe schaffen kann, daß man dies oder jenes im Gesang berücksichtigen wird. Was man da zu berücksichtigen hat, wird der Gesanglehrer besser

#SE302-018

auszukundschaften wissen als der Physiklehrer; aber der Gesanglehrer wird dankbar sein können, wenn der Physiklehrer ihn auf das oder jenes aufmerksam macht. Dadurch wird ein wirklich lebendiges Zusammenarbeiten im Lehrkörper eigentlich im Grunde erst entstehen können. Und gerade durch so etwas nehmen wir auf den ganzen Menschen Rücksicht und es entwickelt sich dann eines aus dem anderen.

Indem wir einfach auf diese Weise unsere ganze Pädagogik und Didaktik beweglicher machen, fällt uns schon von selber der richtige Humor bei, den wir bei dem oder jenem brauchen. Von diesem Humor hängt es nicht nur ab, ob wir in einem gewissen Augenblick das richtige Unbekannte oder Halbbekannte finden und dann dadurch die Spannungen und Entspannungen hervorrufen, die eine Gedächtnishilfe sind. Es hängt auch noch etwas anderes davon ab: Wenn wir unser Denken als Lehrer immer beweglicher und beweglicher machen und uns daran gewöhnen, über das Unterrichtspensum hinaus an den ganzen Menschen zu denken, dann kommen wir dazu, die einzelnen Gesichtspunkte zu finden, nach denen wir dies oder jenes erweitern können im Unterricht. Und das ist von einer so außerordentlichen Wichtigkeit, daß wir überallhin von irgendeinem Unterrichtsobjekt die entsprechenden Linien ziehen, namentlich die Linien ziehen nach einer Richtung hin, die ich gleich nachher erwähnen will.

Nehmen Sie den Physikunterricht. Es ist ganz gewiß nicht zu empfehlen, den Physikunterricht so zu gestalten, daß wir in den Physiksaal die Apparate tragen und daran methodisch das eine oder andere entwickeln. Wir können dabei außerordentlich geistvoll vorgehen, eines auf das andere bauen und so weiter. Gewiß, es kann dann so aus- schauen, als ob wir im Augenblick außerordentlich viel erreicht hätten. Aber darum kann es sich ja niemals handeln, daß wir im Augenblick viel erreichen. Es kann sich nur darum handeln, daß wir den jungen Menschen wirklich etwas für das Leben mitgeben. Dazu aber müssen wir die Begriffe fortwährend erweitern. Wir müssen dazu kommen, sagen wir, irgendeine Erscheinung in der Optik, in der Hydraulik und so weiter zu entwickeln, aber in jedem Augenblick, wo es sich nur ergibt, bereit sein, von dem einen auf das andere überzugehen. Sagen wir zum Beispiel, wenn sich die Möglichkeit ergibt, anzuknüpfen

#SE302-019

an dies oder jenes, sogleich überzugehen auf Witterungserscheinungen, auf Erscheinungen der ganzen Welt, vielleicht auf ganz Fernliegendes, so daß der Schüler merkt: überall in der Welt sind Zusammenhänge, und das Gefühlsmäßige dabei durchmacht, das er eben durchmacht, wenn man ihn von einem zum anderen führt, dadurch in

Spannungen und Entspannungen kommt und sich dadurch insbesondere die Dinge aneignet.

Aber von ganz besonderer Wichtigkeit ist die Beziehung, die wir überall herstellen sollen, wo es nur die Möglichkeit ist: die Beziehung zum Menschen als solchem. Überall sollten wir Gelegenheit nehmen, die Beziehung zum Menschen als solchem herzustellen. Ich will sagen, wir besprechen ein Tier, wir besprechen eine Pflanze, wir besprechen eine Wärmeerscheinung, überall ist die Möglichkeit, ohne daß wir den Unterricht zerstreuen, ohne daß wir gewissermaßen das Kind ablenken, die Sache überzuführen auf irgend etwas, was den Menschen betrifft. Warum sollen wir nicht von der Wärmeerscheinung zum Fieber übergehen können? Warum sollen wir nicht übergehen können von der Behandlung, sagen wir, elastischer Kugeln, die wir in der Physik behandeln, zum Erbrechen des Menschen, was ja eine ähnliche Reaktionserscheinung ist wie der Rückstoß elastischer Kugeln? Warum sollen wir umgekehrt, wenn wir dem Kinde die Reflexionserscheinungen des menschlichen Organismus beibringen, von da nicht übergehen können zur einfachen Erscheinung beim Rückstoß elastischer Kugeln und so weiter?

Dieses Beziehungen herstellen zwischen allen Gebieten des Lebens - wir können es in einer gewissen Weise, natürlich in niederer Stufe, schon bei den kleinsten Kindern beginnen und können dadurch allmählich das Kind daran gewöhnen, in dem Menschen einen Zusammenfluß zu sehen von allem, was im Menschen wie in einer kleinen Welt eben vorhanden ist, einem Zusammenfluß aller Welterscheinungen im Menschen. Es ist ja wirklich so, wenn wir mit dem Kinde über Dinge sprechen, die außerhalb des Menschen liegen, über Naturerscheinungen, dann ist immer die Tendenz vorhanden, dasjenige, was wir ihm so beibringen, zu vergessen. Dagegen wenn wir irgend etwas, was wir so durchnehmen, an den Menschen anknüpfen, die entsprechende Erscheinung

#SE302-020

im Menschen besprechen können, dann ist immer eine andere Tendenz vorhanden: Man kann nämlich gar nichts vorstellen, was auf den Menschen Bezug hat, besonders wenn man Kind ist, ohne ein Gefühl damit zu verknüpfen. Sie können nicht das Ohr erklären, ohne daß das Kind gefühlsmäßige Begleiterscheinungen über das Ohr hat, nicht das Herz erklären, ohne daß das Kind gewisse Begleiterscheinungen über das Herz hat. Und indem Sie die Dinge von der Welt auf den Menschen beziehen, bringen Sie sie immer an die Gefühlssphäre heran. Und das ist so wichtig.

Daher ist es für diejenigen Lehrgegenstände, die sich so recht mit dem Objektiven beschäftigen und für die man es heute liebt, im Objektiven zu bleiben, besonders wichtig, daß wir zum Menschen ablenken, daß wir von der Physik immer zu dem Menschen den Bezug suchen. Bei dem Allerobjektivsten ist es am allerleichtesten möglich, auf den Menschen hinzulenken, weil wirklich die ganze Welt im Menschen zu finden ist. Und wir haben da wiederum ein Mittel, dem Kinde gedächtnismäßig zu Hilfe zu kommen. Wenn das Kind irgend etwas Physikalisches gelernt hat, so vergißt es dies sicher, wenn es sich auch automatisch erinnert; aber lebendiger Eigenbesitz wird es nicht, besonders beim Anschauungsunterricht nicht. Wenn man aber die Dinge überführt in irgend etwas, was dem Menschen selber passiert, da wird es Eigenbesitz. Es wird Eigenbesitz, was dem Menschen über den Menschen erklärt wird und insbesondere ist es so sehr notwendig, daß wir versuchen, das Abstrakte auf der einen Seite zu vermeiden, und das zu vermeiden, was Schlegel einmal genannt hat, das Derbmateriell-Konkrete.

Insbesondere ist es wichtig, im Unterricht und in der Erziehung dergleichen Dinge zu vermeiden. Ich möchte dabei auf ein Beispiel hinweisen, das uns neulich - in der 8. Klasse war es - beim Erklären vom Komischen und Tragischen aufgefallen ist. Da handelte es sich darum, das Komische, das Humoristische und das Tragische zu besprechen. Nun, man kann sehr schöne Definitionen finden über dasjenige, was komisch, was humoristisch, was tragisch, was schön ist und so weiter. Und in unseren gebräuchlichen Ästhetiken stehen ja so wunderschöne Dinge, aber sie bewegen sich alle mehr oder minder in Abstraktionen,

#SE302-021

und man bekommt nicht eigentlich ein lebendiges Vorstellen, wenn man diese Dinge in solch abstrakter Form bespricht. Dagegen ist es in Wirklichkeit so, daß wenn wir tragisch, traurig empfinden, so affiziert das sehr stark unseren Stoffwechsel, es verlangsamt nämlich unseren Stoffwechsel. Alles traurige Empfinden verlangsamt unseren Stoffwechsel. Es ist tatsächlich mit Bezug auf das Leibliche des Menschen eine Ähnlichkeit vorhanden zwischen dem, was uns im Magen liegen bleibt, was wir nicht recht verdauen können, was vom Magen nicht recht durch die Gedärme gehen will, und demjenigen, was uns traurig macht. Wenn wir ein ausgesprochen trauriges Erlebnis haben, so wirken wir verhärtend in ganz buchstäblichem Sinne auf unseren Stoffwechsel zurück. Wenn das auch leise Vorgänge sind, es ist so. Tatsächlich, wenn Sie so recht innerlich traurig werden, so wirken Sie eigentlich Ihrer Verdauung entgegen. Es ist dasselbe, als wenn Ihnen die Nahrung wie ein Stein im Magen liegen bleibt. Das ist nur ein derbmaterieller Vorgang, der aber durchaus damit qualitativ zu vergleichen ist. Denn wenn die Verdauung richtig vor sich geht, dann geht der Speisebrei durch den Magen in die Gedärme, wird in den Darmzotten aufgenommen und geht über in das Blut, und für den oberen Menschen durchbricht er überall die Mittelwand, durchbricht das Zwerchfell; er geht über das Zwerchfell hinauf. Wir können sagen: Ein gesunder Lebensvorgang hängt wirklich davon ab, daß wir das Verdaute über das Zwerchfell hinauf bringen, daß wir es verteilen in den oberen Menschen. - Das ist dann leiblich-körperlich aufgefaßt ein Vorgang, der qualitativ ganz ähnlich ist demjenigen, wenn wir lachen, wenn wir künstlich das Zwerchfell in jene Schwingungen bringen, in die man es durch das Lachen bringt. Das Lachen ist tatsächlich ein Vorgang, der uns organisch gesund macht, es wirkt wie eine richtige gesunde ungestörte Verdauung.

Nun, da kommen wir dazu, das Humoristische, das Heitere mit dem Verdauungsprozeß in eine Beziehung zu bringen; wir lernen griechisch denken, wir lernen begreifen, warum die Griechen von Hypochondrie, von Unterleibsknöchrigkeit gesprochen haben. Es ist das tatsächlich etwas, was dem Anschauen das absolut Richtige gibt. Und es ist dieses nach dem oberen Menschen Hinleben, das Zwerchfell-in-Be

#SE302-022

wegungbringen, wie es durch eine gesunde Verdauung angeregt wird und sich dadurch nach der Außenwelt entladet, das ist tatsächlich dasjenige, was die humoristische Stimmung an das Leibliche des Menschen anknüpft. Wir entwickeln dadurch, daß wir nicht abstrakt erklären: Humor ist dasjenige, was den Menschen veranlaßt, sich über eine Sache zu stellen -, wir erreichen dadurch einen Zusammenfluß des Abstrakten mit dem Konkreten. Wir stellen eine Einheit her. Wir leiten das Kind an, zu gleicher Zeit das Geistig-Seelische und das Körperlich-Leibliche vorzustellen, miteinander vorzustellen. Wir drängen diese absolut schädliche moderne Vorstellung wiederum zurück, daß man fortwährend dem Menschen Seelisch-Geistiges ohne Bezug zum Leiblich-Körperlichen beibringt und dann wiederum auch - was natürlich nur der Gegenpol davon ist -, daß, wenn man über Physisch-Körperliches spricht, man vom Derbmateriellen spricht. Das eine oder das andere ist eigentlich nicht vorhanden, sondern das Richtige ist dieses Zusammenfließen von beiden. Und wir müssen in die Lage kommen, damit wir totale Vorstellungen hervorbringen, den Humor und die Tragik nicht nur durch abstrakte Begriffe aneinanderzuketten, sondern durch das Zwerchfell. Und auf diese Weise züchten wir nicht etwa, wie man leicht glauben könnte, einen Materialismus. Oh nein! Gerade dadurch, daß wir zeigen, wie das Geistig-Seelische sich im Leiblichen auslebt, gerade dadurch bringen wir die Menschen dahin, daß sie sich vorstellen: die ganze materielle Welt lebt eigentlich aus dem Geistig-Seelischen. Wenn man sich vorstellen kann, wie ein Mensch, wenn er lacht, im Geistig-Seelischen sich bewußt ist, aber das etwas mit seinem Zwerchfell zu tun hat, dann kommen wir schon auch auf die Vorstellung, wie Geistig-Seelisches wirkt, wenn es regnet, blitzt oder donnert. Auf eine gesunde Weise kommt man dahin. Dazu werden wir geführt, wenn wir alles an den Menschen heranbringen.

Wenn wir so alles an den Menschen heranbringen, dann ist es ja wichtig, daß wir nicht zu stark darauf hinarbeiten, daß der Mensch sich selber betrachtet. Und das, daß der Mensch sich selber betrachtet, ist etwas, was, wenn es ausschließlich angewandt würde, allerdings schon zum kontemplativen Egoismus führen würde. Wenn wir aber im Betrachtlichen so verfahren, daß wir alles an den Menschen anknüpfen,

#SE302-023

dann schaffen wir in dem Menschen geistig-seelisch einfach dadurch, daß wir ihn darauf verweisen, er ist zugleich Leib, Seele und Geist, eine Disposition, die die beste Grundlage dafür ist, daß der Mensch aus der Tiefe seines Wesens heraus bei Geschicklichkeit oder bei dem, was aus dem Leiblichen herauskommt, sich wiederum betätigt. Unterrichten wir so, daß wir das Betrachtliche in dieser Weise an den Menschen anknüpfen, dann erziehen wir durch Geschichte, durch Geographie, Physik unsere Kinder zu richtigen Sängern, zu richtigen musikalischen Menschen. Denn dadurch, daß wir so auf den Menschen wirken, daß wir ihn gewissermaßen dasjenige denken lassen, was er selber Körperlich will, dadurch erzeugen wir in ihm etwas, was wir eigentlich fort- während erzeugen sollten.

Dabei aber müssen wir uns gewisse Begriffe aneignen. Nicht wahr, wir können den Menschen nicht so nur sehen, daß er immer gesättigt ist. Wir können nicht einem Menschen Nahrung geben und sagen: Jetzt bist du gesättigt. - Er muß wieder hungrig werden, wieder essen. Das muß lebendig werden, das muß einem Rhythmus unterliegen. Der Mensch muß wieder musikalisch werden, er muß im Rhythmus leben. Und so muß er im Rhythmus leben, daß gewissermaßen in höchste Spannung versetzt wird sein. Au sich-selbst-Zurückgewiesensein, und das muß sich wiederum entladen. Bringen Sie dem Menschen Begriffe bei über seinen Magen, über seine Lunge, seine Leber, dann wird in ihm die Disposition erzeugt, die wieder so abreagiert wird durch das Singen, wie der Hunger durch das Essen abreagiert wird; und es kommt der Rhythmus heraus. Wir dürfen nicht glauben, daß wir durch etwas anderes als durch den Rhythmus zu einem Leben kommen, und so erzeugen wir durch die richtige Behandlung des Betrachtlichen im Menschen Befähigungen, die dann entsprechend durch die anderen Gegenstände zum Vorschein kommen.

Würde man zum Beispiel dem Kinde nicht bloß erzählen, was der Cäsar getan hat, sondern würde man dem Kinde zu gleicher Zeit einen Phantasiebegriff von dem Cäsar beibringen, gewissermaßen eine historische Situation hinmalen, so daß das Kind genötigt ist, ich möchte sagen, eine Art von Schattenbild, eine Art von Nebelbild von dem Cäsar in der Phantasie zu haben, ihn gehen zu sehen, ihn zu verfolgen

#SE302-024

im Gehen; würde sich das Kind das so vorstellen, daß es gewissermaßen ihn nicht nur nachmalt, sondern in der Phantasie nachmodelliert, und man schickt es dann, nachdem man so etwas mit dem Kinde gemacht hat, in den Handarbeitsunterricht, dann können Sie sicher sein, dann wird es besser stricken, als es ohne den Cäsar gestrickt hätte.

Das sind eben geheimnisvolle Zusammenhänge geradeso wie zwischen Hunger und Sättigung. Und wenn man diese geheimnisvollen Zusammenhänge nicht berücksichtigt, dann kommen eben alle anderen Dinge heraus. Dann kommt zum Beispiel heraus, daß, wenn man einem Kinde eine ganze Stunde erzählt hat, ohne daß man seine Phantasie angeregt hat, sich die Magensäure sammelt, und das Kind hat dann zuviel Pepsin im Magen. Man kann es nicht verhindern, daß man durch den anschaulichen, betrachtlichen Unterricht Pepsin ansammelt; aber dieses Pepsin hat ja nicht nur die Aufgabe, die Nahrungsmittel zu säuern, die in den Magen hineinkommen, sondern alle diese Dinge haben auch noch eine geistige Aufgabe. Alles Stoffliche ist zugleich Geistiges. Das Pepsin hat die Aufgabe, wenn das Kind zum Gesanglehrer kommt, das innere Prickeln hervorzurufen, das das Kind während des Singens erleben soll. Dieses Prickeln kann man nicht hervorrufen, wenn das Pepsin in den Falten des Magens bleibt. Und es bleibt in den Falten des Magens, wenn man bloß erzählt, ohne auf die Phantasie zu wirken. Wirkt man aber auf die Phantasie, so trägt man dieses Pepsin durch den ganzen Körper, und die Folge davon ist, daß der Gesanglehrer ein Kind bekommt, das ein Prickeln in allen Organen haben kann, während er, wenn man nur erzählt hat, ein Kind bekommt, das das Pepsin in den Falten hat und in den übrigen Organen gar nicht hat; nun hat er ein Kind, das vor allen Dingen in den Sprachorganen kein Prickelnerregendes hat. Die Folge davon ist eine Faulheit gegenüber dem Singen oder überhaupt die, daß es nichts Ordentliches hervorbringt.

Ich sage diese Dinge mehr noch, als um sie inhaltlich anzuführen, als Exempel, damit Sie sehen können, wie ungeheuer wichtig es ist, das Ganze des Unterrichtsorganismus zu überdenken, alles, was innerhalb einer Schule lebt, allmählich als eine Einheit zu erkennen. Das lernt man nicht dadurch, daß man die Nase in all dasjenige hineinsteckt, was einen nichts angeht. - Natürlich muß der einzelne frei hantieren. Aber

#SE302-025

das lernt man dadurch, daß man sich mit dem Wesen des werdenden Menschen, des Kindes, beschäftigt und gerade dasjenige an die Kinder heranbringt, was einen anregt, und was für das Kind wichtig ist. Und man erforscht ungeheuer viel, wenn man in dieser Weise vorgeht.

Dazu ist allerdings notwendig, daß man das lebendigste Interesse entwickelt für das Wesen des Menschen. Dazu aber gibt die richtig er faßte Anthroposophie wirklich genügende Anregungen. Das empfehle ich Ihnen insbesondere, und zwar aus einem direkt pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkte, das empfehle ich Ihnen insbesondere als Lehrer, daß Sie versuchen, bei Ihren eigenen Begriffsbildungen nicht im Abstrakten steckenzubleiben, sondern zu versuchen, wirklich den Menschen in bezug auf seine Organisation kennenzulernen. Sie müssen eigentlich Pioniere nach einer gewissen Richtung sein. Sie müssen sich sagen: Heute haben wir auf der einen Seite abstrakte Wissenschaften, Geschichte, Geographie, sogar Physik und so weiter. Das alles wird ungeheuer abstrakt betätigt. Man eignet sich Begriffe an. Auf der anderen Seite haben wir die Lehre vom Menschen, Anatomie, Physiologie. Da lernen wir eigentlich den Menschen so kennen, wie wenn seine Organe aus Leder geschnitten wären und dann ineinandergefügt wären, wirklich wie aus Leder geschnitten, denn es ist nicht viel Unterschied zwischen der anatomischen Beschreibung vom Menschen und einem Gebilde, das aus Leder geschnitten ist. Man beschreibt den Menschen nicht in seiner Geistigkeit, sondern einfach der Körperlichkeit nach. Sie könnten aber die Pioniere sein und Sie werden das der Pädagogik und Didaktik zugute bringen, auf der einen Seite zu entnehmen aus den abstrakten Betrachtungen dasjenige, was heute ganz unlebendig abstrakt an die Menschen herangebracht wird, und auf der anderen Seite gegenüber demjenigen, was in dieser derbmateriellen Weise herangebracht wird. Sie könnten beides lehren, aber es nur lehren, um es lebendig zu verbinden, um es ineinander zu weben. Sie könnten Geschichte lehren, um Anatomie zu beleben und Sie könnten Anatomie lehren, um Geschichte zu beleben. Sie könnten zum Beispiel bei der Funktion der Leber lernen, wie Sie die Geschichte des späteren Ägypten zu behandeln haben, denn die Nuance, die besondere Darstellungsnuance, ich möchte sagen, das Aroma, das man auszugießen hat über das Spätere der ägyptischen

#SE302-026

Geschichte, das eignet man sich an, wenn man die Funktion der Leber im Organismus betrachtet. Man bekommt denselben Eindruck im Ganzen. So könnten Sie diese Dinge ineinanderfügen. Und Sie werden dabei nicht nur der Menschheit ein gewiß zivilisatorisch Interessantes überliefern, sondern Sie werden ein pädagogisches Bedürfnis befriedigen, wenn Sie das sogenannte Körperliche, das es an sich nicht gibt, und das abstrakt Geistige, das es auch nicht gibt, ineinanderbringen. Dadurch werden Sie sehen, daß Sie die Klasse in einer Weise betreten, daß tatsächlich Ihre Worte Gewicht bekommen und zu gleicher Zeit Flügel bekommen. Also daß Sie beides haben, nicht daß Sie dem Kinde auf der einen Seite Worte anbändigen, die bloß fliegen, und auf der anderen Seite wiederum Geschicklichkeiten beibringen, in denen bloß die Schwere lebt.

ZWEITER VORTRAG

Stuttgart, 13. Juni 1921

#TX

Ich wollte gestern in den einleitenden Worten begreiflich machen, wie sehr es darauf ankommt, daß man sich in das ganze Unterrichten hineinsetzt mit einer Grundempfindung über den Menschen oder von dem Menschen und gewissermaßen von dem Schulwesen als einem einheitlichen Organismus. Und ich möchte heute einige Prinzipielle vor Sie hinstellen, auf dem wir dann weiter werden aufbauen können.

Es handelt sich ja so sehr darum, wenn man wirklich das Wesen des Menschen in der richtigen Weise sich vergegenwärtigen will, daß man Abschied nimmt von mancherlei Vorurteilen, die die neuere wissenschaftliche Weltanschauung schon einmal mit sich heraufgebracht hat. Wenn Sie heute irgend jemanden sprechen hören über den Menschen und dasjenige, was er logisch unternimmt, was er als Logik entfaltet, dann werden Sie die Ansicht hören, daß der Mensch durchaus - selbst wenn also die Leute nicht Materialisten sind - mit einem seelischen Organismus denkt, daß er die logischen Funktionen mit dem seelischen Organismus durchführt und zu diesem Durchführen der logischen Funktionen als eine Art Mechanismus sein Gehirn braucht. Man denkt sich, daß alle Denkfunktionen, alle logischen Verrichtungen an das Gehirn gebunden seien. Man versucht dann die logischen Verrichtungen zu unterscheiden in das Vorstellen, in das Urteilen, in das Schließen, Schlüsse machen. Nicht wahr, es ist ja so, daß wir auch im Lehrgang schon mit den Kindern vorstellen, urteilen, schließen, Schlüsse bilden üben müssen.

Nun hat sich diese Anschauung, daß alles Logische gewissermaßen eine Kopffunktion sei, so festgelegt, daß dem Menschen allmählich der unbefangene Blick verlorengegangen ist für die Wirklichkeit dieses Gebietes. Und wenn man von dieser Wirklichkeit spricht, werden die Leute sagen: Beweise mir das. - Aber der Beweis liegt wirklich in einem unbefangenen Beobachten, in einem Daraufkommen, wie sich dieses Logische beim Menschen entfaltet. Von den logischen Funktionen: Vorstellen, Urteilen, Schließen, ist eigentlich nur das Vorstellen

#SE302-028

eine wirkliche Kopffunktion. Und dessen sollen wir uns sehr bewußt werden, daß eigentlich nur das Vorstellensbilden, nicht aber das Urteilen und das Schließen, eine Kopffunktion ist. Sie werden sagen: Allmählich wird der Kopf durch die Geisteswissenschaft ganz außer Gebrauch gesetzt. - Aber das ist tatsächlich etwas, was im tiefsten Sinn der Wirklichkeit entspricht, denn wir haben eigentlich an unserem Kopf nicht so außerordentlich viel als Menschen im Leben zwischen der Geburt und dem Tode. Der Kopf ist äußerlich in seiner Form, in seiner physischen Form allerdings das Vollkommenste, das wir haben. Aber er ist das aus dem Grunde, weil er eigentlich ein Abbild ist unserer geistigen Organisation zwischen dem Tode und einer neuen Geburt. Er ist in gewissem Sinn ein Siegelabdruck desjenigen, was wir waren vor unserer Geburt, vor unserer Empfängnis. Alles dasjenige, was geistig-seelisch ist, hat sich in unserem Kopf abgeprägt, so daß er ein Bild unseres vorgeburtlichen Lebens vorstellt. Und eigentlich voll tätig ist in unserem Kopf nur der Ätherleib außer dem physischen Leib. Die anderen Wesensglieder, der astralische Leib und das Ich, erfüllen den Kopf, aber sie spiegeln darin ihre Tätigkeit; sie sind für sich tätig und der Kopf spiegelt nur ihre Tätigkeit ab. Dieser Kopf ist überhaupt, von außen, als ein Bild der übersinnlichen Welt vorhanden. Ich habe darauf in dem Kurs des vorigen Jahres hingedeutet, indem ich Sie darauf aufmerksam machte, daß wir den Kopf eigentlich als eine besondere Wesenheit auf unserem menschlichen Organismus tragen. Wir können den übrigen menschlichen Organismus ansehen wie eine Art Kutsche und den Kopf als denjenigen, der in dieser Kutsche fährt, könnten ihn auch ansehen, wenn wir den übrigen Organismus als Pferd ansehen, als Reiter auf diesem Pferde. Er ist tatsächlich abgesondert von diesem Zusammenhang mit der übrigen irdischen Außenwelt. Er sitzt auf dem Körper wie ein Parasit darauf und benimmt sich auch wie ein Parasit. Es ist schon notwendig, daß man die materialistische Anschauung, als ob wir vom Kopf so außerordentlich viel hätten - wir brauchen ihn als Spiegelungsapparat -, daß man diese Ansicht aufgibt. Das ist schon notwendig. Wir müssen den Kopf ansehen lernen als ein Bild unserer vorgeburtlichen geistig-seelischen Organisation.

#SE302-029

Aber das Vorstellen ist ja tatsächlich an den Kopf gebunden, nicht aber das Urteilen. Das Urteilen ist eigentlich an den mittleren Organismus und namentlich an die Arme und Hände gebunden. Wir urteilen eigentlich in Wirklichkeit mit den Armen und Händen. Vorstellen tun wir mit dem Kopf. Wenn wir also den Inhalt eines Urteils vorstellen, so geht das Urteilen selbst in dem Mechanismus der Arme und Hände vor sich, und nur das vorstellungsgemäße Spiegelbild geht im Kopfe vor sich. Sie werden da ja auch innerlich begreifen können und es dann als eine wichtige didaktische Wahrheit durchschauen. Sie können sich sagen: der mittlere Organismus ist eigentlich dazu da, die Gefühlswelt zu vermitteln. Der rhythmische Organismus des Menschen ist im wesentlichen der Sitz der Gefühlswelt; er ist eigentlich dazu da, die Gefühlswelt zu vermitteln. Das Urteilen hat doch eine tiefe Verwandtschaft mit dem Fühlen. Selbst das abstrakteste Urteil hat eine Verwandtschaft mit dem Fühlen. Wenn wir ein Urteil fällen: Karlchen ist brav -, das ist ein Urteil, dann haben wir das Gefühl der Bejahung; und es spielt eine große Rolle im Urteil das Gefühl der Bejahung und Verneinung, überhaupt das Gefühl, das im Prädikativen, im Verhältnis zum Subjektiven ausgedrückt wird. Und nur weil das Gefühl so stark schon dem Halbbewußten angehört, achten wir nicht darauf, wie sehr das Gefühl am Urteilen beteiligt ist. Nun ist beim Menschen, weil er vorzugsweise ein urteilendes Wesen sein soll, sein Armorganismus in Einklang gebracht mit dem rhythmischen Organismus, aber in gleicher Zeit von dem fortwährenden rhythmischen Organismus befreit. So haben wir da auch in der physischen Verbindung zwischen rhythmischem Organismus und dem befreiten Armorganismus, physisch-sinnlich die Art ausgedrückt, wie das Gefühl mit dem Urteil zusammenhängt.

Das Schließen, das Schlüsse bilden, hängt nun zusammen mit Beinen und Füßen. Natürlich werden Sie heute ausgelacht, wenn Sie einem Psychologen sagen, man schließt nicht mit dem Kopf, sondern man schließt mit den Beinen, mit den Füßen, aber das letztere ist doch die Wahrheit, und würden wir als Mensch nicht auf Beine und Füße hin organisiert sein, würden wir eben nicht Schlüsse bilden können. Die Sache ist so: Vorstellen tun wir mit dem Ätherleib, und der

#SE302-030

hat seinen Rückhalt an der Hauptorganisation, aber urteilen tun wir - also in ursprünglicher elementarischer Weise - mit dem astralischen Leib, und der hat seinen Rückhalt an Armen und Händen für das Urteilen. Schließen mit den Beinen und Füßen, denn schließen tun wir mit dem Ich, das hat dabei den Rückhalt an den Beinen und Füßen.

Sie sehen daraus, es ist der ganze Mensch beteiligt an der Logik. Und das ist sehr wichtig, daß man sich da hineinfindet, daß man den ganzen Menschen an der Logik beteiligt denkt. Die neuere Erkenntnis weiß sehr wenig vom Menschen, weil sie eben nicht weiß, daß der ganze Mensch an der Logik beteiligt ist; sie glaubt, daß er immer nur mit dem Kopf hantiert. Nun steckt der Mensch, insofern er Beine- und Fußmensch ist, in einer ganz anderen Weise in der irdischen Welt darinnen als der Kopfmensch. Das können Sie sich etwa anschaulich machen durch folgendes Bildchen (siehe Zeichnung). Stellen Sie sich schematisch den Menschen vor, so können wir folgendes als Begriff bilden: Nehmen wir an, dieser Mensch hebt hier mit dieser Hand irgendein Gewicht (A), sagen wir ein Kilogramm. Das hebt er mit seiner Hand auf. Wir wollen jetzt absehen davon, daß dieser Mensch das Kilogramm aufhebt mit der Hand, sondern wir wollen hier (s) ein Seil anbringen, hier (R) eine Rolle und das Seil über die Rolle darübergehen lassen und hier (B) wiederum ein Kilogramm aufhängen oder vielleicht ein etwas schwereres Gewicht. Wenn wir ein etwas schwereres Gewicht als das Kilogramm haben, so zieht dieses durch diese Vorrichtung das andere hinauf. Da haben wir eine mechanische Vorrichtung in die Welt hineingestellt, die ganz dasselbe tut, wie wenn ich den Arm gebrauche und das Gewicht heraufhebe. Nicht wahr, wenn ich mit dem Arm das Gewicht heraufhebe um irgendein Stück, so ist das genau dasselbe Verrichten wie das, das dadurch geschieht, daß ich das schwerere Gewicht anhänge und das andere hinaufziehen lasse. Ich entfalte meinen Willen, und damit tue ich etwas, was sich da

vollziehen kann nach demselben Bilde, was sich vollziehen kann mit rein mechanischen Vorrichtungen. Das, was hier gesehen werden kann an diesem Kilogewicht, dieses Hinaufziehen, das ist ein ganz objektives Ereignis. Wenn mein Wille eingreift, so verändert sich das äußere Bild nicht.

#SE302-031

#Bild s.031

Ich stehe dann mit meinem Willen ganz in der objektiven Welt drinnen. Ich schalte mich in die objektive Welt ein. Ich unterscheide mich nicht mehr von der objektiven Welt, indem ich meinen Willen entfalte.

Dasjenige, was ich da ausführe, zeigt sich besonders deutlich, wenn ich nun gehe oder überhaupt mit den Beinen etwas mache. Wenn ich gehe und mit den Beinen etwas mache, so ist dasjenige, was der Wille vollzieht, ein ganz objektiver Vorgang; das ist etwas, was in der Welt geschieht. In der Willensentfaltung ist es zunächst für den Anblick des äußeren Ereignisses im Grunde genommen gleichgültig, ob nur ein mechanischer Vorgang sich abspielt, oder ob mein Wille eingreift. Mein Wille dirigiert nur den Verlauf mechanischer Vorgänge. Das ist am stärksten vorhanden, wenn ich eben Funktionen entfalte, die sich mit Beinen und Füßen abspielen. Da bin ich im Grunde genommen aus mir heraus, da fließe ich ganz zusammen mit der objektiven Welt, da bin ich ganz ein Teil der objektiven Welt.

#SE302-032

Vom Kopf kann ich das nicht sagen. Die Funktionen des Kopfes reißen mich aus der Welt heraus; ich kann dasjenige, was ich Sehen, Hören nenne, was zuletzt zum Vorstellen führt, nicht in dieser objektiven Weise in die Welt hineinstellen. Mein Kopf gehört gar nicht in die Welt hinein. Er ist ein Fremdprodukt in dieser irdischen Welt, er ist das Nachbild dessen, was ich war, bevor ich auf die Erde hinuntergestiegen bin. Die äußersten Extreme sind der Kopf und die Beine, und in der Mitte drinnen steht - weil da der Wille schon wirkt, aber namentlich wirkt mit dem Gefühl -, dazwischen steht die Arm- und Händeorganisation. Bitte, denken Sie an das, wie da der Mensch durch seinen Kopf eigentlich abgesondert ist, wie er den Kopf hereinträgt aus einer geistigen Welt, wie der Kopf schon physisch eigentlich der Zeuge ist davon, daß der Mensch einer geistigen Welt angehört, und wie der Mensch sich hereinzwängt in die physische Welt dadurch, daß er sich mit seinen Gefühls- und Willensorganen eben den ganzen äußeren Einrichtungen, den äußeren Gesetzen anpaßt. Man kann keine scharfen Grenzen einzeichnen zwischen dem äußeren Geschehen und meinem Willensgeschehen. Man muß aber immer eine scharfe Grenze angeben zwischen den äußeren Vorgängen und dem, was durch den Kopf an Vorstellen vermittelt wird.

Da können Sie, ich möchte sagen, die Leitlinie ziehen, um den Menschen noch besser zu begreifen. Der Mensch wird ins embryonale Leben hereinvertetzt, indem er ja zuerst die Kopforganisation ausbildet. Es ist ein Unsinn, zu denken, daß die Kopforganisation nur eine Vererbungsgeschichte ist. Die Kopforganisation ist - sie ist ja auch sphärisch - durchaus eine Nachbildung des Kosmos, und die Kräfte des Kosmos wirken da herein. Dasjenige, was der Mensch durch die Vererbungsströmung erhält, das geht durch seine Arm- und Beinorganisation. Durch diese nur ist er eigentlich ein Kind seiner Eltern. Durch diese hängt er mit den irdischen Kräften zusammen; denn der Kopf ist gar nicht den irdischen Kräften zugänglich, auch nicht der Befruchtung. Der Kopf wird hereinorganisiert aus dem Kosmos. Und wenn der Kopf auch Ähnlichkeiten zeigt mit den Eltern, so rührt das davon her, daß er sich an dem übrigen Organismus entwickelt, von dessen Blut gespeist wird, in das der übrige Organismus hineinwirkt.

#SE302-033

Aber dasjenige, was der Kopf für sich ist in seiner Formung, das ist ein Ergebnis des Kosmos. Und ein Ergebnis des Kosmos ist vor allen Dingen dasjenige - insofern als es an den Kopf gebunden ist -, was mit dem Nerven-Sinnesorganismus zu tun hat. Denn den Nerven-Sinnesorganismus tragen wir auch aus dem Kosmos herein und lassen ihn dann in den übrigen Organismus einwachsen.

Es ist schon durchaus wichtig, daß man solche Dinge ins Auge faßt, denn man lernt dadurch in sich selber den Unfug abschaffen, als ob man besonders geistig, spirituell würde, wenn man nur ja nicht vom Körperlich-Leiblichen spricht und nur immer von etwas abstrakt Geistig-Seelischem. Man wird im Gegenteil recht geistig, recht spirituell, wenn man die Zuordnung des Leiblich-Körperlichen zu dem Seelisch-Geistigen in der richtigen Weise zu durchschauen vermag, wenn man zu durchschauen vermag: in bezug auf den Kopf bist du hereinorganisiert aus dem Kosmos; in bezug auf den Beinorganismus bist du ein Kind deiner Eltern und Voreltern. Und diese Erkenntnisse, die gehen dann sehr stark über in das Gefühl, denn sie sind Erkenntnisse von Wirklichkeiten, während die Erkenntnisse, die durch die heutigen Abstraktionen übermittelt werden - gleichgültig, ob man da- mit diese Abstraktionen meint oder die Beschreibung des Materiellen -, im Grunde genommen gar nichts mit dem Wirklichen zu tun haben. Daher können sie uns auch nicht empfindungsgemäß anregen. Dasjenige, was so ins Wirkliche hineingeht, das regt uns auch empfindungsgemäß an, und daher machen Sie sich mit einem Gedanken recht gut bekannt und versuchen Sie, ihn pädagogisch tief auszubilden. Das ist nämlich der: es ist eigentlich einerlei, ob man den Menschen in bezug auf sein Physisch-Körperliches betrachtet, wenn man ihn richtig betrachtet, oder in bezug auf sein Geistig-Seelisches. Wenn man das Geistig-Seelische in richtiger Weise betrachten lernt, so lernt man es als ein Schöpferisches kennen, das aus sich herausfließen läßt das Physisch-Körperliche. Man sieht es am Schaffen, das Geistig-Seelische.

Und wenn man das künstlerisch in der richtigen Weise betrachtet, dann ist es so, daß man allmählich die Materialität ganz verliert, und es wird ganz von selber ein Geistiges. Das Physisch-Körperliche verwandelt sich im richtigen Vorstellen in ein Geistiges.

#SE302-034

Steht man auf dem Boden der Geisteswissenschaft, der Anthroposophie, so ist es einerlei, ob man Materialist oder Spiritualist ist. Es kommt gar nicht darauf an. Die Schädlichkeit des Materialismus besteht nicht darin, daß man die materiellen Erscheinungen und Wesenheiten kennenlernt; denn lernt man sie gründlich kennen, dann verliert man die albernen materialistischen Begriffe, und das Ganze wandelt sich in Geistiges um. Die Schädlichkeit besteht darin, daß man leicht schwachsinnig wird, wenn man sich auf das Materielle richtet und nicht zu Ende denkt und nicht auf dasjenige geht, was man durch die Sinne sieht. Dann hat man keine Wirklichkeit. Man denkt das Materielle nicht zu Ende; denn denkt man es zu Ende, dann wird es in der Vorstellung ein Geistiges. Und wenn man das Geistig-Seelische betrachtet, so bleibt es auch nicht, wenn man in seine Wirklichkeit eintritt, jenes Abstrakte, das uns so leicht in der heutigen Erkenntnis entgegentritt, sondern es gestaltet sich, wird bildhaft. Es wird aus dem abstrakten Begreifen ein Künstlerisches, und man steht zuletzt mit einem Anschauen des Materiell-Wesentlichen da. Also man kann Materialist oder Spiritualist sein - man kommt auf beiden Wegen zu demselben, wenn man nur bis ans Ende geht. Das Schädliche des Spiritualismus besteht auch nicht darin, daß man das Spirituelle anfaßt, sondern darin, daß man leicht blödsinnig wird, zum nebulösen Mystiker wird, Verwirrungen stiftet, alles nur nebulos anschaut, und es nicht zum konkreten Gestalten bringt.

Es ist nun doch sehr wichtig, daß Sie zu alledem, was wir schon betrachtet haben über die Erkundung des Wesens des Kindes, auch das noch hinzufügen, daß Sie gewissermaßen anschauen am Kinde, ob die kosmische Organisation überwiegend ist, was durch eine plastische Durchgestaltung des Hauptes zum Vorschein kommt, oder ob die irdische Organisation besonders hervorragend ist, was durch ein plastisches Durchbilden des übrigen Menschen, namentlich des Gliedmaßenmenschen, zur Anschauung kommt. Und nun handelt es sich darum, daß wir dann beide Arten von Kindern, die kosmischen Kinder und die irdischen Kinder in der richtigen Weise behandeln.

Die irdischen Kinder: wir müssen uns klar darüber sein, daß bei ihnen viel von Vererbungskräften vorliegt, und die Vererbungskräfte

#SE302-035

den Gliedmaßen-Stoffwechselorganismus außerordentlich stark durchziehen. Wir werden bemerken, daß, wenn solche Kinder auch nicht in ihrem allgemeinen Temperament melancholisch sind, wir doch leicht, namentlich wenn wir uns mit solchen Kindern von einem gewissen Gesichtspunkt aus beschäftigen, wenn wir sie fragen, wenn wir sonst an sie herantreten, unter der Oberfläche des allgemeinen Temperaments eine Art melancholischen Nebenton finden. Dieser melancholische Nebenton rührt eben von dem Irdischen der Kinder her, von dem Irdischen der Wesenheit.

Ein Kind, bei dem wir dieses bemerken, werden wir gut behandeln, wenn wir versuchen, es sich hineinfinden zu lassen in solches Musikalische, welches vom melancholischen Mollartigen ausgeht und ins Durartige hineingeht, indem man das Melancholisch-Mollartige ins Durmäßige hineinführt oder im einzelnen musikalischen Stück selbst diesen Übergang an das Kind heranbringt. Es ist ein irdisches Kind gerade durch die Verrichtung zu vergeistigen, die den Körper in Anspruch nimmt beim Musikalisch-Eurythmischen. Wenn insbesondere ein allgemein sanguinisches Temperament vorhanden ist mit kleinen melancholischen Zügen, ist auch die Malerei etwas, was dem Kinde sehr leicht helfen kann. In jedem Fall müßten wir auch dann, wenn scheinbar ein solches Kind wenig Begabung zum Musikalisch-Eurythmischen zeigt, größte Sorgfalt verwenden, daß wir die-gewiß schon vorhandene Anlage bei einem solchen Kind herausbringen.

Wenn wir ein Kind mit besonders deutlich ausgeprägter Kopforganisation haben, dann ist es wieder wichtig, daß wir die betrachtenden Gegenstände, Geschichte, Geographie, Literaturgeschichte an das Kind heranbringen, wir müssen dann aber insbesondere darauf Rücksicht nehmen, daß wir nicht bei dem bloß Kontemplativen bleiben, sondern - wie ich schon gestern in einem anderen Zusammenhang zeigte - übergehen zu einer solchen Darstellung, die Gemütszustände hervorruft, Spannungen, das Neugierigsein, das dann entspannt wird, befriedigt wird und so weiter.

Wir müssen gerade bei diesen Dingen uns wiederum angewöhnen, das Geistige mit dem Körperlichen im Einklang zu sehen. Es ist ja wirklich so, daß diese schöne griechische Vorstellung ganz verlorengegangen

#SE302-036

ist, die eigentlich das Körperlich-Leibliche mit dem Geistig-Seelischen voll in Einklang gesehen hat. Der Grieche hat eigentlich in dem Wirken des Kunstwerkes auf den Menschen immer etwas gesehen, was er auch leiblich betrachtet hat. Er sprach von der Krankheitskrise, von der Katharsis, und er sprach so auch von der Wirkung des Kunstwerks, er sprach so auch in der Erziehung. Er verfolgte auch tatsächlich solche Vorgänge, wie wir sie gestern angedeutet haben, und wir müssen uns wieder urn zurückfinden zu solchen Vorgängen, zu einem solchen Zusammendeliken des Geistig-Seelischen mit dem Leiblich-Physischen.

Es ist wichtig, daß wir deshalb alle unsere temperamentvolle Grundlage zusammenfassen, um mit einem starken persönlichen Anteil den Kindern Geschichte beizubringen. Zur Objektivität hat das Kind noch Zeit genug im späteren Leben, die entwickelt sich schon im späteren Leben. Aber diese Objektivität schon in der Zeit anwenden, wo wir dem Kinde von Brutus und Cäsar zu sprechen haben, da objektiv sein wollen und nicht den Gegensatz, den Unterschied zwischen Brutus und Cäsar gefühlsmäßig gegenständlich machen, das ist ein schlechter Geschichtsunterricht. Man muß durchaus drinnenstehen, man muß nicht wild werden und toben, aber man muß einen leisen Anklang von Sympathie und Antipathie gegenüber dem Brutus und Cäsar offen darlegen, indem man die Sache darstellt. Und das Kind muß angeregt werden mitzufühlen, was man ihm selber vorführt. Man muß mit wirklicher Empfindung vor allen Dingen die Geschichte, Geographie, Geologie und so weiter vortragen. Das letztere ist insbesondere interessant, wenn man Geologie vorträgt und tiefstes Mitgefühl für das unter der Erde befindliche Gestein hat. In dieser Beziehung könnte man jedem Pädagogen raten, Goethes Abhandlung über den Granit ja recht mitfühlend einmal durchzunehmen, um zu sehen, wie eine nicht bloß mit dem Vorstellungsleben, sondern mit dem ganzen Menschen in die Natur sich hineinversetzende Persönlichkeit mit dem Urvater, dem uralten heiligen Granit, in ein menschliches Verhältnis kommt. Dann muß das natürlich auf anderes ausgedehnt werden.

Entwickeln wir es in uns selber, dann kommen wir schon dazu, das Kind mit teilnehmen zu lassen an diesen Dingen. Allerdings ist

#SE302-037

natürlich die Sache vielfach schwieriger, wir müssen uns abstrapazieren bei diesen Dingen; aber auf der anderen Seite wird nur dadurch wirkliches Leben in das Unterrichten und in das Erziehen hineingebracht. Und im Grunde genommen ist alles, was wir auf dem Umweg durch das Gefühl dem Kinde mitteilen, doch dasjenige, was seinem Innenleben Wachstum verleiht, währenddem dasjenige, was wir in bloßen Vorstellungen beibringen, tot ist, tot bleibt. Wir können ja durch Vorstellungen nichts als Spiegelbilder beibringen; wir arbeiten, indem wir ihnen Vorstellungen beibringen, mit dem wertlosen Kopf des Menschen, der nur einen Wert hat in bezug auf die Vorzeit, in der er in der geistigen Welt war. Dasjenige, was im Blute liegt, was hier auf der Erde seine Bedeutung hat, das treffen wir, indem wir mit vollem Gefühl die Vorstellungen dem Kinde beibringen.

Es ist schon notwendig, daß wir in uns ein Gefühl ausbilden für so etwas wie diese feindliche, vernichtende Kraft des Raumes unter dem Rezipienten einer Luftpumpe, und je anschaulicher man dem Kinde erzählen kann, nachdem man die Luft ausgepumpt hat, von dem schrecklichen luftleeren Raum unter dem Rezipienten einer Luftpumpe, desto mehr erreichen wir dadurch. In der früheren Sprache waren alle diese Dinge enthalten: Horror vacui, es wurde empfunden das Horrorartige, das ausströmt von einem luftleeren Raum. Das lag in der Sprache drinnen, aber man muß es wiederum fühlen lernen. Man muß fühlen lernen, welche Verwandtschaft besteht zwischen einem luftleeren Raum und einem ganz hageren und ausgedörrten Menschen. Schon Shakespeare läßt ahnen, daß man die - unter Umständen aus gewissen leiblichen Umständen heraus - Dicken, Belebten liebt, nicht die Dünnen, Dürren mit den kahlen Glatzen, unter denen so viel Vorstellungsmäßiges ist. Also wir müssen diese Verwandtschaft empfinden zwischen den kahlen Menschen oder auch der Spinne und dem luftleeren Raum, dann werden wir wie durch Imponderabilien eben dieses Weltgefühl, das unbedingt im Menschen sein muß, in das Kind hinüberleiten.

Man muß immer wiederum, wenn von Pädagogik gesprochen wird, von diesem Verbinden des Vollmenschen mit der Objektivität sprechen, denn nur dadurch kann auch in jenen Teil des Unterrichts eine

#SE302-038

gewisse Gesundheit hineingebracht werden, der in der materialistischen Zeit eigentlich ganz beträchtlich gelitten hat. Sehen Sie, man ist ja nicht einmal in der Lage, so unverschämt zu werden wie Aberhalden, der nach einer Einleitung zu einer Eurythmieaufführung in Dornach sagte - ich sprach damals auch vom Turnen, von seiner hygienischen Bedeutung und so weiter -, er, als Physiologe, sehe im Turnen nicht etwas, was physiologisch gestützt ist, er sehe im Turnen überhaupt kein Erziehungsmittel, sondern das Schädlichste, was man sich vorstellen könne. Er wollte es nicht als Erziehungsmittel gelten lassen, es sei kein Erziehungsmittel, sondern eine Barbarei. Mit der heutigen Welt kann man nicht so unverschämt sein, sonst würden einen die Leute sehr stark angreifen in der Weise, wie es heute geschieht. Wenn man diese Sache bedenkt, nicht wahr, wie ein Götz, wie ein Fetisch wirkt alles Turnmäßige, das heißt dasjenige, was bloß ins Leiblich-Physische im schlechtesten Sinne der heutigen materialistischen Wissenschaft getragen wird, sei es das stark Physische, das Überphysische oder Unterphysische des schwedischen Turnens oder das Physische des deutschen Turnens. Diese Dinge gehen darauf aus, den Menschen als ein Wesen anzusehen, das nur leiblich-physisch ist, aber nach der schlechten Vorstellung, die das materialistische Zeitalter heute herausgebildet hat, nicht nach der Vorstellung, die ich vorhin gemeint habe. Man geht davon aus: eine solche Haltung soll der Mensch haben; man beschreibt diese Haltung. Man sagt also: der Rücken darf nicht so stark ausgehöhlt werden, nur bis zu einem gewissen Grad; die Brust muß in einer bestimmten Weise geformt sein, Arme und Hände

müssen in einer gewissen Weise bewegt werden, die gesamte Haltung des Körpers -, kurz, man denkt nicht an den Menschen als solchen, sondern an das Bild, das man sich gemacht hat. Das kann man aufzeichnen, man kann es aus Papiermaché formen. Da ist alles drinnen in der Plastik aus Papiermaché-, was im schwedischen Turnen von der richtigen Haltung gesagt werden kann. Dann kann man den Menschen dazu benützen so wie einen Sack und kann ihn das nachmachen lassen. Man hat, wenn man diese Prozedur ausführt, mit dem wirklichen Menschlichen gar nichts zu tun, man hat es mit einer Figur aus Papiermaché zu tun, in der alles> was das schwedische oder das deutsche Turnen vorschreibt,

#SE302-039

enthalten ist. Dann läßt man den Menschen, ohne sich darum zu kümmern, was er weiter ist, sich so halten, solche Übungen zu machen und so weiter. Nur hat eigentlich niemand Rücksicht genommen, daß man einen Menschen vor sich hat.

Die Sache ist eben dadurch so verwerflich - sie ist verrückt im Grunde genommen -, trotzdem es ein tiefer Einschlag in unsere sogenannte Zivilisation ist, weil dadurch der Mensch auch praktisch ausgeschaltet wird, nicht nur theoretisch durch die Wissenschaft, sondern praktisch wird der Mensch ausgeschaltet durch dieses Turnen. Er wird zum Imitator einer Papiermachéfigur gemacht. Und darum sollte es sich beim Erziehen nie handeln, sondern darum, daß der Mensch, indem er turnt, diejenige Haltung annimmt, diejenigen Bewegungen macht, die er auch erlebt, innerlich erlebt. Und er erlebt sie. Nehmen wir die Atmungsfunktionen. Wir müssen wissen, daß Kinder dazu zu bringen sind, im Einatmen etwas zu haben wie, ich möchte sagen, ein leises Anklingen an eine gut schmeckende Speise, die durch den Gaumen hinuntergeht. Aber es soll nicht bis zum wirklichen Geschmacks- vorstellen, Geschmackswahrnehmen kommen, sondern es soll so ein Anklingen im Einatmen sein, man soll etwas von der Frische der Welt beim Atmen erleben können. Man soll die Kinder einatmen lassen und sie etwas empfinden lassen von der Frische der Welt. Man soll versuchen, sie sagen zu lassen: Wie ist denn eigentlich das gefärbt, was du da einatmest? - und man wird darauf kommen, daß das Kind in dem Moment, wo es tatsächlich den Atem richtig empfindet, so etwas findet wie: Es ist grünlich, so natürlich grün. - Da hat man etwas erreicht> wenn man das Kind dazu gebracht hat, das Einatmen grünlich zu finden. Dann wird man immer bemerken: das Kind verlangt jetzt eine gewisse Körperhaltung für das Einatmen, es bildet durch inneres Erleben die richtige Körperhaltung für das Einatmen heraus. Dann kann man die Übung machen lassen. Ebenso muß man das Kind dazu bringen, beim Ausatmen eine entsprechende Empfindung zu erleben. In dem Augenblick, wo es beim Ausatmen einem sagt: Da drin bin ich eigentlich doch ein tüchtiger Kerl -, wenn es das Ausatmen so empfindet, als ob es sich wie ein tüchtiger Kerl vorkäme, als ob es seine Kräfte empfände, seine Kräfte im Ausatmen der Welt mitteilen wollte:

#SE302-040

wenn es diese Empfindung hat, dann erlebt es auch in der richtigen Weise als etwas durchaus ihm Angemessenes die entsprechende Bewegung des Unterleibs, der sonstigen Gliedmaßen, die Haltung des Kopfes, der Arme. Wenn es nur einmal das volle Gefühl des Ausatmens hat, dann erlebt das Kind die richtige Bewegung.

Da haben wir den Menschen drinnen, da haben wir den Menschen wirklich vor uns, da lassen wir ihn nicht wie einen Mehlsack dasjenige nachmachen, was eine Papiermachéfigur macht. Da bewegen wir mit dem Seelischen zusammen, das sein Körperlich-Physisches nach sich zieht. Wir holen die Körperbewegung aus dem Kinde heraus nach dem geistig-seelischen Erlebnis. Ebenso wie dieses, sollten wir auch in anderem, was das Kind fühlen kann, ich will sagen, an irgendwelchen Bewegungen der Arme, der Beine, im Laufen und so weiter, in der bloßen Haltung - überall sollten wir dieses seelische Erleben entwickeln, das sein Körperlich-Physisches von selber fordert. Und dann, dann ist eigentlich das Turnen in unmittelbarem Anschluß an die Eurythmie gebracht, und das soll es auch sein. Die Eurythmie bringt unmittelbar ein Geistig-Seelisches zum Vorschein, durchseelt und durchgeistigt das ganze Bewegliche des Menschen. Sie nimmt dasjenige zum Ausgangspunkt, was sich der Mensch geistig-seelisch im Laufe der Menschheitsentwicklung erarbeitet. Aber auch das Physisch-Körperliche kann geistig erlebt werden. Man kann das Atmen, den Stoffwechsel erleben, wenn man es weit genug bringt nach dieser Richtung. Da kann der Mensch sich selber weit genug bringen, da kann der Mensch sich selbst empfinden, sein Körperlich-Leibliches mitempfinden. Und dann kann, ich möchte sagen, dasjenige, was auf dem h-heren Gebiet als Eurythmie an das Kind herantritt, auslaufen in das Turnen. Man kann durchaus die Brücke schlagen zwischen Eurythmie und Turnen. Aber dieses Turnen soll nicht anders gemacht werden, als indem man dasjenige, was das Kind ausführt im Turnen, aus dem Erleben des Körperlich-Physischen herausholt, aus dem Erleben, aus dem geistig-seelischen Erleben herausholt und das Kind das Körperlich-Physische dem anpassen läßt, was es erlebt.

Es ist natürlich notwendig, daß wir, indem wir so unterrichten, viel lernen; denn man muß sich mit solchen Vorstellungen viel beschäftigen,

#SE302-041

wenn man sie für sich selbst und namentlich im Unterricht anwenden will. Sie prägen sich schlecht ins Gedächtnis ein. Es ist fast so mit diesen Dingen, wie es manchen Mathematikern geht mit den mathematischen Formeln; sie können sich keine Formeln merken, aber sie können sie im Augenblick wieder bilden. Und so geht es uns mit diesen Vorstellungen, die wir uns über den lebendigen leiblich-geistig-seelischen Menschen bilden: wir müssen sie uns immer ganz lebendig präsent machen. Aber das kommt uns gerade wieder zugute. Dadurch, daß wir aus dem Vollmenschen heraus wirken, dadurch wirken wir anregend auf die Kinder. Sie werden immer bemerken, wenn Sie selbst viel zu tun hatten, um eine Unterrichtsstunde vorzubereiten, viel gerungen haben mit dem Unterrichtsstoff, und dann in die Klasse gehen, dann lernen die Kinder viel anders, als wenn Sie der hocharbaitende Herr Lehrer sind, der sich ganz behaglich vorbereitet. Ich habe auch solche kennengelernt, die auf dem Wege zur Schule ganz behaglich gingen und sich schnell die Dinge durchlasen, die sie vorbringen sollten. Das hat schon einen tiefen Bezug auf das Unterrichten, wenn man selber unmittelbar ringt, nicht nur bei den Dingen ringt, die zu den mitzuteilenden gehören, sondern auch bei anderen Dingen, die zu den Geschicklichkeiten gehören. Auch mit diesen soll man ringen.

Es gibt im Leben geistige Bezüge. Hat man geistig vorher selbst ein Lied, das man das Kind singen läßt, zuerst gehört, dann wirkt es mehr, indem das Kind es ausbildet, als wenn man es vorher nicht im Geiste gehört hat. Diese Dinge haben einen Bezug. Es gibt in der physischen Welt ein Wirken der geistigen Welt. Man muß dieses Wirken der geistigen Welt anwenden besonders in der Pädagogik und in der Didaktik und zum Beispiel beim religiösen Unterricht. Wenn man, indem man ihn vorbereitet, eine natürliche fromme Stimmung empfindet, dann wirkt dieser religiöse Unterricht auch auf das Kind. Wenn man diese fromme Stimmung nicht entwickelt, dann wird nicht viel werden aus dem Religionsunterricht in bezug auf das Kind.

DRITTER VORTRAG

Stuttgart, 14. Juni 1921

#TX

Heute möchte ich sprechen über einige Anpassungen des im Unterricht Behandelten an das Leben des kindlichen Menschen. Es ist ja zweifellos, daß ein Unterricht und eine Erziehung, die nicht auf einer wirklichen Erkenntnis des Menschen fußen, gerade diese Anpassung desjenigen, was man behandelt, an die menschliche Lebenswirklichkeit, durchaus nicht zustande bringen können. Heute anerkennt man praktisch im Grunde genommen den geistigen Teil der menschlichen Wesenheit nicht; man ist sich eigentlich nur bewußt, daß der Mensch einen physischen Leib hat. Vielleicht noch gibt man zu, daß irgend etwas Seelisches, das einem aber in

größter Unbestimmtheit vorschwebt, diesen physischen Leib dirigiert, aber an eine wirkliche innere Konkretheit des Seelischen und Geistigen denkt man nicht. Das ist ja das gerade, was Anthroposophie in die Menschenkenntnis hineinbringen soll. Dadurch aber wird es erst möglich sein, in ganz bewußter Weise den Unterricht und die Erziehung an die menschlichen Lebensvorgänge anzupassen.

Nehmen Sie nur einmal, was sich Ihnen durch ein leichtes Nachdenken ergeben kann, nehmen Sie an, das Kind hört von Ihnen irgendeine Erzählung, oder es sieht irgend etwas, das Sie ihm auf der Tafel zeigen oder dadurch, daß Sie ihm meinetwillen ein physikalisches Experiment vormachen, oder aber Sie kommen in die Lage, dem Kinde irgend etwas Musikalisches vorzuspielen oder dergleichen. Sie stehen ja zunächst mit alledem in einem Verhältnis zu der äußeren physischen Wirklichkeit des betreffenden Kindes. Aber dasjenige, was Sie da in das Kind hineinversetzen auf dem Umweg durch die physische Wirklichkeit durch das Auge, durch das Ohr, durch den Verstand, der das begreift, was Sie ihm beibringen, dasjenige, was da in das Kind hineinversetzt wird, das macht sehr bald eine ganz andere Daseinsform durch. Das Kind geht aus der Schule, schläft; sein Ich und sein astralischer Leib sind im Schlafe außerhalb des physischen Leibes und des Ätherleibes. Dasjenige, was Sie da mit dem Kinde vollbracht haben

#SE302-043

auf dem Umweg durch den physischen Leib, auch den Ätherleib meinetwillen, das setzt sich fort im astralischen Leib und im Ich. Diese beiden letzteren sind aber während des Schlafes in einer ganz anderen Umgebung. Sie machen etwas durch, was sie nur während des Schlafes durchmachen, und dasjenige, was Sie dem Kinde beigebracht haben, macht die Sache mit; macht sie mit eben in denjenigen Wirkungen, die in dem astralischen Leib und dem Ich geblieben sind. Sie müssen daran denken, daß Sie dasjenige, was Sie dem Kinde auf dem Umweg durch das Physische beibringen, hineinleiten in den astralischen Leib, in das Ich; und daß Sie dadurch eine Wirkung ausüben auf die Art und Weise, wie das Kind vom Einschlafen bis zum Aufwachen lebt, und daß Ihnen am nächsten Tag das Kind dasjenige mitbringt, was es da zwischen dem Einschlafen und dem Aufwachen durchgemacht hat.

Sie können sich das an einem einfachen Beispiel klarmachen. Nehmen Sie den Fall, das Kind eurythmisert oder singt. Da ist der physische Leib des Kindes selber in Betätigung, und dieser physische Leib und der Ätherleib, die in Betätigung sind, drängen dem astralischen Leib und dem Ich dasjenige auf, was in ihrer Tätigkeit liegt. Astralischer Leib und Ich müssen dasjenige mitmachen, was - Tätigkeit ist des physischen Leibes und des Ätherleibes. Das Weitere ist, daß sich astralischer Leib und Ich eigentlich wehren gegen dieses Mitmachen, sie haben eigentlich andere Kräfte in sich. Die müssen in einer gewissen Weise überwunden werden. Sie wehren sich, sie müssen sich dem anbequemen, was ihnen da von außen beigebracht wird durch ihre eigene Leiblichkeit - beim Eurythmisieren mehr durch den physischen Leib, beim Anhören von Instrumental-Musikalischem durch den Ätherleib. Nun kommen Ich und astralischer Leib in die Welt, die der Mensch zwischen dem Einschlafen und dem Aufwachen durchlebt; da vibriert alles dasjenige nach, was dem astralischen Leib und dem Ich aufgedrängt worden ist. Da machen in der Weise, die eben vom astralischen Leib und Ich durchlebt wird, also in einer viel ausgebreiteteren und vergeistigten Weise der astralische Leib und das Ich nach, was sie da eurythmisert und nachher musikalisch erlebt haben; sie machen das alles nach. Was sie da erlebt haben zwischen Einschlafen und Aufwachen, das bringen die Kinder am Morgen wiederum mit,

#SE302-044

wenn sie in die Schule kommen; das haben sie in ihren physischen und ihren Ätherleib hineingetragen, und wir haben damit zu rechnen.

Wenn wir den Menschen in seiner Totalität betrachten, dann erscheint er uns eben als ein außerordentlich kompliziertes Gebilde, das wir bewältigen müssen im Unterrichten und Erziehen. Nun, wenn wir mehr ins einzelne gehen, so können wir etwa sagen: Nehmen wir das eurythmisierende Kind, der physische Leib ist in Bewegung, die Bewegungen des physischen Leibes übertragen sich auf den Ätherleib.

Der astralische Leib und das Ich wehren sich zunächst, und ihnen wird in einer gewissen Weise dasjenige eingeprägt, was an Betätigung des physischen Leibes und des Ätherleibes stattfindet. Sie gehen dann hinaus während des Schlafes und sie bringen dasjenige, was ihnen da eingeprägt worden ist, mit ganz anderen geistigen Kräften in Verbindung. Am Morgen tragen sie es wiederum in den physischen Leib und in den Ätherleib zurück. Und es ist dann ein merkwürdiges Zusammenstimmen desjenigen, was zwischen Einschlafen und Aufwachen aus dem Geistigen aufgenommen worden ist und demjenigen, was physischer Leib und Ätherleib im Eurythmisieren durchgemacht haben. Die Wirkung zeigt sich in der Art, daß die geistigen Erlebnisse, die zwischen dem Einschlafen und Aufwachen durchgemacht worden sind, mit demjenigen zusammenpassen, was am vorigen Tage vorbereitet und durchgemacht worden ist. Und erst in diesem Hineinkommen zeigt sich eine besonders gesundheitlich wirkende Kraft, die in diesem Eurythmisieren liegt. Es wird tatsächlich, ich möchte sagen, geistige Substantialität beim nächsten Aufwachen in den Menschen hineingetragen, wenn in dieser Weise Eurythmie gepflegt wird. Und in einer ganz ähnlichen Weise ist es zum Beispiel beim Singen. Wenn wir Gesang mit dem Kinde üben, so ist das Wesentliche, was an Tätigkeit entfaltet wird, eine Tätigkeit des Ätherleibes. Der astralische Leib muß sich ihm stark anpassen. Er wehrt sich zunächst, trägt das dann hinaus in die geistige Welt. Er kehrt wiederum zurück und da äußert sich wiederum eine gesundheitlich wirkende Kraft. Wir können sagen: Beim Eurythmisieren äußert sich mehr eine wirklich das körperliche Befinden gesundende Kraft für das Kind; beim Singen äußert sich eine Kraft, welche mehr auf den Bewegungsapparat im Menschen wirkt

#SE302-045

und dadurch von den Bewegungen aus wiederum zurück wirkt auf die Gesundheit des physischen Körpers.

Man kann diese Dinge in der Erziehung außerordentlich gut benützen. Würde man zum Beispiel die Dinge so einrichten können - ich rede ja da von einem Ideal, aber diesem Ideal kann man sich doch im Lehrkörper nähern -, würde man die Dinge so einrichten, daß wir zum Beispiel eines Nachmittags Eurythmie machen, diese Eurythmie geistig ausleben lassen durch die Nacht; am nächsten Tage treiben wir mit dem Kinde mehr Turnisches in dem Sinn, wie ich das gestern erwähnt habe: dann dringt das so in den Körper ein, daß das Turnen gewissermaßen gesundend wirkt, so daß man sehr viel durch dieses Abwechseln von Eurythmisieren und Turnen erreichen könnte. Und wiederum sehr viel könnte man zum Beispiel dadurch erreichen, daß man in der Lage wäre, durch das Vorhandensein aller Bedingungen, die Kinder an einem Tag singen zu lassen. Sie tragen dann dasjenige, was sie im Singen erlebt haben, beim Schlafen in die geistige Welt hinein. Am nächsten Tag treibt man mit ihnen Instrumentalmusik; also man betreibt mehr das Anhören, nicht die eigene Betätigung. Dann äußert sich wiederum in außerordentlich gesunder Weise dasjenige, was da am Vortag getrieben worden ist durch jene Befestigung, die im Anhören der Instrumentalmusik vom Menschen geleistet wird. Sie sehen, wenn man alle idealen Anforderungen erfüllen könnte durch das Vorhandensein der Bedingungen, so würde man durch jene Gliederung des Unterrichtes, der sich den Lebensbedingungen anpaßt, in einer ganz unermeßlichen Art gesundend auf das Kind wirken können. Wir wollen in diesen Dingen noch viel weiter gehen.

Nehmen wir zum Beispiel den Physikunterricht. Wir experimentieren mit dem Kinde. Sie brauchen sich nur das zu vergegenwärtigen, was ich gestern gesagt habe, daß ja der Mensch eigentlich nur mit dem Kopfe vorstellt, daß der rhythmische Mensch es ist, der urteilt, und daß der Gliedmaßen-Stoffwechselmensch es ist, der seine Schlüsse zieht, namentlich daß mit den Beinen und Füßen geschlossen wird, Schlüsse gezogen werden. Wenn Sie sich das vergegenwärtigen, und wenn Sie sich den Wahrnehmungsakt als solchen vergegenwärtigen, dann werden Sie sich sagen: das Willensmäßige, dasjenige, was man

#SE302-046

so aus sich heraus tut, wahrzunehmen, das hängt sehr tief mit dem Schlüsseziehen zusammen, nicht mit dem bloßen Vorstellen. Wenn ich meinen eigenen Leib sehe, so ist der Leib selbst ein Schluß. Die Vorstellung ist nur vorhanden, indem ich die Augen auf den Leib richte, aber indem ich nun eine bestimmte halbbewußte, unterbewußte Prozedur ausführe, trage ich mir urteilsmäßig die Dinge zusammen, die das Ganze erleben lassen, zusammenfassend in dem Satz: Also ist dieses ein Leib. - Das ist aber schon die Wahrnehmung eines Schlusses. Indem ich wahrnehme, verständlich wahrnehme, bilde ich mir lauter Schlüsse. Da ist der ganze Mensch drinnen in diesen Schlüssen. Und das ist der Fall, indem ich experimentiere; denn ich habe fortwährend zu tun mit einer Aufnahme durch den ganzen Menschen. Da gehen fortwährend in den Aufnahme-prozeß Schlüsse ein. Die Urteile werden gewöhnlich gar nicht wahrgenommen, die sind sehr im Inneren, so daß wir sagen können: der ganze Mensch wird in Anspruch genommen, solange wir experimentieren.

Nun, damit aber tun wir eigentlich in erzieherischer Weise den Kindern noch nicht etwas sehr Gutes, daß wir experimentieren. Das Kind wird sich vielleicht zwar interessieren für das Experimentieren, aber der Mensch als solcher ist in seiner normalen Organisation zu schwach, um immer als ganzer Mensch angestrengt zu werden. Das geht gar nicht. Es ist immer etwas zuviel, wenn ich den Menschen als ganzen Menschen angestrengt sein lasse. Der Mensch kommt immer zu stark außer sich, wenn ich ihm vorexperimentiere, oder sein Augenmerk auf die Außenwelt lenke. Das eigentlich Bedeutsame beim Unterrichten und Erziehen besteht darinnen, daß man die drei Glieder des dreigliedrigen Menschen wirklich berücksichtigt, jedes zu seinem Recht kommen läßt, und sie aber auch zu ihrer entsprechenden Wechselwirkung kommen läßt.

Nun denken Sie sich: ich experimentiere zunächst. Da strenge ich den ganzen Menschen an. Das ist zunächst viel. Nun lenke ich die Aufmerksamkeit der Kinder ab von den Geräten, die da stehen, mit denen ich experimentiert habe, und ich gehe das ganze noch einmal durch. Indem ich an die Erinnerung des unmittelbar Erlebten appelliere, gehe ich das ganze noch einmal durch. Wenn man so etwas durch

#SE302-047

geht, wenn man es gleichsam rekapituliert, es Revue passieren läßt, ohne daß die Anschauung da ist, dann wird besonders das rhythmische System des Menschen belebt. Nachdem ich den ganzen Menschen beansprucht habe, beanspruche ich sein rhythmisches System und sein Kopfsystem; denn natürlich betätige ich auch das Kopfsystem, wenn ich dieses rekapituliere. So kann ich die Stunde zu Ende gehen lassen. Ich habe zunächst den ganzen Menschen betätigt, dann vorzugsweise sein rhythmisches System, und jetzt lasse ich ihn nach Hause gehen. Nun schläft er. Indem er nun schläft, lebt dasjenige, was ich zuerst im ganzen Menschen, dann im rhythmischen System betätigt habe, in den Gliedmaßen weiter, wenn astralischer Leib und Ich herausen sind.

Wir wollen jetzt unser Augenmerk auf dasjenige richten, was im Bette bleibt, was weiterklingen läßt, was ich mit dem Kinde durchgenommen habe. Dann strömt gewissermaßen das Ganze, was da im ganzen Menschen sich ausgebildet hat, und dasjenige, was im rhythmischen System sich ausgebildet hat, das strömt in den Kopfmenschen herauf. Davon bilden sich Bilder im Kopfmenschen. Die findet der Mensch dann vor, wenn er am nächsten Morgen aufwacht und zur Schule kommt. Es ist tatsächlich so: wenn die Kinder am nächsten Tag in die Schule kommen, haben sie, ohne daß sie es wissen, im Kopf die Bilder dessen, was ich gestern experimentiert habe, und was ich dann wiederholt habe, recht bildlich wiederholt habe, so daß alles als Bild im Kopfe ist. Ich kriege die Kinder am nächsten Morgen mit Photographien im Kopf von dem, was ich gestern experimentiert habe; so kommen die Kinder.

Nun, am nächsten Tage kann ich mehr reflektierend, betrachtend mich ergehen über dasjenige, was ich am letzten Tag experimentiert und rein erzählend wiederholt habe, mehr für die Phantasie wiederholt habe. Ich ergehe mich jetzt in Betrachtungen darüber. Da komme ich dem Bewußtwerden der Bilder, die bewußt werden sollen, entgegen. Also ich gebe eine Physikstunde, ich experimentiere, ich wiederhole vor den Kindern dasjenige, was geschehen ist; am nächsten Tag, da stelle ich die Betrachtungen an, die dazu führen, daß das Kind die Gesetze kennenlernt von dem, was da vor sich gegangen ist. Ich führe es mehr zum Denkerischen, Vorstellungsmäßigen der Sache, und

#SE302-048

ich zwingen die Kinder nicht, daß diese Bilder, diese Photographien, die sie mir mitbringen, ein wesenloses Dasein führen. Denken Sie, wenn ich zunächst die Kinder bekomme mit den Photographien im Kopf, von denen sie nichts wissen, und neuerdings wiederum darauflos experimentiere, ohne Nahrung zu geben durch eine Betrachtung, die ich anstelle, dann strenge ich wiederum den ganzen Menschen an. Diese Anstrengung durchwühlt den ganzen Menschen, durchwühlt diese Bilder, und ich bringe eine Art von Chaos in diese Schädel hinein. Ich muß unter allen Umständen zuerst dasjenige befestigen, was ja da sein will. Ich muß ihm Nahrung geben. Auf diese Weise komme ich dazu, solch einen Unterricht einzurichten. Ich richte ihn so ein, daß er sich dann den Lebensvorgängen anpaßt.

Nehmen wir an, ich erteile Geschichtsunterricht. Wenn ich Geschichtsunterricht erteile, werde ich genötigt sein, ja nicht äußerlich dem Kinde die Tatsachen vorzuführen; das fällt alles gewissermaßen weg. Ich muß es künstlich so einrichten, daß die Anpassung wiederum nunmehr an die Lebensvorgänge geschieht. Das kann ich in der folgenden Weise erreichen: Ich erzähle zunächst heute den Kindern die bloßen Tatsachen, die Tatsachen, die sich äußerlich im Raum und in der Zeit abspielen. Das packt wiederum den ganzen Menschen, wie das Experiment den ganzen Menschen packt, weil der Mensch genötigt ist, räumlich vorzustellen. Man soll darauf sehen, daß er räumlich vorstellt, daß er gewissermaßen so etwas, was ich ihm erzähle, kontinuierlich im Geiste sieht; auch zeitlich soll er vorstellen. Wenn ich dies gemacht habe, dann versuche ich, daran zu knüpfen ein wenig etwas über die Personen, die vorgekommen sind, oder auch über die Ereignisse, die vorgekommen sind, aber nicht indem ich tatsächlich erzähle, sondern anfangs zu charakterisieren; also indem ich die Aufmerksamkeit auf dasjenige hinlenke, was ich zuerst hingestellt habe, aber jetzt etwas charakterisiere. Nachdem ich diese zwei Etappen gemacht habe, habe ich zuerst den ganzen Menschen angestrengt, und indem ich charakterisiert habe, habe ich gerade den rhythmischen Menschen angestrengt. Jetzt entlasse ich das Kind. Morgen empfangen Sie es. Da bringt es mir wieder die geistigen Photographien des am vorigen Tage Mitgemachten im Kopfe. Ich komme ihm entgegen, wenn ich

#SE302-049

so anknüpfe, daß ich jetzt mehr Betrachtungen darüber anstelle, zum Beispiel darüber, ob Mithradates oder Alkibiades ein anständiger Mensch war oder nicht, also mehr Betrachtliches. Ich muß dabei an dem einen Tag das mehr objektive Charakterisierende, am anderen Tag das Urteilende, Betrachtende darstellen, dann wirke ich dahin, daß sich die drei Glieder des dreigliedrigen Menschen tatsächlich in der richtigen Weise ineinander einfügen.

Das sind solche Dinge, die Ihnen zeigen, was man eigentlich leisten kann, wenn man den gesamten Unterricht gliedert, wenn man ihn also wirklich den Lebensverhältnissen anpaßt. Das kann natürlich niemals anders richtig werden, als wenn der Lehrplan so gestaltet ist, wie er bei uns gestaltet ist, daß man wirklich eine längere Zeit hindurch den- selben Gegenstand behandelt. Ich möchte wissen, wie man es machen sollte, wenn an einem Tag Physik ist in der ersten Stunde und am nächsten Tag Religion. Da möchte ich wissen, wie man da Rücksicht nehmen sollte auf dasjenige, was da geblieben ist. Natürlich ist es sehr schwierig, den gesamten Unterricht in dieser Weise zu gestalten, aber wenigstens nähern kann man sich einer solchen Gestaltung des Unterrichts. Und wenn Sie unseren Lehrplan durchdenken, werden Sie überall finden, daß diese Annäherung wenigstens versucht worden ist.

Nun ist es ja auch nötig, daß man wirklich alle Zusammenhänge recht gut ins Auge faßt. Wenn Sie an das sich erinnern, was ich gestern gesagt habe, daß der ganze Mensch eigentlich der Logiker ist, nicht nur der Kopf, so werden Sie die Bedeutung der reinen Geschichtlichkeitsarbeiten auch in der entsprechenden Weise würdigen lernen. Es war durchaus nicht bloß eine Schrulle, als die

Forderung aufgetaucht ist, bei uns sollen die Knaben auch stricken und so weiter. In dieser Betätigung der Hände drückt sich, bildet sich dasjenige aus, was tatsächlich die Urteilsfähigkeit um Wesentliches erhöht. Diese Urteilsfähigkeit wird am wenigsten ausgebildet beim Menschen, wenn man ihn logische Übungen machen läßt. Diese logischen Übungen sind eigentlich gar nicht geeignet, die Urteilsfähigkeit des Menschen auszubilden. Wenn man ihn Subjekt und Prädikat verbinden läßt, in dieser Weise logische Übungen machen läßt, trägt man gar nichts dazu bei, daß er urteilsfähiger wird. Höchstens trägt man etwas dazu bei, daß

#SE302-050

seine Urteilsfähigkeit starr wird. Er wird so ein Mensch, der im späteren Leben eigentlich immer nur nach einem Schema urteilen kann. Wenn man zuviel solche gedankliche Übungen macht, erzieht man den Menschen zu einem schematischen Menschen. Außerdem hat dieses Urteüben keine andere Folge, als daß zuviel Salz abgelagert wird und der Mensch durchsalzt wird. Er neigt dann allzuleicht zu Schweißbildung, die wir allzugut bemerken können, wenn wir Kinder zu stark urteilsfähig anstrengen. Dann schwitzen sie in der Nacht zuviel. Das ist überhaupt so: wenn wir richtig geistig sein wollen, ohne daß wir wissen, daß das Physisch-Leibliche der reine Ausdruck des Geistigen ist, wenn wir zu stark einseitig geistig sein wollen, so behandeln wir zumeist den Leib, und zwar zumeist in falscher Weise. Die Pädagogik, wie die Herbartische Pädagogik, die vorzugsweise von einer Behandlung des Vorstellungsvermögens ausgeht, hat im Effekt das Ruinieren des menschlichen Leibes. Und das muß man als Erziehender und Unterrichtender durchaus wissen.

Sie können das im Zusammenhang mit anderen Erscheinungen des Lebens bemerken. Nicht wahr, nach einer gewissen Anschauung, die gewiß ihre tiefe Berechtigung hat, muß jeder anständige Mensch eine Predigt anhören. Dasjenige, was er da in der Predigt zumeist hört, das ist ja etwas sehr, sehr Abstraktes, und man sucht sogar darin den Menschen recht vom Leben abzulenken und ihn im Anhören der Predigt in höhere Regionen zu versetzen. Die Predigt wird so gehalten, daß der Mensch sich erbauen soll und so weiter. Alles das hat ganz gewiß natürlich seine Berechtigung, aber man muß doch verstehen, was in der Realität eigentlich durch die jetzigen Predigten geschieht, gerade durch diejenigen, die sich recht abstrakt halten, die durch Leute gehalten werden, die nichts von Naturzusammenhängen gelernt haben, so daß hinter ihren Gedanken gar nichts von Naturzusammenhängen ist, von Leuten, die nicht einmal eine Freude an den Naturscheinungen haben. Nehmen wir an, die Menschen gehen zu solchen Predigten, die recht lebensfremd sind. Heute werden viele solche Predigten gehalten, die ganz lebensfremd sind. Die Leute hören sie sich an, und es wird eigentlich eine zunächst äußerlich gar nicht bemerkbare Krankheit in den Menschen bewirkt. Physisch werden die Menschen in einem gewissen

#SE302-051

leisen Grade, der äußerlich nicht bemerkbar ist, krank. Die Wirkung der meisten Predigten ist, daß kleine Krankheiten gezüchtet werden, so daß der Mensch also ein paar Stunden nach der Predigt einen Krankheitsprozeß durchmacht. Dieser Krankheitsprozeß verursacht einem einen Schmerz, der nicht gerade ganz über die Schwelle des Bewußtseins heraufkommt, aber von dem Menschen doch halbbewußt oder einviertelbewußt erlebt wird. Das aber bringt es dahin, daß der Mensch sich so recht in seinem elenden Leibe fühlt. Aber das kann doch nicht sein, die Predigt hat ihn doch erhoben in geistigere Regionen. Das kann doch nicht sein, daß er sich durch sie in seinem kranken Leibe fühlt. Dann interpretiert er sich dieses Elendfühlen und wird zerknirscht, fühlt sich so recht als Sünder. Das ist die Interpretation der Krankheit, die auf die Predigt folgt. Es ist sogar etwas, was mit einem gewissen unbewußten Raffinement durchaus beabsichtigt sein kann, denn man erreicht ja natürlich, daß sich die Menschen als Sünder fühlen.

Nun, ich führe das an als eine Erscheinung, die ganz allgemein ist im heutigen Leben; sie hängt mit all den anderen Niedergangerscheinungen zusammen. Ich führe das aus dem Grund an, damit Sie sehen, daß ein falsches Betreiben des Geistigen nicht aufs Geistige wirkt, sondern gerade auf das Leibliche, und zwar 'in ganz konkreter Weise auf das Leibliche wirkt; und damit Sie daraus auch sehen, daß wir unsere Kinder nur so erziehen und unterrichten sollen, daß wir immer wissen, wie der Zusammenklang des Geistigen mit dem Leiblichen eigentlich ist.

Sehen Sie, da wirken manchmal merkwürdige Dinge; sie werden nicht beobachtet und sie gehören doch zu den kulturgeschichtlich aller- wichtigsten Dingen. Wir haben eine Zeit gehabt, so im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, da ist der Geographieunterricht gegenüber dem Geschichtsunterricht eigentlich in den Lehrplänen etwas zurückgedrängt worden. Man hat ja auch immer die Geographie bei den Lehrbefähigungsprüfungen an irgend etwas angehängt. Sie ist weniger berücksichtigt worden. Entweder der Geschichtslehrer bekam sie angehängt, oder in gewissen Gegenden wurde sie an den Naturgeschichtsunterricht angehängt. Die Geographie ist tatsächlich eine Zeitlang zurückgedrängt worden. Nun bedenken Sie dasjenige, was ich Ihnen da

#SE302-052

durch das kleine Galgenmännchen an die Tafel gezeichnet habe. Wenn wir den Menschen, der scmießt, den Menschen, der also sich betätigt, sehen, wie er drinnensteht in der ganzen Welt, nicht sich herauslöst durch den Kopf aus der Welt, wenn wir diesen Menschen uns vergegenwärtigen, so ist er eigentlich ohne den Raum gar nicht denkbar. Der Raum gehört zu diesem Menschen dazu. Er ist ein Glied in der räumlichen Welt, insofern er ein Beine und Fußmensch ist. Und wenn wir das räumlich betrachten, dann ist es in gewisser Weise für unseren astralischen Leib ein Sich auf die Beine Stellen, wenn wir Geographie mit dem Kinde treiben. ES wird tatsächlich der astralische Leib unten mächtiger und dichter. Wir treiben das Räumliche, und wir verdichten daher das Geistig-Seelische des Menschen nach dem Boden hin. Mit anderen Worten: Wir bringen den Menschen zu einer gewissen Festigung in sich gerade dadurch, daß wir recht anschaulich das Geographische betreiben, aber diese Geographie so betreiben, daß wir im- mer das Bewußtsein hervorrufen, daß der Niagara nicht an der Elbe liegt, sondern daß wir immer das Bewußtsein hervorrufen: wieviel Raum liegt zwischen Elbe und Niagara. Wenn wir das wirklich anschaulich betreiben, dann stellen wir den Menschen in den Raum hinein, wir bilden insbesondere dasjenige in ihm aus, was ihm ein Weltinteresse beibringt, und das wird sich in der verschiedensten Weise in der Wirkung zeigen. Ein Mensch, mit dem wir verständig Geographie treiben, steht liebevoller seinem Nebenmenschen gegenüber als ein solcher, der nicht das Daneben-im-Raum erlernt. Er lernt das Danebenstehen neben den anderen Menschen; er berücksichtigt die anderen. Diese Dinge gehen stark in die moralische Bildung hinüber, und das Zurückdrängen der Geographie bedeutet nichts anderes als eine Aversion gegen die Nächstenliebe, die sich in unserem Zeitalter immer mehr und mehr zurückdrängen lassen mußte.

Man merkt solche Zusammenhänge nicht, aber sie sind vorhanden. Denn es wirkt immer eine gewisse unterbewußte Vernunft oder Unvernunft in den Erscheinungen des Zivilisationslebens.

Eine ganz andere Wirkung hat der Geschichtsunterricht, der auf das Zeitliche geht und den wir nur richtig betreiben, wenn wir das Zeitliche ordentlich berücksichtigen. Wenn wir eigentlich nur Bilder im Geschichtsunterricht

#SE302-053

geben, so berücksichtigen wir das Zeitliche zu wenig. Sehen Sie, wenn ich einem Kinde über Karl den Großen erzähle, so wie wenn das sein Oheim wäre, der jetzt noch lebt, so führe ich eigentlich das Kind irre. Ich muß stets, wenn ich über Karl den Großen erzähle, den zeitlichen Abstand gegenwärtig machen, ich muß das so machen, daß ich sage: Stelle dir vor, du bist jetzt ein kleiner Junge, du ergreifst die Hand deines Vaters. - Da kann er sich etwas vorstellen darunter. Jetzt mache ich ihm klar, wieviel älter der Vater ist - und nun: der Vater ergreift die Hand seines Vaters, der wieder die Hand seines Großvaters und so weiter. So habe ich ihn um 60 Jahre hinaufgeleitet. Vom Großvater geht man weiter; und jetzt sage ich ihm: Stelle dir 30 hintereinander vor. - Ich habe ihm eine Reihe vorgestellt und klargemacht: Der 30. kann Karl der Große sein. - Dadurch bekomt er ein zeitliches Distanzgefühl. Nicht isoliert die Dinge hin- stellen, sondern dieses Distanzgefühl erfassen, das ist wichtig, wenn richtiger Geschichtsunterricht erteilt werden soll.

Es ist durchaus notwendig, daß man auf charakteristische Unterschiede hinweist, wenn man verschiedene Zeitepochen behandelt, damit die Kinder eine Vorstellung bekommen, wie sich die Zeitabschnitte voneinander unterscheiden. Es handelt sich darum, daß das Geschichtliche vorzugsweise in der Zeitvorstellung, in der Zeitanschauung lebt. Das aber wirkt stark auf das Innerliche im Menschen, regt die Innerlichkeit des Menschen an. Und wenn wir den Geschichtsunterricht so treiben, daß er nicht die richtige Stellung einnimmt, sondern daß er das Innerliche auch noch in einer zu stark interessierten Weise ergreift, indem man gerade die landeskundliche Geschichte immer wiederum und wiederum tradiert und die fernerliegenden Ereignisse weniger betrachtet, also wenn man dem Geschichtsunterricht eine falsche Stellung gibt, wenn man zu sehr auf gewisse Dinge, falschen Patriotismus und dergleichen den Geschichtsunterricht einrichtet - ich glaube, die Beispiele werden Ihnen nicht allzuferne liegen -, dann wirkt man insbesondere auf das Eigensinnigwerden des Inneren, auf das Launischwerden des Inneren. Das ist eine Nebenwirkung. Und vor allen Dingen macht man dadurch die Menschen abgeneigt, den Welterscheinungen gegenüber objektiv zu sein. Und das ist ja das große Übel in

#SE302-054

unserer Zeit. Das nicht gehörige Treiben der Geographie und das Treiben eines falschen Geschichtsunterrichtes im Verlauf dieses Zeitalters hat viel von dem bewirkt, was die große Krankheit unseres Zeitalters ist. Und wahrscheinlich werden Sie selber zurückdenken können, was Ihnen in der Geschichte zugemutet worden ist, und Sie werden daraus ersehen, wie schwer es Ihnen wird, mancher Erscheinung gegenüber zurechtzukommen.

Das sind so Beispiele, welche zeigen, wie der Unterricht und die Erziehung gehen müssen, wenn an die Lebensbedingungen, an die Lebensimpulse selbst in gesunder Art angeknüpft werden soll. Wir können einfach nicht so unterrichten, daß wir bloß hinschauen darauf, mit irgendeinem Stoff fertig zu werden, sondern wir müssen vor allen Dingen die Lebensbedingungen des Menschen in leiblicher, seelischer und in geistiger Beziehung im Auge haben. Der Mensch muß uns gewissermaßen immer vor Augen stehen. Und er muß uns so vor Augen stehen, daß wir ihn selber auch als ein Ganzes überblicken, insofern er ja ein Wesen ist, das auch zwischen Einschlafen und Aufwachen sehr stark mitarbeitet. Wenn wir nämlich gar nicht Rücksicht nehmen darauf, daß der Mensch auch schläft - und der heutige Unterricht tut das ausnahmslos, er denkt gar nicht daran, daß der Mensch auch schläft, höchstens hygienisch - und daß da im Menschen in irgendeiner Weise dasjenige fortarbeitet, was man im Unterricht tut, dann hat das eine ganz bestimmte Wirkung: man macht den Menschen dadurch, daß man nicht Rücksicht nimmt darauf, daß etwas in der Nacht aus ihm heraußen ist, zum Automaten.

Und tatsächlich könnte man sagen: In vieler Beziehung ist heute unsere Erziehung und unser Unterricht nicht eine Erziehung und ein Unterricht zur Menschlichkeit, sondern zu dem auffälligsten Typus des menschlichen Automaten, der durch den Assessorismus gegeben ist. Es wird heute im wesentlichen auf den Assessorismus hin erzogen. Der Assessorismus besteht im wesentlichen darin, daß der Mensch nicht mehr Mensch ist, sondern ein Abschluß, eine bestimmte Existenz.

Man hat den Menschen vor sich, und es ist einerlei, ob es der A oder B ist, wenn sie beide Assessor oder Referendar sind. Es ist einerlei, ob es der A oder B, der X, Y oder Z ist.

#SE302-055

Das beruht darauf, daß man bei der Erziehung nur auf den wachen Menschen Rücksicht genommen hat; weil man überhaupt das Geistige gelehrt hat und dadurch nichts sieht zwischen dem Einschlafen und Aufwachen. Es ist das in der neueren Philosophie so erschreckend hervorgetreten bei Descartes und Bergson, indem diese Philosophen behaupten, das Ich sei das Kontinuierliche im Menschen, man soll nur immer auf dieses hinschauen, im Ich erfasse man die Realität. Ich möchte bloß die Leute ernsthaft darauf hinweisen, daß sie dann aufhören zu sein, wenn sie anfangen einzuschlafen, und erst wieder anfangen zu sein, wenn sie aufwachen; denn das Ich wird nicht erfaßt in der Zeit zwischen Einschlafen und Aufwachen. Es tritt da zurück, so daß eigentlich die Cartesiusche und Bergsonsche Seinsformel nicht lauten muß: Ich denke, also bin ich -, sondern: Ich habe gedacht am 2. Juni 1867 von 6 Uhr morgens bis 8 Uhr abends, also war ich in dieser Zeit; dann habe ich gedacht am nächsten Tag von 6 Uhr früh bis 8 Uhr abends, also war ich in dieser Zeit. - So kommt man dazu, daß das Sein sehr kompliziert würde. Man müßte das Dazwischenliegende auslassen. Daran denken aber die Leute nicht, weil sie es im Ernste nur mit allerlei Ideen und Abstraktionen zu tun haben wollen und nicht mit Realitäten, die der menschlichen Wesenheit zugrunde liegen.

Im Unterricht, da muß man es mit Realitäten zu tun haben, dann wird man wiederum Menschen erziehen. Wir brauchen uns nicht zu kümmern, daß dann die richtigen Einrichtungen erstehen, sondern die Menschen, die als Menschen erzogen worden sind, werden sie sich machen. Hier liegt aber dasjenige, was einem erst zum tiefen Verständnis bringen kann, daß das Geistesleben ein selbständiges und unabhängiges sein muß. Es kann nur Menschen erziehen, wenn es lediglich auf die Menschenerziehung hinwirkt und die Einrichtungen erst denkt

als Folge dieser Menschenerziehung, die nicht der Staat erst macht. Daher kann das Geistesleben nicht ein Anhängsel des Staates oder der Wirtschaft sein, sondern es muß sich dieses Geistesleben durchaus aus sich selbst heraus entwickeln.

VIERTER VORTRAG

Stuttgart, 15. Juni 1921

#TX

Es wird Ihnen aus den Betrachtungen, die wir angestellt haben, hervorgegangen sein, daß der Lehrer schon in seine ganzen Erwägungen eine genauere Erkenntnis auch des physisch-leiblichen Menschen einbeziehen muß. Und warum wir gerade jetzt solche scheinbar ferner liegenden Betrachtungen anstellen, das hat seinen Grund darin, daß wir in unserer Schule vor einer sehr bedeutungsvollen Aufgabe stehen, nämlich der, zu den eigentlichen Volksschulklassen die 10. Klasse hinzuzufügen, die dann doch schon reifere Knaben und Mädchen enthalten wird; und daß wir dabei dem Lebensalter gegenüberstehen, das besonders vorsichtig wird behandelt werden müssen. Ich möchte eigentlich in diesen Tagen noch dahin arbeiten, bei Ihnen eine gründliche Betrachtung hervorzurufen, gerade dieses kindlichen Lebensalters, das ja mit wichtigen Entwicklungszuständen zusammenhängt.

Nun können Sie sagen: Das geht nur diejenigen an, die mit diesen Kindern beschäftigt sind. - Aber das ist nicht richtig. Es ist schon so, daß unser Lehrerkollegium immer mehr und mehr zusammenwachsen muß zu einem ganzen Organismus; und da werden wir alle in einer gewissen Weise doch direkt oder indirekt beteiligt sein müssen an der Gesamterziehung der Kinder der Schule.

Ich muß nur heute noch einiges vorausgehen lassen, ehe ich vor Ihnen die Anforderungen des 14., 15., 16. Jahres im kindlichen Lebensalter betrachten werde. Und wir werden ja dann auch in der gemeinschaftlichen Konferenz den Lehrplan gerade für die wichtige 10. Klasse auszuarbeiten haben.

Nun, heute möchte ich dem noch einiges in dem Stile vorangehen lassen, in dem wir gestern und vorgestern begonnen haben. Ich möchte Ihnen zunächst noch einmal die Betrachtung des sogenannten Zusammenhanges des Geistig-Seelischen und des Physisch-Leiblichen beim Menschen, insbesondere beim Kinde, auf die Seele legen. Es ist ja das Geistig-Seelische in der allgemeinen Bildung heute fast nur in intellektueller Form vorhanden. Wir haben in unserem Kulturleben ein eigentlich

#SE302-057

lebendiges Geistesleben nicht. Und in denjenigen Gegenden Mitteleuropas, die noch vom Katholizismus durchsetzt sind, hat ja der Katholizismus unwahre Formen angenommen, so daß man auch da nicht sagen kann, daß da besonders viel Hilfe in bezug auf religiöse Vermittlung des Geisteslebens zustande kommt. Das evangelische Geistesleben ist ja mehr oder weniger ganz intellektualistisch geworden. Nun kann natürlich in unsere Schule das eigentliche Geistesleben nur dadurch hineinkommen, daß sich unsere Lehrerschaft eben aus Anthroposophen zusammensetzt. Dadurch, nicht durch das Lehren der Anthroposophie - unsere Schule darf eben nicht Weltanschauungsschule sein -, aber durch die ganze Art und Weise, wie sich unsere Lehrer verhalten, durch dasjenige, was sie in ihrer Seele tragen, wird wie durch seelische Imponderabilien das Geistig-Seelische in unsere Schule hinein-eingetragen.

Wenn wir nun dasjenige treiben, was wir den Kindern auf den verschiedensten Gebieten beibringen müssen, also ich will sagen, was wir ihnen beibringen, während wir mit ihnen lesen oder ihnen das vermitteln, was zum Lesen führt, was wir ihnen beibringen als das Gedankliche im Rechnen, was wir ihnen beibringen auch in der Naturgeschichte oder Naturlehre - durch all das, was in Gedanken sich ausspricht, bringen wir eben Vorstellungen an sie heran. Und Vorstellungen an die Kinder heranbringen, das ist im Grunde eine ganz andere Betätigung gegenüber dem kindlichen Organismus, als diejenige ist, die sich ja allerdings in die anderen zum Teil hineinmischt, aber zum Teil selbständig getrieben wird. Nicht wahr, ganz selbständig wird das Körperlich-Leibliche getrieben bei Eurythmie, beim Musikunterricht, beim Turnunterricht, in einer gewissen Weise beim Instrumentalunterricht, nicht mehr aber beim Gesangsunterricht. Natürlich ist alles nur relativ. Aber es ist durchaus polarisch verschieden, was wir in diesen Fächern an die Kinder heranbringen, auch was das Kind beim Lesen, beim Schreiben lernt, wo wir stark an die körperliche Tätigkeit appellieren, von den Fächern, wo dies viel weniger der Fall ist, etwa beim Rechnen, wo die körperliche Tätigkeit eine untergeordnete Rolle spielt; während gerade beim Schreiben die körperliche Betätigung eine sehr große Rolle spielt.

#SE302-058

Nun, über alle diese Einzelheiten sollte eigentlich mancherlei gesprochen werden. Ich möchte nur am Schreiben anschaulich machen, inwiefern da die körperliche Tätigkeit eine Rolle spielt. Es gibt zwei Menschentypen in bezug auf das Schreiben - ich glaube, ich habe zu denjenigen, die schon länger hier sind, über dieses Faktum schon gesprochen -, es gibt also zwei Menschentypen. Der eine Menschentypus schreibt so, daß das Geschriebene gewissermaßen aus der Hand herausfließt. Es ist die Formung der Schrift förmlich im Handgelenk. Der kaufmännische Schreibunterricht insbesondere wird dahin erteilt, daß das Schreiben im Handgelenk ist. Und das ist im Grunde genommen alles, was für das Schreiben dann in Betracht kommt. Das ist bei dem einen Typus von Menschen so, daß sie veranlagt sind, so das Schreiben zu lernen. Der andere Typus ist daraufhin veranlagt, die Schriftzeichen sich anzuschauen. Er richtet den Blick immerfort auf seine Schrift und verhält sich zur eigenen Schrift, wenn auch leise, ästhetisch. Er sieht das an, was er schreibt, und er hat ein Behagen daran, wie seine Buchstaben sind. Es ist der malende Typus. Da ist das Schreiben nicht so stark im Handgelenk. Es gibt Menschen, die schreiben so, wie der Kaufmann schreibt; der malt gar nicht. Ich habe sogar eine merkwürdige Art der Unterweisung des Schreibens kennengelernt in einer Schule, die vorbereitend war für Kaufleute. Da wurden die Leute veranlaßt, fortwährend Schwünge zu machen, und dann - nicht wahr, sie machten jeden Buchstaben aus einem bestimmten Schwung des Handgelenkes heraus - nahm die Schrift den Charakter an, daß alles darinnen schwunghaft war. Nun, ich erinnere Sie nur daran, daß das im äußersten Extrem zu etwas Furchtbarem führt. Sie werden manchmal schon Leute kennengelernt haben, die, bevor sie anfangen zu schreiben, mit der Feder in der Luft herumfuchteln, Schwiinge auführen, bevor sie ansetzen. Es ist das ein furchtbarer Zustand, wenn man diese Handgelenkschwünge im Extrem treibt.

Man sollte eigentlich das malende Schreiben an den Menschen herankommen lassen. Es ist das weit hygienischer, weit gesünder. Wenn man nun so schreibt, daß man zu gleicher Zeit das Auge auf seine Schrift gerichtet hält und ästhetisches Behagen hat an seinen Schriftzeichen, also malerisch schreibt, dann wird das Mechanische mehr in den

#SE302-059

Körper zurückgedrängt. Es schreibt nicht das Handgelenk, es schreibt mehr der innere Organismus. Und das ist außerordentlich wichtig, denn es wird viel mehr das Mechanische von der Peripherie abgelenkt und auf den ganzen Menschen zurückgelenkt. Sie werden auch bemerken: wenn es Ihnen gelingt, jemanden ganz gut auf dieses malende Schreiben hinzuführen, so lernt er zuletzt auch mit den Zehen schreiben. Und das wäre ein gewisser Triumph, wenn man es dahin bringen könnte, daß Buchstaben durch Haltung eines Bleistiftes zwischen der großen Zehe und der nächsten Zehe richtig geformt werden könnten. Ich meine nicht, daß das artistisch ausgebildet werden sollte; aber es ist darinnen dieses Übertragen der mechanischen Tätigkeit auf den ganzen Menschen.

Nun, in dieser Beziehung sind ja die Menschen außerordentlich ungeschickt, sie können sich nicht einmal, wenn ihnen vom Waschtisch etwas herunterfällt, es mit den Zehen aufheben wie mit der Hand, und das müßten die Menschen doch wenigstens können. Das sieht grotesk aus, wenn man das sagt. Aber Sie werden verstehen, daß es auf etwas Bedeutsames hindeutet. Man müßte also das malende Schreiben pflegen, denn dadurch wird auf der einen Seite die eigentliche mechanische Tätigkeit in den Körper zurückgedrängt, und es wird an die Oberfläche heraufgebracht, außerhalb der Oberfläche herausgebracht die Beziehung des Menschen zum Geschriebenen. Es wird der Mensch in seine Umgebung hineingefügt. Der Mensch sollte sich eigentlich daran gewöhnen, alles, was er tut, auch zu sehen, es nicht bloß gedankenlos nitzumachen, sondern es zu sehen; und gedankenlos wird zumeist geschrieben.

Das Schreiben ist nun also eine solch verschiedenseitige Tätigkeit.

Aber gerade deshalb wird man es in gewissem Sinne auch als etwas Bedeutsames im Unterricht betrachten können. Beim Rechnen kommt ja die eigentliche Schreibfähigkeit nicht in Betracht, weil der Mensch zu sehr in Anspruch genommen ist durch die Gedankenarbeit; da tritt die Schreibarbeit mehr oder weniger zurück.

Nun müssen wir uns klar sein, was da eigentlich im Menschen vorgeht, wenn Sie mit dem Kinde etwas lesen. Es ist das allerdings - im Bilde - aber doch eben eine zunächst geistige Betätigung. Die setzt sich

#SE302-060

in die Körperlichkeit hinein fort. Und gerade bei denjenigen Dingen, die auf der gedanklichen, geistigen Tätigkeit beruhen, bei denen nimmt man feine Teile der menschlichen physischen Organisation ganz besonders in Anspruch. Sie können auch als Physiologie darauf kommen, wenn Sie sich ein Bild machen von dem tiefer gelegenen Teil des Gehirnes, von der weißen Masse. Diese ist eigentlich die vollkommener organisierte. Sie ist diejenige, die mehr auf das Funktionelle hingeht, während die oberflächliche graue Masse, die also beim Menschen ganz besonders ausgebildet ist, auf einer sehr zurückgebliebenen Stufe der Entwicklung steht; sie ist Nahrungsvermittlerin des Gehirns. Der Entwicklung nach ist nicht der Gehirnmantel das Vollkommenere, sondern die darunterliegenden Teile sind das Vollkommenere. Und wenn wir nun einem Kinde namentlich zu Beobachtendes beibringen, oder dasjenige, was es beim Lesen erlebt, so nehmen wir sehr stark seine Grauehirnmasse in Anspruch, und es findet ein feiner Stoffwechselprozeß im Menschen statt. Dieser feine Stoffwechselprozeß, der da im Menschen stattfindet, dehnt sich, wenn auch in einer sehr feinen Weise, auf den ganzen Organismus aus. Und gerade wenn wir meinen, das Kind am geistigsten zu beschäftigen, wirken wir eigentlich leiblich-physisch am allerstärksten auf dasselbe. Es ist ein Hinein-drängen in den Stoffwechsel beim Beobachten, beim Lesen, beim Erzählenhören. Da ist das Kind außerordentlich stark in Anspruch genommen. Das ist dasjenige, was man nennen könnte: die Einprägung des Geistigen in die Leiblichkeit. Es ist eine Art Verkörperung desjenigen notwendig, was wir im Beobachten, im Erzählenhören entwickeln. Es muß sich etwas wie ein körperliches Phantom bilden, was sich in den ganzen Organismus eingliedert. Es ist im Organismus so, daß feine Salze abgesetzt werden. Man darf sich das nicht allzu grob vorstellen. Es wird dem ganzen Organismus ein Salzphantom eingegliedert, und es ist dann die Notwendigkeit vorhanden, daß das wiederum durch den Stoffwechsel

aufgelöst wird. Das ist der Prozeß, den wir vollziehen beim Lesen oder beim Erzählenhören. Wir rufen schon, wenn wir glauben, Geistig-Seelisches in Anspruch zu nehmen, am meisten Stoffwechsel hervor im Unterricht. Und das ist eben im Unterricht durchaus zu berücksichtigen. Wir

#SE302-061

können daher nicht anders als dasjenige, was wir erzählen, oder was wir lesen lassen, so zu gestalten, daß es nach zwei Richtungen hin einwandfrei ist. Erstens einwandfrei dahingehend, daß wir das Erzählte und das Gelesene so gestalten, daß das Kind unbedingt ein gewisses Interesse daran hat, daß es alles mit einem gewissen Interesse verfolgt.

Wenn dieses Interesse wirkt, wenn das Interesse in der Seele ist, ist es eine Art feines Lustgefühl. Das muß immer da sein. Dieses feine Lustgefühl drückt sich physisch in einer feinen Drüsenabsonderung aus, und durch diese Drüsertabsonderung wird das, was durch das Lesen, durch das Erzählenhören an Salzablagerung stattfand, aufgesogen. Wir müssen versuchen, die Kinder nicht zu langweilen, dem Kinde nicht etwas beizubringen, was es langweilt; denn es wird sonst kein Interessesgefühl erweckt und dann wird das ungelöste Salz erzeugt und im Körper verteilt, und wir wirken eigentlich dahin, daß das Kind später allerlei Stoffwechselkrankheiten bekommt. Namentlich bei Mädchen ist besonders darauf Rücksicht zu nehmen. Die migräneartigen Zustände sind eine Folge davon, daß sie zu einseitig vollgepfropft werden mit allem möglichen, was sie lernen müssen, ohne daß es in eine solche Art von Erzählung gekleidet wird, an der sie eine Freude haben. Sie sind angefüllt mit kleinen Spießen, die sich nicht recht aufgelöst haben, mit der Tendenz zu solcher Spießbildung.

Es ist tatsächlich so, daß wir auf diese Dinge sehen müssen. Und dann, sehen Sie, kommt die eigentliche Misere, die eben darin liegt, daß wir zu so vielen Dingen doch nicht genügend Zeit haben. Es müßte dafür gesorgt werden, daß die zahlreichen Lesestücke, die in den heute gebräuchlichen Lesebüchern sind - die zum auf die Wand hinaufkriechen sind -, von uns nicht verwendet werden. Ich habe doch schon in den Klassen so verschiedene Lesebücher mit einer Auswahl von Lesestücken verwendet gesehen, die also fürchterlich sind. Wir dürfen nicht vergessen, daß wir die Kinder physisch für das ganze spätere Lebensalter zubereiten. Wenn wir ihnen solch ein triviales Zeug, wie es zumeist in den gebräuchlichen Lesebüchern steht, beibringen, ist es doch so, daß wir ihre feineren Organe nach dieser Richtung hin formen; und das Kind wird ein Philister statt ein vollständiger Mensch. Wir müssen wissen, wie sehr wir durch das Lesen, durch das Lesenlernen an der

#SE302-062

ganzen Heranbildung des Kindes arbeiten. Es kommt später wieder heraus. Daher würde ich Sie schon bitten, daß Sie versuchen, womöglich aus den Klassikern oder sonstwoher die Lesestücke zusammenzusuchen und selber das Lesematerial zusammenzustellen, nichts aus den gebräuchlichen Lesebüchern zu nehmen, die fast durch die Bank greulich sind. Die sollten eigentlich eine möglichst geringe Rolle spielen. Es ist natürlich viel unbequemer, sich die Sachen zusammenzusuchen, aber schließlich ist das doch notwendig, daß wir auf diese Dinge besonders Rücksicht nehmen; denn darin besteht ja die Aufgabe in unserer Waldo'srschule, daß wir diese eigentlich methodischen Dinge anders machen, als sie sonst gemacht werden. Es handelt sich darum, daß wir beim Lesen und beim Erzählenanhören, auch wenn wir sonst Naturgeschichtliches vorbringen, darauf Rücksicht nehmen, daß nach diesen zwei Richtungen hin nichts Schädliches getan wird.

In einem gewissen entgegengesetzten Sinn wirkt dann das Eurythhmische, das Gesangliche; da findet ein ganz anderer organischer Prozeß statt. Bei all denjenigen Organen, die sich daran betätigen, sitzt nämlich das Geistige zunächst in den Organen drinnen. Wenn Sie das Kind eurythmisieren lassen, so kommt es in Bewegung und durch den Verlauf dieser Bewegung strömt das Geistige, das in den Gliedern ist, aus den Organen nach oben. Es ist eine Erlösung des Geistigen, wenn ich das Kind eurythmisieren oder singen lasse. Das Geistige, von dem die Glieder strotzen, wird heraußerlöst. Das ist der reale Vorgang. Es ist also ein wirkliches Herausholen des Geistigen aus dem Kinde, was ich dabei vollbringe. Und das hat nun wiederum zur Folge, daß, wenn das Kind aufhört solche Übungen zu machen, das Geistige darauf wartet, um Verwendung zu finden. - Ich habe Ihnen dieses gestern in anderer Beziehung klargemacht. - Aber das Geistige wartet auch wiederum darauf, sich zu befestigen. Ich habe das Kind wirklich vergeigt, indem ich es turnen, eurythmisieren oder singen lasse.

Das Kind ist ein ganz anderes Wesen geworden; es hat viel mehr Geistiges in sich. Das will sich aber befestigen; das will beim Kinde bleiben; das dürfen wir nicht ableiten. Und da gibt es das einfachste Mittel: Wir bringen das Kind kurze Zeit, nachdem es eurythmisiert, geturnt oder gesungen hat, ein wenig zur Ruhe. Wir lassen die ganze

#SE302-063

Gruppe nur ein wenig ausruhen und versuchen, diese Ruhe, wenn es auch nur ein paar Minuten sein sollten, aufrechtzuerhalten. Je älter die Kinder sind, desto mehr ist das notwendig. Das sollten wir auch berücksichtigen, sonst ist am nächsten Tag doch nicht dasjenige vorhanden, was wir eigentlich brauchen. Es ist nicht gerade das ganz richtig, wenn man die Kinder wieder fortjagt, sondern man soll sie ein wenig in Ruhe sein lassen.

Bei all diesem bildet man im Grunde genommen ein Weltprinzip ab.

Die Menschen machen ja alle möglichen Theorien über Materie und Geist. Aber beiden, Materie und Geist, liegt etwas Höheres zugrunde.

Und man kann eigentlich sagen: Wenn dieses Höhere zur Ruhe gebracht wird, dann ist es Materie; wenn dieses Höhere in Bewegung gebracht wird, dann ist es Geist. Das können wir, weil es ein sehr hohes Prinzip ist, durchaus auf den Menschen übertragen. Der Mensch erschafft für dasjenige, was in dem Geistigen erlöst wird, auf die Art, wie ich es erzählt habe, ein Schema in sich durch die Ruhe. Das setzt sich ab, und er kann es dann brauchen. Es ist schon gut, so etwas überhaupt zu wissen, weil man dann alles mögliche auch noch bei anderen Dingen findet, um sich in entsprechender Weise den Kindern gegenüber zu benehmen.

Nun handelt es sich darum, diese Dinge noch genauer anzuwenden. Wir haben in der Schule durcheinander Kinder, welche phantasiearm sind, und solche, welche etwas phantasiereicher sind. Wir brauchen dabei nicht gleich zu denken, daß nun die Hälfte der Schulkinder Dichter sind und die andere Hälfte keine Dichter sind. Man bemerkt das weniger an der eigentlichen Phantasietätigkeit als an der Entfaltung des Gedächtnisses. Das Gedächtnis ist ja sehr verwandt der Phantasietätigkeit. Denn wir haben Kinder - und wir sollten das beobachten -, welche die Bilder desjenigen, was sie erlebt, gehört haben, rasch vergessen; die Bilder verschwinden leicht. Und andere Kinder haben wir, bei denen bleiben die Bilder, bilden sich geradezu zu selbständiger Macht aus, und sie kommen ungewollt fortwährend herauf. Es ist gut, zu beobachten, daß es diese zwei Typen gibt. Selbstverständlich gibt es alle möglichen Übergänge. Wenn wir phantasiereiche Kinder vor uns haben, dann bedeutet das nichts anderes, als

#SE302-064

daß sie ein Gedächtnis haben, das so wirkt, daß die Dinge verwandelt heraufkommen. Aber viel häufiger ist es, daß sie nicht verwandelt heraufkommen, sondern als Reminiszenzen heraufkommen, so daß die Kinder also Gefangene sind desjenigen, was sie aufgenommen haben. Und dann gibt es solche, bei denen alles wiederum verschwindet.

Nun handelt es sich darum, daß wir diese Kindertypen in der entsprechenden Weise zu behandeln wissen. Wir haben ja wirklich die Möglichkeit, eine Kindergruppe in der mannigfaltigsten Weise zu beschäftigen, wenn wir uns eine Routine im besten Sinne des Wortes dafür aneignen, Routine im geistigen Sinn. Und da ist es gut, daß wir bei Kindern, die ein schlechtes Gedächtnis haben, die also die

Bilder nicht heraufkriegen, versuchen, daß sie beim Lesen mehr beobachten, daß sie mehr auf das Zuhören des Erzählten Wert legen, während wir bei solchen Kindern, von denen wir sehen, daß sie geradezu Gefangene der Vorstellungen sind, die sie aufgenommen haben, mehr auf das Schreiben, auf das Üben, auf das In-Bewegung-Kommen Rücksicht nehmen. Also, wir sollten geradezu versuchen, eine größere Kindergruppe so zu beschäftigen, daß wir der einen Hälfte, der phantasiearmen Hälfte Gelegenheit geben, das Lesen und das Beobachten zu pflegen. - Natürlich nur mehr, die Dinge sind ja alle relativ. - Beiden phantasiereicheren Kindern sollten wir das Malen, das Schreiben besonders pflegen.

Das können wir dann noch weiter ausdehnen. So ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, daß man folgendes zum Beispiel beobachtet - wir können uns die Dinge nur allmählich aneignen, weil wir vor dem ersten Jahr nicht alles haben durchnehmen können -: es ist gut, bei phantasiearmen Kindern, also bei denjenigen Kindern, die ihre Bilder nicht leicht heraufbringen, darnach zu trachten, eurythmische Übungen mehr im Stehen machen zu lassen, also vorzugsweise mit den Armen. Bei den phantasiereicheren, die geplagt werden von ihren Vorstellungen, wird es besonders günstig sein, wenn wir den ganzen Körper in Bewegung bringen durch Laufen, Schreiten, Gehen. Da können wir auch durchaus nachhelfen, und das ist außerordentlich wichtig, daß wir solche Dinge wirklich auch beachten. Es ist auch noch das zu sagen, daß besonders das Konsonantische zu üben sehr gut ist für die Kinder,

#SE302-065

die phlegmatischer sind in bezug auf das Heraufbringen von Vorstellungen, die also die Vorstellungen weniger stark heraufbringen. Und bei denen, die geplagt werden von ihren Vorstellungen, ist es gut, viel Vokalisierendes eurythmisch üben zu lassen. Man kann beobachten, daß beim Vokalisieren der Kinder in der Tat das Heraufgeholtwerden der Vorstellungen aus dem Organismus gerade beruhigt wird, während sie beim Konsonantisieren heraufgeholt werden; so daß man diejenigen, die phantasiearm sind, die also nicht geplagt werden von ihren Vorstellungen, die leicht vergessen, konsonantisch eurythmisieren läßt, die anderen, die geplagt werden von ihren Vorstellungen, vokalisierend eurythmisieren läßt. Wenn man solche Sachen beachtet, kann man viel hineinbringen in eine Kindergruppe.

Dann möchte ich noch erwähnen, daß es auch für das Musikalische sehr gut ist, wenn man sich eine Vorstellung davon verschafft, wie die Kinder eben nach dieser Richtung beschaffen sind, ob phantasiearm, phantasie reich - also mit dieser Übertragung aufs Gedächtnis. Man beschäftigt dann die Kinder, wenn sie phantasiearm sind, also ihre Vorstellungen schwer heraufbringen können, damit, mehr instrumental das Musikalische zu pflegen, während man die Kinder, die phantasie reich sind, also von ihren Vorstellungen leicht geplagt werden, auch im Extrem, mehr singend beschäftigt. Es wäre ja ein Ideal, wenn wir es schon so einrichten könnten - wir bräuchten natürlich die nötigen Räumlichkeiten -, daß wir die Kinder gleichzeitig musizierend und singend beschäftigen könnten. Wenn dies Doppelte, das so ungeheuer auf die Kinder wirken könnte, das Anhören des Musikalischen und das Betätigen des Musikalischen, durcheinanderwirkt, so wirkt es ungeheuer harmonisierend. Und man könnte es vielleicht auch dahin bringen, daß man mit dem abwechselte. Das wäre im Unterricht außerordentlich bedeutsam, wenn man die eine Hälfte singen und die andere Hälfte zuhören lassen könnte, und dann wieder umgekehrt. Das ist etwas, was außerordentlich wünschenswert wäre, was gepflegt werden sollte. Denn beim Zuhören des Musikalischen ist es so, daß vor allen Dingen heilend, hygienisch eingewirkt wird auf dasjenige, was der Kopf tun soll an dem menschlichen Organismus; beim selber Singen wird auf alles dasjenige heilend eingewirkt, was der Körper an

#SE302-066

dem Kopf tun soll. So würden die Menschen viel gesünder werden, wenn man alles das tun könnte, was man im Unterricht tun sollte.

Wir sind uns eigentlich gar nicht stark genug bewußt, wie wir in der Menschheitsentwicklung zurückgekommen sind; die Menschen waren einmal so weit, daß sie die Kinder mehr oder weniger wild haben aufwachsen lassen; daß sie sie gar nicht besonders haben unterrichten lassen. Da hat man nicht eingegriffen in die Freiheit des Menschen, so in die Freiheit eingegriffen, wie wir das tun. Wir fangen an mit 6 Jahren in die Freiheit des Menschen einzugreifen, und müssen, was wir eben gerade dadurch verbrechen, was wir an Freiheit zerstören, dadurch wieder ausbessern, daß wir in der richtigen Weise erziehen. Wir müssen uns klar sein darüber, daß das Wie des Unterrichtens von uns verbessert werden muß, weil wir sonst einem furchtbaren Zustand entgegengehen. Die Leute mögen noch so stark feststellen, wie hoch die Kultur gekommen ist, wie wenig Analphabeten es gibt und so weiter - sie sind doch bloß Abdrücke, Automaten von dem, was in der Schule zubereitet worden ist.

Das müssen wir auch vermeiden, daß wir in den Schulen bloß Abdrücke zubereiten. Wir müssen den Menschen trotzdem zu seiner Individualität kommen lassen. Besonders wichtig werden solche Dinge, wenn wir gewissermaßen künstliche Dinge entwickeln, also sagen wir bei allen Formen des auswendig Aufsagens. Das auswendig Aufsagen ist ja keine ganz einfache Sache. Das auswendig Aufsagen bedeutet einen Weg, der den Inhalt, den sich das Kind aneignet, von dem Geistig-Seelischen zum Leiblich-Physischen hinüberbringt. Es ist der Inhalt dem Kinde zuerst geistig-seelisch beigebracht worden. Es muß ja dasjenige verstehen, was es auswendig lernt, denn ich brauche nicht über das Auswendiglernen zu sprechen, wenn das Kind nicht einmal versteht, was es auswendig lernt. Zuerst ist also dieses Verstehen da. Aber indem es wirklich auswendig lernt, kommt es dazu, die Sache immer mehr mechanisch, leiblich-physisch zu machen. Und dies ist ein Weg, der den Inhalt des zu Lernenden zunächst ins Subjektive holt und ihn dann hinüberbringt ins Objektive. In dieser Sache muß man aber auch wahr sein. Man muß, indem dieser Inhalt in das Objektive hinübergeleitet wird, das Kind anhalten, sich selber zuzuhören. Man

#SE302-067

muß das Kind aufmerksam machen darauf, daß es sich selber etwas zuhört. Man muß es dazu bringen, daß es in demselben Maße, in dem der Inhalt hergesagt wird, immer mehr und mehr lernt, sich selbst zu- zuhören. Das kann man dadurch erreichen, daß man das Kind an- leitet, zum Beispiel die Laute, die es hervorbringt, wirklich bei sich selber zu unterscheiden. Man sagt zu dem Kinde: Es ist dasjenige, was du auf sagst, wie um dich herum, du kannst das auch hören. - Man muß probieren, daß man das dem Kinde beibringen kann, daß es sich selbst zuhört. Aber das allein genügt nicht. Da ist noch etwas ganz anderes notwendig. Man wird es niemals dazu bringen, daß das Kind richtig den Übergang findet zwischen dem Gedanklich-vorstellungsmäßig- oder Empfindungsgemäß-Haben des Inhaltes und dem Auswendiggelernten, wenn man nicht versucht, bevor das Auswendig- lernen eintritt, die Sache sehr stark gefühlsmäßig dem Kinde beizubringen. Es darf einfach nichts bis zum Auswendiglernen getrieben werden, von dem das Kind nicht in allen Details ein deutliches Gefühl, eine scharfe Empfindung hat; und zwar vor allen Dingen eine Empfindung, die es ihm ermöglicht, sich in der richtigen Weise zu dem Inhalt zu verhalten.

Betrachten wir einen extremen Fall. Denken wir an ein Gebet; da soll das Kind angehalten werden, wenn es ein Gebet lernen soll, beim Inhalt in eine Art verehrungsvolle Stimmung hineinzukommen. Und wir müssen dafür sorgen, daß das Kind zuerst in diese verehrungsvolle Stimmung kommt. Wir müssen davor zurückbeugen, dem Kinde ein Gebet beizubringen, wenn wir ihm nicht zuerst die andachtsvolle Stimmung beibringen. Dabei darf das Kind dann niemals das Gebet auf sagen, ohne daß es die andachtsvolle Stimmung hat. Also wir sollen das Kind nicht ein niedliches, hübsches Gedicht auf sagen lassen, ohne daß wir ihm vorher das leise Lächeln, ein Erfreutsein und Entzücktsein erweckt haben; nicht es ihm befehlen, aber es an dem Inhalt selber erwecken. Und so in allem.

ES ist nach und nach an der Menschheit furchtbar viel verdorben worden. Sie haben das vielleicht, da man ja in dieser Beziehung etwas vernünftiger geworden ist, nicht mehr so erlebt. Aber die Menschen, die heute älter sind, haben es erlebt, daß man sie hat zum Beispiel

#SE302-068

Dinge auswendig lernen lassen, die nie auswendig gelernt werden sollten. Geschichte ist so beigebracht worden, daß die Kinder sie auswendig gelernt haben. Ich habe noch gesehen, wie Gymnasiallehrer Kinder das Geschichtsbuch haben mitbringen lassen, dann ist ein Abschnitt gelesen worden, der dann abgefragt worden ist. Die Kinder haben ihn dann einfach auswendig gelernt. Ich habe gehört, es soll ein ausgezeichneter Schüler gesagt haben: Der Kar von Jerusalem. - Das hat sich tatsächlich ereignet, statt: Der Zar von Rußland - hat er gesagt: Der Kar von Jerusalem. - Das hat für ihn nichts ausgemacht, so stark war er im Hersagen drinnen. Dergleichen Dinge sind viele vorgekommen. Vieles von dem, was gerade zur Dekadenz geführt hat, kam von dieser Seite, daß die Dinge, wie Geographie und Geschichte, einfach haben auswendig gelernt werden müssen.

Es ist notwendig, daß das, was mit Recht auswendig gelernt wird, Gebete, Gedichte und so weiter in einer solchen Weise präpariert wird, daß der Gefühlsanteil, den das Kind nehmen muß, wenn es sich selber zuhört, da ist. Es muß geradezu das Kind beim Gebet das Gefühl haben: Du gehst jetzt über dich hinaus, du sagst etwas, wobei du über dich hinausgehst. - Und so muß es bei allem Anmutigen und Schönen sein.

Das hat aber seine durchaus körperlich-physische Bedeutung, denn jedesmal, wenn wir dem Kinde etwas beibringen, was einen tragischen oder erhabenen Charakter hat, wirken wir im Grunde genommen auf seinen Stoffwechsel. Jedesmal, wenn wir dem Kinde etwas beibringen, was einen niedlichen, anmutigen Charakter hat, jedesmal dann wirken wir auf seinen Kopf, auf sein Sinnes-Nervensystem. Und wir können in dieser Beziehung hygienisch vorgehen. Wenn wir zum Beispiel ein Kind haben, das, sagen wir, sehr leichtfertig ist, das also immerfort Sensationen haben will, dann versuchen wir, dieses Kind dadurch zu kurieren, daß wir in ihm die Stimmung erzeugen, die es beim Auswendiglernen haben muß bei Erhabenem, Tragischem. Schon auf diese Weise kommen wir dann dem Kinde bei. Und wir müssen auf solche Dinge im Unterricht durchaus Rücksicht nehmen.

Das alles werden Sie dann erreichen, wenn Sie selber in der richtigen Weise zum Unterricht stehen, das heißt, wenn Sie sich doch

#SE302-069

immer wiederum vor die Aufgabe stellen, zu versuchen, ab und zu geradezu meditativ sich innerlich, wenn auch kurz die Frage zu beantworten: Was gibst du eigentlich dem Menschen dadurch, daß du ihm Geschichte, Geographie und so weiter beibringst? - Sich aufklären über dasjenige, was man eigentlich tut, das ist für den Lehrer ganz besonders notwendig. Wir haben ja in der mannigfaltigsten Weise über dasjenige gesprochen, was man durch Geschichte, Geographie und so weiter dem Kinde zu sagen hat. Mit solchen Dingen muß man nicht zufrieden sein, wenn man sie weiß, sondern man muß sie sich kurz meditierend vor die Seele rufen. Weiß zum Beispiel der Eurythmielehrer, daß er den Geist aus den Gliedern des Kindes erlöst, weiß derjenige, der Lesen lehrt, daß er das Geistige verleiht, verkörpert, und macht er sich das immer klar, sieht er gewissermaßen, wie, wenn er falsch liest oder Langweiliges dem Kinde beibringt, das Kind immer mehr und mehr zu einer Stoffwechselkrankheit hinneigt, fühlt er, daß er den späteren Diabetiker erzeugt dadurch, daß er das Kind Langweiliges herunterlesen läßt: dann fühlt er die richtige Verantwortung. Sie erzeugen Diabetiker, Zuckerkrankte, wenn Sie das Kind fortwährend über das Maß hinaus mit langweiligem Lesen beschäftigen. Sie erzeugen Menschen, die sich im Leben verlieren, wenn Sie den erlösten Geist sich nicht wieder beruhigen lassen nach einer körperlichen oder gesanglichen Übung.

Das sind die Dinge, die bei dem Lehrer ganz besonders notwendig sind: sich zuweilen zu überlegen, was er eigentlich tut. Und es ist das nun durchaus nicht ein niederdrückendes Gefühl; denn der Lehrer, der viel mit Lesen zu tun hat, wird dadurch zum Gefühl kommen, daß er eigentlich fortwährend etwas verkörpert, daß er an der menschlichen Körperlichkeit arbeitet und damit Menschen stark oder schwach auch in bezug auf die Physis in die Welt setzt. Der Handarbeits- oder Handfertigkeitslehrer wird sich sagen können, er arbeitet ganz besonders am Geiste. Wenn wir in der richtigen Weise mit dem Kinde stricken und Dinge machen, die Sinn haben, oder durch Handfertigkeitsunterricht Dinge machen, die Sinn haben, dann arbeiten wir wirklich oftmals mehr am Geiste, als wenn wir den Kindern das beibringen, was man für das Geistige hält.

#SE302-070

Nach dieser Richtung kann man ja ganz besonders viel tun. Denn gegenwärtig liegt es ein bißchen schon in der Artung, daß die Kinder im Handarbeitsunterricht vieles verkehrt machen. Man kann nach dieser Richtung hin ganz besonders günstig wirken. Ich habe es doch gleich bemerkt, wie die Kinder bei uns in Dornach Kissen gestickt haben, kleine Polster, auf die das und das darauf gemacht wird. Man mußte dafür sorgen, daß das wirklich Kissen werden. Es ist doch kein Kissen, wenn man auf ein Pölsterchen etwas Beliebiges darauf steckt. Man muß es dem darauf Gestickten ansehen, daß man sich darauf legen kann, daß sich ein Ohr darauf legen kann. Die Kinder scheinen ganz besonders solche Hauben, die man auf Tee- und Kaffee kannen setzt, gerne zu machen. Aber sie müssen das dann so machen, daß das auch darauf eingerichtet ist. Wenn ich es unten aufmache, so muß das, was ich mit den Händen ausführe, sich in der Zeichnung fortsetzen. Ich muß der Zeichnung ansehen, daß es da aufgemacht werden muß. Das Kind ist durch die Verhältnisse so verdorben, daß es da unten, wo es aufgemacht werden soll, eine Zeichnung hinmacht, die so geht:

#Bild s.070

Ja, das ist ja verkehrt. Man muß der Zeichnung ansehen, wo aufgemacht wird und wo zu ist, wo man nicht aufmachen kann. Ebenso ist es notwendig, daß das Kind wird unterscheiden lernen müssen, daß etwas, was um den Hals genommen wird, wenn es mit Bändchen benäht wird, so sein muß, daß das nach unten weiter wird und nach oben schmaler. Wenn ein Gürtel gemacht wird, so muß man es dem gleich ansehen, daß er sich nach beiden Seiten zugleich öffnet, daß in der

#SE302-071

Mitte die Zeichnung am breitesten ist. Es ist so, daß die Kinder sich überall in die Formen hineinfinden sollen.

Gerade da kann ungeheuer viel bewirkt werden, und dabei erreichen Sie nur etwas, wenn Sie wirklich nicht auf das Auge hin arbeiten, sondern wenn Sie das im Gefühl erzeugen. Sie müssen das im Gefühl erzeugen, daß das Kind die Zeichnung so haben will, daß es gewissermaßen fühlt: es macht das unten auseinander und es drückt von oben, es strebt von oben nach unten. Man muß das ins Gefühl verwandeln; man muß in die Hand hineinbringen, was auch mit der Hand gearbeitet werden soll. Im Grunde genommen ist der Mensch auch dabei durchaus ganz beteiligt mit seinem Wesen, und er denkt mit dem ganzen Leibe. Man muß also durchaus versuchen, daß da die Dinge gefühlt werden. Im Handarbeitsunterricht muß auf das Gefühl hingearbeitet werden. Es muß gewissermaßen das Kind, wenn es eine Ecke sticken soll, das Gefühl haben: Die Ecke muß so gestickt werden, daß ich, wenn ich dahinterfahre, nicht durch kann. - Wenn es anders ist, wenn man durch kann, dann muß dazu etwas gehören, dem man eben ansieht: da kann man durch. So muß es schon geniacht werden. Da kann der Handarbeitslehrer schon sagen: Ich mache die Sache so, indem ich gerade an der geistigen Betätigung des Kindes ganz besonders betätigt bin. Es braucht sich niemand durch irgendeine Partie des Unterrichtes zurückgesetzt fühlen.

FÜNFTER VORTRAG

Stuttgart, 16. Juni 1921

#TX

Wir wollen uns heute einmal die Charakteristik des vierzehn-, fünfzehnjährigen Kindes vor die Seele führen, um dann in den nächsten Tagen dasjenige aufzubauen, was mehr in pädagogisch-didaktischer Hinsicht für diese Kinder in Betracht kommt. Dabei wollen wir nicht

bloß auf dasjenige Rücksicht nehmen, was die Lehre und Erziehung dieses Kindesalters betrifft, sondern auch dasjenige ins Auge fassen, was die ganze Schule betrifft.

Wir wissen aus der anthroposophischen Erkenntnis heraus, daß diese Zeit diejenige ist, in der der astralische Leib des Kindes erst so recht geboren wird, das heißt, zu seiner besonderen Geltung kommt.

Geradeso wie der physische Leib vorzugsweise wirksam ist, und zwar in zunehmender Wirksamkeit, von der Geburt bis zum 7. Jahre ungefähr, so ist nach dem 7. Lebensjahre bis zum 14., 15. Jahr der Ätherleib in Wirksamkeit und dann der astralische Leib, der aber natürlich seinerseits in einer besonderen Verbindung ist mit dem Ich, das ja erst nach dem 20. Jahre zur vollständigen Wirksamkeit kommt.

Es ist dieses Lebensalter von 14, 15 Jahren ein besonders wichtiges für die kindliche Entwicklung. Daß es besonders wichtig ist, können Sie ja daraus entnehmen, daß gewissermaßen eine losere Verbindung ist zwischen dem astralischen Leib und dem Ätherleib und dem physischen Leib. Jede Nacht, wenn wir schlafen, gehen wir mit unserem astralischen Leib und Ich aus unserem Ätherleib und physischen Leib heraus, so daß gewissermaßen enger zusammengebunden sind physischer Leib und Ätherleib auf der einen Seite und astralischer Leib und Ich auf der anderen Seite, während lose verbunden sind, weil sie jeden Tag getrennt und zusammengefügt werden, astralischer Leib und Ätherleib auf der einen Seite und Ich und physischer Leib auf der anderen Seite.

Damit hängt zusammen, daß der Übergang für den Menschen, wie er um das 14. und 15. Jahr liegt - bei Mädchen sogar etwas früher -, andersartiger Natur ist als der, der um das 7. Jahr liegt. Mit dem

#SE302-073

Zahnwechsel, mit dem Erlangen des volksschulmäßigen Lebensalters hat man es mit einem Verhältnis zu tun, das sich gewissermaßen ganz objektiv in dem leiblich-physisch Äußeren des Menschen abspielt, in demjenigen, was sich jeden Tag ohnedies als ein Objektives absondert, wenn der Mensch in den Schlafzustand kommt. Mit dem Übergang durch das sexuelle Reifwerden hat man es mit etwas zu tun, worin der Mensch sein ganzes Subjektives, sein Ich und seinen astralischen Leib in ein Verhältnis bringt zu einem Objektiven, zu seinem Ätherleib und zu seinem physischen Leib. Daher hat man es bei diesem Übergang in der Lebensentwicklung mit etwas zu tun, das in ganz anderer Weise auch in die seelische Entwicklung eingreift als der Übergang beim Zahnwechsel. Der Übergang beim Zahnwechsel ist so, daß eine physisch-ätherische Verbindung vor sich geht. Die wirkt dann auf das Subjektive. Bei dem Übergang durch das Geschlechtlich-reif-Werden bleibt in einer gewissen Beziehung das Physisch-Ätherische für sich, wie es ist, und auch das Astralische mit dem Ich bleibt, wie es ist, aber es entsteht in gewissem Sinn ein andersartiger Verkehr zwischen den beiden, so daß nach beiden Seiten hin gleichmäßig teilnimmt an dem Übergang sowohl das Physisch-Leibliche und das Ätherische, wie dasjenige, was Ich und astralischer Leib ist. Dieses aber ist ein Vor-gang, an dem der Mensch auch mit seinen innerlich subjektiven Eigenschaften unmittelbar beteiligt ist.

Daher sehen wir, wie nach dem Geschlechtsreifwerden in der Tat starke Charakterveränderungen in der menschlichen Entwicklung vor sich gehen. Diese Charakteränderungen werden ja auch äußerlich bemerkbar. Nicht nur, daß das auch im allgemeineren auftritt, was das Reifwerden zur Liebe ist, die ja nicht gleich in ihrer vollen sexuellen Form auftritt, sondern mehr in einer allgemeinen Form, so daß sich das Kind zu einem anderen Kind in einer innigen Weise hingezogen fühlt. Wir sehen insbesondere die Knaben- und Mädchenfreundschaften in der Weise sich ausbilden, die am Anfang noch nicht viel mit dem Sexuellen zu tun haben, die aber bezeugen, daß überhaupt die Entwicklung der Liebekraft, der Kraft zur Neigung für den Nebenmenschen in einer bewußteren Weise in die menschliche Entwicklung eintritt.

#SE302-074

Und wir sehen dann, wie äußerlich bemerkbar wird, daß eigentlich sowohl bei Knaben wie bei Mädchen in diesem Lebensalter etwas auftritt, was einem aus der bisherigen individuellen Entwicklung oftmals ziemlich unerklärlich ist, was oftmals sogar sehr stark dem bisherigen individuellen Charakter widerspricht, was aber ein gewisses Gemeinsames, ein Allgemeines aufweist, und was mit dem sexuell Reif- werden beginnt. Wir sehen, wie dasjenige auftritt, was wir bei Knaben - in anderer Form ist es bei Mädchen vorhanden - die Lümmeljahre und die Flegeljahre nennen. Diese Lümmel- und Flegeljahre haben durchaus ihren Ursprung in diesem zum besonderen inneren Erfüllen kommenden astralischen Leib, der das Ich in sich schließt, das aber noch nicht zur vollen Entfaltung gekommen ist, und in dem Ringen, um in das richtige Verhältnis zum Erleben des Systems des Physischen und dadurch zur ganzen Umgebung zu kommen. Gerade weil es ein Aufsuchen eines Verhältnisses zwischen dem Objektiven und Subjektiven ist, gerade deshalb ist ein gewisses Ringen vorhanden. Und dieses Ringen drückt sich dadurch aus, daß der Mensch in diesem Lebensalter gewissermaßen das verleugnet, was er bisher entwickelt hat. Man erkennt manchmal die Kinder nicht wieder, wenn bei ihnen das Lümmel- oder Flegelalter eingetreten ist.

Jeder kennt ja die äußeren Merkmale des Lümmel- und Flegelalters, und daher brauche ich sie nicht weiter im Detail zu schildern. Aber wir müssen sie ihrem Wesen nach doch genau betrachten, weil sie für die Erziehung und für den Unterricht eine außerordentlich große Bedeutung haben. Was sich nun zunächst geltend macht, das ist, daß beim Mädchen der astralische Leib eine größere Bedeutung hat als beim Knaben. Der astralische Leib hat durch das ganze Leben hindurch beim weiblichen Geschlecht eine größere Bedeutung als beim männlichen Geschlecht. Die ganze weibliche Organisation ist ja durch den astralischen Leib mehr nach dem Kosmos hin organisiert. Durch die weibliche Natur enthüllt und offenbart sich vieles, was eigentlich Geheimnisse des Kosmos sind. Der astralische Leib der weiblichen Natur ist in sich differenzierter, wesentlich reicher gegliedert als der astralische Leib des Mannes, der in einer gewissen Weise ungegliederter, undifferenzierter, gröber ist. Dagegen entwickelt sich das Mädchen zwischen

#SE302-075

dem 13., 14. und 20., 21. Jahr so, daß sein Ich in einer starken Weise beeinflusst wird von dem, was sich im astralischen Leib gestaltet.

Man sieht, wie beim Mädchen das Ich allmählich, man möchte sagen, aufgesogen wird von dem astralischen Leib, so daß dann, wenn das 20., 21. Jahr eintritt, beim Mädchen eigentlich ein starker Gegendruck stattfindet, eine starke Anstrengung, zum Ich zu kommen.

Beim Knaben ist das wesentlich anders. Beim Knaben saugt der astralische Leib das Ich viel weniger ein. Es bleibt das Ich zwar verborgen. Es ist noch nicht recht wirksam, aber es bleibt doch, ohne daß es stark beeinflusst wird von dem astralischen Leib, zwischen dem 14., 15. und 20. und 21. Jahr bestehen, so daß der Knabe durch dieses Bestehenbleiben des Ich, Nichtaufgesogenwerden des Ich und doch wieder Nichtselbstständigkeit des Ich viel leichter in diesem Lebensalter ein Duckmäuser wird als das Mädchen. Das Mädchen bekommt viel leichter in diesem Lebensalter etwas Freies, etwas, was auf äußeres Auftreten hingeht, als der Knabe. Und bei eigentlich tieferen Knabennaturen bemerken wir, daß durch dieses besondere Verhältnis des Ich zum astralischen Leib in diesem Lebensalter etwas auftritt, wie oftmals eine Art Sich-Zurückziehen im Leben. Gewiß, man sucht Freunde, man sucht Anschluß; aber man hat das Bedürfnis, sich mit ganz besonderen Gedanken oder Empfindungen in sich etwas verkriechen zu können. Das ist das Charakteristische gerade bei tieferen Knaben, daß sie sich in diesem Lebensalter gern etwas in sich verkriechen, und man wird als Erzieher, auch als Erzieherin natürlich, außerordentlich gut auf solche Knabennaturen wirken, wenn man sich darauf einläßt, auf das besondere Geheimnis, möchte ich sagen, das eigentlich jede tiefere Knabenseele hat, in einer eigentlich zarten Weise einzugehen; wenn man nicht zu stark daran tippt, aber in einer gewissen Weise sich darauf einläßt, gewissermaßen durch das ganze Benehmen zeigt, daß man so etwas voraussetzt. Es ist schon etwas von einer gewissen Liebe zum Zurückziehen in sich selber. Und wenn diese Liebe zum Zurückziehen in sich selber bei Knaben nicht auftritt in diesem Alter, so muß man eigentlich vorsichtig sein. Bei Knaben, bei

denen dieses deutliche oder leise Zurückziehen nicht vorhanden ist - für den gründlichen Erzieher ist es schon zu bemerken -, muß man achtgeben. Da muß man sich

#SE302-076

sagen: da ist etwas, was man aufsuchen muß, was nicht ganz richtig ist, was im späteren Leben zu Schwierigkeiten oder Abnormitäten führen könnte.

Beim Mädchen - die Dinge sind ganz fein unterschieden, aber man muß sich eine gewisse Beobachtungsgabe für diese Dinge aneignen - ist das ganz anders: beim Mädchen wird das Ich mehr oder weniger vom Astralischen aufgesogen. Dadurch lebt das Mädchen weniger nach innen hinein; es lebt mehr in den Ätherleib hinein dasjenige, was vom Ich durchdrungener astralischer Leib ist. Es lebt sich sehr stark in den Ätherleib, damit sogar in die ganze Handhabung, in die äußere Beweglichkeit hinein. Und man bemerkt gerade bei richtigen Mädchennaturen, bei einer richtigen Entwicklung, daß das Mädchen in dieser Zeit in einer gewissen Weise wacker wird, fest wird in seinem Auftreten, die Persönlichkeit betont, sich hinstellt, nicht in sich zurück- zieht. Das Naturgemäße ist das franke und freie Hintreten vor die Welt, das sich sogar, wenn es sich mit etwas egoistischen Gefühlen paart, zum Sich-Zeigenwollen in der Welt wird, zum Sich-Zeigen- wollen namentlich in bezug auf den Charakter und in bezug auf seine ganze Eigenart. Es ist durchaus charakteristisch gerade für das Mädchenwesen in dieser Zeit, daß das Mädchen ein freies Auftreten hat, daß es einen Wert darauf legt, zu zeigen, welches sein Wert ist. Im Extrem artet das dann zur Koketterie und zur Eitelkeit aus, zur Sucht, nicht nur durch sein Seelisches sich zu zeigen, sondern auch durch das, was man äußerlich sich anhängt. Es ist außerordentlich interessant zu beobachten, wie von dem 14., 15. Jahr an gerade das, was dann in trivialem Sinn zur Putzsucht wird, in feinem ästhetischem Sinn beim Mädchen in diesem Lebensalter auftreten kann. Das alles ist durchaus eine Folge des besonderen Verhältnisses, in das der astralische Leib mit dem aufgesogenen Ich zu dem Ätherleib tritt, was dann namentlich so auftritt nach außen: der Gang wird anders, die Haltung wird anders, der Kopf wird freier gehalten, im Extrem wiederum hochnäsiger und so weiter. Diese Dinge sollte man tatsächlich mit einem gewissen künstlerischen Sinn beobachten.

Wenn man auf diese Differenzierung von Knaben und Mädchen hinschaut, wird man es verstehen, daß man dann, wenn man also die

#SE302-077

Wohltat einer Erziehung hat, welche Knaben und Mädchen beieinander behandelt, gerade durch das taktvolle Nebeneinanderbehandeln außerordentlich viel erreichen kann.

Der seiner Aufgabe bewußte Lehrer oder die Lehrerin werden durchaus, auch wenn sie Knaben und Mädchen nebeneinander haben, trotz- dem zwischen beiden in einer gewissen Weise differenzieren. So muß man auch differenzieren in bezug auf dasjenige, was in diesem Lebensalter ganz besonders wichtig wird, das ich eben jetzt charakterisierte, nämlich in bezug auf die Art und Weise, wie sich überhaupt das Subjektive im Verhältnis zur Außenwelt gestaltet hat; denn man soll ja in diesem Lebensalter das Subjektive zum eigenen Leibe, ätherischen Leib und physischen Leib in ein Verhältnis setzen. Das setzt voraus, daß man überhaupt zur Außenwelt ein entsprechendes Verhältnis gewonnen hat. Und darauf hin kann man schon die ganze Schulzeit hindurch arbeiten. Es geht also durchaus dasjenige, was für dieses Lebensalter wichtig ist, die ganze Schulzeit hindurch den Lehrer und die Lehrerin an. Wir müssen ja in der Zeit, während wir unterrichten, auch darauf sehen, daß die Kinder Empfindungen bekommen, erstens von religiös- moralischer Art - das ist ja etwas, was oftmals besprochen worden ist - und auch, daß die Kinder gewisse Empfindungen, Vorstellungen bekommen, die sich auf das Schöne, auf das Künstlerische beziehen, auf das ästhetische Auffassen der Welt. Das wird besonders wichtig im 13., 14., 15. Lebensjahre, daß wir solche Empfindungen und Vorstellungen die ganze Schulzeit hindurch in dem Kinde anregen.

Denn ein Kind, in dem keine Schönheitsempfindungen angeregt sind, das nicht erzogen ist zu einer ästhetischen Auffassung der Welt, ein solches Kind wird in diesem Lebensalter sinnlich und vielleicht sogar erotisch. Es gibt kein besseres Mittel, die Erotik auf das richtige Maß zurückzuschrauben als eine gesunde Entwicklung des ästhetischen Sinnes für das Erhabene und Schöne in der Natur. Wenn Sie die Kinder dazu anleiten, die Schönheit und den Glanz von Sonnenaufgang und Sonnenuntergang zu empfinden, die Schönheit der Blumen zu empfinden, wenn Sie sie anleiten dazu, die Erhabenheit eines Gewitters zu fühlen, kurz, wenn Sie den ästhetischen Sinn ausbilden, dann tun Sie viel mehr, als mit den manchmal fast bis zum Blödsinn getriebenen

#SE302-078

sexuellen Unterweisungen, die man heute dem Kinde nicht früh genug beibringen kann. Schönheitsempfindung, ästhetisches Gegenüberstehen gegenüber der Welt, das ist dasjenige, was die Erotik auf das gehörige Maß zurückschraubt. Der Mensch kommt immer wieder dadurch, daß er die Welt als schön empfindet, eben gerade dahin, auch seinem eigenen Leib gegenüber in einer freien Weise dazustehen, nicht von ihm drangsaliert zu werden, worin eigentlich die Erotik besteht.

Dann ist es in diesem Lebensalter von ganz besonderer Wichtigkeit, daß das Kind gewisse moralische, religiöse Empfindungen entwickelt hat. Diese moralischen und religiösen Empfindungen sind ja auch immer stärkend und kräftigend für das Astralische und das Ich. Das Astralische und das Ich werden schwach, wenn die religiösen und moralischen Empfindungen und Impulse schwach entwickelt werden. Das Kind wird schlapp, das Kind wird wie körperlich auch gelähmt, wenn das nicht gemacht wird. Und das sieht man dann insbesondere hervor- treten, wenn dieses Lebensalter eintritt, von dem wir jetzt sprechen. Auch der Mangel an solchen moralischen und ethischen Impulsen äußert sich in einer Unregelmäßigkeit im sexuellen Leben.

Nun muß man aber der Differenzierung zwischen Knaben und Mädchen in einer gewissen Weise Rechnung tragen schon im ganzen Hintendieren gegen das Lebensalter, von dem wir jetzt sprechen. Man muß sich bemühen, die moralischen, ethischen Empfindungen beim Mädchen so zu gestalten, daß sie in einem gewissen Sinn auf das Ästhetische hinzielen. Besonders Rücksicht muß man darauf nehmen, daß dem Mädchen das Sittliche, Gute und das Religiöse vorzüglich gefällt, daß das Mädchen einen ästhetischen Genuß hat an dem Sittlichen, Guten und an dem Religiösen, an demjenigen, was es als religiöse Vorstellung aufgenommen hat. Das Mädchen soll Gefallen haben an der übersinnlichen Durchsetztheit der Welt, und es soll besonders reichlich versehen werden in seiner Phantasie mit Bildern, welche das Durchgöttlichtsein der Welt ausdrücken, und welche das Schöne ausdrücken, was am Menschen ist, wenn er ein guter, ein sittlicher Mensch ist.

Beim Knaben ist es notwendig, daß wir in ihm Vorstellungen er- wecken, welche mehr nach der Kraft hintendieren, die im religiösen Leben und im Ethischen wirkt. Beim Mädchen sollen wir das Religiöse

#SE302-079

und Sittliche bis ins Auge treiben, beim Knaben vorzugsweise das Religiöse und Schöne in die Beherztheit hineintreiben, eben in das Kraftgefühl, das aus ihnen ausstrahlt. Natürlich dürfen wir die Dinge nicht ins Extrem treiben und glauben, daß wir das Mädchen bloß zu einer ästhetischen Katze erziehen sollen, die alles bloß ästhetisch ansieht, und den Knaben bloß zu einem Rüpel erziehen sollen, was ja dann entsteht, wenn wir seinen Egoismus aufstacheln durch allerlei von Kraftgefühl, das wir ja erwecken sollen, aber in Anlehnung an das Gute> das Schöne und Religiöse.

Wir müssen verhindern, daß das Mädchen oberflächlich wird, ein falscher Schönheitsgeist wird in den Lümmel- und Flegeljahren. Und beim Knaben müssen wir verhindern, daß er in den Lümmel- und Flegeljahren ein Rüpel wird. Das ist dasjenige, was nach beiden Seiten hin gewissermaßen droht. Und man muß wissen, daß diese Tendenz nach der einen und anderen Seite hin durchaus vorhanden ist, so daß wir wirklich die ganze Volksschulzeit hindurch Rücksicht nehmen müssen, beim Mädchen vieles dahin zu lenken, daß ihm

das Gute gefällt, daß ihm das Religiöse auch einen gewissen ästhetischen Eindruck macht, während wir beim Knaben dahin wirken sollen, daß wir ihm immer beibringen: Sieh einmal Junge, wenn du das tust, dann straffen sich deine Muskeln, dann wirst du ein tüchtiger Kerl. - Das Durchgöttlichtsein muß beim Knaben auf diese Weise sogar rege gemacht werden.

Nun, die besonderen Eigenschaften, die da auftreten, sind tatsächlich sehr fein in der Menschennatur begründet. Wenn wir das Mädchen betrachten: das Ich wird aufgesogen durch den astralischen Leib. Natürlich ist das alles etwas radikal und extrem gesprochen, aber gerade so können Sie sich das gut vorstellen. Es ist etwas in diesem Vorgang im Seelisch-Geistigen, das wir mit dem Erröten vergleichen können, mit dem physischen Erröten. Eigentlich ist die ganze Entwicklung in dieser Zeit ein seelisch-geistiges Erröten. Dieses Hineindringen des Ich in den astralischen Leib ist eine Art Erröten. Beim Knaben ist es anders. Beim Knaben ist das Ich unregsam, aber es saugt sich nicht auf, und wir haben es mit einem geistig-seelischen Blaßwerden zu tun. Das ist sehr deutlich zu bemerken. Es ist das immer vorhanden.

#SE302-080

Wir dürfen uns da nicht durch das Physische täuschen lassen. Wenn das Mädchen bleichsüchtig wird, so entspricht das ganz dem, daß es seelisch-geistig erröten. Wenn der Knabe ein besonderer Lümmel wird und daher oftmals angeregt wird, so widerspricht das dem nicht, daß er seelisch-geistig erblaßt.

Das ist im Grunde genommen ein Ausdruck der Menschennatur für dasjenige, was da in einer den ganzen Menschen in Anspruch nehmen- den Weise auftritt: für das Schamgefühl. Das Schamgefühl ist dasjenige, was die ganze Menschennatur durchzieht; das Schamgefühl, das darin besteht, daß der Mensch fühlt: er muß jetzt etwas in sein individuelles Dasein hineinnehmen, was er der Welt nicht enthüllt; er muß Geheimnisse in sich tragen. Das ist ja das Wesen des Schamgefühls. Und das tritt bis in die allerunbewußteste Phase des seelisch-geistigen Lebens hinein auf.

Wenn wir als Erzieher und Lehrer die Empfindung in uns tragen, so etwas überhaupt nur für uns selber, in unserem eigenen Seelenleben zu respektieren, wenn wir an Knaben und Mädchen mit jener Zartheit vorbeigehen, welche das innerlich ruhende Schamgefühl respektiert, wirkt das schon. Da bedarf es nicht der Worte, da zeigt sich die unausgesprochene Wirkung des einen Menschen auf den anderen, beim bewußten durch die Kinderschar Durchgehen mit dem Gefühl, es ist etwas in ihnen, was sie wie eine u.aufgeschlossene Blume aufbewahren wollen. Das ist von ungeheurer erzieherischer Wirkung, daß man schon bloß mit dieser Empfindung lebt.

Und nun ist das ja besonders merkwürdig, daß alle diese äußeren Offenbarungen des kindlichen Lebensalters dieser Zeit im Grunde genommen trotzdem nur ein fast bis ins Gegenteil hinein modifiziertes Schamgefühl sind. Das Mädchen, das im Schamgefühl seelisch-geistig erröten, das sein eigentliches Wesen verbirgt, tritt forsch auf- zeigt sich, läßt die Welt sein Gesicht anschauen und so weiter. Es ist ja gerade das das Eigentümliche der Menschennatur, daß der Mensch zu dieser Zeit im Äußeren das Gegenteil von dem vollbringt, was in seinem Inneren angelegt ist. Das forsche, das wackere Auftreten, das Sich-Zeigen, das Sich-nichts-Gefallenlassen, das Pochen: gerecht muß ich behandelt werden. Derjenige, der jemals in einem Pensionat erzogen hat, wird

#SE302-081

wissen, wie die Mädchen anfangen: Das lassen sie sich nicht gefallen, gerecht müssen sie behandelt werden. - Sie können nun frei hintreten: Sie werden es ilun schon geben. - Sie haben ihre Gedanken: Und so braucht man uns nicht -. Dieses alles, was da auftritt, ist durchaus im Grunde genommen nur, ich möchte sagen, die Rückseite von demjenigen, was tief in ihrem Seelenleben als eine Art von Schamgefühl noch ganz unbewußt ruht.

Und beim Knaben: das Lümmelwesen in der ersten Zeit dieses Lebensalters und das Flegelwesen in der zweiten Zeit dieses Lebensalters, also das Lümmel- und Flegelwesen, das so stark auftritt, ist auch nichts anderes als das: man will das, was man ist, nicht in die Außenwelt tragen. Man sucht einen Anschluß an die Außenwelt. Man bewegt sich daher möglichst ungelenk, man lümmelt sich hin; man ist nicht so, wie man ist, man ist eben anders. Das sollte man durchaus berücksichtigen, daß der Knabe in diesem Lebensalter durch seine Besonderheit anders ist, als er ist. Er macht jetzt ganz äußerlich nach. Während das Kind in den ersten sieben Jahren natürlicher Nachahmer ist, macht er es nun dem nach und jenem. Es gefällt ihm ganz besonders, wenn das, was die anderen vormachen, sich besonders geltend macht. Er geht so wie ein anderer Mensch. Er formt an der Rede wie ein anderer Mensch, ist grob wie ein anderer Mensch. Er bemüht sich fein zu sein wie ein anderer Mensch. Es ist dieses ein Anschlußsuchen an die Welt, was hier besonders während der Lümmel- und Flegelzeit zum Aus- druck kommt. Und es ist im Grunde genommen das Sich-Genieren, sein eigenes Wesen ganz der Welt zu enthüllen, das Sich-Zurückziehen in sich selber, das einen anders erscheinen läßt, als man ist.

Die schlechteste Behandlung ist die, wenn der Erzieher in dieser Zeit gegenüber dem Lümmel- und Flegelwesen keinen Humor hat; denn es muß tatsächlich gerade dem Knaben gegenüber in dieser Zeit eine Art Humor vorhanden sein, die darin besteht, daß man auf der einen Seite auf die Sache eingeht, und auf der anderen Seite doch wie

,lerum zeigt, daß man die Sache nicht ganz ernst nimmt. Man muß sich in der Gewalt haben, um diese zwei Seiten des Benehmens eben zu entwickeln. Jedenfalls, wer sich in Harnisch bringen läßt durch die Äußerungen des Lümmels oder Flegels, der hat als Erzieher verloren,

#SE302-082

wie es derjenige als Erzieher verdorben hat, der, wenn die Schüler ungehörig sich benehmen und toben, erst recht anfängt zu brüllen und dann sagt: Wenn ihr nicht gleich ruhig sein werdet, dann schmeiß ich euch allen die Tintenfüßler an den Kopf! - Die Kinder haben dann keinen Respekt mehr vor ihm.

Bei Mädchen, wenn sie die andere Seite zum Ausdruck bringen, ist es nötig, daß man eingeht - ich muß da schon in einer gewissen Teriminologie reden - mit einer zarten Grazie selbst auf die koketteren Ungezogenheiten, aber, bildlich gesprochen, sich nachher umdrehen. Also sowoM eingehen mit einer zarten Grazie auf diese Dinge, aber ja nicht merken lassen, daß man Anteil nimmt. Man läßt das Mädchen sich awtoben. Etwas schnippisch auftretende Mädchen läßt man austoben. Dann läßt man das Mädchen mit sich selbst in seinem Austoben.

Beim Knaben geht man mehr ein auf das Lümmel- und Flegelhafte; aber man zeigt, daß man es doch nicht ganz ernst nimmt, daß man doch etwas lacht, aber fein lacht, daß der Knabe sich nicht besonders ärgert.

Es handelt sich darum, daß man sich ein gewisses Gefühl aneignet, wie man Kinder in diesem Lebensalter zu behandeln hat, da jedes Kind anders ist. Die Erscheinungen, die da zum Vorschein kommen, sind die eines metamorphisierten Schamgefühls, das den ganzen Menschen durchdringt. Und wir bereiten, wir müssen das tun, das Kind in der richtigen Weise für den Beginn der Zwanzigerjahre vor, wenn wir berücksichtigen, daß ja jetzt das Subjektive mit dem astralischen Leib sich selbständig entwickelt. Geradeso wie der menschliche Leib sein gesundes Knochensystem braucht, wenn er nicht einherwackeln soll, so braucht der astralische Leib mit dem eingeschlossenen Ich, wenn er sich richtig entwickeln soll, in diesem Lebensalter Ideale. Das muß man ganz voll ernst nehmen. Ideale, diejenigen Begriffe, die einen Willenscharakter haben, Ideale mit Willenscharakter, das ist dasjenige, was wir jetzt als ein festes Gerüst dem astralischen Leib einfügen müssen.

Es wird leicht zu bemerken sein, daß insbesondere der Knabe in dieser Zeit ein starkes Bedürfnis in dem Sinn entwickelt - wenn wir es nur entdecken, nur von der richtigen Seite fassen: Ein jeglicher muß seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nach

#SE302-083

arbeitet. - Und es ist von besonderer Wichtigkeit, dem Knaben das reale Ideal vorzustellen, irgendeine bildliche Persönlichkeit oder wohl auch eine mythische Figur oder eine Phantasiefigur, die man mit dem Knaben zusammen ausgestaltet, oder die Elemente zu einer solchen gestaltet. Macht man mit solchen Kindern einen Schulausflug, so redet man mit den einzelnen wiederum nach ihrem individuellen Gestaltet sein. Man redet mit ihnen: Wie stellst du dir vor, daß du das machen wirst, daß du jenes machen wirst? - Man weist auf die Zukunft hin, nimmt die Zweckidee, die Zielidee in das Leben auf. Wir durchsteifen in einer gewissen Weise den astralischen Leib und das ist wichtig, daß wir ihn in diesem Lebensalter in dieser Weise durchsteifen.

Dasselbe muß auch beim Mädchen stattfinden. Wir werden, wenn wir solche Dinge anwenden, auch das Mädchen richtig erziehen, wenn wir auch da Rücksicht nehmen darauf, daß das Mädchen mehr nach dem Kosmischen hinneigt und der Knabe, der Jüngling mehr nach dem Irdischen. Das Mädchen neigt mehr nach dem Kosmischen hin, das heißt, wir müssen es mehr dadurch zum Ideal hinbringen, daß wir ihm die Taten von Helden erzählen, das, was die Helden tun, das, was geschieht; mehr dasjenige beibringen, was Erlebnistatsachen sind. Dem Knaben müssen wir mehr die abgerundete menschliche Gestalt, die Charakterfigur beibringen. Das ist das Wichtige. In dieser Beziehung müssen wir schon spezialisieren zwischen Knaben und Mädchen.

Nun ist es aber im Grunde wichtig, daß in diesem Lebensalter übergegangen wird zu einer äußeren Erfassung des Lebens. Und das ist ja für uns ganz besonders wichtig; wir sollen jetzt die 10. Klasse einrichten. - Wir müssen auch im Unterricht das einführen, was dazu führt, daß das Subjektive den Anschluß an das Objektive findet. Das können wir ganz und gar nicht tun, wenn wir uns etwa darauf beschränken würden, bloß dasjenige in unseren Lehrplan aufzunehmen, was die heutige Gymnasial- und Realschulbildung oder Realgymnasiumbildung bringt, denn sie sind durchaus unter dem Einfluß der intellektuellen Weltanschauung entstanden.

Sehen Sie, die so völlig nach dem bloß Formalen hingerichtete Ausbildung des Gymnasiasten, wozu dann noch einige Kenntnisse kommen in Physik und so weiter, oder die doch auch bloß auf das Kopferkennen

#SE302-084

gerichtete Ausbildung des Realgymnasiasten oder Realschülers namentlich, das ist etwas, was wir tatsächlich, ohne gegen unseren zivilisatorischen Fortschritt zu sündigen in unserem Lehrplan, nicht weiter pflegen sollten. Wir sollten gerade in diesem Lebensalter dasjenige in den Lehrplan aufnehmen, was den Knaben auch zum Ergreifen des Praktischen, desjenigen, was ihn in Zusammenhang mit der Außenwelt bringt, führt. Und deshalb werden wir in unserem Lehrplan für die 10.

Klasse folgendes tun, wir werden uns sagen: Wir müssen schon in diesem Lebensalter, um dem Sozialen in richtiger Weise Rechnung zu tragen, Knaben und Mädchen durcheinander haben; aber wir müssen doch eine Differenzierung in der Betätigung einführen. Wir sollen aber nicht die Knaben von den Mädchen trennen. Die Knaben sollen sehen, was die Mädchen treiben, wenn sie es auch nicht mitstreifen, und die Mädchen sollen sehen, was die Knaben treiben: Sozial sollen die beiden in Kommunikation stehen. Aber wir sollen auch dasjenige mit aufnehmen, was den Gedanken aus dem Kopf herausführt, was die innere Regsamkeit der Hand in Anspruch nimmt, wenn es auch bloß ein- gelernt ist, wenn es auch nur etwas Theoretisches ist. Es muß eben eine Theorie über die Praxis sein. Daher ist es notwendig, damit die Knaben in diesem Lebensalter gerade etwas ihnen Angemessenes empfangen, daß wir mit ihnen etwas von der Mechanik behandeln. Nicht bloß die theoretische Mechanik, wie wir sie in der Physik treiben, sondern die praktische Mechanik, die dann zum Maschinenbau führt. Die ersten Elemente der technischen Mechanik müssen in unseren Lehrplan aufgenommen werden.

Beim Mädchen müssen wir so etwas aufnehmen, daß es deutliche Vorstellungen und Geschicklichkeiten bekommt vom Spinnen und Weben. Das Mädchen muß spinnen und weben verstehen lernen, muß lernen, wie Gespinste und Gewebe entstehen; muß wissen, was das heißt: etwas ist ein Stoff; er ist auf mechanische Weise geworden. Das Mädchen muß in die technische Entstehungsweise eingeführt werden, es muß ein Verhältnis gewinnen dazu. Das gehört in dieses Lebensalter.

Der Knabe muß auf der anderen Seite - wenn auch nur die Elemente, soweit es zum Verständnis der Sache notwendig ist -, er muß in diesem Lebensalter die Anfangsgründe des Feldmessens und des Situationszeichnens

#SE302-085

beigebracht erhalten. Der Knabe muß in der Lage sein, einfach eine Hutweide oder einen Laubwald auf den Situationsplan zeichnen zu können. Der Knabe muß in diesem Lebensalter die ersten Elemente bekommen von Feldmessen und von Situationszeichen.

Und das Mädchen muß die ersten Elemente bekommen von der Gesundheitspflege, von der Gesundheitslehre, von der Art und Weise, wie man das und jenes verbindet. Teilnehmen müssen die beiden Geschlechter an beidem. Heranbringen muß man also Spinnerei, Weberei, Gesundheitslehre an das Mädchen; für den Knaben kommt die Zeit des Ausführens dieser Dinge später. Und die Mädchen müssen wiederum sehen, wie die Knaben mit den Nivellierinstrumenten umgehen können. Das können wir in der Waldorfschule schon machen, einen Niveauunterschied ins Auge zu fassen und einen kleinen Situationsplan über ein bestimmtes Bereich hinüberzuformen. Kurz, es soll alles das erweckt werden, was den Menschen dasjenige verstehen macht, was eigentlich im Leben geschehen muß, wenn das Leben fortgehen soll. Ohne das lebt der Mensch eigentlich immer in einer ihm unbekannten Umgebung.

Das ist ja überhaupt das Charakteristikon, dieses ruchlose Charakteristikon unserer Zeit, daß der Mensch in einer ganz unbekannten Umgebung lebt. Gehen Sie hinunter in die Straße, wo die Tram einbiegt, sehen Sie sich die Leute an, die dort stehen, und auf die Tram warten, und überlegen Sie sich, wieviel von diesen Leuten wissen, auf welche Weise diese Tram in Bewegung gesetzt wird, wie da die Naturkräfte wirken, damit die Tram in Bewegung gesetzt werden kann. Ja, glauben Sie, daß das eine innere Wirkung hat für die Konstitution des Menschen, des Geistigen > Seelischen und Leiblichen! Es ist ein großer Unterschied, ob man durch das Leben geht, indem man wenigstens die Grundelemente desjenigen weiß, worinnen man lebt, oder nicht weiß. Für das Geistig-Seelische heißt, sich Verkehrsmittel oder anderer Mittel bedienen, ohne daß man die Grundelemente kennt - es heißt blind sein. Geradeso wie ein Blinder durch die Welt geht ohne die Lichteffekte zu kennen, so gehen heute die Menschen blind durch die Kulturwelt, weil sie nicht sehen, nicht die Möglichkeit bekommen haben, die Dinge zu verstehen. Das ist ein seelisch-geistiger Defekt. Und das sind

#SE302-086

die Schäden, die in der Kulturmenschheit auftreten, daß die Menschen blind sind in bezug auf dasjenige, was um sie herum ist.

Noch eins muß man berücksichtigen: Wenn man auch wirklich berufsmäßig lernt, meinetwillen Feldmessen, Nivellieren - frühestens, denke ich > lernt man es mit dem 19., 20. Lebensjahr, man hat heute vorher gar keine Gelegenheit, sich irgendwie in elementarer Weise über das Nivellieren und Feldmessen, über die Handhabung einer Meßstange und so weiter zu unterrichten; das kennt man gar nicht - ja, es ist ein ganz anderes für das ganze Leben, ob man mit dem 15. Jahr diese Dinge gemacht hat als Knabe, oder ob man sie erst mit 19 und 20 Jahren an den Menschen heranträgt. Mit 19, 20 Jahren prägt es sich mehr als ein Äußerliches ein, als wenn man es im Alter von 15 Jahren gemacht hat. Es wird so eins mit dem Menschengest, daß man es wirklich ganz als persönliches Eigentum, nicht bloß als das Eigentum seines Berufes hat. Und so ist es auch mit den elementaren Dingen der Mechanik, und auch mit den Dingen, die ich für die Mädchenerziehung angab.

Wir müssen fordern, daß wir dem Kinde solche Empfindungen, solche Seeleninhalte beibringen> die dann so leben, wie die Gliedmaßen leben. Die Menschen werden auch organisch nicht so, daß ihnen im dritten Jahr zwei Arme angeheftet werden, die dann so bleiben, sondern sie wachsen. So müssen wir Begriffe und Empfindungen beibringen, die dann wachsen. Heute bemüht man sich ganz besonders, dem Kinde so etwas beizubringen, was dann nicht lebt, was es noch in derselben Weise in sich hat, wenn es ein uralter Kerl geworden ist. Die Dinge müssen mit uns leben. Das tun sie nur, wenn man sie in dem richtigen Alter beibringt. Und wir müssen uns sagen, welche ungeheure Bedeutung es hat, daß derjenige, der durch seine besonders spezifischen Eigenschaften wirklich berufsmäßig hineingestellt wird in das oder jenes zum Zweck des Berufes, es dann noch einmal lernt; dieses Bauen auf etwas, was man schon weiß, das hat überhaupt eine ungeheure Bedeutung.

Ich habe es immer geschätzt, daß der Anatom Hyrtl, der noch zur alten Garde gehörte - er trug deskriptive und topographische Anatomie vor -, es seinen Zuhörern zur Pflicht machte, in seinen Büchern,

#SE302-087

die übrigens ausgezeichnet geschrieben waren, zuerst dasjenige zu lesen, was er vortrug, daß er einen Wert darauf legte, nichts vorzutragen, was die Zuhörer nicht gelesen hatten. Und Hyrtl hat das in solcher Liebenswürdigkeit gefordert und wußte so den Vorteil plausibel zu machen, daß es sogar die Universitätsfuchschen taten; sie lasen die Dinge für die Hyrthsche Vorlesung durch, und das will - einige von Ihnen werden es ja wissen - sehr viel heißen.

SECHSTER VORTRAG

Stuttgart, 17. Juni 1921

#TX

Gerade die Betrachtungen, die wir anstellen müssen bei der Aussicht, nun auch die älteren Schüler und Schülerinnen unterrichten und erziehen zu wollen, die müssen uns wenigstens für die heutige Stunde in etwas tiefere Gebiete der Menschen- und Weltkunde hineinführen. Ohne solche tiefere Begründungen für das Leben können wir eigentlich gar nicht mit wirklich gutem Gewissen uns einer solchen Aufgabe unterziehen, wie diejenige wird, die sich ergibt, wenn wir die Waldorfschule nach oben hin ausbauen wollen.

Wir müssen uns ja klar sein darüber, daß das Leben in Wirklichkeit doch ein einheitliches ist, daß wir aus dem Leben nur zum Schaden dieses Lebens selbst ein Stück herausnehmen können. Das Leben bietet uns zunächst dasjenige dar, in das wir als Menschen von Kindheit auf hineinwachsen. Wir werden so hereingestellt in die Welt, daß wir in sie zunächst hereinschlafen. Bedenken Sie nur, wie das Kind in den ersten Lebensjahren in völliger Unbewußtheit der Welt gegenübersteht. Dann wird es immer mehr und mehr bewußt. Was heißt das aber: es wird bewußt? Das heißt, es lernt sich mit seinem inneren Leben an die äußere Welt anpassen. Es lernt die äußere Welt auf sich beziehen, sich auf die äußere Welt beziehen. Es lernt eben die äußeren Dinge bewußt kennen, sich von ihnen unterscheiden. Das tritt ihm dann immer mehr und mehr, je mehr es heranwächst, entgegen. Es schaut hinauf in den Umkreis des Erdenlebens, sieht die kosmische Welt, ahnt ja wohl, daß in dieser kosmischen Welt eine Gesetzmäßigkeit ist; aber es wächst doch in das Ganze hinein wie in etwas, in das es aufgenommen wird, ohne irgendwie völlig fertig zu werden mit dem Geheimnis, das besteht zwischen dem Menschen und der kosmischen Welt. Dann wächst das Kind heran, wird immer mehr und mehr in die bewußte Sorgfalt der übrigen Menschen aufgenommen. Es wird erzogen, es wird unterrichtet. Es wächst so heran, daß aus seiner ganzen Individualität das hervorgeht, daß es selbst in irgendeiner Weise in das Weltgetriebe eingreifen muß.

#SE302-089

Wir erziehen es dadurch für das Weltgetriebe heran, daß wir es zunächst spielen lassen, daß wir dadurch also seine Tätigkeit wecken.

Wir bemühen uns in irgendeiner Weise, alles dasjenige, was wir mit dem Kinde tun, auf der einen Seite so zu vollbringen, daß den Anforderungen der Menschenwesenheit Genüge getan wird; daß wir also hygienisch, gesund erziehen, daß wir also den Unterricht in leiblicher, seelischer und geistiger Beziehung pflegen. Wir suchen ein zweites. Wir versuchen uns hineinzulieben in die Anforderungen des sozialen und technischen Lebens. Da wurde versucht, das Kind so zu erziehen und zu unterrichten, daß es später arbeiten, eingreifen kann in das Getriebe, daß es sich sozial hineinstellen kann in das Menschenleben, mit den übrigen Menschen auskommt. Wir versuchen, ihm Geschicklichkeiten und Kenntnisse beizubringen, wodurch es in das technische Leben hineinwächst, so daß seine Arbeit für die Gesellschaft wie für das menschliche Leben etwas bedeuten kann, und daß es selbst einen Lebensweg findet im Zusammenhang mit dem übrigen sozialen Leben der Menschheit. Alles das vollbringen wir. Und daß wir es in der richtigen Weise vollbringen, daß wir tatsächlich auf der einen Seite den Anforderungen der menschlichen Natur Rechnung tragen können, so daß wir den Menschen nicht hineinstellen in die Welt als einen geistig, seelisch und physisch kranken oder verkümmerten Organismus, müssen wir auf der anderen Seite uns sagen können, daß der Mensch so in die Gesellschaft hineinwächst, daß er irgend etwas anfassen kann, wo- durch er sich und die Welt vorwärtsbringen kann. Daß beidem auf diese Weise genügt wird, das muß unsere Sorge sein.

Aber wir müssen uns doch sagen: es verursacht uns heute eine gewisse Mühe, in dieser zweifachen Sorge irgendwie etwas dem Kinde entgegenzubringen. Und es verursacht uns eigentlich, wie ein unbefangener Blick in die ganze Lage, in der wir als Unterrichtende und Erziehende sind, uns lehrt, nicht nur eine gewisse Mühe, sondern sogar eine gewisse Skepsis, einen gewissen Zweifel. Es ist ja leicht einzusehen, daß in unserer Zeit in der mannigfaltigsten Weise debattiert wird: Wie soll man eigentlich die Jugend erziehen, was soll man machen? - Das sind im Grunde genommen alles Fragen, die in dieser Schärfe, in dieser Ausgeprägtheit, wie sie heute auftreten, mit diesem Extrem in

#SE302-090

älteren Kulturen eigentlich durchaus unmöglich gewesen wären. Wenn Sie nur unbefangen die geschichtliche Entwicklung betrachten, werden Sie sich sagen müssen: in älteren Kulturen herrschte natürlich außerordentlich viel, was uns heute unfäßbar erscheint. Wir brauchen nur auf die Stellung der leitenden Klassen und der Sklaven- und Helotenklassen im alten Griechenland zu sehen, so bietet sich uns ein Bild dar, das wir von unserem heutigen Gesichtspunkte aus mit Recht nicht billigen. Wenn wir uns aber bekanntmachen mit den Anschauungen, welche die Griechen gehabt haben über die Jugenderziehung, so wäre es undenkbar, daß unter ihnen solche Debatten stattgefunden hätten, wie wir sie heute über die Erziehung der Jugend erleben, wo der eine das vollständige Gegenteil von dem anderen meint mit Bezug auf die Art und Weise, wie man das Kind, den Jüngling und die Jungfrau heranziehen und der sozialen Ordnung einverleiben soll. Es ist also nicht nur> daß uns das Unterrichten und Erziehen Mühe macht, wir müssen eine Pädagogik, eine Didaktik haben. Wir glauben, daß wir uns durch so etwas wie Pädagogik und Didaktik dasjenige aneignen können, was uns als Erziehenden und Unterrichtenden notwendig ist. Aber wenn wir wiederum sehen, wie die Debatten sich gegenseitig entladen, wie durchaus nicht irgendwie Aussicht ist auf eine Verständigung von der einen oder anderen Seite, wie diejenigen, die mehr die körperliche Erziehung betonen, und die anderen, die mehr das Geistig-Seelische betonen, sich nicht miteinander verständigen können, so kommen wir gerade über die Erziehungsaufgaben - und dann beim Spezialisieren in die Didaktik hinein - nicht nur dazu, zu sagen: Es ist mühevoll, zu erziehen -, sondern es ist so, daß wir gar nicht über ein gewisses Ignorabimus in bezug auf unsere Stellung als Erziehende und Unterrichtende hinauskommen können.

Das müßten wir eigentlich durchaus fühlen in der Gegenwart, und es wird sich, glaube ich, diese Empfindung noch verschärfen, wenn wir die Sache mit einem etwas weiteren Blick betrachten. Dieser weitere Blick wird sich Ihnen ergeben, wenn Sie zum Beispiel, sagen

wir, so einen richtigen Ausfluß von Erziehungsprinzipien, Erziehungsideen sehen und durchstudieren, wie so etwas hervorgegangen ist aus, sagen wir, der mitteleuropäischen Welt. Ich möchte Sie hinweisen darauf,

#SE302-091

einfach einmal zur Probe sich mit allem bekanntzumachen, was über geistige, seelische, physische Erziehung gesagt worden ist von Leuten, die ganz herausgewachsen sind mit ihrer Bildung aus Mitteleuropa. Nehmen Sie das Buch des Dittes oder des Diesterweg und lesen Sie sich durch, was da für Ansichten entwickelt werden über das Erziehungswesen. Ich weise Sie zum Beispiel auf den interessanten Aufsatz hin, der sich in Karl Julius Schröers Büchlein «Unterrichtsfragen» findet, das, wie ich glaube, in richtiger Weise die Frage behandelt über die Stellung des Turnens im Unterricht, wo bis ins einzelne hinein dieser Abschnitt «physische Erziehung» entwickelt wird. Ich möchte, daß Sie dabei, indem Sie so etwas auf sich wirken lassen, Rücksicht nehmen, aus welcher Denkweise und Gesinnung so etwas hervorgegangen ist. Wie da durchaus, trotzdem ein wirkliches, inneres Verständnis für die physische Menschennatur vorhanden ist und überall darauf Rücksicht genommen wird, daß der Mensch als physisches Wesen tüchtig in die Welt hineinwachsen muß, wie dennoch ein starkes, ich möchte sagen, ein durchdringendes Bewußtsein vorhanden ist, daß der Mensch ein seelisches Wesen ist, daß man überall auf seine Seele Rücksicht zu nehmen hat. Und ich möchte bitten, lesen Sie vergleichend - nicht nach Äußerlichkeiten, über solche Dinge sollen Sie hinaus sein, da Sie auf anthroposophischem Boden stehen -, lesen Sie, indem Sie die grundlegende Gesinnung verfolgen, das heißt das Untergründliche der Seele überhaupt, irgendeine der zahlreichen Abhandlungen über - man muß schon sagen, nicht Erziehung, sondern eben - Education aus der angloamerikanischen Literatur. Sie werden da überall Kapitel über intellektuelle Erziehung und ästhetische Erziehung, über physische Erziehung finden. Aber nehmen Sie Rücksicht auf das Untergründliche, aus dem das herauswächst. Sie werden geradezu das Gefühl haben, Sie können gar nicht das Wort Erziehung in eine Beziehung bringen mit dem, was da Education bedeutet, denn es liegt überall, selbst da, wo vom Geist, daß wir Geist in unserer Kultur haben, wo von intellektueller Erziehung die Rede ist, zugrunde, daß der Mensch eine Art Mechanismus ist; daß man seinen leiblich-physischen Mechanismus pflegen und ausgestalten muß, und daß sich, wenn wir diesen leiblich-physischen Organismus oder Mechanismus nur richtig ausgestalten, schon alles Moralische

#SE302-092

und alles Intellektuelle wie von selbst ergibt. Es ist ein viel stärkeres Hinneigen zu diesem Leiblich-Physischen. Man möchte sagen, in den Erziehungs- und Unterrichtswerken der ersten Art wird die Voraussetzung gemacht, daß man doch dem Menschen geistig-seelisch beikommen kann. Und wenn man ihm eben richtig geistig-seelisch beikommen kann, dann ergibt sich durch dieses geistig-seelische Beikommen auch ein richtiges Behandeln der Physis des Menschen. Bei den Werken über Education ist dagegen überall die Voraussetzung, daß man in leiblich-physischer Beziehung erziehen muß, wenn man richtig erzieht; dann ist in dem Menschen drinnen noch so irgendein kleines Kämmerchen, um das man sich eigentlich nicht recht kümmern soll. Man erzieht an der Peripherie der Physis herum und setzt nur immer voraus: Es ist da so ein Kämmerchen, um das man sich nicht kümmern soll, da ist eingesperrt der Intellekt, die Moral, die Religion; da ist noch eine Art instinktiver Moral > Religion, instinktiver Logik drinnen. Und wenn man die Physis genügend rundherum erzogen hat, dann gehen die Kräfte nach dem Inneren; sie lösen die Umwandlungen dieses Kästchens auf und dann sprüht der Intellekt, die Moral und die Religion heraus, und das kommt dann schon von selber. Man muß dieses eben so lesen, daß man überall zwischen den Zeilen liest und auf das, was da eigentlich zugrunde liegt, Rücksicht nimmt.

Es ist eben durchaus notwendig, daß man heute auf solche Differenzierungen über die Welt hin Rücksicht nimmt. Es ist durchaus viel wichtiger als das, was man heute gewöhnt ist, obenhin zu beobachten, wenn man diese Symptome, die sich unter der Oberfläche beobachten lassen, in Erwägung zieht. Denken Sie doch nur einmal, das Symptom in unserer Übergangskultur in der Weise zu erfassen, daß Sie etwa die außerordentlich wichtigen Debatten verfolgen, die sich in den letzten Wochen in England abgespielt haben unter dem Einfluß der allerschlimmsten sozialen Verhältnisse, der hereinbrechenden umfassenden Streiks, die das ganze soziale Leben aufwühlten. Da haben Debatten stattgefunden, die die Zeitungen füllten. Und da sehen wir plötzlich in den letzten Wochen in dieser ganzen Journalistik, die mit diesen wichtigen Angelegenheiten beschäftigt ist, einen ganz anderen Ton hereinbrechen. Es ist auf einmal so: alles erklingt in dieser Journalistik aus einer

#SE302-093

ganz anderen Ecke. Und was ist denn das eigentlich? Es beginnen die verschiedenen - ich weiß schon wirklich gar nicht, wie sie alle heißen - Ballspiele und Tennisspiele. Das ist etwas, was anfängt die Leute so viel zu interessieren, und was das ganze Interesse hinweghebt über die allerwichtigsten sozialen Angelegenheiten. Die Debatten nehmen plötzlich den Charakter an: sehen wir nur, daß wir möglichst bald hin- auskommen, wo die großen Plätze sind, wo die großen Spiele aufgeführt werden, wo wir uns so bewegen als Menschen, daß unsere Muskeln möglichst stark werden und daß wir unser Interesse auf diese wichtigen Tatsachen werfen, daß man - ich schildere vielleicht etwas dilettantisch, aber ich kann mich schon nicht auf genaue detaillierte sachgemäße Schilderungen dieser Kulturercheinungen einlassen -, daß man seine besondere Aufmerksamkeit darauf wendet, daß, wenn einer vielleicht irgendwo so etwas wie eine Kugelgestalt wirft, der andere sie in der richtigen Weise mit der großen Zehe auffängt oder irgendwie.

Es ist tatsächlich etwas ganz Merkwürdiges, was man da als Anschauung bekommt, wenn man gar auf Differenzierungen eingeht. Es nützt einem heute gar nichts, wenn man das Eigenartige unserer zeitgenössischen Journalistik liest. Was sie sagen wollen, das ist unbedeutend; das, was sie charakterisiert, ist, warum sie dazu kommen, dies oder jenes zu sagen. Das ist heute unendlich viel wichtiger. Aber mit den Leuten sich über dasjenige zu unterhalten, was sie meinen, das ist eine Sache, die heute von keiner Wichtigkeit ist; viel wichtiger ist, heute überall darauf zu sehen, aus welchen Untergründen die Leute dieses oder jenes tun, wie sie da dazu kommen, dieses oder jenes zu behaupten, warum dieses oder jenes da ist. Das ist es, worum es sich heute handelt. Was für ein Unterschied ist zwischen dem deutschen Aufbauminister und dem französischen Minister, wie man den Argumenten des einen oder anderen Recht gibt, das ist alles Wischiwaschi. Darum kann es sich nicht handeln für diejenigen, die an dem Fortschritt der heutigen Zivilisation teilnehmen wollen, sondern allein darum, daß man er- gründet, warum der eine in einer ganz besonderen Weise unwahrhaftig ist und warum die Unwahrhaftigkeit des anderen einen ganz anderen Charakter hat. Das, was sich durch die beiden Unwahrhaftigkeiten

#SE302-094

ankündigt, diese Verschiedenheit, das ist dasjenige, was wir ins Auge fassen müssen.

Wir müssen uns schon klar sein darüber, daß wir in einem Zeitalter leben, in dem die Worte, die die Leute sprechen, keine Bedeutung haben in ihrem Inhalt, sondern allein die Kräfte, die drinnen walten und wirken. In einer solchen Art muß derjenige, der Jünglinge und Jungfrauen zu unterrichten hat, in sein Zeitalter hineinwachsen. Und er muß in einer noch tieferen Weise in sein Zeitalter hineinwachsen: er darf nicht jenen Grundcharakter behalten, den das Denken und die ganze Gesinnung des Menschen in der Gegenwart hat. Wenn man heute herumgeht und hat sich etwas durchdrungen mit anthroposophischem Bewußtsein - man findet nicht mehr Menschen, man findet Maulwürfe, die sich im engsten Kreise desjenigen bewegen, worin sie hereingesteckt sind, die sich so benehmen, daß sie in dem allerengsten Kreise denken und nicht hinausdenken über diesen Kreis, auch gar kein Interesse haben, sich zu bekümmern um dasjenige, was außerhalb dieses Kreises vorgeht. Wenn wir nicht die Möglichkeit finden, aus diesem Maulwurf-dasein gründlich herauszuwachsen, wenn wir nur immer dieselben Urteile von einem anderen Standpunkt zustandebringen, die uns anezogen sind durch die Vorgänge vom Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts, dann können wir nicht fruchtbar teilnehmen an demjenigen, was gemacht werden soll, um aus der Misere hinauszukommen.

Und wenn einer ganz durchdrungen sein soll von einer solchen Sache, wie ich sie jetzt geltend gemacht habe, so ist es der Lehrer, so ist es derjenige, der die Jugend erziehen will, so ist es besonders derjenige, welcher das Kind hinaufführen will in das mehr reifere Alter des Knaben und Mädchens, die da sind, wenn wir von der 9. in die 10.

Klasse hinüberkommen. Wir müssen die ganze Schule so einrichten, daß so etwas in der Schule drinnen sein kann, und dazu ist es notwendig, daß Sie die Sache noch tiefer auffassen, daß Sie vor allen Dingen jetzt bei diesem wichtigen Wendepunkt unserer Schule - das betrifft nicht bloß diejenigen, die in den höheren Klassen unterrichten, sondern das betrifft die ganze Lehrerschaft - sich klarmachen: es handelt sich darum, die ganze Pädagogik und die ganze Didaktik in ein

#SE302-095

elementares Gefühl zusammenzufassen, so daß Sie gewissermaßen in Ihrer Seele die ganze Schwere und Wucht der Aufgabe empfinden: Menschen hineinzustellen in diese Welt. Ohne das wird unsere Waldorfschule nur eine Phrase bleiben. Wir werden alles Schöne sagen über die Waldorfschule, aber wir werden auf einem durchlöcherten Boden stehen, bis solche Löcher so groß sein werden, daß wir gar keinen Boden mehr haben, auf dem wir herumgehen können. Wir müssen die Sache innerlich wahrnehmen. Das können wir nur, wenn wir ganz tief und gründlich in der Lage sind, den Erzieherberuf zu erfassen.

Und da müssen wir uns doch sagen: Was sind wir denn eigentlich als Menschen der Gegenwart? - Wir sind hingestellt worden in diese Gegenwart durch dasjenige, was an uns heranerzogen worden ist durch die Ereignisse der Zivilisation im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts.

Und, meine lieben Freunde, was sind Sie heute? Die einen haben Philologie, Geschichte gelernt, so wie man es gelernt hat in den Mittel- und Hochschulen vom Ende des 19. und im Beginne des 20. Jahrhunderts. Die anderen haben mathematisch-realistische Fächer gelernt. Der eine ist durch diese oder jene Methode des Singens und Turnens hineingewachsen in dasjenige, was er ist, der andere durch eine andere Methode. Der eine hat durch die besondere Vorliebe seiner Lehrerschaft mehr sich hineingefunden in ein aber mehr physisch-körperliches Auffassen des Gentleman, der andere hat sich mehr hineingefunden in dasjenige, was man nennen könnte den verinnerlichten Menschen, aber verinnerlicht durch den Intellektualismus. Dasjenige alles, was da an uns heranerzogen ist, das ist ja bis in die Fingerspitzen hinein unsere Menschheit geworden. Und wir müssen uns klar sein darüber, daß dasjenige, was da an uns heranerzogen ist, jetzt in unserer Zeit wirklich sich erfassen muß, daß sich das gründlich selber in die Hand nehmen muß. Und das kann nur durch eine über das Individuelle hinausgehende, zeitgemäße Gewissenserforschung geschehen. Ohne diese zeitgemäße Gewissenserforschung können wir nicht über dasjenige hinauswachsen, was uns die Zeit geben kann. Und wir müssen hinauswachsen über dasjenige, was uns die Zeit geben kann. Wir dürfen nicht Hampelmänner der Zeitrichtung sein, die sich am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat. Wir müssen vor allen Dingen durch

#SE302-096

ein Geständnis dessen, was wir aus der Zeitbildung heraus sein können, durch eine universelle Gewissenserforschung uns in richtiger Erkenntnis auf unseren Platz hinstellen.

Und da fragen wir uns: Ist denn nicht alles, was wir geworden sind, infiziert von der materialistischen Gesinnung, die heraufgekommen ist? - Gewiß, guter Wille ist in mannigfaltiger Weise vorhanden. Aber dieser gute Wille ist infiziert worden von der Anschauung, die aus der naturwissenschaftlichen Weltanschauung hervorgegangen ist. Und aus dieser Anschauung ist dann auch dasjenige hervorgegangen, was wir über körperliche Erziehung kennengelernt haben.

Im Grunde genommen wollte es die Menschheit immer vor sich selber verhüllen, daß sie eine große Gewissenserforschung notwendig hat, etwas, was gründlich aufwühlen sollte alles Innerliche mit der Frage: Wie stehen wir denn heute eigentlich als Ältere da vor der Jugend? - Und da kann sich keine andere Antwort als diese ergeben, wenn wir den Knaben und das Mädchen in dem Lebensalter betrachten, in dem sie sind, wenn sie in sexueller Beziehung reif werden, wenn wir sie uns entgegenkommen sehen nach diesem Reifwerden, dann müssen wir uns sagen, wenn wir tief innerlich ehrlich sein wollen: Wir wissen nichts mit ihnen anzufangen, weil wir die Erziehung und den Unterricht nicht aus neuen Grundelementen heraus in die Hand nehmen. Wir stehen so da, daß wir eine Kluft aufgerichtet haben zwischen uns und dieser Jugend.

Das ist die große Frage, die auch heute praktisch wird. Sehen Sie sich die heutige Jugendbewegung an, wie sie sich herausgebildet hat. Was ist sie anders als das Lebensdokument dafür, daß die Führung durch Erziehung und Unterricht, durch alles Experimentieren völlig verlorengegangen ist. Sehen Sie sich an, was geworden ist: mit einer rapiden Schnelligkeit hat sich in diesem Zeitmoment gerade diese Jugend, von der wir hier sprechen, innerlich gedrängt gefühlt, sich loszusagen von der Führung der Alten, um in einer gewissen Weise die Führung in die eigene Hand zu nehmen. Ja, daß das einmal heraufgekommen ist, daß in der Jugend dieser Trieb sich entfacht, das müssen wir nicht der Jugend zuschreiben. Zu diskutieren, wie das in der Jugend heraufgekommen ist, hat ein großes geisteswissenschaftliches

#SE302-097

Interesse, aber es hat zunächst nicht ein pädagogisches Interesse. Das pädagogische Interesse kann nur an der Tatsache haften, daß die Alten schuld gewesen sind, daß sie die Führerzügel verloren haben, daß sie das Verständnis verloren haben für die heranwachsende Jugend.

Und da die Alten im Hause die Jungen nicht mehr aufhalten konnten, wurde die Jugend Wandervogel, suchte in einem Unbestimmten dasjenige, was die Alten nicht mehr geben konnten. Die Gedanken, die Worte waren stumpf geworden; man hatte für die heranwachsende Jugend nichts mehr, und so wanderte sie hinaus und suchte in den Wäldern, suchte im Zusammensein mit sich selbst dasjenige, was sie nicht finden konnten in den Worten, in den Vorbildern der Alten. Das ist eine der allerbedeutsamsten Erscheinungen unserer Gegenwart: die Jugend stand auf einmal vor einer großen Frage, die in allen vergangenen Zeitaltern doch in einer Weise von den Alten beantwortet worden ist und die jetzt von den Alten nicht mehr beantwortet werden konnte, weil die Sprache, die die Alten führten, von der Jugend nicht mehr verstanden wurde.

Sehen Sie auf Ihre eigene Jugend zurück. Sie waren vielleicht braver als die Wandervogel, Sie waren vielleicht ein bißchen weniger aufs Wandern aus. Damit ich nicht ein besonderes Wort gebrauche: Sie haben sich gehalten, Sie haben so getan, als ob Sie auf die Alten hin hören würden, Sie sind geblieben. Und die anderen haben nicht mehr so getan, als ob sie auf die Alten hinhören würden; sie haben sich den Alten entrissen und sind hinausgewandert. Das haben wir gesehen. Wir haben auch das ganze Ergebnis der Jugendbewegung gesehen. Es entstand vor gar nicht langer Zeit in dieser Jugendbewegung ein Anschlußbedürfnis an sich selbst. Sie wollten durch sich, für sich selbst dasjenige finden, was die Alten nicht geben konnten. Sie wollten fort in die Natur. In einem Unbestimmten wollten sie dasjenige finden, was ihnen die Alten nicht mehr geben konnten. Und da haben sie den Anschluß gefunden, der eine an den anderen. Sie haben kleine Cliques gebildet. Im Grunde genommen ist da eine merkwürdige Einzelercheinung aufgetreten, die eigentlich ungeheuer lehrreich ist: die Alten haben die Führung verloren, sie sind Philister geworden. Die Alten haben es nicht geglaubt: in der Jugend ist die große Sehnsucht erwacht, die

#SE302-098

im Wandervogel da ist. Und was haben die Alten dazu gesagt, die nun selber etwas angestoßen waren von der neuen Zeit? Die haben nicht gesagt, wir müssen jetzt suchen, in uns die Möglichkeit zu finden, in uns selbst den Anschluß zu gewinnen; wir müssen zu einer

großen Gewissenserforschung vorrücken; wir müssen vom Alter her den Weg finden zur Jugend. - Sie haben etwas ganz anderes gesagt: Nun, da die Jugend nichts mehr von uns lernen will, wollen wir von der Jugend lernen. Und da sehen wir von den Landerziehungsheimen bis zu den anderen Dingen die Alten sich dem anpassen, was die Jugend will und fordert. Wenn Sie unbefangen die Sache, die entstanden ist, ins Auge fassen, so ist es doch nichts anderes, als daß die Alten geführt sein wollten von der Jugend, daß sie immer mehr und mehr kapituliert haben, daß sie mehr und mehr von ihrer Führung abgegeben haben, bis in einer besonders aufgeregten Zeit nicht aus der Lehrerschaft, sondern aus der Schülerschaft heraus gewählte Betriebsräte in den einzelnen Unterrichtsanstalten kamen.

Nun, diese Phase, die die Sache der Alten angenommen hat, die ist wirklich in einer tiefen Weise zu bedenken. Aber, was ist bei der Jugend selber geworden? Die Jugend ist übergegangen vom Anschlußbedürfnis, von dem Sich-selber-Finden in der Clique zum seelischen Sich-Finden im Eremitentum. Die letzte Phase ist, daß sich jeder auf sich selbst zurückgewiesen fühlt, daß jeder einzelne eine gewisse Furcht hat vor dem Anschluß. Es ist eine atomisierende Sehnsucht eigentlich dasjenige, worinnen man noch mit einer Gewißheit gefühlt, gesucht und geglaubt hat, man finde nun etwas in der Welt. Das hat sich verwandelt in ein Brüten darüber: Wie kann es sein, daß man mit sich als Mensch nicht zurecht kommt? - Und das letztere Gefühl sehen Sie heute immer mehr und mehr heraufziehen, wenn Sie mit wachem Sinn auf dasjenige hinsehen, was heute überall geschieht. Sie sehen als heranwachsende Ungewißheit überall eine Zersplitterung der menschlichen Seelenkräfte. Sie sehen überall eine besondere Furcht, einen Horror vacui, so daß der Jugend graut, schaudert vor dem, was werden soll, wenn sie immer mehr und mehr heranwächst. Sie hat einen Horror vor dem Leben, in das sie hineinwachsen soll. Und demgegenüber gibt es im Grunde genommen nur eins, eben dasjenige, was ich

#SE302-099

nennen möchte: die große Gewissenserforschung. Und die kann nicht an Äußerlichkeiten hängen, sondern die kann doch nur auf das abzielen, daß man sich fragt: Ja, wie ist es eigentlich gekommen, daß wir, wenn wir die Führung haben wollen, mit den Kräften des Alters die Jugend gar nicht mehr verstehen?

Wir können da auf ein ferneres Zeitalter zurückblicken, sagen wir auf die Griechen. Bei den Menschen von Griechenland, von denen uns die Geschichte erzählt, finden wir noch ein gewisses Verstehen der älteren Leute mit den jüngeren Leuten. Insbesondere können Sie im griechischen Leben, wenn Sie es suchen so recht zu begreifen, ein merkwürdiges Verstehen finden zwischen den Menschen, die so zwischen 14, 15 und am Anfange der Zwanzigerjahre sind, also im 3. Lebensalter, und den Menschen in demjenigen Lebensalter, das ich als das 5. bezeichnet habe, dazwischen den Achtundzwanziger- und Fünfunddreißigerjahren liegt. Das ist das Eigentümliche in der Griechenzeit und auch in der älteren römischen Kultur, daß sich die Leute, die 35, 36, 37 Jahre alt waren, mit denjenigen verstanden haben, die so alt waren wie heute unsere Volksschüler alt sind, und daß sich diejenigen, die in das reifere Alter eingetreten sind, besser verstanden haben mit denen, die in den Anfang der Dreißigerjahre eingetreten sind. Es war ein Verstehen zwischen den Älteren und der Jugend gerade nach Altersstufen. Es ist gar nicht leicht, hinter die Geheimnisse der Menschheitsentwicklung zu kommen; es ist tatsächlich so, daß wir im Griechen noch deutlich spüren können: Wenn der Jüngling, das Mädchen in das sexuell reifere Alter kommen, schauen sie hin auf diejenigen, die so 28, 29 Jahre alt geworden sind. Sie wählen sich von da aus diejenigen, die ihnen besser gefallen, denen sie nun frei nachstreben. Sie können nicht mehr einer selbstverständlichen Autorität folgen, aber gerade diesem Alter nachstreben. Und wir sehen das, indem die Menschheit sich heraufentwickelt durch das Mittelalter bis zur Gegenwart, immer mehr und mehr verschwinden. Die Menschen werden gewissermaßen durcheinandergewürfelt. Man möchte sagen: ein Chaos entsteht aus der geistgegebenen natürlichen Ordnung. Und da in der Welt ist das dann eine soziale Frage, innerhalb unserer Welt der Erziehung und des Unterrichtes, eine pädagogisch-didaktische Frage. Ohne da

#SE302-100

auf die ganzen Weltverhältnisse zu sehen, kommen wir wirklich nicht vorwärts.

Ich möchte Sie nun auf eine ganz konkrete Tatsache hinweisen, die Ihnen zeigen soll, worin es liegt: Sie müssen nur dann diese konkrete Tatsache universalisieren, um zu sehen, worin es liegt, daß dieses Nicht-verstehen zwischen dem Alter und der Jugend eingetreten ist. Sehen Sie, wenn wir heute so lebendig durch unsere Schule in das Leben hineinwachsen, lernen wir zum Beispiel: es gibt so etliche 70 chemische Elemente. Wir lernen das und wenn wir Lehrer werden, haben wir in der Regel ein Bewußtsein von diesen chemischen Elementen, daß das einfach so ist, wenn das auch in der neueren Zeit etwas durchlöchert worden ist; aber es ruht in unserem Inneren, daß wir es da mit etlichen 70 chemischen Elementen zu tun haben, daß durch ihre Synthese und Analyse alle Dinge, die in der Außenwelt sind, bewirkt werden. Wir bilden uns sogar eine Weltanschauung. Und das war die Farce, daß man auf diese 70 chemischen Elemente im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine Weltanschauung gebaut hat. Man hat nur so nachgedacht über die Welt, daß man sich gefragt hat: Ja, wie konnte denn dasjenige, was die Weltkörper sind, was sich dann verfestigt hat, durch chemische und physikalische Veränderungen entstehen; wie ist die Urzeugung aufgetreten durch eine besondere komplizierte chemische Synthese? Man hat die ganze Welt mit Gedanken erfassen wollen, die aus solchen Elementen hervorgegangen sind.

Aber diese ganze Art, sich mit dem Kopf zur Welt zu stellen, wäre einem Griechen als eine Torheit erschienen, als etwas Unmenschliches. Der Grieche hätte, wenn man ihm zugemutet hätte, aus etlichen 70 Elementen, die sich synthetisieren und analysieren, die Welt sich vorzustellen, ungefähr in seinem tieferen Inneren so gefühlt: daß ihm der Mensch dabei vorgekommen wäre wie irgend etwas, was dadurch in Staub zerfallen muß. Er hätte gar nichts begriffen davon; was soll denn der Mensch machen mit einer solchen Welt, die aus 70 Elementen besteht, die sich analysieren und synthetisieren? Was will das alles? Die Welt möchte ganz gut bestehen, sie möchte eine riesige Weltretorte bilden, aber wie nimmt sich der Mensch da drinnen aus? Wie wenn man eine große Retorte ins Zimmer hereinstellt und da

#SE302-101

drinnen allerlei Elemente kochen ließe und eine Türe aufmachte und durch diese Retortentüre den Menschen hineinschieben würde in dasjenige, was da aus Salzen und Säuren zusammenbrodeln gelassen wird. So ungefähr wäre der Gedanke einem Griechen aufgestiegen, wenn man ihm zugemutet hätte, er solle die Welt aus etlichen 70 Elementen aufgebaut denken. Das hätte er nicht geglaubt. Das hätte seinem Empfinden widersprochen. Er hätte sich unwillkürlich zu einer solchen Empfindung hingerissen gefühlt, wie ich sie charakterisiert habe.

Aber der Mensch ist gar nicht bloß ein Kopf. Das war bloß auf den Dörfern üblich, das war nur eine Farce, wenn man zu Buden gekommen ist, wo einer davorgestanden hat und gesagt hat: Hereinspaziert meine Herrschaften! Hier können Sie einen lebenden, sprechenden Menschenkopf sehen! - Und wenn man hineingegangen ist, dann hat man bloß einen Kopf gesehen, der keinen Körper hatte. Der Mensch ist nicht bloß ein Kopf, sondern ein ganzer Mensch. Und wenn er mit seinem Kopf solche Anschauungen entwickeln will, wo er seinem ganzen Willens- und Gefühlsleben, seiner Physis nach so beschaffen sein sollte, daß er denken kann, die Welt bestehe nur aus solchem Zeug, dann muß der Mensch anders fühlen, er muß etwas anderes in den Fingerspitzen haben, als der Grieche in den Fingerspitzen hatte, dem das für eine Torheit gegolten hätte. Man fühlt anders, man stellt sich in die Welt anders hinein, indem man glaubt, sie sei bloß irgend etwas, was für eine Retorte paßt, aber nicht für ein Universum. Und so war es natürlich auch mit den soziologischen Dingen, die dem Griechen erschienen. Diese Dinge müssen bedacht werden. Man muß sich sagen: Wir denken nicht bloß, daß die Welt aus 74 Elementen bestehe, sondern wir gehen so herum, wir waschen uns am Morgen die Hände und trocknen uns ab, daß wir das auch im Gefühl haben. Daß das möglich ist, daß unser Kopf, wenn wir uns waschen, solch eine unmenschliche Weltanschauung als eine Wirklichkeit hinnimmt, daß wir so denken können, das prägt unserem Fühlen, unserem Empfinden einen ganz

bestimmten Charakter auf. Ja, und wenn wir so fühlen, empfinden, denken können, daß der Mensch eigentlich ganz herausfällt, dann ist es eben so, daß wir mit diesem Empfinden und Gefühl, wenn wir vor den fünfzehnjährigen Knaben und Mädchen stehen, keinen Zugang

#SE302-102

finden, daß wir nicht wissen, was wir damit anfangen sollen. Mit unserer Weltanschauung lassen sich Universitätskollegien machen, man kann da dasjenige auseinandersetzen, was man glaubt als das Richtige zu erkennen, aber es läßt sich nicht leben damit. Wir schicken dann die Leute, die erziehen sollen, von unseren Hochschulen hinaus, und sie haben überhaupt nichts mehr, was ein Zusammenhang mit der Jugend ist. Das ist der furchtbare Abgrund, der sich vor uns aufgetan hat.

Sehen Sie, für uns Menschen kommt ein gewisser Anklang an dasjenige, was wir heute als Chemie und Physik lehren, dann, wenn wir uns nicht recht gehalten haben, wenn wir 50 oder 55 Jahre alt geworden sind. Da sind wir so weit sklerotisiert, daß ein leiser Anklang in unserem Inneren selber ist von der Welt, die da draußen ist. Mit uns Menschen wird ja langsam im Laufe unseres physischen Lebens von den Weltmächten etwas Merkwürdiges gemacht: wir verhärten ja auch in unserem Organismus, indem wir älter werden. Wir werden dissoziiert, wir verstauben gewissermaßen innerlich, wenn wir so um die 50 Jahre hinaufkommen. Aber da werden wir aufgelöst, langsam, nicht gleich so grausam, als wenn wir in eine Retorte geschlossen würden. Es wird nicht soweit gebracht, aber langsamer wird es schon so; es geht etwas humaner vor sich. Aber in diesem Lebensalter, wo der Mensch seinem Tod entgegengeht, da fängt in ihm an, so etwas tätig zu sein wie dasjenige, was wir mit unserer heutigen Wissenschaft beschreiben. Wir fassen die Welt so auf, daß höchstens die Greise dafür ein Verständnis haben können. Die Natur ist gütig, sie läßt sie dafür etwas kindisch werden.

Wenn man solche Dinge redet, so sieht es so aus, als ob man sich lustig machen wollte über die Welt. Kein Humor ist es, es ist tiefe Tragik, Wahrheit. Wir beschreiben heute nur dasjenige von der Welt, was sich vollzieht, wenn wir gestorben sind, gar nichts anderes. Wenn wir erst gestorben sind, dann geht etwas ähnliches vor, und wir haben ein Vorgefühl, wenn wir alt werden, was da vorgeht in unserem physischen Leib, wenn wir gestorben sind. Nichts anderes beschreiben wir. Wir haben alle unsere Bildungsanstalten angefüllt mit einer solchen Erkenntnis, die sich auf den physischen Menschen bezieht, wenn er sich auflöst, wenn er gestorben ist. Aber das lebt nicht in unseren Gliedern.

#SE302-103

So empfinden wir durch die Gedanken, die wir in uns aufnehmen. - Und die Dinge, die von altersher gebildet sind, die theologischen Dinge, die leben überhaupt nur noch in Worten, weil gar nicht zusammenpaßt dasjenige, was die Theologie sagt und dasjenige, was als Naturgeschichte des menschlichen Leichnams gelehrt wird. Solange man diese Dinge bloß erkenntnistheoretisch ins Auge faßt, ist die Sache nicht besonders schlimm; aber in dem Augenblick, wo man sie in das Leben eingliedern will, dann sind sie schlimm. Wenn man den Menschen als ganzen nimmt und sich fragt: Wie werden die Menschen unter dem Einfluß eines solchen Lebens? - dann gewinnt die Frage eine große Bedeutung, dann wird sie eine Lebensfrage. Um diese Lebensfrage dürfen wir nicht herumkommen, wir dürfen uns nicht, besser gesagt, herumdrücken. Wir werden im Unterricht entgegengestellt dem Kinde, in dem ganz andere Kräfte wirken als diejenigen, von denen wir etwas lernen. Und wir wissen gar nichts mehr von dem, was eigentlich im Kinde wirkt; wir sind durch einen Abgrund vom Kinde getrennt.

Dem Griechen hätte es als eine Torheit geschienen, so von etlichen 70 Elementen zu reden, wie wir heute reden. Was haben sie geredet? Sie haben geredet, daß das Gefüge, das da ist, nicht aus etlichen 70 Elementen besteht, sondern daß da eine Vierheit durcheinander wirkt: Feuer, Wasser, Erde, Luft. Wenn wir heute an unsere Gelehrten herankommen, an die Führung unserer Bildung mit der erhobenen Nase, dann bekommen wir natürlich zur Auskunft: das ist eine kindische Weltanschauung, über die man hinausgekommen ist; das ist etwas, was man nicht mehr zu berücksichtigen hat. - Und wenn es einer ist, der ein bißchen anfängt zu denken, dann sagt er: Nun ja, wir haben das heute auch. Heute sind das die vier Aggregatzustände, fest, flüssig, luftförmig, und die Wärme sollte man nicht mehr so anschauen; das ist wieder eine Kinderei gewesen. Wir haben das noch, aber wir haben es auf das Richtige gebracht. Und wir müssen mit einem gewissen Wohlwollen auf dasjenige hinschauen, was da die Griechen gehabt haben. Nun, es ist ein Glück, daß wir es so herrlich weit gebracht haben, daß wir jetzt etliche 70 Elemente haben, während die Menschen früher allerlei Animismus getrieben haben, während sie von Feuer, Wasser, Luft, Erde gesprochen haben.

#SE302-104

Aber so ist die Sache nicht. Die Sache liegt nämlich viel tiefer noch. Die Griechen haben von Feuer, Wasser, Erde, Luft gesprochen, und haben dabei nicht etwa die Vorstellung gehabt, die man heute von diesen Dingen hat, sondern wenn Sie einen Griechen gefragt haben würden, der in dieser griechischen Weltanschauung gelebt hat - es hat noch zahlreiche Menschen gegeben, die in dieser griechischen Weltanschauung gelebt haben, noch bis ins 15. Jahrhundert, die späteren haben das dann noch in den nachgelassenen Büchern aufgeschrieben gesehen, die heutigen sehen es auch manchmal, verstehen aber gar nichts mehr davon -, ja, da war es so, wenn man ihn gefragt hat: Was stellst du dir unter der Wärme vor, was stellst du dir unter dem Feuer vor? - Unter dem Feuer stelle ich mir vor, was warm und trocken ist. - Was stellst du dir unter der Luft vor? - Unter der Luft stelle ich mir vor, was warm und feucht ist. - Er stellt sich nicht die äußere physische Luft vor, sondern er bildet sich eine Idee. Er stellt sich nicht ein äußeres physisches Feuer vor; er bildet sich eine Idee. In dieser war die Unteridee drinnen: warm und trocken. Es war nicht das grobe Haften an dem Sinnlichen; es waren gewisse innere Qualitäten, unter denen er sich das vorstellte. Man mußte sich aufschwingen zu etwas, was man nicht mit Augen sieht, sondern mit Gedanken erfaßt, um zu diesen Elementen zu kommen, zu dem, was man damals Element nannte.

Ja, zu was kam man da eigentlich? Sehen Sie, da kam man zu einer Auffassung, die dem entspricht in seiner Wirksamkeit, was das Ätherische im Menschen, der Ätherleib ist. Da kam man heran an den Ätherleib. Man war nicht in dem Ätherleib drinnen, aber man war in der Art, wie der Ätherleib das Physische bearbeitet. Niemals kann ein Mensch eine Vorstellung bekommen davon, wie der Ätherleib das Physische bearbeitet, wenn er irgendeine Konfiguration aufsuchen will, wie etwa Sauerstoff und Kohlenstoff miteinander ins Spielen kommen. Niemals kann man das Wirken des Ätherleibes mit der Physis irgendwie ins Auge fassen, wenn man solche Ideen anwendet, daß Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff oder Schwefel miteinander ins Spielen kommen. Da wirft man sich ganz heraus aus dem ätherischen Wirken und bleibt innerhalb der Physis drinnen, das heißt, man bleibt in demjenigen drinnen, was mit dem Menschen vorgeht, nachdem er gestorben

#SE302-105

ist. Mit dem, was im Leben immer vorgeht, indem der Ätherleib die Physis bearbeitet, mit dem kommt man nur zurecht, wenn man denkt: warm und trocken, kalt und feucht, warm und feucht; wenn man also diese Qualitäten, mit denen der Ätherleib das Physische erfaßt, sich innerlich vergegenwärtigt, wenn man diese lebendige Naturauffassung in den vier Elementen hat. Diese vier Elemente sind nicht eine kindische Vorstellung, die bloß auf das äußere Physische sieht, sondern die auf das ätherische Wirken sieht. Und diese Vorstellung ist überhaupt verlorengegangen in der späteren Zeit.

Aber das hat seine Wirkung auf den ganzen Menschen. Denken Sie, man wächst auf, man lernt nur, daß die Welt aus etlichen 70 Elementen bestehe, aus Jod, Schwefel, Selen, Tellur und so weiter, und die wirbeln da durcheinander. Das übt auf die Empfindungswelt eine solche Wirkung aus, daß man sich als Mensch ganz herausstellt. Das ist dort, und wir haben nichts zu tun mit dem ganzen.

Man kann sich die berechnete Vorstellung machen, daß man etwas zu tun hat damit, wenn man sich vorstellt, die Welt besteht aus diesen vier Elementen: Feuer, Wasser, Luft und Erde. Man stellt sich das so vor, wie der Griechen es sich vorgestellt hat: im Feuer das Warme und Trockene, in der Luft das Warme und Feuchte, im Wasser das Kalte und Feuchte, in der Erde das Kalte und Trockene. Wenn man sich diese Qualitäten vorstellt und in sich lebendig macht, dann sind das Vorstellungen, die einen qualitativ erfassen. Man wird durchdrungen von ihnen. Sie gehen in die Glieder; sie erfassen einen. Man wird etwas ganz anderes, wenn man solche Vorstellungen erfaßt, die in die Glieder gehen, als wenn man eine Vorstellung erfaßt, die eigentlich erst in die Glieder geht, wenn man als physischer Mensch gestorben ist. Die Leichname in den Gräbern, die könnten sich ja so fühlen, wie es geschieht, wenn sich die etlichen 70 Elemente nach chemischen Gesetzen gruppieren. Aber die lebendigen Menschen haben gar nichts für ihr Leben von einer solchen Vorstellung. Dagegen sind sie sich in ihrem Ätherleib erfassend, wenn sie diese Vorstellung von den vier Elementen haben.

Das ist dasjenige, sehen Sie, daß eigentlich für uns als Menschen unsere Bildung nachherhand ganz unnötig geworden ist; für uns Menschen ist sie ganz unnötig geworden. Wir haben heute eine Bildung, die

#SE302-106

uns höchstens so vorbereitet, um den äußeren Menschen in Ordnung zu bringen, um dasjenige zu machen, was mechanisch äußerlich am Menschen ist. Dazu werden wir vorbereitet. Für unseren Menschen haben wir gar nichts. Es geht nicht in die Glieder. Es bleibt im Intellekt. Es hat gar keine Wirkung für das Gefühl und für den Willen. Wir müssen heute, wenn wir überhaupt auf jemanden noch wirken wollen, ganz äußerlich durch allerlei Predigten ihm beikommen. Wir müssen ihm etwas von außen sagen, aber wir geben ihm nichts, was innerlich hineinwirkt. Es ist eine furchtbare Unwahrhaftigkeit, wie wir heute so zu der aufwachsenden Jugend stehen. Wir sagen, sie soll gut sein, aber wir geben ihr nichts, wodurch sie gut sein kann. Da kann sie uns nur folgen auf Autorität hin. Wenn wir imstande sind, dem Menschen bis zum hohen Lebensalter hinauf mit dem Säbel zu kommen, wenn er nicht folgt, dann geht es; und hinterher müssen wir die Macht des Polizeifeldwebels haben, der dafür sorgt, daß dasjenige, was wir sagen, von dem Menschen ausgeführt wird. - Eine für den Menschen ganz bedeutungslose Erkenntnis des Kopfes gibt besonders den Menschen für ihr Inneres gar nichts. Hier liegt der Grund, warum wir nicht herankommen können an die Menschen, die gerade in diesem wichtigen Moment stehen, daß sie das Geistig-Seelische in ein Wechselverhältnis bringen sollen zum Leiblich-Physischen. Was sollen die Menschen anfangen mit der Jugend, die aus dem Leben heraus das Geistig-Seelische mit dem Physischen in Beziehung bringen will?

Das ist dasjenige, wo wir morgen einsetzen wollen, um uns hineinarbeiten zu können in das Problem. Ich habe heute hauptsächlich eine Empfindung davon hervorrufen wollen, wie es eine ganze Weltanschauungsfrage ist, die einen beschäftigt in dem großen Moment, wo man den Zugang finden soll zu den Kinderseelen in einem ganz bestimmten wichtigen Lebensalter.

SIEBENTER VORTRAG

Stuttgart, 18. Juni 1921

#TX

Wir haben gestern mit einer Betrachtung begonnen, die von mir genannt wurde eine Art zeitentsprechender Gewissensforschung, wie sie eigentlich dem Lehrer und Erzieher notwendig ist, wenn er sich gegenüberstellt fühlt gerade demjenigen kindlichen Lebensalter, das dem 14., 15. Lebensjahr entspricht, das nach außen hin die Geschlechts-reife darstellt und das eigentlich berücksichtigt werden sollte, nicht nur, wenn man es in der Erziehung und im Unterricht zu tun hat mit diesem Zeitpunkt des menschlichen Werdens, sondern das die ganze Schul- und Erziehungszeit hindurch berücksichtigt werden sollte. Es ist deshalb als notwendig bezeichnet worden, daß der Lehrer und Erzieher diesem Lebensalter gegenüber in unserer Gegenwart eine Art höherer Gewissensforschung vornimmt, weil wir durch die ganze Art und Weise, wie wir selbst im abgelaufenen Zeitalter erzogen und unterrichtet worden sind, eigentlich ohne Verständnis dastehen müssen vor dem, was uns im Menschen gerade in diesem Lebensalter entgegentritt.

Wir werden uns von dem, was da eigentlich vorliegt, ein Bild machen können, wenn wir in der folgenden Weise vorgehen: Betrachten Sie zunächst den Menschen in den Zwanzigerjahren, so vom 21. bis zum 28. Jahr. Wir bezeichnen in der Geisteswissenschaft diese Zeit als die Geburt des Ich, als die Zeit, in der das Ich eigentlich im Leben zu seiner vollständigen Geltung kommt. Wir haben hervorgehoben, daß für das Mädchen so um das 14., 15. Jahr dieses Ich gewissermaßen sich auflöst in dem astralischen Leib und so noch unselbständig ist, während der astralische Leib eine gewisse Selbständigkeit schon im 14., 15. Jahr erhält. Beim Knaben haben wir gesagt, daß das Ich sich nicht auflöst im Astralischen, sondern eine Art zurückgezogenes Leben führt, und wir haben auseinandergesetzt, wie dasjenige, was uns auf der einen Seite beim Mädchen, auf der anderen Seite beim Knaben von 14 bis 21 Jahren entgegentritt, durchaus als ein Ergebnis dieser inneren Tatsache des Menschenwesens erscheint. Wenn aber mit dem 21. Jahre etwa das Ich voll zu seiner Geltung kommt, dann ist es so, daß der Mensch den

#SE302-108

Menschen sucht und findet, und zwar in diesem Lebensalter eigentlich im vollsten Sinne: der Mensch den Menschen. Das ist deshalb eigentümlich, weil, wenn, sagen wir, ein Vierundzwanzigjähriger oder auch ein etwas jüngerer, aber nicht jünger als 21 Jahre, einen anderen, aber nicht älter als Achtundzwanzigjährigen findet, dann stehen sich die beiden so gegenüber, daß völlig gleich im Wechselverhältnis aufeinanderwirken: Geist, Seele, Leib. In diesem Lebensalter stehen eigentlich die Menschen einander als völlig gleich gegenüber im wechselseitigen Verkehr. Dieses im Leben zu beobachten, ist insbesondere für den, der pädagogisch tätig sein will, von einer großen Bedeutung. All der psychologische Firlefanz, der oftmals getrieben wird, setzt sich heute nur aus allerlei Wortweisheiten zusammen. Studieren muß man, wenn man heute wirklich das Leben kennenlernen will, so etwas wie diese besondere Nuance, die in Menschen lebt, wenn sie sich so gegenüber treten, daß sie beide zwischen dem 21. und 28. Jahr stehen.

Nehmen wir das andere: wir haben sich gegenüberstehen einen jungen Menschen zwischen dem 14. und 21. Jahr und einen älteren zwischen dem 28. und 35. Jahr. Diese beiden Menschen, ganz gleichgültig wie sonst die Geschlechter liegen, sind in einer gewissen Beziehung so, daß ein Verhältnis auf völliger Gleichheit sich nicht herausbilden kann, und dennoch ist wiederum, oder kann wenigstens wiederum, wenn gewisse Bedingungen erfüllt sind, von denen wir gleich sprechen werden, ein sehr bedeutsames Verständnis herbeigeführt werden. Wenn der Vierzehn-, Fünfzehn- Sechzehnjährige dem Achtundzwanzig-, Neunundzwanzig-, Dreißigjährigen entgegentritt, dann ist es nämlich so: Dasjenige, was sich mehr leiblich, durch den astralischen Leib bei dem Vierzehn- bis Einundzwanzigjährigen herausbildet, mehr im äußeren Gebaren in der Art und Weise, wie die jungen, noch kindlichen Menschen sich ins Leben hineinfinden, durch das Geschickwerden oder durch das Ideale haben - dieses ganze mit der Außenwelt in Beziehung treten, was sich da herausbildet -, das ist mehr, ich möchte sagen, mit der Unbewußtheit behaftet, mit der eben das Leibliche nach außen behaftet ist, wenn es sich nach außen entwickelt, und das tritt in einer seelischen Form mehr innerlich beim Menschen zwischen dem 28. und 35. Jahre auf. Daher ist es so, daß der Mensch zwischen

#SE302-109

dem 28. und 35. Jahre am besten prädestiniert ist, zu fühlen und zu empfinden, seelisch wahrzunehmen dasjenige, was in einem 14 bis 21 Jahre alten Menschen vorgeht. Und wiederum die letzteren sind besonders dazu geeignet, aufzuschauen zu denen, die 28 bis 35 Jahre alt sind, weil sie gewissermaßen dasjenige in Betätigung, in innerer Aktivität sehen, was bei ihnen mehr in Unbewußtheit sich nach außen leiblich gestaltet.

Dieses Verhältnis ist bei den Griechen noch in einem sehr hohen Maße vorhanden gewesen, das Verhältnis zwischen den Menschen von 28 bis 35 Jahren zu den werdenden Menschen, zu den Kindern von 14 bis 21 Jahren. Es wurde einfach dieses Verhältnis instinktiv erlebt. Die griechischen Kinder sahen so zu den Älteren hinauf, daß sie natürlich nicht vollkommen bewußt, sondern mehr instinktiv sagten: Die haben seelisch dasjenige, was wir im äußeren Leibe haben; da tritt uns in verfeinerter Gestalt entgegen, was wir außen haben. Und der Grieche, wenn er in das 28., 29. Jahr hineinkam, er hatte ein ungeheures Wohlgefallen an demjenigen, was sich herausbildete und offenbarte in den Vierzehn-, Fünfzehn-, Sechzehn-jährigen. Dieses instinktive Leben des Menschen, wo nicht nur, wie es bei uns ist, abstrakt Mensch zu Mensch in ein Verhältnis tritt, sondern wo die Lebensalter in ein Verhältnis treten, dieses Instinktleben, wo man dem anderen etwas ist dadurch, daß man jünger oder älter ist, dieses instinktive Verhältnis, das ist dasjenige, was bei den Griechen noch außerordentlich stark vorhanden war, das wirklich wirkte zwischen den Menschen.

Und nun bedenken Sie, wie es eigentlich da war in diesem Griechenland. Da war es so, daß das Kind heranwuchs in der Verehrung des Dreißigjährigen, daß es aber stark fühlte: Du mußt jetzt deine Gleich-jährigen aufsuchen, wenn es über die Zwanzigerjahre hinausging. Das gab Mannigfaltigkeit, Innerlichkeit. Das gab auch dem sozialen Leben eine gewisse Struktur. Und das ist dasjenige, was eigentlich betont werden muß, weil wir heute, wo dieses Instinktleben nicht in dem Menschen ist, gerade als Lehrer und Erzieher im Grunde genommen verständnislos gegenüberstehen hauptsächlich dem Alter, das mit dem 14., 15. Lebensjahr beginnt. Es enträtset sich uns nicht, denn wir haben, wie ich es schon gestern betonte, niemals Vorstellungen und Begriffe

#SE302-110

aufgenommen, die so wirken können in unserem Empfindungs- und Gefühlsleben, daß diese Instinkte, die uns durch die Naturentwicklung abhanden gekommen sind, wiederum in einer bewußteren Weise aufleben können. Und wir werden, wenn wir nicht eintreten auch auf dem Gebiet der Pädagogik und Didaktik in anthroposophische Geistes-wissenschaft und dadurch solche Empfindungs-, solche Gefühlsverfeinerungen wiederum in uns anregen, allmählich immer mehr und mehr Klüfte aufrichten zwischen den älteren Menschen, also auch den Lehrern und Erziehern, und namentlich diesen älteren Kindern. Diese Klüfte werden wir aufrichten, so daß wir uns zuletzt einzig und allein darauf zurückziehen können, durch das Wort zu befehlen, das oder jenes muß geschehen. Wir werden darauf rechnen, daß, wenn wir selber in der Schule nicht mehr befehlen können, dann der Polizeifeldwebel da ist, von dem die Menschen wissen, der ist da, wenn sie nicht folgen, wenn sie sich nicht so verhalten, wie man ihnen befohlen hat. Aber das Innerliche des Verhältnisses von Lehrer zu Schüler, das können wir nicht erreichen, wenn wir nicht, so scheinbar theoretisch das auch klingen sollte, unseren ganzen Menschen anregen durch solche Gedanken, die wiederum, und jetzt bewußt, dasjenige in uns wach-rufen, was einstmals das Instinktleben den Menschen gegeben hat.

Deshalb sagte ich Ihnen gestern: Was wir heute lernen, daß die einzelnen Stoffe und Wesenheiten des Naturdaseins aus etlichen 70 Elementen zusammengesetzt sind, das gilt nur für uns, wenn wir einmal gestorben sind und als Leichname im Grabe liegen, für unsere Leichname. Es hat gar nichts zu tun mit dem Menschlichen, was da demonstriert wird durch Chemie und Physik. Es hat nur insofern auf den Menschen einen Bezug, als sein Leichnam nach denselben Gesetzen verfault, verwest, nach denen sich diese 72 oder 74 Elemente verhalten. Dagegen hatte man noch im 4. nachatlantischen Zeitraum, und insbesondere bei den Griechen jene Anschauung ausgebildet, auf die wie auf etwas Kindliches herabgesehen wird, wie ich das gestern auseinandergesetzt habe, die aber eben, wenn sie richtig erfaßt wird, den Menschen etwas ganz anderes gibt, die Anschauung, daß man es mit den 4 Elementen zu tun hat: Feuer, Wasser, Luft, Erde. Und ich habe Ihnen gesagt, nicht unter dem Bild grober Sinneseindrücke, grober Sinnesmaterie

#SE302-111

dachten sich etwa die Griechen diese 4 Elemente, sondern sie dachten sich das Feuer als dasjenige, was zugleich die Qualität Warm und Trocken enthält, das Wasser dachten sie sich kalt und feucht. Aber diese lebendigen Begriffe, die sie damit verknüpften, konnten sie auf mancherlei anwenden. Sie konnten sie erstens anwenden, indem sie lebendig dasjenige durchdachten, was für sie Wärme, was für sie Luft war, was für sie Feuer, Wasser und Erde war, worin sie Bilder sahen, ganz bestimmte Bilder. Sie konnten sie anwenden auf die Art und Weise, wie im Menschen von seiten des Ätherleibes aus die Mischung und Entmischung, die Synthese und Analyse der Stoffe stattfindet; wie da der Ätherleib arbeitet am physischen Leib, wie er von der Geburt bis zum Tode am physischen Leib arbeitet, das konnten sie da durch-denken; während wir eigentlich nur denken können, was der physische Leichnam im Grabe macht nach unseren physikalischen und chemischen Gesetzen. Das konnten die Griechen und ihre Nachfolger bis ins 15. Jahrhundert herein denken, wie der Ätherleib arbeitet an dem physischen Leib, indem er nach Art des Feuers das Warme und Trockne qualitativ entwickelt, indem er nach Art des Wassers das Kalte und Feuchte entwickelt, nach Art der Erde das Kalte und Trockne und so fort.

Das ist aber ein viel lebendigeres, inneres Arbeiten, wenn man mit diesen 4 Elementen nun den Menschen anschaut; denn man ist dadurch instande, das Betätigen seines Ätherleibes mit den physischen Substanzen vorzustellen. Und man wird innerlich viel lebendiger, wenn man das so vorstellt als Lebendiges, insbesondere wenn man das andere hinzufügt, was die Griechen auch noch lebendig vorgestellt haben.

Sie haben sich folgendes vorgestellt (es wird gezeichnet): Sehen Sie, heute hat man die Erdoberfläche, darauf grüne Pflanzen. Ja, wie stellt man sich dasjenige vor, was da geschieht in der Pflanzenwelt? Ja, man kommt natürlich auch nur so weit, als man es erklärbar hält nach den chemischen Analysen und Synthesen, die man an den etlichen 70 Elementen sich aneignet. Das andere, das leugnet man entweder hinweg> oder aber man versucht es nach Analogie des mineralischen Wechselspiels vorzustellen. Was eben im Durcheinanderspiel des Chlorophylls, des Pflanzengrüns, mit irgendwelchen äußeren Entitäten

#SE302-112

stattfindet, wenn die Pflanze nach oben schießt, das möchte man sich auch so vorstellen wie dasjenige, was in der Retorte vor sich geht. Man sagt es nicht, aber es bricht eine solche Betrachtungsweise überall durch. Man betrachtet es als eine Art Mineralisches. Die Griechen haben, wenn sie es auch nicht deutlich ausgesprochen haben, sich gesagt: Da wirkt aus der Erde herauf von unten nach oben dasjenige, was Erde ist, was das Kalte und Trockene ist, das wirkt da von unten herauf und sobald die Pflanzen herausbrechen über die Erdoberfläche, dann wirkt, in freier Tätigkeit herausquellend, die Pflanze mit ihrer Grünheit, mit ihrer Blütenfarbigkeit, da wirken Wasser, Luft - aber so, wie es sich die Griechen vorstellten -, und da wirkt, alles in sich umfassend, das Feuer. Da draußen wirken durcheinander das Warme und Trockene, das Kalte und Feuchte, das Warme und Feuchte, und dasjenige, was da durcheinanderwirkt, feucht und trocken und warm und kalt, dieses Qualitative, das da ineinander webt und ineinander wirbelt, das wirkt über der Oberfläche der Erde in der Pflanzenwelt. - Das muß man anschauen. Schaut man es an und schaut dann weg auf den Menschen hin, wie sein Ätherleib da drinnen arbeitet, da hat man etwas Ähnliches. Aber man fühlt sich drinnen, indem man das ganze Leben der Pflanze ansieht, angeregt durch eine solche Anschauung, ich möchte sagen, in sich selber hereinzuleben dieses Pflanzenleben, dieses objektive Leben. So ein Grieche hatte die Empfindung: da draußen blüht und gedeiht und wächst alles und verändert sich. Das wirkt auch in mir. Es war ja nicht so etwas Fernes, was er sich unter dem Wirken seines eigenen Ätherleibes vorstellte. Er sagte sich: Dasjenige, was da in mir als Ätherleib ist, bleibt mir nichts Unbekanntes. Gewiß, in mir sehe ich es nicht, aber wenn ich den Blick auf alles richte, was da grünt, was um mich ist, bietet sich mir dar, was in mir selber ist.

Und wenn ein solcher Grieche, nicht in seiner jetzigen Inkarnation, sondern als alter Grieche, wieder aufstehen würde und ein Chemiker von heute käme zu ihm und sagte: Das ist alles Unsinn, was ihr da sagt. Wir sind längst über die 4 Elemente, Feuer, Wasser, Luft und Erde hinaus, das ist alles eine kindische Vorstellung, es gibt Wasserstoff, Sauerstoff, Chlor, Brom, Jod und so weiter - und zählte ihm diese 76 Elemente auf, da würde der Grieche sagen: Dagegen habe ich nichts, das

#SE302-113

kannst du schon machen, das ist nur dasjenige spezialisiert angesehen, was ich da unten in dem Kalten, Trockenen als Erdenwirkung habe. Aber weiter bist du nicht gekommen als bis zur Spezialisierung des Kalten und Trockenen. Von Wasser, Feuer und Luft verstehst du überhaupt nichts. Du hast keine Ahnung, was da draußen wirbelt in der Pflanzenwelt. Von dem Ätherischen, das du selber in dir trägst, hast du keine Ahnung. Du kannst gar nicht reden über die Pflanzenwelt. Denn mit demjenigen, was du da in deinen 76 Elementen aufzählst, hast du noch keinen Begriff von demjenigen, was in der Pflanze wirkt.

Sie müssen nur fühlen, wie unsere Worte lebendig werden, wenn wir so dasselbe in dem Menschen drinnen fühlen wie in diesem ganzen Grünenden der Welt, wenn das uns nicht etwas ist, was wir nicht durchschauen. Und Sie können ganz sicher sein, daß, wenn es einmal wiederum so lebendig wird, daß es in die Erziehung aufgenommen wird, das wird nicht bloß, indem es als eine innerliche, seelische Nuance unsere Worte durchzieht, wirken in abstrakten Beziehungen zur Seele, das wird den Gesichtern wiederum Farbe geben. Das wird die ganzen Menschen verwandeln, das wird eine wesentlich harmonische Wirkung haben. Die Stimme der Lehrer wird viel gesünder klingen. Sie wird ganz anders wirken, ohne daß Sie auf irgend etwas anderes Rücksicht nehmen. Denn alle diese Kunstpädagogiken, wo man sagt, wir müssen das so machen und so machen, es muß so und so sein, sind im Grunde genommen Treibhauspflanzen von einem Gewächshaus. Gewachsen muß das sein, was wirkliche Pädagogik ist. Das muß mit unserem Vorstellungenbildern, mit unserem Empfinden so aufgenommen werden, wie naturgemäß die Dinge von uns aufgenommen werden, die im Blut wirken, in die Nerven wirken, die mit uns heranwachsen durch unsere Organisation.

Im Grunde genommen ist es schon der Beginn des Unfalls, wenn man jemandem zumutet, man soll ihm sagen: das muß so und so gemacht werden. Das ist schon der Anfang von dem, daß man zum Ofen sagt: Du bist doch eigentlich hingestellt in die Ecke des Zimmers, und es ist deine Ofenpflicht, du sollst warm machen -, davon ist es schon der Anfang, wenn man so eine Kunstpädagogik hat. In den Ofen wirft man Holz hinein und zündet es an. Eine Pädagogik braucht eine richtige

#SE302-114

Menschenkenntnis, die auch lebendig wird in dem ganzen Menschen, die in unser Empfinden, die aber auch in den Willen geht. Es ist nötig, daß wir eine solche Menschenkenntnis ausbilden.

Und nun hat der Grieche ja nicht nur angeschaut, was da draußen in der Vegetation lebt, sondern er hat hinaufgeschaut in die Weltenweiten und hat da zuerst wahrgenommen die kreisenden Planeten, wie er sagt, von dem Monde bis zum Saturn. Er hat dann den Blick weiter hinausgerichtet in die Sternenwelt, und da hatte er das Gefühl: Stehe ich hier auf der Erde mit der umgebenden Pflanzenwelt, so durchdringt mich Feuer-, Luft-, Wasserwirkung. Die Pflanzenwelt durchdringt Feuer-, Luft-, Wasserwirkung. Dasjenige, was ich in Wirksamkeit anschau, das rhythmisiert auch in mir selber. Ich trage eigentlich das ganze Jahr in mir, denn so wie da draußen mit der Pflanzenwelt im Grünenden und Verwesenden das Trockene und Feuchte harmonisiert, wie da das Kalte und Warme verfährt, so verfährt auch mein Ätherleib mit mir, nur daß ich eine ganze Welt in mir trage, so daß das, was draußen in einem langen Zeitraum sich abspielt, sich nach kürzeren Rhythmen in mir selber abspielt. Er fühlt sich in dieser Welt als lebendiges Wesen. Dazugehörig zu diesem Erdenwesen fühlt er sich. Er sagt sich: Wo die Pflanzen sind, da fängt es an, Wasser, Luft, Feuer, Erde, die einander durchdringen. Da geht hinauf das Ätherische mit seiner Wirksamkeit; aber nun kommt ihm entgegen von dem Welten- all, strahlt von außen herein entgegenkommend im Feuer, in der Luft, im Wasser dasjenige, was Sternwirkung ist, was zunächst die planetarische Wirkung ist. Ich würde zwar einen Ätherleib in mir haben, wenn diese planetarische Wirkung nicht da wäre, Pflanzen wären da, aber es könnte sich in mir zum Beispiel nicht formen, sagen wir, das Vorderhirn, wenn nicht die Kräfte des Saturn von außen hereinwirkten; es könnte sich in mir nicht der Kehlkopf ausbilden, wenn nicht der Mars von außen wirkte, es könnte sich das Herz nicht ausbilden, wenn nicht die Kräfte von draußen hereinstrahlten. Und so dachte sich der Grieche: Von draußen strahlen nur die Kräfte herein; hinaus strahlt das Ätherische und von unbestimmten Weltenweiten herein strahlen, modifiziert durch die Planeten, die Kräfte, die dasjenige, was über das Pflanzenhafte hinausgeht, in mir konstituieren. Und der

#SE302-115

Grieche fühlt: ich hätte kein Vorderhirn, ich hätte keinen Kehlkopf, kein Herz, keinen Magen, wenn da draußen nicht wären der Saturn, der Mars, die Sonne, der Merkur. So fühlt er sich in diesen seinen Organen so zusammengehörig mit den Weltenweiten, wie er sich in seinem Ätherleib zusammengehörig fühlt mit Feuer, Wasser, Erde, Luft. Gewissermaßen sah er Feuer, Wasser, Erde, Luft als das ihm nächste. Und er sah die Kräfte, die in Feuer, Wasser, Luft und Erde so durcheinander wirbelten, daß da auch Herz, Lunge und so weiter möglich wurden.

Ja, das brachte es dahin, daß der Grieche sich schon einfach mit seiner Leiblichkeit nicht nur als ein Ergebnis der Erde fühlte, sondern als ein Ergebnis des äußeren Kosmos so, daß er sagte: Ich stehe neben der Pflanze, aber in mir wirken die Kräfte des Kosmos. Sie dringen auch bis zur Pflanze, aber bei der Pflanze wirken sie von außen; sie können nicht hinein, können sie nicht bis zu Organen durchorganisieren. In mir dringen sie in alles dasjenige hinein, was ich mit dem Tier gemeinschaftlich habe. Und ich kann in der Organisation desjenigen, was da vom Weltraum hereindringt, bis zum Tierkreis gehen. Da habe ich die Sphäre abgeschlossen, in der ich alles dasjenige beobachten kann, was in mein Tierisches und in das Tierische der umliegenden Tiere hereindringt. Ich beobachte die Tiere, ich beobachte sie in ihren verschiedenen Formen, zum Beispiel den Löwen. Ja, da habe ich in der Gestalt des Löwen ein bestimmtes Zusammenwirken der Planeten mit dem, was Fixsternwesen ist, das durcheinander wirkt. Da lerne ich verstehen, warum der Löwe so und so gebaut ist, wie er ausschaut. Ich lerne verstehen, warum ein anderes Tier so und so aussieht. Ich lerne das Tierische um mich herum kennen, lerne den astralischen Leib kennen.

Ich fühle es in mir, wie ich früher das Pflanzenhafte und Ätherische in mir gefühlt habe. Ich bin mit der Tierheit der Erde zusammen ein Bewohner nicht bloß der Erde, sondern desjenigen, was im Weltenraum pulsiert, dadurch, daß Sterne da sind.

Ja, das gibt in der Tat wiederum empfindungsgemäß etwas, was den Menschen durchdringt damit, daß er sagt: Ich sehe ja allerdings um mich herum Wesenheiten, die nach mineralischen Gesetzen geformt sind; aber dazu gehöre ich nicht, auch alles das, was Pflanze

#SE302-116

ist nicht, das Tier schon erst recht nicht. Ich kann nicht auf der Erde sein durch die Kräfte, die bloß aus der Erde herauskommen. Dieses Sich-Fühlen im ganzen Weltenraum, das macht im wesentlichen das aus, was gerade im Griechen lebte, das war bei ihm noch instinktiv.

Das Ich wurde dann ebenso gesucht außerhalb des Tierkreises wirkend, außerhalb der Sphäre, durch die nur der Tierkreis ausgespart ist, als etwas durch und durch Geistiges, für das man überhaupt kein sinnliches Korrelat findet außer dem Abbild dieser ganzen Sphäre: der Sonne. Da kommen wir zur Sonnenvorstellung, die man gehabt hat, die eigentlich auch schon in Griechenland etwas dekadent geworden ist, die aber durchaus noch in älteren Zeiten vorhanden war.

Unsere Physiker und unsere Astronomen, ja, die stellen sich vor, daß da draußen irgendwo im Weltenraum 20 Millionen Meilen von uns entfernt, irgendeine große Kugel ist aus Gas. Das brennt, und aus diesem riesigen kosmischen Ofen, Gasofen, der noch dazu keine Wände hat, strahlt das Licht und die Wärme nach allen Seiten hin. Das ist diejenige Vorstellung, die heute einzig und allein dem Menschen zukommt, der kein Dilettant ist, der ein Fachmann ist, selbstverständlich. Aber man muß eben heute ein Fachmann sein, um eine solche Vorstellung zu haben. Sie werden der Wahrheit auf diesem Gebiet schon näher kommen, wenn Sie das Folgende vorstellen: Denken Sie sich einmal, Sie stünden in lauter Licht. Überall wäre Licht. Aber es wäre nirgends ein Gegenstand, der Ihnen

das Licht zurückstrahlte. Es käme Ihnen dann das Licht von nirgends her zurück: es wäre ganz finster in diesem lichterfüllten Raum. Sie sähen drinnen nichts, und es wäre total finster. Wenn nur Licht da wäre, wäre es total finster. Das Licht kommt nur zurück, wenn es irgendwo aufgefangen wird, sonst können Sie es nirgends sehen. Im lichterfüllten Raum ist es total finster. Das stellte man sich in einer besseren Zeit durchaus so vor - man wußte, daß da oben nicht der riesige Gasofen ist -, da ist nicht bloß leerer Raum, sondern da ist weniger als Raum, vom Raum noch ins Negative gehend. Unsere Physiker würden höchst erstaunt sein, wenn sie hinauffahren könnten: wo sie den Gasball hinversetzen, da ist gar kein Gasball, da ist ja gar kein Raum, es ist ausgesparter Raum, Raumsaugekraft. Dieser ausgesparte Raum ist da. Überall ist Raum, Raum und so weiter. Da aber ist

#SE302-117

negativer Raum, weniger als Raum. Man muß sich nur etwas vorstellen können unter dem «weniger als Raum». - Vorläufig können sich doch die Menschen vorstellen, daß weniger als kein Geld Schulden sind.

Aber das Räumliche hat eine Grenze und das Negativ-Räumliche fängt das Licht auf, da kann es nicht durch, durch die negative Leerheit; es wird zurückgestrahlt, und erst dadurch wird die Sonne sichtbar. Überall ist da das Licht. Dasjenige, was die Sonne ist, ist eben nur eine Rückstrahlungswesenheit, ein Rückstrahlungsapparat für das überall verbreitete Licht. Und dieses Licht hat seinen Ursprung nach griechischer Anschauung eben noch weiter, als sie den Tierkreis sich dachten; das kommt aus den Weiten des Weltalls herein, nicht aus dem Raum hier. Aber da wird es aufgefangen, und durch die Sonne sichtbar, und dadurch hängt mit dem, was höher ist als die Planetenwirkung, die Ich-Wirkung zusammen. Dadurch hat die Sonne etwas mit dem Ich zu tun, daß sie weniger ist als ein Raum, daß sie leerer ist als ein leerer Raum, daß da draußen, wo die Sonne eben ist, gewissermaßen aufhört alle Materialität und die Geistigkeit sich dort bricht. Deshalb fühlte sich der Grieche so sonnenverwand, weil er das Ganze geistig verstand.

Bis in das 6. Jahrhundert, namentlich bis in die Mitte des 4. nachchristlichen Jahrhunderts reichte noch herein in das Bewußtsein des Abendlandes etwas von einer lebendigen Empfindung dieses Ins-Geistige-Hineinkommens, wenn man in den Kosmos hinaufblickte. Und deshalb wird dasjenige, was hier geschildert wird, nicht geschildert in den äußeren Planeten, sondern in den Hierarchien, die als Wesen da oben dasjenige bewegen, was äußerlich sich als Planetenwelt ankündigt. Man muß schon diese lebendige Vorstellung haben, dann wird man dazu kommen, überhaupt sich ganz anders in der Welt drinnen als Mensch zu fühlen.

Wenn man nun die Tierwelt von diesem Gesichtspunkte aus überschaut, sagt man sich: Das ist da in einem drinnen. Das macht ja in einem die Organe. Aber wenn ich da draußen die Tiere sehe: die sind abgeschlossen in ihren Formen. Ich bin keine solche Form geworden. Ich schaue nicht aus wie ein Löwe, schaue nicht aus wie ein Stier, wie

der Ochse oder wie das Schwein, sondern das alles ist in einer Synthese

#SE302-118

in mir enthalten. Ich trage die Anlage von alledem in mir. Wäre ich nicht durch die Sonnenwirkung zum Ausgleich von alledem gekommen, so würde ich eigentlich ein Kerl sein, in dem die ganze Tierwelt durcheinanderwirbelt, durcheinanderwühlt. Es ist nur ausgeglichen, ins leibliche Gleichgewicht gebracht durch die Sonnenwirkung. Und was ist dadurch bewirkt, daß ich eigentlich die Anlage zu allen Tieren in mir trage, zu der ganzen Tierwelt, aber unterdrückt? Dadurch kann ich Formen denken. Dadurch kann ich Imaginationen denken. Die Tiere sind äußerlich gebildet nach ihren Imaginationen; sie sind die lebendigen Imaginationen, sie wandeln herum als Imaginationen. Die imaginative Welt ist mir ja überhaupt äußerlich ganz sichtbar, indem ich die Tierwelt überblicke. Aber dieselben Formen sind in mir. Die sind in mir dadurch als Gedankenbilder, daß ich es nicht äußerlich geworden bin> daß ich es nicht räumlich geworden bin.

Wenn man noch weiter zurückgeht, sagen wir in der Zeit vor Thales, würde man noch in den Mysterienschulen und bei denen, die drinnen gelehrt haben, ein deutliches Wissen finden, wie es bei Plato noch durchdringt in seinen esoterischen Schriften, ein deutliches Wissen, das sich so ausspricht: Logik, was ist denn das? Zoologie, das ist die lebendige Logik; denn wenn das eine in eine geistig abstrakte Form kommt, wozu wir veranlagt sind - was in der Tierwelt zum Ausdruck kommt und was sich in uns gegenseitig harmonisiert -, dann entsteht in uns das lebendige Gedankenspiel; das ist das Treiben der Tierwelt in unserem Gedankenspiel, und Logik ist Zoologie. - Dann allerdings kam der Sokratismus des Aristoteles, wo kein Bewußtsein vorhanden war von diesen Dingen. Und da machte man die abstrakte Logik, da machte man aus einem lebendigen Wahlverwandtschaftsverhältnis das Verhältnis des Urteils, die abstrakten Beziehungen von Begriff zu Begriff, wie sie in der Logik des Aristoteles zum Ausdruck kommen, die den Menschen, der damit etwas zu tun hat, zur Verzweiflung treiben kann, weil sie nirgends anzufassen ist.

So fühlt man, denkt man, bildet man Begriffsbilder, weil man eigentlich dasjenige, was draußen ausgebreitet ist in der Tierwelt, in sich trägt. Ja, da verächst man ganz anders mit der Welt, wenn man das entwickelt. Da wird das Wollen und das Fühlen in einer ganz anderen

#SE302-119

Weise belebt. Da fühlt man seine Verwandtschaft mit den Reichen der Natur. Und da bekommt man allmählich eine Empfindung dafür, was es denn eigentlich heißt, daß in uns etwas Astralisches wirkt, nicht bloß etwas Ätherisches. Wenn man nicht die abstrakten Begriffe bekommt, die heute verbreitet werden, sondern das lebendige, innere Angeregtheit durch positive Formen, und dann den vierzehn- bis fünfzehnjährigen Menschen vor sich hat, dann lernt man diesen vierzehn- bis fünfzehnjährigen Menschen beobachten. Dann wird durch das, was man innerlich empfängt, das Auge und das Ohr geleitet zu dem, wie man sich in der nächsten Stunde verhält. Das Auge wird geführt und geleitet, und das Ohr wird geführt und geleitet, und wir werden erst dadurch zur Beobachtung angeregt, was in den vierzehn- bis fünfzehnjährigen Menschen vor uns hintritt. Wenn wir das nicht haben, wenn wir uns nicht durchdringen mit einer solchen Geisteswissenschaft, die in die Empfindung hineingeht, so stehen wir ja vor dem vierzehn- bis fünfzehnjährigen Menschen da, etwa - in meiner Jugend haben die Leute gesagt - wie der Ochs vor dem Sonntag, wenn er die ganze Woche Gras gefressen hat.

Das ist es, was wir in unsere Bildung, in unsere Zivilisation, in unsere Wissenschaft hineinbringen müssen, daß sie überhaupt etwas ist, daß sie eine Realität ist, daß sie nicht bloß eine Summe von bloßen Namen, nicht bloß ein Nominalismus ist, daß sie etwas Reales in uns entzündet und befeuert. Dadurch werden wir dann den Menschen beobachten. Aber das ist nicht gemeint, daß wir so verschmitzt an den Menschen herantreten und uns notieren, wie er ist. Das ergibt sich durchaus wie etwas, was von selbst an uns herankommt. Wir kommen zu einem Urteil über jedes einzelne Kind, wir brauchen es nicht auszusprechen, weil wir es beweglich in unserem Inneren haben. Dann können wir es heraufheben ins Bewußtsein, und wir handeln in der Klasse nach diesen zahlreichen Urteilen, die da in uns so leben und wogen, wie in den wahren Gedankenformen die ganze Tierwelt lebt. Denken Sie, wenn wir das alles wissen müßten, wenn wir uns klar sein müßten, wie der Löwe das Lamm frißt, wenn wir das alles zum Bewußtsein bringen müßten, wie das wäre. - So können wir auch nicht alles dasjenige, was in unserer Umgebung lebt, in uns zu Urteilen anregen.

#SE302-120

Das können wir nicht zum explizierten Bewußtsein bringen. Aber es kann da sein. Wir können darnach handeln. Wir stehen drinnen unter den Schülern und handeln darnach, wenn wir nicht von einem solchen Wissen, einer solchen Wissenschaft ausgegangen sind, die nur mit abstrakten Begriffen und abstrakten Naturgesetzen rechnet, und zu solchen Dingen überhaupt nicht in die Lage kommt aufzublicken. Das ist ja ganz selbstverständlich, wenn sich die Menschen vorstellen, daß draußen im Weltenraum der große Gasofen ohne Wände kocht, dann werden sie auch nicht zu einer besseren Menschenerkenntnis kommen.

So muß die große Gewissenserforschung eintreten, die darin besteht, daß wir uns sagen: wenn wir nicht mit allen Kräften hinarbeiten auf eine geisteswissenschaftliche Durchdringung unseres Instinktiven und unseres Gefühls- und Empfindungslebens, so verstehen wir das Kind im 14., 15. Lebensjahr nicht mehr. Wir lernen es erst verstehen, wenn wir zu einer solchen Bildung vordringen. Das ist gemeint, wenn immer gesagt wird: Anthroposophie ist selbst eine Pädagogik; nämlich sie wird Pädagogik, wenn man in die Lage kommt, erziehen zu können. Und es braucht nur das aus den Tiefen der menschlichen Seele hervorgeholt werden, was durch Anthroposophie in die Menschenseele gelegt wird, wenn es zur Pädagogik kommen soll. Ich möchte sagen, dem, was in jedem Menschen ist, braucht nur eine pädagogische Richtung gegeben zu werden> so wird anthroposophische Menschenerkenntnis eben durchaus auch Pädagogik.

Ich habe gestern zu denjenigen gesagt, die die 10. Klasse haben, man solle anfangen mit einer gewissen Menschenerkenntnis. Ja, das ist dasjenige, was eine solche Menschenerkenntnis darstellen will, daß wir den Menschen wiederum hinstellen in das ganze Weltall nach Leib, Seele und Geist. Wir sollten eigentlich, wenn wir richtige Pädagogen auf diesem Gebiet der Menschenerkenntnis sind, jede Anatomie, jede Physiologie so in die Hand nehmen, daß wir uns informieren über dasjenige, was da durch eine geistlose, jahrhundertlange Arbeit zustande gekommen ist. Aber es sollen bloß Informationsbücher sein, und wir sollten niemals versäumen, dasjenige hineinzugießen in diese Informationsbücher, was wir der Anthroposophie entnehmen können. Da

#SE302-121

durch wird erst dasjenige beleuchtet, was aus diesen Informationen» eben aus den gebräuchlichen Dingen, herauskommt. Sie müssen sich ganz anders zur Literatur stellen, als sich die anderen dazu stellen. Gegewiß werden Ihnen dann die Urteile entgegenklingen, Sie seien hochnäsrig und so weiter. Aber das muß heute schon ertragen werden. Es muß ertragen werden, daß Sie in dem, was heute unsere Wissenschaft, was heute unsere Bildung bietet, nur eine Grundlage sehen zur Information, so wie der Grieche, wenn er auferstehen würde, vielleicht zur Chemie greifen würde und sagen würde: Das, was ich einerseits von der Erde weiß, daß sie trocken und kalt ist, daß sie auf Pflanzen wirkt, das spezialisiert du mir. Es ist interessant, daß man es in Einzelheiten kennenlernt, aber du weißt nichts von der Gesamtwirkung, du weißt nur von einem Viertel. - Wir müssen wiederum zurückkommen zu einem solchen Wissen, das in Empfindung, Gefühl und Willen hinein- geht, das unseren ganzen Menschen durchdringt, das auf seelischem und geistigem Gebiet etwas ähnliches ist wie das Blut auf leiblichem Gebiet; dann werden wir dadurch, daß wir andere Menschen werden, eben richtige Lehrer werden. Es verträgt das Lehrertum nicht jenes Automatenentum der Menschheit, das dadurch zustande gekommen ist, daß man allerlei Treibhauspflanzen von Kunstpädagogiken erfunden hat. Jetzt experimentiert man sogar, weil man zu eigenen Begriffen kommen will; man experimentiert, wie die Erinnerung verläuft, man experimentiert, wie der Wille verläuft, sogar wie die Gedanken verlaufen. Das sind ja sehr nette Spielereien, bei denen gewiß etwas herauskommt. Man braucht nicht gegen das Spielen gerade zu sein, nicht bei Kindern und nicht im Laboratorium, aber es handelt sich darum, daß man die Einengung des Gesichtsfeldes, die dadurch hervorgerufen wird, bekämpft.

ACHTER VORTRAG

Stuttgart, 19. Juni 1921

#TX

Wir haben in dieser pädagogisch-didaktischen Betrachtung darauf hinweisen müssen, wie unser pädagogisches Wirken davon abhängt, was wir selbst in uns ausbilden, wie wir uns selbst in die Welt hineinfinden. Und wir haben gerade auf den jetzt schon mehrmals charakterisierten Lebenspunkt bei den Kindern hinweisen müssen, im 13., 14., 15. Jahre, bei dem es besonders darauf ankommt, daß wir selbst in einer richtigen Weise uns vorbereiten, an den Unterricht für diese Zeit heranzukommen.

Aber wir müssen auch unser ganzes pädagogisches Wirken so einrichten können, daß wir die Kinder bis zu diesem Punkt hin in der richtigen Weise vorbereiten. Alles hängt ja davon ab, daß das heran- wachsende Kind in ein bestimmtes Verhältnis zur Welt hineinwächst. Dieses Verhältnis zur Welt kündigt sich gerade in dem Lebensalter, von dem wir jetzt reden, ganz besonders dadurch an, daß beim Knaben sowohl wie beim Mädchen in einer gewissen Weise die Hinneigung für Ideale beginnt> die Hinneigung für das Leben in etwas, das zur äußeren sinnlichen Welt hinzukommen soll. Auch in den Ausartungen des kindlichen Lebens, in dem Lümmelhaften des Knaben, in den entsprechenden Eigenschaften, die wir beim Mädchen kennengelernt haben, lebt sich im Grunde genommen dasjenige aus, was man nennen kann Hinneigung zu einem übersinnlichen idealen Sein, gewissermaßen zu der höheren Zweckidee: Das Leben muß zu etwas da sein! - Das sitzt tief im Wesen des Menschen. Und mit diesem: Das Leben muß zu etwas da sein, das Leben muß Ziele haben -, muß man rechnen. Es ist für dieses Lebensalter ganz besonders wichtig, daß wir diesen gefühlten inneren Grundsatz: Das Leben muß einen Zweck haben -, nicht auf ein falsches Lebensgeleise bringen. Der Jüngling wird ja sehr häufig so betrachtet, daß er, wenn er so 14, 15 Jahre alt geworden ist und ihm alle möglichen Hoffnungen für das Leben vorschweben, sich leicht in die Empfindung einlebt: Das oder jenes muß so und so sein. - Und das Mädchen wiederum lebt sich in eine gewisse Beurteilung des Lebens

#SE302-123

ein. Gerade in diesem Lebensalter sind die Mädchen scharfe Kritiker des Lebens. Sie glauben viel über das zu wissen, was recht und unrecht, namentlich was gerecht und ungerecht ist. Sie setzen ein bestimmtes Urteil in die Welt hinein. Und sie sind von einer gewissen Sicherheit durchzogen, daß das Leben etwas bieten muß, was durch die Menschheit selbst aus ideellen Untergründen außen im Leben begründet sein muß. Diese Hinneigung zum Idealen und Ideellen ist eben in diesem Lebensalter stark vorhanden. Und es liegt während der ganzen Schulerziehung vom 1. Schuljahr an an uns, ob wir bewirkt haben oder nicht, daß das Kind in dieses Ideelle, in dieses Ideale, in der richtigen Weise hineinwächst.

Dazu ist es notwendig, daß wir uns selbst mit solchen Grundsätzen zu durchdringen wissen, die uns eine richtige Anschauung geben von dem Aufwachsen des Kindes. Theoretisch eignen wir uns ja durch die Geisteswissenschaft diese drei wichtigsten Gesichtspunkte an. Das Kind ist bis in das 7. Jahr hinein, bis in die Zeit, wo es die Zähne wechselt, im wesentlichen ein nachahmendes Wesen. Es wächst eigentlich dadurch heran, daß es dasjenige tut, was ihm von außen her vorgemacht wird, was es sieht. Es ist im Grunde genommen alle Betätigung des Kindes in dieser Zeit ein Nachahmen. In der Zeit des Zahnwechsels wächst dann das Kind hinein in das Bedürfnis, nach Autorität zu handeln, von seiner Umgebung zu hören, was es tun soll. Während es also früher selbstverständlich dasjenige hinnimmt, was in seiner Umgebung geschieht, das Gute und das Böse, das Wahre und das Irrige, und es nachmacht, hat es vom Zahnwechsel ab die Empfindung, es braucht nicht mehr bloß nachzuahmen, sondern es kann hören von seiner Umgebung, was es tun und was es nicht tun soll. Mit der Geschlechtsreife wächst das Kind hinein in die Empfindung, daß es nun selbst schon etwas beurteilen kann; aber es hat das Bedürfnis, sich anzulehnen, die selbstverständliche Autorität, die selbstgewählte Autorität zu finden, sich zu sagen: Der ist so, die ist so, daß man darauf etwas geben kann, wenn man sich ein Urteil zu bilden hat. - Das ist wichtig, daß wir das Kind in einer richtigen Weise in dieses Selbstverständliche der Autorität gegenüber hineinwachsen lassen.

Dazu müssen wir uns aber über die Bedeutung des Nachahmungstriebes

#SE302-124

klar sein. Dieser Nachahmungstrieb, was stellt er denn eigentlich dar? Man kann ihn nicht verstehen in seiner Bedeutung, wenn man sich nicht klar darüber ist, daß das Kind eigentlich aus der geistigen Welt herauswächst. Ein Zeitalter, das lediglich davon überzeugt ist,

daß das Kind durch Vererbung heranwächst, daß es von seinen Voreltern und Eltern abstammt, ein solches Zeitalter kann sich eigentlich über das Wesen der Nachahmung nicht aufklären. Ein solches Zeitalter kommt ja überhaupt gar nicht zu den einfachsten lebensfähigen Begriffen. Ein solches Zeitalter sieht die chemische, die physische Welt, sieht, wie sich die verschiedenen Elemente, die man in der Chemie aufzählt, analysieren, synthetisieren, findet, indem es in das Lebendige heraufsteigt - aber das Lebendige in solcher Weise bearbeitet, daß diese Bearbeitung eine synthetische oder analytische ist -, einen Tatbestand wie den der Natur im menschlichen Leichnam im Grabe. Es findet die Wissenschaft, wenn sie eine solche Prozedur vornimmt, wie sie die Natur anwendet, wenn der Mensch im Grabe verfault, auch im Lebendigen: Kohlenstoff, Sauerstoff, Stickstoff und noch anderes. Und sie findet dieses Lebendige in der Form, die wir das Eiweiß nennen. Nun denkt man nach, wie nun da im Eiweiß, Kohlenstoff, Stickstoff, Wasserstoff, Sauerstoff wesenhaft synthetisiert sein können. Und man hofft darauf, daß man einmal finden wird, wie diese Elemente C, N, H, O eine Struktur bilden durch ihr Zusammensein in dem Eiweiß.

Nun, indem man auf dieses ausgeht, bekommt man überhaupt gar keine Vorstellung davon, was es mit dem Eiweiß, das dem Lebendigen zugrundeliegt, eigentlich für eine Bewandnis hat. Wenn wir das Eiweiß in der Zelle so charakterisieren, gehen wir eigentlich den verkehrten Weg; denn in Wirklichkeit ist das so, daß die Triebe zum Zusammenhalten, die zum Beispiel in einem Bergkristall, in einem Pyritwürfel oder in einem anderen mineralischen Gebilde die Gestalt herausformen, in ein Chaos hineinkommen, indem sie sich zum Eiweiß bilden. Wir sollten nämlich, wenn wir das Eiweiß betrachten, das Augenmerk nicht darauf richten, wie sich die Gesetze komplizieren, sondern wie sie sich in ihrem gegenseitigen Wechselverhältnis paralysieren, wie sie aufhören, im Eiweiß zu wirken, wie sie im Eiweiß

#SE302-125

nicht mehr drinnen sind. Wir sollten statt der Struktur das Chaos suchen, die Auflösung. Wir sollten uns sagen: Die Stoffe werden in ihrem Zusammenwirken zum Chaos, wenn sie in denjenigen Zustand übergehen, wo sie als Eiweiß erscheinen; da kommen sie ins Unbestimmte. Da hören sie auf sich gegenseitig zu beeinflussen und geraten in einen Zustand hinein, wo sie einem anderen Einfluß zugänglich sind.

Im gewöhnlichen Verhalten des Lebendigen ist dieses Chaotische durch die mineralischen Verhältnisse, die sich im Organismus abspielen, noch etwas zurückgehalten. Bei den Zellen, die wir im Gehirn, in der Lunge der Leber haben, bei diesen Zellen, indem sie Eiweiß sind, wirkt noch dasjenige, was wir als Nahrungsmittel bekommen, und übt noch seine Kräfte auf sie aus. Da sind sie nicht Chaos. Bei denjenigen Zellen, die dann Fortpflanzungszellen werden, wird das Zellige im Organismus in eine Lage gebracht, daß es geschützt wird vor dem Einfluß der Nahrungsmittel, vor den Kräften, die mit der Nahrung aufgenommen worden sind. Bei den Geschlechtszellen wird es so, daß das Chaos fast vollständig da ist, daß alles Mineralische vollständig vernichtet, ruiniert ist als Mineralisches. Die Geschlechtszellen entstehen dadurch, daß im Menschen und im Tier und in der Pflanze auf mühselige Weise das irdisch-mineralische Wirken zerstört, ruiniert ist. Dadurch, daß das mineralische Wirken zerstört ist, wird der Organismus empfänglich für das kosmische Wirken. Jetzt können kosmische Kräfte von allen Seiten hereinwirken, und diese kosmischen Kräfte werden zunächst durch die Befruchtungszellen des anderen Geschlechtes beeinflusst, und dadurch wird dem Ätherischen das Astralische beigemischt. Wir können sagen: indem das Mineralische ins Eiweißartige hinein sich entmineralisiert, entsteht die Möglichkeit, daß nun, während sonst im Mineralischen immer Irdisches auf Irdisches wirkt, auf diesem Umweg durch das chaotische Eiweißartige das Kosmisch-Gesetzhafte hereinwirkt.

Die Naturwissenschaft wird das Eiweiß nie verstehen, wenn sie es auf dem Wege sucht, eine größere Komplikation beim organischen Molekül zu sehen als im anorganischen Molekül. Die Chemie und Physiologie ist ja heute hauptsächlich bemüht, die Struktur zu finden, wie die Atome in den verschiedenen Körpern angeordnet sind. Und

#SE302-126

dann denkt man sich, die Anordnung wird immer komplizierter und komplizierter, und am kompliziertesten ist sie dann beim Eiweiß. Das Eiweißmolekül tendiert nicht dahin, komplizierter zu werden, sondern die mineralische Struktur auszulöschen, so daß nicht das Irdische, sondern nur das Außerirdische Einfluß gewinnen kann. Da wird direkt unser Denken durch das moderne Wissen verwirrt gemacht. Wir werden direkt in ein Denken hineingeführt, das mit der Wirklichkeit gerade an den wichtigsten Punkten gar nichts zu tun hat. Und wir können uns daher nicht zu diesem Gedanken erheben, daß in den Menschen etwas hineinkommt, was nicht aus der Vererbungsströmung herkommt, sondern in ihn hineingetragen wird auf dem Umweg durch den Kosmos, weil uns unsere Auffassung von der Eiweißbildung daran hindert, dieses vorzustellen. Wir können ja nicht, wenn wir die heutige Vorstellung von der Eiweißbildung haben, von der Präexistenz des Menschen sprechen.

Das müssen wir schon einsehen, daß es ungeheuer wichtig ist, daß wir lernen, als Lehrer mit den Grundbegriffen des heutigen Wissenschaftswesens zu brechen. Mit den Grundbegriffen des heutigen Wissenschaftswesens kann man der Welt einen blauen Dunst vormachen, aber man kann nicht lehren. An unseren Hochschulen wird daher überhaupt nicht gelehrt, sondern an unseren Hochschulen, was wird denn da getrieben? Da befinden sich Lehrerkollegien, die halten durch eine gewisse Gewalt ihrer Innung zusammen. Und da müssen sich nun die jungen Leute versammeln und müssen sich für das spätere Leben vorbereiten. Das alles würden die Menschen nicht tun, weder die Alten noch die Jungen, wenn sie sich selbst überlassen wären, wenn sie auf ihre eigenen Entwicklungskräfte hinarbeiten würden. Deshalb muß man, damit sie es tun, zum Zwang greifen. Man muß sie zwangsmäßig zusammentreiben, so daß sie nur dadurch sich in das Leben hineinfinden, daß sie eine Zeitlang da eingefangen gewesen sind. Und man hat daher an diesen Instituten den allergrößten Anlaß, den Zwang nur ja nicht aufhören zu lassen. Es ist daher kindisch, wenn man glaubt, daß diejenigen Anstalten die, nachdem überall der Innungszwang, das Zunftwesen aufgehört hat, sich als allerletzte das Zunftwesen erhalten haben, zuerst an der Spitze des Fortschrittes marschieren werden. Mit

#SE302-127

ihnen kann man am allerwenigsten rechnen, denn alles übrige Leben hat sich dazu bequemt, nicht in mittelalterlichen Zwangsmaßregeln zu arbeiten. So wie heute an den Universitäten gearbeitet wird, hat man im Mittelalter in den Gewerben gearbeitet. Die Universitäten sind die letzten Gebilde, die sich das alles erhalten haben.

Und da man nichts mehr von einer Empfindung hat von dieser Sache, so ist die ganze Sache im Grunde genommen so, daß sie in gewissen wichtigen Momenten eine theatralische Vorstellung entfalten. Eine solche Vorstellung tritt insbesondere im Zusammenhang mit dem Examenwesen hervor. Man denke sich nur, was da alles an Theatermacherei im Zusammenhang mit dem Examenwesen hervortritt. Das ist außerordentlich wichtig, daß man das von innen heraus versteht. Man muß auf einem anderen Weg, als die heutige Bildung ihn darbietet, Mensch werden, wenn man unterrichten und erziehen will. Man muß über die Grundbegriffe neue Vorstellungen gewinnen können, dann wird man eben zu einer wahren Vorstellung über das Nachahmungswesen des Kindes gelangen.

Wenn das Kind mit seiner Seele in der geistigen Welt drinnen ist, bevor es konzipiert wird, dann lebt es so in seiner geistigen Umgebung drinnen, daß es selbstverständlich alles aufnimmt, was in dieser seiner geistig-seelischen Umgebung ist. Und wenn es jetzt geboren worden ist und sich hereinlebt in dieses Leben, dann setzt es eigentlich die Tätigkeit fort, die es aus der geistig-seelischen Welt vor der Geburt gewohnt war. Das Kind zeigt uns in seinem Nachahmungswesen, daß es noch die Gewohnheit beibehalten hat von vor der Geburt, nur daß es, man möchte sagen, die Sache gewendet hat. Vorher hat es sich nach dem gerichtet, was sich im Inneren herausgestalten soll, was seine Weltumgebung war, und jetzt steht es der Welt von außen gegenüber. Es ist wirklich, wenn das Kind der Welt gegenübertritt, so, wie wenn es erst in einer Kugel drinnen war, und dann sich die Kugel von außen anschaut. Die Welt, die

man mit den Augen sieht, bietet die Außenseite von demjenigen dar, was man sich vorher von innen angeschaut hat. Und dieses nachahmende Wesen ist ein Trieb in aller Regsamkeit des Kindes, eine Fortsetzung desjenigen, was in der geistigen Welt erlebt worden ist, und deshalb bildet sich in diesem Alter im Nachahmen

#SE302-128

zuerst überhaupt in der sinnlichen Welt das Verhältnis zur geistigen Welt aus.

Bedenken Sie nur, was das heißt! Bedenken Sie, daß das Kind sich der Außenwelt nach den Prinzipien der geistigen Welt> die es in den ersten Lebensjahren festhält, anbequemen will; daß das Kind in diesen Lebensjahren den Sinn für das Wahre entwickelt und daß es so in die Welt hineinwächst, daß es sich das Grundurteil bildet: die Dinge um mich sind ebenso wahr um mich herum, wie alles wahr war, was mir in durchsichtiger Helle in der geistigen Welt erschienen ist. Der Sinn für das Wahre bildet sich aus, noch bevor das Kind zur Schule gebracht wird. Gerade die letzten Phasen erleben wir noch, wenn uns das Kind zur Schule gebracht wird, und wir müssen jetzt diesen Sinn für das Wahre in der richtigen Weise empfangen. Denn empfangen wir ihn nicht in der richtigen Weise, dann stumpfen wir ihn ab, statt daß wir ihn richtig weiterentwickeln.

Denken Sie jetzt, wir bringen das Kind dazu, wenn es uns in die Schule hereingebracht wird, einfach in der gewöhnlichen Weise sich an dasjenige anpassen zu müssen, was zunächst ganz äußerlich an die Menschennatur herangetreten ist: Lesen und Schreiben. Dieses Lesen und Schreiben in unserer heutigen Form tritt ja ganz äußerlich an die Menschennatur heran. Dasjenige, was man da anschaut, was man macht im Schreiben, das wurde in verhältnismäßig nicht so weit zurückliegenden Zeiten noch ganz anders gemacht: es wurden Bilder gemacht; es erinnerte also nicht bloß in Zeichenart an die Wirklichkeit, sondern es bildete die Wirklichkeit ab. Wir führen die Kinder heute, wenn wir sie ohne weiteres an das Lesen und Schreiben heranführen, in ein ganz fremdes Element hinein. Sie können da nicht mehr nachahmen. Wenn wir sie so hineinführen, daß wir ihnen Bilder vorführen, künstlerische, bildhafte Formen beibringen, und wenn wir sie dazu anleiten, sich selber zu Abbildern der Welt zu machen durch ein der kindlichen Natur angepaßtes Musikalisches und so weiter, dann setzen wir dasjenige fort, was das Kind von selber tut, bis es in die Schule gebracht wird. Wenn wir das so machen, daß wir ihm einfach in der philiströsen Weise sagen: es muß ein I so machen und ein O so machen, so liegt kein Grund vor, sich für so etwas zu interessieren, mit so etwas sich zu

#SE302-129

verbinden. Das Kind muß in einer gewissen Weise verbunden sein mit demjenigen, was es tut. Und dasjenige, was jetzt an die Stelle des Nachahmungssinnes tritt, das kann nur der Schönheitssinn sein. Wir müssen beginnen von allen Seiten her zu arbeiten, daß es in der richtigen Weise sich von seiner Nachahmung löst, daß seine Nachahmung hineinwächst in ein richtiges, mehr äußerliches Verhältnis zur Außenwelt. Es muß hineinwachsen in die schöne Nachbildung. Von der Nachahmung muß es hineinwachsen in die schöne Nachbildung der Außenwelt. Und es muß eigentlich noch ziemlich undifferenziert dasjenige auftreten, was wir ihm in bezug auf die mehr nach der Betätigung arbeitenden Dinge beibringen und dasjenige, was wir ihm beibringen in bezug auf die mehr der Erkenntnis zugehenden Dinge.

Wenn das Kind eurythmisert, wenn das Kind singt, was tut es denn da eigentlich? Es setzt sich in einer gewissen Weise, indem es die Nachahmung löst von sich, das Nachahmen fort. Es bewegt sich.

Das Gesangliche und das Zuhören beim Musikalischen ist im Grunde genommen innerliche Bewegung, wie sie etätigt wird beim Nachahmen. Und wenn wir eurythmisieren mit dem Kinde, was tun wir denn da? Wir lassen es, statt daß wir ihm den Griffel oder die Feder in die Hand geben und es diese Dinge machen lassen, die das A und das E sind, und zu denen es einen reinen Erkenntnisbezug haben soll, durch seine eigene menschliche Gestalt dasjenige ineinschreiben in die Welt, was der Inhalt der Sprache ist. Wir abstrahieren nicht hin zu einem abstrakten Zeichen, sondern wir lassen den Menschen selber das hineinschreiben in die Welt, was er durch seinen Organismus hineinschreiben kann. Wir lassen ihn also in einer gewissen Weise die flitigkeit fortsetzen, die er im präexistenten Leben hatte. Und wenn wir dann nicht zum abstrakten Zeichen, sondern zum Bild gehen im Schreiben- und Lesenlernen, so entfernen wir uns dadurch, daß es sein Wesen betätigen muß, nicht von seinem Wesen; wir lassen es nicht sich ganz entfernen von dem, was sein Wesen ist. Wir bringen ühend und anstrengend das dem ganzen Menschen bei.

Denken Sie nur, wie entfernt voneinander in bezug auf Betätigung es ist, wenn wir das Kind auf der einen Seite in der rein physiologischen Turnstunde haben, wo wir es im Grunde genommen

#SE302-130

nur daß wir andere Mittel gebrauchen - so dressieren, wie wir halt die Tiere dressieren, die wir heranbändigen wollen. Da gehen wir ganz so vor, daß wir eigentlich absehen von Seele und Geist. Das stellen wir auf der einen Seite hin, und auf der anderen Seite stellen wir dasjenige hin, was gar nichts mit dem Leiblichen zu tun hat. Wir sind ja mit unserem Schreiben und Lesen schon so weit gekommen, daß die Arme und Finger und die Augen mit ihren feineren Bewegungen so regsam gemacht werden, daß eben das schon absieht von der übrigen Betätigung des Organismus. Wir zerschneiden den Menschen mitten entzwei. Dagegen wenn wir eurythmisieren, so daß in der Bewegung enthalten ist, was das Kind auch schreibend, lesend lernen soll, da nähern wir ja die Dinge. Wenn das Kind sich künstlerisch betätigt und die Buchstaben und alles aus der Form, dem Bilde heraus bekommt, dann ist das ein und dieselbe Betätigung, die nur mehr seelisch-geistig nuanciert ist, wenn wir eurythmisieren, oder mit dem eigenen Bewußtsein vollzogen wird, wie beim Singenanhören. Wir bringen die Dinge zusammen. Wir lassen das Kind eine Einheit sein.

Wenn wir so vorgehen, dann wird uns folgendes passieren, was mir so häufig passiert, wenn solche Veranstaltungen sind, wo die Eltern dabei sind. Dann kommen die Eltern heran - wir müssen da nur lernen, wie wir uns zu den Eltern verhalten sollen, wenn sie kommen und sagen: Könnten Sie nicht irgend etwas dazu tun, daß mein Junge in eine andere Klasse kommt, wo er einen Lehrer hat, dann hat er mehr Respekt. Er ist schon 8 Jahre alt und kann noch nicht lesen und schreiben. - Da wird das dem Umstande zugeschrieben, daß da drinnen eine Lehrerin ist. Die Eltern glauben, wenn er einen Lehrer hat, wird der nun eher die Tendenz haben zum besseren Dressieren. Und auf diese Weise bekommt man die durchaus falschen Urteile, die überall herumschleichen und über die wir insbesondere die Elternschaft aufklären müssen. Wir müssen sie nicht frapieren. Wir können nicht dasselbe, was wir unter uns reden, den Eltern sagen. Wir können nicht sagen: Seid froh, daß euer Junge mit 9 Jahren noch nicht lesen und schreiben kann. Er wird um so besser lesen und schreiben, wenn er es mit 9 Jahren nicht gekonnt hat; denn wenn er mit 9 Jahren wunderschön schreiben und lesen kann, dann wird er später ein Automat,

#SE302-131

weil dem Menschen etwas Fremdes eingepflicht worden ist. Er wird ein Automat. Diejenigen werden aber Vollmenschen, die noch etwas entgegengestellt haben in ihrer Kindheit dem Lesen und Schreiben. - Wir müssen die Menschen, die aus der heutigen Bildung kommen, etwas sanft anfassen und nicht gleich frapieren, sonst würden wir mit unseren Bestrebungen unter die Räder kommen. Aber in aller Sanftheit müssen wir ihnen doch beibringen, daß es wirklich keine Sünde wider den heiligen Geist des Kindes ist, wenn es mit 8, 9 Jahren nicht ordentlich lesen und schreiben kann.

Nun, wenn wir in dieser Weise richtig das Kind ins Leben hin- einleiten, daß wir es in seiner Einheit lassen, daß wir es nicht in zwei Teile zerschneiden, dann erleben wir so um das 9. Jahr herum den außerordentlich wichtigen Punkt im Leben des Kindes, den man einfach beobachten muß: Das Kind kommt dann in einem Male dazu, sich ganz anders zur Außenwelt zu stellen, als es sich vorher gestellt hat. Es ist etwas, wie wenn das Kind erwachen würde, wie wenn es an- fangen würde, zu seinem Ich ein ganz besonderes Verhältnis zu

finden. In diesem Lebensalter, das so um das 9. Jahr herum liegt, da sollen wir achtgeben auf das Kind. Und wir sollen eigentlich von Anfang an achtgeben. Es kann in der heutigen Zeit leicht passieren, daß verhältnismäßig früh schon das Kind uns solche Anwandlungen zeigt. Wir sollen achtgeben, wie das Kind innerlich dazu kommt, erstaunt zu sein. Über alle Dinge fängt es an, erstaunt zu sein. Es bekommt ein neues Verhältnis zu allen Dingen. Bei normalen Kindern tritt das zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr auf. Wenn wir uns jetzt sinnig, innerlich fragen: Was ist da eigentlich mit dem Kinde vorgegangen? -dann ist es so, daß wir etwas zur Antwort bekommen, was man nicht so ganz exakt in die Worte der heutigen Sprache fassen kann, was man aber etwa so ausdrücken kann: bis dahin hätte das Kind, wenn man ihm einen Spiegel vorgehalten hätte und es sein eigenes Antlitz im Spiegel gesehen hätte, dieses so ein bißchen anders angesehen wie es äußere Gegenstände ansieht, aber mit keiner besonderen Empfindung. Bedenken Sie nur einmal, wenn Sie einem Affen einen Spiegel geben - haben Sie das schon beobachtet? -, er nimmt ihn und läuft mit ihm an einen Ort, wo er ganz ruhig hineinschauen kann und dann schaut er

#SE302-132

hinein und ist nicht wieder ioszukriegen. Wenn man ihm den Spiegel wegnehmen will, so kommt einem das sehr schlecht an. Er ist ganz ungeheuer versessen, dasjenige, was er sieht drinnen, wirklich ins Auge zu fassen. Aber Sie werden es noch nicht erlebt haben, daß ein Affe anders geworden ist, wenn er in den Spiegel gesehen hat. Sie werden nicht beobachten, daß der Affe viel eitler geworden ist. Es macht ihm nach dieser Richtung keinen Eindruck. Es macht Eindruck auf sein Wahrnehmungsvermögen, was ihm die augenblickliche Wahrnehmung heraufspiegelt, aber es metamorphosiert sich das nicht um. Er vergißt das gleich wiederum, wenn ihm der Spiegel weggenommen wird. Eitler wird er nicht. Das Kind würde von dem Moment an, von diesem Lebensalter an, das ich charakterisiere, durch das Sich-selbst-Anschauen in der Tat verleitet, zu einem Umgestalten der früheren Empfindungsweise in Eitelkeit, Koketterie. Das ist der Unterschied zwischen dem Affen, der noch viel mehr hält auf das Sich-selbst-Sehen als das Kind, und dem Kinde. Beim Affen geht es nicht dauernd in den Gefühlscharakter, Willenscharakter über. Beim Kind muß man sagen: Wenn es sich im Spiegel sieht von 9 1/2 Jahren an, ist das Sich-in-dem-Spiegel-Sehen für das Kind etwas, was bleibende Eindrücke hervorbringt, was seinen Charakter in einer gewissen Weise beeinflusst. Das könnte man wahrnehmen, wenn man das Experiment machen wollte. - Und nicht wahr, in einem Zeitalter, wo man Pädagogik zu einer Experimentalwissenschaft machen will, weil man ihr anders nicht beikommen kann, weil man alles Innerliche verloren hat, könnte auch die Tendenz vor- handen sein, diesen besonders wichtigen Übergang zwischen dem 9. und 10. Jahr ausexperimentieren zu wollen, bei den einzelnen Kindern einen Spiegel zu haben in dieser Zeit, immer den Spiegel vorzuhalten, dann ein Stück Papier zu haben und immer zu registrieren, was das Kind da für besondere Entwicklungszustände zeigt, damit man es in ein Buch schreiben kann und ein Kapitel der experimentellen Pädagogik daraus machen kann. Aber diese Prozedur ist für das Seelisch-Geistige keine andere, als wenn man sagen würde: Ja, hinter das Geheimnis der Menschennatur kommen wir nicht auf unseren Wegen; wir müssen uns schon entscMießen, jedes Jahr einen umzubringen, damit wir dann im Moment des Sterbens hinter das Leben kommen. Solche

#SE302-133

Beobachtungen der Wissenschaft gestattet man sich noch nicht im Physisch-Sinnlichen, aber im Seelisch-Geistigen ist man schon so weit, daß man die Experimente so macht, daß zu gleicher Zeit die unglückseligen Opfer in einer gewissen Weise gelähmt werden für ihr Leben, daß man gerade diejenigen Experimente macht, die man vermeiden sollte.

So können Sie sich Bücher nehmen über experimentelle Pädagogiken und dasjenige bezeichnet finden, wozu sie eigentlich eine ganz andere Stellung nehmen sollten. Da können Sie zum Beispiel über das Gedächtnis, über das Empfindungsvermögen Dinge registriert finden, die Sie beim heranwachsenden Kind vermeiden sollten. Die experimentelle Pädagogik macht dasjenige, was man eigentlich abschaffen sollte, zum Inhalte ihres Experimentes. Alles dasjenige, was man verhüten sollte, das wird in das Experiment hereingezogen. Das ist dasjenige, was an der gegenwärtigen Zivilisation so zerstörerisch ist, daß sie überall dahinterkommen will, wie es eigentlich die Leichname machen, nicht wie es das Leben macht. Wie es die Leichname machen, dahinter möchte man kommen, statt daß man sich bemüht, zu beobachten, wie die Dinge im Leben vorgehen: wie tatsächlich das Kind in einer feinen, zarten Weise zu einer Art von Erstaunen kommt über alles, was in der Welt vorgeht, weil es anfängt, sich selber in der Welt drinnen zu sehen. Man kommt ja erst in diesem Stadium des Lebens zum Ich-Bewußtsein. Wenn man es einem überall entgegenglänzen sieht, wenn man überall in der Pflanzenwelt, Tierwelt anfängt zu fühlen und zu empfinden, dann weiß man etwas von sich aus. Und das fängt an aufzuwachen in dem Kinde zwischen 9 und 10 Jahren. Es fängt nicht an aufzuwachen, wenn man vermeidet, es zum bildlichen Betätigen zu bringen, wenn man vermeidet, es dazu zu bringen, daß es in seiner eigenen Bewegung Sinnvolles ausführt. Das geschieht ja heute nicht. Es wird heute nicht so erzogen, daß das Kind Sinnvolles ausführt. Es wird, wie das arme Lämmlein auf die Weide, in den Turnsaal geführt und durch Befehle, wie es seine Arme bewegen soll, wie es an den verschiedenen Geräten sich betätigen soll, erzogen. Darin ist doch nicht etwas besonders Geistiges, oder haben Sie bemerkt, daß da etwas besonders Geistiges in den Dingen getrieben wird? Gewiß, es wird sehr

#SE302-134

schön geredet über diese Dinge. Aber diese Dinge sind nicht durchgeistigt.

Was geschieht dadurch? Dadurch geschieht dasjenige, daß das Kind in dem Alter, wo man am besten den innerlichen Schönheitssinn einimpfen kann, ihn nicht eingeimpft bekommt. Es möchte so gerne erstaunen, aber man hat diese Kraft zum Erstaunen ertötet. Nehmen Sie sich einen Lehrplan, der heute üblich ist, nehmen Sie seine Tendenzen: Die bestehen darinnen, das Kind so zu behandeln, wenn es im 6., 7. Jahr in die Schule hineingepfropft wird, daß es stumpf bleibt für das Erleben, das es haben soll zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr. Es erlebt es überhaupt nicht. Dadurch, daß es aber überhaupt nicht erlebt, geht es in die Körperlichkeit, sitzt in der Körperlichkeit, statt daß es im Bewußtsein sitzt. Und die Folge davon ist, weil das, was im Bewußtsein sitzen will, in der Körperlichkeit sitzt, daß es da unten rumort, daß es da unten sich umwandelt in Gefühle und Triebe, und daß die Menschen Gefühle und Triebe in sich haben und nichts wissen davon. So gehen sie im Leben herum und finden nichts mehr am Leben. Das ist ja ein Charakteristikon unserer Zeit, daß die Menschen am Leben nichts finden, da sie als Kinder nicht gelernt haben, das Leben schön zu finden. Sie möchten überall nur dasjenige finden, was im trockensten Sinne ihnen irgendwie die Erkenntnis bereichert. Aber sie finden nicht die verborgene, geheime Schönheit überall, und es erstirbt überhaupt der Zusammenhang mit dem Leben. Das ist der Gang der Kultur, daß der Zusammenhang des Menschen mit der Natur erstirbt. Wenn man davon durchdrungen ist, wenn man etwas davon bemerkt hat, dann weiß man, daß es darauf ankommt, daß man das rechte Wort findet, daß das Kind ums 9. Jahr nun etwas erwartet, über das es erstaunen kann. Denn wenn man das nicht tut, dann zerstört man eigentlich außerordentlich viel. - Man muß eben lernen, das Kind zu beobachten.

Man muß mit dem Gefühl in das Kind selber hineinwachsen; man muß drinnenstecken in dem Kind, nicht äußerlich herumexperimentieren, sondern drinnenstecken, es ist wirklich so, daß man sagen muß: Der Mensch entwickelt sich schon so, daß er eine gewisse Lebensbahn durchmacht von dem Moment an, wo in einer unteren Schichte gewissermaßen auftaucht

#SE302-135

aus der Sprache heraus: Du bist ein Ich. - Dieses, was da beim Kinde verhältnismäßig früh auftritt, wenn es lernt, zu sich «Ich» sagen, das ist doch wie ein Traumhaftes und lebt wie ein Traumhaftes fort. Das Kind wird uns nun in die Schule gebracht. Und indem es uns in die Schule gebracht wird, müssen wir das wenden. Es will ja eine andere Richtung nehmen. Wir müssen es zur künstlerischen Betätigung hin- wenden. Und wenn wir uns eine Zeittang so mit dem Kinde beschäftigt haben, dann macht es den Weg zurück, und es

kommt wiederum durch den Punkt im Leben, wo es zu sich «Ich» sagen gelernt hat und dann setzt es die Sache fort und kommt später dadurch, daß es geschlechtsreif geworden ist, noch einmal durch diesen Punkt. Und wir bereiten diesen Moment vor, wenn wir es in einem Zeitpunkt zwischen dem 9. und 10. Jahre zum Erstaunen, Bewundern der Welt bringen. Wenn wir seinen Schönheitssinn bewußter machen, dann bereiten wir es so vor, daß es, wenn die Geschlechtsreife eintritt, die Welt in der richtigen Weise lieben lernt, daß es die Liebe in der richtigen Weise entwickelt.

Es ist ja nicht nur Liebe von einem zum anderen Geschlecht; das ist nur ein Spezialfall. Die Liebe ist dasjenige, was sich über alles erstreckt, die der innerste Antrieb zum Handeln ist: wir sollen das tun, was wir lieben. Es soll die Pflicht zusammenwachsen mit der Liebe; wir sollen das gern haben, was wir tun sollen. Und das entwickelt sich nur in der rechten Art, wenn wir das Kind so richtig begleiten. So müssen wir die ganze Volksschulzeit hindurch achtgeben, daß wir in der richtigen Weise das Schönheitsgefühl ausbilden. Denn den Wahrheitssinn bringt uns das Kind in einer gewissen Weise mit; den Schönheitssinn müssen wir in der Weise erziehen, wie ich es beschrieben habe.

Daß der Wahrheitssinn in einer gewissen Weise mitgebracht wird, zeigt sich darin, daß das Kind vor der Schulzeit sprechen lernt. In der Sprache ist ja gewissermaßen eine Verkörperung der Wahrheit enthalten, eine Verkörperung der Erkenntnis. Wir müssen uns immer an die Sprache anlehnen, wenn wir die Wahrheit ergründen wollen über die Welt. Daher die Tatsache, daß solche Leute wie Mauthner überhaupt glauben, daß in der Sprache schon alles enthalten ist. Solche Leute wie Mauthner, der die «Kritik der Sprache» geschrieben hat,

#SE302-136

glauben eigentlich, daß man dem Menschen unrecht tut, wenn man ihn über das Lebensalter hinausbringt, wo er die Sprache lernt. Mauthner hat die «Kritik der Sprache» geschrieben, weil er nicht an die Welt glaubt, sondern weil er glaubt, man soll die Menschen in einem kindlichen Zustand lassen, in dem Zustand, wo sie die Sprache lernen. Würde diese Gesinnung allgemein, dann würden wir solchen Geist wie das Kind haben, wenn es gerade sprechen lernt. Dahin tendiert diese Gesinnung, überhaupt solche Menschen zu erzeugen, die auf der Stufe stehen wie die Kinder, wenn sie sprechen gelernt haben. Es wird ja heute alles andere abgewiesen, alles andere als unnaiv und dergleichen bezeichnet.

Nun handelt es sich darum, daß wir uns in dieses Wesen des Nachahmungsbegriffes hineinfühlen, daß wir dann in dem Autoritätsbegriff sehen, wie sich zwischen uns als Autorität und dem Kinde der Sinn für die Schönheit entwickelt. Und haben wir das getrieben bis zu dem Moment, wo, das Kind geschlechtsreif wird, dann entwickelt sich, indem das Kind in die Neigung zum Ideal hineinwächst, in der richtigen Weise der Sinn für das Gute. Das Kind müssen wir an uns halten, damit es bis zur Geschlechtsreife das Gute tut. Bis dahin müssen wir durch das gegenseitige Wechselverhältnis so wirken, daß das Kind das Gute tut. Es ist schon notwendig, wenn das elf-, zwölf-, dreizehnjährige Kind das Gute tut, daß so stark die Autorität des Erziehers hinter ihm steht, daß es in dem Moment, wo es das Gute tut, so fühlt, als ob es damit seinen Lehrer und Erzieher zufrieden macht. Und das Schlechte soll es meiden. Es soll fühlen, daß er von irgendeiner unbestimmten Seite kommt und unzufrieden ist. Irgendwo soll es den Erzieher vermuten. So soll es zusammenwachsen mit dem Lehrer und dem Erzieher. Es soll ihm erst mit der Geschlechtsreife entwachsen.

Wenn wir das Kind so erziehen und aufziehen, daß wir es schon für reif halten, wenn es in die Schule kommt, und möglichst zu eigenen Urteilen anführen in dem Moment, wo es sprechen gelernt hat, das heißt, alles auf Anschauung gründen, dann lassen wir das Kind in dem Entwicklungszustand, wo es sprechen gelernt hat, und wollen es nur nicht weiterkommen lassen. Wenn wir also dieses nicht herankommen lassen, daß das Kind wirklich einen Wandel durchmacht mit der Geschlechtsreife,

#SE302-137

daß es wirklich etwas ablegt dadurch, daß wir es erst an die Autorität gewöhnt haben, dann kann es nicht über die Autorität hinauswachsen. Es muß erst die Autorität gefühlt haben. Es muß dann mit der Geschlechtsreife über das Autoritätsgefühl hinauswachsen und das Urteil suchen.

Wir müssen dann wirklich in das Verhältnis des Kindes kommen, daß ein jeglicher sich seinen Helden wählt, dem er die Wege zum Olymp sich nacharbeitet. Natürlich ist das mit allerlei Unbehaglichkeiten verbunden. Man hat es dann nicht mehr in der Hand, das selbst-verständliche Ideal für das Kind zu bleiben. Man muß sich dann selber darnach halten. Früher kann man es noch befehlen. Mit der Geschlechtsreife tritt es dann auf, daß das Kind bemerkt und sehr sensitiv wird für die Unmöglichkeiten beim Lehrer und Erzieher. Dieser Gefahr müssen wir uns bewußt aussetzen, daß das Kind sehr sensitiv wird für dasjenige, was der Lehrer selber nicht tun soll. Namentlich werden Sie bemerken, daß das Kind in dieser Zeit sehr sensitiv wird für die Gesinnung des Lehrers. Aber wenn wir es nicht mit uns egoistisch, sondern ehrlich mit dem Kinde meinen, dann werden wir gerade auf diese Empfindungsmöglichkeit hin erziehen und unterrichten. Dann werden wir gerade dasjenige herankommen lassen, daß wir in ein freies Verhältnis zur heranwachsenden Jugend kommen. Und dann werden wir bewirken, daß der Mensch in der richtigen Weise hineinwächst in das Wahre, das ihm gewissermaßen aus einer geistigen Welt wie ein Erbgeschenk mitgegeben wird, daß er in der richtigen Weise zusammenwächst mit dem Schönen, und daß er in dieser Welt des sinnlichen Daseins lernt das Gute, das er hier ausprägen soll. Geradezu eine Sünde ist es, von dem Wahren, Schönen, Guten im abstrakten Sinn zu reden, ohne im konkreten darauf aufmerksam zu machen, wie es im Verhältnis steht zu den einzelnen Lebensaltern.

Natürlich, meine lieben Freunde, wenn man eine so kurze Betrachtung anstellt durch wenige Tage, kann man immer wiederum nur einen kleinen Ausschnitt geben von dem, was an uns herantreten soll; wir können nur nach und nach in die Aufgaben, die uns gestellt werden, hineinwachsen. Aber wirklich: wir wachsen schon von selber in

#SE302-138

einer gewissen Weise hinein, wenn wir aus der Kraft heraus an die Dinge herangeführt werden, die wir gewinnen, wenn wir auch alles Physisch-Sinnliche von dem geistig-seelischen Standpunkt aus betrachten werden, wenn wir die Welt betrachten, indem wir immer auch hinblicken auf den Menschen. Das müssen wir insbesondere als Pädagogen, als solche Menschen tun, denen die Jugend anvertraut ist; da müssen wir uns wirklich vor allen Dingen fühlen als ein Glied im Weltganzen drinnen, innerhalb dessen die Menschheitsentwicklung eine große Rolle spielt.

Daher möchte ich immer, daß dasjenige, was wir empfinden, wenn wiederum ein Schuljahr beginnt, wenn wir neuerdings anfangen, daß das auch in einer gewissen Weise durchsetzt ist mit einem rechten Er-fühlen unserer großen Aufgabe, daß wir uns da drinnen fühlen in aller Bescheidenheit als Missionare der Menschheitsentwicklung. In diesem Sinne möchte ich immer, daß dasjenige, was ich bei einer solchen Gelegenheit zu Ihnen spreche, auch etwas in sich habe wie ein gebetartiges Sich-Erheben zum Geistigen, das wir nicht nur als ein Intellektuelles, sondern als ein Lebendiges über uns hereinrufen.

Ich möchte, daß Sie sich bewußt werden, daß das Geistige unter uns sich ausbreitet wie eine lebendige Wolke, die durchseelt und durchgeistigt ist und Sie so fühlen, daß die lebendigen Geister selbst aufgerufen werden durch dasjenige, was wir unter uns sprechen am Beginne eines neuen Schuljahres; daß diese lebendigen Geister selber aufgerufen werden, daß zu ihnen gefleht wird: Helft uns, bringt lebendige Geistigkeit unter uns, träufelt sie in unsere Seelen, in unsere Herzen, damit wir in der richtigen Weise wirken.

Wenn Sie empfinden, daß das auch ein Gefühlserlebnis sein soll, was wir an den Ausgangspunkt unseres Jahresanfanges stellen, dann werden Sie eine Absicht, die mit diesen Betrachtungen verbunden ist, empfinden, und deshalb möchte ich etwas wie eine kurze Meditationsformel an den Schluß dieser Betrachtungen hinsetzen. Diese Meditationsformel soll lauten:

Wir wollen arbeiten, indem wir ein fließendes lassen zu unsere Arbeit dasjenige, was aus der geistigen Welt heraus auf seelisch-geistige Weise und auch auf leiblich-physische Weise in uns Mensch werden will.

HINWEISE

#TX

Textunterlagen: Der Wortlaut der hier wiedergegebenen Vorträge basiert auf einem von dem Stenografen erstellten Text. Der Name des Stenografen ist nicht bekannt, auch liegen keine Originalstenogramme mehr vor.

Werke Rudolf Steiners, die innerhalb der Gesamtausgabe (GA) erschienen sind, werden in den Hinweisen mit der Bibliographie-Nummer angegeben. Siehe auch die Übersicht am Schluß des Bandes.

zu Seite

9 d"á wir mit Beginn des n"chsten Schuljahres die Waldoifschule um eine sehr wichtige Klasse zu erweitem haben: Es handelt sich um das 3. Schuljahr (18. Juni 1921 bis 30. Mai 1922) und die Begründung der 10. Klasse.

10 wie wir Ihnen oftmals bei gewissen feierlichen Gelegenheiten sagten: Siehe ®Rudolf Steiner in der Waldorfschule, Vorträge und Ansprachen für die Kinder, Eltern und Lehrer in der Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924, GA Bibl.-Nr. 298.

20 Friedrich von Schlegel, 1772-1829, Schriftsteller, Philosoph und Sprachforscher.

28 Ich habe d"rauf in dem Kurs des vorigen Jahres hingedeutet: Siehe ®Meditativ erarbeitete Menschenkunde, vier Vorträge, gehalten für unterrichtende Erzieher, Stuttgart 15.-22. September 1920, in ®Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis, GABibl.-Nr.302a.

36 Goethes Abhandlung über den Granit: In ®Goethes Naturwissenschaftliche Schriften, herausg. und kommentiert von Rudolf Steiner in ®Kärstners Deutsche National-Literatur, 5 Bde., Bibl.-Nr. Ia-e, Nachdruck Dornach 1975; Band V, S.586ff.

37 Shakespeare läßt ahnen: Siehe ®Julius Cäsar, 1. Akt, 2. Szene. Ausspruch Cäsars.

38 Emil Abderhalden, 1877-1950, Physiologe und Chemiker.

51/52 was ich Ihnen an die Tafel gezeichnet habe: Siehe Zeichnung im 2. Vortrag, Seite 31.

55 Rene Descartes, 1596-1650, ®Meditationes de prima philosophia, 1641; deutsch in der ®Philosophischen Bibliothek und ®Universal-Bibliothek.

Henri Bergson, 1859-1941, ®L'evolution creance, 1907 (deutsch 1921); siehe auch ®Einführung in die Metaphysik, Jena 1909, S. 21, 23, 24.

56 Lehrplan für die 10. Klasse: Behandelt in der Konferenz vom 17. Juni 1921. Siehe ®Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924, Bd. 11, GA 300b. S. 22ff.

#SE302-140

69 Handfertigkeitunterricht: Siehe hierzu: ®Künstlerische Handarbeiten nach Richtlinien und Entwürfen Rudolf Steiners von Luise van Blommestein, Dornach 1934, und ®Handarbeit und Kunstgewerbe. Angaben von Rudolf Steiner, zusammengestellt von Hedwig Hauck, Stuttgart 1977.

82 ein jeglicher muß seinen Helden wählen: In Goethe, ®Iphigenie auf Tauris, 2. Aufzug, 1. Auftritt.

86 Joseph Hyrtl, 1810-1894.

91 Friedrich Dittes, 1829-1896, ®Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1868.

Adolf Diesterweg, 1790-1866, ®Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 1834; wiederholt neu aufgelegt.

Kajulius Schröder, 1825 - 1900, ®Unterrichtsfragen, 1873.

99 zwischen den Achtundzwanziger- und Fünfzigerjahren: In der Nachschrift steht ®35er und 42er Jahren. Die Stelle ist korrigiert in Übereinstimmung mit den nachfolgenden Ausführungen.

135 Fritz Mauthner, 1849-1923, ®Beiträge zu einer Kritik der Sprache, 1901/02.

#SE302-141

#TI

ÜBER DIE VORTRAGSNACHSCHRIFTEN

Aus Rudolf Steiners Autobiographie

®Mein Lebensgang (35. Kap., 1925)

#TX

Es liegen nun aus meinem anthroposophischen Wirken zwei Ergebnisse vor; erstens meine vor aller Welt veröffentlichten Bücher, zweitens eine große Reihe von Kursen, die zunächst als Privatdruck gedacht und veröffentlicht nur an Mitglieder der Theosophischen (später Anthroposophischen) Gesellschaft sein sollten. Es waren dies Nachschriften, die bei den Vorträgen mehr oder weniger gut gemacht worden sind und die - wegen mangelnder Zeit - nicht von mir korrigiert werden konnten. Mir wäre es am liebsten gewesen, wenn mündlich gesprochenes Wort mündlich gesprochenes Wort geblieben wäre. Aber die Mitglieder wollten den Privatdruck der Kurse. Und so kam es zustande. Hätte ich Zeit gehabt, die Dinge zu korrigieren, so hätte vom Anfang an die Einschränkung ®Nur für Mitglieder nicht zu bestehen gebraucht. Jetzt ist sie seit mehr als einem Jahre ja fallen gelassen.

Hier in meinem ®Lebensgang ist notwendig, vor allem zu sagen, wie sich die beiden: meine veröffentlichten Bücher und diese Privatdrucke in das einfügen, was ich als Anthroposophie ausarbeitete.

Wer mein eigenes inneres Ringen und Arbeiten für das Hinstellen der Anthroposophie vor das Bewußtsein der gegenwärtigen Zeit verfolgen will, der muß das an Hand der allgemein veröffentlichten Schriften tun. In ihnen setzte ich mich auch mit allem dem auseinander, was an Erkenntnisstreben in der Zeit vorhanden ist. Da ist gegeben, was sich mir in ®geistigem Schauen immer mehr gestaltete, was zum Gebäude der Anthroposophie - allerdings in vieler Hinsicht in unvollkommener Art - wurde.

Neben diese Forderung, die

Da war vor allem eine starke Neigung vorhanden, die Evangelien und den Schrift-Inhalt der Bibel überhaupt in dem Lichte dargestellt zu haben, das sich als das anthroposophische ergeben hatte. Man wollte in Kursen über diese der Menschheit gegebenen Offenbarungen haben.

#SE302-142

Indem interne Vortragskurse im Sinne dieser Forderung gehalten wurden, kam dazu noch ein anderes. Bei diesen Vorträgen waren nur Mitglieder. Sie waren mit den Anfangs-Mitteilungen aus Anthroposophie bekannt. Man konnte zu ihnen eben so sprechen, wie zu Vorgesetzten auf dem Gebiete der Anthroposophie. Die Haltung dieser internen Vorträge war eine solche, wie sie eben in Schriften nicht sein konnte, die ganz für die Öffentlichkeit bestimmt waren.

Ich durfte in internen Kreisen in einer Art über Dinge sprechen, die ich für die öffentliche Darstellung, wenn sie für sie von Anfang an bestimmt gewesen wären, hätte anders gestalten müssen.

So liegt in der Zweifelt, den öffentlichen und den privaten Schriften, in der Tat etwas vor, das aus zwei verschiedenen Untergründen stammt. Die ganz öffentlichen Schriften sind das Ergebnis dessen, was in mir rang und arbeitete; in den Privatdrucken ringt und arbeitet die Gesellschaft mit. Ich höre auf die Schwingungen im Seelenleben der Mitgliedschaft, und in meinem lebendigen Drinnenleben in dem, was ich da höre, entsteht die Haltung der Vorträge.

Es ist nirgends auch nur in geringstem Maße etwas gesagt, was nicht reinstes Ergebnis der sich aufbauenden Anthroposophie wäre. Von irgend einer Konzession an Vorurteile oder Vorempfindungen der Mitgliedschaft kann nicht die Rede sein. Wer diese Privatdrucke liest, kann sie im vollsten Sinne eben als das nehmen, was Anthroposophie zu sagen hat. Deshalb konnte ja auch ohne Bedenken, als die Anklagen nach dieser Richtung zu dringend wurden, von der Einrichtung abgegangen werden, diese Drucke nur im Kreise der Mitgliedschaft zu verbreiten. Es wird eben nur hingenommen werden müssen, daß in den von mir nicht nachgesehenen Vorlagen sich Fehlerhaftes findet.

Ein Urteil über den Inhalt eines solchen Privatdruckes wird ja allerdings nur demjenigen zugestanden werden können, der kennt, was als UrteilsVoraussetzung angenommen wird. Und das ist für die allermeisten dieser Drucke mindestens die anthroposophische Erkenntnis des Menschen, des Kosmos, insofern sein Wesen in der Anthroposophie dargestellt wird, und dessen, was als anthroposophische Geschichte in den Mitteilungen aus der Geist-Welt sich findet.

GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis

#	Beitragstitel
1	Meditativ erarbeitete Menschenkunde ERSTER VORTRAG Stuttgart, 15. September 1920
2	ZWEITER VORTRAG Stuttgart, 16. September 1920
3	DRITTER VORTRAG Stuttgart, 21. September 1920
4	VIERTER VORTRAG Stuttgart, 22. September 1920
5	Erziehungsfragen im Reifealter Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts ERSTER VORTRAG Stuttgart, 21. Juni 1922
6	ZWEITER VORTRAG Stuttgart, 22. Juni 1922
7	<u>Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes ERSTER VORTRAG Stuttgart, 15. Oktober 1923</u>
8	ZWEITER VORTRAG Stuttgart, 16. Oktober 1923
9	DRITTER VORTRAG Stuttgart, 16. Oktober 1923
10	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=196:ga-302a-erziehung-und-unterricht-aus-menschenerke&Itemid=14&layout=default

Meditativ erarbeitete Menschenkunde

ERSTER VORTRAG

Stuttgart, 15. September 1920

#TX

Mein lieben Freunde, es bestand ja die Absicht, in diesen Tagen, die ich hier zu verbringen in der Lage bin, Ihnen eine Art Ergänzung zu manchem zu geben, was in den einführenden pädagogischen Kursen im vorigen Jahr von mir ausgeführt worden ist. Allein der Tage sind so wenige, und nach dem, was ich eben jetzt vernommen habe, liegen so viele Verpflichtungen für diese nächsten Tage vor, daß über irgendein Programm kaum gesprochen werden kann, daß ich eigentlich kaum sagen kann, ob es über diese heutigen spärlichen Einleitungsworte hinauskommen wird.

Worüber ich heute in dieser Einleitung sprechen möchte, ist dieses, daß ich Ihnen zu den Ausführungen des vorigen Jahres einiges hinzufügen möchte über den Lehrer und den Erzieher selbst. Natürlich ist das, was ich gerade mit Bezug auf die Wesenheit des Lehrers sagen werde, durchaus aphoristisch gemeint, und eigentlich so, daß es wohl am besten seine Gestalt in Ihnen selber nach und nach erst annehmen soll, daß es gewissermaßen weiter verarbeitet werden soll durch Ihr eigenes Denken und Empfinden. Es ist ja gerade der Lehrerschaft gegenüber darauf aufmerksam zu machen - und wir stehen, indem ich darauf aufmerksam mache, auf dem Boden der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft und wollen von dieser aus gerade die für die heutige Zeit notwendige Pädagogik formen -, es ist vor allen Dingen darauf aufmerksam zu machen, daß der Lehrer eigentlich so recht ein Gefühl, eine Empfindung dafür haben mußte, was das Wesen des Esoterischen als solches ist. In unserer heutigen Zeit, in der Zeit der Demokratie, in der Zeit der Publizistik liegen ja die Dinge so, daß man für das, was eigentlich mit Esoterik gemeint ist, kaum ein wirkliches, ein wahres Gefühl hat; denn man denkt heute, was wahr ist, ist wahr, und was richtig ist, ist richtig, und das Wahre und das Richtige, wenn es in irgendeiner Weise formuliert ist, das müßte sich dann vor aller Welt in der Form, in der man es als richtig formuliert denkt, aussprechen lassen. Nun ist es im wirklichen Leben nicht so;

#SE302a-012

im wirklichen Leben verhalten sich die Dinge durchaus anders. Im wirklichen Leben liegt von allem das vor, daß man gewisse Wirksamkeiten nur entfalten kann, wenn man die Impulse für diese Wirksamkeiten gewissermaßen als ein heiligstes Geheimgut in der Seele hütet. Und besonders der Lehrer hätte nötig, vieles als ein heiliges Geheimgut zu hüten und es so zu betrachten, daß es eigentlich nur bei denjenigen Verhandlungen, bei den Auseinandersetzungen eine Rolle spielt, die innerhalb der Lehrerschaft selber gepflogen werden. Von vornherein erscheint ein solcher Satz eigentlich gar nicht besonders verständlich und dennoch - er wird Ihnen verständlich werden. Ich müßte vieles sagen, wenn ich ihn verständlich machen wollte, zunächst aber wird er Ihnen verständlich werden, wenn ich Ihnen das Folgende sage.

Dieser Satz, den ich eben angeführt habe, er hat heute zugleich eine umfassende weltzivilisatorische Bedeutung. Wenn wir heute an Jugenderziehung denken, müssen wir ja immer im Auge haben, daß wir arbeiten an den Empfindungen, an den Vorstellungen, an den Willensimpulsen der nächsten Generation; wir müssen uns darüber klar sein, daß wir diese nächste Generation für bestimmte Aufgaben, die nun schon einmal in der Menschengeschichte verrichtet werden sollen, von der Gegenwart aus heranzuziehen haben. Nun kommt, wenn man so etwas hinstellt, sogleich die Frage: Woran liegt es denn eigentlich, daß die Menschheit gegenwärtig in jene weitverbreitete Misere hineingekommen ist, in der sie heute drinnensteht? - Die Menschheit ist in diese Misere dadurch hineingekommen, daß sie sich im wesentlichen eigentlich abhängig gemacht hat, durch und durch abhängig gemacht hat von der besonderen Art und Weise des Vorstellens und Empfindens der Westmenschen. Und man kann sagen: Wenn heute jemand zum Beispiel über Fichte, Herder oder selbst über Goethe in Mitteleuropa spricht, so ist er im Grunde genommen zumeist, wenn er dem äußeren öffentlichen Leben angehört, sei es als Publizist oder als populärer Bücherschreiber oder dergleichen, viel weiter entfernt von dem, was als ein wirklicher geistiger Impuls bei Fichte, Herder oder Goethe lebt, als er - wenn er in Berlin oder Wien denkt und tätig ist - etwa entfernt ist von dem, was heute in London, Paris, New York oder Chicago empfunden und gedacht wird. Allmählich haben sich die Dinge ja so herausgestellt,

#SE302a-013

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

daß durch die Weltanschauungsimpulse der westlichen Völker im Grunde genommen unsere gesamte Zivilisation überflutet worden ist, daß unser ganzes öffentliches Leben in den Weltanschauungsimpulsen dieser westlichen Völker darinnen lebt. Und man muß sagen, das ist in ganz besonderem Maße der Fall bei der Erziehungskunst; denn im Grunde genommen sind die mitteleuropäischen Völker vom letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ab in allen solchen Angelegenheiten bei den Westvölkern in die Schule gegangen. Es erscheint heute den Menschen, die unter anderem auch über Erziehungsfragen diskutieren, als etwas ganz Selbstverständliches, sich in den Denkweisen, die von dort her kommen, zu bewegen. Wenn Sie alles, was heute in bezug auf Pädagogik in Mitteleuropa als vernünftig angesehen wird, seinem Ursprung nach verfolgen wollen, so können Sie es etwa finden zum Beispiel bei den Anschauungen von Herbert Spencer oder ähnlichen Leuten. Man verfolgt nicht die Wege, die zahlreich sind, auf denen Anschauungen wie die von Spencer oder ähnliche in die Köpfe der in Mitteleuropa für geistige Fragen maßgebenden Welt hineingekommen sind. Aber diese Wege gibt es, diese Wege sind da. Und wenn man den Geist - ich will nicht auf die Einzelheiten besonderen Wert legen -, den Geist einer solchen pädagogischen Richtung nimmt, wie sie zum Beispiel bei Fichte auftritt, wenn man diesen Geist nimmt, so ist er heute nicht nur durchaus verschieden von dem, was als vernünftige Pädagogik heute allgemein angesehen wird, sondern es liegt die Sache so, daß die Menschen der Gegenwart kaum imstande sind, ihre Seelen in solche Richtungen des Denkens und Empfindens hineinzubringen, damit dasjenige, was bei Fichte oder Herder gemeint war, wirklich so verstanden werden könnte, daß es eine Fortsetzung finden könnte. So erleben wir es denn heute auf dem Gebiete der Pädagogik, der pädagogischen Kunst namentlich, daß geradezu das Gegenteil von dem, was sein sollte, Grundsatz geworden ist. Ich möchte Sie da auf eine Ausführung hinweisen, die Spencer getan hat.

Spencer meint, der Anschauungsunterricht sollte so betrieben werden, daß er in die Untersuchungen des Naturforschers und in die Nachforschungen des Mannes der Wissenschaft übergehe. Was sollte also da getan werden in der Schule? Wir sollten darnach in der Schule

#SE302a-014

die Kinder so unterrichten, daß sie, wenn sie heranwachsen und Gelegenheit dazu haben, das fortzusetzen, was sie von uns in der Schule bekommen über die Mineralien, die Pflanzen, die Tiere und so weiter, dann regelrechte Naturforscher oder Philosophen werden könnten. Gewiß, man ficht heute so etwas vielfach an, aber man verhält sich in der Praxis doch durchaus so, wie es eben dargestellt worden ist. Man verhält sich schon aus dem Grunde so, weil unsere Lehrbücher dementsprechend abgefaßt sind, und weil niemand daran denkt, die Lehrbücher zu ändern, anders abzufassen oder abzuschaffen. Denn es liegen die Sachen heute so, daß zum Beispiel die Lehrbücher über Pflanzenlehre eher für einen künftigen Botaniker abgefaßt sind, aber nicht für einen Menschen im allgemeinen; und ebenso sind die Lehrbücher über Zoologie so gehalten, daß sie für einen künftigen Zoologen geschrieben sind, nicht aber für einen Menschen im allgemeinen.

Nun liegt das Eigentümliche vor, daß das genaue Gegenteil von dem heute angestrebt werden sollte, was Spencer als einen wirklichen pädagogischen Grundsatz hinstellt. Wir können uns im Volksschulunterricht kaum einen größeren Fehler denken, als die Kinder so zu erziehen, wie es eine Behandlungsweise des Gegenstandes, zum Beispiel mit Bezug auf die Pflanzen und die Tiere, erfordert, die so fortgesetzt werden könnte, daß aus dem Kinde später ein Botaniker oder ein Zoologe werden könnte. Im Gegenteil, wenn man den Unterricht daraufhin anlegen könnte, über Pflanzen und Tiere die Dinge so vorzubringen, daß man verhinderte, daß die Kinder Botaniker oder Zoologen würden, so hätte man mehr Richtiges getroffen als durch den Spencerschen Grundsatz. Denn niemand sollte Botaniker oder Zoologe werden durch das, was er in der Volksschule lernt; Botaniker oder Zoologe sollte der Mensch lediglich werden durch seine besondere Anlage, die sich einfach zeigt in der Selektion, die sich innerhalb des Lebens in einer richtigen pädagogischen Kunst ergeben müßte. Durch seine Anlage! Das heißt, wenn er Anlage zum Botaniker hat, kann er Botaniker werden; und wenn er Anlage zum Zoologen hat, kann er Zoologe werden. Das muß auch aus der Anlage des Betreffenden, das heißt aus dem vorbestimmten Karma, aus dem Schicksalsgesetz, erfolgen. Das muß so erfolgen, daß wir erkennen: in diesem sitzt

#SE302a-015

ein Botaniker, in jenem sitzt ein Zoologe. Das darf niemals so erfolgen, daß zu diesem speziellen wissenschaftlichen Betrieb der Volksschulunterricht irgendwie eine Vorbereitung ist. Aber bedenken Sie, was in der letzten Zeit geschehen ist: Es ist das geschehen, daß leider unsere Wissenschaftler die Pädagogik gemacht haben. Leute, die sich durchaus gewöhnt haben wissenschaftlich zu denken, haben die Pädagogik gemacht, haben in der Pädagogik das Wichtigste mitgesprochen. Das heißt, es lag die Meinung vor, daß der Lehrer als solcher irgend etwas zu tun habe mit dem Wissenschaftler; es wurde geradezu wissenschaftliche Bildung als Lehrerbildung genommen, während die beiden etwas durch und durch Verschiedenes sein müssen. Wird der Lehrer ein Wissenschaftler, wendet er sich dazu, im engeren Sinne wissenschaftlich zu denken - er mag das als Privatmann sein, kann es aber nicht als Lehrer sein -, dann geschieht ihm mit Recht etwas, was sehr häufig auftritt: daß der Lehrer in seiner Klasse, unter seinen Schülern oder in seinem Kolleg eine Art komische Figur bildet, daß über ihn Witze gemacht werden. Der Goethesche «Baccalaureus» in der höheren Stufe ist doch keine so große Seltenheit, wie man gewöhnlich meint.

Und im Grunde genommen, wenn man sich heute fragt: Muß man sich mehr auf die Seite des Lehrers stellen, wenn die Schüler über ihn Witze reißen, oder mehr auf die Seite der Schüler? - dann möchte man sich unter den gegenwärtigen pädagogischen Verhältnissen mehr auf die Seite der Schüler stellen. Denn das, worauf alles hinausgelaufen ist, das zeigt sich ja am besten bei unseren Universitäten. Was sind unsere Universitäten eigentlich? Sind sie Lehranstalten für die reife Jugendmenschheit oder sind sie Forschungsanstalten? Sie wollen beides sein, und gerade dadurch sind sie jene Karikaturen geworden, die sie heute sind. Und man hebt gewöhnlich sogar als einen besonderen Vorzug unserer Universitäten das hervor, daß sie zugleich Lehranstalten und Forschungsinstitute sind. Aber gerade dadurch kommt zuerst in diese obersten Lehranstalten all der Unfug hinein, der eben über die Pädagogik kommt, wenn sie von Wissenschaftlern gemacht wird. Und dann verpflanzt sich dieser Unfug hinunter bis in die mittleren Schulen und schließlich auch bis in die Volksschulen hinein. Das ist dasjenige,

#SE302a-016

was nicht genug bedacht werden kann: daß pädagogische Kunst ausgehen muß vom Leben, und nicht ausgehen kann vom abgezogenen wissenschaftlichen Denken.

Das ist nun das Eigentümliche, daß zunächst aus der westlichen Bildung heraus gerade dasjenige kommt, was man nennen könnte eine wissenschaftlich, sogar naturwissenschaftlich orientierte Pädagogik, und daß, wenn wir uns desjenigen erinnern, was bei Herder, bei Fichte, was bei Jean Paul, bei Schiller und bei ähnlichen Geistern da war, daß dies alles eigentlich eine vergessene Lebenspädagogik ist, eine unmittelbar aus dem Leben heraus geschöpfte Pädagogik.

Nun liegt der welthistorische Beruf der mitteleuropäischen Völker vor, doch diese Pädagogik zu pflegen, diese Pädagogik gewissermaßen als ihre esoterische Angelegenheit zu pflegen. Denn vieles wird der Menschheit gemeinschaftlich werden können und muß es werden, wenn soziale Besserung in der Zukunft eintreten soll. Aber dasjenige, was gerade aus der ganzen konkreten mitteleuropäischen Geistesbildung mit Bezug auf die pädagogische Kunst herauskommt, das werden die westlichen Völker nicht verstehen können; im Gegenteil, es wird sie verärgern. Man kann es ihnen erst sagen, wenn sie sich entschließen, sich auf den esoterischen Boden der Geisteswissenschaft zu stellen. In bezug auf alle diejenigen Dinge, auf die in den letzten 40 Jahren innerhalb Deutschlands mit solchem Stolz hingesehen worden ist, mit Bezug auf alle diese Dinge, für die man einen so großen Aufschwung in Deutschland statuiert hat, ist Deutschland verloren. Das geht über auf die Herrschaft der Westvölker. Da ist nichts zu machen, und wir

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

können nur hoffen, für die Dreigliederung des sozialen Organismus so viel Verständnis hervorzurufen, daß die Westvölker auf dieses Verständnis sich einlassen.

Mit Bezug aber auf dasjenige, was gerade für die pädagogische Kunst zu geben ist, haben wir der Welt etwas zu geben von Mitteleuropa aus, was niemand anderes ihr geben kann - nicht ein Orientale und nicht ein Westmensch. Aber wir müssen verstehen, dies auch innerhalb jener Kreise zu halten, die ein Verständnis dafür aufbringen können; wir müssen verstehen, es da mit einem gewissen Vertrauen zu hüten und müssen wissen, daß dieses Hüten dasjenige ist, was gerade

#SE302a-017

zur Wirkung der Sache führt. Man muß genau wissen, über welche Dinge man vor gewissen Menschen zu schweigen hat, wenn man eine Wirkung erzielen will. Aber wir müssen uns vor allen Dingen darüber klar sein, daß wir nichts erhoffen dürfen von irgendwelcher Einflußnahme derjenigen Denkweise, die, vom Westen ausgehend, für manche Zweige der modernen Zivilisation geradezu unerlässlich ist. Wir müssen wissen, daß wir gar nichts von dieser Seite zu erhoffen haben für das, was wir als pädagogische Kunst zu pflegen haben.

Es gibt eine Schrift von Herbert Spencer über die Erziehung. Diese Schrift ist außerordentlich interessant. Spencer stellt da eine ganze Anzahl von Grundsätzen zusammen, von «Prinzipien», wie er sie nennt, über die intellektuelle Erziehung des Menschen. Unter diesen Prinzipien vertritt er vor allen Dingen eines mit ganz besonderer Schärfe:

man solle im Unterricht niemals ausgehen von dem Abstrakten, sondern immer von dem Konkreten, man solle immer herausarbeiten aus dem einzelnen Fall. Nun schreibt er sein Buch über Erziehung. Da steht zunächst, bevor auf irgend etwas Konkretes eingegangen wird, das schlimmste abstrakte Gestrüpp, wirklich lauter abstraktes Stroh, und der Mann bemerkt nicht, daß er einem Grundsätze auseinandersetzt, die er als unerlässlich findet, und daß er das Gegenteil dieser Grundsätze selbst befolgt. Wir haben so das Beispiel, daß ein großer, tonangebender Philosoph der Gegenwart mit dem, was er unmittelbar darbietet, selbst in einem vollkommenen Widerspruche steht.

Nun haben Sie ja im vorigen Jahr gesehen, daß sich unsere Pädagogik nicht auf abstrakte Erziehungsgrundsätze aufzubauen hat, auf dieses oder jenes, was da gesagt werden kann, zum Beispiel: man solle nicht von außen an das Kind etwas heranbringen, sondern man solle die Individualität des Kindes entwickeln und so weiter. Sie wissen, daß unsere pädagogische Kunst sich aufbauen soll auf ein wirkliches Zusammenfühlen mit dem kindlichen Wesen, daß sie sich aufbauen soll in weitestem Sinne auf eine Erkenntnis des werdenden Menschen. Und wir haben ja bei dem ersten Kurs und dann später bei den Lehrerkonferenzen genugsam über das Wesen des werdenden Menschen zusammengetragen. Wenn wir uns einlassen können als Lehrer auf dieses Wesen des werdenden Menschen, so sproßt uns aus der Erkenntnis dieses

#SE302a-018

Wesens des werdenden Menschen schon auf, wie wir verfahren sollen. Wir müssen in dieser Beziehung als Lehrer zu Künstlern werden. So wie der Künstler ganz unmöglich ein Asthetikbuch in die Hand nehmen kann, um nach den Grundsätzen des Asthetikers zu malen oder zu bildhauern, so sollte der Lehrer ganz unmöglich eine von jenen pädagogischen Anleitungen gebrauchen, um zu unterrichten. Was der Lehrer aber braucht, ist ein wirkliches Einsehen desjenigen, was der Mensch denn eigentlich ist; was er wird, indem er sich durch die Kindheit hindurch entwickelt. Da ist es vor allem notwendig, daß wir uns klar sind: Wir unterrichten, sagen wir zunächst in der 1. Klasse die sechs- bis siebenjährigen Kinder. Nun, unser Unterricht wird jedesmal schlecht sein, wird jedesmal seine Aufgabe nicht erfüllt haben, wenn wir, nachdem wir ein Jahr lang uns etwa mit dieser 1. Klasse befaßt haben, uns nicht am Ende dieses ersten Jahres sagen: Wer hat denn da eigentlich am meisten gelernt? Das bin ich, der Lehrer! - Wenn wir uns etwa sagen können: Ich habe zu Beginn des Schuljahres großartige pädagogische Prinzipien gehabt, den besten Meistern der Pädagogik bin ich gefolgt, ich habe alles getan, um diese pädagogischen Prinzipien zu verwirklichen - und wenn man das nun wirklich getan hätte, so würde man ganz gewiß schlecht unterrichtet haben. Man würde aber ganz gewiß am allerbesten unterrichtet haben, wenn man an jedem Morgen mit Beben und Zagen in die Klasse gegangen ist und sich gar nicht sehr auf sich selber verlassen hat, dann sich aber am Ende des Jahres sagt:

Du hast eigentlich selbst am meisten während dieser Zeit gelernt. -Denn, daß man sich sagen kann: Du hast selbst am meisten gelernt -, das hängt davon ab, wie man verfahren ist. Das hängt davon ab, was man eigentlich getan hat, hängt davon ab, daß man fortwährend das Gefühl gehabt hat: Du wächst, indem du die Kinder wachsen machst. Du probierst im edelsten Sinne des Wortes, du kannst eigentlich nicht sonderlich viel; aber es erwächst dir eine gewisse Kraft, indem du mit den Kindern zusammen arbeitest. - Man wird dann manchmal das Gefühl haben: mit der oder jener Art von Kindern ist nicht viel anzufangen; man wird sich aber mit ihnen Mühe gegeben haben. Man wird von anderen Kindern durch ihre besondere Begabung dieses oder jenes erfahren haben. Kurz, man geht als ein ganz anderer aus der

#SE302a-019

Kampagne hervor, als man vorher hineingegangen ist. Und man hat das gelernt, was man vor einem Jahre, als man zu lehren angefangen hatte, nicht gekonnt hat. Man sagt sich am Ende des Schuljahres: Ja, jetzt kannst du eigentlich erst das, was du hättest ausführen sollen! -Das ist ein ganz reales Gefühl. Und da liegt ein gewisses Geheimnis begraben. Wenn Sie am Anfange des Schuljahres wirklich das alles gekonnt hätten, was Sie nun am Ende des Jahres können, so hätten Sie schlecht unterrichtet. Gut haben Sie dadurch unterrichtet, daß Sie es sich erst erarbeitet haben! Also denken Sie, ich muß das Paradoxon vor Sie hinstellen, daß Sie dann gut unterrichtet haben, wenn Sie das nicht gewußt haben, was Sie am Ende des Jahres gelernt haben, und daß es schädlich gewesen wäre, wenn Sie zu Beginn des Jahres das schon gewußt hätten, was Sie am Ende des Jahres gelernt haben. Ein merkwürdiges Paradoxon!

Es ist für viele Menschen wichtig, dies zu wissen; am allerwichtigsten aber ist dies für die Lehrer zu wissen. Denn es ist dies ein spezieller Fall einer allgemeinen Wahrheit und Erkenntnis: das Wissen als solches, ganz gleichgültig worauf es sich bezieht, das Wissen, das man in abstrakte Grundsätze fassen kann, das man sich in Ideen innerlich vergegenwärtigen kann, dieses Wissen kann keinen praktischen Wert haben. Einen praktischen Wert hat nur dasjenige, was erst zu diesem Wissen hinführt, was erst auf dem Wege zu diesem Wissen ist. Denn dieses Wissen, das wir uns so erwerben, wie wir das Wissen haben, nachdem wir ein Jahr lang unterrichtet haben, dieses Wissen hat nämlich erst seinen Wert nach dem Tode des Menschen. Dieses Wissen, das geht erst nach dem Tode des Menschen in eine solche Realität hinein, daß es den Menschen dann wieder weiterbilden kann, daß es den eigenen individuellen Menschen weiterbilden kann. Im Leben hat nicht das fertige Wissen einen Wert, sondern die Arbeit, die zu dem fertigen Wissen hinführt; und insbesondere bei der pädagogischen Kunst hat diese Arbeit ihren ganz besonderen Wert. Es ist da eigentlich so wie in den Künsten. Ich glaube nicht, daß einer ein ganz richtig gesinnter Künstler ist, der nach Abschluß eines Werkes sich nicht sagte: Jetzt könntest du es eigentlich erst. Ich glaube nicht, daß einer ein richtig gesinnter Künstler ist, der mit irgendeinem Werke,

#SE302a-020

das er gemacht hat, zufrieden ist. Er kann eine gewisse selbstverständliche egoistische Pietät für das haben, was er gemacht hat, aber er kann eigentlich nicht mit ihm zufrieden sein. Ein Kunstwerk, vollendet, verliert ja eigentlich auch für den, der es gemacht hat, einen großen Teil des Interesses. Dieses Interesseverlieren rührt von der eigentümlichen Art des Wissens her, das wir erwerben bei der

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

Gelegenheit, da wir etwas machen; und auf der anderen Seite liegt gerade das Lebendige, das Lebensprossende darinnen, daß es noch nicht in Wissen übergegangen ist.

So ist es ja schließlich auch mit der ganzen menschlichen Organisation. Unser Haupt ist so fertig, wie nur irgend etwas fertig sein kann, denn es ist geformt aus den Kräften unseres früheren Erden-lebens heraus, es ist überreif. Die menschlichen Köpfe sind ja alle überreif - auch die unreifen. Aber unsere übrige Organisation, die ist so, daß sie erst den Keim abgibt zu dem Haupt unseres nächsten Erden-lebens; sie ist sprossend und sprießend, aber sie ist etwas Unfertiges. Unsere übrige Organisation ist etwas, was bis zu unserem Tode nicht eigentlich seine wahre Gestalt zeigt, nämlich die Gestalt der Kräfte, die in ihr wirksam sind. Und daß da in unserem übrigen Organismus eben das flutende Leben ist, das zeigt seine Konstitution: das Verknöchern ist in diesem übrigen Organismus auf ein Minimum beschränkt, in bezug auf das Haupt ist es auf ein Maximum hinaufge-schraubt.

Diese eigentümliche Art von innerster Bescheidenheit, dieses Gefühl des eigenen Werdens - das ist etwas, was den Lehrer tragen muß; denn aus diesem Gefühl geht mehr hervor als aus irgendwelchen abstrakten Grundsätzen. Stehen wir in unserer Schulklasse so drinnen, daß wir uns bewußt sind: Es ist gut, daß wir alles unvollkommen machen, denn dadurch lebt es -, dann werden wir gut unterrichten. Stehen wir dagegen so in der Klasse, daß wir uns fortwährend voll Zufriedenheit die Finger ablecken vor unserer eigenen pädagogischen Vollkommenheit, dann werden wir ganz gewiß schlecht unterrichten.

Nun denken Sie aber, es geschieht so, daß Sie den Unterricht zuerst in der 1. Klasse besorgen, dann in der 2. Klasse, in der 3. Klasse und so fort, so daß Sie tatsächlich alles das durchgemacht haben, was da durchzumachen ist an Aufregungen, Enttäuschungen, meinetwillen

#SE302a-021

auch an Erfolgen. Denken Sie sich, Sie sind einmal durch alle Klassen der Volksschule aufsteigend durchgegangen, Sie haben am Ende jedes Jahres aus einer solchen Stimmung heraus zu sich selbst gesprochen, wie ich es jetzt dargestellt habe, und nun wandern Sie wieder hinunter, meinetwillen von der 8. in die 1. Klasse. Ja, jetzt, so könnte man meinen, muß man sich doch sagen: Ja, aber nun beginne ich etwas mit dem, was ich gelernt habe, nun werde ich es recht machen können, nun werde ich ein ausgezeichnete Lehrer sein! Aber so wird es nicht sein. Die Erfahrung wird Ihnen etwas ganz anderes vor die Seele bringen. Sie werden sich am Ende des 2., des 3. und eines jeden nächsten Schuljahres aus der richtigen Gesinnung heraus ungefähr dasselbe sagen: Ich habe jetzt über sieben-, acht-, neunjährige Kinder erfahren, was ich nur erfahren konnte, indem ich mit ihnen arbeitete; ich weiß am Ende eines jeden Schuljahres, wie ich es hätte machen sollen. - Aber wenn Sie beim 4. oder 5. Schuljahre wieder angekommen sein werden, so werden Sie es wieder nicht wissen, wie Sie es eigentlich hätten machen sollen. Denn jetzt werden Sie korrigieren, was Sie gemeint haben, nachdem Sie ein Jahr unterrichtet haben. Und so werden Sie, nachdem Sie mit dem 8. Schuljahr fertig sind und alles wieder korrigiert haben, und wirklich das Glück haben, beim 1. Schuljahr wieder anzufangen, so werden Sie in derselben Lage sein. Allerdings, Sie *erden aus einem anderen Geiste unterrichten. Aber wenn Sie mit einer inneren, wahren, edlen, nicht mit der geckenhaften Skepsis, von der ich gesprochen habe, durch Ihre Lehrerschaft durchgehen, dann werden Sie aus dieser Skepsis heraus eine neue imponderable Kraft bringen, die Sie ganz besonders verlangen wird, mit den Kindern, welche Ihnen dann anvertraut sind, mehr zu erreichen. Das ist zweifellos richtig. Aber der Effekt im Leben wird eigentlich dann nur ein anderer sein, nicht ein um so viel besserer, sondern ein anderer. Ich möchte sagen, die Qualität desjenigen, was Sie aus den Kindern machen, wird jetzt nicht viel besser sein, als es das erste Mal war; der Effekt wird nur ein anderer sein. Sie werden qualitativ etwas anderes erreichen, nicht so sehr quantitativ mehr erreichen. Sie werden qualitativ etwas anderes erreichen, und das genügt im Grunde genommen. Denn alles, was wir mit der nötigen edlen Skepsis und der inneren Bescheidenheit uns auf die geschilderte

#SE302a-022

Weise aneignen, läuft darauf hinaus, daß wir aus den Menschen Individualitäten machen, Individualitäten im großen. Wir können nicht zweimal dieselbe Klasse haben und zweimal dieselben Abbilder der pädagogischen Schablone in die Welt hinausstellen! Wir können aber der Welt individuell verschiedene Gestaltungen der Menschen übergeben. Wir bewirken Mannigfaltigkeit im Leben; aber die beruht nicht auf dem Ausgestalten abstrakter Grundsätze, sondern diese Mannigfaltigkeit im Leben beruht tatsächlich auf einem gewissen tieferen Erfassen des Lebens, wie wir es jetzt dargestellt haben.

So sehen Sie, daß es vor allem beim Lehrer darauf ankommt, wie er sich zu seinem heiligen Berufe stellt. Das ist nicht ohne Bedeutung; denn das Wichtigste im Unterricht und in der Erziehung sind denn doch die Imponderabilien. Ein Lehrer, der mit solcher Gesinnung das Klassenzimmer betritt, erreicht anderes als ein anderer. Wie im alltäglichen Leben nicht immer das physisch Große das Maßgebende ist, sondern manchmal auch gerade das Kleine, so ist auch nicht immer das, was wir mit den großen Worten machen, das Maßgebende, sondern manchmal ist es jene Empfindung, jenes Gefühl, das wir in uns ausgebildet haben, bevor wir das Klassenzimmer betreten haben. Namentlich aber eines ist von einer großen Wichtigkeit, das ist, daß wir unseren engeren persönlichen Menschen wie eine Schlangenhaut rasch abstreifen, wenn wir in die Klasse hineingehen. Der Lehrer kann ja unter Umständen, da er, wie man manchmal so selbstgefällig sagt, «auch nur ein Mensch» ist, alles mögliche erleben in der Zeit zwischen dem Schluß der Klasse am vorhergehenden Tage und ihrer Eröffnung am nächsten Tage. Er kann erlebt haben, daß ihn inzwischen die Gläubiger gemahnt haben, oder er hat mit seiner Ehefrau einen Zank gehabt, wie es im Leben wohl vorkommt. Das sind Dinge, wo es Verstimmungen gibt. Solche Verstimmungen geben dann eine Grundnuance für die Seelenverfassung ab. Aber auch frohe, freudige Stimmungen können vorkommen. Es kann Ihnen der Vater irgendeines Schülers, weil er Sie besonders gern hat, einen Hasen nach der Jagd geschickt haben, oder, wenn es eine Lehrerin ist, ein Blumenbukett übersandt haben. Es ist ja ganz selbstverständlich im Leben, daß wir solche Stimmungen in uns tragen. Als Lehrer müssen wir uns dazu erziehen, solche

#SE302a-023

Stimmungen abzulegen und nur aus dem Inhalt des Darzustellenden heraus zu reden, so daß wir wirklich in der Lage sind, indem wir den einen Gegenstand darstellen, aus dem Gegenstand heraus tragisch zu sprechen und übergehen können zu einer humorvollen Stimmung, indem wir in unserer Darstellung fortfahren, wobei wir uns ganz dem Gegenstande überlassen. Aber es handelt sich darum, daß wir imstande sind, nun, ich möchte sagen, den ganzen Reflex der Klasse auf Tragik oder Sentimentalität und Humor wahrzunehmen. Dann, wenn wir dies wahrzunehmen imstande sind, werden wir gewahr, daß für die Seelen der Kinder Tragik oder Sentimentalität oder Humor etwas Außer-ordentliches bedeuten. Und wenn wir den Unterricht getragen sein lassen von einer Abwechslung zwischen Humor und Sentimentalität und Tragik, wenn wir hinüberleiten von der einen Stimmung in die andere und wieder zurück; wenn wir wirklich in der Lage sind, nachdem wir etwas dargestellt haben, wozu wir eine gewisse tragende Schwere brauchten, dann wieder überzugehen in eine gewisse Leichtigkeit - aber ungezwungen, indem wir uns dem Inhalte hingeben -, dann bewirken wir für die Seelenstimmung etwas, was wie Einatmung und Ausatmung für den körperlichen Organismus ist. Beim Lehren handelt es sich darum, daß wir nicht bloß intellektuell oder intellektualistisch lehren, sondern daß wir in der Lage sind, auf die Stimmungen wirklich Rücksicht zu nehmen. Denn, was ist Tragik, was ist Sentimentalität, was ist eine schwere Seelenstimmung? Das ist ganz dasselbe wie ein Einatmen beim Organismus, wie ein Sich-Erfüllen des Organismus mit der Luft. Tragik bedeutet: wir versuchen unseren physischen Leib zusammenzuziehen und immer mehr zusammenzuziehen, so daß wir im Zusammenziehen des physischen Körpers gewahr werden, wie unser astralischer Leib immer mehr und mehr aus dem physischen Leibe herauskommt durch das Zusammendrücken des physischen Leibes. Humorvolle Stimmung bedeutet, daß wir den physischen Körper lähmen, aber

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

umgekehrt jetzt den astralischen Leib möglichst ausdehnen, über die Umgebung ausdehnen, so daß wir gewahr werden, wenn wir zum Beispiel irgendeine Röte nicht bloß anschauen, sondern wenn wir in sie hineinwachsen, wie wir unser Astralisches über die Röte ausdehnen, in sie hineingehen. Das Lachen ist ja nichts anderes,

#SE302a-024

als daß wir den astralischen Leib des Gesichtes aus unserer Physiognomie heraustreiben. Lachen ist nichts anderes als ein astralisches Ausatmen. Nur müssen wir, wenn wir diese Dinge anwenden wollen, ein gewisses Gefühl für Dynamik haben. Es ist ja nicht immer schicklich, daß wir, wenn wir just etwas Schweres, Getragenes haben, so unvermittelt ins Humorvolle hineinkommen; aber wir können immer beim Unterricht die Mittel und Wege finden, um die kindliche Seele sich nicht verfangen zu lassen bei der Schwere, der Tragik, sondern um sie dann frei herauszureißen, so daß sie wirklich dieses Atmen durchmachen kann zwischen den zwei Seelenstimmungen.

Damit habe ich Ihnen einleitend etwas angegeben von dem, was wie Stimmungsnuancen vom Lehrer beim Unterricht beabsichtigt sein sollte, was wirklich so notwendig ist, wie nur irgend etwas von spezieller Pädagogik.

ZWEITER VORTRAG

Stuttgart, 16. September 1920

#TX

Man kann natürlich nicht erziehen und nicht unterrichten, wenn man beim Erziehen und Unterrichten nicht gewissermaßen im Geiste erfüllen kann den ganzen Menschen; denn dieser ganze Mensch kommt in der Zeit der kindlichen Entwicklung noch viel mehr in Betracht als später. Wir wissen ja, daß dieser ganze Mensch in sich schließt das Ich, den astralischen Leib, den ätherischen Leib und den physischen Leib. Diese vier Glieder der menschlichen Natur sind nicht etwa in einer gleichmäßigen Entwicklung, sondern sie entwickeln sich in sehr verschiedener Weise, und wir müssen genau unterscheiden zwischen der Entwicklung des physischen Leibes und des Ätherleibes, und der Entwicklung des astralischen Leibes und des Ich. Die äußeren Offenbarungen dieser differenzierten Entwicklung sprechen sich aus - wie Sie aus den verschiedenen Andeutungen, die ich da und dort gemacht habe, wissen - im Zahnwechsel und in derjenigen Veränderung des Menschen, die sich beim männlichen Menschen im Stimmwechsel bei der Geschlechtsreife kundgibt, die sich beim weiblichen Menschen aber auch deutlich kundgibt, nur in einer anderen Weise. Die Grundwesenheit der Erscheinung ist dieselbe wie beim Manne im Stimmwechsel, nur tritt sie beim weiblichen Organismus in einer verbreiterten Weise auf, so daß sie nicht nur an einem Organ wahrzunehmen ist wie beim männlichen Organismus, sondern sich mehr über den ganzen Organismus erstreckt.

Sie wissen, daß zwischen Zahnwechsel und Stimmwechsel oder der Geschlechtsreife die Zeit des Unterrichts liegt, mit der wir es vorzugsweise beim Volksschulunterricht zu tun haben; aber auch die Jahre, die noch nach dem Stimmwechsel oder dessen Entsprechung beim weiblichen Organismus liegen, müssen der Sorgfalt unterliegen beim Unterricht und bei der Erziehung, müssen durchaus mit herangezogen werden.

Vergegenwärtigen wir uns, was der Zahnwechsel bedeutet. Der Zahnwechsel ist der äußere Ausdruck dafür, daß vorher, also zwischen

#SE302a-026

der Geburt und dem Zahnwechsel, in dem kindlichen Organismus der physische Leib und der Ätherleib stark von dem NervenSinnessystem, also von oben nach unten, beeinflusst sind. Der physische Leib und der Ätherleib sind bis ungefähr zum 7. Jahre vom Kopfe aus am wirksamsten beeinflusst. Im Kopfe sind gewissermaßen die Kräfte konzentriert, die in diesen Jahren, in denen die Nachahmung eine so große Rolle spielt, besonders wirksam sind. Und was an Gestaltung im übrigen Organismus vor sich geht, in Rumpf und Gliedmaßen, das geht dadurch vor sich, daß vom Kopfe aus Strahlungen nach dem übrigen Organismus, nach dem Rumpforganismus und dem Gliedmaßenorganismus, dem physischen Leibe und dem Ätherleibe ausgehen. Dasjenige, was da vom Kopfe aus in den physischen Leib und Ätherleib des ganzen Kindes hineinstrahlt bis in die Finger- und Zehenspitzen, was da hineinstrahlt vom Kopf ins ganze Kind, das ist Seelentätigkeit, trotzdem sie vom physischen Leibe ausgeht; ist dieselbe Seelentätigkeit, die später als Verstand und Gedächtnis in der Seele wirkt. Es ist nur so, daß später nach dem Zahnwechsel das Kind anfängt so zu denken, daß seine Erinnerungen bewußter werden. Die ganze Veränderung, die mit dem Seelenleben des Kindes vor sich geht, zeigt, daß gewisse seelische Kräfte in dem Kinde vom 7. Jahre ab tätig sind als Seelenkräfte, die vorher im Organismus wirksam sind. Die wirken im Organismus. Die ganze Zeit bis zum Zahnwechsel, während der das Kind wächst, ist ein Ergebnis derselben Kräfte, die nach dem 7. Jahre als Verstandeskräfte, als intellektuelle Kräfte auftreten.

Da haben Sie ein ganz reales Zusammenwirken zwischen Seele und Leib, indem sich die Seele mit dem 7. Jahre vom Leibe emanzipiert, nicht mehr im Leibe, sondern für sich wirkt. Da fangen mit dem 7. Jahre diejenigen Kräfte, die nun als Seelenkräfte im Leibe selbst neu entstehen, an wirksam zu werden - und sie wirken ja dann bis in die nächste Inkarnation hinein. Und dann wird zurückgestoßen dasjenige, was vom Leibe aus aufstrahlt, und aufgehalten werden andererseits die Kräfte, die vom Kopfe nach abwärts schießen. So daß in dieser Zeit, wenn die Zähne wechseln, der stärkste Kampf sich abspielt zwischen den Kräften, die von oben nach unten streben, und denjenigen, die von unten nach oben schießende Kräfte sind. Es ist der Zahnwechsel der

#SE302a-027

physische Ausdruck dieses Kampfes jener beiden Kräftearten; jener Kräfte, die später beim Kinde zum Vorschein kommen als die Verstandes- und die intellektuellen Kräfte, und jener Kräfte, die besonders verwendet werden müssen im Zeichnen, Malen und Schreiben. Alle die Kräfte, die da heraufschießen, verwenden wir dann, wenn wir aus dem Zeichnen das Schreiben herausentwickeln; denn diese Kräfte wollen eigentlich übergehen in plastisches Gestalten, in Zeichnen und so weiter. Das sind die Kräfte, die im Zahnwechsel ihren Abschluß finden, die vorher den Körper des Kindes ausplastizierten, die Skulpturkräfte, und die wir verwenden später, wenn der Zahnwechsel vor sich gegangen ist, um das Kind zum Zeichnen, zum Malen und so weiter zu bringen. Es sind dies hauptsächlich diejenigen Kräfte, die in das Kind gelegt sind von der geistigen Welt aus, in denen die kindliche Seele gelebt hat vor der Empfängnis, in der geistigen Welt. Sie wirken zuerst kopfbildend als Körperkräfte und dann vom 7. Jahre ab als Seelenkräfte. So daß wir für die Zeit vom 7. Jahre ab für unsere autoritären Einflüsse einfach das beim Kinde herauskriegen, was das Kind vorher als Nachahmung unbewußt übte, indem diese Kräfte unbewußt in den Körper einschlugen. Wenn später aus dem Kinde ein Bildhauer, ein Zeichner oder ein Architekt wird, aber ein richtiger Architekt, der aus den Formen heraus arbeitet, so geschieht das aus dem Grunde, weil ein solcher Mensch die Anlage hat, in seinem Organismus etwas mehr zurückzubehalten von den Kräften, die in den Organismus hinunterstrahlen, etwas mehr zurückzubehalten im Kopfe, so daß auch später noch diese kindlichen Kräfte hinunterstrahlen. Wenn sie aber nicht aufgehalten werden, wenn mit dem Zahnwechsel alles ins Seelische übergeht, so bekommen wir Kinder, die dann keine Anlagen haben für Zeichnen, für Bildhauerisches oder für Architektur, die niemals Bildhauer werden können.

Das ist das Geheimnis: diese Kräfte hängen zusammen mit dem, was wir durchgemacht haben zwischen dem Tode und unserer neuen Geburt. Man bekommt das, was man braucht innerhalb der Erziehungswirksamkeit als die Ehrfurcht, die einen religiösen Charakter

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

haben kann, wenn man sich bewußt wird: Die Kräfte, die du aus dem Kinde herausholst um das 7. Jahr, die du zum Zeichnen- oder Schreibenlernen verwendest, sie schickt dir im Grunde genommen der Himmel;

#SE302a-028

also die geistige Welt schickt herunter diese Kräfte, das Kind ist der Vermittler, und du arbeitest eigentlich mit den aus der geistigen Welt heruntergesendeten Kräften. Diese Ehrfurcht vor dem Geistig-Göttlichen ist, wenn sie den Unterricht durchströmt, tatsächlich etwas, was Wunder wirkt im Unterricht. Und wenn Sie das Gefühl haben: Sie stehen in Verbindung mit den aus der Zeit vor der Geburt aus der geistigen Welt herunter sich entwickelnden Kräften -, wenn Sie dieses Gefühl haben, das eine tiefe Ehrfurcht erzeugt, dann werden Sie sehen, daß Sie durch das Vorhandensein dieses Gefühls mehr bewirken können als durch alles intellektuelle Ausspintisieren dessen, was man tun soll. Die Gefühle, die der Lehrer hat, sind die allerwichtigsten Erziehungsmittel. Und diese Ehrfurcht ist etwas, was ungeheuer bildend auf das Kind wirkt.

So haben wir in dem, was mit dem Kinde beim Zahnwechsel vorgeht, etwas, was unmittelbar eine Umsetzung von geistigen Kräften durch das Kind aus der geistigen Welt in die physische Welt hinein ist.

Ein anderer Vorgang geht vor sich in den Jahren der Geschlechts-reife; aber er bereitet sich langsam vor durch den ganzen Zyklus vom 7. bis zum 14., 15. Jahre. In dieser Zeit lebt in denjenigen Regionen des Seelenwesens, die nicht vom Bewußtsein schon durchstrahlt sind, etwas auf - denn das Bewußtsein bildet sich ja erst, und es strahlt fortwährend von der Außenwelt etwas unbewußt in uns hinein -, da lebt jetzt etwas langsam Bewußtwerdendes auf, was schon von der Außenwelt aus, aber von der Geburt an das Kind durchstrahlt hat, was mitgewirkt hat am Aufbau des kindlichen Körpers und in das Kind hinein-gefahren ist, in die plastischen Kräfte.

Das sind wieder andere Kräfte. Während die plastischen Kräfte in das Haupt von innen hineingehen, kommen diese Kräfte jetzt von außen, gehen dann in den Organismus hinunter. Ich kann diese Kräfte, die da von der Außenwelt durch das Haupt in den Körper hineinwirken - sie schieben sich durch die plastischen Kräfte und wirken mit bei dem, was vom 7. Jahre ab beim Aufbau des kindlichen Körpers geschieht -, ich kann diese Kräfte nicht anders bezeichnen als: es sind dieselben Kräfte, welche in der Sprache und in der Musik wirken. Diese Kräfte sind aus der Welt aufgenommen.

#SE302a-029

Diejenigen Kräfte, die musikalischer Art sind, sind mehr aus der äußeren Welt, aus der außermenschlichen Welt aufgenommen, aus der Beobachtung der Natur, aus der Beobachtung der Vorgänge in der Natur, vor allem aus der Beobachtung ihrer Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten. Durch alles das, was in der Natur vor sich geht, geht ja eine geheimnisvolle Musik: die irdische Projektion der Sphärenmusik. In jeder Pflanze, in jedem Tier ist eigentlich ein Ton der Sphärenmusik inkorporiert. Das ist auch noch mit Bezug auf den menschlichen Leib der Fall, lebt aber nicht mehr in dem, was menschliche Sprache ist, das heißt nicht in den Seelenaussagen, wohl aber im Leibe in seinen Formen und so weiter. Alles das nimmt das Kind unbewußt auf, und das macht, daß Kinder in einem so hohen Grade musikalisch sind. Sie nehmen das alles in den Organismus auf. Dasjenige, was sie an Bewegungsformen, an Linienhaftem, an Plastischem erleben, das kommt von innen, vom Kopf aus. Alles dasjenige dagegen, was an Tongefüge, was an Sprachinhalt vom Kinde aufgenommen wird, das kommt von außen. Und diesem, was von außen kommt, dem wirkt wieder - aber jetzt etwas später, nämlich um das 14. Jahr herum - das von innen aus sich allmählich entwickelnde geistige Element des Musikalisch-Sprachlichen entgegen. Das schoppt sich jetzt wieder zusammen, beim Weibe im ganzen Organismus, beim Manne mehr in der Kehlkopfgegend, und das bewirkt dort den Stimmwechsel. Das ganze wird also dadurch bewirkt, daß hier ein mehr willensartiges Element von innen sich auslebt im Kampfe gegen ein willensartiges Element, das von außen kommt; und in diesem Kampfe drückt sich aus der Stimmwechsel und was bei der Geschlechtsreife herauskommt. Das ist ein Kampf von inneren musikalisch-sprachlichen Kräften mit äußeren musikalisch-sprachlichen Kräften. - Im wesentlichen wird der Mensch bis zum 7. Jahre mehr von plastischen und weniger von musikalischen Kräften, das heißt, weniger den Organismus durchglühenden musikalischen und sprachlichen Kräften durchsetzt. Vom 7. Jahre ab wird aber im Ätherleib besonders stark das Musikalische und Sprachliche tätig. Dann wendet sich das Ich und der astralische Leib dagegen: ein willensartiges Element von außen kämpft mit einem willensartigen Element von innen, und das kommt in der Geschlechtsreife zum Vorschein.

#SE302a-030

Es ist ja auch nach außen hin manifestiert, daß ein Unterschied zwischen Männlichem und Weiblichem besteht, indem sie die Tonlage anders haben. Nur zum Teil fallen die Höhenlagen der Stimmen beim Mann und bei der Frau übereinander; die Stimme der Frau reicht höher hinauf, die des Mannes geht tiefer, bis zum Baß. Das entspricht ganz genau dem übrigen Bau des Organismus, der sich da herausbildet aus dem Kampfe dieser Kräfte.

Diese Dinge bezeugen, daß wir es im Seelenleben zu tun haben mit dem, was auch im Aufbau des Organismus, aber zu ganz bestimmten Zwecken, mitwirkt. Alle die abstrakten Redereien, die Sie heute in psychologischen Büchern und in jenen psychologischen Auseinandersetzungen finden, die von der heutigen Wissenschaft ausgehen, alle die Redereien von psychophysischem Parallelismus sind ja nichts weiter als das Dokument für die Ignoranz unserer Philosophen, die nichts wissen von dem wirklichen Zusammenhange des Seelischen mit dem Leiblichen. Denn das Seelische hängt nicht nach den unsinnigen Theorien, welche die psychophysischen Parallelisten ausgedacht haben, mit dem Leiblichen zusammen, sondern wir haben es zu tun mit der ganz konkreten Wirkung des Seelischen im Leibe, und dann wieder mit der Reaktion; von einer solchen werden wir gleich noch sprechen. Es wirkt das Plastisch-Architektonische bis zum 7. Jahre zusammen mit dem Musikalisch-Sprachlichen; es ändert sich das nur im 7. Jahre, so daß von da ab nur das Verhältnis zwischen dem Musikalisch-Sprachlichen auf der einen Seite und dem Plastisch-Architektonischen auf der anderen Seite ein anderes ist. Aber die ganze Zeit hindurch bis zur Geschlechtsreife des Menschen findet ein solches Zusammenwirken statt zwischen dem Plastisch-Architektonischen, das vom Haupte ausgeht und dort seinen Sitz hat, und dem Sprachlich-Musikalischen, das von der Außenwelt ausgeht, das von außen kommt, das Haupt als Durchgangspunkt benützt und sich in den Organismus hinein verbreitet.

Daraus ersehen wir, daß auch die menschliche Sprache, vor allem das musikalische Element, mitwirkt bei der Gestaltung des Menschen:

Zuerst gestaltet es den Menschen, und nachher staut es sich, indem es halt macht beim Kehlkopf; da geht es durch das Tor nicht mehr so ein wie früher. Früher ist es eben die Sprache, die unsere Organe bis

#SE302a-031

ins Knochensystem ändert. Derjenige, der mit wirklichem psychophysischem Blick, nicht mit dem blöden psychophysischen Blick unserer heutigen Philosophen, sich ein menschlichen Skelett ansieht und die Differenzierung zwischen einem männlichen und einem weiblichen Skelett ins Auge faßt, der sieht im Skelett eine korporierte musikalische Leistung, die sich abspielt in der Wechselwirkung zwischen dem menschlichen Organismus und der Außenwelt. Es ist das menschliche Skelett gleichsam so zu begreifen, wie wenn man eine Sonate spielen würde und würde sie durch irgendeinen geistigen Kristallisationsvorgang festhalten, man würde so die Hauptformen, die Anordnungsformen des menschlichen Skeletts herauskriegen! Das wird Ihnen auch den Unterschied des Menschen vom Tier bezeugen. Beim Tier ist es so: dasjenige, was vom sprachlich-musikalischen Element aufgenommen wird - vom Sprachlichen sehr wenig, vom Musikalischen aber sehr viel -, das geht, weil gewissermaßen das Tier nicht die Isolierung des Menschen hat, die dann

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

zur Mutation führt, das geht durch das Tier durch. Wir haben auch in der Skelettform des Tieres einen musikalischen Abdruck; der ist aber so, daß erst die verschiedenen zusammengestellten Skelette, zum Beispiel im Museum, einen musikalischen Zusammenhang beim Tier ergeben müßten. Das Tier offenbart immer eine Einseitigkeit in seinem Aufbau.

Das sind Dinge, die wir daher besonders berücksichtigen müßten und die uns zeigen, welche Gefühle wir entwickeln sollen. Bekommen wir mehr Ehrfurcht, indem wir unseren Zusammenhang, unsere Korrespondenz pflegen mit dem Vorgeburtlichen, wie wir sie schon charakterisiert haben, so bekommen wir mehr Begeisterung, Enthusiasmus für den Unterricht aus der Vertiefung in die anderen Kräfte des Menschen. Ein dionysisches Element gleichsam strahlt durch den musikalisch-sprachlichen Unterricht, während wir mehr ein apollinisches Element bekommen für den plastischen Unterricht, für den Mal- und Zeichenunterricht. Den Unterricht, der sich auf das Musikalisch-Sprachliche bezieht, geben wir mit Enthusiasmus, den anderen geben wir mit Ehrfurcht.

Die plastischen Kräfte wirken stärker entgegen, daher werden sie schon mit dem 7. Jahre aufgehalten; die anderen Kräfte wirken schwächer

#SE302a-032

entgegen, daher werden sie erst mit dem 14. Jahre aufgehalten. Das dürfen Sie nicht mit der physischen Stärke und Schwäche nehmen, sondern es ist der Gegendruck gemeint, der ausgeübt wird. Weil die plastischen Kräfte den menschlichen Organismus überwuchern würden, weil sie stärker sind, ist der Gegendruck stärker. Deshalb müssen sie früher aufgehalten werden, während die anderen Kräfte länger im Organismus von der Weltenlenkung drinnengelassen werden. Der Mensch wird länger mit den musikalischen Kräften durchsetzt als mit den plastischen.

Wenn Sie dies in sich reifen lassen und den nötigen Enthusiasmus dafür haben, dann werden Sie sich sagen können: Mit dem, was du an Sprachlichem, an Musikalischem gerade in der Volksschulzeit in dem Kinde anklingen läßt, wenn jener Kampf noch vorhanden ist, und wo du noch auf die Körperlichkeit, nicht nur auf die Seele allein wirkst, mit dem bereitest du das vor, was noch über den Tod hinaus wirkt, was der Mensch noch über den Tod hinaus trägt. - Daran arbeiten wir im wesentlichen mit bei alledem, was wir an Musikalisch-Sprachlichem dem Kinde während der Volksschulzeit beibringen. Und das gibt uns einen gewissen Enthusiasmus, weil wir wissen, wir arbeiten damit in die Zukunft hinein. Wirken wir dagegen mit den plastischen Kräften, dann korrespondieren wir mit dem, was vor der Geburt, vor der Empfängnis schon im Menschen lag; das gibt uns Ehrfurcht. Wir arbeiten mit dem anderen in die Zukunft hinein; wir legen unsere eigenen Kräfte hinein und wissen: wir befruchten den musikalisch-sprachlichen Keim mit etwas, was nach dem Abstreifen des Physischen an der Sprache und der Musik in die Zukunft hinüber wirkt. Die Musik ist dadurch physisch, daß sie ein Abglanz des Sphärischen in der Luft ist. Die Luft ist gewissermaßen das Medium, das die Töne physisch macht, und wiederum ist es die Luft im Kehlkopf, welche auch die Sprache physisch macht; während das, was nicht physisch ist in der Sprachluft, was nicht physisch ist in der Musikluft, dasjenige ist, was erst nach dem Tode seine richtige Wirksamkeit entfaltet. Das gibt uns einen gewissen Enthusiasmus für unseren Unterricht, weil wir wissen, wir wirken damit in die Zukunft hinein.

Ich glaube, die Zukunft der Pädagogik wird darin bestehen, daß

#SE302a-033

nicht mehr gesprochen wird zu Lehrern, wie das heute geschieht, sondern daß gesprochen wird in lauter Ideen und Vorstellungen, die sich in Gefühle umwandeln können. Denn auf nichts kommt es mehr an, als daß wir imstande sind, in uns selbst als Lehrer die nötige Ehrfurcht und den nötigen Enthusiasmus auszubilden, um den Unterricht mit Ehrfurcht und Enthusiasmus auszuüben. Ehrfurcht und Enthusiasmus, das sind die geheimen Grundkräfte, welche als die zwei Kräfte in Betracht kommen, die die Lehrerseele eben durchgeistigen müssen.

Ich möchte nur erwähnen, damit Sie die Sache noch besser verstehen, daß das musikalische Element namentlich im menschlichen astralischen Leib lebt. Nach dem Tode trägt der Mensch noch eine Zeitlang seinen astralischen Leib. Solange er ihn trägt, bis er ihn abstreift - Sie kennen das aus meinem Buche «Theosophie» -, ist immer noch eine Art Rückerinnerung, es ist nur eine Art Erinnerung, an die irdische Musik im Menschen nach dem Tode vorhanden. Daher kommt es, daß dasjenige, was der Mensch im Leben als Musikalisches aufnimmt, nach dem Tode nachwirkt wie eine musikalische Erinnerung, etwa noch so lange, bis der Mensch seinen astralischen Leib abgestreift hat. Dann verwandelt sich die irdische Musik im nachtodlichen Leben in Sphärenmusik und bleibt als Sphärenmusik bis einige Zeit vom dem neuen Geburt. Das ist etwas, was Ihnen die Sache dem Verständnis näherbringen wird, wenn Sie wissen, daß das, was der Mensch von Musik hier auf der Erde aufnimmt, eine sehr starke Rolle spielt bei der Ausgestaltung seines Seelenorganismus nach dem Tode. Der wird da ausgestaltet während dieser Zeit des Kamaloka. Das ist das Gute dem Kamalokazeit, und im wesentlichen können wir das, was die Katholiken Fegefeuer nennen, den Menschen erleichtern, wenn wir das wissen, allerdings nicht, indem wir ihnen das Anschauen abnehmen; das müssen sie ja haben, weil sie sonst unvollkommen bleiben würden, wenn sie nicht eine Anschauung von dem haben könnten, was sie Unvollkommenes getan haben. Aber wir bringen eine Möglichkeit hinein, daß der Mensch im nächsten Leben besser gebildet ist, wenn er in jener Zeit nach dem Tode, wo er seinen astralischen Leib noch hat, viele Erinnerungen an Musikalisches haben kann. Das kann auf einer verhältnismäßig noch niederen Stufe des Okkultismus schon studiert werden.

#SE302a-034

Sie brauchen nur einmal, wenn Sie ein Konzert angehört haben, in der Nacht aufzuwachen, und Sie werden gewahr werden, daß Sie das ganze Konzert vor dem Aufwachen noch einmal erlebt haben. Sie erleben es jetzt sogar viel besser, wenn Sie so nach dem Konzert in der Nacht aufwachen. Sie erleben es sehr treulich. Da wird das Musikalische in den astralischen Leib hineingeprägt, das bleibt darin und das schwingt nach; das bleibt noch etwa 30 Jahre nach dem Tode. Das Musikalische schwingt viel länger nach als das Sprachliche; das Sprachliche als solches verlieren wir verhältnismäßig rasch nach dem Tode, und es bleibt nur der spirituelle Extrakt von ihm zurück. Das Musikalische erhält sich so lange, als der astralische Leib sich erhält. - Das Sprachliche kann uns eine große Wohltat nach dem Tode werden, wenn wir es namentlich oft so aufgenommen haben, wie ich jetzt öfter die Rezitationskunst beschreibe. Ich habe natürlich alle Veranlassung, darauf hinzuweisen, wenn ich die Rezitationskunst so beschreibe, daß diese Dinge nicht richtig aufgefaßt werden können, wenn wir nicht dazu den eigentümlichen Verlauf des astralischen Leibes nach dem Tode ins Auge fassen. Man muß die Dinge dann etwa so beschreiben, wie ich sie bei den eurythmischen Vorträgen beschreibe. Man muß da gleichsam in der Sprache der Botokuden zu den Menschen reden. Ja, es ist wirklich so: vom Standpunkte jenseits der Schwelle aus gesehen sind die Menschen eigentlich wie Botokuden, und erst jenseits der Schwelle sind sie wirkliche Menschen. Und wir arbeiten uns nur aus dem botokudenhaften Standpunkt heraus, wenn wir uns in das Geistige hineinarbeiten; deshalb ja auch die Wut der Botokuden gegenüber unseren Bestrebungen, die jetzt ja in immer stärkerem Maße zutage tritt.

Nun möchte ich Sie noch aufmerksam machen, weil es besonders bei der pädagogischen Kunst sehr stark in Betracht kommt und wir es pädagogisch verarbeiten können, daß in diesem Kampfe, den ich zuerst geschildert habe so, daß Sie sehen, sein äußerer Ausdruck ist der Zahnwechsel, und in jenem späteren Kampfe, dessen Äquivalent der Stimmwechsel ist, daß bei diesem Kampfe das Eigentümliche vorliegt, daß er noch einen besonderen Charakter hat: Alles, was in der Zeit bis zum 7. Jahre vom Kopfe aus nach unten geht, das nimmt sich aus gegenüber dem, was ihm von innen entgegenkommt und was aufbaut,

#SE302a-035

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

wie ein Angriff. Und alles, was von innen heraus wirkt gegen den Kopf hin, was da aufsteigt und dem vom Kopf ausgehenden Strömung entgegenwirkt, ist gegenüber dem, was absteigt, wie eine Abwehr. Das andere nimmt sich aus wie ein Angriff; das von innen heraus nimmt sich aus wie eine Abwehr.

Und wieder ähnlich ist es beim Musikalischen. Da nimmt sich dasjenige, was von innen herauskommt, wie ein Angriff aus, und was von oben durch den Kopforganismus durchgeht nach unten, nimmt sich aus wie die Abwehr. - Würden wir nicht Musik haben, dann würden eigentlich furchtbare Kräfte im Menschen aufsteigen. Ich bin vollständig davon überzeugt, daß bis zum 16., 17. Jahrhundert hin Traditionen aus den alten Mysterien heraus gewirkt haben, und daß in diesen Zeiten noch Leute unter dem Einfluß dieser Mysteriennachwirkung geschrieben und gesprochen haben, die nicht mehr vollständig den Sinn dieser Wirkung kannten, daß aber in manchen, was noch in verhältnismäßig später Zeit auftritt, einfach Reminiszenzen alter Mysterienkenntnisse vorliegen; so daß ich eigentlich immer außerordentlich berührt war von dem Worte Shakespeares: Der Mann, der nicht Musik hat in sich selbst, taugt zu Verrat, Mord und Tücke! Traut keinem solchen. - Es wurde in den alten Mysterienschulen den Schülern mitgeteilt: Das, was im Menschen von innen heraus attackierend wirkt, und was fortwährend abgewehrt werden muß, was zumückgestaut wird für die menschliche Natur, das ist «Verrat, Mord und Tücke», und die Musik, die im Menschen vorgeht, ist das, was dem entgegenwirkt. Die Musik ist das Abwehrmittel für die aus dem Inneren des Menschen heraufsteigenden luziferischen Kräfte: Verrat, Mord, Tücke. Wir haben alle Verrat, Mord und Tücke in uns, und die Welt hat nicht umsonst neben dem, daß es dem Menschen Freude macht, das musikalisch-sprachliche Element in sich. Sie hat es, um den Menschen zum Menschen zu machen. Man muß dabei natürlich im Auge haben, daß die alten Mysterienlehrer etwas anders gesprochen haben; sie haben die Dinge mehr konkret ausgesprochen. Sie würden nicht gesagt haben -bei Shakespeare hat es sich schon abgeschattet -: Verrat, Mord und Tücke -, sondern sie würden gesagt haben: Schlange, Wolf, Fuchs. -Die Schlange, der Wolf, der Fuchs - sie werden durch das musikalische

#SE302a-036

Element abgewehrt aus der inneren menschlichen Natur. Die alten Mysterienlehrer würden immer Tierformen gebraucht haben für dasjenige, was da aus dem Menschen aufsteigt, und was erst zum Menschen umgestaltet werden muß. Und so ist es schon, daß wir den rechten Enthusiasmus bekommen, wenn wir die verräterische Schlange aus dem Kinde aufsteigen sehen und sie durch den musikalisch-sprachlichen Unterricht bekämpfen, und ebenso den mordenden Wolf und den tückischen Fuchs oder die Katze. Das ist das, was uns dann mit dem vernünftigen, mit dem richtigen Enthusiasmus, nicht mit dem brennenden, luziferischen Enthusiasmus, den man heute allein anerkennt, durchsetzen kann. Also, wir müssen erkennen: Attacke und Abwehr.

Der Mensch hat in sich zwei Niveauflächen, an denen abgewehrt wird; zunächst abgewehrt in ihm selber: die Abwehr kommt im Zahnwechsel zum Vorschein im 7. Jahre. Und dann wieder das, was er aufgenommen hat an Musikalisch-Sprachlichem: dadurch wird abgewehrt, was in ihm aufsteigen will. Aber beide Schlachtfelder sind eigentlich im Menschen drinnen: das Musikalisch-Sprachliche mehr gegen die Peripherie zu, nach der Außenwelt; das Architektonisch-Plastische mehr nach dem inneren Menschen, der inneren Welt zu. Aber es gibt noch ein drittes Schlachtfeld; das liegt an der Grenze zwischen dem Ätherleib und der Außenwelt. Der Ätherleib ist immer größer als der physische Leib, ragt überall über ihn hervor. Da ist auch ein solches Schlachtfeld. Da geht der Kampf mehr unter dem Einfluß des Bewußtseins vor sich, wogegen die beiden anderen Kämpfe mehr im Unterbewußten ablaufen. Der dritte Kampf geht mehr im Bewußtsein vor sich. Er kommt zum Ausdruck, wenn sich alles herausarbeitet, was Umsetzung dessen ist, was zwischen dem Menschen und dem Plastisch-Architektonischen vor sich geht auf der einen Seite, und dem, was zwischen dem Menschen und dem Musikalisch-Sprachlichen vor sich geht, wenn dieses in den Ätherleib sich hineinlebt, dadurch den Astralleib ergreift, und so mehr an die Peripherie, an die äußere Grenze verlegt wird. Dadurch entsteht all das, was durch die Finger schießt im Zeichnen und Malen und so weiter. Das ist das, was die Malkunst zu einer mehr in der Umgebung des Menschen wirkenden Kunst macht. Der Zeichner, der Plastiker muß mehr aus der inneren Anlage arbeiten, der Musiker

#SE302a-037

muß mehr aus der Hingabe an die Welt arbeiten. Dasjenige, was sich im Malerisch-Zeichnerischen auslebt, wozu wir das Kind erziehen, indem wir es Formen und Linien machen lassen, das ist ein Kampf, der sich ganz an der Oberfläche abspielt, ein Kampf, der im wesentlichen zwischen zwei Kräften sich abspielt: die eine Kraft wirkt von außen nach innen, die andere von innen nach außen. Die Kraft, welche von innen nach außen wirkt, die will eigentlich den Menschen fortwährend zersplittern; sie will das Menschenbildern fortsetzen, sie will es nicht stark, aber in einer feinen Weise fortsetzen. Diese Kraft, sie will einen so machen - ich muß es etwas radikaler ausdrücken, es ist nicht so stark, aber indem ich es so radikal aufplustere, werden Sie sehen, was ich meine -, diese von innen nach außen wirkende Kraft will uns die Augen aufquellen lassen, will uns einen Kropf machen, will uns die Nase groß wachsen lassen und die Ohren größer machen: alles das will nach außen quellen. Eine andere Kraft ist da, die wir von der Außenwelt aufsaugen und durch die dieses Aufquellen abgewehrt wird. Und wenn wir nur einen Strich machen, etwas zeichnen, so ist es die Bemühung, von der Außenwelt herein dasjenige abzuwenden, was von innen heraus uns deformieren will. Es ist eine komplizierte Reflexbewegung, die wir als Menschen im Malerischen, im Zeichnerischen, im Graphischen ausführen. Wir haben tatsächlich, indem wir zeichnen, oder die Leinwand vor uns haben, in dem etwas aufglimmenden Bewußtsein das Gefühl: Du läßt da etwas nicht in dich herein, was da draußen ist; du machst in den Formen und Strichen dicke Wände oder Stacheldrähte. - In den Zeichnungen haben wir eigentlich solche Stacheldrähte, mit denen wir etwas, was von innen heraus uns zerstören will, auffangen und nicht schnell genug zur Wirkung kommen lassen. Daher wirkt der Zeichenunterricht am besten, wenn wir ihn vom Menschen aus studieren; wenn Sie studieren, was die Hand für Bewegungen machen möchte, wenn Sie beim Eurythmieunterricht vom Kinde die Formen festhalten lassen, diese Bewegungen, die es machen will, dann haben Sie die Linie, die zerstörend wirken will, festgehalten, und sie wirkt dann nicht zerstörerisch. Wenn Sie also anfangen die eurythmischen Formen zeichnen zu lassen und das Zeichnen und dann auch das Schreiben aus diesen herausformen lassen, dann haben Sie etwas, was die

#SE302a-038

menschliche Natur eigentlich will, was mit dem Werden und Wesen der menschlichen Natur zusammenhängt. Und dies sollten wir auch bei der Eurythmie wissen: wir haben im Ätherleib fortwährend die Tendenz, Eurythmie zu treiben; das ist etwas, was der Ätherleib einfach von selbst macht. Eurythmie ist ja nichts anderes, als die ganzen Bewegungen abzulesen von dem, was der Ätherleib machen will; er macht eigentlich diese Bewegungen und wird nur abgehalten, wenn wir sie vom physischen Leibe ausführen lassen. Wenn wir sie vom physischen Leibe ausführen lassen, werden sie im Ätherleib zurückgehalten und wirken dann wieder auf uns zurück und wirken dadurch gesundend auf den Menschen.

Das ist dasjenige, was in einer gewissen Weise im Menschen sowohl hygienisch-therapeutisch als auch didaktisch-pädagogisch nach außen schon wirkt. Das sind Dinge, die erst verstanden werden, wenn wir wissen: es muß etwas, was in der ätherischen Organisation des Menschen zutage treten will, an der Peripherie aus den Bewegungen des physischen Leibes aufgehalten werden. Das eine Mal wird mehr ein willensmäßiges Element aufgehalten bei der Eurythmie, das andere Mal ein mehr intellektualistisches Element beim Zeichnen und Malen. Aber im Grunde genommen ist der Vorgang so, daß es nur zwei Pole ein und derselben Sache sind.

Wenn wir diesen Vorgang wiederum durchfühlen und in unsere empfindende Lehrbefähigung einverleiben, dann haben wir das dritte Gefühl, das wir brauchen, das Gefühl, das uns eigentlich gerade während des Volksschulunterrichtes immer durchdringen soll: daß der Mensch, indem er in die Welt tritt, eigentlich Dingen ausgesetzt ist, vor denen wir ihn schützen müssen durch den Unterricht; er würde

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

sonst zu stark in die Welt ausfließen. Der Mensch hat eigentlich immer die Anlage, seelisch rachitisch zu werden, seine Glieder rachitisch zu machen, ein Gnom zu werden. Und indem wir ihn unterrichten und erziehen, formen wir an ihm. Dieses Formen bekommen wir am besten ins Gefühl, wenn wir verfolgen, wie das Kind eine Zeichnung macht, aber dies dann etwas glätten, so daß nicht das zustande kommt, was das Kind will, auch nicht, was ich will, sondern ein Ergebnis von bei-dem. Wenn ich das zustande bringe, daß ich das glätte, was das Kind

#SE302a-039

hinfahren lassen will mit dem Finger, aber mein Empfinden hineinlege, mein Mitempfinden, so daß meine Empfindungen mit dem Kinde mit-leben, dann kommt das Beste heraus. Wenn ich das in eine Empfindung umwandle und mich damit durchdringe, dann kommt heraus ein Schützen des Kindes vor einem allzu starken Zusammenwachsen mit dem Außenwelt. Wir müssen das Kind langsam in die Außenwelt hineinwachsen lassen, dürfen es nicht zu schnell hineinwachsen lassen. Wir haben fortwährend eine schützende Hand über dem Kinde, und das ist das dritte Gefühl.

Ehrfurcht, Enthusiasmus und schützendes Gefühl, das sind die drei Dinge, die tatsächlich, ich möchte sagen, die Panazee, das Allheilmittel in der Seele des Erziehers und Lehrers sind. Und wollte man äußerlich, künstlerisch etwas schaffen wie eine Gruppe der Verkörperung von Kunst und Pädagogik, man müßte dieses schaffen:

Ehrfurcht vor dem, was dem Dasein des Kindes vorangeht.

Enthusiastischer Hinweis auf das, was dem Kinde nachfolgt.

Schützende Bewegung für das, was das Kind erlebt.

In dieser Formung der Lehrernatur würde auch die äußere Offenbarung des Lehrers am besten sich darstellen lassen.

Das sind Dinge, wo man sieht, wie man etwas, was man aus den Intimitäten der Weltgeheimnisse heraus sagt, eigentlich immer als unbefriedigend empfindet, wenn es durch die konventionelle Sprache gesagt wird. Muß man aber solche Dinge durch die äußere Sprache sagen, so hat man das Gefühl: da ist eine Ergänzung notwendig. Da ist immer etwas, wo das mehr abstrakt Sprachliche in das Künstlerische übergehen will. Deshalb wollte ich diesen Schlußpunkt machen.

Das müssen wir lernen. Wir müssen lernen, etwas von der Zukunftsstimmung in uns zu tragen, die darin bestehen wird, daß der Besitz der bloßen Wissenschaft den Menschen zu etwas macht, wodurch er sich ansieht als eine Art Zwerggeburt seelisch-geistig. Wer bloß Wissenschaftler ist, wird nicht den Trieb haben, sei es auch nur durch die Formung der Gedanken, das Wissenschaftliche umzugestalten ins Künstlerische. Erst im Künstlerischen begreift man die Welt. Aber immer kann man sagen: Wem die Natur ihr Geheimnis enthüllt, der empfindet eine Sehnsucht nach der Kunst.

#SE302a-040

Man sollte das Gefühl haben: Insofern du bloß Wissenschaftler bist, bist du ein Mondkalb! Erst wenn du umgestaltest deinen seelisch-geistig-körperlichen Organismus, wenn dein Wissen künstlerische Form annimmt, wirst du zum Menschen. Im wesentlichen wird die zukünftige Entwicklung führen - dazu hat der Pädagoge mitzuwirken - von der Wissenschaft zum künstlerischen Erfassen der Welt, von der Mißgeburt zum Vollmenschen.

DRITTER VORTRAG

Stuttgart, 21. September 1920

#TX

Im Leben kommt es darauf an, daß die Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt in der richtigen Weise geregelt werden. Man kann diejenigen Produkte, welche die Außenwelt liefert, in entsprechender Weise essen und verdauen; man würde sich aber nicht mehr gut ernähren, wenn man ein von Menschen bis zu einem gewissen Grade bereits verdautes Produkt als Speise aufnehmen würde. Das bezeugt Ihnen, daß es darauf ankommt, daß gewisse Dinge in einer bestimmten Form von außen aufgenommen werden und dadurch für das Leben ihre Bedeutung gewinnen, daß sie dann vom Menschen selbst weiter verarbeitet werden.

So ist es auf einem höheren Gebiete auch, zum Beispiel mit der Pädagogik, der Erziehungskunst. Es kommt bei der Erziehungskunst darauf an, was man lernen soll, und was man durch das Gelernte bei der Handhabung des Unterrichtes selbst eigentlich erst erfinden soll. Wenn man Pädagogik als Wissenschaft lernt, bestehend in allerlei Prinzipien und formulierten Sätzen, so bedeutet das für die Erziehungskunst ungefähr dasselbe, wie wenn man in bezug auf die Ernährung bis zu einem gewissen Grade von Menschen schon verdaute Nahrungsmittel sich zu seiner Ernährung auswählte. Wenn man dagegen Menschenkunde, die Erkenntnis vom Wesen des Menschen, lernend sich aneignet und so den Menschen verstehen lernt, dann nimmt man dasjenige auf, was dem entspricht, was die Natur als Nahrungsmittel gibt. Und im Handhaben des Unterrichtes erwacht uns dann aus dieser Menschenerkenntnis heraus immer ganz individuell die pädagogische Kunst selber. Die muß in jedem Augenblick durch den Lehrer im Grunde genommen erfunden werden. Das ist es, was ich gerade der heutigen Betrachtung vorausschicken möchte.

Im Unterricht und im Erziehen webt sich in einer merkwürdigen Weise dasjenige ineinander, was ich auf dem einen Seite nennen möchte das Musikalische, das tonhafte Element der Welt, durch das Hören, und was auf der anderen Seite zu bezeichnen ist als das bildhafte Element

#SE302a-042

der Welt, das sich kundgibt durch das Sehen. Natürlich mischen sich hinein in dasjenige, was durch das Hören auf der einen Seite, durch das Sehen auf der anderen Seite dem Menschen vermittelt wird, andere Sinnesqualitäten, die unter Umständen schon für den Unterricht dann auch eine sekundäre Bedeutung haben können, aber nicht dieselbe große Bedeutung haben wie Sehen und Hören.

Nun handelt es sich darum, daß wir bis in die Leiblichkeit hinein diese Vorgänge wirklich verstehen. Sie wissen, die äußere Wissenschaft unterscheidet heute am Menschen sogenannte Sinnesnerven, die von den Sinnen zum Gehirn beziehungsweise zu dem Zentralorgan gehen sollen und dort vermitteln sollen alles, was Wahrnehmen und Vorstellen ist, und sie unterscheidet von diesen Sinnesnerven die sogenannten motorischen Nerven, die von dem Zentralorgan aus zu den Bewegungsorganen hingehen sollen und die Bewegungsorgane in Bewegung setzen sollen. Sie wissen, daß wir vom Gesichtspunkte der Initiationswissenschaft aus diese Gliederung anfechten müssen. Es besteht absolut kein solcher Unterschied zwischen den sogenannten Sinnesnerven und den motorischen Nerven. Beide sind ein und desselben Wesens, und die motorischen Nerven dienen im wesentlichen zu nichts anderem als dazu, in dem Augenblick, wo wir uns bewegen sollen, das bewegende Organ und den Bewegungsvorgang selbst wahrzunehmen; sie haben nichts zu tun mit der Impulsierung des Willens als solchem. Daher werden wir also sagen können: Wir haben Nerven, welche von unserer Peripherie mehr gegen das Zentrum hingehen, und dann haben wir Nerven, die vom Zentrum aus zu den Enden der Bewegungsorgane verlaufen. Aber das sind im Grunde genommen einheitliche Nervenstränge, und das Wesentliche ist nur, daß diese einheitlichen Nervenstränge unterbrochen sind, daß also gewissermaßen der innervierende seelische Strom, der zum Beispiel von einem Sinnesnerven nach dem Zentrum geht, im Zentrum unterbrochen wird und nun überspringen muß, wodurch aber der innervierende Seelenstrom nichts anderes wird - wie etwa ein elektrischer Funke oder der elektrische Strom durch eine

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschengeschichte

Umschaltungsstelle überspringt, wo die Übertragung unterbrochen ist -, auf den sogenannten motorischen Nerv, der aber in jeder Beziehung dadurch zu nichts anderem wird, der vielmehr genau dasselbe ist wie

#SE302a-043

dem Sinnesnerv. Er ist nur dazu veranlagt, den Bewegungsvorgang und das bewegende Organ selbst wahrzunehmen. Aber es gibt etwas, das uns besonders intim hineinschauen läßt in diesen ganzen organischen Vorgang, in dem ineinanderwirken die seelischen Strömungen und die leiblichen Vorgänge.

Nehmen wir einmal an, um davon auszugehen, wir leben in dem Wahrnehmen eines Bildes; wir leben also in dem Wahrnehmen von etwas, was vorzugsweise durch das Sehorgan vermittelt wird, einer Zeichnung, irgendeiner beliebigen Form, die in unserer Umgebung lebt, kurz von irgend etwas, was unser Seeleneigentum dadurch wird, daß wir Augen haben. Da müssen wir nun unterscheiden zwischen drei sehr scharf voneinander zu sondernden inneren Tätigkeiten: erstens dem Wahrnehmen als solchem. Dieses Wahrnehmen als solches spielt sich eigentlich im Sehorgan ab.

Dann haben wir davon zu unterscheiden das Verstehen. Und wir müssen uns hierbei über eines klar sein: alles Verstehen wird vermittelt durch das rhythmische System des Menschen, nicht durch das Nerven-Sinnessystem. Durch das Nerven-Sinnessystem wird lediglich das Wahrnehmen vermittelt; und wir verstehen zum Beispiel irgendeinen Bildvorgang auch nur dadurch, daß sich der rhythmische Vorgang, der reguliert wird vom Herzen und von der Lunge, durch das Gehirnwasser in das Gehirn hinauf fortpflanzt. Jene Vibrationen im Gehirn, die dort vorgehen und die ihre Erregung im rhythmischen System des Menschen haben, vermitteln in Wahrheit körperlich das Verstehen. Verstehen können wir dadurch, daß wir atmen.

Sie sehen, wie falsch heute vielfach diese Dinge von der Physiologie angesehen werden! Das Verstehen, so glaubt man, hätte etwas zu tun mit dem Nervensystem des Menschen. In Wirklichkeit aber beruht es darauf, daß das rhythmische System dasjenige in Empfang nimmt, was von uns wahrgenommen und vorgestellt wird, und es weiter verarbeitet. Dadurch aber, daß das rhythmische System mit dem Verstehen zusammenhängt, kommt das Verstehen in enge Beziehung zum Fühlen des Menschen. Und wer intime Selbstwahrnehmung pflegt, wird sehen, welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Verstehen und dem eigentlichen Fühlen. Im Grunde genommen müssen

#SE302a-044

wir die Wahrheit eines Verstandenen fühlen, wenn wir uns dazu bekennen wollen. Es treffen da eben in uns zusammen dasjenige, was vom verstehenden Erkennen kommt, mit dem Seelischen des Fühlens durch das rhythmische System.

Dann aber gibt es noch ein Drittes: das ist, die Sache so aufzunehmen, daß das Gedächtnis sie behalten kann. Wir haben also bei jedem solchen Vorgang zu unterscheiden: Wahrnehmen, Verstehen und soweit innerliches Verarbeiten des Verstandenen, daß das Gedächtnis es behalten kann. Und dieses Dritte ist nun verbunden mit dem Stoffwechselsystem. Jene feinsten inneren Stoffwechselvorgänge, die im Organismus vor sich gehen, auf die wir wohl zu achten haben, und die uns namentlich als Erzieher bekannt sein müssen, hängen mit dem Gedächtnis, mit dem Erinnerungsvermögen zusammen. Beobachten Sie nur einmal, wie unterschiedlich im Erinnern Kinder sind, die blaß sind, gegenüber solchen Kindern, die rotes, gutes Inkarnat haben; oder wie unterschiedlich in bezug auf das Erinnerungsvermögen die verschiedenen Menschenmassen voneinander sind. All das sind Dinge, die auf den feinsten Gliederungen und Vorgängen des Stoffwechsels beruhen. Und wenn wir zum Beispiel als Erzieher in der Lage sind, einem bläßlichen Kinde so beizukommen, daß wir ihm etwas gesunden Schlaf verschaffen, so daß es eine gewisse größere Erregung im Inneren für die feineren Vorgänge des Stoffwechsels hätte, so können wir damit seinem Gedächtnis gut aufhelfen. Aber auch dadurch können wir seinem Gedächtnis aufhelfen, daß wir als Lehrer uns bemühen, den rechten Pulsschlag zu halten zwischen dem bloßen Zuhören und dem Selbst-arbeiten des Kindes. Nehmen Sie einmal an, Sie lassen das Kind zuviel zuhören; dann kommt es zwar zum Wahrnehmen und auch zur Not zum Verstehen, weil es ja fortwährend atmet und dadurch das Gehirn-wasser in Regsamkeit hält; aber der Wille des Kindes wird zu wenig angespannt. Der Wille hängt nun, wie Sie wissen, mit dem Stoffwechsel zusammen. Wenn Sie also das Kind zu sehr an das Zuschauen und Hinhören sich gewöhnen lassen und es zu wenig selbst arbeiten lassen, so daß dadurch - weil das innere Verarbeiten mit dem Stoffwechsel und mit dem Willen zusammenhängt - der Wille zu wenig in Tätigkeit kommt, so werden Sie das Kind nicht gut erziehen und unterrichten

#SE302a-045

können. Sie müssen also den richtigen Pulsschlag zwischen Zuhören und Zuschauen und eigener Arbeit finden. Denn das wird nicht gut bewahrt, was nicht im Menschen so verarbeitet wird, daß der Wille in den Stoffwechsel hinein arbeitet und dadurch das Erinnerungsvermögen angefeuert wird. Das sind feine Dinge in der Physiologie, die mit der Geisteswissenschaft allmählich sehr genau werden durchschaut werden müssen.

Während sich dies alles auf das bildliche, durch das Sehen vermittelte Erleben bezieht, ist es anders bei allem, wo Tönendes, mehr oder weniger Musikalisches in Betracht kommt; wobei ich nicht nur das in der Musik lebende Musikalische meine, das nur diese Dinge besonders anschaulich macht und wofür es allerdings vorzüglich gilt, sondern alles, was mit dem Hörbaren zusammenhängt, was mehr in der Sprache und so weiter lebt. Alles das meine ich, wenn ich jetzt vom Tönenden spreche. Da ist nun der Vorgang gegenüber dem, was ich eben geschildert habe - so paradox es klingt -, gerade der umgekehrte. Dasjenige, was im Ohr Sinnesorganisation ist, hängt in einer sehr feinen Weise innerlich mit allen den Nerven zusammen, welche die heutige Physiologie motorische nennt, die aber in Wirklichkeit dasselbe wie die Sinnesnerven sind; daß alles dasjenige, was von uns als Ertönendes erlebt wird, wahrgenommen wird durch die in unsere gliedliche Organisation eingebetteten Nervenstränge. Alles Musikalische muß zuerst tief in unseren Organismus eindringen - und dazu sind die Nerven des Ohres schon organisiert -, muß zuerst tief in unsere ganze Organisation eindringen und muß dasjenige ergreifen, wohinein sonst nur der Wille wirkt in den Nerven, um in der richtigen Weise wahrgenommen zu werden. Denn diejenigen Territorien im menschlichen Organismus, die bei den bildhaften Erlebnissen die Erinnerung vermitteln, diese Territorien sind es, die beim Musikalischen, beim Hörbaren, die Wahrnehmung vermitteln. Suchen Sie also im Organismus diejenigen Partien, welche für die Gesichtswahrnehmungen das Gedächtnis ausbilden, so finden Sie in denselben Partien diejenigen Nerven, welche für die Hörwahrnehmung das Wahrnehmen selbst vermitteln. Darin liegt zum Beispiel der Grund, warum Schopenhauer und andere die Musik so eng mit dem Willen in Zusammenhang gebracht haben. Wo für die Sehvorstellungen

#SE302a-046

erinnert wird, nämlich in den Willensbezirken, da wird wahrgenommen für die Gehörvorstellungen. Verstanden wird auch für die Gehörvorstellungen durch das rhythmische System. Und das ist das Bedeutsame in der menschlichen Organisation, daß sich die Dinge in einer so eigentümlichen Weise verschlingen. Unsere Bildvorstellungen kommen mit unseren Gehörvorstellungen zusammen und verweben sich zu einem gemeinsamen inneren Seelenleben dadurch, daß sowohl die Bildvorstellungen wie die Gehörvorstellungen durch das rhythmische System verstanden werden. Verstanden wird alles, was wir wahrnehmen, durch das rhythmische System. Wahrgenommen werden die Gesichtsvorstellungen durch den abgesonderten Kopforganismus, und wahrgenommen werden die Gehörvorstellungen durch den ganzen gliedlichen Organismus. Die Gesichtsvorstellungen haben eine Strömung nach dem Organismus hinein; die Gehörvorstellungen haben eine Strömung von dem Organismus aufwärts. Das müssen Sie nun zusammenbringen mit dem, was ich in der ersten Stunde gesagt habe. Das läßt sich sehr gut zusammenbringen, wenn man es empfindet. Und dadurch, daß sich

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

beide Welten begegnen im rhythmischen System, entsteht dasjenige in unserem seelischen Erleben, was gemeinsam in sich schließt Hörerlebnisse und Gesichterlebnisse. Und erinnert wird das Musikalische, erinnert wird alles Hörbare nun in demselben Bezirk, wo das Sichtbare seine Sinnes-Nervenorgane hat. Das sind zu gleicher Zeit diejenigen Organe - Sinnes-Nervenorgane, scheinbar, so nennt sie die äußere Physiologie -, die wieder in Wirklichkeit solche Organe sind, die zusammenhängen mit dem Stoffwechsel, die den feineren Stoffwechsel des Kopfbezirkes vermitteln und durch den die musikalischen Erinnerungen zustande kommen. In denselben Bezirken, wo das Wahrnehmen für die Gesichtsvorstellungen zustande kommt, da kommt das musikalische Erinnern, überhaupt das Erinnern des Hörbaren zustande. In denselben Bezirken, in denen wir das Sichtbare wahrnehmen, erinnern wir uns des Hörbaren. In denselben Bezirken, in denen wir uns des Sichtbaren erinnern, nehmen wir das Hörbare wahr. Und die beiden überkreuzen sich wie eine Lemniskate im rhythmischen System, wo sie ineinander-, übereinandergreifen.

Wer jemals jenes, von dem Menschen so selbstverständlich genommene,

#SE302a-047

aber so wunderbare und rätselvolle musikalische Erinnern, das musikalische Gedächtnis studiert hat, der wird finden, wie grundverschieden dieses musikalische Gedächtnis, das auf einem bestimmten feinen Organisation des Kopfstoffwechsels beruht, zwar dem allgemeinen Charakter nach auch mit dem Willen verwandt ist und dadurch mit dem Stoffwechsel, wie es aber in einem ganz anderen Bezirk des Leibes lokalisiert ist als das Erinnern der Gesichtsvorstellungen, das wieder mit dem Willen zusammenhängt.

Sehen Sie, wenn Sie diese Dinge in Erwägung ziehen, dann werden Sie das ganze Komplizierte des Sprachvorganges auch auf Ihre Seele wirken lassen können. Im Sprachvorgang haben wir von innen heraus wirkend etwas, worin sich dadurch, daß das rhythmische System so nahe mit dem Sprachorgan verbunden ist, erst das Verstehen auslebt. Aber es lebt sich in einer eigentümlichen Weise aus, und da darf ich Sie wohl, um diese Sache voll zum Verständnis zu bringen, an die Goethesche Farbenlehre erinnern. Denken Sie einmal daran, wie Goethe - abgesehen davon, daß er die rot-gelbe Seite der Farbenwelt die warme, und die blau-violette Seite die kalte nennt - nahe aneinanderrückt die Farbenwahrnehmung und die Tonwahrnehmung; wie er gewissermaßen in der rot-gelben Seite des Spektrums anders «tönen» sieht als in der blau-violetten Seite und wie er das zusammen-bringt mit Dur und Moll, also mit gewiß schon intimen Seiten der Tonerlebnisse. Man findet dies besonders in denjenigen Partien, die dann von seinen naturwissenschaftlichen Schriften aus dem ungedruckten Material in der Weimarer Ausgabe veröffentlicht sind, und von mir in dem letzten Bande meiner Kürschnerschen Ausgabe dann nachgeholt sind. Und wir können uns schon sagen: Wenn wir das, was mehr in der Art des Beschreibens Goethe so in seinem Farbenlehre gibt, wenn wir das jetzt übertragen auf den inneren Menschen, so kommt etwas Besonderes heraus. Es ist gewissermaßen im Inneren des Menschen so, daß in dem Sprechen zunächst das Tönen lebt. Ja, es lebt im Sprechen das Tönen, aber dieses Tönen wird ja in einem gewissen Beziehung verändert. Ich möchte sagen, es wird dieses Tönen durchsetzt von etwas, was es «abstumpft» im Sprechen. Und es ist wirklich nicht bloß ein bildlichem Vergleich, sondern etwas, was mit realen Vorgängen

#SE302a-048

zu tun hat, wenn wir sagen, der eigentliche Ton wird im Sprechen «gefärbt». Dasselbe, was, wenn wir die Farbe «tonlich» wahrnehmen, dann mit der äußeren Farbe geschieht - wir nehmen an der äußeren Farbe auch nicht den Ton wahr, aber wir hören gewissermaßen aus jeder Farbe etwas herausklingen -, dasselbe geschieht innerlich: wir sehen nicht eine Farbe, wenn wir 1 oder U sprechen, so wenig wie wir die Töne hören, wenn wir Gelb oder Blau sehen. Aber dasselbe Erlebnis, das wir haben, wenn wir die Farbe tönend erleben, haben wir, wenn wir den Ton aus der Sprache heraus lautend erleben. Da schieben sich ineinander Gesichtswelt und Tonwelt. Was wir draußen im Raume sehen als Farbe, das trägt einen ganz offenen Schaularakter und einen intimen Toncharakter, der dann so in uns hineingeht, wie ich es in einer der vorhergehenden Stunden beschrieben habe. Was von innen als Sprache an die Oberfläche des Menschen kommt, trägt einen Toncharakter offenbar, aber einen intimen Farbencharakter im Lauten, der sich wieder mehr so herausarbeitet, wie ich das beschrieben habe mehr beim Menschen bis zum 7. Lebensjahre. Sie sehen daraus, daß in der Außenwelt das Farbige mehr offenbar gehalten wird, in der menschlichen Innenwelt mehr das Tönende offenbar gehalten wird, und daß unter dieser Oberfläche in der Außenwelt die Weltenmusik schwimmt; unter der Oberfläche des Tönenden im Inneren des Menschen schwimmt und bewegt sich ein geheimnisvoll-farbiges Astrales.

Und wenn Sie nun die eigentliche Sprache, diesen wunderbaren, sich vom Menschen absondernden Organismus richtig verstehen, dann fühlen Sie, indem die Sprache aus dem Menschen erklingt, zu gleicher Zeit die ganzen Vibrationen des astralischen Leibes, die da drinnen sind in den farbigen Schwingungen, die unmittelbar in die Sprache übergehen. Sonst wirken sie ja auch im Menschen, aber sie kommen in eine sonderbare Aufregung, konzentrieren sich zum Kehlkopf hin, bekommen ihre Einschläge von Sonne und Mond, und das gibt etwas wie ein Spiel im astralischen Leib, das sich äußerlich offenbart in den Bewegungen des Kehlkopfes. Und jetzt haben Sie die Möglichkeit, wenigstens als ein Bild vor Ihnen stehend: Sie hören irgendeiner Sprache zu, schauen den astralischen Leib an, der dann seine Vibrationen sogleich auf den Ätherleib überträgt, wodurch das Ganze noch intimer

#SE302a-049

wirkt; Sie zeichnen nun das Ganze, dadurch bekommen Sie nur Bewegungen, die im menschlichen Organismus begründet sind, und Sie erhalten jene Eurythmie, die immer ausgeführt wird gemeinsam vom astralischen Leib und Ätherleib, wenn der Mensch spricht. Es ist keine Willkür möglich, sondern es wird dadurch lediglich in die Sichtbarkeit heruntergeholt, was sonst fortwährend unsichtbar geschieht.

Warum tun wir das gegenwärtig? Ja, wir tun es, weil es in uns liegt, gegenwärtig bewußt diejenigen Sachen machen zu müssen, die wir früher unbewußt gemacht haben; denn alle Entwicklung des Menschen besteht darin, daß nach und nach das erst bloß geistig existierende Übersinnliche sich ins Sinnliche herunterbewegt. Die Griechen zum Beispiel haben noch eigentlich mit der Seele gedacht; es war ihr Denken noch ganz seelisch. Die modernen Menschen, besonders seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, denken mit dem Gehirn. Der Materialismus ist eigentlich eine ganz richtige Theorie für den modernen Menschen. Denn was die Griechen noch in der Seele erlebten, das hat sich allmählich abgedrückt im Gehirn, das vererbt sich im Gehirn von Generation zu Generation, und die neueren Menschen denken schon mit den Abdrücken des Gehirns; sie denken schon durch materielle Vorgänge. Das mußte so kommen. Man muß nur wieder hinauf; man muß nur zu diesen Vorgängen hinzufügen das Sich-Erheben des Menschen zu denjenigen Ergebnissen, die aus der übersinnlichen Welt kommen. Daher müssen wir dem Hineinprägen des früheren Seelischen in den Leib jetzt den Gegenpol entgegenstellen, das freie Ergreifen des Geistig-Übersinnlichen durch die Geisteswissenschaft. Aber damit die Menschheitsentwicklung fortgehe, müssen wir dieses Hinuntertragen des Übersinnlichen in das Sinnliche bewußt in die Hand nehmen. Wir müssen den Körper des Menschen, diesen sinnlichen Körper, so in die sichtbare Beweglichkeit bewußt versetzen, wie es bisher nur im Unsichtbaren, unbewußt für uns, geschehen ist. Damit setzen wir dann den Weg der Götter bewußt fort, indem wir die Arbeit der Götter noch übernommen haben: die Einprägung des Denkens in das Gehirn, indem wir aus dem Übersinnlichen der Eurythmie, aus der übersinnlichen Eurythmie die sinnliche machen. Würden wir das nicht machen, so würde die Menschheit allmählich in ein seelisches Träumen verfallen;

#SE302a-050

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenkunde

sie würde schlafend werden. Es würde so werden, daß zwar aus den geistigen Welten heraus allerlei in das menschliche Ich und in den astralischen Leib hineinfluten würde, aber das würde immer im Schlafzustande geschehen, und beim Erwachen würde es sich niemals auf den physischen Organismus übertragen.

Wenn die Menschen Eurythmie treiben, so ist es so, daß Eurythmisten und Zuschauern im Leben gedient wird; beide haben etwas Wesentliches davon. Bei denen, die selbst Eurythmisten sind, wird der physische Organismus durch die Bewegungen der Eurythmie zu einem geeigneten Aufnahmeorgan für die geistige Welt gemacht, weil die Bewegungen herunter wollen aus der geistigen Welt. Es werden gewissermaßen die Eurythmisten Aufnahmeorgane für Vorgänge der geistigen Welt, indem sie ihren Körper dafür vorbereiten. Bei denen, die Zuschauer in der Eurythmie sind, wird gewissermaßen, was an Bewegungen in bezug auf ihren astralischen Leib und ihm Ich lebt, durch die Bewegungen der Eurythmie intensiviert. Könnten Sie nach einer Eurythmieaufführung plötzlich in der Nacht aufwachen, dann würden Sie sehen, daß Sie noch viel mehr in sich haben als nach einer Sonate, wenn Sie ein Abendkonzert gehört haben und in der Nacht wieder aufwachen; das tritt bei der Eurythmie in noch stärkerem Maße auf. Das stärkt die Seele, indem es die Seele lebendig sich einleben läßt in das Übersinnliche. Es muß nur auch da eine gewisse Hygiene herrschen. Denn wenn es zuviel wird, so zappelt die Seele in der geistigen Welt des Nachts, wenn der Mensch schlafen soll, und dieses Zappeln würde im Seelischen drinnen das Gegenbild für die physische Nervosität sein.

Sie sehen, wie diese Dinge uns darauf hinweisen, immer realer und realer diesen wunderbaren Bau der menschlichen Organisation wahrzunehmen. Es zeigt sich uns auf der einen Seite herab ins Physische, wo alles darauf hinweist, daß nichts existiert in unserem Leibe, was nicht durchgeistigt ist, und auf der anderen Seite sehen wir das Geistig-Seelische, was darauf hinstrebt, daß nichts mehr im Menschen geistigseelisch ist, was nicht das physische Erleben verarbeitet. Und besonders interessant ist es, wenn man dann solche Dinge, wie ich sie heute wieder gesagt habe, auf sich wirken läßt und als Anregungen betrachtet. Wenn Sie zum Beispiel jetzt lebhaftere Meditationsvorstellungen sich

#SE302a-051

bilden über das ganze Leben des Musikalischen im Menschen in den Willensbezirken des Sichtbaren, und wieder über das gedächtnismäßige Erleben im Musikalischen, über das Leben der musikalischen Erinnerungen in den Vorstellungsbezirken des Sichtbaren - und umgekehrt, wenn Sie das, was in den Vorstellungsbezirken des Hörbaren ist, in Zusammenhang bringen mit dem, was in den Gedächtnisbezirken des Sichtbaren ist -, wenn Sie alle diese Dinge zusammenbringen und Meditationsvorstellungen sich daraus bilden, dann können Sie sicher sein, daß eines in Ihnen angeregt wird: eine tiefe Erfindungskraft, die Sie brauchen, wenn Sie erziehend dem Kinde gegenüberstehen.

Die Betrachtungen, die eine geisteswissenschaftliche Pädagogik so anstellt, wie wir sie angestellt haben, gehen alle darauf aus, den Menschen intimer kennenzulernen. Aber wenn Sie dann über diese Dinge meditierend nachdenken, so können Sie gar nicht anders als bewirken, daß diese Dinge in Ihnen weiterwirken. - Sehen Sie, wenn Sie zum Beispiel ein Butterbrot essen, so haben Sie es zunächst mit einem bewußten Vorgang zu tun; aber was dann weiter geschieht, wenn das Butterbrot den komplizierten Verdauungsprozeß durchmacht, so ist das etwas, worauf Sie nicht viel wirken können; aber dieser Prozeß geht vor sich, und Ihr allgemeines Leben hängt damit stark zusammen. Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewußt; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistig-seelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter. Gemadesso, wie Sie der Stoffwechsel zum sonst lebenden Menschen macht, so macht Sie dieses meditierende Verdauen einer wahren Menschenkunde zum Erzieher. Sie stehen eben einfach dem Kinde als Erzieher ganz anders gegenüber, wenn Sie das durchgemacht haben, was eben erst folgt aus einer wirklichen anthroposophischen Menschenkunde. Das, was wird aus uns, was in uns wirkt, wodurch wir Erzieher werden, das geht im meditierten Erarbeiten einer solchen Menschenkunde vor sich. Und solche Betrachtungen wie die heutigen, wenn wir sie immer wieder und wieder in uns erwecken, wenn wir auch nur 5 Minuten am Tage darauf zurückkommen, sie bringen alles innere Seelenleben in Bewegung. Wir werden innerlich so gedanken- und empfindungsmüthbare Menschen,

#SE302a-052

daß alles nur so aus uns herausprudelt. Abends meditieren Sie über Menschenkunde, und morgens quillt Ihnen heraus: Ja, mit dem Hans Müller mußt du jetzt dies oder jenes machen - oder: Bei diesem Mädchen fehlt es an dem und dem und so weiter. Kurz, Sie wissen, was Sie für den speziellen Fall anwenden müssen.

Es kommt im Menschenleben darauf an, daß man in dieser Weise das Innere mit dem Äußeren zusammenarbeiten läßt. Man braucht gar nicht einmal so viel Zeit dazu. Wenn Sie einmal dafür Force bekommen haben, dann können Sie innerlich in drei Sekunden erarbeiten, was Sie dann in der Sprache oft, wenn Sie es auf die Erziehung anwenden, für einen ganzen Tag versorgt. Da hört die Zeit auf ihre Bedeutung zu haben, wenn es sich darum handelt, das Übersinnliche zum Leben zu bringen. Der Geist hat eben andere Gesetze. Geradeso wie wenn Sie beim Aufwachen einen Gedanken haben können, dessen Zeitinhalt zum Beispiel Wochen in Anspruch nehmen kann - er ist Ihnen aber durch den Kopf geschossen in einem Zeit, die kaum anzugeben ist -, geradeso kann umgekehrt das, was Ihnen aus dem Geiste herausfließen kann, sich dann verlängern. Wie sich beim Traume alles zusammenzieht, so verlängert sich das, was uns aus dem Geiste erfließt. So können Sie jetzt durch ein solches meditierendes Sich-Hineinleben in die anthroposophische Menschenkunde es dahin bringen, daß Sie, wenn Sie im 40. oder 45. Jahre sind, in fünf Minuten die ganze Umwandlung des inneren Menschen haben, die Sie für Ihren Unterricht brauchen, und die Sie dann im äußeren Leben zu etwas ganz anderem macht, als Sie früher gewesen sind.

Von solchen Dingen sprechen diejenigen Schriften, die von Menschen herrühren, welche so etwas erlebt haben. Man muß es verstehen. Man muß aber auch verstehen, daß dasjenige, was von einzelnen Individualitäten in einem ganz besonderen Maße erlebt wird und nun sein Licht auf das ganze Leben hinwerfen kann, beim Erzieher sich im kleinen abspielen muß.

Er muß Menschenkunde aufnehmen, Menschenkunde verstehen durch Meditieren, an Menschenkunde sich erinnern: da wird das Erinnern lebendiges Leben. Es ist nicht bloß ein Erinnern wie sonst, sondern ein Erinnern, welches neue innere Impulse aus sich her austreibt.

#SE302a-053

Da kommt die Erinnerung quellend aus dem geistigen Leben, und da überträgt sich in unser äußeres Arbeiten dasjenige, was als dritte Etappe kommt: Nach dem meditierenden Verstehen kommt das schaffende, das schöpferische Sich-Erinnern, das zugleich ein Aufnehmen aus der geistigen Welt ist. So also haben wir: Zuerst ein Aufnehmen oder Wahrnehmen der Menschenkunde, dann ein Verstehen, ein meditierendes Verstehen dieser Menschenkunde, indem wir in uns immer mehr hineingehen, innerlich hineingehen, wo die Menschenkunde empfangen wird von unserem ganzen rhythmischen System, und dann haben wir ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geistigen heraus. Das heißt, aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden. Gesinnung muß das werden, Seelenverfassung muß das werden.

So müssen Sie den Menschen anschauen, daß Sie auch da diese drei Etappen fortwährend in sich fühlen. Und je mehr Sie dazu kommen, sich zu sagen: Da ist mein äußerer Leib, da ist meine Haut; das umschließt in mir den die Menschenkunde Aufnehmenden,

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

den die Menschenkunde meditierend Verstehenden, den von Gott durch das Erinnern dem Menschenkunde Befruchteten - je mehr Sie dieses Gefühl in sich tragen, desto mehr sind Sie Erzieher und unterrichtender Erzieher.

VIERTER VORTRAG

Stuttgart, 22. September 1920

#TX

Wenn wir den Menschen in seiner Konstitution betrachten und dann diese Erkenntnis auf den werdenden Menschen, auf das Kind anwenden, so ergibt sich das Folgende: Aus den geistigen Welten herein kommt, ich möchte sagen, auf einer Art astralischen Flügeln, die Ichheit des Menschen. Wenn wir das Kind zunächst in den ersten Lebensjahren betrachten, wie es sich entwickelt, wie es Grad für Grad aus seinem tiefen Inneren die Physiognomie an die Oberfläche des Leibes bringt, wie es immer mehr und mehr die Gewalt über seinen Organismus bekommt, so ist das, was wir da sehen, im wesentlichen die Einverleibung des Ich. Wenn wir uns diese Einverleibung des Ich betrachten, so können wir das, was eigentlich vorgeht, in verschiedener Weise charakterisieren, und Sie kennen ja hauptsächlich schon zwei Arten, wie dies zu charakterisieren ist.

In den letzten Zeiten ist von mir mehr davon gesprochen worden, wie mit dem Zahnwechsel dasjenige, was organisierend im physischen Leibe ist, sich emanzipiert, während des Zahnwechsels herauskommt und im wesentlichen die Intelligenz bildet. So kann man den Vorgang von einer gewissen Seite her schildern. Man kann ihn auch so schildern, wie es in früheren Zeiten geschehen ist, wo von einem anderen Gesichtspunkt aus das Material zum Verständnis des Menschen her-beigetragen worden ist und wo gesagt wurde: Mit dem Zahnwechsel wird der Ätherleib des Menschen geboren; der physische Leib des Menschen wird mit der Geburt geboren, der Ätherleib mit dem 7. Jahre ungefähr. Was so auf der einen Seite Geburt des Ätherleibes genannt werden kann, ist dasselbe, was auf der anderen Seite genannt werden kann das Emanzipieren der Intelligenz vom physischen Leibe. Es ist nur die zweiseitige Schilderung derselben Tatsache. Sie wird im Grunde genommen erst richtig erfaßt, wenn wir in dieser Weise zwei solcher Anschauungen synthetisch zusammenfassen. In der Geisteswissenschaft läßt sich nicht anders charakterisieren, als daß man von verschiedenen Seiten her sich einer Sache nähert und die sich ergebenden verschiedenen

#SE302a-055

Anschauungen dann zusammenschaut. Geradesowenig wie in einem einzigen Ton eine Melodie gegeben werden kann, so wenig können Sie das, was geisteswissenschaftlicher Inhalt ist, mit einer einzigen Charakteristik umfassen; Sie müssen die Charakteristik von verschiedenen Seiten nehmen. Das ist das, was in früheren Zeiten Menschen, welche etwas davon wirklich wußten, genannt haben: Zusammenhören, die verschiedenen Erklärungen zusammenhören.

Nun, was geschieht weiter? In das, was da eigentlich frei wird -ob wir es nun Ätherleib oder ob wir es Intelligenz nennen -, in das strömt gewissermaßen das schon mit der Geburt heruntergestiegene Ich ein und durchorganisiert es nach und nach; so daß also in dieser Zeit stattfindet ein Durcheinanderströmen des ewigen Ich mit dem, was sich da bildet: die freiwerdende Intelligenz, der geborenwerdende Äther-leib.

Und wenn wir dann die nächste Zeit betrachten, die Zeit vom 7. bis zum 14. Jahre, also bis zur Geschlechtsreife, so können wir wieder von der einen Seite sagen, ein willensartiges Element, ein musikalisches Element wird gewissermaßen aufgenommen. Der Vorgang wird schon so am besten geschildert seiner einen Seite nach, wenn wir sagen: aufgenommen; denn es ist das musikalische Element, das eigentlich in der Außenwelt liegt. Durchvibriert wird allerdings das, was da an Musikalischem, an Tonlichem aufgenommen wird, durch den astralischen Leib. Der wird dadurch von dem Zusammenhänge, den er früher gehabt hat mit der ganzen Organisation, emanzipiert. Wir können deshalb von der anderen Seite auch in bezug auf das Kind sagen: Mit der Geschlechts-reife erfolgt die Geburt des astralischen Leibes. - Aber wieder ist es das Ich, das sich jetzt als Ewiges mit dem, was sich da emanzipiert, verbindet; so daß wir von der Geburt bis zur Geschlechtsreife, also bis zum Ende der Volksschulzeit und auch noch darüber hinaus, ein fortwährendes Sichbefestigen des Ich in der ganzen menschlichen Organisation haben. Vom 7. Jahre an befestigt sich das Ich nur noch im Ätherleibe; vorher aber, wenn der Mensch ein Nachahmer ist, befestigt sich gerade durch diese nachahmende Tätigkeit das Ich im physischen Leibe; und dann später, noch nach der Geschlechtsreife, befestigt das Ich sich im astralischen Leibe. Also es ist ein fortwährendes Durchdringen der menschlichen

#SE302a-056

Organisation mit dem Ich. die sich konkret so ausnimmt, wie ich es gesagt habe.

Diese ganze Tatsachenwelt hat ein ungeheures Bedeutung für den Erzieher. Denn im Grunde genommen sollte alles Erziehen und Unterrichten gewissermaßen künstlerisch - wie ich das angedeutet habe in dem Aufsätze über das künstlerische Element in der Erziehung im letzten Heft der «Sozialen Zukunft» - so vor sich gehen, daß es diesen Prozeß des Eingliederns des Ich in die andere menschliche Organisation, wie ich es jetzt beschrieben habe, immer im Auge hat; es sollte durch eine künstlerische Erziehung der Prozeß des Eingliederns des Ich in die menschliche Organisation geleitet werden. Was ist damit gemeint?

Damit ist gemeint, daß zum Beispiel das Ich nicht gewissermaßen zu gründlich hineingehen darf in den physischen Leib, Ätherleib und astralischen Leib, daß es aber auch wieder nicht zu stark draußen gehalten werden darf. - Wenn es sich zu gründlich hineinsetzt in die menschliche Organisation, zu intensiv sich mit ihr verbindet, so wird der Mensch ein zu materielles Wesen; er denkt dann nur mit dem Gehirn, ist ganz abhängig von seiner Organisation, kurz, er wird zuviel Körper; das Ich wird zu stark aufgenommen von der Organisation. Das müssen wir vermeiden. Wir müssen durch die Erziehung zu vermeiden suchen alles dasjenige, was das Ich zu stark aufsaugen läßt von der Organisation, zu stark abhängig werden läßt. Sie werden den ganzen Ernst dieser Sache begreifen, wenn ich sage, daß das Wesen mancher Verbrecher, mancher brutaler Menschen darin besteht, daß man das Ich zu stark hat aufsaugen lassen in den Jahren des Wachstums. Das, was dann der Anthropologe bei einem solchen Menschen als die Ihnen ja bekannten Degenerationsmerkmale konstatiert, die beim Verbrecher gefunden werden, stellt sich sehr häufig heraus - es kommt erst richtig ausgebildet heraus in diesen späteren Jahren - als ein zu starkes Auf-saugen des Ich von seiten der übrigen Organisation. Und wenn auch der Mensch mit den Verbrecherohrläppchen geboren wird, so ist es um so notwendiger, daß wir dann erst recht darauf sehen, daß das Ich nicht zu tief hineinsinkt in die übrige Organisation. Wir können näm-lich durch eine richtige künstlerische Behandlung in der Erziehung

#SE302a-057

vermeiden, daß bei einem Menschen mit Degenerationszeichen das Ich zu tief hineinsinkt in die Organisation; dann bewahren wir ihn davor, ein Verbrecher zu werden.

Auf der anderen Seite können wir aber auch in den entgegengesetzten Fehler verfallen. Es ist da eine Schwierigkeit. So wie man bei einer Waage ein zu kleines oder ein zu großes Gewicht auf die Waagschale legen kann - bei einem zu kleinen Gewicht geht die andere Waagschale nicht hoch, bei einem zu großen geht sie zu hoch, und wir müssen erst wieder ausgleichen -, so steht man bei den Tatsachen des Lebens ebenfalls einer solchen Wirklichkeit gegenüber. Das Gebiet der Wirklichkeit ist niemals in stramme Begriffe zu fassen; man kann immer, wenn man einen Fehler gutmachen will, in den anderen Fehler verfallen. Daher ist es gegenüber dem Kinde

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschengestaltung

durchaus so, daß es auf die Intimitäten des Lebens ankommt, daß wir niemals einseitig zu stark das eine oder das andere heranziehen, sondern ein Gefühl dafür haben müssen, daß man bei der Erziehung künstlerisch ausbalancieren muß. Wenn man nämlich nicht dafür sorgt, daß das Ich sich in richtiger Weise mit der Organisation verbindet, dann kann es auch so sein, daß es zu stark draußen bleibt, und die Folge ist, daß der Mensch ein Träumer oder Schwärmer wird, oder überhaupt für das Leben unbrauchbar wird, indem er sich wieder phantastische Vorstellungen macht. Das ist der andere Fehler, daß man das Ich zuwenig in die Organisation unter-sinken läßt. Und selbst die Menschen, die als Kinder eine Anlage zur Schwärmerei, zur falschen Romantik, zur Theosophie im falschen Sinne zeigen, können für das weitere Leben davor bewahrt werden durch den Erzieher, wenn man darauf achtgibt, daß das Ich nicht zu sehr draußen bleibt aus der übrigen Organisation, sondern sich in der richtigen Weise mit ihr durchdringt. Wenn man bei Kindern das bekannte Theosophenmerkmal findet, ein kleiner Berg, der von der Stirne aus etwas rückwärts gelegen, ein bißchen ansteigt - das bekannte Theosophenmerkmal, daß alle die, die Theosophenanlage haben, mit in die Welt bringen -, so handelt es sich darum, daß wir bei solchen Kindern dann darauf bedacht sind, die Neigung zur Schwärmerei und zur falschen Romantik durch ein stärkeres Hineindrücken des Ich in die Organisation zu vermeiden. Wie aber tun wir das eine und wie das andere?

#SE302a-058

Wir können etwas nach diesen Seiten hin tun, indem wir uns bekanntmachen mit den Mitteln, mit denen wir so etwas bewältigen können, und das sind die folgenden: Alles, was Geometrie und Arithmetik ist, was notwendig macht, daß der Mensch sich zahlenmäßige und raumesmäßige Vorstellungen macht, das trägt dazu bei, wenn es vom Kinde aufgenommen und verarbeitet wird, unterrichtlich und erzieherisch, daß das Ich sich hineinsetzt in den Organismus. Auch alles dasjenige, was im Sprachlichen hinneigt zum Musikalischen, also das Rhythmisch-Rezitative und so weiter, trägt dazu bei, daß das Ich sich in den Organismus in der richtigen Weise hineinsetzt. Die Musik, namentlich in der Weise angewandt, daß wir bei einem etwas zur Schwärmerei neigenden Kinde das Tongedächtnis ausbilden, also vorzugsweise das Erinnern des Musikalischen, wird in außerordentlich wohlthätiger Weise bei einem solchen Kinde wirken. Das sind die Mittel, mit denen wir arbeiten müssen bei einem Kinde, bei dem wir bemerken, daß das Ich nicht recht hinein will in den Organismus, das leicht schwärmerisch bleiben könnte. Und in dem Augenblicke nun, wo wir merken, daß das Kind zu materiell wird, daß das Ich zu stark abhängig wird von seinem Körper, brauchen wir nur in der Geometrie etwas mehr die sonst mit den Gedanken erfaßten Gebilde äußerlich zeichnen zu lassen. In dem Augenblick, wo wir das Kind die geometrischen Formen zeichnen lassen, schaffen wir wieder ein Gegengewicht gegen das Einsaugen des Ich. Sie sehen, man kann durchaus, wenn man die Unterrichtsgegenstände in der richtigen Weise benutzt, richtig erziehen.

Bemerkt man bei einem Kinde, das durch seine Anlage oder durch sonstige Verhältnisse vorzugsweise im Musikalischen unterwiesen werden sollte, daß es vom Organismus zu stark abhängig wird, daß es ein schweres Element in seinen Gesang hineinmischt, dann müssen wir versuchen, es auf das augenblickliche Hören hinzuleiten und weniger stark auf das Tongedächtnis. Wir können also den Versuch machen, überall zu regulieren: auf der einen Seite durch die Dinge, die ich charakterisiert habe, dem Kinde zum Einsaugen des Ich zu verhelfen, auf der anderen Seite aber auch das Ich davor bewahren, zu stark eingesaugt zu werden, wenn wir zwischen den Extremen nicht die

#SE302a-059

richtige Balance gehalten haben. - Beim Sprachunterricht ist es besonders gut, wenn wir versuchen, regulierend zu wirken. Alles Musikalische an der Sprache trägt dazu bei, das Ich einsaugen zu lassen. Merke ich bei einem Kinde, daß dies zu stark geschieht, so versuche ich, mit ihm irgend etwas zu tun, was mehr auf den Sinn, auf den Inhalt der Sprache geht. Ich beschäftige mich dann so mit dem Kinde, daß ich es zu Dingen aufrufe, die mehr auf den Sinn gehen. Bemerke ich dagegen, daß das Kind zu schwärmerisch wird, so versuche ich, es dazu aufzurufen, daß es mehr das Rezitatorische, das Rhythmische, das Taktmäßige der Sprache aufnehmen muß. Das muß man sich als Erzieher künstlerisch aneignen, und darin kann man es schon zu einer gewissen Force bringen.

Nun aber gibt es Lehrgegenstände, durch die man ganz besonders das zu starke Aufgesogenwerden des Ich von der übrigen Organisation vermeiden kann. Das sind vor allen Dingen Geographie, Geschichte und alles, was sich auf das Bildnerische, auf das Zeichnerische bezieht. In hervorragender Weise ist das namentlich dadurch möglich, wenn man zum Beispiel das Geschichtliche erzählerisch so entwickelt - das ist das Wichtige dabei -, daß das Kind einen starken Gemütsanteil an der Erzählung nimmt, daß man ihm an Persönlichkeiten starken Gemütsanteil, Verehrung oder meinetwillen auch Haß entwickelt, wenn diese Persönlichkeit, die man schildert, eine hassenswerte ist. Damit trägt man im Geschichtsunterricht ganz besonders dazu bei, daß das Kind nicht zu materiell wird. Und hat man nun wieder durch den Einblick in die Entwicklung des Kindes, den man sich auch verschaffen muß, den Eindruck gewonnen, daß man nun das Kind durch ein Zuviel an solchem Geschichtsunterricht ein bißchen nach dem Schwärmerischen hinüber balanciert hat, merkt man: das Kind beginnt ein bißchen zu schwärmen - dann muß man etwas anderes versuchen. Und das alles muß jetzt mit dem Lehrplan vereinigt werden. Man muß damit in den richtigen Jahren anfangen, und daher ist es gut, wenn man ein solches Kind durch die Jahre hindurch im Auge behält. Wenn man sieht, ein Kind wird durch die Geschichtserzählung zu schwärmerisch, dann muß man, wenn die Zeit dafür da ist, die Geschichte durchsetzen mit Ideen, mit den großen Zusammenhängen. Also: Das individuelle

#SE302a-060

Behandeln dieser oder jener Ereignisse oder Persönlichkeiten in der Geschichte bewahrt das Kind vor einem zu starken Aufsaugen des Ich in der Körperlichkeit; das Durchsetzen der Geschichte mit Ideen, die über ganze Zeiträume gehen, befördert das Hineingehen des Ich.

Und wiederum: durch vieles Zeichnen und vieles Bildnerische kann sehr leicht das Ich herausgehoben werden aus dem Organismus, und das kann auch das Kind schwärmerisch machen. Da ist sogleich das Gegenmittel da, indem man bei solchem Kinde, das an dem Zeichnen oder Malen oder sogar auch im Schreiben schwärmerisch wird, versucht, daß es sinnvoll das Gezeichnete auffaßt: wenn ich das Kind eine Rosette zeichnen lasse, es dabei etwas denken lasse, oder bei einem Buchstaben es die Buchstabenform bewundern lasse, sie ihm ins Bewußtsein rufe und so weiter. Während das Kind durch das bloße Schreiben und Zeichnen außer sich kommt, kommt es durch das Betrachten des Gezeichneten und Geschriebenen in sich.

Das sind solche Dinge, die uns zeigen, wie wir erziehend und unterrichtend diese Einzelheiten des Unterrichts, wenn wir sie wirklich aus dem Künstlerischen heraus treiben, in der richtigen Weise benutzen können. Es ist ganz besonders notwendig, daß wir uns mit solchen Dingen wirklich abgeben. Nehmen Sie zum Beispiel den Geographieunterricht. Im allgemeinen trägt er dazu bei, daß das Ich nicht zu stark aufgesogen wird vom Organismus, so daß wir ihn gut benutzen können bei einem Kinde, welches droht, zu materiell zu werden, indem wir ein solches Kind mehr hinweisen auf die Beschäftigung mit geographischen Dingen. Aber auf der anderen Seite wieder können wir auch, indem wir in der Geographie zum Beispiel darauf Wert legen, daß das Kind Niveauunterschiede erfaßt, oder indem wir überhaupt in die Geographie etwas hineinmischen, wozu ein mehr geometrisches Denken gehört, dann können wir, wenn das Kind droht, durch den Geographieunterricht schwärmerisch zu werden, auch wieder das Ich in der entsprechenden Weise hineinbringen.

Das sind Dinge, deren ganzen Wert man erst ermessen kann, wenn man auf diesen Wunderbau des menschlichen Organismus und sein Zusammenstimmen mit dem ganzen Weltall eingehen kann. Denken

#SE302a-061

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

Sie nur, nach dem, was wir betrachtet haben, ist die Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zur Geschlechtsreife ein Ineinanderspielen der kosmisch-plastischen Kraft mit der kosmisch-musikalischen Kraft. Dieses Ineinanderspielen geschieht natürlich in den allermannigfaltigsten Variationen. Und wenn Sie die menschliche Konstitution betrachten - ich glaube, ich habe auf diese wichtige Sache schon in anderem Zusammenhang hingedeutet, möchte sie aber hier erwähnen, weil sie sehr nützlich sein kann -, so finden Sie auf der einen Seite den physischen Leib und den Ätherleib; beide trennen sich nicht voneinander in der Zeit zwischen Geburt und Tod, sie gehören in einer gewissen Beziehung zwischen Geburt und Tod fortwährend zusammen. Dagegen trennen sich der physische Leib und der Ätherleib von dem astralischen Leib - also zunächst der Ätherleib vom astralischen Leib - beim Einschlafen, und beim Aufwachen gehen sie wieder zusammen. Es sind also Ätherleib und astralischer Leib weniger eng aneinandergebunden als zum Beispiel physischer Leib und Ätherleib; ebenso wieder sind eng verbunden Ich und astralischer Leib, denn diese trennen sich nicht, während der Mensch schläft. Ja, was ist nun der Mensch durch seinen physischen Leib auf der Erde? Er ist ein Wesen, das in inniger Wechselwirkung lebt mit der umgebenden Luft. Ein gewissen Quantum Luft ist in bezug auf unseren physischen Leib bald drinnen, bald draußen; wir atmen ein, wir atmen aus. Dieses Aus- und Einatmen weist ja einen feinen Unterschied auf zwischen dem wachenden Zustande und dem schlafenden Zustande des Menschen. Es gibt da einen feinen Unterschied, und für die großen Ereignisse sind die feinen Unterschiede oft bedeutsamer als die anderen. Was sich nun im wachenden Zustande abspielt in dieser Beziehung durch Wechselwirkung zwischen dem astralischen Leib und dem Ätherleib, das spielt sich auch beim schlafenden Menschen ab. Was da zusammenspielt zwischen dem musikalischen Element und dem plastischen Element in der menschlichen Entwicklungszeit, das ist zugleich ein fortwährendes Ineinandervibrieren des astralischen Leibes, indem das Ich mitvibriert, und des Ätherleibes, indem der physische Leib mitvibriert. Der Mensch atmet ja im Grunde genommen auch sein Ich und seinen astralischen Leib des Morgens ein, und er atmet sie abends beim Einschlafen wieder aus. Dies ist eine Art

#SE302a-062

großer Atmungsprozeß, den wir dem kleinen Atmungsprozeß gegenüberstellen können. Wir gehen also eigentlich mit jedem Einschlafen aus unserem physischen Leib und ätherischen Leib heraus und treten dann in innigere Beziehung zur umgebenden Luft, weil wir dann unmittelbar mit unserem Ich und astralischen Leib drinnen sind in der Luft. Wir dirigieren wachend das Atmen von innen und wir dirigieren schlafend das Atmen von außen, von der Seele aus. Sie sehen einerseits aus dem Umstande, daß die Luft oder ein gewisses Quantum davon bald draußen und bald drinnen ist im menschlichen Organismus, und daß auf der anderen Seite die ganze menschliche Konstitution vom physischen Leibe bis zum Ich am Atmungsprozeß beteiligt ist, daraus sehen Sie, daß für das Wesen des Menschen scharf ins Auge gefaßt werden muß, was da eigentlich vorliegt an Wechselbeziehung zwischen der menschlichen Konstitution und der Luft.

Nun, Sie haben ja alle etwas Physik gelernt und werden sich erinnern, welche große Mühe sich die Lehrer gewöhnlich geben, wenn sie irgendwie gewissenhaft sind, den Kindern oder den jungen Leuten klarzumachen, daß die Luft, die aus Sauerstoff und Stickstoff besteht, nicht eine eigentliche chemische Verbindung ist, sondern eine Art Mischung. Wenn wir also die Luft betrachten, so sind in ihr Sauerstoff und Stickstoff in einem solchen Zusammensein, das es nicht zu einer chemischen Verbindung bringt, sondern in einem loseren Zusammensein als einer chemischen Verbindung. Wie hängt das mit dem Menschen zusammen? Es hängt mit dem Menschen dadurch zusammen, daß es das kosmische Abbild dafür ist, daß der astralische Leib und der Ätherleib im Menschen in einer loseren Verbindung sind. Wären Sauerstoff und Stickstoff in der Luft in einer chemischen Verbindung, hielten sie chemisch aneinander, dann wären auch der Ätherleib und astralische Leib so scharf verbunden, daß sie sich nicht lösen könnten, so daß wir niemals einschlafen könnten. Es spiegelt sich das, was wir innerlich als Beziehung zwischen astralischem Leib und Ätherleib haben, in der äußeren Konstitution der Luft; und umgekehrt, die äußere Konstitution der Luft in der Mischung von Sauerstoff und Stickstoff spiegelt sich innerlich in der Beziehung zwischen dem Ätherleib und dem astralischen Leib in der menschlichen Organisation. So ist der Mensch auf

#SE302a-063

den Kosmos hin organisiert. So ist er innerlich ein Mikrokosmos, nur daß gewisse Dinge, die draußen mehr nach der physischen Seite hin geordnet sind, bei ihm mehr nach der seelischen Seite geordnet sind:

Außen haben wir es mit einer physischen Gesetzmäßigkeit zwischen Sauerstoff und Stickstoff zu tun, innen mit einer seelischen Gesetzmäßigkeit zwischen Ätherleib und astralischem Leib. Und wenn so der Mensch angeschaut wird, wie er atmet, wie darin in den wunderbaren Vibrationen, die wir als Lichtvibrationen charakterisieren - wir können es betrachten, wenn wir Geisteswissenschaftler sind -, wir ein Durcheinanderschießen zwischen astralischen und ätherischen Vibrationen haben, so können wir dies auf der einen Seite so betrachten, wie es vor sich geht im menschlichen Organismus, auf der anderen Seite so, wie es um eine Stufe tiefer vor sich geht in dem physischen Aus- und Einatmungsprozeß. Da sehen wir förmlich, wenn wir so etwas betrachten, wie der Mensch sich als geistig-seelisches Wesen aus seiner physischen Umgebung fortwährend herauslöst, so etwa wie bei einer Mischung, wenn die schwereren Teile nach abwärts fallen, sich herauslösen aus der Mischung, und die leichteren Teile oben bleiben. Solche Vorgänge spielen sich noch in der mannigfaltigsten Weise im Menschen selber ab. Aber wir müssen sie haben unter dem, was wir gewissermaßen vernehmen, aufnehmen, wahrnehmen, damit wir es dann verstehen und im meditativen Erinnern in künstlerische Pädagogik eben umsetzen, wie ich es gestern charakterisiert habe.

Nun müssen wir noch etwas anderes dazu betrachten. Was trägt denn eigentlich unser Ich beim Herabstieg aus der geistigen Welt durch die Geburt in die physische Welt herein? Es ist der Kopf, der es her-einträgt. Der Kopf ist sozusagen der Wagen, auf dem das Ich herein-fährt in die physische Welt. Und wenn es hereingefahren ist, dann verwandelt es auch seinen ganzen Lebenszustand beim Übergang aus der geistigen in die physische Welt. So paradox es zunächst dem Menschen, der die Dinge äußerlich betrachtet, erscheinen mag: in der geistigen Welt, bevor wir uns anschicken, hier geboren zu werden, sind wir eigentlich in einer fortwährenden Bewegung, und Bewegung ist dort unser eigentliches Element. Würden wir diese Bewegung fortsetzen wollen, so würden wir niemals in die physische Welt hineinkommen

#SE302a-064

können. Und wir werden davor behütet, sie fortzusetzen, indem sich unsere Kopforganisation anpaßt dem übrigen Organismus, so daß also gewissermaßen unsere Kopforganisation zum Wagen wird, auf dem wir hereinfahren in die physische Welt, der aber dann stille wird, wenn er hereingefahren ist, und dann bequem auf dem übrigen Organismus ruht. Und wenn der übrige Organismus auch geht, der Kopf macht dies nicht mit. So wie ein Mensch, der in einer Kutsche oder in der Eisenbahn fährt, selbst in Ruhe ist, so ist auch das Ich, das vorgeburtlich in Bewegung ist, zur Ruhe gekommen, wenn es in die physische Welt heruntergestiegen ist, und macht dann nicht mehr die Bewegungen, die es früher gemacht hat. Das deutet auf außerordentlich Wichtiges.

Wenn der heutige Embryologe das Werden des Menschenkeimes im Mutterleibe studiert, so bemerkt er, wie der Kopf im Verhältnis zu den übrigen Gliedern zuerst groß und konfiguriert ist, gegenüber den übrigen ungelenken und unkonfigurierten Gliedern, die sich erst später richtig herausbilden. Aber er betrachtet es so, als ob alles gleichwertig wäre. Die ganze embryologische Betrachtung ist eigentlich ziemlich unsinnig, so unsinnig, daß man sich eigentlich schwer mit einem heutigen Physiologen verständigen kann, denn er denkt auf einem ganz anderen Felde. Worauf es ankommt, das ist, daß durch die Befruchtung überhaupt nur auf die Gliedmaßenatur im wesentlichen, auf das «Außerkopflche» beim Menschen eine Wirkung ausgeübt wird; denn der Kopf des Menschen wird im wesentlichen nicht vom Manne aus, sondern vom ganzen Kosmos aus konfiguriert. Der Kopf des Menschen wird eigentlich nicht vom

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

Manne empfangen, sondern wird vom Kosmos empfangen. Die Anlage zum menschlichen Kopf ist auch schon im unbefruchteten Menschenkeim; und die Wirkung auf den Kopf, die eigentlich in dem unbefruchteten Menschenkeim noch eine kosmische ist, kommt dadurch zustande, daß die Befruchtung zunächst auf den übrigen Organismus wirkt, und erst, indem sich der Organismus entwickelt, wirken in der embryonalen Entwicklung die Wirkungen des übrigen Organismus auf den Kopf zurück. So daß - auch wenn wir ganz äußerlich embryologisch die Entwicklung des menschlichen Embryos studieren - wir darauf kommen können, wenn wir die Dinge nur richtig studieren, wie der Kopf sich aus dem Leibe der Mutter

#SE302a-065

heraus bereitet, noch nicht unter der Einwirkung der Befruchtungskräfte, sondern indirekt; es ist gerade so, wie wenn in einer Werkstatt eine Kutsche bereitet wird, die einen Menschen aufnehmen soll: sie kommen einander entgegen - so wird der Kopf bereitet, damit er den heruntersteigenden Menschen seinem Ich nach in sich aufnimmt. Und noch lange nach der Geburt, ja, im Grunde genommen während der ganzen Entwicklungszeit, trägt der Mensch die Spur dieses Zusammenschießens der menschlichen Organisation und der kosmischen Organisation an sich.

Wenn einmal der Geist einer solchen Pädagogik, wie wir ihn hier eigentlich pflegen, so recht, ich möchte sagen, in die Seelengewohnheiten der Erzieher hineingegangen sein wird, dann wird eines auftreten: Diejenigen, die vor einer Klasse stehen, sie werden ungeheuer gefesselt sein von dem, was mit den einzelnen Kindern dadurch geschieht, daß auch noch vom 7. bis zum 14. Jahre streng auseinanderzuhalten sind - allerdings nur für eine intime Beobachtung - etwas von dem Zurückgehen am Kopfe, etwas von dem Abfluten einer übermenschlichen Organisation, und etwas von dem Durchflutetwerden des Kopfes mit dem, was aus dem übrigen Organismus heraufströmt, darauf sich ergießt. Sie müssen das mit dem, was in der ersten und zweiten Stunde gesagt worden ist, wieder in einer gewissen Weise zusammendenken, weil das eine mit dem anderen wieder in einer gewissen Beziehung ausbalanciert werden muß. Aber interessant muß es immer sein, den Unterschied in der Kopfplastik im Kinde zu beobachten von der Gestaltung des übrigen Organismus. Nur muß man die beiden verschieden anschauen. Wenn man die Veränderungen betrachten will, die beim Kopfe vorgehen, so muß man sich als Plastiker fühlen; wenn man dagegen jene Veränderungen betrachten will, die mit dem übrigen Organismus vorgehen, dann muß man sich als eurythmischer Musiker fühlen. Denn in bezug auf den übrigen Organismus hat es keinen Wert, zu beobachten, wie etwa die Finger wachsen und so weiter, sondern darauf zu achten, wie die Art der Bewegungen, die das Kind ausführt, sich ändert. Das wirkt allerdings auf die Gestaltung des Organismus zurück, allerdings wieder nicht durch die Formgebilde, sondern durch das Dynamische. Wenn einer riesig lange Beine oder Arme hat, so sind die

#SE302a-066

schwerer als bei normalen Verhältnissen. Nicht die Form wirkt direkt, sondern das Gewicht, mit dem sie wirken, und das Gewicht mischt sich dann in die musikalische Bewegungsgestaltung hinein. Und wenn man einen solchen Menschen, bei dem die Arme und Beine zu lang gewachsen sind, so daß er nichts Rechtes mit ihnen anzufangen weiß, in der richtigen Weise beurteilen will, so muß man mit einer lebensmusikalischen Beurteilung herangehen und muß empfinden: wie dem Kinde die Beine, da sie zu lang geworden sind, immer übereinanderschlagen, wie die Bewegung eine abnorme wird, oder wie die Arme fortwährend nicht wissen, was sie eigentlich machen sollen, weil die Schwere darin zu stark wirkt. Denken Sie nur, wie intim man da, wenn man solche Dinge anwendet, aus der Geisteswissenschaft heraus den Menschen kennenlernt! Man wird dann manches nicht mehr unter dem Gesichtspunkt des Emotionellen betrachten, was man vorher vielleicht so angesehen hat. Man wird sich sagen, wenn einer kleine Hände und kleine Arme hat: Da ist weitaus weniger ein innerlicher Drang vorhanden, gleich dem anderen eine herunterzuhauen. Aber dagegen, wo einer zu lange Arme und Hände hat, die zu schwer sind, da muß man eben den inneren Drang, dem anderen gleich eine herunterzuhauen, auf das karmische Konto zurechnen, und es nicht betrachten vom äußeren emotionellen Gesichtspunkte aus.

Das ist etwas, was uns den Menschen, namentlich den werdenden Menschen, viel näher bringt, wenn wir so etwas ins Auge fassen. Denn da gibt es ein Geheimnis, das sehr merkwürdig ist. Sie können, wenn Sie die menschliche Gestalt so betrachten, sich sagen: Ich enträtsele mir das Werden eines Menschen, den ganzen Aufbau des Seelischen aus dieser körperlichen Organisation heraus; ich enträtsele mir die Bedeutung einer gewissen Kopfform, einer gewissen Schwere der Arme und der Beine und so weiter, eine gewisse Art des Auftretens, ob der Betreffende mehr geneigt ist, mit den Zehen aufzutreten, oder mehr -wie es bei Fichte der Fall war, dessen ganze Figur ein Abdruck davon ist - mit den Fersen aufzutreten. Das alles verrät uns ungeheuer viel, was uns das Gefühl geben kann: Du lernst da den Menschen besser kennen. Natürlich handelt es sich da nicht um besondere Intimitäten, sondern um etwas, was wir uns entgegenbringen im menschlich-sozialen

#SE302a-067

Verkehr, der nur intimer ist beim Unterricht im Verkehr zwischen dem Erzieher und dem Kinde. Wir bekommen dann, wenn wir einem Menschen gegenüberstehen, so recht das Gefühl: Das eine lernst du an ihm kennen, wenn du dir diesen Menschen von vorne ansiehst, da prägt sich musikalisch das aus, was man sehen kann; ein anderes lernst du kennen, wenn du ihn richtig von hinten ansehen kannst. Man sollte aus dem Wesen des Lebens heraus auch sich seine Lebensmaximen prägen. Würde zum Beispiel ein Student mit richtigen Lebensmaximen bei Fichte im Vortrag gesessen haben, er würde Fichte von vorne angehört haben, um das aufzunehmen, was er sagt. Um aber Fichtes Charakter kennenzulernen, würde er ihn von hinten angeschaut haben, um die ganze Art des Auftretens kennenzulernen. Die hintere Bildung des Kopfes, die Struktur des Rückens, des Buckels, die Art und Weise die Hände zu bewegen, die ganze Art der Kopfhaltung war bei Fichte dasjenige, was bei ihm unbedingt dazu aufforderte, in diesem Menschen dasjenige zu sehen, als was er sich eigentlich in die Welt hineingestellt hat, wenn man auf das Persönliche bei ihm ging.

Das kann uns Merkwürdiges verraten, wenn man auf diese Weise Kinder kennenlernt; wenn der Lehrer ein Mensch ist, der in dieser Art dazu neigt, mehr nach dem karmischen Verstehen hinzutendieren und weniger nach der Richtung desjenigen Lehrers, der so unterrichtet hat, daß er sich über ein emotionelles Kind furchtbar geärgert hat, es immer wieder ermahnt hat, ruhig zu bleiben, gelassen zu bleiben, ihm immer wieder vorgehalten hat Ruhe, Ruhe, Ruhe, endlich aber, weil es ihn zu sehr ärgerte, nach dem Titenfaß gegriffen hat, es dem Kinde an den Kopf geworfen und gesagt hat: Ich will dir zeigen, wie man gelassen wird! - Ich charakterisiere das etwas radikal; aber auch etwas weniger radikal ist es schon etwas, was wir als Lehrer und Erzieher als unrichtig überschauen müssen.

Wenn wir von diesem loskommen und unsere anthroposophische Menschenkunde mehr auf das richten, was ich charakterisiert habe, auf die Bildung des Kindes, so daß uns der Organismus etwas von seiner Seelenverfassung verrät, so beschäftigen wir uns mit dem Kinde in einer anderen Weise als sonst. Und kurioserweise ist es so, daß wir durch diese Art, uns zum Kinde zu stellen, in uns die Liebe zum Kinde entwickeln,

#SE302a-068

daß wir es dahin bringen, es mit immer größerer Liebe zu erfassen. Und wir erwerben uns gerade dadurch eine mächtige Hilfskraft, das Kind liebend zu unterrichten und zu erziehen. Das sind die Wege, durch die wir uns besonders die richtigen Gefühle und Empfindungen als Erzieher und Unterrichter aneignen, wie ich es jetzt zu schildern versuchte. Denn es wäre eine ganz falsche Methode, wenn zum Beispiel jemand, der Komponist werden wollte, ein theoretisches Lehrbuch über das Musikalische in die Hand nehmen und glauben würde, er könnte dadurch komponieren lernen oder, wenn jemand irgendein Ästhetikbuch in die Hand nähme, sich das aneignete, was darin über Malerei und so weiter gesagt ist und glauben würde, er könnte dadurch Maler werden. Er wird dadurch kein Maler, sondern er wird Maler, wenn er lernt, die Farben zu behandeln, wenn er die Handgriffe bei der Behandlung der Farben lernt und so weiter. Und

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

es wird einer ein Plastiker dadurch, daß er lernt, den Organismus in seinen Formen zu erfassen. Es ist ja ungeheuer interessant, den Organismus in seinen Formen zu erfassen, auch zum Beispiel bei der plastischen Kunst. Es ist ein ganz anderes Gefühl, das Sie haben, wenn Sie als Plastiker einen Kopf gestalten, oder wenn Sie den übrigen Organismus gestalten. Beim Kopf haben Sie fortwährend das Gefühl: der Kopf wirkt von innen heraus auf Sie, Sie müßten zurückweichen vor der Kopfbildung; es drückt Sie etwas von ihm heraus. Wenn Sie dagegen den übrigen Organismus formen in der Plastik, so haben Sie das Gefühl: Sie drücken hinein, indem sich vor Ihnen dieser übrige Organismus zurückzieht. Genau das entgegengesetzte Gefühl also hat man beim plastischen Formen in bezug auf den Kopf und dem übrigen Organismus. Das zeigt uns, wie man überall die Behandlungsweise kennenlernen muß. - So ist es aber auch beim Erziehen. Wenn Sie sich durch ein Handbuch der Pädagogik unterrichten wollten über das, was Sie in der Schule tun wollen, so wäre das ebenso, wie wenn Sie sich durch ein Handbuch der Ästhetik zum Maler machen wollten. Es kommt nichts dabei heraus. Wenn Sie aber anthroposophische Menschenkunde treiben, wie die Leitlinien dazu geliefert werden, wie wir es jetzt hier zu betrachten pflegen, dann fährt in Sie selbst das pädagogische Talent; denn dazu haben viel mehr Menschen Anlage, als Sie denken. Und

#SE302a-069

dann eignen Sie sich auch gewisse Dinge an, die gerade dem Lehrer eigen sein müssen, wenn er ein richtiger Lehrer sein will.

Auf keinem Gebiete wird heute mehr wesenloses Zeug geredet, trotzdem sich so viele Menschen außerordentlich dafür interessieren, als auf dem Gebiete der Pädagogik. Wenn heute über pädagogische Dinge gesprochen wird, empfindet man es deshalb als so schlimm, weil diese Dinge auf die nächste Generation gehen. Aber wie auf so vielen Gebieten, ist es hier ganz besonders der Fall, daß man über die Tiraden, die laienhaft gesprochen werden, hinwegkommt durch ein tieferes Erfassen der Menschenwesenheit. Sogar Lehrer haben die Tirade angenommen: der Unterricht müsse für die Kinder zur Freude werden. Wir nehmen es nicht übel, wenn dieses von Laien gesagt wird; es ist gut gemeint. Aber es ist streng zu verpönen, wenn von den fachlichen Unterrichtern und Erziehern diese Tirade tradiert wird! Denn, besinnen Sie sich einmal auf die Praxis und fragen Sie sich, wie Sie es in bezug auf gewisse Dinge, die schwer zu überwinden sind, machen sollen als Lehrer, damit es die reine, helle Freude für die Kinder ist? Oder bedenken Sie manche kindliche Anlage und fragen Sie sich, wie Sie es machen sollen, daß das Kind, wenn man es vom Morgen bis zum Abend in der Schule hat, sich immer nur freuen, immer nur freuen soll? Es ist eben nicht durchzuführen. Es ist eine von den Redensarten, die Menschen machen, die außerhalb der Wirklichkeit stehen; wie es auch auf anderen Gebieten heute überall Redensarten gibt, die von Menschen stammen, die selbst außerhalb der Wirklichkeit stehen. Die Tatsache ist einfach diese, daß gewisse Dinge eben den Kindern keine Freude machen, daß diese Dinge aber trotzdem gemacht werden müssen. Würde der Unterrichter den Kindern lauter Freude machen wollen, so könnte sich zum Beispiel beim Kind das Pflichtgefühl nicht entwickeln, das nur durch Überwinden entwickelt werden kann. Das wäre kein Vorteil. Also um lauter Freude kann es sich nicht handeln, sondern um etwas ganz anderes handelt es sich: daß wir uns wirklich durch unsere pädagogische Kunst die Liebe der Kinder erwerben, so daß sie unter unserer Leitung sogar auch das machen, was ihnen nicht Freude bereitet, sondern was ihnen sogar Unlust und einen leichten Schmerz macht. Daher müssen Sie sich sagen: Wird die rechte Liebe hineingetragen,

#SE302a-070

bringen wir es fertig, dem Kinde die richtige Liebe beizubringen, dann entwickelt sich in dem Kinde etwas anderes als Freude, dann entwickelt sich die Anhänglichkeit an den Lehrer, dann hat das Kind ein anderes Empfinden. Dann hat das Kind die Empfindung: Manches ist schwer, aber bei dem Lehrer oder bei der Lehrerin da mache ich auch das, was schwer ist.

Das sind Dinge, die uns zeigen können, wie wir auch manches Schwere im Unterricht dadurch überwinden können, daß wir verstehen, das richtige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Es ist eben eine andere Art, die Dinge zu betrachten, als was gewöhnlich vom Laienstandpunkt aus über Unterricht und Erziehung gesagt wird.

Meine lieben Freunde, diesmal wird es nicht mehr dazu kommen, daß wir zu einer Betrachtung zusammenkommen. Unendliche Sitzungen stehen uns bevor. Wir werden uns nur noch zusammenfinden zu einer Lehrerkonferenz.

Erziehungsfragen im Reifealter

Zur künstlerischen Gestaltung des

Unterrichts

ERSTER VORTRAG

Stuttgart, 21. Juni 1922

#TX

Meine lieben Freunde, im vorigen Jahre, gelegentlich der Eröffnung des Schuljahres, habe ich zu Ihnen gesprochen über jenen wichtigen Übergang, der besteht zwischen der Entwicklung des werdenden Menschen bis zur Geschlechtsreife und von der Geschlechtsreife angefangen. Es war das ja dazumal notwendig gewesen aus dem Grunde, weil wir gerade durch die Errichtung der 10. Klasse in die Lage gekommen waren, innerhalb unserer Waldorfschule zum erstenmal Schüler und Schülerinnen zu unterrichten, die bei diesem wichtigen Menschheitsübergang angelangt waren. Vielleicht ist es nun gerade notwendig dieses Jahr mit Rücksicht darauf, was wir gestern in der Konferenz berührt haben, manches noch zu ergänzen, und dazu möchte ich die heutige einleitende Stunde benützen, werde mir dann einiges, was im allgemeinen noch an Ergänzendem zur Pädagogik beizubringen ist, für morgen aufsparen.

Es ist notwendig, daß bei diesem Übergang, den wir natürlich jetzt viel gründlicher werden ins Auge fassen müssen, als das im vorigen Jahre geschehen ist, es wirklich ganz ernst genommen wird, daß von einer bestimmten Seelenorientierung zu einer anderen Seelenorientierung beim Menschen der Übergang gefunden werden muß. Bis zu der Geschlechtsreife ist der Mensch durchaus so orientiert in seiner Seele, daß er vor allen Dingen die größte Wohltat empfängt, wenn man beim Erziehen und Unterrichten möglichst viel auf das Bild sieht; wenn man versucht, alles dasjenige, was man heranbringt an den jungen Menschen, ins Bild zu bringen. Das bezieht sich auf jeden einzelnen Unterrichts- und Erziehungszweig. Es kann zum Beispiel durchaus dasjenige, was man, sagen wir, aus der Geschichte gibt, ins Bild gebracht werden, wenn man vor allen Dingen die Geschichte mit der Absicht in der Schule vorbringt, daß die Kinder deutliche Vorstellungen haben von demjenigen, was geschehen ist, was einzelne Menschen getan haben, wie sich, sagen wir, gewisse Erfindungen oder Entdeckungen in den Entwicklungsgang der Menschheit hineingestellt haben. Je mehr

#SE302a-074

es einem gelingt, das plastische oder musikalische Bild herauszuarbeiten, desto mehr kommt man dem entgegen, was das kindliche Gemüt in diesem Lebensalter braucht. Es gibt keinen Unterrichtszweig, der nicht auf dieses Rücksicht nehmen könnte. Es handelt sich überall nur darum, wie man dies macht. Dann aber ist zu berücksichtigen, daß nun der Übergang, den ich etwa kurz damit kennzeichnen möchte, daß ich sage, das Kind findet den Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis - es ist charakteristisch, daß dieser Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis eigentlich mit einer großen Schroffheit geschieht -, daß man daher durchaus, gerade wenn man von der einen Unterrichtsstufe, die bei uns in der 9. Klasse liegt, zur Unterrichtsstufe, die bei uns in der 10. Klasse liegt,

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

heraufdrückt, dann berücksichtigen muß, daß weitaus die meisten Kinder, sich selber unbewußt, diesen Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis durchaus durchmachen. Es beginnt dann nämlich der Drang der Menschenseele, dasjenige, was an sie herankommt, in der Urteilsform zu verarbeiten.

Nehmen wir an, um uns das zu veranschaulichen, wir reden meinetwillen mit den Kindern über Julius Cäsar. Vorher werden wir uns bemühen, ihnen ein Bild von Julius Cäsar zu entwerfen, werden uns bemühen die Taten zu schildern, vielleicht auch die Völker zu schildern, durch die er hindurchgezogen ist, werden uns bemühen zu schildern, wie er selbst geschrieben hat, wie lebendig und wie mit sonstigen Eigentümlichkeiten er geschrieben hat und so weiter. Wir werden, wenn wir nach der Errichtung der 10. Klasse zu reden haben über Julius Cäsar, dieses so machen, daß wir bei den einzelnen Taten von den Absichten sprechen werden, daß wir davon sprechen werden, wie das eine oder das andere, das Julius Cäsar ausgeführt hat, anders hätte werden können, als es geworden ist, und wodurch es gerade so sich zugetragen hat. Wir werden versuchen, wenn wir sonst etwas schildern, Rücksicht zu nehmen auf die günstigen und ungünstigen Umstände. Wir werden versuchen, sagen wir, wenn wir über Goethe sprechen, während wir vorher im wesentlichen Bilder seines Lebens und Schaffens zusammenstellten, uns zu bemühen, von diesem Lebensalter an so über Goethe zu sprechen, daß wir zum Beispiel schon darauf Rücksicht nehmen, wie sein Schaffen nach dem Jahre 1790 einen anderen Charakter

#SE302a-075

annimmt als vorher. Wir werden uns bemühen, den Kindern zu sagen, wie seine Sehnsucht nach Italien beschaffen war, während wir vorher einfach dasjenige, was er in seiner Jugend erlebt hat, bildhaft schildern werden und dasjenige, was er nachher erlebt hat, ebenso. Kurz, wir werden versuchen, auf kausale und ähnliche Zusammenhänge immer mehr und mehr herüberzukommen. Leise durchblicken läßt man ja solche Kausalzusammenhänge schon vom 12. Lebensjahre an, wie wir in früheren pädagogischen Kursen erwähnt haben; aber daß man vor allen Dingen darauf sieht, daß nun das Kausalbedürfnis der Kinder selbst befriedigt wird, das muß von diesem Lebensalter an geschehen. Wenn man darauf keine Rücksicht nimmt, können die verschiedensten Unzukömmlichkeiten bei den Kindern herauskommen. Man muß sich nur wirklich klar sein darüber, daß die menschliche Seele in jedem Lebensalter eben etwas Bestimmtes verlangt, und gibt man ihr etwas anderes, dann reagiert sie in einer ihr ungünstigen Weise. Namentlich reagiert sie in einer ihr ungünstigen Weise, wenn man keinen Unterschied walten läßt zwischen dem Vorher und Nachher. Wenn man eben einfach den Unterricht von der 9. in die 10. Klasse so fortsetzt, daß er denselben Charakter in der 10. wie in der 9. Klasse hat, dann reagiert die kindliche Seele in einer ungünstigen Weise. Wenn man genötigt ist, durch Stundenplanrücksichten in gewisser Beziehung den Lehrplan zu durchkreuzen, dann muß natürlich bei denjenigen Lehrgegenständen, bei denen eine solche Durchkreuzung nicht stattfindet, um so mehr auf solche Dinge gründlich Rücksicht genommen werden.

Sehen Sie, es ist ja notwendig, daß in dieser Beziehung außerordentlich klare pädagogische Begriffe wiederum zur Herrschaft kommen. Die herrschen ja heute gar nicht. Heute redet man eigentlich - gerade wenn man dieses Lebensalter ins Auge faßt, sieht man das ganz besonders - durchaus von sekundären Dingen. Und es ist ja schon sogar dazu gekommen, daß gewisse instinktive Seelenregungen, die bei den Kindern mit der Geschlechtsreife heraufkommen, mit einer durchaus falschen Seelenanalyse in die Betrachtung, auch in die pädagogische Betrachtung hineingestellt werden. Im ganzen gilt das Folgende: Es ist notwendig, wenn das Kind in das geschlechtsreife Lebensalter

#SE302a-076

kommt, daß in ihm erweckt wird ein bis zu einem gewissen Grade außerordentlich großes Interesse für die Außenwelt. Es muß durch die Art des Unterrichtes und der Erziehung die Außenwelt mit ihrer Gesetzmäßigkeit sehen, mit ihrem Verlaufe, mit ihren Ursachen und Wirkungen, mit ihren Absichten und Zielen. Das gilt natürlich nicht nur für die Menschen, sondern ganz allgemein, auch für Musikstücke und so weiter. Es muß das alles so an die Jugend herangebracht werden, daß es in der jugendlichen Seele fortwährend noch nachklingt, daß in der jugendlichen Seele Rätsel entstehen über die Natur, über Kosmos und Welt, über die menschliche Natur im allgemeinen, über geschichtliche Fragen und so weiter. Rätsel müssen über die Welt und ihre Erscheinungen in der jugendlichen Seele entstehen. Denn wenn diese Rätsel über die Welt und ihre Erscheinungen nicht in der jugendlichen Seele entstehen, dann wandeln sich, weil die Kräfte dazu da sind, diese Kräfte; sie werden ja frei in der Seele mit dem Freiwerden des Astralleibes für dieses Auffassen von Rätseln. Wenn diese Kräfte frei werden, und es gelingt nicht, das intensivste Interesse zu erwecken für die Rätsel der Welt, dann verwandeln sich diese Kräfte in dasjenige, in das sie sich bei der heutigen Jugend meist verwandeln; sie verwandeln sich nach zwei Richtungen hin in Instinktarten: erstens in Machtkitzel und zweitens in Erotik. Und dasjenige, was leider in die Pädagogik auch eingezogen ist, das ist, daß man diesen Machtkitzel und diese Erotik der Jugend nicht als sekundäre Umwandlungsprodukte auffaßt von Dingen, die auf ganz anderes gehen sollten bis zum 20., 21. Lebensjahre, sondern daß man sie als Naturelement im menschlichen Organismus von der Geschlechtsreife an auffaßt. Es ist durchaus so im Grunde genommen, wenn in der richtigen Weise erzogen wird, daß über Machtkitzel und Erotik zu den jugendlichen Leuten zwischen dem 14., 15. und 20. Jahre überhaupt nicht gesprochen zu werden braucht. Es ist etwas, was durchaus unter den Linien des Lebens vor sich geht. Wenn davon gesprochen werden muß in diesen Jahren, so ist es an sich schon etwas Krankhaftes. Unsere ganze pädagogische Wissenschaft und Kunst krankt daran, daß man immer wieder und wiederum auf diese Frage den höchsten Wert legt. Man legt den höchsten Wert auf diese Frage aus keinem anderen Grunde als diesem, weil man ohnmächtig ist heute - immer mehr und

#SE302a-077

mehr ohnmächtig geworden ist im Zeitalter der materialistischen Weltanschauung im weitesten Umfange -, wirkliches Interesse zu erregen für die Welt, für die Welt im weitesten Sinne. Unsere Wissenschaften, durch die natürlich auch die Lehrer heute erzogen werden, enthalten ja im Grunde genommen gar nichts über die Welt. Sie enthalten physikalische Gesetze, mathematische Zusammenhänge, Beschreibungen der Vorgänge in der Zelle, allerlei Strittigkeiten über den Geschichtsverlauf, und wenn man alles das zusammennimmt, so ist es eben durchaus nicht so, daß es den Menschen gerade zwischen dem 15. und 20. Jahre interessieren kann. Wer eben unbefangen genug dazu ist, auf diesem Gebiete ordentliche Beobachtungen anzustellen, der muß sich klar darüber sein, daß es die tiefsten Interessen des Menschen in diesem Lebensalter eben einfach nicht befriedigen kann. Dadurch aber, daß der Mensch nicht genügend Interesse für die Welt draußen hat, wird er auf sich selbst gelenkt; dadurch beginnt er, in sich selbst allerlei auszubrüten. Und im großen und ganzen muß man ja sagen: Wenn man die Hauptschäden der heutigen Zivilisation ins Auge fassen will, so bestehen sie im wesentlichen eigentlich durchaus darin, daß die Menschen viel zu viel mit sich selbst beschäftigt sind, daß sie im Grunde genommen einen großen Teil ihrer freien Zeit nicht damit zubringen, sich mit der Welt zu beschäftigen, sondern sich damit zu beschäftigen, wie es ihnen selbst geht, was ihnen selber weh tut. Selbstverständlich kann man ja, wenn die Notwendigkeit dazu da ist, sich mit solchen Dingen beschäftigen; man muß sich sogar, wenn man krank ist, damit beschäftigen. Aber die Menschen beschäftigen sich nicht etwa bloß im kranken Zustand, sondern auch im halbwegs gesunden Zustand durchaus mit sich selber. Und das ungünstigste Lebensalter für die Beschäftigung mit sich selber ist das Lebensalter zwischen dem 14., 15. und dem 21. Jahre. In diesem Lebensalter muß die Urteilsfähigkeit, die in diesem Lebensalter erblüht, hingelenkt werden auf die Weltzusammenhänge auf allen Gebieten. Es muß die Welt immer mehr und mehr dem jungen Menschen so interessant werden, daß er gar nicht darauf kommt, die Aufmerksamkeit von der Welt so stark abzulenken, daß er fortwährend mit sich selbst beschäftigt ist. Denn, wie jedermann weiß, wird in bezug auf die subjektive Empfindung ein Schmerz größer,

#SE302a-078

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

wenn man fortwährend an ihn denkt - nicht objektiv die Schädigung, aber der Schmerz wird größer, wenn man immerwährend an ihn denkt. Es ist sogar in gewisser Beziehung das allerbeste Heilmittel für die Überwindung des Schmerzes, wenn man es dazu bringen kann, nicht an ihn zu denken. Nun ist dasjenige, was sich gerade in dem Lebensalter zwischen dem 15., 16. und 20., 21. Jahre im jungen Menschen entwickelt, nicht ganz unähnlich dem Schmerz. Dieses Sich-Hin-einarbeiten in die Wirksamkeit des freierdenden astralischen Leibes im physischen Leib, ist eigentlich ein fortwährendes Durchmachen von leisen Schmerzen. Das, was man da spürt, das regt einen sofort an, sich mit sich selbst zu beschäftigen, wenn man nicht genügend nach der Außenwelt abgelenkt ist.

Nun ist es ja eigentlich im Grunde genommen nicht allzu schwierig bei gehöriger Aufmerksamkeit für den Pädagogen, diese Umorientierung in seinen pädagogischen Prinzipien eintreten zu lassen, wenn dieses Lebensalter beginnt. Denn es handelt sich ja vorzugsweise darum, daß man in diesem Lebensalter dazu übergeht, sich zu sagen: Jetzt fangen die Knaben und Mädchen an, das Warum eigentlich erst ernsthaftig zu verstehen. Vorher wollten sie Bilder bewundern, oder vielleicht auch verstehen, oder in einem Mittelzustand dazwischen leben, jetzt aber muß man eingehen auf die Warums, und man wird überall die Freude sehen der Kinder in diesem Lebensalter, wenn man sie auf besondere Warums aufmerksam macht, namentlich aber die Freude sehen, wenn man ihren Gesichtskreis nach der einen oder anderen Seite erweitert, wenn man Zusammenhänge sucht, wenn man zum Beispiel irgendwo vom Kleinsten auszugehen versucht und ins Größte zu kommen versucht; wenn man vom Größten auszugehen versucht und ins Kleinste zu kommen versucht. Es ist so, daß es ja für den pedantischen Professor natürlich eine Selbstverständlichkeit ist, daß er mikroskopierend die Lehre von den Zellen vorbringt. Es wird an den Hochschulen gemacht, und an den unteren Schulen macht man es nach. Man tut damit etwas furchtbar Unrichtiges. Man sollte niemals für den Schüler des Lebensalters, von dem wir jetzt sprechen, die Zellenlehre vorbringen, ohne sie an die Kosmologie anzureihen, wirklich auch dasjenige, was in der Zelle vorgeht, als eine Art kleinen Kosmos zu betrachten.

#SE302a-079

Natürlich darf nichts anderes vorgebracht werden als dasjenige, was man sich selber als Anschauung gegenüber dem Zellkern, den verschiedenen Körperchen, die da in der Zelle sind, als Überzeugung angeeignet hat. Und so muß man nach dem 14., 15. Jahre jede Gelegenheit ergreifen, um Zusammenhänge mit dem früher mehr bildlich Vorgebrachten zu suchen. Man strebt, sagen wir zum Beispiel in der Mathematik, nach dem, was wir in der Konferenz charakterisiert haben, nach der Erkenntnis des Carnotschen Lehrsatzes. Nun ist es von außerordentlich großem Nutzen, die Gelegenheit nicht vorübergehen zu lassen, jede Beziehung, die sich ergeben kann zwischen dem Carnotschen Lehrsatz und dem gewöhnlichen Pythagoreischen Lehrsatz, mit den Kindern in allen Einzelheiten durchzugehen, so daß das Urteil geradezu angeregt wird, wie eine Metamorphose des Pythagoreischen Lehrsatzes in dem Carnotschen Lehrsatz vorliegt; also dieses Zurückgreifen zu pflegen auf dieses früher in der Anschauung Gepflegte, das man in der Mathematik ebensogut berücksichtigen kann wie im Religionsunterricht, im Grunde genommen auf allen Gebieten. Es muß einem natürlich immer zu Hilfe kommen dasjenige, was man vorher im Bildhaften gepflegt hat. Dieses Zurückgreifen, das ist dasjenige, was das Urteil anregt. Denn dadurch, daß man die Dinge mit den Kindern bespricht, fühlen sie: früher haben sie die Sachen angeschaut, haben sich Kenntnisse erworben, jetzt wollen sie sie beurteilen, wollen sich Erkenntnisse erwerben. Das sind Dinge, die, wenn man sie weiter im einzelnen durcharbeitet, eigentlich zu einem bestimmten Verhalten führen werden, und auf dieses Verhalten kommt es eigentlich an. Dieses Verhalten wird nach und nach eben dazu führen, daß das Autontätsgefühl, das die Kinder bis zu ihrer Geschlechtsreife durchaus haben sollen, dann aber nicht mehr gut haben können, nun abgelöst wird von jenem Interesse, das sie den Anregungen des Lehrers entgegenbringen aus ihrer Urteilskraft heraus. Man merkt schon, wie die Urteilskraft sich in Rätselfragen umgießt, und man muß darauf natürlich ein sehr wachsames Augen haben. Aber es muß sich dasjenige, was durch diese allgemeinen Prinzipien gewonnen werden kann, noch ausbauen durch das besondere Verhalten des Lehrers.

Sehen Sie, wenn man so bei den zehn-, zwölfjährigen Kindern einmal

#SE302a-080

einen Fehler macht, so macht das eigentlich nicht viel aus. Man schildert vielleicht einmal irgend etwas falsch, verzeihen Sie; iii bezug auf das Verhältnis gerade, das ich schildern will, auf das gegenseitige Verhältnis der Schüler und Lehrer macht es nicht viel aus. Ich will damit nicht sagen, daß Sie möglichst viele Fehler machen sollen für dieses Lebensalter - es macht das nicht außerordentlich viel aus. Man schildert vielleicht etwas nicht ganz richtig, und man wird es, wenn man es bemerkt, richtigstellen können und selbst, wenn es durch irgendeinen Umstand von den Kindern bemerkt wird, so wird vielleicht das Autoritätsgefühl zunächst etwas gemindert werden können, aber die Dinge werden ziemlich rasch wieder vergessen, jedenfalls viel rascher vergessen als zum Beispiel schon bei Zehn- und Zwölfjährigen gewisse Ungerechtigkeiten vergessen werden, von denen sie glauben von seiten des Lehrers ausgesetzt zu sein. Dagegen darf man sich eigentlich, wenn man gegenübersteht den jungen Leuten zwischen dem 14., 15. und 20., 21. Jahre, durchaus keine Blöße geben; namentlich nicht dasjenige, was ich nennen möchte: latente Blößen geben. Unter einer latenten Blöße verstehe ich diese unausgesprochenen Dinge, die gerade beim Unterricht und bei der Erziehung in diesem Lebensalter ganz besonders vorkommen können. In diesem Lebensalter formen sich ja - wie ja aus dem Gesagten bereits hervorgeht - zahlreiche Fragen aus den Seele heraus. Diese Fragen formen sich zum Teile so unbewußt, daß psychologisch betrachtet sogar das Folgende vorkommen kann: Nehmen wir an, in irgendeiner Sprache nehmen wir eine Periode durch mit einer Klasse dieses Lebensalters. Dasjenige, was nun mit dem Satzbau dieser Periode von den Stilisten gemeint ist, das empfindet urteilsgemäß der junge Mensch in diesem Lebensalter außerordentlich fein. Ob man in der Lage ist, mit dem Verstande dem nachzukommen, was man da empfindet an Urteilen, darauf kommt es ja weniger an; ich meine zunächst für die persönliche Entwicklung. Für das Leben kommt es natürlich etwas darauf an, ob man das Unbewußte in Bewußtes verwandeln kann oder nicht; aber für die persönliche Entwicklung kommt zunächst nicht so ungeheuer viel darauf an. Aber wenn nun auch der Schüler selber dasjenige, was er als Frage innerlich erlebt, nicht formulieren kann - der Lehrer muß imstande sein, diese Frage zu

#SE302a-081

formulieren, so daß die Formulierung zustande kommt, und er muß imstande sein, das Gefühl zu befriedigen, das beim Anlaß diesen Frage im Schüler auftaucht. Denn wenn er das nicht tut, dann geht vor allen Dingen dasjenige, was sich da abgespielt hat mit dem Menschen, mit hinein in die Schlafenswelt, in den Schlafzustand, und im Schlafzustand wird durch nicht formulierte Fragen eine ganze Menge von konträren Giftstoffen erzeugt, von solchen Giftstoffen, die nur in der Nacht entwickelt werden, wo eigentlich die Giftstoffe eher verarbeitet als neue erzeugt werden sollten. Es werden Giftstoffe im Menschen erzeugt, mit denen der junge Mensch das Gehirn beladen hat, wenn er die Klasse betritt, und das alles stopft sich nach und nach furchtbar stark an. Das muß vermieden werden und kann vermieden werden. Das kann nur vermieden werden, wenn eben nicht in den Kindern das Gefühl hervorgerufen wird: Da hat uns der Lehren wieder nicht richtig geantwortet; das hat uns der Lehrer nicht befriedigend beantwortet; bei ihm können wir uns nicht die richtige Antwort holen. Das sind die latenten Blößen, die oftmals nur nicht ausgesprochen werden, wenn die Kinder das Gefühl haben: der Lehrer genügt nicht, um die ihnen notwendigen Antworten zu geben. Und für dieses Nichtgenügen ist nicht etwa bloß ausschlaggebend sagen wir die persönliche Fähigkeit oder Unfähigkeit des Lehrers, sondern namentlich die pädagogische Methode.

Wenn wir also zuviel Zeit dazu verwenden, den jungen Menschen in diesem Lebensalter zu übergießen mit einer Menge von Unterrichtsstoff, oder wenn wir sonst in einer Weise so unterrichten, daß er gar nicht dazu kommt, seine Zweifel und Rätsel zu beheben, dann tritt dieser Zustand ein, wo sich der Lehrer - trotzdem es mehr im Objektiven liegt - seine latenten Blößen gibt, die nicht so unmittelbar ausgesprochen werden. Es ist das etwas, was in allenallererster Linie für dieses Lebensalter berücksichtigt werden muß.

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

Es muß einmal der junge Mensch in diesem Lebensalter das Gefühl haben, daß der Lehren nach jeden Richtung hin fest im Sattel sitzt. Vorher ist das Autoritätsgefühl vorhanden, und, ich möchte sagen, mancher nicht ganz fähige Lehrer wird von den Schülern in den unteren Klassen durchaus als eine Autorität behandelt. Da sind noch andere Dinge dafür maßgebend. Von dem 14., 15. Lebensjahre an läßt am meisten sogar das Unbewußte

#SE302a-082

der Schüler dem Lehrer nichts durchgehen, was unaufgelöst aus den Seelenfragen heraus bleibt. Und sehen Sie, da ist insbesondere zu berücksichtigen für die Art und Weise des Unterrichtens, daß wir eben durchaus versuchen, wenn wir Vorgänge schildern, sie durchsichtig zu schildern, so daß, ich möchte sagen, sich nicht eines über das andere hinüberschiebt in der Auffassung des Schülers, damit das Urteil reinlich entstehen kann.

Man wird gar nicht notwendig haben, besondere Methodiken auszuarbeiten für den einen oder anderen Gegenstand in bezug auf dieses Lebensalter. Der Lehrer, der sich einfach in das richtige Verhältnis zu setzen vermag zu den Schülern in diesem Lebensalter, wird die verschiedensten Methoden einschlagen können, wird sogar gut tun, die verschiedensten Methoden einzuschlagen. Er muß aber von allen Dingen ein gewisses Interesse vom Anfang bis zum Ende der Stunde mit dem Interesse der Schüler und Schülerinnen teilen. Es muß ihn der Unterricht interessieren, und wenn er ihn interessiert, dann wird er eigentlich gerade für dieses Lebensalter instinktiv die Methodik finden. Daher ist von ganz besonderer Wichtigkeit auch in diesem Lebensalter -nach gewisser Richtung hin sogar mehr als frühen -, Wert zu legen auf gründliche Vorbereitung. Und ich möchte sagen, man hat für irgendeine Stunde, in der man tätig zu sein hat für dieses Lebensalter, das große Los gezogen, wenn man bei der Vorbereitung selbst aus dem Inhalte des Vorzutragenden, Vorzunehmenden noch ein neues, wenn auch bloß ein Problem für die Behandlung der Sache gefunden hat, wenn das Interesse immer wiederum angefacht wird. Nun sollte eigentlich unter den Lehrern kein einziger Mensch sein, der sich gegenüber der Behauptung auflehnt, daß, wenn man zum Beispiel irgendein chemisches Kapitel, irgendein mathematisches Kapitel, geschichtliches Kapitel, Literaturkapitel selbst oftmals hintereinander, zum Zwecke es vorzubringen, durchnimmt, man nicht jedesmal neu, wie wenn man es erst kennenlernen würde, neu das Interesse anfachen könnte. Man kann das auch in bezug auf das Einmaleins, jedesmal wenn man es vorzubringen hat, neu das Interesse anfachen. Aber so schwer wie es beim Einmaleins ist, ist es gar nicht bei demjenigen, das man für die höheren Klassen vorzubringen hat.

#SE302a-083

Sehen Sie, diese Dinge alle, die müssen mit einer Vollbewußtheit beim Übergang von der 9. in die 10. Klasse den Lehrer durchdringen. Denn gerade das völlige Verändern des Kurses, das ist es, was in diesem Falle zur Pädagogik gehört. Wenn Sie die Kinder bekommen im 6., 7. Lebensjahre, dann ist ja der Einschnitt schon dadurch gegeben, daß die Kinder in die Schule hereinkommen, dann brauchen Sie sie nicht in eine andere Lebenslage zu versetzen. Wenn Sie aber die Kinder von der 9. in die 10. Klasse hinüberführen, dann müssen Sie sie eben in eine andere Lebenslage versetzen, dann muß das Kind merken: Donnerwetter, was ist denn mit dem Lehrer geschehen? Bisher haben wir ihn für ein außerordentliches Glanzlicht gehalten, als einen Menschen, der viel zu sagen hat, aber jetzt beginnt viel mehr als ein Mensch zu reden: die ganze Welt beginnt aus ihm zu reden. Und wenn man in sich empfindet das intensivste Interesse an den einzelnen Weltfragen und dann in die glückliche Lage versetzt ist, sie anderen jungen Menschen mitzuteilen, dann redet die Welt aus einem; dann ist es tatsächlich so, als ob Geister aus einem redeten. Und aus so etwas muß Schwung kommen. Schwung muß der Lehrer entgegenbringen den Kindern zwischen dem 14. und 15. und dem 20., 21. Jahre; Schwung, den von allen Dingen auf die Phantasie geht; denn trotzdem die Kinder die Neigung zu urteilen aus sich heraus entwickeln, wird gerade das Urteil für uns aus der Phantasiekraft geboren. Und wenn man bloß intellektualistisch das Intellektuelle behandelt, wenn man nicht in den Lage ist, das Intellektuelle mit einer gewissen Phantasie zu behandeln, dann verspielt man dennoch bei den Kindern. Die Kinder fordern Phantasiekraft; den muß man entgegenkommen mit Schwung, und mit einem solchen Schwung, an den die Kinder glauben können. Skepsis darf man ihnen gar nicht entgegenbringen in diesem Lebensalter, namentlich nicht in den ersten Hälfte dieses Lebensalters. Das schädlichste Urteil, das man fällen kann für das Lebensalter zwischen dem 14. und 15. und etwa dem 18. Lebensjahre ist dasjenige, wo in einer enkenntnis-pessimistischen Weise auftreten Dinge wie: Das kann man nicht wissen. - Dies ist etwas, was die Seele des Kindes, des jungen Menschen gerade in diesem Lebensalter am allermeisten zermüht. Mit dem 18. Jahre geht es dann schon eher, daß man übergeht zu demjenigen, was mehr oder

#SE302a-084

weniger zweifelhaft sein kann. Aber vom 14., 15. bis zum 18. Jahre das Kind in eine gewisse Skepsis einführen, ist seelenzermürend. Es kommt viel weniger darauf an, wie man das eine oder andere behandelt, als darauf, daß man die Jugend nicht in diesen zermürenden Pessimismus hineinbringt.

Für sich selber muß man gerade für dieses Lebensalter als Lehrer doch eine gewisse Selbstbeobachtung haben, illusionsfrei sein, sich keinen Illusionen hingeben. Denn das wirklich Fatale ist gerade für dieses Lebensalter, in dem das Urteil heranreift, wenn die jungen Leute sich während der Unterrichtsstunde etwa gescheit fühlen als der Lehren, namentlich in Nebendingen. Sie sollten sich gar nicht gescheit fühlen als der Lehrer, auch nicht in Nebendingen. Es sollten - und es kann das schon erreicht werden, wenn auch vielleicht nicht gleich in der ersten Stunde -, es sollten durchaus die jungen Leute so gefesselt sein, so gefesselt werden, daß tatsächlich sie abgelenkt werden von dem, was etwa kleine Eigentümlichkeiten des Lehrers sind und dergleichen. Auch in dieser Beziehung sind die latenten Blößen für dieses Lebensalter das fatalste.

Nun, wenn Sie bedenken, meine lieben Freunde, daß die Nicht-berücksichtigung aller dieser Dinge sich ausläßt in den Instinkten des Machtkitzels und der Erotik, dann werden Sie ja von vornherein einsehen, wie ungeheuer bedeutsam es ist, wirklich den Unterricht gerade für dieses Lebensalter großzügig in die Hand zu nehmen. Sie können viel leichter in den späteren Jahren, sagen wir des medizinischen Studiums, Fehler machen, als in diesem Lebensalter zwischen dem 14., 15. bis 18., 20. und 21. Lebensjahre. Denn in diesem Lebensalter wirkt tatsächlich alles, was man an Fehlern macht, in das ganze folgende Leben des Menschen verheerend hinein, außerordentlich verheerend hinein. Namentlich wirkt es verheerend auf das Verhältnis von Mensch zu Mensch. Richtiges Menscheninteresse für das ganze Leben ist nicht möglich, wenn nicht ein richtiges Weltinteresse erregt worden ist beim fünfzehn-, sechzehnjährigen Menschen. Wenn der fünfzehn-, sechzehn-jährige Mensch bloß die Kant-Laplacesche Theorie lernt und dasjenige, was man durch die heutige Astronomie und Astrophysik lernen kann, wenn er also bloß diese Vorstellung vom Kosmos in seinen Schädel

#SE302a-085

hineinbekommt, dann wird er eben in sozialer Beziehung ein solches Wesen, wie es die heutigen Zivilisationsmenschen sind, die eigentlich aus dem Antisozialen heraus brüllen nach allen möglichen sozialen Einrichtungen, aber in ihren wirklichen Seelenkräften eben durchaus das Antisoziale zum Ausdruck bringen. Ich habe es ja öfter gesagt, auch in öffentlichen Vorträgen: es wird nach sozialen Dingen geschrien, weil die Menschen solche antisoziale Wesen sind. Jedenfalls können wir nicht genug uns sagen: Die Zeit vom 14., 15. bis zum 18. Lebensjahre, die muß in der sorgfältigsten Weise gerade aufgebaut werden auf die grundmoralische Beziehung zwischen dem Lehnen und seinen Schülern. Unter dieser grundmoralischen Beziehung ist das Moralische im weitesten Sinne zu verstehen, so zum Beispiel, daß der Lehrer das aller-tiefste Verantwortlichkeitsgefühl sich vor die Seele ruft gegenüber seiner Aufgabe. Dieses moralische Verhältnis muß sich namentlich auch darin ausleben, daß man tatsächlich sich nicht selber dieses Abgelenktsein auf

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

die eigene Subjektivität, auf die eigene Persönlichkeit allzuviel gestattet. Denn da wirken wirklich die Imponderabilien vom Lehrer auf die Schüler. Wehleidige Lehrer, fortwährend morose Lehren, Lehrer, die sich selbst in bezug auf ihn niedriges Ich ungeheuer gern haben, die erzeugen gerade in diesen Jahren ihre getreuen Spiegelbilder in den Kindern, oder aber, wenn sie nicht die getreuen Spiegelbilder erzeugen, erzeugen sie furchtbare Revolutionen. Wichtigen als, wie gesagt, irgendeine abgezielte Methode in bezug auf den oder den Gegenstand ist, daß man sich in bezug auf das Urteil keine Blößen gibt, und daß man in dieses innerlich durch und durch moralische Verhältnis zu den Schülern kommt.

Es liegt in dem, was ich heute auseinandergesetzt habe, die Möglichkeit, daß selbst für die Mädchenerziehung dasjenige leicht zurücktritt, worüber heute die Menschen so furchtbar viel Wesens machen, die Erotik. Wenn man es dennoch sieht, wenn die Erotik in einem besonders erschreckenden Verhältnis in diesem Lebensalter bei der Jugend hervortritt, so sind die Lehrer daran schuld, indem sie urlangweilig sind und kein Interesse erwecken. Und wenn die Kinder kein Interesse an der Welt haben, ja, an was sollen sie denn denken? An nichts anderes, als was in ihrem Körper, in ihrem Herzen, ihrem Magen, in

#SE302a-086

ihrer Lunge vor sich geht, wenn in einer langweiligen Weise geredet wird vom Mathematischen, Geschichtlichen und so weiter. Durch die Ablenkung des Interesses an die Welt soll man das einzig und allein verhindern, und darauf kommt ungeheuer viel an. Im Grunde genommen ist bei dem Überwiegen der Erotik, überhaupt bei diesem zuviel Rücksicht nehmen auf die Erotik den Kinder in diesem Lebensalter, wenn sie noch in der Schule sind, dann immer die Schule daran schuld. Denn sehen Sie, im Grunde genommen ist diese krankhafte Erotik, die heute schon so schrecklichen Umfang angenommen hat auch in der Betrachtung, die ist nur bei den städtischen Menschen vorhanden, bei den städtischen Menschen wiederum, die dann zu Pädagogen oder Ärzten geworden sind. Und erst als die Stadt ganz siegend wurde in unserer Zivilisation, sind diese Dinge zu so furchtbarer -Blüte möchte ich nicht sagen -, zu so furchtbarer Ausartung gekommen. Natürlich muß man da nicht auf den Schein sehen, sondern auf das wirkliche Sein. Es ist zum Beispiel durchaus nicht notwendig, daß man gleich als nichtstädtische Anstalten Landerziehungsheime betrachtet - es soll ja nichts gesagt sein gegen Landerziehungsheime -, aber so etwas kann nur zum Schein auf dem Lande sein. Wenn die Lehrer und Schüler alle die konträren Empfindungen auf das Land heraustragen, die eigentlich von städtischen Anschauungen durchdrungen sind - sie mögen das lange Landerziehungsheim nennen, man hat es mit einer Blüte der Stadt zu tun. Man hat überall durch den Schein durchzusehen auf das wahre Sein.

Es ist doch in dieser Beziehung nichtig, was Moriz Benedikt, der Kriminalpsychologe und sonst übrigens ausgezeichnete Arzt, einmal gesagt hat mit Bezug auf alle Redereien über jugendliche Perversitäten, auch mit Bezug auf Homosexualität, überhaupt in bezug auf alles dasjenige, was geredet wird und so geredet wird, als ob es wiederum beobachtet werden soll - über alles das hat Moriz Benedikt, es ist ein Jahrzehnt her, gesagt: Vor 30 Jahren haben wir jungen Ärzte über dieses Kapitel nicht so viel gewußt wie heute die jungen Pensionatmädel.

Das sind Dinge, die ganz besonders pädagogisch wichtig sind und die in ganz ernsthafte Erwägung gezogen werden sollten gerade für dieses Lebensalter, das wir heute betrachtet haben. Morgen wollen wir da fortsetzen.

ZWEITER VORTRAG

Stuttgart, 22. Juni 1922

#TX

Es sollen also heute einzelne ganz aphoristisch gemeinte Bemerkungen zu verschiedenem Pädagogischem gemacht werden, das wir während unseres ersten Kurses besprochen und dann fortlaufend hinzugefügt haben, so, wie ich glaube, daß es gegenwärtig nötig ist. Den Weihnachtskurs, den ich in Dornach gehalten habe, und den ja in vieler Beziehung eine Ergänzung bildet zu den sonstigen Ausführungen über Pädagogik, konnte ich noch nicht nach den Nachschriften drucken lassen. Das wird hoffentlich auch einmal geschehen. Aber zunächst ist er ja in den Referaten von Steffen fortlaufend im «Goetheanum» erschienen. Dieser Abdruck im «Goetheanum» wird nun auch in Buchausgabe herauskommen, so daß man zunächst wenigstens diese Referate von Steffen über diesen Weihnachtskurs, den ich besonders wichtig zum Studium für pädagogisch Interessierte halte, haben wird.

Heute möchte ich zunächst auf einige Empfindungen hinweisen, die der Lehrer, den Erzieher eigentlich immer haben sollte, und die er sich auch immer wieder, ich möchte sagen, meditierend ins Bewußtsein hereinrufen soll. Die Grundempfindung muß eigentlich die sein, die ich in den verschiedensten Formen zum Ausdrucke gebracht habe: die Ehrfurcht vor der kindlichen Individualität. Wir müssen uns ja durchaus bewußt sein, daß eine geistig-seelische Individualität in jedem Kinde verkörpert ist, und daß wir in dem, was wir als das körper-hafte Kind vor uns haben, eigentlich zunächst nicht einen wahren Ausdruck den kindlichen Individualität haben. Die Gesetzmäßigkeit, die Gliederung des menschlichen Organismus ist ja, wie Sie offenbar aus vielem ersehen haben werden, das vor unsere Seele getreten ist seit der Abhaltung des ersten Lehrerkurses, eine außerordentlich komplizierte. Und durch die verschiedensten Ursachen ist dasjenige, was die wahre Individualität eines Kindes ist, durch Hemmnisse im physischen und auch im ätherischen Organismus gehindert, sich vollkommen auszuleben, so daß wir eigentlich in dem Kinde immer vor uns haben die zunächst mehr oder weniger unbekannte wirkliche Individualität und

#SE302a-088

dasjenige, was eigentlich maskiert ist durch das Leibliche des Kindes. Es ist dieselbe Wahrheit auch möglich in jenen anderen Form auszudrücken, die ich versuchte auch in den öffentlichen Vorträgen in Wien zu sagen: Wir müssen uns bewußt sein, daß in irgendeiner Individualität eines Kindes, wenn wir es radikal charakterisieren, ein Genie stecken könnte, und es könnte ja auch sein, daß ein selbst als Lehren und Erzieher kein Genie wären. Wenn dieses Verhältnis stattfindet, daß das Kind ein Genie ist und der Lehrer kein Genie ist, so ist das ein vollständig berechtigtes Verhältnis, denn es können nicht alle Lehrer Genies sein, und die Pädagogik hat es mit den allgemeinen Gesetzen zu tun. Aber es würde selbstverständlich ganz falsch sein, wenn dann der Lehrer seine eigene Individualität oder sogar seine eigenen Sympathien und Antipathien dem Kinde einimpfen wollte, wenn er dem Kinde dasjenige als das Richtige, als das Wünschenswerte und so weiter beibringen wollte, was er selbst für das Richtige und für das Wünschenswerte hält. Er würde dann das Kind selbstverständlich auf seinem Niveau zurückhalten, und das dürfen wir unter keinen Umständen. Wir können uns da außerordentlich zu Hilfe kommen, wenn wir, ich möchte sagen, wiederum meditierend uns recht tief zum Bewußtsein bringen, daß alle Erziehung mit der wirklichen Individualität des Menschen im Grunde genommen gar nichts zu tun hat, daß wir eigentlich als Erzieher und Unterrichter im wesentlichen die Aufgabe haben, mit Ehrfurcht vor der Individualität zu stehen, ihr die Möglichkeiten zu bieten, daß sie ihren eigenen Entwicklungsgesetzen folge und wir nur die im Physisch-Leiblichen und im Leiblich-Seelischen, also im physischen Leibe und im Ätherleibe liegenden Entwicklungs-hemmungen wegräumen. Wir sind nur dazu berufen, diese im Physisch-Leiblichen und im Leiblich-Seelischen liegenden Hemmungen wegzuräumen und die Individualität frei sich entwickeln zu lassen; so daß wir dasjenige, was wir dem Kinde an Erkenntnissen beibringen, im Grunde nur dazu benützen sollten, um das Leibliche, sowohl das Physisch-Leibliche wie auch das Ätherisch-Leibliche, so weit vorwärts zu bringen, daß der Mensch sich eben frei entwickeln kann.

Meine lieben Freunde, das sieht abstrakt aus, ist aber das allerkonkreteste der Erziehung und deutet zugleich auf dasjenige hin, wo man

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

#SE302a-089

die allermeisten Fehler macht. Viele Leute sagen, man müsse die Individualität des Kindes entwickeln. Das ist ebenso nichtig, wie es auf der anderen Seite inhaltsleer ist. Denn wären nicht die physischen und ätherischen Hemmungen da, so würde sich nämlich die Individualität jedes Kindes am Leben richtig entwickeln. Diese physischen und ätherischen Hemmungen müssen wir aber gerade hinwegräumen. Sehen Sie, Sie brauchen sich ja nur vor die Seele zu nufen, was für Schreckliches wir eigentlich tun, wenn wir ohne weiteres sechs-, sieben-, achtjährigen Kindern das Schreiben und Lesen beibringen. Man rückt sich das nicht oft genug in aller Härte vor die Seele. Denn, indem das Kind aufwächst bis zum 6., 7., 8. Jahre, bringt es wirklich nichts mit sich, was es hinweisen könnte auf jene kleinen dämonischen Dinge, die da auf dem Papier vor es hintreten, oder die es gar nachmachen soll. Es gibt keine menschlichen Beziehungen zu den heutigen Buchstabenformen. Daher müssen wir uns klar sein darüber, daß eigentlich zwischen dem, was sich im späteren Verlaufe der Menschheitszivilisation als Schrifttum herausgebildet hat und demjenigen, was das Kind ist in seinem 7. Jahre etwa, ein furchtbare Kluft ist. Wir müssen dem Kinde heute etwas beibringen, nach dem es ganz sicher gar nicht begehrt, damit es in die heutige Zivilisation hineinwachsen kann. Und wenn wir das Kind nicht durchaus verderben wollen, so müssen wir eben in der Weise vorgehen, daß wir das Kind in diesen Jahren so anpacken, wie es angepackt sein muß, damit die Entwicklungshemmungen wegkommen und es allmählich geführt wird nach Hinwegräumung der Entwicklungshemmungen zu dem Standpunkt der Seele, zu den Verfassung der Seele, wo die erwachsenen Leute in derjenigen Kulturperiode standen, als die heutigen Schriftformen entstanden sind. Die Natur des Kindes gibt ja natürlich selbst Veranlassung dazu.

Sehen Sie, heute werden Experimente angestellt über die Ermüdung der Kinder. Daß überhaupt solche Zahlen herauskommen, wie sie heute notiert werden, sollte nicht das Ende der Untersuchungen sein, sondern das sollte der Anfang sein. Man sollte sich fragen: Woher kommt das, daß die Kinder überhaupt so ermüden? - Man faßt ein System ins Auge, man faßt das Kopfsystem, wohl auch das Stoffwechsel-Gliedmaßensystem ins Auge, die ermüden, während das rhythmische

#SE302a-090

System, das vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife in der höchsten Blüte seiner Entwicklung steht, in Wahrheit nicht ermüdet. Denn das Herz schlägt auch während der Ermüdung, der Atmungsrythmus und alle Rhythmen gehen unbeschadet jeden Ermüdung vor sich, so daß die heutigen Zahlen des experimentellen Psychologen etwas anderes besagen, als was man heute gewöhnlich annimmt. Sie besagen, daß man viel zu wenig das rhythmische System berücksichtigt beim Kindesunterricht. Das rhythmische System wird aber unmittelbar von der Seele aus angeregt, wenn man künstlerisch, plastisch-künstlerisch oder musikalisch-künstlerisch den ganzen Unterricht gestaltet. Man wird dann schon bemerken, daß das Kind kaum ermüdet in erheblichem Grade gerade durch solchen Unterricht. Und der Lehrer sollte eigentlich ein sorgsames Auge dafür sich anschaffen, ob seine Kinder zu stark ermüden; er sollte sich einen gewissen Instinkt dafür anschaffen, ob die Ermüdung viel größer ist, als sie sein muß nach den bloß äußeren Bedingungen, daß die Klassenluft etwas schlechter ist, als sie sein sollte, daß die Kinder sitzen müssen durch Stunden, also die rein physischen Dinge, die den Stoffwechsel-Gliedmaßenorganismus in Anspruch nehmen. Dann wiederum muß das Kind denken. Wenn die Gedanken in leiser Weise nachklingen im Rhythmus, dann ermüden sie nicht allzu stark. Sie ermüden etwas, aber nicht allzu stark. Dasjenige, was für das Kind ganz besonders in Anspruch genommen werden muß als das körperliche Organ der Erziehung, des Unterrichtes, das ist eben das rhythmische System. Nun müssen wir in denjenigen Gegenständen, die nicht direkt auf das Künstlerische gerichtet sind, uns bemühen, den Unterricht so künstlerisch als möglich zu gestalten. Das muß schon ganz ernst genommen werden, denn das ist das einzig wirkliche Mittel der Erziehung: das Künstlerische zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife.

Ich habe gestern gesagt, dasjenige, was für dieses Lebensalter von ganz besonderer Wichtigkeit ist, ist, daß wir alles ins Bild verwandeln, entweder ins musikalische Bild oder ins plastische Bild. Nun könnten Sie natürlich finden, wie außerordentlich schwierig es ist in manchen Unterrichtsfächern durch das Bild zu wirken. Verhältnismäßig leicht wird es sein, durch das Bild zu wirken, wenn man es mit der Geschichte

#SE302a-091

zu tun hat, wo man dasjenige, was man schildert, zum Bilde gestalten kann; verhältnismäßig leicht wird es in diesem oder jenem Fache wie zum Beispiel in der Naturgeschichte sein, wo man auch dasjenige, was man dem Kinde beibringen will, möglichst ins Bild bringen soll. Schwieriger wird man dies in anderen Fächern finden. In den Sprachen zum Beispiel wird es nicht so schwierig sein, die Dinge ins Bild zu bringen, wenn man überhaupt einen gewissen Wert darauf legt, das Bildhafte der Sprache im Unterricht zu berücksichtigen. Man sollte eigentlich keine Gelegenheit versäumen, schon bei zehn-, elf-, zwölfjährigen Kindern darauf zu sehen, wie Sätze sich gliedern, sagen wir zum Beispiel ein dreigliedriges Satzgefüge meinermaßen aus dem Hauptsatz, dem Relativsatz, dem Bedingungssatz. Nicht wahr, das Grammatische daran, das ist ja nicht die Hauptsache; es soll von uns nur als Mittel behandelt werden, um zum Bilde zu kommen, aber wir sollten nicht versäumen, dem Kinde, ich möchte sagen, sogar eine räumlichanschauliche Vorstellung zu geben von einem Haupt- und einem Relativsatz. Man kann das natürlich in der verschiedensten Weise erreichen. Man läßt den Hauptsatz einen großen Kreis sein, den Relativsatz einen kleinen Kreis, den vielleicht exzentrisch steht - ohne zu theoretisieren dabei, indem man im Bilde bleibt -, und man läßt den Bedingungssatz, den Wenn-Satz, so anschaulich werden, daß man etwa, sagen wir, Strahlen gegen den Kreis heranzieht als die bedingenden Faktoren. Es ist nicht nötig, daß man diese Dinge übertreibt, aber es ist wirklich das nötig, daß man nach guter Vorbereitung seines Lehrstoffes immer wieder und wiederum doch auf diese Dinge zurückkommt. Und man sollte schon bei zehn-, elf-, zwölfjährigen Kindern auf das, ich möchte sagen, Moralisches-Charakterologische der Bildhaftigkeit im Stil eingehen. Nicht daß man da schon Stillehre haben soll. Wo die stehen soll in unserem Unterricht, haben wir ja gestern besprochen. Sondern es soll mehr aus dem innerlich Intuitiven heraus die Sache erfaßt werden. Man kann da sehr weit kommen. Man kann zum Beispiel das einzelne Lesestück, also nicht die pedantischen Lesestücke, die in unseren Lesebüchern sind, sondern das, was man sich wirklich sorgfältig zurichtet, man kann es auf das Temperament hin behandeln. Man kann sprechen nicht vom Inhalte, aber von einem melancholischen Stil, von einem

#SE302a-092

cholerischen Stil. Also bitte ganz vom Inhalte dabei absehen, selbst vom poetischen Inhalte absehen; ich meine da den Satzbau. Man braucht die Dinge nicht zu zerpfücken, das sollte man geradezu vermeiden; aber die Verwandlung ins Bild, die sollte man pflegen, wenn ich sage:

ins Moralisches-Charakterologische. Man findet schon die Möglichkeit, da anregend auf die Kinder in dem 10., 11., 12., 13. Jahre zu wirken, wenn man selbst in den entsprechenden Weise sich hinbündigt, die nötigen Studien zu machen.

Sehen Sie, meine lieben Freunde, es soll ja niemandem etwas am Zeug geflickt werden, ich will nur etwas charakterisieren. Ich habe wiederum recht vielsagende, für mich vielsagende Studien machen können jetzt bei unserem Wiener Kongreß, wenn ich verglichen habe die Haltung, die Stillehre derjenigen, die gesprochen haben, sagen wir, aus Norddeutschland und derjenigen, die gesprochen haben, als unsere Wiener, die hierher berufen worden sind. Ich habe mir immer gedacht, wenn wiederum der B. kommt oder der St. oder irgendein anderer Wiener, ob der wieder seinen Vortrag mit «Wenn» anfängt. Das ist so charakteristisch für dasjenige, was gerade der Österreicher ist, das ist unendlich vielsagend, das mit einem Konditionalsatz beginnen, es führt das sogleich in das Moralisches-Charakterologische hinein. Ich glaube, Sie werden sich selber kaum bewußt wenden, wie Sie mit «Wenn» Ihre Vorträge begonnen haben! Die Norddeutschen und Schweizer, die fangen nicht mit «Wenn» an, die schmettern einen bedingungslosen, bejahenden Satz

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

sogleich an erster Stelle heraus. Das ist so charakteristisch, und so müßte man auch selbst lernen die Dinge anzufassen, erstens damit man, wenn ich so sagen darf, von seinen eigenen Konditionen frei wird, und damit man in diesem Freiwerden auch eine künstlerische Behandlung, die nicht pedantisch ist, eine künstlerische Behandlung eines jeglichen Lehrstoffes erreichen wird. Man kann, wenn man auf solche Dinge achtgeben lernt, eine künstlerische Behandlung jedes Lehrstoffes erreichen. Und ich möchte darauf hinweisen, daß es ganz außerordentlich bedeutsam ist, sich selbst in Künstlerisches so hineinzufühlen, daß man auf Einzelheiten im Künstlerischen achtet, wenn man ein guter Lehrer sein will für Kinder vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Sehen Sie sich auch wiederum

#SE302a-093

die Photographien an; sehen Sie sich an, wie der Dr. K.' wie der W. steht, und betrachten Sie das nicht mit einem deutenden, kommentierenden Sinn, sondern betrachten Sie das mit einem künstlerischen Sinn, so wenden Sie sehen, wie Ihnen das ungeheuer viel gibt. Es ist ja sehr wichtig, solche Dinge nicht zu pressen; es kommt natürlich sofort ein Unsinn heraus, wenn man mit dem Verstande ein Urteil abgibt, daß jemand immer eine Mappe in einer bestimmten Handlage hält und dergleichen. Wenn man es aber mit künstlerischem Sinne erfaßt, kommt etwas heraus, was nicht ganz in Worte gefaßt werden kann, was einem aber in ungeheuer bedeutsamer Weise das Künstlerische in die Glieder gießt, was man gerade als Pädagoge braucht. Es kommt sehr viel darauf an, daß man sich selber in die Lage bringt, die Dinge ins Bild zu verwandeln, denn das Bild bringt die Dinge, die wir dem Kinde beibringen wollen, eben tatsächlich an den Menschen heran.

Mit demjenigen, was wir nachgehend unserer eigenen wissenschaftlichen Bildung, die wir ja aufgenommen haben und die uns immer entgegentritt, wenn wir uns vorbereiten - die Bücher, aus denen wir uns vorbereiten, enthalten ja lauter Scheußlichkeiten -, beschweren wir uns mit etwas, was wissenschaftliche Systematik ist, und wenn wir nicht Zeit genug haben, das Ganze wiederum loszukriegen - wenn wir uns für irgendeine Stunde vorbereiten, so müssen wir ja ein heutiges Buch nehmen, in dem die Dinge wissenschaftlich angeordnet sind -, dann spukt das in unseren Köpfen. Tragen wir das dann an die Kinder heran, so ist das etwas, was nicht geht. Und wir müssen uns klar sein darüber, daß uns das selbst große Schwierigkeiten macht, daß heute sich bis in die Vorbereitungsbücher' die wir benützen können, die wissenschaftliche Systematik, nicht die menschliche Systematik, hin-eingeschlichen hat. Von dem müssen wir uns also absolut frei machen. Wir müssen alles, was wir in die Schule hineinragen für dieses Lebensalter, durchaus frei kriegen von aller wissenschaftlichen Systematik.

Und da ist es gut, sich etwas zu erinnern an Zeiten, in denen man allerdings ältere Kinder, ältere junge Menschen so unterrichtet hat, daß man es überhaupt selbstverständlich gefunden hat, daß nicht an den Kopf appelliert wird, sondern an den ganzen Menschen. Man

#SE302a-094

braucht sich nun an jene mittelalterliche Tnainienung erinnern: Grammatik, Rhetonik, Dialektik, wo es nicht darauf ankam, das oder jenes beizubringen' sondern das Kind dazu zu bringen, daß es sich ausdrücken kann in einem Satz, der gnammatikalisch richtig ist. Man hat da nicht Grammatik gelehrt, sondern dem Kinde die Möglichkeit geboten, so bildhaft zu denken, daß seine Sätze bildhaften Charakter haben. Dann, nicht wahr, Rhetorik: das Kind sollte sich gewöhnen, die Schönheit des Wortes in seiner Gestaltung zu empfinden; Dialektik: das Kind sollte sich gewöhnen, den Gedanken in sich frei zu kriegen und so weiter; da kam es auf das Können hinaus. Und im Grunde genommen muß es auch bei den seelischsten Dingen vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife auf das Können hinauskommen. Das Können wird aber nur erreicht in diesem Alter, wenn man alles bis zum Bilde bringt.

Nun, da spielen die Nebensächlichkeiten zuweilen eine außerordentlich große Rolle. Es ist zum Beispiel wirklich etwas anderes, ob man, sagen wir, wenn man Mathematik vorbringt, eine Zeile von Buchstaben, die breiter ist, anordnet, und dann auf sie folgen läßt eine andere, die kürzer ist, ob man die nun an den Anfang oder in die Mitte stellt. Man kann aus dem, was eine Rechnungsoperation ist, zuletzt ein Bild machen, das die Schüler vor sich haben, und auf so etwas einen gewissen Wert legen, daß auch, was man auf die Tafel schreibt, ein Bild wird; daß selbst in den Nebensächlichkeiten diese Dinge durchaus berücksichtigt werden. Manchmal ergeben sich Gelegenheiten, das Bild aus einer ganz besonderen Ecke des Lebens, möchte ich sagen, herauszubringen. Mathematische Formeln oder Formelfolgen lassen sich manchmal durch Figuren umgrenzen, welche direkt als schön empfunden werden können. Solche Gelegenheiten sollten wir nicht vorbeigehen lassen. Es ist Sünd und Schade, wenn wir solche Gelegenheiten vorbeigehen lassen, wo man irgend etwas anschaulich machen kann, was vielleicht nur eine Art unnötige Ranke für denjenigen ist, der nur in philiströs-logischer Art zu denken vermag. Die philiströs-logische Art, die sollen wir allmählich für dieses Lebensalter - wenn ich mich so ausdrücken darf - aus unserer Seele herausimpfen. Wir impfen sie heute viel zu sehr immer mehr und mehr ein. Wir sollten sie heraus-impfen; wir sollten mit aller Gewalt auf das Imaginative oder auf das

#SE302a-095

Musikalische hinarbeiten, und kommen dann für dieses Lebensalter dem Rhythmus eigentlich bei.

Und nun sollen wir uns nicht der Erkenntnis verschließen, daß wirklich Imponderabilien in der Totalität des Unterrichtes eine große Rolle spielen. Sehen Sie, wir haben in unseren allenentsten pädagogischen Kursen hier in einer pädagogischen Beziehung von den vier Temperamenten gesprochen. Diese vier Temperamente bei den Kindern tatsächlich fortwährend zu studieren, das ist eigentlich in jeder Beziehung die Aufgabe des Pädagogen; sie so zu studieren, daß er sie auch fortwährend berücksichtigt. Denn, ich möchte sagen, in den richtigen Behandlung der Temperamente der Kinder seiner Klasse spielt sich das richtige Karma einer Klasse ab. Solch eine Klasse ist ja doch zusammen; es sind Seelen, die zusammen sind. Indem sie zusammen mit dem Lehrer und unter sich selber arbeiten, spielt sich ein Stück ihres Lebenskarmas ab. Da spinnen sich alle möglichen Lebensfäden an, aber ein Stück Karma spielt sich ab; namentlich sehr stark zwischen dem 7. bis 14. Jahre spielt sich ein Stück Karma ab. Und, wie die einzelnen Temperamente in dieses Karma hineinarbeiten, das ist dasjenige, was wir berücksichtigen sollten. In dieser Beziehung kann uns die Klasse - indem wir das den leisen Unterton sein lassen unseres pädagogischen Wirkens - fortwährend Gegenstand der inneren Aperçus sein. Und man sollte namentlich nicht es dazu kommen lassen, daß in irgendeinen Klasse schlafende, mitschlafende Schüler da sind. Ich verstehe jetzt unter mitschlafenden Schülern diejenigen, die nur halb oder drei Viertel oder ein Viertel während des Verlaufes der Stunde mit ihrem ganzen Menschen mitarbeiten. Es kann vorkommen, daß immer wiederum dieselben paar Begabteren, wie man sie gewöhnlich nennt - sie sind es nicht immer -, aufzeigen und die anderen bleiben schläfrig sitzen. Dann spielt sich eigentlich die Stunde in Lebendigkeit ab mit ein paaren, und die anderen sind eigentlich immer eine Art Statisten, und das ist dasjenige, was absolut vermieden werden muß. Denn natürlich beruht dieses Statistwerden oder Schwätzenwerden - es ist nicht so schlimm gemeint jetzt -, das beruht natürlich auch auf anderen Momenten. Aber es beruht durchaus auch auf der Gegensätzlichkeit der Temperamente. Es gibt natürlich solche unter den Schülern, die ein,

#SE302a-096

sagen wir, sanguinisches Temperament haben oder gar ein cholerisches Temperament, die wenden fortwährend aufzeigen, und man wird sich fortwährend mit ihnen beschäftigen, wenn man nicht besonders pädagogisch achtgibt; und es gibt andere, die mehr Melancholischen, Phlegmatischen, die wenden dann zu den Statisten. Das ist absolut zu vermeiden, weil wir ja die größte Wohltat den etwas schnellen denkenden und etwas leichten schwätzenden Schülern verleihen, wenn wir diejenigen, die langsamen denken und die nicht geneigt sind, so schnell den Mund aufzumachen, veranlassen, immer alles mitzumachen, auch mitzureden, mitzuarbeiten und so weiter. Es ist das durchaus notwendig, daß wir diese Unbequemlichkeit mitmachen. Wir wenden dann das Gefühl haben, daß wir vielleicht eine kurze Zeit einmal weniger schnell vorwärtskommen, als wenn wir die Statisten sich selbst überlassen; aber auf die Dauer

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

wird es sich doch anders erweisen. Auf die Dauer wird sich erweisen, daß wir vor allen Dingen auf das gedächtnismäßige Behalten den Kinder dadurch ungeheuer stark winken, daß wir keine Statisten zulassen. Dasjenige, was das Berechtigte am Gedächtnis ist, das wird im wesentlichen dadurch unterstützt, daß wir keine Statisten zulassen.

Und so möchte ich sagen, hängt die Möglichkeit, recht bildhaft zu winken, von der Wirksamkeit auch dieser Impondenabilien ab. Wir werden erfahrungsgemäß sehen, wenn wir alle Temperamente, alle Arten von Anlagen einer Klasse sich wirklich ausleben lassen, daß wir für das Alter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife viel eher zu einer in dem Seelischen sitzenden Bildhaftigkeit kommen, als wenn wir das nicht tun. Es ist natürlich eine gewisse, ich möchte sagen, starke Flingabe an den Unterricht notwendig, wenn man die Dinge, die man zu bringen hat, wirklich immer mit der Rücksicht bringen soll, daß sie zum Bildhaften werden; aber man sollte dennoch für dieses Lebensalter niemals eine Schulstunde schließen, ohne daß man dem Kinde etwas Bildhaftes mitgibt. Diejenigen, die von vornherein etwa malen können mit den Kindern, die haben es ja natürlich in dieser Beziehung leichter; aber dafür wirken auch um so mehr diejenigen auf die Kinder, die, sagen wir, zum Beispiel bei den Sprachen oder beim Rechnen Bildhaftes den Kindern mitgeben. Und es gibt eigentlich im Grunde

#SE302a-097

genommen keine andere wirkliche Vorbereitung für dieses Wirken in Bildhaftigkeit für den Pädagogen, als dasjenige, was ich andeutete: unseren Beobachtungssinn für das Leben so zu verschärfen, daß wir in aller Objektivität eingehen auf dasjenige, was das Leben so offenbart, namentlich auch am Menschen offenbart. Es müßte eigentlich gerade unter Pädagogen eine gesunde künstlerische Physiognomik, nicht nur Physiognomik für Menschen, sondern zum Beispiel auch Physiognomik des Tierischen wieder aufleben, eine gesunde, nicht etwa die sentimentale Lavatersche Physiognomik und dergleichen, sondern eine gesunde Physiognomik, wo das Bildhafte aufgesucht wird, ohne daß man bis zur Abgeschlossenheit des Begriffes geht, daß man im Bilde bleibt, zufrieden ist damit, wenn man die Dinge bis zum Bilde gebracht hat, es müßte eine solche gesunde Physiognomik wiederum aufleben, und sie wird dann schon von selber in allerlei Vornahmen, in allerlei Prozesse, die den Lehnen während den Unterrichtsstunde entwickelt, eben übergehen. Nirgends so sehr soll ja gesehen werden auf das Wie und nicht so sehr auf das Was, als gerade beim Unterricht und der Erziehung. Es kommt eben durchaus nicht auf das Was an, sondern durchaus darauf, daß das Was in einem gewissen Wie, in einen gewissen Art innerhalb des Unterrichtes auftaucht. Und es gibt keinen größeren Feind für den Lehrer als eine nicht vollendete Vorbereitung, denn die veranlaßt ihn immer, beim Was stehenzubleiben; währenddem eine vollendete Vorbereitung immer dazu führt, daß man von dem Was zu dem Wie übergeht, daß man seinen Freude daran hat, wenn man sieht, wie man das dem Kinde zubereiten kann, wie man es gestaltet vor dem Kinde, indem einem die Gestaltung selber erst geworden ist wie eine Eingebung und dergleichen. Wir sollen nicht zurückschrecken, wenn wir in dieser Beziehung oftmals selbst Unverständliches an die Kinder heranbringen. Unverständliches, das die Kinder auf unsere Autorität hin - und für die Kinder zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife entscheidet ja die Autorität - annehmen, den Kindern beigebracht, ist besser als Triviales, das ihnen verständlich ist, und das sie aus ihrem eigenen Intellekt heraus begreifen.

Das sind durchaus, ich möchte sagen, feinere Nuancen dessen, was den Lehrer, der Erzieher mit seinem eigenen Seelenleben anfangen soll.

#SE302a-098

Sie werden, wenn Sie vielleicht noch einmal den Weihnachtskurs über Enziehung ansehen, bemerken, daß da eigentlich überall Wert darauf gelegt ist, die Frage zu beantworten: Wie gestalten wir das Hüllenhafte des Menschen, den physischen Leib, den Ätherleib? - nicht, wie gestalten wir die Individualität? Die gestaltet sich dann schon von selber. Wenn man sagt: Wie gestaltet man den physischen Leib? -, so ist das so, daß heute in einem materialistischen Zeitalter die Menschen eben keine Ahnung davon haben, daß man den physischen Leib durch die geistig-seelischen Vornahmen, geistig-seelischen Prozesse, die man beim Unterricht entwickelt, eben gestaltet.

Nehmen wir zum Beispiel an, ein Kind stolpert über seine eigenen Worte, findet das nächste Wort nicht. Sehen Sie, beim Kinde, bevor es die Geschlechtsreife erreicht hat, ist dieses Stolpern über seine eigenen Worte eine Eigenschaft, die noch in der physischen Leiblichkeit im oberen Menschen begründet ist. Der obere Mensch ist ja der Mensch in physischer Beziehung, der seine hauptsächlichste Entwicklung in der ersten und gar in der kindlichen Lebensperiode durchmacht. Wenn Sie die Möglichkeit finden, das richtige Tempo herauszufinden für dasjenige, was Sie das Kind singen lassen, erzählen lassen, das richtige Tempo zu gewinnen für einen solchen, den uns da warten läßt, wenn er von einem Worte zum anderen den Übergang suchen soll, dann sind Sie in der Lage, dieses beim Kinde bis zur Geschlechtsreife durchaus vom Seelischen aus zu kurieren. Sie schaffen eine leibliche Hemmung weg. Haben Sie es vom Leiblichen nicht weggebracht bis zur Geschlechtsreife, dann haben Sie sein Gegenbild ausgebildet im Stoffwechsel-Gliedmaßensystem, dann ist es zu einer Eigenschaft der Gedärme geworden, dann kriegen Sie es nicht wieder heraus. Dann hilft Ihnen alles nichts, was Sie im gewöhnlichen Sinne anstellen als geistige Übungen. Die müssen so stark angestellt werden, daß sie das Verdauungssystem beeinflussen, und das ist natürlich nicht immer möglich, daß man das, ich möchte sagen, allgemein einführt. Das würde zum Mißbrauch von gewissen Übungen führen. Aber beim Kinde ist es so, daß wir sorgfältig beobachten müssen, ob es unternormal langsam von einem Worte zum anderen, von einem Gedanken zum anderen übergeht. Und beim Kinde können wir noch den Leib gesund machen. Wir

#SE302a-099

machen das Verdauungssystem krank, wenn wir ein solches Wartenlassen von einem Wort zum anderen nicht in der Jugend kurieren. Das obliegt uns und ist wichtiger als irgendeinen Inhalt - den wir ja brauchen, denn wir müssen etwas lehren und dadurch müssen wir einen Inhalt haben - dem Kinde beibringen. So wirkt ja im ganzen physischen Organismus einfach der Geist. Wir müssen gerade, um den physischen Organismus in der richtigen Weise beherrschen zu lernen, Geisteswissenschaft kennen, weil im physischen Organismus gerade der Geist wirkt. So sind wir darauf angewiesen, daß wir in einer gewissen Weise das gesunde medizinische Denken wiederum heranbringen an das pädagogische Denken. So daß wir tatsächlich wiederum im Ernste zu nehmen wissen so etwas, sagen wir, wenn im Alten Testamente mitgeteilt wird, daß jemand geplagt worden ist von bösen Träumen, da wird nicht die Redensart gebraucht: Mein Gehirn hat da irgend etwas Besonderes arrangiert, Gott hat mich durch mein Gehirn geplagt. - Das würde kein Mensch, der im Alten Testamente tätig war, gesagt haben. Sondern er hat gesagt: Gott plagt mich durch meine Nieren. - Warum? Aus dem einfachen Grunde, weil das richtig ist. Die heutigen Menschen sind stolz darauf, zu wissen, daß die seelischen Dinge vom Gehirn ausgehen, und sie setzen sich mit einem Hochmut hinweg über dasjenige, was im Alten Testamente steht. Nicht wahr, nicht nur das Gehirn ist durchgeistigt, sondern der ganze Organismus ist durchgeistigt. Die Träume kommen zum Beispiel aus den Nieren; den Ausdruck aus dem Alten Testamente ist durchaus ernst zu nehmen. Geradeso wie es zwar gescheit ist im modernen Sinn, zu sagen, auch das Mitleid kommt aus dem Gehirn; aber im tiefern Sinne ist es ein Unsinn, und die alttestamentliche Form, daß das Mitleid aus den Eingeweiden kommt, ist die richtige.

Und so müssen wir wissen, daß, wenn wir mit dem Seelisch-Geistigen an das Kind herantreten, wir seinen ganzen Leib behandeln. Wir sind ja gerade diejenigen, die mit ärztlicher Klugheit pflegen das Körperlich-Leibliche des Kindes, wenn wir dieses oder jenes im Satzbau, in der Behandlung der Farben, in der Behandlung des Tones, in der Behandlung dieses oder jenes Gegenstandes tun. Wir üben ja Einfluß aus auf das ganze Physische; denn im Physischen ist der Geist, und

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

#SE302a-100

win winken auf diesen Geist, nicht nun auf den Geist, den bloß unmittelbar im Gehirn seinen Sitz hat, denn da drinnen hat ja doch kurioserweise das Unwirksamste seinen Sitz. Und so müssen wir uns ansehen als Pädagogen entweder als Leute, die fortwährend Förderndes, Lebengestaltendes in den Kindern heranziehen oder Giftiges, das den Körpern herunterbringt. Wenn wir irgend etwas nach dem Formalistischen hin übertreiben, wenn wir die Kinder bis zur Ermüdung denken lassen, ja, dann verurteilen wir sie ja zwischen dem 7. und 14. Jahre dazu, daß sie verhältnismäßig früh in die Sklerose verfallen. Wir müssen uns nur bewußt sein, daß wir arbeiten am ganzen Leben, wenn wir dieses oder jenes in der Umgebung des Kindes in den Erziehung und im Unterrichte entwickeln. Und wir werden ganz gewiß nicht in richtiger Weise zur Behandlung der pädagogischen Fragen in dieser Beziehung herankommen, wenn wir nicht uns bewußt sind: Wir sind eigentlich berechtigt, nur die Hindernisse und Hemmnisse, die sich aus den physischen und ätherischen Natur des Menschen ergeben, hinwegzuräumen.

In bezug auf das übrige wird ja der heutige Mensch, den viel egoistischer ist, als er denkt, selbstverständlich sagen: Mir erscheint dieses richtig, mir erscheint jenes unrichtig -, und wird dann das Kind auch so aufziehen, daß es möglichst so fühlt und so denkt wie er selber. Das ist natürlich das Unrichtige. Was eben richtig ist in bezug auf alles Inhaltliche, ist ja das Leben - nicht die einzelne Lehrerindividualität -, das wir fragen müssen. Wir müssen natürlich heute einem Kinde Schreiben beibringen. Ich muß gestehen, ich finde in mir kein Geschmacksurteil, das unmittelbar aus dem Menschlichen heraus mir Antwort geben würde, ob ein Kind schreiben lernen soll oder nicht, nur aus der Betrachtung der Zivilisationsentwicklung heraus ergibt es sich. Die Menschheit ist heute dabei angekommen, daß ein gewisser Zivilisationsinhalt auf dem Schrift- und Leseweg wirkt. Nun müssen wir, damit das Kind nicht für eine andere, sondern für diese Welt erzogen wird, dem Kinde Lesen und Schreiben beibringen. Das ist ja etwas, was wir als Bedingung der Zivilisation hinnehmen müssen, und so müssen wir die Entwicklungshemmungen wegschaffen, die dadurch, daß man in einem gewissen Zeitalter lebt, auch wiederum an den Menschen herankommen. Wir haben ungeheuer viel zu tun, wenn wir uns

#SE302a-101

die Frage beantworten wollen: Wie machen wir die Gegenstände, die schon einmal gegeben sind für die menschliche Entwicklung des Kindes, am allerunschädlichsten? - Denn wir können immer annehmen, daß wir dadurch, daß wir einen gewissen Stoff an das Kind heranbringen müssen, dem Kinde eher schaden als nützen. So müssen wir uns immer fragen: Wie vermeiden wir den Schaden, der eigentlich im Grunde genommen immer angerichtet werden muß, wenn wir dem Kinde irgend etwas beibringen? Nun, das gilt natürlich um so weniger, je mehr die Sache nach dem Künstlerischen geht, und um so mehr, je mehr die Sache nach dem Erkenntnistmäßigen geht. Aber vor unserer Seele stehen muß diese Tatsache eigentlich im Grunde genommen immer. Und nun sollen wir uns ganz klar darüber sein: das richtige autoritative Verhältnis, das bestehen soll zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife zwischen dem Erzieher und dem Kinde, dieses richtige autoritative Verhältnis wird unter keinen anderen Umständen hervorgerufen, als wenn wir uns bemühen, den Unterricht künstlerisch-bildhaft zu gestalten. Wenn wir das können, dann wird das autoritative Verhältnis ganz gewiß entstehen. Sehen Sie, dasjenige, was das autoritative Verhältnis untergräbt, ist die einseitige Intellektualität. Die einseitige Intellektualität zu pflegen ist natürlich am leichtesten in den Gegenständen des Rechnens, der Naturwissenschaften und so weiter. Gerade da sollen wir aber ins Bildhafte hineinarbeiten. Oftmals gestalten wir auch zu unbildlich in dem Sprachunterricht. Nun sollen wir uns nur klar sein darüber: wenn wir bildhaft gestalten, gehört dazu eine gewisse Selbstlosigkeit. Es ist viel leichter, gescheit zu denken, viel egoistischer ist es, gescheit zu denken, als bildhaft zu gestalten; und wir stehen dem Kinde eben selbstlos gegenüber, wenn wir im Unterrichte bildhaft gestalten. Wenn das Kind dann geschlechtsreif geworden ist, und die Kenntnis in Erkenntnis übergehen soll, dann lehnt es deshalb, weil sein Intellekt jetzt erwacht ist, einfach das Urteil des Lehrenden, des Erziehenden schon von selber ab. Dann wird nichts mehr mit der bloßen Autorität erreicht, dann müssen wir konkurrieren können, dann müssen wir wirklich mit dem Kinde schon konkurrieren; denn eigentlich ist man tatsächlich mit 17 Jahren so gescheit als mit 35 in bezug auf die Urteilsfähigkeit. Gewisse Nuancen kommen vor, aber im wesentlichen

#SE302a-102

ist man mit 17 Jahren, was das Formal-Logische betrifft, so gescheit als mit 35 Jahren. Man muß also eigentlich schon mit dem Kinde konkurrieren, sobald es geschlechtsreif geworden ist. Und deshalb muß das eintreten, was ich gestern gesagt habe, daß man sich in keiner Weise eine Blöße geben darf. Das wird einem natürlich leicht dem jüngeren Kinde gegenüber, wenn man sich einer künstlerischen Gestaltung des Unterrichtes hingibt. Und besonders viel wird man dadurch erreichen, daß man ein Gefühl sich erwirbt, wie sich verschiedene Glieder des einen oder anderen in der verschiedensten Weise künstlerisch gestalten lassen. Sagen wir einmal, man nimmt mit den Kindern durch eine Anzahl von Pflanzen. Man bespricht die Blüten; jetzt versucht man im ganzen Ton, ich möchte sagen, bis zum Tonfall hin, die Blüten so zu schildern, daß die ganzen Worte und Vorstellungen etwas Strömendes sind, daß sie leicht sind. Nun versucht man, indem man dieses entwickelt, sich gerade an die sanguinischen Kinder zu wenden, damit die sanguinischen Kinder dasjenige für die ganze Klasse beitragen, was sie besonders haben an Auffassungsgabe, an leichter Auffassungsgabe, sagen wir für solche Vorstellungen, die ein künstlerischer Mensch entwickelt, wenn er Blüten schildert. Wendet man sich jetzt zu den Blättern, dann ist es durchaus möglich, daß man einen solchen Ton anschlägt, daß man bei den Blättern mehr das Interesse der melancholischen Kinder erregt; der Dialog mit der Klasse geht jetzt auf die melancholischen Kinder über. Schildert man die Wurzeln, die gar nicht gesehen werden für gewöhnlich, die man aber schildern kann so, daß man ihre Kraft nachempfindet in den Blüten, schildert man das, was eigentlich für gewöhnlich unsichtbar ist, dann muß man nicht mehr statisch, sondern dynamisch schildern, und da helfen einem dann die cholerischen Kinder zu einem ordentlichen Dialog. So kann man die ganze Klasse benützen zu einer Gegenseitigkeit des Sich-Anregens, wenn man nur den Sinn dafür entwickelt, der instinktiv werden kann. Nur, nicht wahr, ist es notwendig, daß man auf solche Dinge achtet.

Nun, tatsächlich ist ja die Sache so, daß man es sich viel schwerer vorstellt, als es eigentlich ist. Denn, hat man einmal sich ein Vierteljahr in eine solche Richtung gebracht, dann hat man selber das Bedürfnis, sich in eine solche Richtung zu bringen. Nur - die Geschichte

#SE302a-103

hat einen Haken. Mit großer Lust beginnt man so etwas. Man sagt sich: Ich will das jetzt machen, ich will tatsächlich bildhaft gestalten, den Unterricht bildhaft gestalten, morgen fange ich an. - Nun geht es acht Tage, nachher wird man aber lässig; und das ist der Haken, den die Sache hat. Es ist notwendig, daß man ein Vierteljahr durchhält, dann hält man länger durch. Acht Tage machen es nicht, aber ein Vierteljahr macht etwas aus, wenn man sich ernsthaft daran hält, sich zu trainieren durch ein Vierteljahr.

Und nun möchte ich Ihnen heute, meine lieben Freunde, nicht die eine oder andere Regel gegeben haben für das eine oder andere im Unterricht. Wir werden ja vielleicht bei künftigen Zusammenkünften immer pädagogische Vorträge veranstalten, so daß wir immer weiter vorwärts kommen. Aber ich hätte Ihnen heute gerne geben wollen so etwas, was dazu führt, daß Sie selbst meditativ sich in eine pädagogische und pädagogisierende Stimmung hineinbringen. Ich hätte gerne manchmal, daß da oder dort ein Arm sich anders bewegen würde in einer Klasse, damit er ein anderes Bild vor den Schülern entwickeln würde. Ich hätte gerne, daß manchmal die Stoßigkeit zum Beispiel, die immer unbildmäßig ist, nicht zu den Vornahmen im Klassenzimmer gehört. Ich hätte manchmal gerne, daß dieses oder jenes nicht ganz graziöse Tafelabwischen durch ein graziöseres ersetzt würde. Das alles ergibt sich ganz von selber. Aus dem Unkünstlerischen ins Künstlerische wird es hineingearbeitet, wenn der allgemeine Sinn dafür da ist, und der allgemeine Sinn

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

ist eigentlich viel wichtiger als die einzelne dogmatische Regel für den Pädagogen. Ich möchte gerne, daß Sie heute dieses aufgenommen haben, was Sie auf die Wichtigkeit des Herzschlages, mit dem man bei der Pädagogik ist, das Sie auf diese Wichtigkeit des Herzschlages aufmerksam macht.

Anregungen

zur innerlichen Durchdringung

des Lehr- und Erzieherberufes

ERSTER VORTRAG

Stuttgart, 15. Oktober 1923

#TX

Meine lieben Freunde, die Eindrücke, die ich nun seit längerer Zeit in der Schule gesammelt habe, legen es mir nahe, in der ganz kurzen Zeit, in der ich nun in Stuttgart sein kann, einiges zu sprechen, das eigentlich unmittelbar aus diesen Eindrücken heraus gesprochen werden soll. Die Fruchtbarkeit unserer gesamten Wirksamkeit an einer solchen Institution wie der Waldorfschule hängt ja, wie im Grunde genommen alles, was auf Erziehungskunst hinauslaufen soll, davon ab, daß der Lehrende, der Erziehende selber in sich die Möglichkeit findet, diejenige Stimmung zu erzeugen, die ihn aufrecht und auch in richtigem Sinne aktiv in seine ganze Betätigung hineinträgt. So möchte ich Ihnen diesmal vorzugsweise von der Lehrerschaft selber sprechen. Ich möchte einiges vorausschicken, das ich vor kurzem in einem englischen Lehrer-kurs von einem etwas anderen Gesichtspunkte aus angedeutet habe und dann für heute zunächst einiges daran anschließen, das, wenn Sie es in der richtigen Weise auf Ihre Seelen wirken lassen, vielleicht etwas dazu beitragen kann, Ihnen immer mehr und mehr die richtige Stimmung zu geben. Es hängt sehr viel im Unterrichten und Erziehen von dieser Stimmung ab. Man kann außerordentlich gut die Grundsätze des Unterrichtens und der Erziehung in sich tragen, kann sie im einzelnen geistvoll, meinethen auch herzlich durcharbeiten, aber auf ganz fruchtbaren Boden wird, was wir zu wirken versuchen in der Schule, nur dann fallen können, wenn wir die gesamte Stimmung, die wir in die Schule hineinbringen, zu einer geschlossenen, abgerundeten, harmonischen machen können.

Nun ist der Mensch nicht nur von den Gesichtspunkten aus, von denen das oft angedeutet worden ist, ein dreigliedriges Wesen, sondern er ist eigentlich von jedem Gesichtspunkte aus, der nur ein wenig näher liegt dem irdischen als die höheren geistigen Gesichtspunkte, ein dreigliedriges Wesen. Und als dreigliedrig erweist er sich uns auch ganz besonders dann, wenn wir in der Menschheitsentwicklung den Menschen in seiner erzieherischen Tätigkeit ins Auge fassen.

#SE302a-108

Wir brauchen nicht weit zurückzugehen - für ältere Zeiten würde es etwas anderes sein -, gehen wir nur zurück bis zu der Zeit, die heute noch immer den Angehörigen unserer abendländischen Zivilisation im Geist bewegt: gehen wir zurück zum griechischen Zeitraum der Menschheitsentwicklung. Wir finden, daß in diesem griechischen Zeitraum der Erzieher eigentlich der Gymnast war, derjenige, der vor allem darauf bedacht war, seinen Zögling von der äußeren, physischen Körperlichkeit aus zu einem Menschen zu gestalten. Aber man faßt, besonders für die ältere Zeit, den griechischen Gymnasten nur dann richtig auf, wenn man weiß, daß es sich bei diesem griechischen Gymnasten zu gleicher Zeit um eine Heranbildung auch des Seelischen und Geistigen handelt. Der Grieche, es ist wahr, er legte vor allem Wert darauf, durch körperliche Übungen, die alle im künstlerischen Sinne gestaltet waren, seinen Zögling zum Menschen zu machen. Aber diese körperlichen Übungen waren - das sieht eben die heutige Zeit so wenig ein - alle darauf hinorientiert, daß, während man den Zögling diesen oder jenen Tanz oder sonstige rhythmische oder gymnastische Bewegung machen ließ, an den Zögling gerade durch die Entfaltung und Bewegung von Rhythmen und Takt und so weiter geistige Wesenheiten herankommen konnten, die dann lebten in den Bewegungen, im Rhythmus, im Takt, zu denen der Zögling angehalten wurde. Und indem der Zögling mit seinen Armen und Beinen etwas machte, tat er das so, daß geistiger Einfluß von dem Gliedmaßenorganismus aus, dadurch aber auch von dem Stoffwechselorganismus aus, in den rhythmischen, in den Sinnesnervenorganismus einzog, und daß der ganze Mensch dadurch seine Ausbildung erlangte. Daher sollte man gar nicht sagen: in Griechenland wurde vorzugsweise Gymnastik gepflogen; denn man hat dann die Meinung, sie wäre so gepflogen worden wie bei uns, wo sie in den meisten Fällen nur äußerlich, körperlich gemacht wird. Man sollte sich klar sein, daß bei den Griechen in der Art ihrer Gymnastik zugleich die seelische und geistige Erziehung beschlossen war. Der griechische Erzieher war Gymnast. Er erzog den Körper, und er erzog mit dem Körper Seele und Geist, weil er imstande war, in die körperliche Bewegung wie durch Zaubergewalt die seelische und geistige Welt hereinanzuziehen. Dessen waren sich auch die älteren griechischen

#SE302a-109

Gymnasten durchaus bewußt. Sie hielten nichts davon, in einer abstrakten, intellektuellen Weise den Menschen erziehen zu wollen, ihm irgend etwas von dem beizubringen, was wir heute den Zöglingen beibringen. Wir reden ausschließlich zum Kopf, selbst wenn wir dies nicht wollen. Der Grieche brachte seine Zöglinge in Bewegung; er brachte sie so in Bewegung, daß diese Bewegung harmonisierte mit der Dynamik des geistigen und physischen Kosmos.

Man kann dann weitergehen in der Menschheitsentwicklung. Bei den Römern fängt es schon an; man hat die Kunst verlernt, Seele und Geist auf dem Umwege durch das Körperliche zu pflegen, man muß unmittelbar an die Seele heran. Man erzieht vorzugsweise durch dasjenige, was im Leben dem Seelischen nahe liegt, man erzieht durch die Sprache. Aus der Sprache heraus wird in der römischen Erziehung in Wahrheit dasjenige geholt, was aus dem Zögling gemacht werden soll; und der Erzieher wird von dem Gymnasten zum Rhetor. Schönheit der Rede ist es, was jetzt von der römischen Zeit ab in das Erziehungswesen einzieht und was im Grunde genommen in einer gewissen Weise auch noch durch das Mittelalter hindurch fortwirkt. Schönheit der Rede, in der Ausgestaltung des Wortes und in dem Bewußtsein, daß das plastisch und musikalisch gestaltete Wort zurückwirkt auf den ganzen Menschen. Aus diesem Bewußtsein empfand man die wichtigsten Erziehungsgrundsätze. Der Grieche ging gewissermaßen auf die körperliche Grundlage des Menschen zurück, zog alles in Seele und Geist hinauf. Der Römer ging auf die Mitte des Menschen, auf den sublimierten Ausdruck des rhythmischen Systems, auf die musische, musikalische Sprache der Dichtung, und er hatte das Vertrauen, daß, wenn die Sprache richtig gehandhabt wird, diese richtig musikalisch und plastisch-malerisch gehandhabte Sprache zurückwirkt auf das Körperliche und hinaufwirkt auf das Geistige. Auch in dieser Erziehung wurde noch nicht auf eine intellektuelle Heranbildung gesehen, sondern es wurde eben im Sprechen etwas außerordentlich Wichtiges und Wesentliches gesehen.

Nun kam es so, daß seit dem 15. Jahrhundert der Rhetor als Erzieher allmählich übergegangen ist in den Doktor als Erzieher. Selbst jene Erzieher, welche heute nur durch Seminare hindurchgegangen

#SE302a-110

sind, sind eigentlich Doktoren. Das war bisher in einer gewissen Weise berechtigt, wenn auch nicht immer das Doktorideal in einer solchen Weise den Erziehern vor Augen steht, wie es einmal bei einem Turnlehrer, den ich gut kennengelernt habe, der Fall war, der sich höchst unbehaglich fühlte an den Geräten und im Turnen, aber höchst gerne auf ein Podium stieg und theoretisch das Turnen vortrug. Seine Schüler saßen schlecht, zusammengekrümmt auf den Bänken und hörten zu, was der Turnlehrer vortrug. Das war in

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschengeschichte

anderen Anstalten nicht möglich, aber in Seminarien war das so, daß er theoretisch eine Stunde in der Woche vortragen konnte. Er fühlte sich da gelehrt, er fühlte sich als Doktor. Und dieses Prinzip, dasjenige, was nun nicht vom rhythmischen System ausgeht, sondern was ausgeht vom Kopf, vom Sinnes-Nervensystem, zur Grundlage der Erziehung zu machen, das trat immer mehr und mehr hervor. Je mehr wir uns als Menschheit der neueren Zeit näherten, nahm das immer mehr überhand seit dem 15. Jahrhundert. Es ist heute nicht ganz leicht, den Grundsatz zu befolgen, für so etwas wie die Waldorfschule möglichst viel Lehrer zu bekommen, die in sich nicht das Ideal des Doktors verwirklichen wollen, möglichst keine Doktoren zu bekommen. Ich meine das nicht äußerlich, sondern innerlich. Es ist das nicht ganz leicht, weil es schon einmal übergegangen ist in das Bewußtsein der modernen Menschheit, daß man dadurch eben als Mensch etwas gewinnt, wenn man gelehrt wird. Es wird aber für die allgemeine Zivilisation erst dann wieder Heil erwachsen können, wenn man darauf kommt einzusehen, daß gelehrt zu sein in Wirklichkeit schädlich ist, daß das vom Menschen etwas wegnimmt, nicht zu ihm etwas hinzutut. Und ebenso wie ich es außerordentlich liebe, wenn irgend jemand recht verständnisvoll zu einer solchen Sache, wie ich sie eben ausgesprochen habe, nickt, muß ich auf der anderen Seite wieder sagen, daß ich auch Bedenken habe gegen dieses Nicken, weil man die Sache zu leicht nimmt. Man ist nicht geneigt, innerlich den Doktor abzulegen, selbst wenn man ihn gar nicht hat, selbst wenn man ihn nur so im allgemeinen Bewußtsein trägt. Und dann wiederum ist eben das, was bewirkt hat, daß an die Stelle des ehemaligen Gymnasten und Rhetors der Doktor getreten ist, mit dem ganzen Charakter und Wesen der neueren Zivilisation so verknüpft,

#SE302a-111

daß wir es nicht ausschalten können. Gewiß, an der Erziehung merkt man es am meisten, wie schlimm es ist für den Menschen, wenn er durch das Doktorat durchgegangen ist; aber auf der anderen Seite ist dasjenige, was dazu geführt hat, daß dieser Doktor zu einer gewissen Führeigenschaft gekommen ist, für das ganze Intellektuellwerden der neueren Kultur und Zivilisation notwendig gewesen.

Aber wir stehen gerade heute vor dem Punkt, daß wir die Synthesis dieser drei Elemente des Menschen - denn das ist auch eine Dreigliederung der menschlichen Natur: Gymnast, Rhetor, Doktor - ausbilden müssen, und am allernotwendigsten ist diese Ausbildung auf dem Gebiete des Erziehungswesens. Wenn daher wirklich alles dem Ideal gemäß verlaufen könnte, wäre es eben ein Ideal für eine Lehrerschaft, immer fort und fort pflegen zu können auf der einen Seite getrennt für sich im edelsten Sinne Gymnastik, im edelsten Sinne Rhetorik, mit alledem, was dazu gehört hat in der älteren Auffassung, und im edelsten Sinne das Element des Doktors, aber diese drei Elemente dann zusammenzufassen. Fast schaudere ich davor zurück, das, was Sie doch in dieser Beziehung wissen müssen und in die Gesinnung aufnehmen müssen, so ganz trocken zu charakterisieren; denn ich fürchte, dann artet es wieder aus, wie manches, was gesagt werden muß, ausartet. Es soll nicht ausarten. Es sollte schon darauf gesehen werden, daß der Lehrer einfach für seine Erziehungs- und Unterrichtskunst braucht die Zusammenfassung der äußeren Bewegung, des vergeistigten Gymnasten, des durchseelten Rhetors, drittens das lebendig gewordene Geistige, nicht das tote, abstrakt gewordene Geistige.

Und so sollte eigentlich mit dem, was im edelsten Sinne als Gymnast wirkt, was wir im Turnen und in der Eurythmie haben, die ganze Lehrerschaft fortwährend im Zusammenhang wirken, alle diese Dinge zu etwas Eigenem zu machen. Und Sie werden sehen, wenn es Ihnen gelingt, Eurythmie wirklich innerlich zu durchdringen, daß Sie es selber erleben, daß in jeder eurythmischen Bewegung ein seelisches und geistig wirkendes Element liegt. Jede eurythmische Bewegung ruft aus den tiefsten Grundlagen der menschlichen Wesenheit heraus Seelisches, und jede turnerische Bewegung, wenn sie nur in der richtigen Weise angewendet wird, ist so, daß sie im Menschen hervorruft gewissermaßen

#SE302a-112

eine geistige Atmosphäre, in die dann das Geistige nicht abstrakt tot, sondern lebendig eindringen kann.

Von einer ganz besonderen Bedeutung ist heute für den Erzieher noch das rhetorische Element im edelsten Sinne des Wortes. Kein Erzieher, auf welchem Erziehungsgebiet er sich auch betätigen will, kein Erzieher sollte es unterlassen, darauf zu sehen, daß sein Sprechen sich dem Ideal eines künstlerischen Sprechens nähert. Man sollte fortwährend eigentlich darauf bedacht sein, die Sprache als solche zu kultivieren.

Das ist etwas, was aus dem Bewußtsein der Menschen so verschwunden ist, daß aus einer gewissen alten Gewohnheit an den Universitäten auch im Zeitalter des Intellektualismus immer noch Professoren der Eloquenz ernannt worden sind. Curtius in Berlin war Professor der Eloquenz, aber das konnte er nicht vortragen, weil jeder es als etwas Überflüssiges ansah, daß man über die Kunst des Redens an einer Hochschule etwas vortragen sollte. Da mußte er sein Amt mit etwas anderem ausfüllen als mit Vorträgen über Rhetorik und Eloquenz. Aber in seinem Diplom stand «Professor der Eloquenz», nur konnte er das nicht mehr vortragen, so war man herausgekommen aus der Schätzung des Sprachlichen. Nun wirklich, es hängt ja das ganz zusammen mit der immer mehr und mehr überhandnehmenden Unterschätzung des Künstlerischen überhaupt. Wir denken heute meistens, weil wir nichts anderes zu tun wissen, und dadurch haben wir so wenige Gedanken. Denn die Gedanken sind am allerschlechtesten, die im Stile des heutigen Denkens gedacht werden. Die sind die allerbesten, die, während der Mensch in irgendeiner Aktion ist, so recht aus dem Menschlichen heraus in ihm aufsteigen. Die Gedanken sind gut, die sich entwickeln, wenn wir sprachlich schön formulieren, wenn aus dem Sprechen schön formuliert zurückschlägt in uns der Gedanke. Dann lebt in unserem Denken aus dem Sprechen heraus etwas von dem Archangelos, und es ist mehr in uns, wenn wir das Sprechen hören können, als wenn wir das magere menschliche Denken noch so geistreich entwickeln. Aber das alles kann ja nur erreicht werden, wenn wir dahin kommen, gründlich - und der Erzieher und der Unterrichter sollte das vor allem können - das Wirklichkeitsfremde, ja das Weltfremde der

#SE302a-113

heutigen Denkbildung zu empfinden. Wir haben es ja zu einer großartigen Wissenschaft gebracht; aber diese Wissenschaft hat nur leider das Eigentümliche, daß sie nichts weiß, und daß sie durch ihr Nicht-wissen alles Lebendige aus der Menschheitskultur und Zivilisation austreibt. Wir brauchen deshalb keine Radikallinge zu werden, denn wir brauchen nicht wieder unbedacht solche Dinge in die Welt hinauszuschreien; aber wir brauchen das, daß wir aus diesem Bewußtsein heraus in der Schule wirken.

Es ist ja nach und nach nicht etwa bloß das Denken, es ist nach und nach alles in der Welt, was menschlicher Seeleninhalt ist, abstrakt geworden. Höchstens ist sich der Mensch bei seinen höheren Seelenfähigkeiten noch bewußt, daß sie Einfällen entstammen. Dann ist er besonders stolz darauf, wenn ihm etwas einfällt. Aber damit, daß der Mensch dasjenige, was vielleicht ein Kostbarstes in seiner Seele ist, als losgerissen empfindet vom Weltenall, dadurch wird er innerlich ganz wirklichkeitsfremd, trocken und tot. Unsere Musiker machen heute Musik, sie schreiben Harmonien und Melodien, weil es ihnen einfällt. Gewiß, sehr schön, wenn jemandem viel einfällt auf diesem Gebiete, aber warum fällt ihm das ein? Warum soll ihm jetzt, was weiß ich, aus dem Nichts heraus eine Melodie einfallen? Es ist weder ein menschlicher noch ein Weltengrund vorhanden, daß jemandem, der da und dort lebt und da und dort geboren ist, eine Melodie einfällt. Warum das? Es hat erst einen Sinn, wenn man im Erleben einer Melodie den Zusammenhang mit dem Kosmos hat, wenn man im Erleben einer Melodie den Zusammenhang mit dem Kosmos erlebt. Man braucht nicht ein Symboliker werden, aber man muß den Zusammenhang mit dem Kosmos erleben. Die Melodie muß eigentlich von dem Geist der Welt in uns gesprochen werden, dann hat sie einen Sinn, denn dann führt sie die Welt in ihrem Fortgang weiter.

Sehen Sie, man kann viel Ahrimanisches in der Welt erfahren; viel Ahrimanisches ist einfach durch die gesamte Weltentwicklung notwendig. Aber zu dem schrecklichsten Ahrimanischen gehört, wenn jemand eine Abhandlung schreiben muß, um Privatdozent zu

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

werden; denn es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Schreiben der Abhandlung und dem Privatdozentwerden. Es ist ein durchaus äußerlicher,

#SE302a-114

ganz verahrimanisierter Zusammenhang. Aber solche Dinge leben als etwas Ernsthaftes in unserer Zivilisation und dringen in das Erziehungswesen dadurch ein, daß das Erziehungswesen von oben her, das heißt, von den höchsten Unterrichtsanstalten beeinflusst wird, die im Grunde genommen ganz widersinnig eingerichtet sind. Dadurch, daß wir das aussprechen, ist das wenigste getan; wir machen uns dadurch nur unbeliebt und schaffen uns Gegner. Aber wenn wir hier wirken, sollen wir wissen, daß wir berufen sind, von anderen Gesichtspunkten aus zu wirken.

Heute wird der Mensch zum Beispiel irgendwo, wo vielleicht physiologische Ernährungskunde vorgetragen wird, hören: Die Kartoffel hat so und so viel Kohlenstoff, Sauerstoff und so weiter; Eiweiß hat so und so viel Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff; Fette so und so viel Stickstoff und so weiter; Salze, die der Mensch genießt, sind so und so aus den Elementen, die man heute chemische Elemente nennt, zusammengesetzt, und nun wird man berechnen, wieviel der Mensch an Kohlenstoff, an Sauerstoff und Stickstoff braucht. Wir finden heute, daß man dadurch zu einer Ernährungslehre kommt. Aber das ist gerade so, wie wenn einer wissen will, wie eine Uhr zustande kommt, was das Wesen einer Uhr ist, und er geht und erkundigt sich zunächst, oder er erwirbt sich eine Wissenschaft, wie das Gold zutage gefördert wird, bis zu dem Moment, wo das Gold dem Uhrmacher abgeliefert wird. Die Uhr hat ein Glas, er erkundigt sich, wie das Glas zustande kommt, er geht so weit, bis das Glas dem Uhrmacher geliefert wird. Da sind noch andere Partien der Uhr. Er geht darauf aus, alle diese Teile kennenzulernen, aber er kümmert sich just nicht darum, was der Uhrmacher damit macht. Er wird in aller Ewigkeit nichts wissen von der Uhr. Über das Glas, die Zeiger, die Uhrendeckel kann er sehr gut unterrichtet sein, aber von der Uhr weiß er gar nichts. Ebensoviele weiß ein Mensch von der menschlichen Ernährung, der weiß, daß die Fette aus den und den chemischen Elementen bestehen, die Kohlehydrate aus den und den chemischen Elementen und so weiter. Von der Ernährung weiß man erst etwas, wenn man in lebendiger Weise eingehen kann darauf, daß zum Beispiel bei der Kartoffel das, was man von ihr ißt, der Wurzel nahe verwandt ist, ein sogenannter Wurzelstock ist. Das ist

#SE302a-115

etwas ganz anderes, wenn ich von einer Pflanze das Wurzelverwandte esse, als wenn ich bei einer anderen Pflanze, beim Roggen, beim Korn, im Mehl, das Samenhafte genieße. Nicht darauf kommt es an, wieviel Kohlehydrat im Korn und in der Kartoffel drinnen ist, sondern darauf kommt es an: wenn ich mir ein Nahrungsmittel zubereite aus dem Samenhaften, aus dem Korn, so wird dieses Nahrungsmittel verarbeitet in dem Gebiet des Menschen, das noch bis zu den Lymphgefäßen reicht, und es gelangt in einem Zustande in das Nerven-Sinnessystem, in dem es die Grundlage für das Denken abgeben kann. Genieße ich eine Kartoffel, das, was wurzelverwandt ist, so ist nicht der menschliche Verdauungstrakt, auch nicht der menschliche Lymphgefäßtrakt geeignet, die Kartoffel wirklich dahin zu bringen, daß sie im menschlichen Körper sein kann: dazu braucht man das Mittelhirn, und man legt dem Mittelhirn auf, das Verdauungsgeschäft zu besorgen, wenn man Kartoffel ißt. Man kann es entlasten, wenn man andere Nahrung zu sich nimmt. Übertreibt man die Kartoffelnahrung, dann legt man dem Mittelhirn die Verpflichtung auf, die Kartoffel erst zur Verdauung zu bringen. Das heißt, man untergräbt dem Menschen, dem man zuviel Kartoffelnahrung zumißt, dasjenige, was das Mittelhirn in bezug auf das Nerven-Sinnessystem tragen soll: die Gemütsdurchdringung der Gedanken; man schiebt das ganze Denken in das Vorderhirn, wo es intellektuell und zum Teil sogar animalisch wird.

Es handelt sich bei dieser Weise nicht darum, wie die Kartoffel besteht aus soviel Prozent Kohlehydraten, der Kohl aus soviel Prozent, der Roggensamen aus so und so viel Prozent, das alles ist im Grunde genommen für die Ernährungsphysiologie gleichgültig, was man wissen muß, ist, wie die Dinge im Menschen wirklich wirken; und wir haben die Aufgabe, wenn wir heute zu einem lebendigen Erfassen desjenigen kommen wollen, was man für den Menschen braucht, uns zu emanzipieren von dem, was nimmermehr eine wirkliche Erkenntnis des Menschen liefern kann. Man redet heute schon so über die Dinge der Natur, daß dieses Reden darüber eigentlich nicht nur irreführend ist, sondern direkt hineinführt ins Gedankenleere, ins Gefühlsleere.

Im Menschen, Sie wissen es alle, ist ein bekannter Prozeß der, daß sich der Kohlenstoff in ihm mit dem Sauerstoff verbindet, daß Kohlensäure

#SE302a-116

entsteht, die ausgeatmet wird, eine Verbindung des Kohlenstoffes mit dem Sauerstoff. Ja, die Leute reden so davon, wie wenn das eine Verbrennung wäre, so wie sie draußen ist, wenn die Kerze verbrennt. Da tritt auch eine Verbindung des Kohlenstoffes mit dem Sauerstoff ein. Aber das ist ebenso gescheit, wie wenn man sagen würde: Ja, was braucht eigentlich der Mensch zwei lebende Lungen in seinem Brustkorb? Wir können ihm auch zwei Steine einsetzen. Unorganisches. Wozu braucht er eine lebende Lunge? - Wenn man einen äußeren Prozeß wie die Verbrennung in den Menschen hineinbringt, dann denkt man geadeso, wie wenn man die Lungen so betrachtet, wie wenn sie zwei Steine wären. Was draußen bei der Verbindung von Sauerstoff Verbrennung ist, das ist totes Verbrennen, ist unorganisches Verbrennen. Was im Menschen geschieht, ist lebendiges, ist durchseeltes Verbrennen. Jeder einzelne Prozeß, der in der Natur draußen geschieht, ist nicht so im Menschen, sondern ist anders, ist durchseelt, ist geistig. Was der Kohlenstoff mit dem Sauerstoff im menschlichen Organismus tut, das verhält sich so zu draußen, wie sich die lebendige Lunge zu zwei Steinen verhält. Es kommt weniger darauf an, daß man solche Dinge sich einmal überlegt, sondern daß man sein ganzes Fühlen so einrichtet, daß es darauf hinorientiert ist. Dann kommt man in allen Gebieten des Seelenlebens in ein solches Miterleben mit der Natur, daß man von der Natur wirklich zum Menschen kommt. Heute bleiben die Menschen bei der Natur draußen, sie kommen gar nicht zum Menschen.

Nun werden Sie immer bemerken, wenn Sie selber mit einer solchen Gesinnung mit den Kindern sprechen, verstehen die Kinder das Schwerste, so wie sie es ihrem Lebensalter gemäß verstehen sollen. Wenn Sie diese vermaledeiten Schulbücher zugrunde legen, die gang und gäbe sind, verstehen die Kinder in Wirklichkeit gar nichts. Man quält die Kinder und langweilt sie und fordert ihren Spott heraus. Dasjenige aber, was man tun muß, ist, in sich selber das Verhältnis zur Welt lebendig und zugleich wirklichkeitsgemäß zu machen. Das ist, was gerade der Lehrer, der Erzieher braucht. Ich möchte das einleitungsweise besonders scharf betonen, daß das wirklich so sein müßte, daß der Lehrer fortwährend darauf ausgeht, bei sich zu beleben, was im Zivilisationsprozeß tot geworden ist. So gehört es zu unserer Waldorfschul-Erziehungsaufgabe,

#SE302a-117

daß wir das Wissen in uns beleben, daß wir ein gehöriges Ekelgefühl vor der heutigen Darstellung in sogenannten wissenschaftlichen Büchern bekommen, und daß wir erst nach Überwindung dieses Ekelgefühls zu dem kommen sollen, was in Wirklichkeit in uns leben kann und was dann ganz gewiß lebendig auf die Kinder übergeht. Gerade in diesem Punkt müssen wir bei uns selber anfangen, müssen uns einmal bemühen, die Natur selbst in dieser Richtung anzuschauen. Dazu gehört heute ein gewisser Mut, weil vieles von dem, was wahr ist, heute einfach als verrückt angesehen wird. Man muß sich nicht abhalten lassen, diesen Mut zu entwickeln.

Sie sehen, wie ein Schmetterling ein Ei legt, eine Raupe heraus-kriecht, wie die Raupe sich einspinnt, den Kokon bildet zur Verpuppung, wie aus der Puppe der Schmetterling herausfliegt. Diese Dinge werden beschrieben, aber wie! Ohne ein Bewußtsein jenes wunderbaren Mysteriums, das da eigentlich zugrunde liegt. Der Schmetterling legt das Ei. Bei diesem Ei handelt es sich zunächst darum, daß es in der entsprechenden Jahreszeit gelegt wird, vor allem empfänglich wird für alles, was als Erdiges, als Festes oder

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

Fest-Flüssiges im Naturzusammenhang wirkt. Salziges ist für die Eientwicklung das Allernotwendigste. Und dann kommt jene Zeit, in der außer dem Erdigen das Flüssige, und mit dem Flüssigen das Atherische die Oberhand gewinnt. Flüssiges, das vom Atherischen durchdrungen wird, geht über in die Bildung der Raupe, die aus dem Ei auskriecht. Wenn wir das Ei haben, denken wir vorzugsweise an die Erde mit dem Physischen. Wenn wir die Raupe auskriechen haben aus dem Ei, ihre Gestalt sehen - das ist dasjenige, was als Atherdurchdrungenes, Flüssigkeits-, wässeriges Wesen eigentlich aus dem Ei herauszieht, und was die Raupe zur Raupe macht. Nun muß die Raupe ihr Wesen an der Luft entwickeln. Da ist das Wichtigste für die Raupe, daß sie nun in Zusammenhang mit dem Licht kommt, so daß sie eigentlich in der vom Licht durchdrungenen Luft lebt, damit aber zugleich eine innere Beziehung zu dem Astralischen erlebt, und mit dieser Beziehung zur Astralität das Licht aufnimmt. Das ist das Wesentliche an der Raupe, daß die Raupe durch ihr Sinnessystem dem Strahl der Sonne, der strahlenden Sonne mit ihrem Licht ausgesetzt ist. Und jetzt tritt bei der Raupe das ein, was

#SE302a-118

Sie am extremsten wahrnehmen, wenn Sie nachts im Zimmer liegen, das Licht noch brennend haben und die Motten dem Lichte zufliegen; da ist dieser Drang, sich aufzugeben, sich hinzugeben, dieser Drang, der an der Motte unerklärlich ist. Wir werden hören, warum. Die Motte stürzt sich in das Licht und verbrennt. Denselben Drang dem strahlenden Licht gegenüber haben die Raupen. Aber die Raupe ist so organisiert, daß sie sich nicht in die Sonne hineinwerfen kann. Die Motte kann sich in das Licht hineinwerfen. Die Raupe hat denselben Drang der Hingabe an das Licht, sie kann das nicht; die Sonne ist ja ziemlich weit. Sie entwickelt diesen Drang, sie geht aus sich heraus, sie geht in das strahlende Licht hinein, sie gibt sich selber hin, sie spinnt aus ihrem Körper die physische Materie in die Sonnenstrahlen hinein. Die Raupe opfert sich in die Sonnenstrahlen hinein, sie will aufgehen, sie will sich vernichten, aber alle Vernichtung ist Geburt. Sie spinnt bei Tag in der Richtung der Sonnenstrahlen an ihrer Hülle, an ihrer Puppenhülle; und wenn Sie bei Nacht ruht, da verfestigt sich das wieder, so daß rhythmisch aus Tag und Nacht diese Fäden gesponnen sind. Materialisiertes, gesponnenes Licht sind diese Fäden.

Aus den Fäden, die das Licht gebildet hat, die sie materialisiert, spinnt die Raupe ihre Puppenhülle, sie geht in ihm auf. Das Licht selber ist die Veranlassung, daß die Puppenhülle gesponnen wird. Die Raupe kann sich nicht hineinstürzen, aber sie gibt sich hin, schafft die Kammer, in der das Licht eingeschlossen ist. Von oben herunter wird an der Puppenhülle geschaffen aus den Formgesetzen der Urweisheit; herausgestaltet wird der Schmetterling, nachdem die Raupe zubereitet hat die abgeschlossene Kammer für das Licht. Da haben Sie den ganzen Vorgang vom Schmetterlingsei bis zum farbenschildernden Schmetterling, der aus dem Lichte herausgeboren ist, wie alle Farben aus dem Lichte herausgeboren sind. Der ganze Vorgang ist aus dem Kosmos herausgeboren.

Wird der Vorgang, der sich so in eine Viergliedrigkeit auseinanderlegt, Ei, Raupe, Puppe, Schmetterling, wird der Vorgang irgendwie zusammengeschoben, dann verändert sich das Ganze. Geht der Vorgang im Inneren des Animalischen vor sich, so bleibt das, was zuletzt als Wesen aus dem Licht geschaffen wird. Sehen Sie, hier kommen wir

#SE302a-119

gar nicht anders in das Wesen der Sache hinein, als indem wir den Vorgang künstlerisch vorstellen. Es ist unmöglich, den Vorgang, der sich ergibt, wenn aus dem Puppenkokon heraus sich gestaltet der Schmetterling, aus dem Licht herausgeboren, es ist gar nicht möglich, sich den ganzen Vorgang anders vorzustellen als künstlerisch. Es ist ein wunderbar Künstlerisches, in das man da hineinkommt, wenn man sich den Vorgang wirklichkeitsgemäß, sachgemäß vorstellt. Man versuche nur einmal, was für ein ganz anderes Bewußtsein man bekommt, wenn man in dieser Weise etwas weiß. Ein ganz anderes Bewußtsein ist es, als wenn man in der heutigen äußerlichen Weise etwas weiß, was eigentlich ein Nichtwissen ist. Wenn man mit seinem ganzen Seelisch-Leiblichen zusammenwächst mit dem künstlerischen Schaffen des Kosmos, dann wird jedes einzelne interessant.

Sehen Sie sich die Kaulquappe an, die noch fischähnlich ist, ein durch Kiemen atmendes Wesen mit einer Art Fischschwänzchen zum Schwimmen. Das ganze Tier ist im wässerigen Element noch drinnen, im wässerig-irdischen Element drinnen. Jetzt entwickelt sich die Kaulquappe zum Frosch. Was geschieht denn da? Die Blutadern, die in die Kiemen hineingehen, die verkümmern, das ganze Blutnetz rundet sich nach innen. Es entsteht durch dieses Abrunden die Lunge. Es verkümmern die Blutgefäße, die zu diesem Fischschwänzchen hingehen, dagegen strecken sie sich zu richtigen Beinen aus, daß der Frosch dann auf dem Lande hüpfen kann. Dieses ganz wunderbare Umgestalten eines Blutnetzbildes, das erst ausfüllt Kiemen und Schwanz, dieses wunderbare, großartig künstlerische Umgestalten zu dem Blutnetz, das jetzt in Lunge und Gliedmaßen lebt, es ist ein ganz grandioser künstlerischer Vorgang. Wodurch ist er denn bewirkt? Das erste Blut-netz, das Kiemen-Schwanz-Blutnetz ist bewirkt von einem ErdigWässerigen, das zweite Blutnetz ist bewirkt von einem Luftartig-Wässerigen, das lichtdurchglänzt ist.

Sie lernen verstehen, wie die Elemente zusammenwirken, aber auf künstlerische Art zusammenwirken. Sie können gar nicht anders, dann, wenn Sie so übergehen zu dem Verstehen des Natürlichen, als daß Sie empfinden, wie wenn Sie schaffende Kräfte in sich hätten. Sie können eigentlich unmöglich so sein, wie die meisten Menschen sind, wenn sie

#SE302a-120

die heutige Wissenschaft studieren. Diese sind ja eigentlich ganz unmenschlich. Sie können höchstens sitzen dabei, sie stützen den Kopf unglücklich auf ihre Hand und strengen das Gehirn an, und sie werden müde vom Studieren. Das alles ist ja Unnatur, das ist ein realer Unsinn. Das wäre ja gerade so, wie wenn wir vom Essen müde werden sollten. Das werden wir ja erst, wenn wir viel zu viel essen. Man kann doch von dem, was so zum Menschen gehört, wie das Zusammenleben von Natur, Geist und Seele, man kann doch von dem nicht müde werden. Wie viele Menschen habe ich kennengelernt, die haben studiert und Bücher geschrieben, und sie haben an Blutleere im Gehirn gelitten. Das ist doch wirklich so, wie wenn man von irgend etwas anderem, was im menschlichen Organismus vor sich gehen muß zum Leben, blutleer würde. Blutleere im Gehirn kann niemand bekommen, der in dieser Weise, wie ich es schildere, übergeht zum Wirklichkeitsgemäßen. Das ist etwas, was uns innerlich belebt, und das müssen wir vor allen Dingen als Lehrer und Erzieher haben. Wir müssen zum unmittelbaren Leben übergehen, und es muß alles in uns innerlich uns tragen, stützen, eben wirklich beleben, was wir erst in die Schule hineintragen wollen. Daher kann eigentlich kein wirklicher Unterricht langweilig werden. Ich möchte wirklich wissen, woher er langweilig werden sollte; da müßte dem Kinde Essen und Trinken auch langweilig werden. Das ist meistens nicht der Fall. Dazu muß das Kind krank sein. Wenn ein Unterricht langweilig ist, muß er krank sein, und eigentlich müßten wir uns in jedem Falle fragen, wenn wir es nicht mit einem psychopathischen Kind zu tun haben: Was haben wir eigentlich nicht in uns, wenn der Unterricht das Kind langweilt?

Auf diese Dinge kommt es an, und deshalb sollten wir eigentlich uns bewußt werden, daß wir keine Gelegenheit vorübergehen lassen sollen, uns geistig, seelisch, innerlich zu beleben, sonst können wir nicht unterrichten. Sonst können wir noch so viel Gescheites wissen, wir können nicht unterrichten; und das hängt damit zusammen, daß wir gerade auf diese Weise die Synthesis bewirken zwischen dem, was in der Weltentwicklung hintereinander getrennt war im Gymnasten, im Rhetor und im Doktor. Namentlich aber haben wir heute nötig, um uns ja nicht entgehen zu lassen die letzten Reste, die heute noch im

#SE302a-121

Sprachgenius leben und auf unsere ganze menschliche Wesenheit wirken können, daß wir versuchen, in die Sprache musikalisch und plastisch-malerisch hineinzukommen, so daß das, was in der Sprache zum Ausdruck kommt, wieder auf uns zurückwirkt. Wir dürfen uns das nicht entgehen lassen. Daher müssen wir es unbedingt als eine Forderung an uns selbst stellen, daß wir nicht schlampig reden

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

in der Schule, sondern daß wir tatsächlich die Rede gestalten, so daß die Rede wirklich etwas Künstlerisches beim Lehrer und Erzieher gewinnen muß. Das ist natürlich eine gewisse Unbequemlichkeit, allein es ist etwas, was von einer ungeheuer großen Bedeutung ist. Sehen Sie, dann kann von der Schule, wenn dies beobachtet wird, eine Belebung, eine Erneuerung der Zivilisation ausgehen durch die Synthesis von Gymnast, Rhetor und Doktor. Dasjenige, was heute am schlimmsten in aller Erziehung wirkt, den Doktor, müssen wir überwinden; das Wissen, das gelehrte Wissen, das intellektuelle Wissen; denn wir können bei den Kindern doch nur dadurch etwas erreichen, daß wir Menschen sind, nicht dadurch, daß wir denken können.

Nun, das wollte ich Ihnen als Einleitung geben. Ich werde zu dem in den nächsten Stunden noch einiges hinzufügen, was alles für den Lehrer selbst in Betracht kommt, denn die Erziehungsfrage ist vielfach eine Lehrer- und Erzieherfrage.

ZWEITER VORTRAG

Stuttgart, 16. Oktober 1923

#TX

Ich versuchte Sie darauf hinzuweisen, wie es möglich ist, durch ein Durchdringen unseres Wissens mit Anthroposophie in ein lebendiges Seelenleben hineinzukommen. Wir brauchen dieses lebendige Seelenleben, gerade wenn wir die Kraft haben wollen für unseren Unterricht und unsere Erziehung. Ich möchte Ihnen jetzt von etwas sprechen, was wirklich im eminentesten Sinne ein pädagogisches Ziel hat, was aber eigentlich nichts anderes will, als durch eine besondere Art der Orientierung im pädagogischen Wirken Kräfte, innere Kräfte zu sammeln, um im pädagogischen Sinne das Herz anzufeuern.

Ich möchte dazu heute über die Frage sprechen: Mit welchen Kräften arbeiten wir denn eigentlich, wenn wir pädagogisch arbeiten? Es ist im Grunde genommen so, daß aus der heutigen Zeitbildung heraus diese Frage in einem irgendwie einschneidenden Sinne gar nicht beantwortet werden kann. Gewiß, wir können uns sagen, das äußere Leben, in dem die Menschen drinnenstehen, wenn sie erwerbsfähig werden, das fordert, daß diese Menschen etwas können, was sie als Kinder noch nicht können, und was wir ihnen beibringen müssen. Es fordert vielleicht auch die Haltung, die der Mensch als Erwachsener einnehmen muß, etwas, was das Kind sich nicht selber beibringen kann, was man ihm durch Erziehung beibringen muß. Aber die Beantwortung der Frage: Warum erziehen wir eigentlich? - bleibt der heutigen Bildung etwas ziemlich Äußerliches, schon aus dem Grunde äußerlich, weil ja heute der erwachsene Mensch nicht allzuviel in dem sieht, was er durch die Erziehung und den Unterricht geworden ist; er sieht nicht allzuviel darin. Er sieht nicht mit einer sehr tiefen Dankbarkeit zurück auf das, was er durch Unterricht und durch Erziehung geworden ist. Fragen Sie selbst Ihr Herz, ob diese Dankbarkeit immer lebendig ist. Gewiß, in einzelnen Fällen wird sie im Nachdenken da sein; aber im großen ganzen denken wir nicht mit einer tiefen Dankbarkeit an unsere eigene Erziehung, an unseren eigenen Unterricht, weil vor dem Menschen-gemüt nicht in voller Regsamkeit steht, was eigentlich Erziehen, was

#SE302a-123

Unterrichten heißt, welche Kräfte da in der Menschennatur eigentlich regsam gemacht werden. Daher ist es heute so schwer, pädagogischen Enthusiasmus in den Menschen zu erregen, und im Grunde sind alle unsere Methoden, alle noch so geistvoll durchgestalteten äußeren Methoden in der Pädagogik dafür nur von geringem Wert. Die Beantwortung der Frage: Wie macht man dies, wie macht man jenes? - ist doch nur von geringem Wert. Von größtem Wert aber ist es, daß der Mensch Enthusiasmus hat in seiner Tätigkeit, und diesen Enthusiasmus in seiner Tätigkeit auch voll entwickeln kann, wenn er Pädagoge sein soll. Dieser Enthusiasmus hat eine ansteckende Gewalt; und er ist es allein, der Wunder wirken kann in der Erziehung. Das Kind geht mit dem Enthusiasmus gerne mit, und wenn es nicht mitgeht, so ist das meistens ein Zeugnis dafür, daß dieser Enthusiasmus nicht vorhanden ist.

Nun möchte ich es als eine Art selbstverständliches Geheimnis aussprechen, daß ich, obwohl hier schon viel von Enthusiasmus gesprochen worden ist, trotzdem immer noch, wenn ich durch die Klassen gehe, bei der Lehrerschaft etwas von allerlei Bedrücktheit, von allerlei Schwere sehe. Die Schwere geht im Grunde genommen dennoch in vieler, vieler Beziehung durch die Klassenführung. Diese Schwere, die muß weg, und die Schwere kann sich auch ausdrücken in künstlichem Enthusiasmus. Der künstliche Enthusiasmus, der ist es auch nicht, der irgend etwas bewirken kann, sondern allein derjenige Enthusiasmus, der sich entzündet an unserem eigenen Darinnenstehen in der Sache, die wir bei der Klassenführung zu handhaben haben. Nun, sehen Sie, da ist es vor allen Dingen notwendig, daß Sie alle gründlich einsehen, wir brauchen hier als Lehrer wirklich ein eigenes Bewußtsein. Wir haben nötig, an der Ausbildung dieses unseres eigenen Bewußtseins zu arbeiten. Nun gewiß, diese Arbeit an dem eigenen Bewußtsein wird uns ungeheuer erschwert durch jene Rücksichten, die wir in der letzten Klasse zu nehmen gezwungen sind, auf die ganz unmöglichen Forderungen, die draußen gestellt werden an unsere Kinder, wenn diese zum Abiturienten-examen sich vorbereiten. Das legt sich wirklich wie Bleischwere auf die Führung unserer letzten Klassen. Wir dürfen aber doch nicht unser eigentliches Ziel aus den Augen verlieren, und dazu ist es notwendig, daß wir an diesem Bewußtsein arbeiten. Ich möchte sagen, an dem

#SE302a-124

Waldorfschul-Lehrerbewußtsein müssen wir arbeiten. Das können wir aber nur, meine lieben Freunde, wenn wir gerade auf dem Gebiete der Pädagogik zu einem wirklichen Erleben des Geistigen kommen. Ein solches Erleben des Geistigen ist der neueren Menschheit schwierig, und das sollten wir gründlich einsehen, daß das der neueren Menschheit schwierig ist. Wir sollten gründlich einsehen, daß wir wirklich etwas ganz Besonderes, etwas sonst in der Welt kaum Vorhandenes brauchen, um die Aufgabe der Waldorfschule wirklich bewältigen zu können. Wir sollten in aller Bescheidenheit, ohne Stolz, ohne Hochmut, uns dieser Besonderheit bewußt werden, aber wirklich tief innerlich, herzlich bewußt werden können, nicht bloß in dem Aussprechen einer Art von Phrase; innerlich, herzlich sollten wir uns dessen bewußt werden können. Das können wir aber nur, wenn wir ein klares Verständnis dafür haben, was in dieser Beziehung der Menschheit verlorengegangen ist; verloren erst in den letzten drei bis vier Jahrhunderten. Das müssen wir wieder finden.

Was verlorengegangen ist, das ist dieses, daß eigentlich der Mensch, wenn er aus seinem vorirdischen Dasein heraus in die Welt tritt, gegenüber den eigentlichen Wesenskräften des Menschen ein Wesen ist, das zu heilen ist. Dieses Verbinden des Erziehens mit dem Heilen des Menschen, das ist verlorengegangen. Gewiß, durch eine gewisse Zeit des Mittelalters hindurch war es radikal geglaubt worden, daß der Mensch eigentlich als Erdenmensch ein krankes Wesen ist, und daß man seine Gesundheit ihm erst wiederbringen muß, daß der Mensch eigentlich als heutiger Erdenmensch unter seinem Niveau steht und daß man real etwas zu tun hat, um den Menschen zum Menschen zu machen. Es wird dies sehr häufig nur zu formal aufgefaßt. Man redet davon, der Mensch muß entwickelt, muß auf ein höheres Niveau gebracht werden; aber man meint es abstrakt, nicht konkret. Konkret wird man es erst meinen, wenn man die Tätigkeit des Erziehens wirklich in Zusammenhang bringt mit der Tätigkeit des Heilens. Wenn man einen kranken Menschen vor sich hat und man heilt ihn, dann weiß man, daß man etwas getan hat: Macht man ihn gesund, dann hebt man ihn hinauf auf ein höheres Niveau, auf das Niveau des normalen Menschen. Es ist fast in allen alten Zeiten von denen, die Kundige waren in den Weltgeheimnissen,

#SE302a-125

das Geborenwerden mit einem Erkranken als eins angesehen worden, weil der Mensch in der Tat, wenn er geboren wird, in einem gewissen Sinne unter sein Niveau herunterkommt, nicht das ist, was er im vorirdischen Leben war. Eigentlich ist es etwas durchaus

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

Anormales gegenüber der höheren Menschennatur, daß der Mensch Ingredienzien seines Leibes in sich trägt, die er in einer gewissen Schwere tragen muß. Man wird heute gar nicht mehr als ein vernünftiger Mensch angesehen, wenn man etwa sagt: Gegenüber der höheren Menschennatur ist es etwas Krankhaftes, fortwährend mit den physischen Kräften des Leibes kämpfen zu müssen bis zum Tode. - Aber ohne solche radikalen Vorstellungen kommt man nicht hindurch zu der Realität dessen, was Erziehen heißt. Erziehen muß etwas haben vom Heilen, Um dieses einzusehen, möchte ich heute folgendes vor Ihre Seele stellen,

Der Mensch lebt eigentlich in viererlei Kräfteentfaltungen darin, Die eine ist diejenige, in der er tätig ist, wenn er geht, seine Beine bewegt und dadurch sich durch die ja allen bekannte pendelnde Bewegung der Beine vorwärtsbewegt, oder wenn er seine Beine benützt, um zu tanzen oder andere Bewegungen auszuführen. Es ist dies eine Bewegung, die in der äußeren physischen Raumeswelt verläuft, die auch durch Ortsveränderungen im Raume verbildlicht werden kann. Ebenso ist alle andere Beweglichkeit des Menschen, Beweglichkeit der Arme, Hände, des Kopfes, der Augenmuskeln und so weiter eigentlich etwas, was - wenn wir absehen von der inneren Tätigkeit des Menschen - so gezeichnet werden könnte, wie wir die Ortsveränderungen eines gewöhnlichen toten Körpers zeichnen. Das ist die eine Tätigkeit, in der der Mensch drinnen ist.

Die zweite ist diese, die der Mensch entfaltet, wenn er beginnt, das zu verarbeiten, was er an physischen Produkten in sich aufnimmt, im weitesten Umfange alles, was zur Ernährungstätigkeit gehört. Während wir in den Gliedmaßen des Menschen die Vermittler haben für dasjenige, was der Mensch eben mit den physisch ihren Ort verändernden Wesen gemein hat, haben wir als eine in gewissem Sinne andere Betätigung, daß der Mensch genötigt ist, fortzusetzen, was in der Betätigung der äußeren Gegenstände liegt, die der Mensch als Nahrung aufnimmt. Nehmen Sie etwa ein Stück Zucker in den Mund, es zergeht.

#SE302a-126

Das ist eine Fortsetzung dessen, was der Zucker außen tut. Er ist hart, von weißer Farbe. Sie lösen ihn auf, er wird flüssig, schleimig, er wird dann weiter verändert - der Chemiker sagt: chemisch verändert, aber das hat hier keinen Sinn -, er wird immer weiter und weiter verändert. Der Zucker wird am intensivsten im ganzen Organismus verarbeitet und aufgenommen. Da haben Sie eine zweite Art der Tätigkeit. Die setzt sich fort bis zum rhythmischen System, das übernimmt die Tätigkeit des Verdauungssystems. Aber, was da als zweite Tätigkeit des Menschen geschieht, das ist schon sehr verschieden von der menschlichen Tätigkeit in bezug auf das Bewegen der Gliedmaßen oder überhaupt auf das Bewegen des ganzen menschlichen Körpers in der Außenwelt. Die Ernährungstätigkeit ist eine ganz andere als diejenige, die wir verrichten, wenn wir uns äußerlich bewegen oder, sagen wir, ein Gewicht heben. Diese Tätigkeit der Ernährung kann gar nicht vor sich gehen, ohne daß in jedem einzelnen Teil dieser Ernährungstätigkeit das astralische Wesen des Menschen eingreift. Das astralische Wesen des Menschen muß jeden einzelnen Prozeß durchdringen, der sich als Ernährung abspielt. Bei der Tätigkeit, die ich zuerst geschildert habe, bei der Tätigkeit des Gehens, Greifens und so weiter, da haben wir es im wesentlichen damit zu tun, daß dieselben Kräfte von dem Menschen benützt werden, die wir auch physikalisch konstatieren, nur daß der Mensch den ätherischen Organismus in Bewegung setzt und durch dessen Vermittlung das zustande kommt, was wir als eine Itelebewegung beim Greifen oder Gehen konstatieren. Wenn wir die Geh-, die Greiftätigkeit ins Auge fassen, brauchen wir nur das, was wir in der physischen Welt haben als eingespannt in die Ätherwirkung, zu berücksichtigen, dann haben wir das, was im Menschen geschieht. Das haben wir aber niemals, wenn wir die Ernährungstätigkeit ins Auge fassen. Die kann nur zustande kommen, wenn der Astralleib in die Prozesse eingreift, die wir sonst in der Retorte haben. Da müssen vor allem die astralischen Kräfte wirken; und was da am wenigsten berücksichtigt wird, das ist, daß da nicht mehr die physischen Kräfte mitspielen dürfen. Das ist außerordentlich interessant, weil man immer glaubt, daß zum Beispiel bei der Ernährung die physischen Kräfte mitspielen. Sobald der Mensch nicht mehr in Beziehung zur Außenwelt

#SE302a-127

ist, hören die physischen Kräfte auf, ihre Bedeutung zu haben. Sie sind nicht mehr tätig, nicht mehr wirksam. In der Ernährungstätigkeit haben wir eine Verarbeitung der physischen Substanzen mit Astralischem und Ätherischem. Das, was ein Stück Schwefel oder ein Stück Salz als physische Wirkung außerhalb des Körpers haben, das hat innerhalb des Körpers keine Bedeutung; nur das, was es astralisch als Bedeutung hat, das wird vom Astralischen erfaßt, und dann ist das Ätherisch-Astralische das eigentlich Tätige in der Ernährung.

Gehen wir weiter jetzt, dann kommen wir zu den Tätigkeiten, die im Rhythmischen sich abspielen, im Blutrhythmus, im Atmungsrythmus. Sie sind ähnlich in bezug auf die innere Konstitution den Kräften, die sich abspielen im Ernährungssystem. Sie spielen sich ab durch das Zusammenwirken des Ätherischen mit dem Astralischen, nur daß bei der Verdauungstätigkeit das Astralische in einer gewissen Beziehung noch schwächer ist als das Ätherische, und bei der rhythmischen Tätigkeit das Astralische stärker wird als das Ätherische. Das Ätherische tritt mehr in den Hintergrund bei dem Tätigsein im rhythmischen System; aber eigentlich nur das Ätherische, das im Menschen ist, während bei der Tätigkeit, die im rhythmischen System des Menschen ausgeübt wird, das Ätherische außerhalb des Menschen wieder anfängt mitzuwirken, so daß man eigentlich bei der Atmungstätigkeit hat: die Kraft des inneren menschlichen Ätherleibes, die Kraft des äußeren Äthers der Welt und die astralische Tätigkeit des Menschen. Das hat man zum Beispiel in der Atmungstätigkeit. Nun stellen Sie sich einmal vor, wir studieren gerade dieses Gebiet, wir studieren, was da eigentlich vor sich geht, wenn der Mensch atmet. Die physische Tätigkeit von Kohlenstoff und Sauerstoff und so weiter wird vollständig unterdrückt, aber eine große Rolle spielt das Verhältnis von ätherischem Äußerem und ätherischem Innerem und Astralischem. Das spielt eine große Rolle. Das sind aber die Kräfte, die man kennen muß für irgendeine Substanz, wenn man von der heilenden Wirkung der Substanz reden will. Man kommt nicht darauf, inwiefern eine Substanz ein Heilmittel ist, wenn man nicht weiß, wie die Substanz, in den Körper hineingebracht, ergriffen wird von diesen drei Kräftesystemen. Die ganze Therapie in der Medizin beruht darauf, daß man diese drei Kräfte in bezug auf die Substanzen

#SE302a-128

kennt. Das ist überhaupt Therapie: die heilende Wirkung im äußeren und inneren Äther und im Astralischen zu kennen. Was heißt es zum Beispiel, wenn man Antimon als Heilmittel verwendet? Das heißt nichts anderes als: Wenn man das Antimon in irgendeiner Zubereitung in den Körper hineinbringt, wird es von den inneren Ätherkräften in einer gewissen Weise ergriffen, von den äußeren, die durch die Atmung hineinkommen, und von den astralischen Kräften im Menschen. Das heißt wissen, inwiefern das Antimon ein Heilmittel ist, wenn man diese drei Kräftesysteme in ihrer Wirkung auf irgendeine Substanz im Inneren des Mensch kennt.

Indem wir zur rhythmischen Tätigkeit aufsteigen, kommen wir also dazu, eine viel feinere Art des Geschehens kennenzulernen, als zum Beispiel noch in der Ernährungstätigkeit vorhanden ist. An diese rhythmische Tätigkeit müssen wir im wesentlichen appellieren, wenn wir die Heilwirkungen kennenlernen wollen. Kein Mensch, der nicht weiß, wie irgendeine Substanz auf den Atmungs- oder Zirkulationsrhythmus wirkt, kann davon sprechen, inwiefern diese Substanz ein Heilmittel ist.

Nun ist aber das Eigentümliche, während der Arzt die therapeutischen Kräfte im unterbewußten, im rhythmischen System der Blutzirkulation oder der Atmung in Wirksamkeit bringt, müssen wir als Lehrer oder Erzieher die nächsthöhere Stufe in Wirksamkeit bringen:

das, was zusammenhängt mit der Betätigung in den Nerven, in den Sinnen. Das ist die nächste Metamorphose der Heilmittel. Was wir als Lehrer und Erzieher tun, heißt für den physischen Menschen, mit den Substanzen, die er aufnimmt, so zu hantieren, daß sie nun unterworfen sind der ätherischen Tätigkeit und der äußeren physischen Tätigkeit - im Wahrnehmen nämlich, wenn wahrgenommen,

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

aufgefaßt wird -, und der inneren physischen Tätigkeit, das heißt dem, was im Menschen an innerer Ortsveränderung mechanisch bewirkt wird dadurch, daß er sich bewegt. Haben wir in dem Heilmittel drinnenstecken das äußere und innere Ätherische und das Astralische, so haben wir in den pädagogischen Wirkungen drinnen äußeres Physisches, Gymnastik, und inneres Physisches. Denn wenn der Mensch den Kopf neigt, wird sein ganzes dynamisches System eigentlich verändert, der Schwerpunkt rückt herüber und so weiter. Äußeres Physisches haben wir in

#SE302a-129

der größten Verfeinerung, wenn wir Lichteinwirkungen auf das Auge kennenlernen. Äußeres Physisches, nichts anderes als äußeres Physisches ist es auch, wenn wir irgendeinen Druck auf ein Tastorgan nehmen. Wir haben also: Äußeres Physisches, inneres Physisches, das heißt physische Veränderungen im Nervensystem, Abbau im Nervensystem, richtige physische Prozesse, wie sie eigentlich nur im Menschen im Nervensystem vorhanden sind, und ätherische Tätigkeit. Mit diesen drei Systemen haben wir es im wesentlichen zu tun, wenn wir als Erzieher das Kind behandeln; es ist die höhere Metamorphose dessen, was wir im Heilen tun. Welche Betätigung gibt es im Menschen? Die gehende, greifende Bewegung, die Bewegung der Gliedmaßen, äußere Raumveränderung; die ernährende Tätigkeit-ich habe Ihnen gezeigt, was dabei mitwirkt-, die rhythmische Tätigkeit, die aber durch und durch eine heilende Tätigkeit ist, und die wahrnehmende Tätigkeit, wenn wir sie von außen ansehen. Die erziehende, unterrichtende Tätigkeit, sie ist, von innen angesehen, durchaus eine wahrnehmende Tätigkeit. Jetzt werden Sie tiefer in die menschliche Natur hineinsehen. Sie werden sich sagen können, wenn im rhythmischen System eigentlich diejenigen Faktoren wirksam sind, welche die Heilfaktoren sind, dann ist ja im Menschen fortwährend ein Arzt. Das ganze rhythmische System ist ein Arzt. Ein Arzt muß aber etwas heilen, und wenn etwas geheilt werden soll, muß etwas krank sein. Dann ist aber Gehen, Greifen, Ernähren ein fortwährendes Kranksein und Atmung und Blutzirkulation ein fortwährendes Heilen. Das ist es auch. Man sieht nur in der heutigen Wissenschaft, wo man alles über einen Leisten schlägt, nicht ein, daß der Mensch fortwährend krank wird. Namentlich Essen und Trinken ist etwas, was uns fortwährend krank macht. Wir können es auch gar nicht vermeiden, uns fortwährend durch Essen und Trinken an unserer Gesundheit zu schädigen. Derjenige, der es im Überfluß tut, schadet sich nur zuviel; aber einen geringen Grad des Schadens fügen wir uns immer zu. Wir heilen fortwährend unser Krankwerden von dem rhythmischen System aus. Das menschliche Leben auf der Erde ist ein Krankwerden und fortwährendes Heilen. Dieses Krankwerden ist aber ein wirkliches physisches Krankwerden. Aber dasjenige, was der Mensch im Verkehr mit der Außenwelt tut, was die Fortsetzung seines Gehens

#SE302a-130

und Greifens ist, ist ein noch intensiveres, weniger bemerktes Krankwerden, und dem müssen wir entgegenwirken durch den höheren Heilungsprozeß, durch den Erziehungsprozeß, der die Metamorphose des Heilens ist. Erziehungskräfte sind die Metamorphose der Arzteskräfte, sind die umgewandelten Arzteskräfte. Daher muß eigentlich all unser erzieherisches Denken wirklich darauf hinauslaufen, daß wir auch dieses Denken so umbilden, wie das Denken sich umbilden muß, wenn es fruchtbar aus dem physischen Denken in das Denken des Geistigen aufsteigt. Im physischen Denken haben wir ja die zwei Kategorien, die in allen denen, die dem Dokorenzeitalter angehören, jenen so furchtbar wirkenden, trockensten Enthusiasmus verursachen, die beiden Begriffe und Ideen: Richtig-Unrichtig, Wahr-Falsch. Wahr und Falsch ist höchstes Ideal derjenigen, die im Dokorenzeitalter mit ihrem ganzen Leben in die Welt sich hineingestellt haben. Aber es ist eigentlich so furchtbar wenig Realität in diesem Wahr und Falsch. Es ist etwas Formales. Man stellt das fest durch bloße Logik, die eigentlich nur zusammenstellt und auflöst. Ein furchtbar Trockenes, Nüchternes und Formales ist dieses Wahr und Falsch. In dem Augenblick, wo wir uns aufschwingen zu den Wahrheiten der geistigen Welt, können wir nicht mehr von Wahr und Falsch reden, da wird Wahr und Falsch eben ein solcher Unsinn, wie wenn irgendeiner sagen würde: Täglich Wein trinken in einem solchen Maße ist falsch. - Man meint damit etwas formal Äußerliches, wenn man sagt: falsch. Man sagt erst etwas Reales, wenn man nachweist, daß es krankmachend ist. Richtig oder Unrichtig ist etwas Äußerliches, Formales, wenn es sich auf Physisches bezieht. Wir müssen in der Tat bei allem, was die geistige Welt betrifft, dieses Wahr und Falsch ablegen. Wir müssen darauf kommen, diese Begriffe Wahr und Falsch zu ersetzen, sobald wir in die geistige Welt hinaufkommen, durch Gesund und Krank, so daß eigentlich wirklich bei einem solchen Vortrag, wie ich ihn gestern abend hier gehalten habe, das gar nichts sagt, wenn mir einer sagt, das ist richtig. Richtig sind die Dinge in der physischen Welt; in der geistigen Welt ist nichts falsch oder richtig, da sind die Dinge Realität. Ist denn ein Buckliger richtig oder falsch? Man kann da nicht mehr von richtig oder unrichtig reden. Es kann eine Zeichnung falsch oder richtig sein, aber es kann doch

#SE302a-131

nicht ein Pflanze richtig oder unrichtig sein, sondern gesund oder krank kann sie sein. Und so sind die Dinge für die geistige Welt: gesund oder krank, fruchtbar oder unfruchtbar. Realität muß sein in dem, was man tut. Wenn jemand einen solchen Vortrag, wie ich ihn gestern gehalten habe, für gesund hält, trifft er das Richtige, wenn er ihn bloß für richtig hält, zeigt er nur, daß er sich nicht auf das Niveau hinaufschwingen kann, wo die Realität liegt. Um Gesund oder Krank handelt es sich da, wo wir überhaupt geistige, spirituelle Wahrheiten in Anspruch nehmen. Das müssen wir gerade lernen in bezug auf das pädagogische Wirken. Wir müssen uns aneignen, irgend etwas durch die Art, wie wir drinnenstehen, als gesund in der pädagogischen Anwendung zu halten oder als krank oder kränkend. Das ist von besonderer Bedeutung, wenn man ein richtiges Bewußtsein von sich als Pädagoge erzeugen will. Man könnte geradezu sagen, es beginnt die Erziehung des richtigen Bewußtseins damit, daß man übergeht von dem logischen Wahr und Falsch zu dem realen Gesund oder Krank. Dann ist man aber schon sehr stark an die Auffassung des Heilprinzips herangelangt. Man kann sich das ganz im einzelnen konkret durchbilden; aber man muß in der Tat sich dann etwas anregen lassen von einer umfassenden Menschenkenntnis, namentlich von einer Erkenntnis des Menschen im Verhältnis zur umgebenden Welt.

Wenn wir zum Beispiel den menschlichen Atmungs Vorgang beschreiben nach der heutigen Wissenschaft, so wird auf das Wesentliche, auf das eigentlich Menschliche dabei kein besonderer Wert gelegt. Man sagt, die Luft besteht aus Sauerstoff und Stickstoff - wir wollen die anderen Bestandteile weglassen. Der Mensch atmet den Sauerstoff ein, es kommt auch etwas Stickstoff in ihn. Er atmet dann wieder Sauerstoff, an den Kohlenstoff gebunden, aus, er atmet auch wieder etwas Stickstoff aus. Man mißt die Prozente, beschreibt es und glaubt damit den Vorgang im wesentlichen beschrieben zu haben. Aber an das eigentliche Menschliche kommt man im Grunde genommen wenig heran. Denn das eigentliche Menschliche geht einem dann auf, wenn man über folgende Frage nachdenkt: Es gibt einen bestimmten Prozentsatz Stickstoff in der Luft, der gut sein soll für das Atmen, und einen bestimmten Prozentsatz Sauerstoff. Nehmen wir an, der Mensch ist in

#SE302a-132

eine Luft versetzt, die weniger Stickstoff enthält als den normalen Prozentgehalt, eine stickstoffarme Luft. Lassen Sie den Menschen in einer stickstoffarmen Luft atmen, die Luft wird allmählich durch das menschliche Atmen stickstoffreicher. Der Mensch atmet aus seinem Leibe heraus Stickstoff, den er sonst nicht ausatmen würde, um die Luft in seiner Umgebung in ihrem Stickstoffgehalt zu korrigieren. Ich weiß nicht, ob das heute berücksichtigt wird in den Physiologien. Ich habe gerade darauf häufig hingewiesen, daß der Mensch in einer stickstoffarmen Luft diese korrigiert; und er nimmt lieber aus seinen eigenen organischen Substanzen den Stickstoff heraus, entzieht ihn diesen, um die Luft äußerlich zum normalen Stickstoffgehalt zu bringen. Und so macht er es auch mit dem normalen Sauerstoffgehalt. Der Mensch hat ein so inniges Verhältnis zur Umgebung, daß in dem Moment, wo die Umgebung nicht so ist, wie sie sein soll, er sie korrigiert, er sie verbessert. So daß wir sagen können, der Mensch ist wirklich so geartet, daß er nicht nur für sich etwas in bezug auf Stickstoff und Sauerstoff in der äußeren Natur verlangt, sondern daß er Stickstoff und Sauerstoff in seiner Umgebung nicht nur ebenso

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

notwendig, sondern sogar noch viel notwendiger in einem gewissen Prozentsatz haben muß als in sich selber. Dem Menschen ist seine Umgebung für seine unterbewußten Kräfte wichtiger als die Zusammensetzung seines eigenen Leibes. Das ist das unglaublich Interessante, daß er durch seine Instinktkräfte für seine Umgebung viel mehr Interesse hat wie für die Zusammensetzung seines eigenen Leibes. Das ist etwas, das unmittelbar, wenn man vernünftig experimentiert, experimentell betätigt werden kann. Man muß nur die Experimente auf diesem Gebiet anstellen. Wenn unsere Forschungsinstitute von Problem zu Problem eilen würden - oh, es wäre furchtbar viel zu tun! Die Probleme liegen nur so da, sind auch pädagogisch ungeheuer wichtig. Denn jetzt erst können wir fragen, warum der Mensch eine bestimmte Stickstoff- und eine bestimmte Sauerstoffumgebung braucht. Wir wissen ja, wenn der Mensch seine innere Ernährungs- oder überhaupt Gestaltungstätigkeit entfaltet, da bilden sich allerlei Substanzzusammenhänge, die dann, wenn der Mensch zur Leiche wird, in einer bestimmten Weise sich darstellen. In dieser toten Form wird die Sache allein heute untersucht. Nun ist das Eigentümliche:

#SE302a-133

In der Sphäre des Menschen, die einen Teil der rhythmischen Tätigkeit und einen Teil der Stoffwechsel-Gliedmaßentätigkeit umfaßt, in der Sphäre ist vorzugsweise die Neigung da, eine Tätigkeit zu entfalten zwischen Kohlenstoff und Stickstoff; und in der Sphäre, die sich von der rhythmischen hinauf zur Nerven-Sinnestätigkeit erstreckt, ist vorzugsweise die Neigung da, eine Tätigkeit zu entfalten zwischen Kohlenstoff und Sauerstoff. Und es ist schon interessant, wenn man mit einer durch trockene Gelehrsamkeit unverbrauchten Seelenverfassung etwa prickelndes Selterswasser sich anschaut, wo die Kohlensäure im Flüssigen durch wechselnde Tätigkeit von Kohlenstoff und Sauerstoff auftritt, wenn man dieses Prickeln anschaut, hat man unmittelbar imaginativ eine Anschauung von dem, was im Verlauf der rhythmischen Atmungstätigkeit von dem Lungensystem gegen den Kopf zu sich vollzieht. Was Sie im kohlenensäurehaltigen Wasser moussieren, prickeln finden, das muß da in intimer, feiner Weise nach dem menschlichen Kopf hinaufspielen. So daß jemand, der vor einer Kohlensäurequelle steht, eigentlich sagen müßte: Diese Tätigkeit der aufsteigenden Kohlensäure ist eigentlich zum Verwechseln ähnlich, nur größer, einer fortwährenden, intimen Tätigkeit, die von der Lunge zum menschlichen Kopf hinaufspielt. Da muß immer etwas angefeuert werden durch eine feine, intime Kohlensäure-Wassertätigkeit, sonst wird der Mensch dumm oder dumpf. Wenn wir versäumen, dem Menschen dieses Moussierende eines Kohlensäure-Wäßrigen nach dem Kopf hinaufzubringen, dann zeigt in seinem Inneren der Kohlenstoff plötzlich eine Neigung zum Wasserstoff statt zum Sauerstoff. Und dann geht der zum Gehirn hinauf, und das gibt Sumpfgas, das Sie ja auch aus gewissen unterirdischen Gewölben kennen, und dann wird der Mensch dumpf, schläfrig, verstockt.

Ja, diese Dinge treten einem erst entgegen als innere, man möchte jetzt sagen physische Tätigkeiten, nur sind sie keine physischen; denn die Erzeugung von Sumpfgas oder Kohlensäuregas wird in diesem Falle ein inneres geistiges Leben. Wir kommen da nicht in den Materialismus hinein, sondern in das feine Weben des Geistigen in der Materie.

Nun, wenn wir etwa in den Sprachen viel Vokabeln lernen lassen, wenn wir so das Kind durch dieses Auswendiglernen hindurchführen

#SE302a-134

durch ein unbewußtes Mechanisches, dann ist das ein Prozeß, der nach der Sumpfgasentwicklung im Kopf zu hingeht. Wenn wir dem Kind durch möglichst lebendige Bilder beikommen, wirkt das so, daß das Atmungssystem die Kohlensäure nach dem Kopf hin moussieren läßt. Also wir kommen tatsächlich in etwas hinein, was gesundend oder kränkend ist. Wir merken an einer solchen Sache, wie wir eine höhere Metamorphose der heilenden Kräfte in Anspruch nehmen müssen; und es ist im höchsten Grade enthusiastierend, in diese geheimen Verhältnisse des menschlichen Organismus hineinzuschauen. Man weiß dann erst, was für ein merkwürdiges Kellergewölbe der Kopf ist, den man ausfüllt entweder mit Sumpfgas oder Kohlensäure. Man fühlt sich an den tieferen Triebbrädern des Seins.

Wir werden im folgenden Vortrag eine andere Tätigkeit kennenlernen, mit der diese Tätigkeit in ein Gleichgewicht gebracht werden muß. Das kann aber nur geschehen, wenn wir auf der einen Seite im musikalischen Gebiet richtig unterrichten und auf der anderen Seite richtig unterrichten in dem, was auf äußerer Anschauung und nicht auf musikalischem Gebiet beruht. Aber aus diesem setzt sich fortwährend unser Unterricht zusammen. Da ergibt sich das Interesse an dem Menschen-objekt, das wir vor uns haben. Aber es reiht sich etwas anderes daran an: das Verantwortungsgefühl. Der Waldorflehrer müßte in sein Bewußtsein etwas hineinbringen, indem er in aller Bescheidenheit sich sagt: Heute wird eigentlich erzogen, indem man die Leute losschickt in der Erziehung, ganz so, als wenn man einen Stockblinden losließe und ihn mit Farben malen ließe. Niemand weiß, was geschieht in der Erziehung. Kein Wunder dann, daß der Blinde auch keinen besonderen Enthusiasmus aufbringen wird für das Malen mit Farben. Kein Wunder, daß kein Erziehungsenthusiasmus in der Welt ist. Aber in dem Augenblick, wo wir uns so hineinversetzen in die Erziehung - es ist immer nur etwas anders gesagt, durch unsere ganze Erziehung wird diese Anregung gegeben -, dann steht man mit dem richtigen Enthusiasmus darin, denn man fühlt sich an den Triebbrädern der Welt. Dann aber mit dem richtigen Verantwortungsgefühl. Man weiß, daß man gesund und krank machen kann. Dieser Enthusiasmus und auf der anderen Seite das Verantwortungsgefühl, die müssen herauskommen!

DRITTER VORTRAG

Stuttgart, 16. Oktober 1923

#TX

Was ich Ihnen in diesen Tagen geben will, soll im wesentlichen eine Anregung zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes sein, und da möchte ich - anknüpfend an das heute nachmittag Gesagte - das Folgende vor Sie hinstellen. Sehen Sie, wir müssen die Menschenerkenntnis so weit treiben, daß wir wirklich im einzelnen wissen können, was mit dem Menschen geschieht, wenn er sich in der Welt umtut. Ich habe Ihnen gesagt, die erste Tätigkeit, die wir am Menschen wahrnehmen, ist die, wenn er seine Gliedmaßen bewegt. Nun müssen wir die Frage aufwerfen: Was bewegt denn eigentlich die Gliedmaßen? Was ist das Tätige, wenn zum Beispiel der Mensch geht, oder wenn der Mensch mit seinen Armen irgend etwas verrichtet? Was ist das Tätige dabei? Nicht wahr, die materialistische Anschauung wird einfach sagen: Der Mensch selbst ist das - und wird dabei denken an das im Menschen, woran eben die materialistische Anschauung denken kann. Dieses Stück Kosmos aus Blut, Knochen und so weiter, das man als den Menschen beschreibt, das bewegt die Glieder! Das ist der eigentliche Akteur! Aber das hat im Grunde genommen gar keinen Sinn; denn das ist das Objekt der Bewegung, das ist dasjenige, was bewegt wird. Und wenn wir fragen: Wer ist das eigentliche Subjekt dabei, wer bewegt das Bein, den Arm? -, dann kommen wir nicht auf Materielles, dann kommen wir gerade auf Geistiges. Dann kommen wir dazu, uns zu sagen: Es muß das Geistige selbst physische Kräfte, Kräfte, die wir sonst als physische Kräfte bezeichnen, in Aktion bringen. Es muß unser Bein geradeso durch ein Geistiges bewegt werden können, wie durch uns, sagen wir ein Stück Holz, das wir von einem Ort zum anderen le-gen, bewegt wird.

Aber da kommen wir auf etwas ganz Merkwürdiges, das eigentlich gewöhnlich nicht bedacht wird, weil darüber eine große Illusion herrscht. Unsere menschliche Bewegung ist eigentlich eine magische Wirkung, die darin besteht, daß durch den Geist etwas in Bewegung gesetzt wird. Tatsächlich ist unsere Bewegung als Mensch eine magische

#SE302a-136

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

Wirkung, und wir sehen den Menschen ganz und gar nicht richtig an, wenn wir ihn als bewegten Menschen nicht auf magische Art bewegt denken. Es muß der Wille, ein rein Geistiges, eingreifen in die physische Aktivität. Das sind magische Wirkungen. Wenn Sie gehen, wirkt der innere Magier, der ist etwas ganz Wesentliches. Wie kommt das zustande? Dadurch, daß wir physische Menschen sind aus Knochen, Blut und so weiter, sind wir noch kein bewegter Mensch, dadurch könnten wir höchstens ein ruhender, ein ewig im Bette liegender Mensch sein; aber wir könnten kein bewegter Mensch sein. Denn da muß der Wille unmittelbar tätig sein. Die materialistische Wissenschaft macht es sich leicht, wenn sie die Theorie aufstellt: das sind die motorischen Nerven und so weiter. Das ist Unsinn. In Wirklichkeit liegt hier in der menschlichen Bewegung eine magische Wirkung vor, ein unmittelbares Eingreifen des Geistes in die körperlichen Bewegungen. Wie ist das möglich? Das wird auf folgende Weise herbeigeführt.

Ich habe schon heute Nachmittag angedeutet: Wenn der Mensch lebt vom rhythmischen System hin zum Gliedmaßen-Stoffwechselsystem, dann erweist dasjenige, was aus dem Kohlenstoff wird, seine Verwandtschaft mit dem, was aus dem Stickstoff wird, und es entsteht fortwährend die Tendenz, in der menschlichen Wesenheit nach unten hin Verbindungen zu schaffen von Kohlenstoff und Stickstoff. Diese Tendenz besteht. Man wird früher auch den Verdauungsprozeß selbst und namentlich den Ausscheidungsprozeß nicht durchsichtig bekommen, wenn man nicht die Tendenz der Verbindung des Kohlenstoffes mit dem Stickstoff ins Auge faßt. Diese Tendenz zur Verbindung von Kohlenstoff und Stickstoff führt zuletzt zur Bildung von Zylansäure, und tatsächlich besteht im Menschen nach unten fortwährend die Tendenz, Zylansäure zu erzeugen oder zylansäure Salze zu erzeugen. Wir haben nicht einmal einen ordentlichen Ausdruck für das, was da entsteht. - Was da entsteht, wird nur so weit getrieben, daß es gerade bis zu dem Punkt kommt, anzufangen zu entstehen, dann wird es, durch die Absonderungen der Galle namentlich, sofort aufgehoben. So daß wir nach unten gehend im Menschen eine Tendenz haben, Zyanverbindungen zu schaffen, die im Status nascendi aufgehoben werden durch die Gallenabsonderungen. Nun bedeutet aber Zyanverbindungen

#SE302a-137

im Menschen schaffen, den Menschen zerstören. Es ist die schnellste Methode, wodurch man die Menschengestalt zerstören kann, wenn man sie mit Zyan durchdringt. Diese Tendenz besteht namentlich nach dem Gliedmaßen-Stoffwechselsystem hin. Fortwährend will der menschliche Organismus Zyanverbindungen schaffen, die gleich wieder zerstört werden. Aber in diesem Moment zwischen dem Entstehen und dem sogleich Aufgelöstwerden der Zylansäureverbindungen ergreift der Wille das Muskelsystem. - Im Paralisieren dieses Prozesses liegt die Möglichkeit für den Willen, einzugreifen, so daß der Mensch sich bewegen kann. Es liegt fortwährend im Menschen nach unten gehend die Tendenz, die organische Substanz zu zerstören durch eine Vergiftung. Sie ist fortwährend im Anfang und wir könnten uns nicht bewegen, wir könnten nicht zum Freiwerden des Willens gelangen, wenn wir nicht fortwährend die Tendenz hätten, uns zu zerstören. So daß wir, wenn wir es grotesk ausdrücken wollen, nach unten hin fortwährend die Tendenz haben, uns zum Gespenst zu machen und uns dadurch auf magische Weise bewegen. Wir dürfen nicht auf den physischen Körper schauen beim Herumgehen des Menschen, sondern auf seinen Willen, auf das Hervorrufen von räumlichen Bewegungen auf rein magische Weise.

So sehen Sie, daß wir eigentlich jedesmal, wenn wir den Menschen in Bewegung bringen, vor der Verantwortung stehen, in die Prozesse einzugreifen, die eigentlich Todes-, Erkrankungsprozesse sind. Wir haben daher die Aufgabe, auf der anderen Seite auch wieder zu wissen, daß diesem Erkrankungsprozeß gegenübersteht der Gesundungsprozeß, und der liegt in dem, was ich schon heute nachmittag erwähnt habe: Es muß jederzeit einem Vorgang im unteren Menschen ein entsprechender Prozeß im oberen gegenüberstehen. Hat der Kohlenstoff die Tendenz, nach unten Stickstoffverbindungen zu bilden, so hat er nach oben die Tendenz, Sauerstoffverbindungen zu bilden. Die früheren Alchimisten nannten ihn den «Stein der Weisen», das ist nichts anderes als der voll verstandene Kohlenstoff. Er hat nach oben die Tendenz, Sauerstoffverbindungen zu erzeugen, Sauerstoffsäuren oder sauerstoffsaure Salze. Die aber regen den Gedanken an, und jedesmal wenn wir bildhaft lebendig das Kind beschäftigen, regen wir die Kohlensäurebildung und

#SE302a-138

damit das Denken an. Jedesmal, wenn wir das Kind anleiten, gleichzeitig während des Denkens etwas zu tun, rufen wir einen Gleichgewichtszustand herbei zwischen der Kohlensäurebildung und der Zyan-erzeugung; und darauf kommt im menschlichen Leben eigentlich alles an, daß diese zwei Dinge im Gleichmaß erzeugt werden.

Wenn zum Beispiel der Mensch nur intellektuell beschäftigt wird, so wird eigentlich sein Kohlensäurebildungsprozeß zu stark angetrieben. Es entsteht eine Übersättigung des oberen Organismus mit Kohlensäure. Nun wirkt eine richtige, taktvoll geleitete musikalische Erziehung gegen das übermäßige Erzeugen dieses Kohlensäureprozesses, macht den Menschen wieder geeignet, Tätigkeit, wenigstens innere Tätigkeit einzufügen in den Kohlensäureprozeß. Wir greifen in der Tat, wenn wir einen Lehrplan machen und zum Beispiel Musikunterricht und anderen Unterricht verteilen, wir greifen in Erkrankungs- und Gesundungsprozesse des menschlichen Organismus unmittelbar ein. Ich sage Ihnen diese Dinge heute nicht bloß um der Materie willen, die ich Ihnen auseinandersetze, obwohl ich glaube, daß diese Dinge zu den allerinteressantesten gehören, zu denen man in der Physiologie kommen kann, denn dadurch sieht man erst hinein in das lebendige Leben und Treiben dessen, was die Stoffe und Kräfte im menschlichen Inneren sind. Im menschlichen Organismus findet fortwährend Kränkung und Heilung statt, und alles, was er tut, wozu er angeleitet wird, greift ein in diesen Prozeß der Kränkung und Heilung. So muß man aus diesem Wissen heraus das Verantwortungsgefühl und das rechte Bewußtsein dessen, was man ist als Lehrer und Erzieher, schöpfen, muß sich in aller Bescheidenheit im Lehrerberuf wichtig zu nehmen wissen, muß wissen, daß man sich hineinstellt in die Orientierung eines im eminentesten Sinne kosmischen Prozesses, daß man Mitschöpfer an der eigentlichen Weltregierung wird, indem man Erzieher wird. Auf den Gemütswert, den so etwas für das Bewußtsein hat, möchte ich heute besonderen Wert legen.

Dann, wenn man dies durchschaut, wird einem jede einzelne Handhabung außerordentlich wichtig sein. Denken Sie, wie oft ich gesagt habe, derjenige erkennt die ganze menschliche Entwicklung, der nur immer trivialen Anschauungsunterricht treiben will und dem Kinde

#SE302a-139

nichts weiter beibringen will, als was es schon versteht; denn er sieht nicht ein, daß manches, was man einem Kinde im 8., 9. Lebensjahr beibringt, nur angenommen wird von dem Kind, wenn sich das Kind einem geliebten Lehrer gegenübersteht, auf eine selbstverständliche Autorität hin, weil der Lehrer dem Kind repräsentieren soll die ganze Welt von Wahrheit, Schönheit und Güte. Was der Lehrer für schön hält, soll dem Schüler schön sein, was der Lehrer für gut hält, soll den Schülern gut sein, was der Lehrer für wahr hält, soll dem Schüler wahr sein. Auf diese selbstverständliche Autorität zwischen dem Lebensalter vom Zahnwechsel und der Geschlechtsreife muß alles aufgebaut sein. Was man unter dem Impuls der selbstverständlichen Autorität aufnimmt, hat man nicht immer verstanden, sondern hat es aufgenommen, weil man den Lehrer liebt. Im späteren Alter, zum Beispiel im 35. Lebensjahr, kommt es dann herauf und bedeutet eine wesentliche Belebung des ganzen inneren Seins des Menschen. Derjenige, der sagt, man muß einem Kinde bloß triviale Anschauungsbilder beibringen, der sieht nicht hinein in die menschliche Natur, der weiß nicht, was es für eine vi-tale Kraft enthält, wenn der Mensch so etwas im 35. Jahr herausholen kann, was er einst auf die Liebe zum Lehrer hin aufgenommen hat. Jetzt können Sie einsehen, was das für eine innere Bedeutung hat. Der Prozeß im Menschen, welcher der Ausgleich zwischen dem Kohlensäure- und Zyanprozeß ist, wird wesentlich unterstützt, wesentlich belebt dadurch, daß so etwas in dem Zustand tief unten bleibt in der menschlichen Natur wie etwas, was man in Liebe aufgenommen hat im 8., 9. Jahr, das dann im Verborgenen sich hält und

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

später, nach Jahrzehnten, verstanden wird. Was sich abspielt zwischen dem Aufnehmen und Verstandenwerden, was in der Seele unmittelbar in dem Gleichgewichts-prozeß zwischen unterem und oberem Menschen mit dem entsprechenden Verhalten des Kohlenstoffes steht, hat den allergrößten Einfluß.

Natürlich können Sie im einzelnen in den Methoden diese Dinge nicht anwenden; aber Sie selbst können, getragen von dieser Menschen-erkenntnis, das Schulzimmer betreten und in dem einen oder anderen Gebiete des Unterrichtes das eine oder das andere wiederum benützen, und es kann dann benützt werden; denn wer ein solches Wissen hat, bei dem tritt schon eine bestimmte Folge ein. Man kann unterscheiden,

#SE302a-140

ob einer ein innerlich bewegliches Wissen hat oder ein innerlich unbewegliches Wissen. Wer nur ein Wissen davon hat, daß es Diamanten, Graphit und Heizkohle gibt und dabei stehenbleibt, wie diese Dinge draußen in der außermenschlichen Natur sind, bei dem wird die Geschichte nicht sehr lebendig werden. Aber wer ein Wissen davon hat, daß der Kohlenstoff, der in der Kohle, im Graphit und so weiter ist, eigentlich da drinnen im Menschen lebt als ein so weit sich metamorphosierender Stoff, daß er nach der einen Seite hin nur in tödende Verbindungen, auf der anderen Seite nur in Auferstehungsverbindungen eingeht; wer also nicht nur davon redet, daß die Metamorphosen des Kohlenstoffes da sind, die durch die verschiedenen Lebensalter der Erde bedingt sind als Diamant, Kohle, Graphit, wer einen Sinn dafür hat, daß da noch ganz andere Metamorphosen da sind für den Kohlenstoff im Menschen, daß er innerlich lebendig wird, ja sich vergeistigt, daß er zwischen Tod und Leben vermitteln kann - wer das verstehen kann, der hat in diesem Verständnis einen unmittelbaren Quell der Inspiration. Wenn Sie das verstehen können, fällt Ihnen in der Schule die richtige Methode ein, und darauf kommt es an, daß einem die richtige Methode einfällt, nicht daß man durchsäuert im Schulzimmer drinnensteht, daß man es den Augen des Lehrers ansieht, daß er durchsäuert ist, daß er griesgrämig vor den Kindern steht. Das ist nicht möglich, wenn man ein innerlich bewegliches Wissen, schaffendes Wissen hat. Dann entsteht in aller Bescheidenheit das Wichtignehmen, das man nötig hat gerade zu dem Unterricht. Das wirkt bis in die Gesichtszüge des Unterrichtenden hinein. Natürlich sind die Gesichtszüge dann vom Ätherischen und Astralischen überstrahlt und verbinden sich mit dem, was äußere Form ist, zu einem Ganzen.

Das Gesicht des Menschen, wenn er ein Lehrer ist, hat drei Nuancen und alle Zwischenzustände dazu. Dasjenige Gesicht, mit dem er einem sonst im Leben begegnet, wenn er vergißt, daß er ein Lehrer ist und einfach mit einem sich unterhält, das Gesicht, das er hat, wenn er vom Unterricht los ist und aus dem Klassenzimmer tritt, und das Gesicht, das er hat, wenn er drinnensteht. Man schämt sich für die menschliche Natur manchmal, wenn man den großen Unterschied sieht im Antlitz des Lehrers, wenn er hineingeht in die Klasse, und dann, wenn

#SE302a-141

er herausgeht. Das sind Dinge, die mit dem ganzen Bewußtsein des Lehrers zusammenhängen. Vielleicht tröstet Sie das ein bißchen, daß ich Ihnen sage: Jedes Gesicht wird unter dem Einfluß eines tätigen, eines vitalen Wissens doppelt so schön, als es sonst ist. Jedes Gesicht wird doppelt so schön, es ist so; aber es muß das Wissen wirken, es muß das Wissen leben, und LehrerGESICHTER sollten namentlich während des Unterrichtes immer leben, sollten von innen heraus viel sagen. Es kommt mir bei alledem, was ich Ihnen jetzt sage, nicht darauf an, daß Sie alle diese Dinge wissen, die ich Ihnen sage, sondern daß dies auf Ihr Gemüt wirkt und Sie stärkt und kräftigt in der Durchgeistigung Ihres Berufes, den Sie haben.

Der Lehrer sollte besonders heute sich seiner großen sozialen Aufgabe bewußt werden, sollte eigentlich über diese soziale Aufgabe viel meditieren. Denn wer anders als der Lehrer sollte es denn sein, der sich ganz durchdringt mit dem, was der heutigen Zivilisation notwendig ist?

Ich will Ihnen heute ein naheliegendes Beispiel sagen von dem, was man braucht, um sich in der richtigen Weise in die Gegenwartszivilisation hineinzustellen. Sie haben gehört von dem Mahatma Gandhi, der in den letzten Jahren seit dem Krieg, eigentlich schon seit 1914, in Indien eine Bewegung ins Leben gerufen hat, die man die indische Befreiungsbewegung von der englischen Herrschaft nennen kann. Dieser Mann hat zuerst in Südafrika seine Tätigkeit entfaltet zugunsten der dort lebendenden Inder, die eigentlich in einer furchtbaren Lage waren und für deren Befreiung er viel getan hat bis 1914. Dann ist er nach Indien selbst gegangen und hat dort die Freiheitsbewegung ins Leben gerufen. Ich will heute nur reden über die Szenen der letzten Verurteilung des Mahatma Gandhi, und auch da nicht über die vorhergehende Gerichtsverhandlung, sondern nur über das, was sich als letzter Akt abgespielt hat zwischen ihm und seinem Richter. Mahatma Gandhi war angeklagt, das indische Volk aufzuwiegeln gegen die englische Weltherrschaft, Indien unabhängig zu machen. Da er Advokat ist, hat er seine eigene Verteidigung übernommen, und es war ja gar kein Zweifel für ihn, daß er verurteilt werden mußte. Er hielt zunächst seine Verteidigungsrede - ich kann sie nicht wörtlich zitieren -, sie lautete etwa so: Meine Herren Richter, ich bitte, mich nach der ganzen

#SE302a-142

Strenge des Gesetzes zu verurteilen. Ich bin mir vollständig bewußt dessen, daß ich vor der englischen Gesetzgebung in Indien ein Verbrecher bin, daß ich also unbedingt verurteilt werden muß, und daß im Sinne der englischen Gesetzgebung mein Verbrechen das denkbar größte ist. Ich bitte nicht um mildernde Umstände, ich bitte, mich ohne mildernde Umstände nach der ganzen Strenge des Gesetzes zu verurteilen. Ich bemerke außerdem noch, daß nicht nur die Gründe der äußeren Justiz dafür sprechen, daß ich verurteilt werde, sondern es spricht auch der Nützlichkeitsstandpunkt der englischen Regierung dafür. Denn wenn ich freigelassen würde, würde ich mich veranlaßt sehen, die Bewegung fortzusetzen und Millionen Inder würden sich anschließen. Das wurde zu einem Resultat führen, das ich als im Sinne meiner Pflicht gelegen ansehe.

Nehmen Sie den Inhalt dieser Rede, so haben Sie damit schon etwas, was sehr bezeichnend ist für das, was in unserer Zeit lebt und webt. Der Mann bezeichnet es also als eine Notwendigkeit, verurteilt zu werden, erklärt es als seine Pflicht, seine Tätigkeit wieder fortzusetzen, für die er verurteilt werden wird. Der Richter erwidert darauf: Mahatma Gandhi, Sie haben mir die Fällung des Urteilspruches außerordentlich erleichtert; denn dadurch geht hervor, daß ich in die Notwendigkeit versetzt werde, Sie zu verurteilen. Es ist selbstverständlich, daß Sie sich vergangen haben gegen das englische Gesetz, aber Sie und alle Anwesenden werden einsehen, wie schwer es mir wird, Sie zu verurteilen; denn es ist klar, daß ein großer Teil des indischen Volkes Sie ansieht als einen Heiligen, als einen Menschen, der seine Aufgabe gegenüber den höchsten Pflichten der Menschheit ergriffen hat, und daß der Urteilsspruch, den ich fällen werde, von einem großen Teil der Inder angesehen werden wird wie die Verurteilung eines Menschen, der sich in den höchsten Dienst der Menschheit gestellt hat. Aber es muß die ganze Schärfe des englischen Gesetzes selbstverständlich angewendet werden. Sie müßten es als Ihre Pflicht ansehen, wenn Sie freigelassen würden, morgen das fortzusetzen, was Sie gestern getan haben. Wir müssen es als unsere ernste Pflicht ansehen, das unmöglich zu machen. Ich verurteile Sie selbstverständlich in dem Bewußtsein, daß mein Urteilsspruch von Millionen von Menschen verurteilt wird. Ich verurteile

#SE302a-143

Sie in Bewunderung Ihrer Taten, aber ich muß Sie verurteilen. - Sechs Jahre schweren Kerkers war der Urteilsspruch.

Man kann das, was in der Gegenwart lebt und webt, nicht eklatanter charakterisieren. Zwei Niveaus des Seins hat man vor sich, unten das Niveau der Wahrheit, das Niveau, wo der Angeklagte erklärt, es ist seine heilige Pflicht, wenn er freigelassen wird, das fortzusetzen, was er gegenüber dem äußerlichen Gesetz als Verbrechen definieren muß. Wir haben unten das Niveau der Wahrheit in

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

der Aussage des Richters, daß er den bewundere, den er aus der Pflicht gegen seine Regierung zu sechs Jahren schweren Kerkers verurteilt. Sie haben oben auf dem Niveau dessen, was geschieht, dasjenige, was der Angeklagte in diesem Falle, weil er eine große Seele ist, als Verbrechen bezeichnet. Das Verbrechen, das seine Pflicht ist, das er auch sofort fortsetzen würde, wenn er freigelassen würde. Während Sie unten die Bewunderung des Richters für einen großen Menschen haben, haben Sie oben die Fällung des Urteilsspruches und dessen äußere Rechtfertigung. Sie haben unten Wahrheiten und oben Tatsachen, die nichts miteinander zu tun haben. Sie berühren sich in keinem Punkt, nur in dem Punkt, daß man sie in Rede und Gegenrede einander gegenüberstellt.

Ja, meine lieben Freunde, da tritt an einem eklatanten Punkt das zutage, daß wir heute das Niveau der Wahrheit haben und das Niveau der Unwahrheit. Aber das Niveau der Unwahrheit im öffentlichen Geschehen. Und beide berühren sich in keinem Punkte. Das müssen wir uns vor Augen stellen; denn das hängt innig zusammen mit dem, was das ganze Geistesleben unserer Zeit bedeutet. An einem solchen eklatanten Punkte zeigt sich, was sonst überall weniger eklatant, weniger auffallend da ist. Aber wir müssen erst ein richtiges Bewußtsein von dem erzielen, was zu geschehen hat in der Gegenwart, um die Wahrheit an die Stelle desjenigen zu setzen, was gegenwärtig geschieht. Nur muß man den richtigen Weg finden, um natürlich nicht alles umzuwerfen, um nicht in irgendeinem falschen Radikalismus, der zu nichts führt als zur Zerstörung, dasjenige zu sehen, was man tun kann. Man muß die Möglichkeit finden, eine klare Einsicht zu haben, und dann an demjenigen Punkt wirken, wo in fruchtbarer Weise gewirkt werden kann.

#SE302a-144

Und am fruchtbarsten kann gewirkt werden gerade auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung. Da kann selbst, wenn wir in einem ganz tyrannisch geführten Unterricht stehen, der Lehrer einfließen lassen das, was ihm aus einem richtigen Erzieher- und Unterrichtsberuf kommt; aber er muß Begeisterung haben aus einer Menschenenerkenntnis, die totes Wissen belebt, und auf der anderen Seite Enthusiasmus, der hervorgeht aus einer wirklich unbefangenen Auffassung desjenigen, was heute im Leben eigentlich da ist. Man muß sich klar sein: äußerlich im Leben steht man auf dem Niveau oben; aber als Lehrer dem Kinde gegenüber ist es möglich, das Niveau unten einzuhalten. Aber nicht dadurch, daß man phrasenhafte Pädagogik treibt, sondern dadurch, daß man enthusiastisch werden kann in bezug auf seinen Beruf, in bezug auf das Bewußtsein seines Berufes, daß man emanzipiert werden kann von demjenigen, was Zwangsmäßiges ist in der Erzieher Tätigkeit und enthusiastisch durch dasjenige, was einem als Grandioses in der Menschenenerkenntnis entgegentritt. Wirklich, es ist manchmal etwas ungeheuer Schmerzliches, wenn man heute zum Beispiel zu Anthroposophen redet und eigentlich gezwungen ist, den Leuten lauter Dinge zu sagen, die, ich meine das nicht im schlimmen Sinne, doch die Welt auf den Kopf stellen in bezug auf das, was die Menschen gelernt haben, und es wird gar nicht aufgepaßt. Wenn man das ganze Schwergewicht dessen erfährt, was es heißt, über so etwas wie, sagen wir zum Beispiel, das meteorische Eisen so zu reden, wie das gestern geschehen ist, so ist man erstaunt, mit welcher Gleichgültigkeit so etwas hingenommen wird. Von denjenigen, die nichts gelernt haben, begreife ich es; von denjenigen, die die wissenschaftlichen Begriffe über das Eisen aufgenommen haben, begreift man es nicht. Aber so ist die Welt einmal heute

Aber so darf die Welt nicht sein im Kopf und namentlich im Herzen des Erziehers und Unterrichters. Der muß impulsiert sein von dem Bewußtsein: alles Wissen, in das wir hineingekommen sind durch das neuere Wissen, ist totes Wissen; und wir müssen aus dem Tod heraus ein Lebendiges schaffen, und nur dieses können wir in der Schule brauchen, was aus diesem Enthusiasmus heraus kommt. Wenn Sie durchdrungen sind auf der einen Seite von dem, was Ihnen aufgehen kann

#SE302a-145

durch eine solche Menschenenerkenntnis, auf der anderen Seite von dem Bewußtsein der Notwendigkeit, daß Wahrheit gesetzt werden muß anstelle der Lüge, was anerkannt ist - denn man kann es nicht in grandioserer Weise anerkennen, wie in der Gerichtsverhandlung, die ich Ihnen geschildert habe -, wenn man durchdrungen ist von dieser Notwendigkeit und weiß, daß es vor allem Aufgabe des Lehrers ist, sich die Richtung zu geben aus einer Erkenntnis dieser Notwendigkeit heraus, aus einer Erkenntnis des Krassen, das darin liegt, wie heute im öffentlichen Leben Wahrheit aussieht, dann geht etwas im Menschen vor, was auf alle Gebiete abfährt. Sie werden ein anderer Eurythmielehrer, anderer Kunsthistoriker, ein anderer Mathematiklehrer, auf jedem Gebiet werden Sie anders, wenn Sie in realem Sinn durchzogen sind von diesem Bewußtsein. Auf diesen Enthusiasmus kommt alles an. Es ist nicht die Zeit, wo man sich knifflig über Feinheiten dieser oder jener Methode zu unterhalten hat; wir müssen Leben in die Welt bringen, die vor der Gefahr steht, sich durch ihr Totes, Intellektualistisches weiter zu töten.

Man hat sich im Grunde genommen abgewöhnt, innerlich entsetzt zu sein über die Dinge, die da sind. Aber mit dem bloß ein gelangweiltes Gesicht machen gegenüber den Dingen, die abgewiesen werden müssen in unserer Zeit der Zivilisation, mit dem kann man ganz gewiß nicht erziehen. Das ist es, was so notwendig macht, eben von Zeit zu Zeit auch einmal Dinge zu besprechen, die aus einer solchen Ecke herauskommen, daß sie unser Gemüt ergreifen können. Wenn Sie nur von diesen Betrachtungen mit dem Gefühl weggehen heute: Es muß das, was geistig heute die Welt regiert, anders werden -, dann haben Sie das, was ich eigentlich mit diesen Vorträgen meine.

Der Drache hat die verschiedenste Gestalt; der Drache hat alle möglichen Gestalten. Die von menschlichen Emotionen kommenden sind schädlich genug, aber die sind nicht so schädlich wie diejenige Gestalt, die der Drache von dem toten, von dem ertötenden Wissen der Gegenwart bekommt. Da wird der Drache ganz besonders scheußlich, und eigentlich möchte man sagen, das eigentliche Symbolum der heutigen höheren Lehranstalten müßte sein: ein dickes schwarzes Tuch, und das müßte im Grunde genommen in jedem Hörsaal irgendwo an der

#SE302a-146

Wand hängen. Man wüßte, dahinter ist etwas, aber das darf keinem Menschen gezeigt werden, weil damit ein merkwürdiges Licht geworfen würde auf das, was da getrieben wird. Und hinter dem schwarzen Tuch müßte das Bild des Kampfes des Michael mit dem Drachen sein. Der Kampf mit der ertötenden Intellektualität. Das, was heute gesagt ist, ist die Form, wie heute der Streit Michaels mit dem Drachen unter Lehrern und Erziehern leben soll. Das ist, was ich Ihnen darstellen wollte; wir müssen dahin kommen, diesen Michaels-Streit wieder als eine Realität vor uns hinzustellen, um das Michaels-Fest in der richtigen Weise begehen zu können. Und niemand ist eigentlich mehr berufen, in dieses Herbeiführen des Michaels-Festes in der rechten Weise einzugreifen als gerade der Lehrer und Erzieher. Er muß sich ganz besonders verbinden mit dem Michael; denn zeitgemäß heute leben, heißt, in den Drachen hineinkriechen und den alten intellektuellen Betrieb fortsetzen. In der Wahrheit leben, heißt, sich mit dem Michael verbinden. Dem Michael müssen wir uns verbinden, wenn wir in das Schulzimmer eintreten; den nur dadurch können wir die nötige Stärke hineinbringen. Und Michael ist stark. Verstehen wir den Streit Michaels mit dem Drachen auf einem besonderen Gebiete, dann wirken wir zum Heile der Menschheit in der Zukunft. So daß ich, wenn ich diesen Betrachtungen hätte einen Titel geben sollen, hätte sagen müssen:

Der Streit des Michael mit dem Drachen, dargestellt für die Waldorfschul-Lehrerschaft. - Man sollte gar nicht sprechen von der Möglichkeit, jetzt schon irgendwelche Michaels-Feste zu begehen, sondern nur daran denken: wie führt man auf den verschiedensten Gebieten des Le-Lebens ein solches Bewußtsein herbei, daß ein Michaels-Fest angeknüpft werden kann. Wenn man in der Tat in der Lage ist, dasjenige, was in dieser Weise innerlich herzlich uns durchdringt, uns seelenvoll machen kann, wenn man das wieder in voller Ruhe in das Schulzimmer hineinträgt und drinnen hält in voller Ruhe, nicht in zappelnder Agitation, nicht in renommierten, phrasenhaften Reden, aber im einzelnen an anspruchslosem Tun sich begeistern läßt von dem, was im Bewußtsein entfacht werden

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenenerke

kann durch die Hingabe an diese Notwendigkeit, dann schließt man das Bündnis mit dem Michael, wie es notwendig ist für den Lehrer und Erzieher.

HINWEISE

#TX

Der in der Bibliographie von 1961 unter Nr. 302 geplante Band wurde in zwei Bände aufgeteilt: Als Nr.302 erschien der Kursus von acht Vorträgen, Stuttgart 12-19. Juni 1921 «Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*»; die übrigen Vorträge sind in vorliegendem Band unter Nr. 302a zusammengefaßt.

Meditativ erarbeitete Menschenkunde

Diese vier internen, für die Lehrer der ersten Freien Waldorfschule gehaltenen Vorträge wurden zum ersten Mal veröffentlicht in der Zeitschrift «Erziehungskunst» 1935/36 (Redaktion Erich Schwebsch). Im Jahre 1937 erschienen sie als Sonderdruck. - Im Jahre 1947 wurden sie auf Grund einer damals allein zugänglichen Nachschrift in der Zeitschrift «Die Menschenschule» abgedruckt und im gleichen Jahr unter dem Titel «Meditativ erarbeitete Menschenkunde», Redaktion Marie Steiner und H. R. Niederhäuser, als Sonderdruck herausgegeben. - Die Neuauflage 1952 wurde auf Grund einer zweiten Nachschrift, die erst nach dem Krieg zugänglich wurde, vollständig neu redigiert. Die Auflage von 1961 war bis auf einige Interpunktionen unverändert. - Die vorliegende Auflage 1972, Redaktion Erich Gabert (t) und H.R. Niederhäuser, bringt an einigen Stellen Verbesserungen. Sie entstammen dem Bestreben, aus den beiden stellenweise sehr unterschiedlichen Nachschriften (Lehofer und Schubert) möglichst alle Nuancen zu berücksichtigen. Einige Stellen sind auch aus Notizen von Teilnehmern ergänzt.

zu Seite

11 in den einführenden pädagogischen Kursen im vorigen Jahr: Siehe Rudolf Steiner «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik», Bibl.-Nr. 293, Gesamtausgabe Dornach 1968; »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, Bibl.-Nr. 294, Gesamtausgabe Dornach 1966, und »Erziehungskunst. Seminar-besprechungen und Lehrplanvorträge«, Bibl.-Nr. 295, Gesamtausgabe Dornach 1969.

13 Herbert Spencer, 1820-1903, englischer Kulturphilosoph.

eine solche pädagogische Richtung, wie sie bei Fichte auftritt: J. G. Fichte,

1762-1814. Siehe: »Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten«, 1794; »Reden an die deutsche Nation«, 1807/08, und »Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt«, 1817.

16 für die Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe Rudolf Steiner »Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft«, Bibl.-Nr. 28, Gesamtausgabe Dornach 1961.

17 Es gibt eine Schrift von Herbert Spencer: Siehe Herbert Spencer »Education«,

1861, deutsch von Schultze. Kröner Verlag.

#SE302a-148

17 Nun haben Sie ja im vorigen Jahr gesehen: Siehe Hinweis zu S. 9.

23 Tragik ... Humor: Siehe den Vortrag von Rudolf Steiner »Lachen und Weinen« in »Pfade der Seelenerlebnisse«, Bibl.-Nr. 58, Gesamtausgabe Dornach 1957, sowie die Einzelausgabe »Die Ausdrucksfähigkeit des Menschen in Sprache, Lachen und Weinen«, Dornach 1970.

26 vom Kopfe aus am wirksamsten beeinflusst: »beeinflusst« ist von den Herausgebern ergänzt.

31 aus der Vertiefung in die anderen Kräfte des Menschen: Dieser Satz ist von den Herausgebern ergänzt.

33 welche als die zwei Kräfte, Betracht kommen, die: Ergänzung aus dem Stenogramm Schubert.

»Theosophie«: Siehe Rudolf Steiner »Theosophie. Einführung in übersinnliche

Welterkenntnis und Menschenbestimmung«, Gesamtausgabe Dornach 1961,

und Taschenbuchausgabe Stuttgart 1962.

34 wie ich jetzt öfter die Rezitationskunst beschreibe: Siehe Rudolf Steiner/Marie Steiner-von Sivers »Die Kunst der Rezitation und Deklamation«, Bibl.-Nr. 281, Gesamtausgabe Dornach 1967; »Sprachgestaltung und dramatische Kunst«, Bibl.-Nr. 282, Gesamtausgabe Dornach 1969; »Methodik und Wesen der Sprachgestaltung«, Bibl.-Nr. 280, Gesamtausgabe Dornach 1964.

bei den eurythmischen Vorträgen: Siehe »Eurythmie- die Offenbarung der sprechenden Seele«, gesammelte Ansprachen zu Eurythmieaufführungen 1918-1924, Bibl.-Nr. 277, Gesamtausgabe Dornach 1972.

35 daß ich berührt war von dem Worte Shakespeares:

Der Mann, der nicht Musik hat in ihm selbst,

Den nicht die Eintracht süßer Töne rührt,

Taugt zu Verrat, zu Räuberei und Tücken;

Die Regung seines Sinns ist dumpf wie Nacht,

Sein Trachten düster wie der Erebus.

Trau keinem solchen. («Der Kaufmann von Venedig», VI).

39 Ehrfurcht, Enthusiasmus, schützendes Gefühl: Jeden dieser drei Sätze begleitete Rudolf Steiner mit einer Gebärde: von der ersten hat sich keine Notiz erhalten; zur zweiten: eine weisende Hand; zur dritten: zwei sich nach oben mit den Fingerspitzen zueinander neigende Hände.

Als eine Art Zwerggeburt: Aus den Notizen Rommel.

46 In denselben Bezirken, in denen wir das Sichtbare wahrnehmen ... In denselben Bezirken, in denen wir uns des Sichtbaren erinnern... Das kursiv Gedruckte ist von den Herausgebern in Analogie zu den vorausgehenden Sätzen ergänzt. Im Stenogramm steht: Organen.

47 in dem letzten Band meiner Kürschnerschen Ausgabe: Siehe »Goethes naturwissenschaftliche Schriften«, herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner. Band IV, 2. Abteilung, S. 102 ff. (Goethe über Johann Leonhard Hoffmann). Ein Neudruck erschienen im Troxler-Verlag, Bern.

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

#SE302a-149

49 und Sie erhalten jene Eurythmie: Siehe Rudolf Steiner «Eurythmie als sichtbare Sprache», Bibl.-Nr. 279, Gesamtausgabe Dornach 1968; «Eurythmie als sichtbarer Gesang», Bibl.-Nr. 278, Gesamtausgabe Dornach 1956. Siehe auch Hinweis zu S.34.

aus der übersinnlichen Eurythmie die sinnliche machen: Ergänzt aus dem Stenogramm Schubert.

50 daß nichts mehr im Menschen geistig-seelisch ist, was nicht das physische Erleben verarbeitet: Aus dem Stenogramm Schubert. Das Stenogramm Lehofer hat: «daß nichts mehr im Menschen geistig-seelisch vor sich geht, was nicht im physischen Erleben verarbeitet wird.»

53 den die Menschenkunde meditierend Verstehenden: Von den Herausgebern in Anlehnung an die vorhergehende Formulierungen gefaßt. Die Nachschrift Lehofer hat nur: «den die Menschenkunde Meditierenden», die andere (Schubert):

«den die Menschenkunde Verstehenden.»

56 in dem Aufsatz über das künstlerische Element: Siehe «Soziale Zukunft», Heft

5-7, Stuttgart 1920, Rudolf Steiner: «Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart», neu abgedruckt im Band der Gesamtausgabe «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage», Bibl.Nr.; 24, Gesamtausgabe Dornach 1961, und als Einzelausgabe in «Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule», Dornach 1969.

es sollte durch eine künstlerische Erziehung der Prozeß des Ein gliederns des Jch in die menschliche Organisation geleitet werden: Dieser Satz ist neu eingefügt aus dem Stenogramm Schubert.

57 ebenfalls einer solchen Wirklichkeit: Von den Herausgebern au' dem Stenogramm Schubert ergänzt.

58 f. wenn wir zwischen den Extremen nicht die richtige Balance gehalten haben:

der Text folgt hier mehr dem Stenogramm Schubert. «Zwischen den Extremen«:

ist aus ilun in neuer Lesart entnommen; die frühere Ergänzung der Herausgeber «zu stark draußen zu bleiben» ist nun sinngemäß ersetzt worden durch «zu stark eingesaugt zu werden».

62 daß es das kosmische Abbild ist: «Abbild» ist von den Herausgebern ergänzt.

63 im meditativen Erinnern: «meditativ» durch die Herausgeber in Anlehnung an den 3. Vortrag ergänzt. Die Nachschriften haben an dieser Stelle im «pädagogischen Erziehen» (Lehofer), oder «pädagogischen Erinnern» (Schubert).

65 noch nicht unter der Einwirkung der Befruchtungskräfte, sondern indirekt:

«indirekt» wurde ergänzt aus dem zweiten Stenogramm.

Zusammenschießens: Nach Stenogramm Schubert. Das Stenogramm Lehofer hat: «Zusammenfließens».

#SE302a-150

Erziehungsfragen im Reifealter

Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts

Der Vortrag vom 21. Juni 1922 erschien erstmals in der Zeitschrift «Die Menschenschule» 1932, Heft 11/12, der Vortrag vom 22. Juni 1922 in derselben Zeitschrift 1948, Heft 1. Beide Vorträge wurden ferner 1934 in den Nummern 2, 3 und 4 der Zeitschrift «Erziehungskunst» veröffentlicht.

zu Seite

73 im vorigen Jahre, gelegentlich der Eröffnung des Schuljahres, habe ich zu Ihnen gesprochen: Es handelt sich um den sogenannten Ergänzungskurs «Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung», 8 Vorträge, 12.-19. Juni 1921, Bibl.-Nr. 302, Gesamtausgabe Dornach 1971, den Rudolf Steiner zur Eröffnung des neuen (dritten) Schuljahres für die Lehrer der Waldorfschule gehalten hatte.

gestern in der Konferenz: In der Lehrerkonferenz vom 20. Juni 1922 wurde über die Unterrichtsgestaltung und den Lehrplan der Oberstufe gesprochen.

75 in früheren pädagogischen Kursen: Siehe Hinweis zu S. ii.

79 was waz in der Konferenz charakterisiert haben: Gemeint ist die Konferenz vom 20. Juni 1922.

86 Moriz Benedikt, 1835-1920. Arzt. Mit Lombroso Begründer der Kriminalanthropologie. »Psychophysik der Moral«, 1874, «Die Seelenkunde des Menschen», 1895.

87 was wir während unseres ersten Kurses besprochen haben: Siehe den Hinweis zu S. ii.

den Weihnachtskurs: Siehe »Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen«, 16 Vorträge, Dornach, 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922, Bibl.-Nr. 303, Gesamtausgabe Dornach 1969.

Albert Steffen, 1884-1963. Seit 1921 Redaktor der Wochenschrift «Das Goetheanum». Die Referate dieses Kurses durch Dr. W. J. Stein und Albert Steffen erschienen in Buchform: »Der Lehrkurs Rudolf Steiners am Goetheanum« im Verlag am Goetheanum, Dornach 1922. Vergriffen. Siehe den im vorangehenden Hinweis angeführten Neudruck der 16 Vorträge in der Gesamtausgabe.

88 in den öffentlichen Vorträgen in Wien: »Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit«, 10 Vorträge, I.-12. Juni 1922. Dornach 1950, und Taschenbuch-ausgabe Stutgart 1961.

92 bei unserem Wiener Kongreß: Zweiter internationaler Kongreß der anthroposophischen Bewegung vom I.-12. Juni 1922.

95 Wir haben von den vier Temperamenten gesprochen: Siehe «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», 15 Vorträge, Stuttgart, 21. August bis 6. September 1919, Bibl.-Nr. 295, Gesamtausgabe Dornach 1969.

#SE302a-151

Anregung zur innerlichen Durchdringung

des Lehr- und Erzieherberufes

Die Vorträge vom 15. und 16. Oktober 1923 wurden erstmals in der Zeitschrift «Erziehungskunst» 1934/35, Heft 5 und 6, und 1935/36, Heft 1 abgedruckt. Der Vortrag vom 15. Oktober 1923 erschien auch in der Zeitschrift «Die Menschenschule» 1937, Heft 6.

Der Titel zu den Vorträgen stammt vom Herausgeber.

zu Seite

107 in einem englischen Lehrkurs: Siehe Rudolf Steiner »Gegenwärtiges Geistes-leben und Erziehung«, 14 Vorträge, gehalten in Ilkley vom 5.-17. August 1923 Gesamtausgabe Dornach 1973.

112 Ernst Gurtius, 1814-1896, Archäologe und Historiker.

Rudolf Steiner: GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke

130 bei einem Vortrag, wie ich ihn gestern abend hier gehalten habe: «Die Michaelimagination», Vortrag für Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft, 15.

Oktober 1923, abgedruckt in «Der Jahreskreislauf als Atmungsvorgang der Erde», Bibl.-Nr. 223/229, Gesamtausgabe 1966, und als Einzelausgabe 1961.

137 einem Vorgang im unteren Menschen: Korrektur durch den Herausgeber. In früheren Ausgaben stand: im unteren Prozeß.

141 Mahatma Gandhi, 1869-1948. «Mein Leben.»

144 so zu reden, wie das gestern geschehen ist: Siehe den Hinweis zu S. 130.

