

Albert Schmelzer Jan Deschepper

Menschenkunde verstehen

**Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen
zur «Allgemeinen Menschenkunde»**

edition waldorf

Eileitung

Eine Pädagogische Anthropologie aus anthroposophischer Perspektive

Die vierzehn Vorträge zur *Allgemeinen Menschenkunde*¹ waren Teil des pädagogischen Intensivkurses, den Rudolf Steiner vom 21. August bis zum 5. September 1919 unmittelbar vor der Begründung der ersten Waldorfschule als Vorbereitung für die Lehrerinnen und Lehrer² gegeben hat. Auf diese Vorträge, die täglich am Vormittag stattfanden, folgten vierzehn Darstellungen zu methodisch-didaktischen Fragen³ und, am Nachmittag, Gespräche und künstlerische sowie pädagogisch-praktische Übungen.⁴ Bis heute stellt dieser Kurs die Grundlage der Waldorfpädagogik dar; die Menschenkunde-Vorträge gelten als „die bedeutendste Darstellung der spirituell orientierten Anthropologie“ Rudolf Steiners.⁵

Allerdings bieten sie dem heutigen Leser erhebliche Verständnisschwierigkeiten. Das hängt zum einen damit zusammen, dass sich an zahlreichen Stellen anthroposophische Termini finden bzw. knappe Hinweise auf Zusammenhänge, die an anderer Stelle im Werk Rudolf Steiners ausführlich erläutert werden. Angesichts der Teilnehmer des damaligen Kurses erscheint das wenig erstaunlich: Die allermeisten der vierundzwanzig Zuhörer – zehn Damen und vierzehn Herren – waren langjährige Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft und dementsprechend vorgebildet.⁶ Zum anderen mag der Vortragsduktus und Sprachstil verunsichern: Einerseits sind die Vorträge sorgfältig komponiert und von einer großen inhaltlichen Dichte, andererseits fallen ihre „aphoristische Skizzenhaftigkeit und andeutende keimhafte Vorläufigkeit“⁷ auf. Dieser Befund verweist auf eine dritte Schwierigkeit: Es wird nicht unmittelbar deutlich, vor welchem Verständnishorizont sich die Vorträge erschließen lassen. Sind sie ein anthropologischer Entwurf mit wissenschaftlichem Anspruch? Liefern sie metaphysische Wesensbestimmungen des Menschen, die nicht hinterfragbar sind? Oder handelt es sich um eine künstlerische Darstellung, vergleichbar mit Manifesten moderner Künstler, die aus einem „bildnerischen Denken“ – der Begriff stammt von Paul Klee – heraus entstanden sind?⁸

Angesichts solcher Fragen erscheinen einige Vorklärungen erforderlich.

Aus heutiger Sicht lassen sich die Vorträge am zutreffendsten als Skizze einer Pädagogischen Anthropologie betrachten: Sie entwickeln eine Auffassung vom Menschen, die Grundlagen bietet für das Feld von Erziehung und Bildung. Dem entspricht die Intention Steiners, wie er sie in den Schlussworten des Kurses beschrieben hat: „Ich habe gerade

1 Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach 1992. Bei Zitaten werden die Seitenzahlen dieser Ausgabe direkt im Text in Klammer angegeben.

2 In den Texten wird eine gendersensible Sprache angestrebt; wenn dennoch an manchen Stellen nur die maskuline Form genannt wird, z. B. der und die Lehrer oder der und die Schüler, so ist das geschlechtsübergreifend gemeint und geschieht, um den Lesefluss zu erleichtern; eine wirklich befriedigende Lösung der Problematik steht noch aus, vgl. Tobias Becker: *Dresscode für die Sprache*. *Der Spiegel*. Nr. 48/ 24.11.2018, S. 130-132.

3 Rudolf Steiner: *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. GA 294. Dornach 1966.

4 *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. GA 295. Dornach 1977.

5 Johannes Kiersch: *Einführung und Kommentar zu Rudolf Steiner: „Allgemeine Menschenkunde“*. Dornach 1995, S. 7.

6 Dazu mit weiteren Hinweisen: Tomáš Zdražil (Hrsg.): *Beiträge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners*. Stuttgart 2017, S. 10 ff.

7 Ebd., S. 7

8 Zit. nach: Matthias Bunge: *Zwischen Intuition und Ratio. Pole des bildnerischen Denkens bei Kandinsky, Klee und Beuys*. Stuttgart 1996, S. 23 ff.

Der erste Vortrag

Der moralisch-geistige Aspekt der Aufgabe

Der erste Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* beginnt mit einem Hinweis auf die Gesinnung, aus der die pädagogische Tätigkeit erfolgen soll. Dabei werden Begriffe kontrastiert, die einen hinweisenden Charakter haben und sich nicht definitorisch, sondern nur durch eine tastende Suchbewegung erschließen lassen:

„Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloß betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige [...]“ (S. 17).

Was ist mit dieser Gegenüberstellung von „intellektuell-gemütlich“ und „moralisch-geistig“ gemeint? Das Wort „intellektuell“ spielt wohl an auf die Auffassung des Unterrichts als Akt der Vermittlung von Wissen; die Lehrerinnen und Lehrer haben dann die Aufgabe, den Lernstoff methodisch möglichst gut zubereitet an die Schülerinnen und Schüler heranzubringen. Auf eine solche Auffassung von pädagogischer Tätigkeit passt das volkstümliche Bild des Nürnberger Trichters: Die Inhalte werden häppchenweise verabreicht, die Tätigkeit der Lehrenden gleicht einem Füllen von Fässern. Das ist insofern „gemütlich“, als die Unterrichtenden sich auf ihr Fachwissen zurückziehen können; wenn es von den Schülerinnen und Schülern nicht entsprechend aufgenommen und verarbeitet wird, drohen Klassenarbeiten, Noten und Probleme bei der Versetzung.

Ein solches Konzept – so viel ist inzwischen deutlich – entspricht weder dem Anspruch anthroposophischer Pädagogik noch dem Mainstream pädagogischer Auffassungen der Gegenwart. Selbstverständlich spielt im Unterrichtsgeschehen das Lernen von Inhalten eine Rolle, selbstverständlich ist der Intellekt von Lehrern und Schülern gefordert. Aber: Erziehung und Unterricht sind nicht „bloß“ eine intellektuelle, sondern – nach Steiner – eine „moralisch-geistige“ Aufgabe.

Zunächst gilt es hier, die Begriffe zu klären. Im landläufigen Sinn verbindet man mit dem Wort moralisch, das sich von dem Lateinischen „moralis“: den guten Sitten, den „mores“ folgend, ableitet, eine inhaltliche Bestimmung: Moralisch ist, was „sich schickt“, was bestimmten Werten folgt – entsprechend findet sich im deutschen Sprachgebrauch noch die etwas altertümliche Wendung: „Ich werde dich Mores lehren“. Die Lehrerinnen und Lehrer wären dann Persönlichkeiten, die – über den Transfer von Wissen hinaus – einen Kanon von Werten zu vermitteln haben.

Mit Steiners Freiheitsphilosophie ist eine solche Auffassung allerdings in keiner Weise vereinbar; gegen eine heteronome Moral hat er sich entschieden gewehrt.

Schon 1898 schrieb er:

„Aber wir haben nicht die Aufgabe, unserer heranwachsenden Generation Überzeugungen zu überliefern. Wir sollen sie dazu bringen, ihre eigene Urteilskraft, ihr eigenes Auffassungsvermögen zu gebrauchen. Sie sollen lernen, mit offenen Augen in die Welt zu sehen. Ob wir an der Wahrheit dessen, was wir der Jugend überliefern, zweifeln oder nicht: darauf kommt es nicht an. Unsere Überzeugungen gelten nur für uns. Wir bringen sie der Jugend bei, um ihr zu sagen: so sehen wir die Welt an; seht zu, wie sie sich euch darstellt. *Fähigkeiten* sollen wir wecken, nicht Überzeugungen überliefern. Nicht an unsere ‚Wahrheiten‘ soll die Jugend glauben, sondern an unsere Persönlichkeit. Dass wir *Suchende* sind, sollen die

Der zweite Vortrag

Die Notwendigkeit einer neuen Psychologie

Der zweite Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde beginnt mit einem Postulat:

„Jeder Unterricht in der Zukunft wird gebaut werden müssen auf eine wirkliche Psychologie, welche herausgeholt ist aus anthroposophischer Welterkenntnis“ (S. 30). Denn im Zeitalter der Moderne, das von Steiner als „Bewusstseinsseelen-Zeitalter“ bezeichnet wird – gemeint ist damit der Ausbildung der autonomen Persönlichkeit – sei man bisher nicht zu einer Erfassung der menschlichen Seele gekommen und habe folglich auch keine brauchbare Psychologie entwickeln können. Die psychologischen Begriffe, die noch aus „dem alten Wissen“ der Antike und des Mittelalters stammten, seien inhaltsleer und zur Phrase geworden, weil man es eben vollständig versäumt habe, „den einzelnen Menschen anzuschließen auch seelisch an das ganze Weltenall“ (S. 30). Mit dieser zunächst rätselhaften Formulierung führt Rudolf Steiner seine Zuhörer – ähnlich wie im ersten Vortrag – an die Grenze zum Kosmos. Die Seele, so die Aussage, könne nur erfasst werden, wenn man die Dimension des Vorgeburtlichen und Nachtodlichen einbeziehe.

Nun traf die Forderung, die Pädagogik auf die Psychologie zu gründen, einen Nerv der Zeit. Rudolf Steiner erwähnt denn auch exemplarisch die Herbartsche Pädagogik, die auf seiner Psychologie aufgebaut sei. Hinter dieser beiläufigen Anmerkung steht eine lange und intensive Auseinandersetzung mit Friedrich Herbart (1776-1841); in zahlreichen Passagen nimmt Steiner Bezug auf die Anschauungen des in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einflussreichsten Pädagogen.¹ Wenn auch diese Auseinandersetzung jetzt nicht referiert werden kann, so sollen doch einige Hinweise gegeben werden.

Steiner erkennt die zentrale Bedeutung Herbarts für das österreichische und deutsche Schulwesen an:² Herbarts Pädagogik sei hilfreich für die Disziplinierung des Denkens,³ trage aber eine Tendenz zum Intellektualismus in sich. Die Wurzel dafür liege in Herbarts Psychologie, die im Wesentlichen eine Vorstellungspsychologie sei.⁴ Die Herbartsche Denkweise sei durchdrungen von dem „unbewussten Glauben, dass das wahre Seelenleben in dem Ablauf der gegenseitigen Hemmungen und Unterstützung der Vorstellungen besteht, und dass dasjenige, was als Gefühl und Wille zutage tritt, eben nur in den Bewegungen des Vorstellungslebens besteht.“⁵ Entsprechend habe er zwar gefordert, auch Gemüts- und Willenserziehung zu betreiben, doch habe er nur Grundsätze erarbeitet, die geeignet seien, den Intellekt zu erziehen;⁶ das Handeln werde in seinem Weltbild nicht erfasst.⁷

Das Vorstellen als Bild

Die kritische Haltung gegenüber Herbart spiegelt sich in Steiners Skizze seiner eigenen Pädagogischen Psychologie im zweiten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde*. Die folgende

1 Vgl. Angelika Wiehl: Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt a. M. 2015, S. 115-152.

2 Rudolf Steiner: Idee und Praxis der Waldorfschule. GA 297. Dornach 1998, S. 23.

3 Ebd., S. 237.

4 Ebd., S. 26.

5 Ebd., S. 27.

6 Ebd., S. 25.

7 Rudolf Steiner: Die Rätsel der Philosophie. GA 18. Dornach 1968, S. 256 ff.

Der dritte Vortrag

Von der geistigen Konstitution der Lehrerinnen und Lehrer

Auch der dritte Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* setzt ein Postulat an den Anfang: „Der gegenwärtige Lehrer müsste im Hintergrunde von allem, was er schulmäßig unternimmt, eine umfassende Anschauung über die Gesetze des Weltenalls haben. Es ist ja selbstverständlich, dass gerade der Unterricht in den unteren Klassen, in den unteren Stufen der Schule, einen Zusammenhang der Seele des Lehrenden mit den höchsten Ideen der Menschheit fordert“ (S. 45). Mit diesen Sätzen ist eine enorme Anforderung an die zukünftigen Waldorflehrerinnen und Waldorflehrer formuliert: Sie sollen sich um eine *breiteste Allgemeinbildung* bemühen. Eine solche Bildung sah Steiner als Heilmittel gegenüber der immer stärkeren Verbreitung des Spezialistentums an, das er gerade für die Volksschul-Erziehung als verheerend betrachtete: „Dieses Spezialistentum machte den Menschen zum Physiker, zum Botaniker, zum Advokaten, zum Professor, zum Lehrer und so weiter, aber es trieb ihm den Menschen aus.“¹ Demgegenüber gelte es, das „Vollmenschentum“² als eine gesteigerte Form der Menschlichkeit zurückzugewinnen, die Fähigkeit, „dass man nie im Spezialistentum untergeht, trotzdem man in der Spezialität seinen Mann stellen kann.“³

Eine Konsequenz der Suche nach Überwindung des Spezialistentums war die Einrichtung des Klassenlehrers für die ersten acht Schuljahre, die Rudolf Steiner ganz bewusst realisiert hat,⁴ sie unterschied sich von der damals üblichen Schulorganisation in Württemberg mit einer vierjährigen Volksschule und einem anschließenden dreigliedrigen Schulsystem. Die Gründe dafür waren vielgestaltig: Der Lehrer könne besser mit der Klasse zusammenwachsen, konstitutionelle Einseitigkeiten der Schüler könnten ausgeglichen werden und das „Zerflattern“ der Klassengemeinschaft werde verhindert.⁵ Darüber hinaus ermögliche es eine achtjährige Klassenlehrerzeit, dass „die Dinge, die einmal keimhaft in dem Kinde veranlagt werden, immer wieder und wiederum den Inhalt der Erziehungsmittel abgeben können.“⁶ (GA 311, S. 63, 15.8.1924). Nichts sei nützlicher und fruchtbarer im Unterricht, „als wenn Sie dem Kinde zwischen dem 7. und 8. Lebensjahre etwas in Bildern geben, und später, im 13., 14. Lebensjahre, wieder in irgendeiner Form darauf zurückkommen können.“⁷

Dieses Argument ist für unseren Zusammenhang besonders interessant. Denn es macht deutlich, dass das, was in den unteren Klassen in bildhafter Form an die Schülerinnen und Schüler herangebracht wird, nicht weniger anspruchsvoll ist als das, was später in begrifflicher Form geschieht. Vielmehr handelt es sich um zwei zwar nicht gleichartige, aber doch gleichwertige Arten des Weltbezugs; von daher leuchtet Steiners Forderung ein, der Lehrer der unteren Klassen sollte – „auch in Bezug auf seine geistige Konstitution“ – dem Lehrer höherer Schulstufen gleichwertig sein (S. 45).

1 Rudolf Steiner: Die Krisis der Gegenwart und der Weg zu gesundem Denken. GA 335. Dornach 2005, S.253.

2 Ebd., S.254.

3 Rudolf Steiner: Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. GA 192. Dornach 1964, S. 123.

4 Tomáš Zdražil: Klassenlehrer über acht Jahre. Gesichtspunkte Rudolf Steiners zur Länge der Klassenlehrertätigkeit. In: Rundbrief der Pädagogischen Sektion. Nr. 49 / 2013, S. 28-38.

5 Ebd., S. 30 f.

6 Rudolf Steiner: Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. GA 311. Dornach 1979, S. 63.

7 Ebd.

Der vierte Vortrag

Zukunftserziehung als Willens- und Gemütsbildung

Nach der Thematisierung des Denkens im dritten Vortrag wendet sich Rudolf Steiner im vierten dem Feld des Willens zu. Wieder beginnt er mit einem Postulat:

„In der Zukunftserziehung und im Zukunftsunterricht muss ein ganz besonderer Wert gelegt werden auf die Willens- und Gemütsbildung“ (S. 62).

Wie aktuell diese Forderung weiterhin ist, bestätigt die pädagogische Erfahrung. In einer der Oberstufenklassen, die ich zu betreuen hatte, war ein Junge, der große Schwierigkeiten hatte, Hausaufgaben anzufertigen. Er war zumeist auffallend blass, hatte kalte Hände und einen zögernden Gang; im Unterricht träumte er oft und hing seinen eigenen Gedanken nach. Einmal, nach den Ferien, überraschte er mich mit der Mitteilung, er habe eine kleine Erzählung geschrieben und gab sie mir zum Lesen. In der Geschichte mit dem Titel „Der Mann mit dem Federhut“ wird geschildert, wie er in einem englischen Landhaus vor dem prasselnden Kaminfeuer sitzt und plötzlich den Eindruck hat, ein großer Mann in Jägerkleidern mit einem Hut und einer roten Feder geschmückt trete aus dem Feuer auf ihn zu. „Du bist da?“, fragte mich der Geist. ‚Ja, ich bin hier‘, antwortete ich etwas zögernd. ‚Weißt du, wer ich bin?, fragte er mich weiter. ‚Nein‘, antwortete ich. ‚Ich bin der Geist der Erlösung, oder, wie viele Leute zu mir sagen, der Geist des Feuers, weil ich das Bequeme und die Faulheit der Menschen herausbrenne; oder, wie mich die Leute des Nordens nennen, der Mann mit dem Federhut. Ich habe dich gerufen zu mir. Alle habe ich aus diesem Hause vertrieben, nur dich nicht. Dieses Zimmer habe ich für dich zurecht gemacht. Ich werde dich quälen und prügeln, bis du so bist, wie du sein sollst‘, sagte der Geist ernst und bitter. ‚Aber ich bin doch gut, ich...‘ ‚Rede nicht um die Wahrheit herum, du bist der faulste Mensch, der auf Erden lebt.‘ Ohne dass ich mich wehren konnte, packte er mich mit ungeheuren Kräften und schmiss mich ins Feuer. Ich schrie und zappelte und versuchte mich zu wehren. Aber es ging nicht.“

Im Anschluss wird recht drastisch geschildert, wie er im Feuer verbrennt; dennoch übersteht er das Geschehen: Er kann das Haus verlassen und eine Stimme ruft ihm nach: „Jetzt bist du erlöst!“

Es fällt nicht schwer, das Geschehen als Verarbeitung des eigenen psychischen Zustandes des jungen Mannes zu deuten. Der „Mann mit dem Federhut“ erscheint als der unbestechliche Teil seines Ich, der ihn auf seine Willensschwäche hinweist und ihn – zum Zweck einer Katharsis – dem reinigenden Feuer übergibt. Offen bleibt allerdings, wie die Selbsterkenntnis und die ersehnte Veränderung in das Verhalten überführt werden können – eine Frage, die das pädagogische Problem der Willenserziehung aufwirft. Um hier Antworten zu finden, ist – wie Rudolf Steiner anmerkt – eine Einsicht in die „wirkliche Natur des Willens“ (S. 62) nötig.

Auf dem Weg zu einer solchen Erkenntnis setzt er zunächst den Willen mit dem Gefühl in Beziehung: „Ein Gefühl ist mit dem Willen sehr verwandt. Wille ist, ich möchte sagen, nur das ausgeführte Gefühl, und das Gefühl ist der zurückgehaltene Wille. Der Wille, der sich noch nicht wirklich äußert, der in der Seele zurückbleibt, das ist das Gefühl; ein abgestumpfter Wille ist das Gefühl“ (S. 62). Nehmen wir den ersten Teil der Aussage: Der Wille ist das ausgeführte Gefühl, das Gefühl ist somit ein werdender Wille. Im Blick auf

Der fünfte Vortrag

Das Zusammenwirken von Wille und Denken

„Dich im Lebendigen zu finden, musst unterscheiden, dann verbinden...“¹ Diese Verse von Goethe können als methodisches Motto über dem ersten Teil der *Allgemeinen Menschenkunde* stehen. Zunächst werden im zweiten Vortrag die Seelenkräfte von Vorstellen und Wille streng unterschieden. Doch schon im dritten Vortrag folgt mit dem Hinweis auf „das reine, sinnlichkeitsfreie Denken, in dem immer auch der Wille lebt“ (S. 51), eine erste Verbindung. Zu Beginn des vierten Vortrags deutet Rudolf Steiner dann auf die Übergänge zwischen Gefühl und Wille hin. Der fünfte Vortrag, der mit dem Ankündigung beginnt, sich der *Gefühlstätigkeit* widmen zu wollen, setzt diese Bewegung fort: Rudolf Steiner spricht zunächst über das Verhältnis von Vorstellen bzw. Denken und Wille.

Dabei lautet die erste Aussage: „Sie werden immer finden: in dem Willensakt steckt immer irgendwie Vorstellen drinnen“ (S. 78). Die eigene seelische Beobachtung wird einen solchen Satz bestätigen. Der Willensakt ist normalerweise nicht ein blindes Agieren, sondern verfolgt eine Absicht: Wir greifen nicht einfach, sondern greifen nach einem bestimmten Gegenstand, wir lallen nicht einfach, sondern sprechen einen verständlichen Satz aus. Aber auch das Umgekehrte gilt: In allem Denken steckt Wille. Wir können uns von der Richtigkeit dieser Behauptung schnell überzeugen, wenn wir Kopfrechnen üben: Schon eine vergleichsweise leichte Aufgabe wie das Multiplizieren von 26 und 33 erfordert innere Anstrengung. Somit wird deutlich: „Die Willenstätigkeit ist hauptsächlich Willenstätigkeit und hat in sich die Unterströmung der Denktätigkeit; die Denktätigkeit ist hauptsächlich Denktätigkeit und hat in ihrer Unterströmung Willenstätigkeit“ (S. 79).

An dieser Stelle eine kurze Anmerkung: Dieses Ineinanderfließen der Seelentätigkeiten ist das Gesunde, es ist allerdings keinesfalls selbstverständlich. Immer wieder schrecken uns Nachrichten über Beispiele eines brutalisierten Willens auf, eine Interviewsequenz mit einem rechten Gewalttäter möge für viele stehen:

„Du hast mit drei Freunden einen Schwarzen halbtot geschlagen. Warum eigentlich?

Hat er dir was getan?

M: Warum fragen mich immer alle, warum’?

I: War die Sache geplant?

M: Nein.

I: Es ist so zufällig passiert?

M: Er war halt da, die schwarze Sau!

I: Warum Sau?

M: Schon wieder ‚warum! [...] Ihr habt alle noch nicht begriffen, dass wir kein ‚Warum‘ brauchen, um hinzulangen.“²

Umgekehrt gibt es das Problem von Sensationsgier in Verbindung mit unterlassener Hilfeleistung: Nach einem Unfall drängen sich Schaulustige, um das Geschehen zu filmen, teilweise werden Rettungskräfte behindert und sogar beschimpft. Rudolf Steiner hat die angedeuteten Phänomene schon 1909 diagnostiziert; er spricht davon, dass die in früheren Zeiten noch vorhandene „natürliche“ Verbindung zwischen Denken, Fühlen und Wollen

1 Aus: J.W. v. Goethe: Atmosphäre.

2 Peter Sichrowsky: Unheilbar deutsch. Rechte Schicksale und Lebensläufe. Stuttgart 1993, S. 141.

Wieder wird geprüft³; es zeigt sich, dass das neu entstandene Quadrat die Fläche von neun Fuß hat, also auch nicht dem gesuchten von acht Fuß entspricht. Von neuem herrscht Verwirrung. Aber sie kann aufgelöst werden: Sokrates setzt an das ursprüngliche Quadrat weitere drei von der gleichen Fläche an, zieht in jedem die Diagonale, und im weiteren Gespräch kommt der junge Sklave zur Einsicht, dass durch die Summierung von vier halben Quadraten das gesuchte doppelt so große gefunden ist. Es vollzieht sich ein Erkenntnisprozess, den Sokrates als Erinnerung an ein vorgeburtliches Wissen deutet. Für den vorliegenden Zusammenhang kann auch von einem Prozess des Erwachens gesprochen werden: Es wird deutlich, dass wir im Denken wachen.

Bemerkenswert erscheint, dass Rudolf Steiner diesen Sachverhalt metaphorisch beschreibt und dabei an die Empfindung appelliert: „Indem Sie denkend erkennen, müssen Sie empfinden – wenn ich mich zunächst bildlich ausdrücken darf, aber das Bildliche wird uns zu Begriffen verhelfen –, dass Sie gewissermaßen im Licht leben.“ (S. 92) Eine solche Aufforderung lässt sich im inneren Erleben differenziert ausgestalten. Man kann sich das Wesen des Lichtes vergegenwärtigen, indem man sich beispielsweise vorstellt, wie man – an einem Berghang sitzend – den Sonnenaufgang erlebt. Zunächst herrscht noch tiefe Dunkelheit, die Landschaft ist nicht wahrzunehmen. Allmählich aber dämmert der Morgen auf, Licht sickert ein, die Umrisse einzelner Bäume werden schemenhaft sichtbar, ebenso das Kornfeld mit den schon hoch stehenden Ähren. Dann geht die Sonne auf – und die Landschaft mit all ihren Details und in ihrer vollen Farbigkeit liegt vor uns. Die Weltbedeutung des Lichtes besteht darin, dass Verborgenes in Erscheinung tritt.

Ähnlich verhält es sich mit dem denkenden Erkennen. Man stelle sich vor, wie in einer Versammlung Meinungen gegen Meinungen stehen – es herrschen soziales Chaos und Erkenntnisdunkel. Nun kann es sein, dass in einem Gesprächsbeitrag klärende gedankliche Gesichtspunkte entwickelt werden – allmählich lichtet sich das Dunkel, Konturen werden sichtbar, eine Gesetzmäßigkeit erscheint. Die Weltbedeutung des Denkens liegt ebenfalls darin, dass Verborgenes ans Licht gebracht wird. Denken hat Lichtcharakter, wir sagen: etwas „leuchtet mir ein“. An diesem Punkt ist der Schritt vom Bild zum Begriff nicht mehr weit.

Der Lichtcharakter des Denkens hat in der Philosophiegeschichte eine wichtige Rolle gespielt, und der amerikanische Quantenphysiker Arthur Zajonc hat der gemeinsamen Geschichte von Licht und Bewusstsein eine aufschlussreiche Studie gewidmet; darin spielen die Lichtmetaphysik Platons, die Lichtkosmogonie des mittelalterlichen Denkers Grosseteste sowie die Farbenlehre Goethes und ihre Fortführung durch Steiner eine wichtige Rolle.⁴ Für unseren Zusammenhang mag es genügen festzuhalten, dass Rudolf Steiner das Denken der Sphäre des wachen Bewusstseins zuordnet.

Anders verhält es sich mit dem Willen. Es ist schon in der Betrachtung zum zweiten Vortrag deutlich geworden, dass Steiner unter dem menschlichen Willen zunächst die körperliche Tätigkeit, das Handeln versteht. Entsprechend verweist er im sechsten Vortrag auf das Phänomen des Gehens. Zwar ist das Gehen wie jedes Handeln auch von Intentionen und einer gewissen Selbstwahrnehmung begleitet; die eigentlichen Realvorgänge aber, die Stoffwechselprozesse in den Muskeln, liegen im Dunkeln, sie bleiben unbewusst wie die Vorgänge im Tiefschlaf – und insofern kann der Wille als „schlafend“ charakterisiert werden.

Dieser unbewusste Zug des Willens ist nicht nur kennzeichnend für die Tätigkeiten unseres Organismus, sondern auch für das Feld, welches man in Anknüpfung an Schopenhauer als „Weltenwille“ bezeichnen kann: die Schwerkraft, die Kräfte von Kohäsion und

3 Ebd., S. 24.

4 Arthur Zajonc: Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein. Reinbek b. Hamburg 1997.

Dem mittleren Lebensalter ordnet Steiner das Element des Seelischen zu. Allerdings sei es in die Freiheit des Menschen gestellt, ob diese Lebensphase als „beseelt“ oder „seelenlos“ erscheint. Was das bedeutet, wird im Vortrag nicht weiter erläutert, man kann es sich aber an exemplarischen Lebensläufen veranschaulichen.

Der schon erwähnte spanische Cellist Pablo Casals hat in seiner Autobiografie¹ geschildert, wie er im Alter von einundzwanzig Jahren – er stand kurz vor dem Abschluss seines Studiums an der Musikhochschule in Barcelona – in einem Zustand höchster Verzweiflung war: Trotz seiner Liebe zur Musik fand er im Leben keinen Sinn. Er irrte durch die Elendsviertel der Stadt, er sah Armut, Ungerechtigkeit, Gewalttätigkeit. Warum diese Ungleichheit zwischen Reichen und Armen, warum so viel Selbstsucht und so wenig Mitgefühl? Er wandte sich religiöser Mystik zu, versuchte sich ins Gebet zu versenken, um Antwort auf seine Fragen zu finden. Und als das nichts half, studierte er Marx und Engels, doch auch der Sozialismus befriedigte ihn nicht – das Dogma der Befreiung des Menschen durch die Veränderung der Gesellschaft erschien ihm illusionär. Oft kam ihm der Gedanke an Selbstmord, doch ein tief liegender Lebenswille hinderte ihn daran. Schließlich riet ihm seine Mutter zu einem Ortswechsel nach Madrid – und dort fand er Menschen, die ihn förderten und weiterbrachten. Allmählich, durch unermüdliches Üben und manche Wandlungen seines Lebens hindurch, fand er seinen – ganz individuellen – Lebenssinn: durch seine Musik der Gerechtigkeit, der Völkerverständigung, dem Frieden zu dienen.

Pablo Casals wurde als Cellist weltberühmt, nie aber vergaß er sein politisches Credo: Er unterstützte die spanische Republik, er wandte sich gegen den Faschismus und ging unter Franco nach Frankreich ins Exil, er organisierte dort während der deutschen Besatzung unter großem persönlichen Risiko Hilfe für die spanischen Flüchtlinge, er lehnte eine Einladung Hitlers ab, in Berlin ein Konzert zu geben. Nach dem Krieg kämpfte er gegen das atomare Wettrüsten, und kurz vor der Vollendung seines neunzigsten Geburtstags dirigierte er vor den Vereinten Nationen das von ihm selbst komponierte Oratorium „El Pessebre“ (Die Krippe) – eine Botschaft des Friedens.

Völlig anders das Leben von Andreas Baader.² Sein Vater war in sowjetische Kriegsgefangenschaft geraten und vermisst geblieben; als einziges Kind in der Familie wurde er von Mutter, Großmutter und Tante verwöhnt. Er war hoch intelligent, aber äußerst exzentrisch und immer auf der Suche nach dem besonderen Erlebnis. So prügelte er sich in der Schule gern und ausgiebig, so raste er auf einem gestohlenen Motorrad mit einhundertzwanzig Stundenkilometern durch den Englischen Garten in München, so fand er schließlich den ‚Kick‘ in der politischen Aktion: Zusammen mit Gudrun Ensslin legte er einen Brandsatz im Frankfurter Kaufhaus Schneider und begründete die Rote Armee Fraktion (RAF).

Es erscheint aufschlussreich, wie er sich gegenüber Ulrike Meinhofs Zwillingen – damals sieben Jahre alt – verhielt: Als eine von ihnen eines Tages hinfiel und sich die Knie blutig schlug, hob er sie nicht auf, sondern lachte nur schadenfroh. Später, als die Kinder Bücher von Karl May lasen, fanden sie in „Winnetou I“ eine Figur, die sie an Baader erinnerte: Es war Rattler, der zu einer Truppe raubeiniger Landvermesser gehörte und ebenso skrupellos wie feige war.

Der Gegensatz von Pablo Casals und Andreas Baader wirft ein Licht auf das, was man unter „beseelt“ und „seelenlos“ verstehen kann. Casals setzt die ganze Fülle seiner seelischen Kraft ein, um die Wirklichkeit – und dazu zählt auch das Leid anderer – mitzuempfinden, Andreas Baader kreist letztlich nur um sich selbst.

1 Pablo Casals: Licht und Schatten auf einem langen Weg. Erinnerungen aufgezeichnet von Albert E. Kahn. Frankfurt a.M. 1974.

2 Vgl. Stefan Aust: Der Baader-Meinhof-Komplex. Hamburg 1988, S. 16 ff., 38 ff., 59 ff.

Es ließen sich weitere Sinnesschwächen anführen – ein Mangel an Haut-Sinneserfahrungen mit der Folge von Verhaltensstörungen, eingeschränkte Blickwinkel aufgrund exzessiven Fernsehens, durch Lautsprecher beeinträchtigte Hörvermögen und anderes mehr. Deutlich ist, dass die Beschäftigung mit den Sinnen ein zentrales Anliegen gegenwärtiger Pädagogik sein muss. Dabei hat eine theoretische Grundlegung der praktischen Anwendung voranzugehen. Daher gibt Rudolf Steiner im achten Vortrag einen – allerdings sehr knappen – Überblick über die Sinne.

Grundlagen der anthroposophischen Sinneslehre

Die Kürze der Darstellung mag darauf zurückzuführen sein, dass Steiners Zuhörerinnen und Zuhörer schon die eine oder andere seiner Ausführungen zu dieser Thematik kannten. Denn die philosophische Grundlegung von Rudolf Steiners Sinneslehre findet sich bereits – wie schon im Kontext des siebten Vortrags entwickelt – in seinen frühen erkenntnistheoretischen Schriften; allgemeine Darstellungen zur Sinnestätigkeit folgen in seinem Buch „Theosophie“ und in zahlreichen Vorträgen ab dem Jahre 1904. Eine erste systematische Betrachtung der Sinne erfolgt 1909 in den Vorträgen „Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie“⁷ und in seiner Schrift „Anthroposophie“⁸, die Fragment geblieben ist; in diesem Zusammenhang spricht Steiner noch von zehn Sinnen. Sieben Jahre später stellt er dann die erweiterte Sinneslehre mit zwölf Sinnen erstmals schriftlich im Buch „Von Seelenrätseln“ dar. Die folgenden Ausführungen greifen teilweise auf Steiners frühere Darlegungen zurück.

Beginnen wir mit einigen grundsätzlichen Erwägungen. Was ist eigentlich ein Sinn? Im Leben haben wir ganzheitliche Erlebnisse: Wir sitzen behaglich im Garten, genießen die Wärme der Sonne, freuen uns an dem samteneen Rot der Rosen und dem Duft ihrer Blüten und lauschen dem Summen der Bienen. Verschiedene Sinneserfahrungen ergänzen sich zu einem Gesamteindruck, und es bedarf einer bewussten Analyse, um die einzelnen Sinneempfindungen zu isolieren: Wir *fühlen* uns behaglich, wir haben eine *Wärmeempfindung* auf unserer Haut, wir *sehen* das Rot der Rosenblüten, wir *riechen* ihren Duft, wir *hören* das Summen der Bienen. Damit ist deutlich, was ein Sinn ist: Er ist das, was *eine* Sinneempfindung ermöglicht und damit meinem Ich die Möglichkeit gibt, einem Nicht-Ich zu begegnen. Rudolf Steiner formuliert: „In anthroposophischer Beleuchtung darf alles dasjenige ein menschlicher Sinn genannt werden, was den Menschen dazu veranlasst, das Dasein eines Gegenstandes, Wesens oder Vorganges so anzuerkennen, dass er dieses Dasein in die physische Welt zu versetzen berechtigt ist.“⁹ In diesen Worten liegt eine Abgrenzung gegenüber übersinnlichen Erfahrungen: Sinneserlebnisse beziehen sich auf Phänomene, die in der räumlichen Welt existieren.

Eine zweite Vorüberlegung: Was ist eine *Sinneempfindung*? Einiges dazu ist ja schon im Kontext des siebten Vortrags ausgeführt worden. Hier kann ergänzt werden: Eine Sinneempfindung ist nicht das, was wir normalerweise als Wahrnehmung bezeichnen. Wenn ich sage: „Ich nehme eine Fichte wahr“ – so ist das nicht ganz präzise ausgedrückt. Wollte ich mich auf die reine Wahrnehmung beschränken, so müsste ich formulieren: „Ich sehe ein dunkelgrünes Etwas in einer bestimmten Form – und ich weiß durch vorangehende Erfahrung, dass es sich dabei um einen Nadelbaum, und zwar eine Fichte handelt.“ Bei dem sinnlichen Aspekt dieses Vorgangs sind zwei Sinne beteiligt: Der Sehsinn nimmt die Farbe wahr und der Bewegungssinn die Form, welche durch das Auge mit ruckartigen Bewegungen

7 Rudolf Steiner: Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie. GA 115. Dornach 1965, S. 15 – 100.

8 Rudolf Steiner: Anthroposophie. Ein Fragment. GA 45. Dornach 2002.

9 Ebd., S. 23.

Hinterkopf. Völlig anders gebaut sind die langen, schlank gestreckten Arme und Beine, die aus vielen einzelnen „losen“ Knochen bestehen. Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass sie sich nach außen auffächern, wie auseinander gehende Radien. So haben wir am Arm einen Oberarmknochen, zwei Unterarmknochen, eine erste Reihe von drei Handwurzelknöchelchen (mit einem vierten, dem Erbsenbein, das nach unten versetzt ist), dann eine zweite Reihe mit vier Handwurzelknöchelchen und schließlich fünf Mittelhandknochen und Finger. Statt des Kugeligen, Vereinheitlichenden ist hier das radiäre, divergierende Element vorherrschend. Die leiblichen Anteile in Rudolf Steiners Bild mit der vollen Kopfkugel, dem Kugelfragment der Brust und den Gliedmaßen als Radien lassen sich recht leicht wiederfinden.

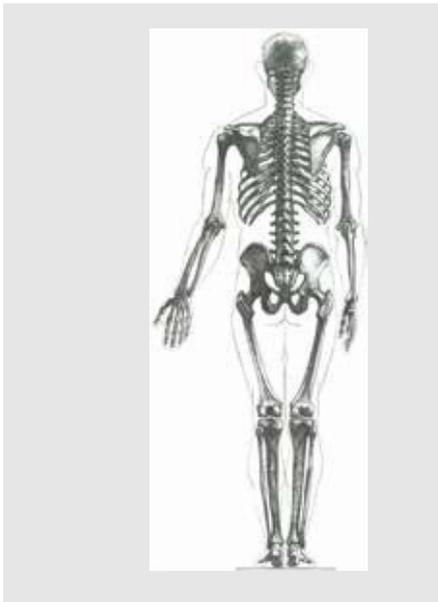


Abb.2:
Das menschliche Skelett von hinten

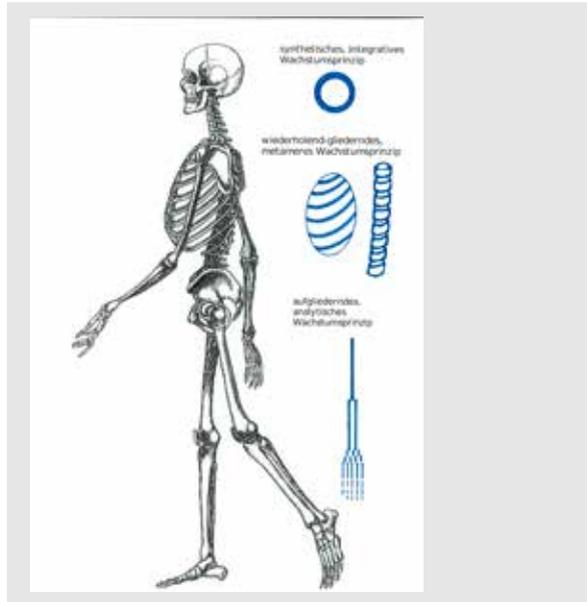


Abb.3:
Die Bildekräfte des menschliche Skeletts (schematisch)

Betrachten wir ein solches Knochengebilde, welches jeder von uns in sich trägt, so ist dabei zu bedenken, dass wir dieses als Fötus (zum Teil über eine Knorpelvorstufe) aus gelösten Salzen gebildet haben. Nach welchen Vorgaben und Gesetzen – so kann man sich fragen – sind wir dabei vorgegangen?

Substantiell bestehen die Skelettknochen zu 86 % aus dem Mineral Calciumphosphat (in Form von Hydroxylapatit $3\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2 \cdot \text{Ca}(\text{OH})_2$) und zu 10 % aus Calciumcarbonat (Kalk CaCO_3). Das Calcium und das Phosphat wird dem Kind von der Mutter über die Plazenta oder die Milch zugeführt – daher der erhöhte Calciumbedarf während der Schwangerschaft (25 g/Tag¹) sowie in der Zeit des Stillens (80 g/Tag¹), und die Gefahr eines Ca^{2+} -Mangels. So spricht der Volksmund davon, dass jedes Kind die Mutter einen Zahn kostet – allerdings

¹ Stefan Silbernagl, Agamemnon Despopoulos: Taschenatlas Physiologie. Stuttgart-New York 2012. 8. Aufl., S. 304.

In einem späteren Vortrag hat Rudolf Steiner diesen Zusammenhang wie folgt beschrieben: „Im Kopfe sind gewissermaßen die Kräfte konzentriert, die in diesen Jahren, in denen die Nachahmung eine so große Rolle spielt, besonders wirksam sind. [...] 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.“¹⁰

Erst zu diesem Zeitpunkt kann von Schulreife, Schulfähigkeit und Schulbereitschaft gesprochen werden.¹¹

Nach der Betrachtung des Kopfes wendet sich Rudolf Steiner im elften Vortrag in einer zweiten, kürzeren Charakterisierung der Brustregion zu: „Die Brust ist ein Organismus, der von vornherein, wenn der Mensch geboren wird, leiblich-seelisch ist. Die Brust ist nicht bloß leiblich wie der Kopf; die Brust ist leiblich-seelisch, nur den Geist hat sie noch als einen träumenden außer sich. Wenn wir das Kind also in seinen ersten Jahren beobachten, so müssen wir die größere Wachheit, die größere Lebendigkeit der Brustglieder gegenüber den Kopfgliedern scharf ins Auge fassen“ (S. 161). Was an dieser Beschreibung auffällt, ist der Hinweis auf die – im Vergleich zum Kopf – größere seelische Wachheit und Lebendigkeit des Kindes in der Brustregion. Will man hier zu einem Verständnis kommen, wird auf die Intensität und Variabilität der Atemverhältnisse in der frühen Kindheit zu schauen sein: bei kleinsten seelischen Erregungen verändert sich der Atem des Kindes deutlich. Das kleine Kind lebt viel intensiver als der Erwachsene, der stärker „in sich“ ruht, das Geschehen der Außenwelt seelisch mit, der Atem ist ein sensibles Aufnahmeorgan für die Qualitäten der Umgebung.

Das gilt in noch gesteigerter Form für die Gliedmaßen, bei denen vom ersten Augenblick des Lebens an Geist, Seele und Leib innig miteinander verbunden sind. Leiblich sind die Gliedmaßen zwar noch unausgebildet – der Säugling hat Plattfüße, die endgültige Form des Schienbeins ist noch nicht gefunden, auch der Oberschenkelknochen wird durch das Aufrichten noch weiter ausgestaltet werden – , aber sie sind seelisch-geistig ganz wach. Wer einen strampelnden Säugling beobachtet, wird bemerken, dass sich jede Sinnesempfindung in Bewegungen ausdrückt; in diesem Sinne ist das kleine Kind ein „ganzes Sinnesorgan.“¹² Und die geistige Wachheit lässt sich daran ermessen, dass die Arme und Hände an den ersten Lernprozessen maßgeblich beteiligt sind – dem Be-greifen geht das Greifen voraus.

Damit lässt sich Rudolf Steiners Betrachtung zu Kopf, Brust und Gliedmaßen wie folgt zusammenfassen: Bei den drei Gliedern steht zum Zeitpunkt der Geburt das Gefälle an leiblicher Vollkommenheit in einem umgekehrten Verhältnis zur Wachheit.

Aus diesem Befund zieht nun Rudolf Steiner eine Konsequenz, die weit über die bisher besprochene frühe Kindheit hinausreicht und für die Pädagogik von entscheidender Bedeutung ist: So wie ein Schlafender nicht ansprechbar ist, sondern nur ein wacher Mensch, so „brauchen wir nur den Gliedmaßenmenschen auszubilden und einen Teil des Brustmenschen. [...] Sie entwickeln den Gliedmaßenmenschen und einen Teil des Brustmenschen,

10 Rudolf Steiner: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. GA 302a. Dornach 1977, S. 26.

11 Peter Loebell: Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebtel in der Pädagogik. In: Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim Basel 2016, S. 231 ff.

12 Rudolf Steiner: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. GA 308. Dornach 1986, S. 28; Rudolf Steiner: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. GA 303. Dornach 1987, S. 160.

ersten, bleibenden hinteren Backenzähne, die im Präparat noch nicht durchgebrochen waren. Der vordere Teil des Zahnbogens bewahrt über den Zahnwechsel hinweg die gleiche Größe. Die Vergrößerung geschieht im hinteren Bereich.

Unten: Milchgebiss und bleibendes Gebiss beim Orang-Utan. Beim Zahnwechsel wächst nicht nur der hintere Bereich mit den hinteren Backenzähnen wie beim Menschen, sondern auch die vordere Region des Kiefers.

Womit hängt dieser Wachstumsstillstand des vorderen Kieferbereichs als Sondermerkmal des Menschen zusammen? Evolutionär betrachtet formuliert Friedrich Kipp dazu: Die „besonderen Merkmale der menschlichen Mundregion, deren sprachlicher Bezug evident ist, dürften auch entwicklungsgeschichtlich in Zusammenhang mit der Sprache gesehen werden, vielleicht in gewissem Umfang sogar adaptiv. Hängt doch ohne Zweifel von ihnen die Funktion der Lautbildung und deren Vervollkommnung ab.“⁶ Die Aussage ist also folgende: die Evolution ist nicht nur so abgelaufen, dass eine Mutation die Kieferform verändert hat und in der Folge Sprache möglich wurde. Vielmehr hat sich mit dem Bemühen um die Sprache die Kieferform adaptiv geändert. In der Evolutionsbiologie findet aktuell ein Umdenken in dieser Richtung statt. So konnte die Evolutionsforscherin Susanna Kümmell⁷ zeigen, dass in der Entwicklung des Fußskeletts von den Säugetiervorläufern zu den Säugetieren „die Funktionen schon etabliert sind, ehe sie im Skelett der Tiere zur vollen Reife kommen. Die Form folgt hier der Funktion. Dies bedeutet, dass das Tier in dem Maße, in welchem es an den Funktionen seines Organismus und seiner Lebensweise beteiligt ist, auch selbst an seiner Evolution beteiligt ist“⁸.

Die Art, wie sich das Individuum bewegt, kann letztlich auf die Phylogenie [Stammesentwicklung] zurückwirken⁹. Die morphologischen Änderungen nach einem Funktionswechsel lassen sich relativ vollständig als ontogenetische Antwort durch funktionelle Anpassung schildern.¹⁰ Das Lernverhalten und die Nachahmung junger Tiere mit einem noch nicht voll ausgebildeten, plastischen Knochenbau bekommen dabei eine große Bedeutung. Die genetische Fixierung dieser ontogenetisch auftretenden Veränderungen ist im Konzept der „phänotypischen

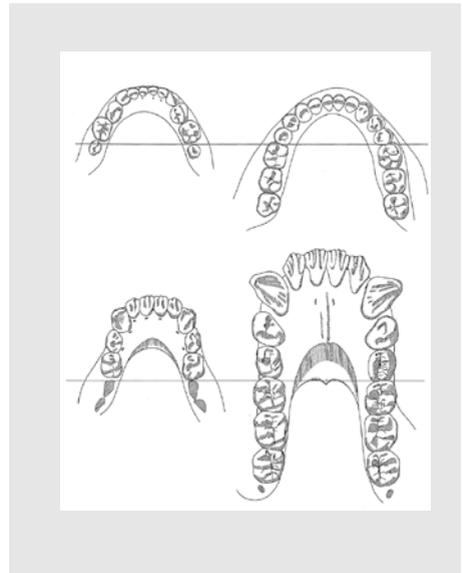


Abb.3:

Vergleich des menschlichen Gebisses mit dem eines Menschenaffen

6 Friedrich Kipp: Indizien für die Sprachfähigkeit fossiler Menschen. In: Wolfgang Schad (Hrsg.) Goetheanistische Naturwissenschaft. Stuttgart 1985, Bd. 4, S. 52-53.

7 Susanna Kümmell: Die Digits der Synapsida, Anatomie, Evolution und Konstruktionsmorphologie. Dissertation. Nümbrecht 2008; Form und Bewegung und die Entstehung von Neuerungen in der Evolution. Teil I. Elemente der Naturwissenschaft. Nr. 92. Dornach 2010, S. 25.

8 Susanna Kümmell: Zeitmuster in der Evolution der Säugetiere und ihrer Vorläufer. Jahrbuch für Goetheanismus Niefern-Öschelbronn 2008/2009, S. 75.

9 Susanna Kümmell: Form und Bewegung und die Entstehung von Neuerungen in der Evolution. Teil I. Elemente der Naturwissenschaft. Nr. 92. Dornach 2010, S. 5.

10 Ebd. S. 27.