

Peter Lutzker/Tomáš Zdražil (Hrsg.)

Zugänge zur
Allgemeinen Menschenkunde
Rudolf Steiners

Wissenschaftliche, künstlerische
und schulpraktische Perspektiven

Urs Dietler

Zur Neuausgabe des ersten Lehrerkurses

Die pädagogische Sektion und die Forschungsstelle des Bundes der Waldorfschulen in Deutschland traten mit der Frage an mich heran, den ersten Lehrerkurs, also die drei Bände *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, GA 294, und *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, GA 295, im Zusammenhang mit dem Jubiläum »100 Jahre Waldorfschule« neu herauszugeben. Schon bald stellte sich heraus, dass neben der Neuherausgabe der drei gesonderten Bände auch eine Studienausgabe erscheinen sollte, die einem besonderen Duktus folgt: die Herausgabe der Vorträge in *chronologischer Reihenfolge*. Damit entsteht die Möglichkeit, das damalige initiale Ereignis der Schulgründung besser erfahrbar zu machen.

Zurzeit wird dieser vierzehntägige Kurs auf drei getrennte Bände verteilt wahrgenommen, und zwar in unausgewogener Art und Weise. Meine Erfahrungen an Schulen und in Gesprächen ergab eine geschätzte Rezeption der *Allgemeinen Menschenkunde* zu 90%, der *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches* zu 8% und der Seminarbesprechungen zu 2%. Auch wenn das grob geschätzt ist – man beachte auch die Publikationen zu den drei Bereichen – so ist das Ungleichgewicht nicht zu übersehen. Man stelle sich vor, dass beim ersten Lehrerkurs am Morgen um neun Uhr alle der 24 Teilnehmer anwesend waren, um halb elf für das Methodisch-Didaktische noch vier und um drei Uhr nachmittags für die Seminarbesprechungen zwei – niemand wäre auf eine solche Idee gekommen. Natürlich gibt und gab es Ausnahmen, Lehrerseminare, an denen konsequent die damaligen Tage durchgearbeitet werden, KollegInnen, die zu Beginn des Schuljahres den Kurs integral für sich durcharbeiten – aber das dürften Ausnahmen sein.

Die für das Jahr 2019 vorliegende Studienausgabe kann dazu anregen, den Verlauf eines Tages durch die drei Anlässe hin mit zu verfolgen und Querbezüge zu entdecken: Wie schildert Rudolf Steiner ein Thema in der *Allgemeinen Menschenkunde*, auf welche Art und Weise erscheint es im methodisch-didaktischen Teil und wie wird es in den Seminarbesprechungen diskursiv aufgegriffen? Dabei werden explizite und implizite Querbezüge sichtbar; explizite bei direkter Erwähnung (»wie ich heute morgen ausführte«) oder bei klarer Nennung desselben Themas, implizite bei der Metamorphose eines Themas, einer anderen Sichtweise auf dasselbe. Solche Querbezüge, explizite und implizite, gibt es natürlich auch zwischen den Tagen und im Laufe der Wochen, ein Wiederaufgreifen, darauf Zurückkommen, Vertiefen usw. Den ersten Lehrerkurs so durcharbeiten, kann neue Impulse für die pädagogische Praxis geben, handlungsleitend werden – eine chronologische Anordnung verhilft dazu.

Übergang zu einer Welt beginne, in der künstliche Intelligenz den Ton angeben werde. In dieser neuen Welt wird der Google Assistent – eine KI, die irgendwo auf den Servern des Konzerns verteilt ist – ein steter Begleiter des Menschen sein. Überall, wo der Mensch ist, soll er – über Smartphone, Armbanduhr, Auto, Küche, Wohnzimmer oder sonstwie – diesen Assistenten ansprechen und befragen können. In der Vision des Google-Chefs wird künstliche Intelligenz das Zentrum sein, um das sich alles drehen wird; sie wird zukünftig den Ton angeben. Neben anderen Maschinen wird auch das Smartphone nur noch das Portal sein, über das sich die Menschen mit einer künstlichen Intelligenz verbinden.⁷

Diese Entwicklung der KI begann mit den ersten Computeranlagen, die Mitte des 20. Jh. in die Welt traten und sich seitdem mit exponentiell wachsender Geschwindigkeit optimierten.

Neue Welten

Wenn man die Genese der Technik in den letzten 200 Jahren verfolgt, so erkennt man: Der Mensch erfindet zuerst Kraftmaschinen, die seine körperlichen Bewegungen übernehmen. Dann baut er Maschinen, die seine Sprache imitieren, und zuletzt Apparate, die so erscheinen, als würden sie denken. Die Maschinenwelt lernte also in derselben Reihenfolge wie ein Kleinkind zuerst »Gehen«, »Sprechen« und zuletzt »Denken«. Für die ersten Geräte mag man das eher im bildlichen Sinne sehen, heute baut der Mensch tatsächlich Geräte, die sich zweibeinig fortbewegen, also »gehen«, die zum Menschen »sprechen«, ihm gar Anweisungen geben, wie beispielsweise die Navigationsgeräte, und die auch den Anschein erwecken, als könnten sie »denken«.

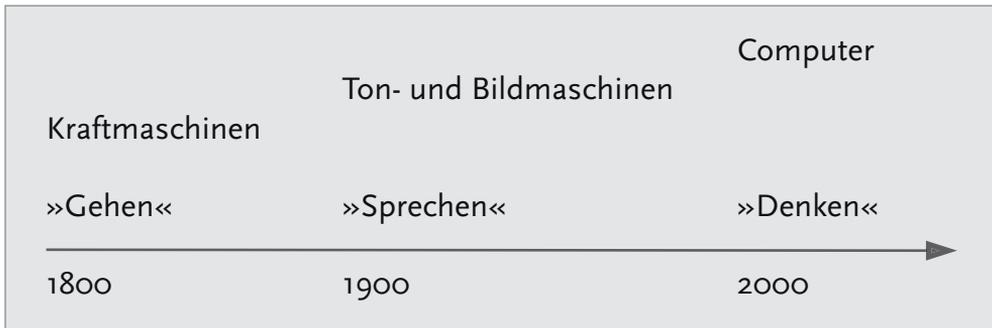


Abbildung 1

Die Computertechnologie, also die Technologie, in der sich menschliches logisches Denken »sedimentiert«, durchdringt alle anderen Geräte. Computer steuern mittlerweile alle Apparate, angefangen bei der Waschmaschine bis hin zum Auto – und auch sich selbst. Von diesem Gesichtspunkt

7) <https://www.mobileworldlive.com/featured-content/home-banner/google-chief-we-are-moving-from-a-mobile-first-to-an-ai-first-world/> (Zugriff 30.09.2018).

Durch das Vorstellen, das immer eine erinnernde Wiederherstellung früher erlebter Wahrnehmung ist, befreien wir uns von dem Wirklichkeitsdruck der Wahrnehmungswelt und der Eingebundenheit in diese, indem wir unsere selbsterzeugte Wiederholung als eigenseelisches Vermögen dagegensetzen.

»Ebenso wie das Vorstellen auf Antipathie beruht, so beruht das Wollen auf Sympathie. Wird nun die Sympathie genügend stark – wie es bei der Vorstellung war, die durch Antipathie zum Gedächtnis wird –, dann entsteht aus Sympathie die Phantasie. [...] Und bekommen Sie die Phantasie genügend stark, was beim gewöhnlichen Leben nur unbewusst geschieht, wird sie so stark, dass sie wieder Ihren ganzen Menschen durchdringt bis in die Sinne, dann bekommen Sie die gewöhnlichen Imaginationen, durch die Sie die äußeren Dinge vorstellen.«¹⁰

Die sinnlichen Wahrnehmungen tragen demgemäß eine im Alltagsbewusstsein unbemerkte Willenstätigkeit in sich, die die qualitative Seite der Sinneserfahrung erst ermöglicht und vorstellbar macht.

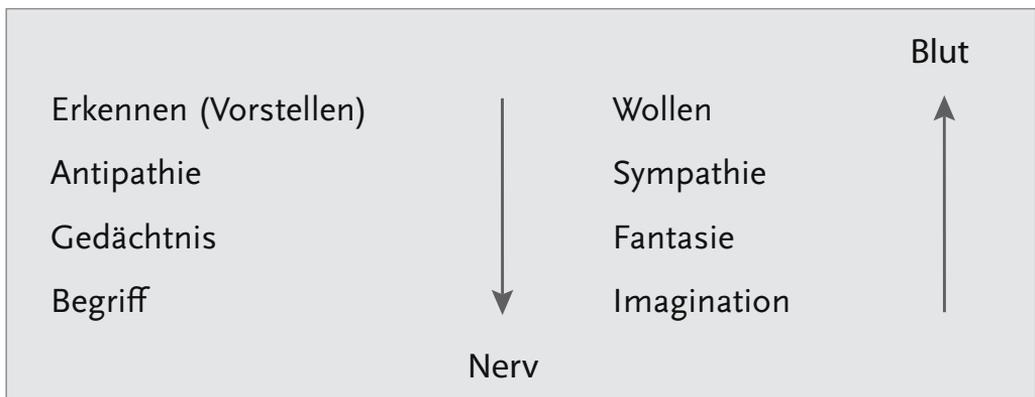


Abbildung 1: Gegenüberstellung von vorstellungsverwandten und willenshaften Tätigkeiten und ihr Bezug zu physiologischen Prozessen (nach Rudolf Steiner, *Allgemeine Menschenkunde*, zweiter Vortrag)

Als Rudolf Steiner für die Pädagogen der neuen Schule den Versuch unternahm, eine umfassende Menschenerkenntnis als Grundlage für die angestrebte Pädagogik mit einem großen, zukunfts-fähigen Griff zu konzipieren, baute er auf das zwei Jahre zuvor (1917) erstmals dargestellte (und erst später so genannte) Konzept der funktionellen Dreigliederung des menschlichen Organismus auf.¹¹ Er veröffentlichte in diesem Entwurf eine von ihm über 30 Jahre, d.h. seit seiner Studienzeit, verfolgte und umfassend vertiefte Fragestellung.¹² Der erreichte Ansatz beschreibt auf neuartige

10) Ebd., S. 37.

11) Die Darstellung in *Von Seelenrätseln* von 1917 ist überschrieben *Die physischen und die geistigen Abhängigkeiten der Menschen-Wesenheit*. Siehe Rudolf Steiner: *Von Seelenrätseln* (GA 21), Dornach 1983, S. 150ff.

12) »Skizzenhaft möchte ich nun auch darstellen, was sich mir ergeben hat über die Beziehung des Seelischen zum Physisch-Leiblichen. Ich darf wohl sagen, dass ich damit die Ergebnisse einer dreißig Jahre währenden

Ruprecht Fried

Die kosmische Bedeutung des Menschen

Gedanken zu einem zentralen Gesichtspunkt des dritten Vortrages der *Allgemeinen Menschenkunde*

Die Menschen, für die Rudolf Steiner die Kurse zur Begründung der Schule hielt, waren alle mit seiner Geistesforschung vertraut, manche schon seit vielen Jahren. So konnte Steiner vieles voraussetzen; grundlegende geisteswissenschaftliche Sachverhalte wurden deshalb stellenweise nur kurz ausgeführt. Für heutige Leser, die diese Vertrautheit nicht haben, sind z.B. die Darstellungen über die Evolution der Tiere und des Menschen, die Steiner im dritten Vortrag entfaltet, nicht etwa nur schwer verständlich, sondern sie sind den heutigen Vorstellungen, die sich an den paläontologischen Forschungsergebnissen orientieren, diametral entgegengesetzt.

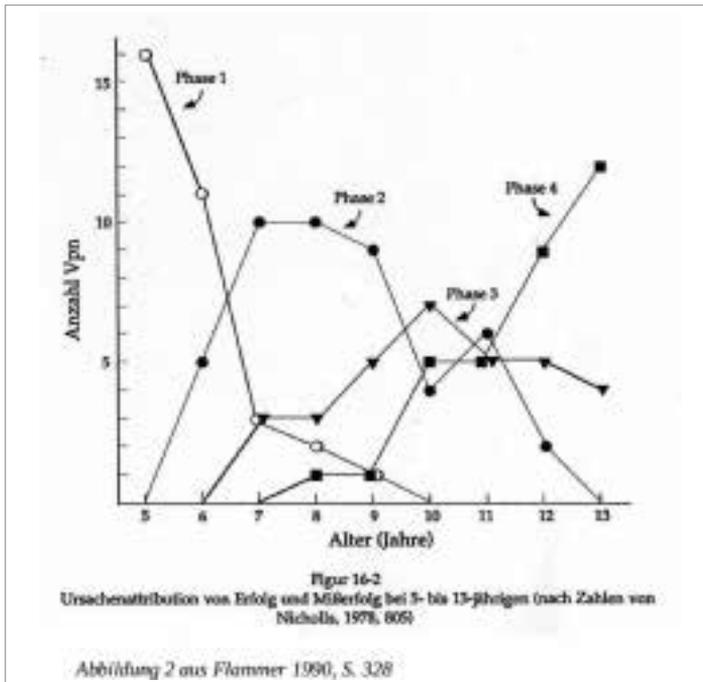
Die folgenden Erläuterungen unternehmen es, die entsprechenden Aussagen im dritten Vortrag aus dem Gesamtzusammenhang von Steiners geisteswissenschaftlichen Forschungen zur Weltentwicklung verständlich zu machen.

Im ersten Vortrag stellt Steiner die umfassende Aufgabe aller Erziehung und jeglichen Umganges mit den heranwachsenden Menschen dar: Die geistig-seelische Wesenheit, die aus dem vorgeburtlichen Leben kommt, in Einklang zu bringen mit dem Leib, der dem Erbstrom entstammt. – Im zweiten Vortrag werden dann die Kräfte dargestellt, die sowohl aus dem vorgeburtlichen Leben als auch aus dem nachtodlichen Leben in das Erdenleben des Menschen hineinwirken. Im Menschen treffen zwei polare Zeitströme aufeinander, die über die Grenzen von Geburt und Tod hinüberwirken.

Nach diesen ganz auf den Menschen fokussierten Betrachtungen wird im dritten Vortrag der Blick erweitert auf die Beziehung des inkarnierten Menschen zur Natur, ja zur Erde und dem Kosmos überhaupt. Der heute gängigen Ansicht: »Immer also würde der Naturforscher sagen: Es würden Mineralien, Pflanzen und Tiere sich entwickeln, ohne dass der Mensch dabei wäre.«¹ entgegnet Steiner nun im dritten Vortrag lapidar: »Das ist nicht richtig.« Die übliche Vorstellung, dass im Laufe der Erdgeschichte zuerst die Tiere auftreten und danach der Mensch, kehrt Steiner um: »Wäre der Mensch nämlich nicht in der Erdenevolution vorhanden, dann wären die Tiere zum großen Teil nicht da [...]«² Es geht Steiner hier jedoch nicht bloß um eine Umkehr der zeitlichen Abfolge, sondern in seiner Begründung lenkt er den Blick auf ein sehr spezifisches Verhältnis von Tier und Mensch. Der Mensch »musste auf einer bestimmten Stufe seiner Erdenentwicklung aus seinem

1) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, S. 52.
2) Ebd.

sie sind »realitätsorientiert« und haben eine »Fazit-Tendenz«. Irgendwann erfolgt dann der innere Ruck der Entscheidung. Kein Argument, keine Vorstellung, und seien sie noch so überzeugend, kann diese Entscheidung bewirken. Die Gedanken können den Entschluss erleichtern, vielleicht auch veranlassen; aber der Sprung über die Schwelle in die nächste Phase kann nur als Willensakt vollzogen werden. Und dann, plötzlich, ist an die Stelle der Frage nach dem »ob« die Frage nach dem »wie« getreten: Ich überlege jetzt nur noch, auf welche Weise ich mein Vorhaben realisieren kann.



In dieser Phase – nach der Entscheidung – zielt der Wille auf den Beginn der Handlung; Heckhausen nennt sie »präaktional«. Nicht das »ob«, sondern das »wie« und »wann« wird jetzt zur Frage. Entscheidend für die beherzte Tat ist nun die Intensität, mit der man sich an das eigene Ziel gebunden fühlt. Diese Phase ist daher durch ihre »Fiat-Tendenz« charakterisiert (lat. »fiat«, »es möge geschehen«). Dennoch können mancherlei Erwägungen einen wankelmütigen Menschen immer noch an der Ausführung hindern, obwohl der Entschluss schon gefasst war. Je nach der »charakterologischen Anlage« kann ich nämlich eine unverhältnismäßig lange Zeit mit der Planung meines Vorhabens zubringen. Der Psychologe Julius Kuhl hat daher zwei Menschentypen beschrieben, die »Handlungsorientierten« und die »Lageorientierten«.²³ Während die ersten die präaktionale Pha-

23) Vgl. Julius Kuhl: *Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht*, in: Heinz Heckhausen / Peter M. Gollwitzer et al. (Hrsg.): *Jenseits des Rubikon – Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin, Heidelberg, New York 1987, S. 106f.

den stofflichen Prozessen mit fortschreitender Technik und zunehmender wissenschaftlicher Performanz eine Erklärung bieten zu können, was Empfindung ist, hat in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts Thomas Nagel in seinem maßgeblichen philosophischen Beitrag *What is it like to be a bat?* vorgebracht. Nagel erörtert dazu exemplarisch die Besonderheiten des Sonars einer Fledermaus, die sich mit diesem Sinneswerkzeug in ihrer Umgebung sicher orientiert. Wir können versuchen, die funktionalen Eigenschaften dieses Sonars bionisch zu verstehen, sie technisch umzusetzen und zu nutzen, um entsprechende Wahrnehmungsvorgänge durch Werkzeuge und Maschinen in quantitativ hochwertiger Weise vollziehen zu können. Was wir aber nie erfahren werden, ist, wie sich eine Fledermaus fühlt, wenn sie ihr Sonar gebraucht. Auf die innere emotionale Seite der Empfindung beim Wahrnehmungsvorgang der Fledermaus haben wir in materialistisch-monistischer Betrachtungsart prinzipiell keinen Zugriff. Dieses Argument Thomas Nagels verdeutlicht, dass das in Rede stehende Problem prinzipieller Natur ist. Es ist nicht zu erwarten, dass jemals aus materiellen Gegebenheiten und Prozessen eine seelisch-geistige Erfahrung abgeleitet und erklärt werden kann. Sehr wohl kann aber, vermeidet man die Einseitigkeit des materialistischen Monismus, die Wechselwirkung der immanenten Verschränkung von Seelengeist und Körperleib erforscht werden.¹⁴ Diese Auffassung im wissenschaftlichen Diskurs unserer Zeit hat eine sachliche Nähe zu Rudolf Steiners Menschenkunde und deren Kritik des materialistischen Monismus vor 100 Jahren.

Steiners zweiter Kritikpunkt betrifft wissenschaftliche Auffassungen von Empfindung im Kontext von ErkenntnisKonzeptionen. Demnach ergibt sich eine Folge von Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung und Begriff als Denkmuster für einen epistemischen Prozess.¹⁵ Nach Steiner berücksichtigt dieses Modell speziell die Bedeutung der Empfindung nicht angemessen. Geht man auf seinen Einwand weiter ein, so entzündet sich die Kritik an dem Modell daran, dass Wahrnehmung und Empfindung allenfalls als Ausgangspunkt für Erkenntnis gelten. Derartig argumentierende Wahrnehmungstheorien gehen von einer konstitutiven Subjekt-Objekt-Relation aus. Das Subjekt empfängt einen Reiz, der über die Sinne auf physischem Wege weitergeleitet wird. Dieser Vorgang

noch Goethes, wonach ein immaterielles Aktprinzip (Entelechie) und das Stoffliche (Hyle) eine immanente zwar differenzierte, aber einheitliche Ganzheit bilden können, abgeschafft.

14) Vgl. Thomas Nagel: *What is it like to be a bat?* In: *The Philosophical Review*, LXXXIII, 4 (Oktober 1974), S. 435-450. Zu Forschungsansätzen, welche die materialistisch-monistische Betrachtungsweise überwinden und ergänzen, vgl. u.a. Thomas Fuchs: *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*, Stuttgart 2016. Aktuell wird in der Physik in panpsychischer Absicht diskutiert, ob Bewusstsein nicht ein grundsätzliches Merkmal aller Realität und der materialistisch-monistische Erklärungsansatz notwendig unvollständig sei, weil ihm die entscheidende Dimension von Realität – Bewusstsein – fehle. Vgl. dazu Philip Goff: *Consciousness and Fundamental Reality*, Oxford 2017. Zu einer Betrachtung unter dem Gesichtspunkt von Emergenz vgl. Peter Heusser: *Geistige Wirkfaktoren im menschlichen Organismus? Vom Einbezug des Immateriellen in die empirische Forschung der Medizin*, in: Peter Heusser / Johannes Weinzirl (Hrsg.): *Rudolf Steiner. Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute*, Stuttgart 2014, S. 100-117.

15) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, S. 109. Vgl. zu diesem Denkmuster von Empfindung auch Rudolf Steiner: *Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie* (GA 108), Dornach 1986, S. 198f.

kreten, fassbaren Charakter, das Zweite ganz okkulten, ungreifbaren Charakter, ja entzieht sich einer unmittelbaren Verhandelbarkeit. Wollen ist nicht, sondern bildet sich unentwegt, generiert sich wie ein sprudelnder Quell, lässt sich aber schwer als Ergebnis fassen. Rudolf Steiner lenkt den Blick diesbezüglich auf die unterschiedlichen Wirkensebenen von Wollen hin, zeigt die Spuren der Willensaktivität im Leib, weist auf sie im Seelischen und Geistigen hin, legt eine Art Geografie des Wollens frei⁸. Damit liegt kein festgeschriebenes Ergebnis vor, sondern ein Forschungsplan und Erkenntniszenario. Wollen ist nicht, sondern ereignet sich keimend-sprossend in seinen Wirkungen. Ähnlich unfassbar und doch spürbar, etwa vergleichbar mit Elektrizität oder Magnetismus, kann Wollen als energetische Stoßkraft erfahren und indirekt erfasst werden. Entscheidend ist dabei immer das Prozesshafte, die Fließstruktur, das Ereignis, der Akt – und damit stehen wir dem Vorstellen, Reflektieren, An-die-Wand-Projizieren, Festschreiben diametral gegenüber.

Jede Veränderbarkeit im Wollensbereich erfordert nachdrücklich kontinuierliche Wandlungsintention. Was man gemeinhin als Üben bezeichnet, beinhaltet knapp ausgedrückt den Schlüssel einer bewusst gesteuerten Wollens-Beeinflussung. Die Kultivierung solcher Wandlungsintentionen bildet Inhalt jedes seriösen künstlerischen Tuns. In Willensgründe einzuwirken erfordert einen nachhaltigen Zugriff. Die Profession des Musikers besteht darin, sich der Musik als Werkzeug zur Verfügung zu stellen, sprich, sich dahingehend zu befähigen, Durchlass- bzw. Durchführungs-Organ für musikalische Intentionen zu werden. Das kleine Üben kann sich zu einem immer seriöseren Üben entwickeln bis hin zu einem professionellen Üben, das letztlich imstande ist, ganze Sonaten und Sinfonien in der Gegenwart entstehen zu lassen, zum Erklingen zu bringen, ihre Wirksamkeit auf Zuhörende sich entfalten zu lassen.

Im Bereich ganz persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten kann all dies auf die Selbst-Erziehung gemünzt werden. Die im tief Unbewussten verankerten menschlichen Instinkte, Triebe und Begierden z.B. lassen sich bis zu einem gewissen Grade bewusstseinsmäßig in Schach halten. Bis zu einem gewissen Grade halten wiederum Instinkte, Triebe und Begierden den vermeintlichen Wagenlenker in Schach. Das Verhältnis solcher Gleichgewichtslagen ist von höchst komplexer Kompliziertheit, reich durchmischt von Illusionen aller Art. Der übende Mensch, der an sich selbst übende, sich selbst erziehende Mensch hat immerhin das Augenmerk auf die entsprechenden inneren Gefilde gerichtet, was noch nicht garantiert, dass er sie vollends überblickt und durchschaut. Aber in dieser Hinsicht hat der Willensgeograf Steiner eine ganz praktische Ausrüstung an Instrumentarien bereitgestellt. Einen beträchtlichen Teil seiner Willenserkenntnisse bilden die vielen Hinweise und

8) Als Wollen im leiblichen Kontext weist Steiner auf die Bereiche Instinkt (physischer Leib), Trieb (Vitalleib), Begierde (Empfindungsleib) hin. Dem Wollen im seelischen Kontext ordnet er die Motivbildung zu, gegliedert nach empfindungsseelischen, verstandes- und gemütsseelischen sowie bewusstseinsseelischen Komponenten. Für Wunsch, Vorsatz und Entschluss verweist er auf eine geistenergetische Gliederung. Vgl. Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, 4. Vortrag.

Christof Wiechert

Ein methodischer Hinweis Steiners zur Praxis der Menschenkunde

Dargestellt am Vergleich des zweiten Vortrags der *Allgemeinen Menschenkunde* und des zweiten Vortrags der *Meditativ erarbeiteten Menschenkunde*

Ein Werkstattbericht

Unter vielen Studierenden der Steinerschen *Menschenkunde* ist die Stelle bekannt, an der Steiner einen methodischen Hinweis darüber gibt, wie diese Inhalte bewältigt werden können.

Es ist typisch für Steiners Wirkungsart, dass an vielen Stellen methodische Ansätze gegeben werden, diese aber ist in ihrer Direktheit besonders.

In dem Zusammenhang, der uns hier hauptsächlich interessiert, gibt Steiner, nachdem er eine bedeutende Anzahl menschenkundlicher Tatsachen entwickelt hat – in diesem Fall über eine plastisch-musikalische Auffassung des Menschen – abschließend folgenden methodischen Hinweis:

»[...] 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 bilden über das ganze Leben des Musikalischen im Menschen [...], 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.«¹

Diese zwei Begriffe, »Meditationsvorstellungen« und »tiefe Erfindungskraft«, sie sollen in diesem Beitrag betrachtet werden. Ist hier ein begehbarer Weg vorgezeichnet?

Der Vortrag endet, indem der Vorgang noch einmal geschildert wird, jetzt in drei Stufen:

»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 [...], und dann haben wir ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geiste heraus. Das heißt, aus dem Geiste heraus pädagogisch schaffen, pädagogische Kunst werden.«²

Fügen wir nun zu den ersten zwei Begriffen noch den dritten hinzu, »ein Erinnern der Menschenkunde aus dem Geiste heraus«, dann haben wir die Eckpfeiler, an denen sich dieser Beitrag zu orientieren versucht.

1) Rudolf Steiner: *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (GA 302a), Dornach 1993, darin: *Meditativ erarbeitete Menschenkunde* (4 Vorträge), S. 50f.

2) Ebd., S. 53.

Walter Hutter

Determinismus oder Erfahrung – zum neunten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde*

Als Eingangsmotiv sei die Rolle der Wissenschaften in der heutigen Zeit genannt. Die allgemeinste und wohl auch unverfänglichste Feststellung wäre, ganz im Sinne einer Differenzierung Einsteins, dass etwa die Physik einen entscheidenden Beitrag »zur Humanisierung der Menschheit« leistet, »indem sie jedem Einzelnen das Vertrauen auf die Zuverlässigkeit des Denkens schenkt und ihn zugleich, durch den Nachweis der Allgemeingültigkeit von Naturgesetzen, mündig sein lässt«.¹

Problematisch erscheint dennoch für Jugendliche heute, dass eine anschlussgebende Authentizität ihrer Seinsumgebung nicht mehr einfach gegeben ist.

Die Frage nach der schlichten Möglichkeit einer fruchtbaren und vertrauenswürdigen Lernumgebung, in der die eigene Urteilsfähigkeit entwickelt werden kann, erscheint dementsprechend pädagogisch relevant. Ist eine Lernkonstellation also überhaupt noch möglich, die sich auf eine Verbindung von Mensch und (natürlicher) Welt beruft, die von einem wie auch immer gearteten Ganzen ausgeht, das selbst zu generierende Ansatzpunkte für bildungsrelevante Entwicklung bereithält, sozusagen ohne Risiko im Zeitalter des Nutzendenkens? Beruht überhaupt noch das Sein auf einem Band zwischen Mensch und Welt, in welchem Schönheit und Begeisterung für Erkenntnis Anliegen ins Spiel kommen dürfen?

Rudolf Steiner regte im 9. Vortrag seiner *Allgemeinen Menschenkunde* (im Folgenden kurz 9. Vortrag genannt)² an, diese Problematik in Bezug auf Erkenntnis- und Urteilsbildung genauer zu hinterfragen und für den Unterricht fruchtbar zu machen. Heute, 100 Jahre später, erscheinen die damaligen Gesichtspunkte aktueller denn je.³ Dieser These sind die folgenden Zeilen gewidmet: Sie integrieren (als Vorspann oder Grundlage) das Motiv der Kausalität in die Besprechung und zeigen anhand elementarer fachlicher Beispiele Modifikationen dazu auf, die sich auf Denklinien des 9. Vortrags beziehen lassen und für gelingende Lernprozesse in der Schule von Bedeutung sein können.

1) Walter Jens: *Portrait eines Moralisten: Albert Einstein*. In: *Von deutscher Rede*. Piper Verlag, München 1969, S. 187.

2) Rudolf Steiner: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, 9. Vortrag.

3) Zur erziehungskünstlerischen Dimension des 9. Vortrags vgl. Walter Hutter: *Von der Menschenkunde zur Erziehungskunst*. In: Tomáš Zdražil: *Anthroposophie und Pädagogik*, Stuttgart 2017, S. 203-219. Der hier vorliegende Beitrag kann als (thematisch eigenständige) Ergänzung der dortigen Ausführungen angesehen werden.

der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion auszuarbeiten. Beide Aspekte dieser neuen Psychologie, der leibliche und der kosmische, erfordern neben der rein wissenschaftlichen Aufarbeitung auch immer wieder neu eine persönliche vertiefende Auseinandersetzung.

Blut und Nerven

Ein Themengebiet, das in der Vergangenheit eine vielfältige und ausführliche Durcharbeitung erfahren hat, ist die Nervenorganisation des Menschen, insbesondere auch die Polarität von Blut und Nerven.²²

Die Spannbreite der Fragen, die in jedem Kurs zur *Menschenkunde* entstehen, sei an vier Beispielzitate deutlich gemacht:

»Von motorischen Nerven zu reden, wie dies üblich geworden ist, ist ein Unsinn, weil die motorischen Nerven eigentlich die Blutbahnen wären. Im Gegensatz zum Blut sind alle Nerven so veranlagt, dass sie fortwährend im Absterben, im Materiellwerden begriffen sind. Das Blut will immer geistiger werden, der Nerv immer materieller; darin besteht der polarische Gegensatz.«²³

»Was ist ein Nerv? Ein Nerv ist etwas, was fortwährend Knochen werden will, was nur dadurch verhindert wird, Knochen zu werden, dass es mit nicht knochenmäßigen oder nicht nervösen Elementen der Menschennatur in Zusammenhang steht.«²⁴

»Und überall dort, wo Blut mit Nervenbahnen sich berühren, entsteht eigentlich Gefühl. Nur ist, in den Sinnen zum Beispiel, sowohl der Nerv wie das Blut so verfeinert, dass wir nicht mehr das Gefühl spüren.«²⁵

»Für das Geistig-Seelische sind einfach dort, wo die Nerven sind, Hohlräume.«²⁶

Schon an diesen kurzen Zitaten wird ja deutlich, dass Steiner im Gegensatz zu der damaligen und auch heutigen Auffassung der Physiologie von der Aufgabe der Nerven einen ganz anderen Ansatz verfolgt, den gerade naturwissenschaftlich gebildete Menschen nur schwer nachvollziehen können. Zu der naturwissenschaftlichen Seite ist die pädagogische Seite hinzuzudenken. Der Fragenkomplex ist umfangreich und sehr bedeutend, seine Beantwortung ist aber nicht die Aufgabe dieses Beitrags, sondern wird in der angegebenen Literatur geleistet.

22) Siehe insbesondere: Wolfgang Schad: *Die menschliche Nervenorganisation*, Teil 1 und 2, Stuttgart 1992, und die Neubearbeitung: Wolfgang Schad: *Die Doppelnatur des Ich*, Stuttgart 2014; Johannes W. Rohen: *Funktionelle Anatomie des Nervensystems*, Stuttgart und New York 1994; ders.: *Morphologie des menschlichen Organismus*, Stuttgart 2000; Stefan Leber: *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen zur Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Stuttgart 2016.

23) Steiner, Rudolf: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293), Dornach 1992, S. 39.

24) Ebd., S. 55.

25) Ebd., S. 86.

26) Ebd., S. 115.