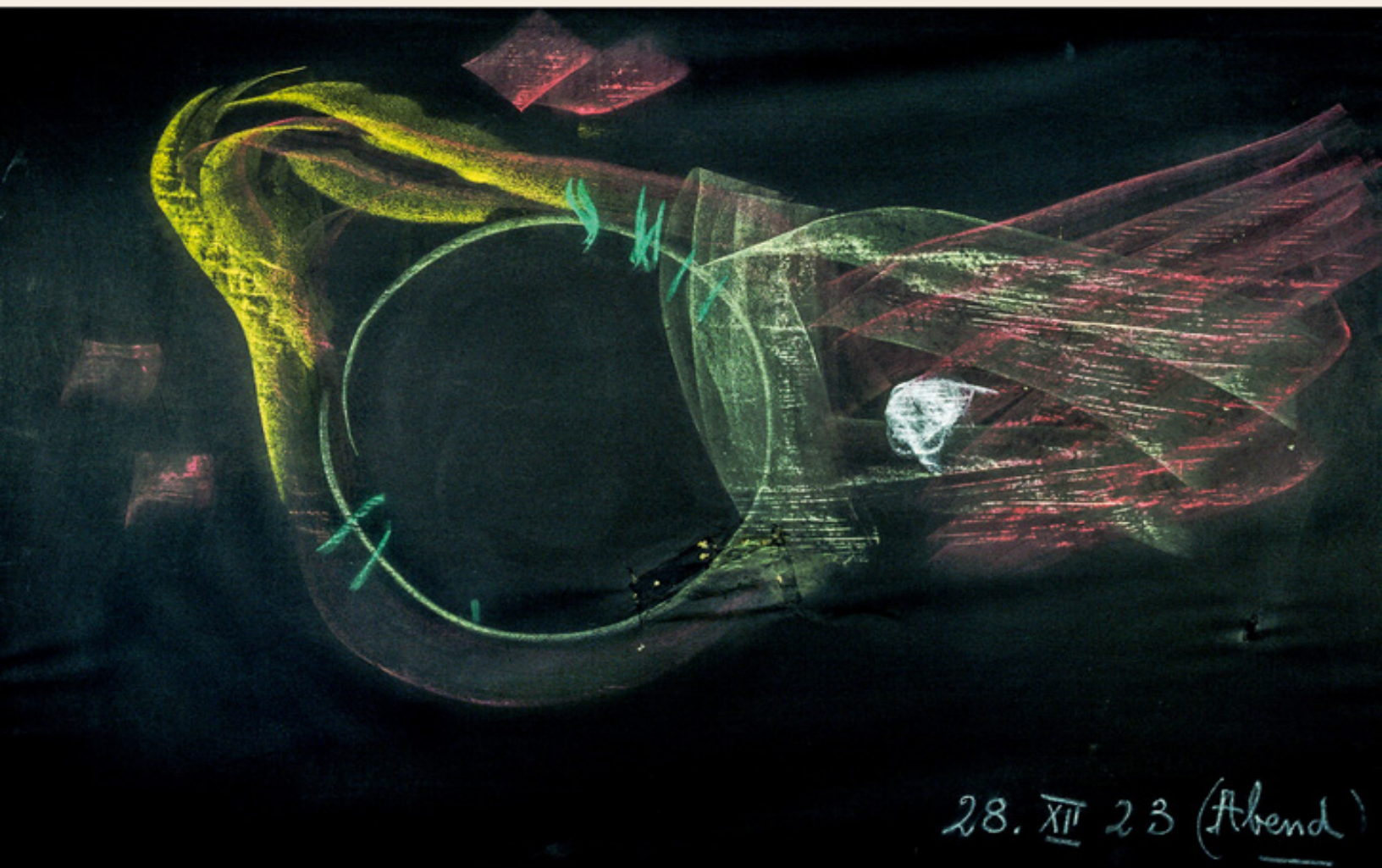


Albert Schmelzer Jan Deschepper

Menschenkunde verstehen

Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen
zur «Allgemeinen Menschenkunde»



28. XII 23 (Abend)

edition waldorf

Vorwort

Die nachfolgenden vierzehn Essays sind als Anregung und Hilfe zum Studium von Rudolf Steiners Kurs zur *Allgemeinen Menschenkunde* gedacht; sie sind aus Vorträgen entstanden, die wir über Jahre in der Waldorflehrerbildung gehalten haben. Wir haben die Form des Essays gewählt, weil wir unsere Darstellungen als ganz individuelle Versuche auffassen, Steiners Gedanken zu verstehen und auf ihre Fruchtbarkeit für die pädagogische Praxis hinzuweisen. Da der eine von uns eher geisteswissenschaftlich orientiert ist, der andere eher naturwissenschaftlich, haben wir uns bemüht, einander zu ergänzen; doch lässt sich sagen, dass die Einleitung und die Vorträge 1-9 vorwiegend von Albert Schmelzer, die Vorträge 10-14 vorwiegend von Jan Deschepper bearbeitet worden sind.

Danken möchten wir all denen, die durch ihre Anregungen zur Entstehung dieses Buches beigetragen haben, vor allem Martin Basfeld, Benjamin Bembé, Wenzel Götte, Georg Glöckler, Johannes Kiersch, Elmar Schroeder, Ernst Schuberth, Stephan Sigler, Tomáš Zdražil und den Kolleginnen und Kollegen sowie den Studentinnen und Studenten der Waldorflehrer-Ausbildungsstätten in Kassel und Mannheim. Ein herzlicher Dank geht auch an Lydia Schüler für ihre Sorgfalt bei Schreibarbeiten und an Christiane Adam, Angela Götte, Reinhard Bode und Elmar Schroeder für ihre Mithilfe beim Korrekturlesen.

Albert Schmelzer und Jan Deschepper

* Bei den Zitatnachweisen im Text bezieht sich die erste Seitenangabe auf die alten, noch vielfach im Gebrauch befindlichen Buchausgaben der GA 293 und die zweite, kursiv gedruckte Angabe auf die 2019 erschienene Studienausgabe: Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches Seminar. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Bei den Fußnotenangaben zu GA 294 und GA 295 wurde entsprechend verfahren.

Inhalt

Vorwort

Einleitung

Der erste Vortrag

Der zweite Vortrag

Der dritte Vortrag

Der vierte Vortrag

Der fünfte Vortrag

Der sechste Vortrag

Der siebte Vortrag

Der achte Vortrag

Der neunte Vortrag

Der zehnte Vortrag

Der elfte Vortrag

Der zwölfte Vortrag

Der dreizehnte Vortrag

Der vierzehnte Vortrag

Bildverzeichnis

Einleitung

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 in diesen vierzehn Tagen nichts anderes gesagt, als was im Unterricht unmittelbar dann praktisch werden kann, wenn Sie es in Ihren Seelen wirken lassen.“⁹

Die Darstellung – das kann unmittelbar vor der Schulgründung nicht erstaunen – ist so angelegt, dass die vorgebrachten Ideen in die pädagogische Praxis einfließen können. Einen Tag später, am 7.9.1919, stellt Steiner in seiner Ansprache zur Eröffnung der Schule fest: „Und so haben wir versucht, in dem Kursus, der vorangegangen ist unserer Waldorf-Unternehmung, und der bestimmt war für die Lehrer, eine Anthropologie, eine Erziehungswissenschaft zu begründen, die eine Erziehungskunst, eine Menschenkunde werden kann...“¹⁰; aus ihr sollen Begeisterung und tätige Liebe hervorgehen für das

Erziehen. Und schon am Vorabend des Kurses hat er deutlich gemacht, dass hier arbeitend dasjenige aufgenommen werde, „was die Schule zu einer Einheit macht“ und „Ersatz für eine Rektoratsleitung“ (S. 14 / 32) darstelle. Die übergreifenden Ideen, so hoffte Steiner, würden eine so starke orientierende und integrierende Kraft entwickeln, dass eine kollegiale Schulführung möglich werde.

Schon diese wenigen Aussagen machen deutlich, dass Steiners anthropologischer Entwurf auf den Transfer in die Pädagogik ausgerichtet ist,¹¹ sie zeigen zudem, dass er keine systematisch begründete wissenschaftliche Theorie liefern wollte. Dem entsprechen auch die nachfolgenden Ausführungen: Weitgehend fehlen fachwissenschaftliche Bezüge, begrifflich scharfe Definitionen und erklärende Begründungen. Da wird nicht erörtert oder argumentativ abgewogen, da wird vielmehr in großer Eindringlichkeit eine Skizze des Menschen entworfen. Das aber geschieht in einer stupenden thematischen Weite: Die leiblichen, seelischen und geistigen Aspekte werden in ihren wechselseitigen Durchdringungen präsentiert; physikalische, biologische, physiologische, psychologische, theologische und philosophische Gesichtspunkte werden in gedrängter Kürze ineinander verwoben.

Zu dem Verzicht auf abgeklärte reflexive Distanz kommt ein zweites: Die Menschenkundevorträge stellen in vielen Teilen eine *anthroposophisch* orientierte pädagogische Anthropologie dar. Was das bedeutet, hat Rudolf Steiner in einer wissenschaftstheoretischen Passage seines Buches *Von Seelenrätseln* aus dem Jahre 1917 dargelegt. Darin vergleicht er die nach normalen wissenschaftlichen Standards arbeitende empirische Anthropologie und die Anthroposophie in Bezug auf ihre Erkenntnisquellen; diese seien bei der Anthropologie eben Sinnesbeobachtungen und ihre verstandesmäßige Bearbeitung, bei der Anthroposophie

„übersinnliche“ Wahrnehmungen und ihre gedankliche Durchdringung. Rudolf Steiner hielt beide Erkenntniswege für grundverschieden und unverzichtbar, die eine könne die andere nicht ersetzen. Doch seien sie auch, wenn man beide Wege sachgerecht und vorurteilslos gehe, miteinander kompatibel, und sie könnten sich in einer vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ miteinander verständigen und wechselseitig anregen.

„Die aus der Anthroposophie hervorgegangene Philosophie über den Menschen wird zwar ein Bild desselben liefern, das mit ganz anderen Mitteln gemalt ist als dasjenige, welches die vom Menschen handelnde, aus der Anthropologie hervorgegangene Philosophie gibt; aber die Betrachter der beiden Bilder werden sich mit ihren Vorstellungen in ähnlicher Übereinstimmung befinden können wie das negative Plattenbild des Photographen bei entsprechender Behandlung mit der positiven Photographie.“¹²

Die auf äußerer Empirie beruhende Anthropologie und die anthroposophische Sicht des Menschen stehen also nach Rudolf Steiner in einem komplementären Verhältnis zueinander; dabei sei das anthroposophische Menschenbild „mit ganz anderen Mitteln gemalt“. Johannes Kiersch hat in verschiedenen grundlegenden Beiträgen aufgezeigt, wie diese Äußerung vor dem Hintergrund des anthroposophischen Werkes Steiners verstanden werden kann¹³; er hat damit einen hermeneutischen Schlüssel zum Verständnis der Menschenkunde-Vorträge Steiners gefunden. Zentral sind in diesem Zusammenhang Steiners Bemerkungen über die Bedeutung „lebendiger Begriffe“; sie finden sich schon in Steiners Schrift *Goethes Weltanschauung* von 1897¹⁴ und in einer Reihe späterer Vortragsnachschriften verstreut¹⁵, auch in den Vorträgen zur *Allgemeinen Menschenkunde*.

Lebendige Begriffe sind – so im neunten Vortrag – das Gegenteil von starren Definitionen, sie nähern sich von verschiedenen Seiten dem Phänomen an, sie ziehen die Charakterisierung der Behauptung vor (S. 140 / 417). Ein lebendiger Begriff ist „perspektivisch“¹⁶, eröffnet einen Durchblick für den, der noch nicht angekommen ist, er lenkt die Aufmerksamkeit in eine bestimmte Richtung, er trägt einen hinweisenden Charakter. Zudem sind lebendige Begriffe offene Begriffe, sie sollen – ähnlich wie organische Lebewesen – wachsen, sich umwandeln können (S. 139 f. / 416 f.).¹⁷ Möglich wird das, wenn Phänomene aufeinander bezogen werden: „Begreifen aber können wir nur, wenn wir das eine auf das andere im Weltenall, in unserer Umgebung beziehen“ (S. 105 f. / 315). So bezieht Rudolf Steiner im siebten Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* die Begriffe Leib-Seele-Geist auf den Lebenslauf des Menschen und fügt die Bemerkung an: „Nur müssen Sie berücksichtigen, dass Sie bei solchem Beziehen, wie ich es jetzt andeuten werde, immer nur die allerersten Anfangsgründe des Begreifens haben. Sie müssen dann die Begriffe, welche Sie auf diese Art bekommen, weiter ausbilden“ (S. 106 / 316). Hier wird das Keimhafte und Unabgeschlossene der Begriffsbildungen in Steiners *Allgemeiner Menschenkunde* deutlich, die Inhalte sollen den Zuhörer bzw. Leser zu eigener Erkenntnisaktivität anregen.

Auch weisen lebendige Begriffe eine besondere Art des Realitätsbezugs auf. Steiner wendet sich in diesem Zusammenhang kritisch gegen „all das Wortgeplänkel“ (S. 117 / 328) der Psychologien seiner Zeit, er fordert die zukünftigen Waldorflehrer dazu auf, „aus der Wirklichkeit, aus der Sache heraus“ (S. 118 / 329) zu denken und gibt dafür ein Beispiel: „Was ist Erinnern? Es ist das Aufwachen eines Vorstellungskomplexes. Und was ist das Vergessen? Das Einschlafen des Vorstellungskomplexes. Da können Sie

Reales mit real Erlebtem vergleichen, da haben Sie keine bloßen Worterklärungen“ (S. 117 f. / 328).

Zusammenfassend lässt sich der Befund, dass Rudolf Steiner in den Vorträgen zur *Allgemeinen Menschenkunde* vielfach lebendige, perspektivische, offene, wachstumsfähige und lebensweltliche Begriffe verwendet, auf einen Nenner bringen: Er arbeitet – trotz mancher apodiktischer Formulierungen – vielfach mit hermeneutischen Begriffen, die nicht zählbare und messbare Fakten vermitteln, sondern erweiterte Horizonte des Menschenverständnisses andeuten. Von daher kann es nicht erstaunen, dass er andere Ausdrucksmittel gebraucht als die einer diskursiven Wissenschaftssprache: Er verwendet das Prinzip von Polarität und Steigerung, er baut Reihen auf, er arbeitet mit Metaphern und Imaginationen, kurz: mit künstlerischen Darstellungsmitteln, die ihm aus seiner intensiven Beschäftigung mit Goethe vertraut waren. Solche Ausdrucksmittel und Begriffsbildungen fordern eine bestimmte Art der Auffassung: Behutsamkeit, ruhiges Besinnen, einen meditativen Umgang mit ihnen. Etwa ein Jahr später empfiehlt Steiner einen Dreischritt: für die Lehrer sei es wichtig, die Menschenkunde zu studieren, zu meditieren und zu „erinnern“, wobei mit Letzterem das intuitive pädagogische Handeln gemeint ist, das aus der intensiven Verbindung mit der Idee entspringt.¹⁸

In besonderer Weise werden der Charakter des anthroposophischen Ansatzes und die geforderte Eigenaktivität des Zuhörers bzw. Lesers deutlich, wenn die Vorstellungen Orte berühren, welche für die auf Sinnesdaten beruhende Wissenschaft Erkenntnisgrenzen darstellen. Angesichts dieser Grenzen – solche sind etwa die von Geburt und Tod – gibt Steiner in „Von Seelenrätseln“ die Empfehlung, nicht zu resignieren, sie aber auch nicht durch spekulative Hypothesenbildung zu überspringen.¹⁹ Vielmehr gehe es darum, innerlich zu beobachten, welche Wirkung

diese Grenzvorstellungen in der Seele entfalten, wenn man meditativ mit ihnen umgehe. Aus einem solchen besonnenen Verweilen an den Grenzen sinnengebundener Erkenntnis könnten neue seelische Erfahrungen erwachen, vergleichbar mit dem „Tast-Erlebnis auf dem sinnlichen Gebiete“, die eine „geistig-seelische Berührung durch eine geistige Welt“ darstellten.²⁰ Es wird sich zeigen, dass solche Vorstellungen an markanten Punkten der Vorträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* auftauchen; in diesem Zusammenhang wird auf Steiners Empfehlung zurückzukommen sein.

Nun bedeutet der Verweis auf den heuristischen Charakter der lebendigen Begriffe und die künstlerische Art der Darstellung nicht, dass Steiners Vorträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* in einer Region des Mythischen und Vorwissenschaftlichen anzusiedeln sind, wie das manche Kritiker behaupten.²¹ Denn zum einen laden die „anthroposophischen“ Begriffsbildungen zu intellektuell redlichen Suchbewegungen ein, welche entsprechend dem Kompatibilitätsanspruch Steiners empirischer Wissenschaft nicht widersprechen dürfen, sie sind also nicht einfach irrational. Zum anderen finden sich in den Vorträgen zahlreiche Elemente einer philosophischen, psychologischen und biologischen Anthropologie, die auf erkenntnistheoretischen Reflexionen oder naturwissenschaftlichen Tatbeständen beruhen. Auf einige dieser Theoriebestände, die aus den vorangegangenen Forschungen Steiners in die Menschenkunde-Vorträge eingeflossen sind, sei einleitend hingewiesen.

Freiheitsphilosophie

Im Hintergrund von Steiners Pädagogischer Anthropologie steht zweifellos die Freiheitsphilosophie seiner früheren Schriften *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*, *Wahrheit und Wissenschaft* und *Die Philosophie der Freiheit*; im dritten Vortrag erwähnt

Steiner explizit das Schlusskapitel über Freiheit in *Wahrheit und Wissenschaft*. Die Grundgedanken dieser Freiheitsphilosophie seien kurz skizziert.

Freiheit heißt, die Gründe für das eigene Handeln zu durchschauen. Damit wird die Frage nach der Freiheit zur Frage nach der Erkenntnisfähigkeit des Menschen. Untersucht man phänomenologisch deren Vollzug, stößt man auf zwei Faktoren: Wahrnehmung und Denken. Wir sind unentwegt mit einer Fülle von Sinneseindrücken konfrontiert, deren Zusammenhang wir denkend herzustellen haben. Dabei drängt die Wahrnehmung sich auf, das Denken haben wir aktiv hervorzubringen. Beobachten wir nun das Denken, so werden wir bemerken, dass die Begriffe, mit denen es geschieht, in gesetzmäßige Zusammenhänge hineinführen: Der Begriff der Ursache steht mit dem der Wirkung, der Begriff des Organismus mit denen eines gesetzmäßigen Wachstums und des Einklangs der Teile mit dem Ganzen in innerer Verbindung. Das Denken erweist sich als besondere Erfahrung in der Erfahrung: Während die Wahrnehmungswelt als ein Aggregat zusammenhangloser Einzelheiten erscheint, finden wir im Denken den Zusammenhang, der uns über die Welt aufklären kann. Im Erkenntnisprozess fügen wir beide Elemente, Wahrnehmen und Denken, zusammen; in der Wissenschaft verbindet der Mensch die Sinnen- und Gedankenwelt zu einer ungetrennten Einheit.

Damit ist deutlich: Die Wirklichkeit ist nicht einfach gegeben, sondern wird vom erkennenden Menschen tätig hervorgebracht. Das geschieht allerdings nicht in willkürlicher Weise; vielmehr hat der urteilende Mensch Einsicht in die Gründe, warum er in einem Wahrnehmungsurteil einen bestimmten Sinneseindruck mit einem Begriff verbindet, warum er in einem Begriffsurteil zwei Begriffe ineinanderfließen lässt. Diese Erfahrung der Einsichtsfähigkeit ist die Quelle menschlicher Freiheit: Wir machen die seelische Beobachtung, dass wir als Erkennende

nicht von außen gezwungen, sondern durch innere, nachvollziehbare Gründe bewegt werden.

Das gilt auch für das menschliche Handeln. Frei werden wir in dem Maße, in dem es uns gelingt, die Motive und Antriebe unseres Tuns nicht von außen bestimmen zu lassen, sondern angesichts einer konkreten Situation durch moralische Intuition zu ergreifen: „Ich erkenne kein äußeres Prinzip meines Handelns an, weil ich in mir selbst den Grund des Handelns, die Liebe zur Handlung gefunden habe. Ich prüfe nicht verstandesmäßig, ob meine Handlung gut oder böse ist; ich vollziehe sie, weil ich sie liebe. Sie wird ‚gut‘, wenn meine in Liebe getauchte Intuition in der rechten Art in dem intuitiv zu erlebenden Weltzusammenhang drinnen steht; ‚böse‘, wenn das nicht der Fall ist.“²²

Stellt man Steiners Freiheitsphilosophie in den Kontext der philosophischen Positionen, so mag deutlich geworden sein, dass er – ähnlich wie Kant und Fichte – den naiven Realismus überwindet und die Rolle des Subjekts im Erkenntnisprozess betont. Aber im Unterschied zu Kant und Fichte bleibt das Subjekt nicht in seinen eigenen Vorstellungen gefangen, ohne zum „Ding an sich“ durchzustoßen zu können. Vielmehr sieht Steiner im Anschluss an Goethe die Möglichkeit, das sich an eine sorgfältige Wahrnehmung anschließende Denken so zu schulen, dass in ihm die gleichen Kräfte und Gesetze wirken wie in der Natur. Diese Fähigkeit, die Goethe die „anschauende Urteilskraft“ nennt, schlägt die Brücke vom Subjekt zum Objekt und stellt seinen Weltbezug her.

Im Jahre 1911 hat Steiner bei einem Vortrag auf einem philosophischen Kongress in Bologna diese Position noch schärfer umrissen. Er weist darauf hin, dass das Subjekt den gesetzmäßigen Zusammenhang der mathematischen Formeln innerhalb des eigenen Bewusstseins gewinnt. Dennoch ließen sich diese in reiner *Innerlichkeit* gewonnenen Gesetze in der äußeren Welt physikalisch

anwenden. Das aber bedeute, dass das Ich geistig *in den Weltgesetzen* lebe und der Leib nur ein Spiegel sei, der „das außer dem Leibe liegende Weben des Ich“²³ bewusst mache. Eine solche Sicht, zunächst hypothetisch als erkenntnistheoretisch denkbar genommen, würde die Subjekt-Objekt-Spaltung überwinden.

Zwei Jahre später, in seinem Buch *Rätsel der Philosophie*, hat Rudolf Steiner diese Auffassung eines „peripheren Ich“ weiter präzisiert: Es lebe nicht nur in den Gesetzen der Welt, sondern auch in den Sinneserscheinungen:

„Wenn ich eine Farbe sehe, wenn ich einen Ton höre, so erlebe ich die Farbe, den Ton nicht als ein Ergebnis des Leibes, sondern ich bin als selbstbewusstes Ich mit der Farbe, mit dem Ton außerhalb des Leibes verbunden. Der Leib hat die Aufgabe, so zu wirken, dass man ihn mit einem *Spiegel* vergleichen kann.“²⁴

Erst in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist durch die Entdeckung des Systems der Spiegelneuronen im Gehirn eine solche Ansicht in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses getreten. Ausgangspunkt war die Entdeckung eines italienischen Forscherteams um Professor Rizzolatti an der Universität Parma, dass bestimmte Neurone im Gehirn von Menschenaffen nicht nur dann „feuerten“, wenn der Affe selbst nach einer Nuss griff, sondern auch schon dann, wenn ein Forscher nach der Nuss griff und der Affe diese Handlung nur beobachtete. In der Folge zeigte sich schnell, dass solche Neurone auch im menschlichen Gehirn vorhanden sind und dass sie nicht nur Handlungen in unserem Umkreis, sondern auch Gefühle spiegeln. In Deutschland wurden die Entdeckungen durch den Neurobiologen und Mediziner Joachim Bauer von der Universitätsklinik Freiburg in einem Buch mit dem bezeichnenden Titel *Warum ich fühle, was du fühlst*²⁵ verbreitet. Auch die anthropologische Forschung, die dem phänomenologischen Ansatz des Brentano-Schülers Edmund

Husserl folgt, nähert sich dem Ansatz eines sphärischen Ich an. In seinem im Jahr 2000 erschienenen grundlegenden Werk „Leib-Raum-Person“ stellt der Mediziner und Philosoph Thomas Fuchs fest: „Denn gerade im leiblich-sinnlichen Erleben besteht ursprünglich keine Gegenstellung von Subjekt und Objekt, sondern ein partizipierendes Welt- und Naturverhältnis. [...] Das seelische Erleben – unsere Empfindungen, Triebregungen, Gefühle, Stimmungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken – ist als solches nicht irgendwo im Raum unseres Körpers lokalisierbar, auch nicht im Gehirn. Es ist überhaupt nicht nur irgend etwas *in uns*. Seelisch sind wir *bei* den Dingen und Menschen, die wir wahrnehmen [...]“.²⁶

In dem beginnenden Gespräch über ein „Umkreis-Ich“ liegt ein Beispiel vor, wie – ganz im Sinne von Steiners Differenzierung in „Von Seelenrätseln“ – „anthropologische“ und „anthroposophische“ Forschung einander befruchten können.

Wir halten fest: In Kontinuität zu Steiners Frühschriften erscheint in seiner Pädagogischen Anthropologie das tätige, erkennende Ich als Zentrum des Menschen und Quelle seiner Freiheit.

„Wesensglieder“

Eine weitere anthropologisch-anthroposophische Auffassung, die in den Vorträgen zur *Allgemeinen Menschenkunde* als bekannt vorausgesetzt und auf die schon im ersten Vortrag Bezug genommen wird (S. 23 / 43 f.), ist die Lehre von der Gliederung des Menschen nach Leib, Seele und Geist sowie deren weitere Differenzierung in „Wesensglieder“, wie sie von Steiner vor allem in seinen Büchern *Theosophie* (1904) und *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (1910) entwickelt worden ist.

Unter *Leib* versteht Steiner die Körperlichkeit des Menschen, durch die er mit den Naturreichen verwandt ist; er ist dreifach gegliedert. Der *physische Leib* ist der

mineralischen Welt verwandt; wie diese ist er von einer materiellen, Raum erfüllenden Stofflichkeit durchzogen. In die Lebensprozesse eingebunden ist der Mensch durch den *Lebens- oder Ätherleib*, er organisiert – wie bei den Pflanzen – Wachstum, Fortpflanzung und Formverwandlung und ist Träger der Rhythmen. Der *Seelenleib oder Astralleib* ermöglicht die Empfindungsfähigkeit des Leibes, der wie die Tiere über die Sinne Eindrücke der Außenwelt aufnehmen und sie – mit dem Nervensystem als leibliche Grundlage – innerlich verarbeiten kann; so entstehen ein elementares Bewusstsein und die Möglichkeit, auf Sinneseindrücke zu reagieren.

Der Begriff *Seele* verweist auf die psychische Innerlichkeit des Menschen; in ihr kann das Ich in unterschiedlicher Weise wirken. Die *Empfindungsseele* entsteht, indem die durch den Seelenleib vermittelten Sinneseindrücke empfindend durchlebt und qualifiziert werden, wie das etwa beim Anhören eines Konzerts oder beim Betrachten eines Bildes geschehen kann. Demgegenüber ist die *Verstandes- oder Gemütsseele* darauf ausgerichtet, die Eindrücke gedanklich zu verarbeiten. Dabei dient die Verstandesseele der zweckrationalen Einrichtung des Lebens, während die Gemütsseele flüchtige Emotionen zu dauerhaften Gefühlen vertiefen kann. Die *Bewusstseinsseele* schließlich ist die Schicht des Seelischen, in der das Ich sich selbst ergreift und seiner Autonomie bewusst wird.

Die sich anschließenden *geistigen* Glieder des Menschen entstehen dadurch, dass das Ich durch Bildung und Selbstbildung die natürlich gegebenen Schichten umwandelt. Durch Bearbeitung von Lust und Unlust vermehren sich die Anteile des *Geistselbst*, durch die Verwandlung von Temperament und Charakter die des *Lebensgeistes*, durch die Auswirkungen des inneren Lebens auf die Stoffe und Kräfte des physischen Leibes der *Geistesmensch*. Dieses Motiv wird im Kontext des dritten Vortrags ausführlicher zu besprechen sein.

Damit ist in aller Kürze die von Rudolf Steiner in seiner theosophischen Phase zwischen 1904 und 1910 konzipierte neungliedrige Auffassung vom Menschen skizziert, wobei das „Ich“, ganz im Fichteschen Sinne als geistiger Kern und als Aktivitätszentrum verstanden, in das Seelische und Geistige hervorbringend und gestaltend hineinwirkt. Obwohl Steiner teilweise in der Theosophie übliche Termini verwendet und zu manchen indischen Traditionen Bezüge hergestellt werden können,²⁷ ist doch deutlich, dass das Konzept eine originäre Leistung darstellt; das mit „Ich“ oder „Bewusstseinsseele“ Gemeinte hat in der indischen Philosophie eine völlig andere Konnotation. Viel eher lassen sich Parallelen zu abendländischen Traditionen aufzeigen: Die „natürlichen“ Wesensglieder finden sich – wenn auch mit anderen Bezeichnungen – schon bei Aristoteles,²⁸ den Ich-Begriff hat Steiner in entscheidenden Aspekten im Alter von achtzehn Jahren in Auseinandersetzung mit Johann Gottlieb Fichtes *Wissenschaftslehre* gefasst,²⁹ zu der Gliederung der Seele in Empfindungsseele, Verstandesseele und Bewusstseinsseele hat er sich durch Immanuel Hermann Fichte, den Sohn des bekannten Philosophen, anregen lassen.³⁰ Der Geistbegriff wiederum ist in der aristotelischen Tradition vielfältig ausgestaltet worden – bis hin zu Max Scheler, einem Autor, den Steiner kannte und schätzte.³¹

Dreigliederung

Neben seiner Freiheitsphilosophie und seiner Lehre von den „Wesensgliedern“ setzt Rudolf Steiner noch eine weitere Auffassung implizit für das Verständnis der Vorträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* voraus: die Idee von der Dreigliederung des Menschen. Steiner hat diese Idee im Jahre 1917 im sechsten Anhang seines schon erwähnten Buches *Von Seelenrätseln* auf wenigen Seiten skizzenhaft dargelegt, dieser Formulierung ging eine fünfunddreißigjährige Forschung voraus.³² Inhaltlich

behandeln Steiners Ausführungen das Verhältnis von Seele und Leib. Dieses ist ihm zufolge dreifach differenziert: Die leibliche Grundlage für das Vorstellen liegt in den Vorgängen des Nervensystems „mit ihrem Auslaufen in die Sinnesorgane einerseits und in die leibliche Innenorganisation andererseits.“³³ Demgegenüber ist das leibliche Gegenstück zum Fühlen besonders im Atemrhythmus zu finden, der sich bis in die äußerste Peripherie des Leibes fortsetzt. Das Wollen schließlich stützt sich auf die Stoffwechselfvorgänge; auch diese durchziehen den gesamten Organismus. Rudolf Steiner führt darüber hinaus aus, dass es unterschiedliche Helligkeitsgrade des Bewusstseins im Denken, Fühlen und Wollen gibt, er weist zudem auf das geistige Umfeld der Seele hin, das sich durch Imagination, Inspiration und Intuition erschließen könne. Da beide Aspekte in den Vorträgen zur *Allgemeinen Menschenkunde* behandelt werden, wird an den entsprechenden Stellen auf diese Themen zurückzukommen sein. Aber auch die dreigliedrig funktionale Sicht des Leibes, die sich der bis heute verbreiteten Gehirnzentrierung entgegenstellt, wird in ihren Konsequenzen weiter bedacht werden müssen; dabei ist es ausgesprochen hilfreich, dass die leiblichen Gesichtspunkte der Dreigliederungs-Idee inzwischen morphologisch, anatomisch und physiologisch breit untersucht und dargestellt worden sind.³⁴

Es gibt neben Steiners Freiheitsphilosophie, seiner Lehre von den Wesensgliedern und seiner Auffassung des dreigliedrigen Menschen selbstverständlich noch andere Facetten von Steiners Werk, die in die *Allgemeine Menschenkunde* eingegangen sind, etwa seine Sinneslehre und seine Entwicklungspsychologie; auch diese werden thematisiert werden.

Beitrag zu einer „Philosophie über den Menschen“

Fassen wir das bisher Behandelte zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Rudolf Steiners Vorträge zur

Allgemeinen Menschenkunde stellen einen in der Form skizzenhaften, dem Inhalte nach aber hoch komplexen Beitrag zu einer „Philosophie über den Menschen“ dar, in dem anthroposophische Begriffsbildung und philosophische, psychologische und naturwissenschaftliche Ansätze übergangslos ineinander gefügt sind. Der leitende Gesichtspunkt ist der einer Pädagogischen Anthropologie; Rudolf Steiner wollte die zukünftigen Waldorflehrerinnen und -lehrer auf ihre unmittelbar bevorstehende pädagogische Aufgabe vorbereiten.

Für diese Vorbereitung brachte er nicht nur eine facettenreiche theoretische Beschäftigung mit verschiedensten Aspekten des Menschen mit, sondern auch – das wird im Allgemeinen wenig beachtet – praktische pädagogische Erfahrungen. Rudolf Steiner hat acht Jahre lang Privatunterricht an Schüler und Studenten erteilt, er war zudem von 1884 bis 1890 Hauslehrer bei der Familie Specht in Wien und hatte sich um die vier Söhne zu kümmern. Ein besonderes Sorgenkind war der an Hydrocephalie leidende Otto, an dessen Bildungsfähigkeit man zweifelte: „Selbst geringe geistige Anstrengung bewirkte Kopfschmerz, Herabstimmung der Lebenstätigkeit, Blasswerden, besorgniserregendes seelisches Verhalten.“³⁵ Steiner bemühte sich, durch möglichst geringe Anspannung der körperlichen und geistigen Kräfte ein Höchstmaß an Leistungsfähigkeit zu erreichen, und es gelang ihm, den Jungen so zu fördern, dass er das Abitur ablegen, studieren und Arzt werden konnte.³⁶ Im Rückblick bemerkte Steiner, dass sich ihm durch diese Erfahrung „ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen“ eröffnete; dabei habe er sein „eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie“ durchgemacht.³⁷

Die nachfolgende Darstellung versucht, die erörterten Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Sie stellt eine

Einführung in die von Rudolf Steiner vorgebrachten Inhalte dar, macht aber auch an entsprechenden Stellen auf die künstlerischen Ausdrucksmittel und die Komposition der Vorträge aufmerksam und weist auf ihre Fruchtbarkeit für die pädagogische Praxis hin. Damit ist deutlich gesagt, dass das Vorgebrachte weder das unmittelbare Studium der Vorträge ersetzen kann noch eine systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihnen darstellt; allenfalls werden Hinweise auf bisherige Forschungen und aktuelle Diskussionen gegeben.

Verhältnis zur Historischen Pädagogischen Anthropologie

Zum Abschluss der Einleitung noch eine Anmerkung zur Frage, in welchem Verhältnis die Vorträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* zur gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften favorisierten Richtung der Historischen Pädagogischen Anthropologie stehen.

Grundsätzlich ist mit dieser Strömung eine neue Offenheit in Bezug auf mögliche Sichtweisen des Menschen eingetreten. Im 2014 erschienenen *Handbuch Pädagogische Anthropologie* rufen die Herausgeber, Christoph Wulf und Jörg Zirfas, in einer programmatischen Einleitung ins Bewusstsein, dass anthropologische Ideen über die Bildsamkeit und Bestimmung des Menschen – explizit oder implizit – unverzichtbar für das erzieherische Handeln sind: „Nicht jede Pädagogik ist eine Pädagogische Anthropologie, doch jede hat eine.“³⁸ Im Übrigen betonen sie folgende Aspekte:

1. Anthropologien unterliegen dem historischen Wandel und sind durch den kulturellen Kontext beeinflusst. Daher erscheint es problematisch, von einem unverrückbaren, überzeitlichen „Wesen des Menschen“ oder auch „Wesen des Kindes“ zu sprechen, das „wissenschaftlich“ bestimmt werden kann.

Demgegenüber bringt die Historische Pädagogische Anthropologie die „anthropologische Unabschließbarkeit“ sowie „den Umgang mit unterschieden Wissenszugängen ins Spiel.“³⁹

2. Die neuere Pädagogische Anthropologie ist *pluralistisch*; sie bezieht ihr Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen und aus unterschiedlichen Kulturen. Damit bietet sie „ein offenes Feld des Wissens, dessen Ränder unscharf konturiert sind und das Überschneidungen mit vielfältigen Wissensformen (Philosophie, Geschichte, Ethnologie, Biologie, Psychologie, Theologie, Ästhetik u.s.w.) enthält.“ Sie bildet keinen fest umrissenen, systematischen Wissenskanon, sondern eine wissenschaftliche Einstellung oder Haltung, die die Frage nach dem Humanen stellt, eben weil dieses rätselhaft und nicht vollständig erkennbar ist.⁴⁰
3. Die gegenwärtige Pädagogische Anthropologie ist eine *kritische* Anthropologie; sie sucht Festlegungen auf ein vielfach unbewusst tradiertes Menschenbild aufzudecken, das folgende Kriterien hat: „männlich, weiß, europäisch, vernünftig, bürgerlich, gesund, gebildet...“⁴¹
4. Die Historische Pädagogische Anthropologie hat einen „*selbstreflexiven* Charakter“⁴²; der Forschende ist stets aufgerufen, eigene blinde Flecken zu entdecken, die einen vorurteilsfreien Blick verstellen können.

Angesichts dieser Charakteristika und der weiteren Texte des vorliegenden Buches, in denen es u.a. um Themen wie Körperlichkeit, Sinne, Geburt und Tod, Bild, Kunst, Biographie, Individualität und Soziales geht, stellt sich die Frage, ob nicht heute die Zeit gekommen ist, in welcher für den von Steiner angeregten Dialog zwischen Anthropologie und Anthroposophie im Blick auf die Ausgestaltung einer „Philosophie über den Menschen“ in pädagogischer

Perspektive vergleichsweise günstige Bedingungen vorhanden sind.⁴³ Denn in der Überzeugung von der unabschließbaren Weite des Menschseins, in der Einbeziehung verschiedener Wissensformen, in der Gewichtung der Körperlichkeit und der Sinne, in der Hochschätzung des Bildhaften und der Kunst sowie in der Ausrichtung auf Individualität und Sozialität deuten sich manche Berührungspunkte an. Auch kann die kritische Haltung gegenüber unreflektierten kulturellen und milieuspezifischen Festlegungen für die Waldorfpädagogik hilfreich sein. Zwar ist die anthroposophische Pädagogik heute in 66 Ländern auf allen Kontinenten präsent und hat gezeigt, dass sie in der Lage ist, sich kulturell anzupassen. Dennoch bleibt die Überwindung der Gefahren des Eurozentrismus und einer ausschließlichen Beheimatung im Bildungsbürgertum auch in Zukunft eine herausfordernde Aufgabe. Spannend verspricht der Austausch über die Frage zu werden, ob von einem „Wesen“ des Menschen bzw. des Kindes oder von „Wesensgliedern“ gesprochen werden kann. Denn je stärker die Leiblichkeit in die Betrachtung einbezogen wird, je stärker also biologische und physiologische Aspekte eine Rolle spielen, umso eher geraten kulturübergreifende und globale Dimensionen des Menschseins in den Blick. Das heißt aber nicht, dass eine anthroposophisch orientierte pädagogische Anthropologie von einem metaphysischen, feststehenden „Menschenbild“ ausgeht; vielmehr ging es Rudolf Steiner um eine „Menschenerkenntnis“, die stets neu zu überprüfen ist.⁴⁴ In diesem Sinne können – einer Empfehlung des Erziehungswissenschaftlers Christian Rittelmeyer folgend – die lebendigen Begriffe der *Allgemeinen Menschenkunde* ähnlich aufgefasst werden wie die Begriffe der Historischen Pädagogischen Anthropologie: „...als Begriffe, mit deren Hilfe wir gerade den lebendigen Wandel, des Menschen’,

seine unerschöpflich vielfältige *Phänomenologie* wahrzunehmen lernen.“⁴⁵

- 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. Die zweite Seitenzahl in der Klammer bezieht sich jeweils auf: Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar. Studienausgabe Dornach 2019.
- 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: Rudolf Steiner: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. GA 294. Dornach 1966. Siehe Anm. 1: Studienausgabe 2019
- 4 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. GA 295. Dornach 1977. Siehe Anm. 1: Studienausgabe 2019
- 5 Johannes Kiersch: Einführung und Kommentar zu Rudolf Steiner: „Allgemeine Menschenkunde“. Dornach 1995, S. 7.
- 6 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.
- 9 Rudolf Steiner: Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. GA 295. Dornach 1977, S 185 / 705.
- 10 Rudolf Steiner: Rudolf Steiner in der Waldorfschule. GA 298. Dornach 1980, S. 25.
- 11 In seinen Notizbüchern und den Ankündigungen zum Morgenvortrag verwandte Rudolf Steiner den Ausdruck „Allgemeine Pädagogik“. Die Bezeichnung „Allgemeine Menschenkunde“ für die Vorträge stammt aus späterer Zeit von Marie Steiner, wohl in Absprache mit Rudolf Steiner; Mitteilung von Urs Dietler, 7.12.2018. Studienausgabe: S. 839.
- 12 Rudolf Steiner: Von Seelenrätseln. GA 21, Dornach 1983, S. 32.
- 13 Johannes Kiersch: Lebendige Begriffe – Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In: Fritz Bohnsack, Ernst-Michael Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 75-94; Johannes Kiersch: Einführung. In: Ders.(Hrsg.): Texte zur Pädagogik aus dem Werk von Rudolf Steiner. Dornach 2004, S. 11 ff.; Johannes Kiersch: „Mit ganz andern Mitteln gemalt.“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: Ernst-Christian Demisch u.a.: Steiner neu lesen. Frankfurt a.M. 2014, S. 55-70; Johannes

- Kiersch: „Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen“. Wie lesen wir die Nachschriften der Kurse Rudolf Steiners für das Lehrerkollegium der ersten Waldorfschule? In: Tomáš Zdražil: Beiträge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf Steiners. Stuttgart 1917, S. 76-89. Vgl. zur Steiner-Hermeneutik auch die Aufsätze von Ulrich Kaiser, in: Die Drei 2011/8-9; 2014/9; 2014/10; 2017/3; 2017/6.
- 14 Rudolf Steiner: Goethes Weltanschauung. GA 6. Dornach 1990.
 - 15 Vgl. Johannes Kiersch: Lebendige Begriffe – Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In: Fritz Bohnsack, Ernst-Michael Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 77 ff.
 - 16 Rudolf Steiner: Geschichtliche Notwendigkeit und Freiheit. GA 179. Dornach 1966, S. 33.
 - 17 Vgl. auch: Rudolf Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. GA 302. Dornach 1978, S. 10; Rudolf Steiner: Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. GA 309. Dornach 1972, S. 21.
 - 18 Rudolf Steiner: Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis. GA 302a. Dornach 1977, S. 52.
 - 19 Rudolf Steiner: Von Seelenrätseln. GA 21, Dornach 1983, S. 21 f.
 - 20 Ebd., S. 22.
 - 21 Vgl. Klaus Prange: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985; Ehrenhard Skiera: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München 2003; Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim 2015.
 - 22 Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit. GA 4. Dornach 1962, S. 162.
 - 23 Rudolf Steiner: Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904-1922. GA 35. Dornach 1965, S. 139.
 - 24 Rudolf Steiner: Rätsel der Philosophie. GA 18. Dornach 1968, S. 606; vgl. dazu auch: Peter Heusser: Entwurf einer ganzheitlichen Sinneslehre. In: Johannes Weinzirl, Peter Lutzker, Peter Heusser: Bedeutung und Gefährdung der Sinne im digitalen Zeitalter. Würzburg 2017, S. 13 ff.
 - 25 Joachim Bauer: Warum ich fühle, was du fühlst. München 2006.
 - 26 Thomas Fuchs: Leib – Raum – Person. Stuttgart 2000, S. 20 f.
 - 27 A. Schmitt: Zu Manas und Buddhi. Anthroposophische Menschenkunde und indische Philosophie. In: die Drei 9/2015, S. 25-36.
 - 28 Wolfgang Pleger: Handbuch der Anthropologie. Darmstadt 2013, S. 137-144.
 - 29 Christoph Lindenberg: Rudolf Steiner. Eine Biographie. Bd. 1. Stuttgart, S. 82.
 - 30 Vgl. Frank Teichmann: Die Kultur der Empfindungsseele. Stuttgart 1990, S. 25-34.
 - 31 Vgl. Wolfgang Pleger: Handbuch der Anthropologie. Darmstadt 2013, S. 145-150.
 - 32 Tomáš Zdražil hat die Genese dieser Idee im Werk Rudolf Steiners eingehend dargestellt: Tomáš Zdražil: Beiträge zur Allgemeinen Menschenkunde Rudolf

- Steiners. Stuttgart 2017, S. 27 ff.
- 33 Rudolf Steiner: Von Seelenrätseln. GA 21. Dornach 1983, S. 151.
- 34 Johannes W. Rohen: Morphologie des menschlichen Organismus. Stuttgart 2000.
- 35 Rudolf Steiner. Mein Lebensgang. GA 28. Dornach 1962, S. 104.
- 36 Bernhard Schmalenbach: Anthroposophische Heilpädagogik. In: Rahel Uhlenhoff (Hrsg.): Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin 2011, S. 479.
- 37 Rudolf Steiner: Mein Lebensgang. GA 28. Dornach 1962, S. 105.
- 38 Christoph Wulf, Jörg Zirfas (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden 2014, S. 10.
- 39 Ebd., S. 10.
- 40 Ebd., S. 10 f.
- 41 Ebd., S. 11.
- 42 Ebd., S. 11.
- 43 Vgl. Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Jost Schieren (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2016, S. 134 ff.
- 44 Wolfgang Schad: Rudolf Steiners Verhältnis zur Naturwissenschaft. In: Rahel Uhlenhoff: Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart. Berlin 2011, S. 142-147.
- 45 Christian Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Jost Schieren (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2016, S. 137.

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 definatorisch, 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 / 35).

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

Heranwachsenden bemerken. Und auf die *Wege der Suchenden* sollen wir sie bringen“⁴⁶

Damit ist ein Hinweis gegeben auf das, was mit dem Begriff „moralisch“ gemeint sein könnte: Nicht einen Kanon von festen Werten soll der Lehrer vermitteln, vielmehr soll er sich selbst in Bewegung bringen.

In welche Richtung das geschehen kann, deutet Rudolf Steiner etwa ein Jahr später an. In dem ersten Vortrag der Reihe *Meditativ erarbeitete Menschenkunde* spricht er über den Ansatz einer Pädagogik, die sich auf der Grundlage des mitteleuropäischen Geisteslebens als Fortsetzung von Impulsen Herders, Goethes, Schillers, Fichtes und Jean Pauls entfaltet. Dabei handle es sich um eine „vergessene Lebenspädagogik [...], eine unmittelbar aus dem Leben heraus geschöpfte Pädagogik.“⁴⁷ Eine solche Pädagogik sei eine „pädagogische Kunst“⁴⁸, sie leite sich nicht ab von abstrakten Prinzipien über die intellektuelle Erziehung des Menschen, wie sie etwa Herbert Spencer vertreten habe, sondern sie fuße auf einem wirklichen „Zusammenfühlen mit dem kindlichen Wesen“, auf einer „Erkenntnis des werdenden Menschen.“⁴⁹ Daraus ergibt sich, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich mit Entwicklung, mit Zukünftigem zu verbinden haben. Wie aber kann Zukünftiges angeregt werden? Doch nur, indem die Anreger sich selbst entwickeln!

In diesem Zusammenhang kontrastiert Steiner zwei Lehrer; sie seien in freier Weise charakterisiert. Der eine geht aus von großartigen pädagogischen Prinzipien, die er sorgfältig studiert hat, er folgt den besten Meistern der Pädagogik, er vertraut – so lässt sich vielleicht ergänzen – auf seine bisher erworbenen methodischen und didaktischen Kenntnisse.

Der andere ist seiner Sache so sicher nicht. Er geht jeden Morgen mit Beben und Zagen in die Klasse, voll innerer Fragen: Werde ich die Kinder mit meinem Unterricht

erreichen? Werden sie berührt von dem, was ich vorbringe? Wird eine innere Beziehung zu ihnen entstehen können?

Wer von beiden – so fragt Steiner – wird besser unterrichten? Und er antwortet: Der zweite. „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.“⁵⁰

Damit ist ein entscheidender Ansatz anthroposophischer Pädagogik umrissen: Die pädagogische Wirksamkeit hängt ab von der Selbstentwicklung des Lehrenden. Der Pädagoge ist immer auch ein Lernender – und daher ist Unterrichten genau das Gegenteil der Anwendung von Rezepten. Es ist vielmehr ein immer neues Erproben: „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.“⁵¹ In diesem Prozess der Aneignung neuer Fähigkeiten durch das Unterrichten selbst sieht Steiner eine Parallele zur künstlerischen Betätigung.

„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 das 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.“⁵²

Mit solchen Sätzen ist nicht einem fachlichen oder pädagogischen Dilettantismus das Wort geredet. Selbstverständlich benötigt der Lehrer inhaltliches Wissen und methodische Kompetenzen. Kontraproduktiv aber werden Wissen und pädagogische „Kniffe“, wenn sie „fertig“ sind, zum Rezept verkommen und das trügerische Gefühl

vermitteln, das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft „im Griff“ zu haben. Ein Lehrer, der sich auf den Lorbeeren guter Examina ausruht, wirkt schnell verstaubt und abgestanden; völlig anders wirkt, wer als Lehrender und zugleich Lernender den Unterricht im lebendigen Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern als soziales Kunstwerk jeweils neu zu gestalten sucht.

Damit ist angedeutet, was „Moralität“ im pädagogischen Zusammenhang meint: Begleitung und Förderung der sich entwickelnden Heranwachsenden durch die Selbstentwicklung des Erziehenden. Hier schließt sich der Begriff des Geistigen unmittelbar an. Denn jede Selbstentwicklung geht aus von einem Subjekt, einem Ich. Dieses Ich aber ist seiner Potentialität nach Geist. In diese Richtung weist schon eine sehr alte philosophische Begriffsbestimmung des Ich; sie stammt von dem Philosophen Themistios aus dem 5. Jahrhundert n. C.: Das Ich sei „aus Möglichkeit und Wirklichkeit zusammengesetzter Geist.“⁵³ Diese wunderbar knappe Formulierung umreißt in äußerster Prägnanz die schöpferische Spannung, die jedes Ich bestimmt. Da ist einerseits der Mensch des Alltags, den wir normalerweise mit dem Wörtchen „Ich“ bezeichnen, gebildet aus unseren körperlichen Merkmalen, unseren Gewohnheiten, Bedürfnissen, Emotionen und Gedanken, kurz: dem Gewordenen. Aber innerhalb dieses Alltagsmenschen lebt ein anderer, zweiter oder – wie es Schiller in seinen Briefen Über die ästhetische Erziehung des Menschen formuliert – „idealischer Mensch“⁵⁴, der Entwicklungspotential in sich trägt. Dessen „Zukunfts-Ich“ ist auf einer ersten Stufe seiner Realisierung reine Tätigkeit, „wir können nicht wissen, was es ist, sondern nur, was es tut,“⁵⁵ notiert der 18-jährige Steiner in Anknüpfung an die Lektüre von Fichtes Wissenschaftslehre. Diese Aktivität des Ich ist eine bewusste, selbstbestimmte Tätigkeit, sie stellt sich zunächst