

RUDOLF STEINER

Meditativ erarbeitete Menschenkunde

Vier Vorträge
gehalten für unterrichtende Erzieher
Stuttgart 1920

Sonderabdruck aus „Die Menschenschule“,
allgemeine Monatsschrift für Erziehungskunst und Lehrerbildung
im Sinne Rudolf Steiners

1947

Verlag der „Menschenschule“, R. G. Zbinden & Co., Basel

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Uebersetzung
in fremde Sprachen, bleiben dem Autor vorbehalten

Copyright 1947
by Verlag der „Menschenschule“, R. G. Zbinden & Co.
Basel (Schweiz)

Printed in Switzerland

DRUCK VON R. G. ZBINDEN & CO., BASEL

Inhalt

	Seite
Vom pädagogischen Beruf Mitteleuropas . 15. September 1920	1
Von den drei Grundkräften der Erziehung . 16. September	13
Geistige Menschenerkenntnis entzündet pädagogische Kunst	21. September 27
Erziehungskunst ist ein Ausbalancieren von physischer Natur und geistiger Wesensart des heranwachsenden Menschen . . .	22. September 39

Vom pädagogischen Beruf Mitteleuropas¹⁾

(15. September 1920)

Worüber ich heute in dieser Einleitung sprechen möchte, das will zu den Ausführungen des vorigen Jahres²⁾ einiges über den Lehrer und den Erzieher selbst hinzufügen. Natürlich ist das, was ich gerade mit Bezug auf die Wesenheit des Lehrers sagen werde, durchaus aphoristisch gemeint, und eigentlich so, daß es wohl am besten erst nach und nach seine Gestalt in Ihnen selber annehmen soll, daß es gewissermaßen weiter verarbeitet werden soll durch Ihr eigenes Denken und Empfinden. Es ist ja gerade gegenüber der Lehrerschaft darauf aufmerksam zu machen — und wir stehen, indem ich darauf aufmerksam mache, auf dem Boden der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft und wollen von dieser aus gerade die für die heutige Zeit notwendige Pädagogik formen — es ist vor allen Dingen

¹⁾ Der Abdruck dieser vier Vorträge erfolgt mit Erlaubnis von Frau Dr. Steiner. Diesen schweren Texten gegenüber muß besonders hervorgehoben werden, daß die Nachschriften vom Vortragenden nicht durchgesehen wurden. Die vorliegende Redaktion der Vorträge (die erstmals in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ gedruckt wurden) konnte im wesentlichen mit Frau Dr. Steiner besprochen werden. H.R.N.

²⁾ Siehe Dr. Rudolf Steiner: „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“, „Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches“ im Philosophisch-Anthroposophischen Verlag am Goetheanum, Dornach, sowie „Seminarkurs“, MS 1939.

notwendig, darauf aufmerksam zu machen, daß der Lehrer eigentlich so recht ein Gefühl, eine Empfindung dafür haben müßte, was das Wesen des ‚Esoterischen‘ als solches ist. In unserer heutigen Zeit, in der Zeit der Demokratie, in der Zeit der Publizistik liegen ja die Dinge so, daß man für das, was eigentlich mit Esoterik gemeint ist, kaum ein wirkliches, ein wahres Gefühl hat; denn man denkt heute: was wahr ist, ist wahr, und was richtig ist, ist richtig, und das Wahre und das Richtige, wenn es in irgendeiner Weise formuliert ist, das müßte sich dann vor aller Welt in der Form, in der man es als richtig formuliert denkt, aussprechen lassen. Nur ist es im wirklichen Leben nicht so; im wirklichen Leben verhalten sich die Dinge durchaus anders. . . .

Wenn wir heute an Jugenderziehung denken, müssen wir ja immer im Auge haben, daß wir an den Empfindungen, an den Vorstellungen, an den Willensimpulsen der nächsten Generation arbeiten; wir müssen uns klar sein darüber, daß wir diese nächste Generation für bestimmte Aufgaben, die nun schon einmal in der Menschenzukunft verrichtet werden sollen, von der Gegenwart aus heranzuziehen haben. Nun kommt, wenn man so etwas hinstellt, sogleich die Frage: woran liegt es denn eigentlich, daß die Menschheit gegenwärtig in jene weitverbreitete Misere hineingekommen ist, in der sie heute drinnen steht? Die Menschheit ist in diese Misere dadurch hineingekommen, daß sie sich im wesentlichen eigentlich abhängig, durch und durch abhängig gemacht hat von der besonderen Art und Weise des Vorstellens und Empfindens der Westmenschen. Und man kann sagen: Wenn heute jemand z. B. über Fichte, Herder oder selbst über Goethe in Mitteleuropa spricht, so ist er im Grunde genommen zu meist, wenn er dem äußeren öffentlichen Leben, sei es als Publizist, oder als öffentlicher Bücherschreiber oder dergleichen angehört, viel weiter entfernt von dem, was als ein wirklicher geistiger Impuls bei Fichte, Herder oder Goethe lebt, als er — wenn er in Berlin oder Wien denkt und tätig ist — etwa entfernt ist von dem, was heute in London, Paris, New York oder Chicago empfunden und gedacht wird. Allmählich haben sich die Dinge ja so herausgestellt, daß im Grunde genommen unsere gesamte Zivilisation durch die Weltanschauungsimpulse der westlichen Völker überflutet worden ist, daß unser ganzes öffentliches Leben in den Weltanschauungsimpulsen dieser westlichen Völker darinnen lebt. Und man muß sagen: das ist in ganz besonderem Maße der Fall bei der Erziehungskunst; denn

im Grunde genommen sind die mitteleuropäischen Völker vom letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts ab in allen solchen Angelegenheiten bei den Westvölkern in die Schule gegangen. Es erscheint heute den Menschen, die unter anderm auch über Erziehungsfragen diskutieren, als etwas ganz Selbstverständliches, sich in den Denkweisen, die von dort her kommen, zu bewegen. Wenn Sie alles, was heute in bezug auf Pädagogik in Mitteleuropa als vernünftig angesehen wird, seinem Ursprung nach verfolgen wollen, so können Sie es z. B. etwa bei den Anschauungen von Herbert Spencer oder ähnlichen Persönlichkeiten finden.¹⁾ Man verfolgt nicht die Wege, die zahlreich sind, auf denen Anschauungen wie die von Spencer oder ähnliche in die Köpfe der in Mitteleuropa für geistige Fragen maßgebenden Welt hineingekommen sind. Aber diese Wege gibt es, diese Wege sind da. Und wenn man — ich will nicht auf die Einzelheiten besonderen Wert legen — den Geist einer solchen pädagogischen Richtung nimmt, wie sie z. B. bei Fichte auftritt, so ist er heute nicht nur durchaus verschieden von dem, was als vernünftige Pädagogik heute allgemein angesehen wird, sondern es liegt die Sache so, daß die Menschen der Gegenwart kaum imstande sind, ihre Seelen in solche Richtungen des Denkens und Empfindens hineinzubringen, damit dasjenige, was bei Fichte oder Herder gemeint war, wirklich so verstanden werden könnte, daß es eine Fortsetzung finden könnte. So erleben wir es denn heute auf dem Gebiete der Pädagogik, der pädagogischen Kunst namentlich, daß geradezu das Gegenteil von dem, was sein sollte, Grundsatz geworden ist. Ich möchte Sie da auf eine Ausführung hinweisen, die Spencer getan hat.

Spencer meint, der Anschauungsunterricht sollte so betrieben werden, daß er in die Untersuchungen des Naturforschers und in die Nachforschungen des Mannes der Wissenschaft übergehe. Was sollte also da in der Schule getan werden? Wir sollten nach der Meinung Spencers die Kinder so unterrichten, daß sie, wenn sie heranwachsen und Gelegenheit dazu haben, das fortzusetzen, was sie von uns in der Schule bekommen über die Mineralien, die Pflanzen, die Tiere usw., dann regelrechte Naturforscher oder Philosophen werden könnten. Gewiß, man ficht heute so etwas vielfach an, aber man verhält sich in der Praxis doch durchaus so, wie es eben dargestellt worden

¹⁾ Siehe Herbert Spencer: Die Erziehung. An andern Orten nennt Rudolf Steiner auch John Stuart Mill.

ist. Man verhält sich schon aus dem Grunde so, weil unsere Lehrbücher dementsprechend abgefaßt sind, und weil niemand daran denkt, die Lehrbücher anders abzufassen oder abzuschaffen. Denn es liegen die Sachen heute so, daß z. B. die Lehrbücher über Pflanzenlehre eher für einen künftigen Botaniker abgefaßt sind, aber nicht für einen Menschen im allgemeinen; und ebenso sind die Lehrbücher über Zoologie so gehalten, daß sie für einen künftigen Zoologen geschrieben sind, aber nicht für einen Menschen im allgemeinen.

Nun liegt das Eigentümliche vor, daß heute das genaue Gegenteil von dem angestrebt werden sollte, was Spencer als einen wirklichen pädagogischen Grundsatz hinstellt. Wir können uns im Volksschulunterricht kaum einen größeren Fehler denken, als die Kinder so zu erziehen, wie es eine Behandlungsweise des Gegenstandes, z. B. mit Bezug auf die Pflanzen und die Tiere, erfordert, die so fortgesetzt werden könnte, daß man danach ein Botaniker oder ein Zoologe werden könnte. Im Gegenteil, wenn man den Unterricht daraufhin anlegen könnte, über Pflanzen und Tiere die Dinge so vorzubringen, daß man verhindern wollte, daß die Kinder Botaniker oder Zoologen würden, so hätte man mehr Richtiges getroffen als durch den Spencerschen Grundsatz. Denn niemand sollte Botaniker oder Zoologe werden durch das, was er in der Volksschule lernt; er sollte es lediglich werden durch seine besondere Anlage, die sich zeigt in der Selektion, die sich innerhalb des Lebens in einer richtigen pädagogischen Kunst ergeben müßte. Durch seine Anlage! Das heißt: wenn er Anlage zum Botaniker hat, kann er Botaniker werden; und wenn er Anlage zum Zoologen hat, kann er Zoologe werden. Das muß auch aus der Anlage des Betreffenden, d. h. aus dem vorbestimmten Karma, aus dem Schicksalsgesetz, erfolgen. Das muß so erfolgen, daß wir erkennen: in diesem sitzt ein Botaniker, in jenem sitzt ein Zoologe; das darf niemals so erfolgen, daß der Volksschulunterricht irgendwie eine Vorbereitung zu diesem speziellen wissenschaftlichen Betrieb ist. Aber bedenken Sie, was in der letzten Zeit geschehen ist: Das ist geschehen, daß leider unsere Wissenschaftler die Pädagogik gemacht haben. Leute, die sich durchaus gewöhnt haben, wissenschaftlich zu denken, haben die Pädagogik gemacht, haben in der Pädagogik das Wichtigste mitgesprochen. Das heißt, es lag die Meinung vor, daß der Lehrer als solcher irgend etwas zu tun habe mit dem Wissenschaftler; es wurde geradezu wissenschaftliche Bildung als Lehrerbildung genommen, während die beiden etwas durch

und durch Verschiedenes sein müssen.¹⁾ Wird der Lehrer ein Wissenschaftler, wendet er sich dazu, im engeren Sinne wissenschaftlich zu denken — er mag das als Privatmann sein, kann es aber nicht als Lehrer sein — dann geschieht etwas, was sehr häufig auftritt: daß der Lehrer in seiner Klasse, unter seinen Schülern oder unter seinen Kollegen eine Art komischer Figur bildet, daß über ihn Witze gemacht werden. Der Goethesche „Baccalaureus“ in der höheren Stufe ist doch keine so große Seltenheit, wie man gewöhnlich meint.

Und im Grunde genommen, wenn man sich heute fragt: muß man sich mehr auf die Seite des Lehrers stellen, wenn die Schüler über ihn Witze reißen, oder mehr auf die Seite der Schüler?, dann möchte man sich unter den gegenwärtigen pädagogischen Verhältnissen mehr auf die Seite der Schüler stellen. Denn das, worauf alles hinausgelaufen ist, das zeigt sich ja am besten bei unsern Universitäten. Was sind unsere Universitäten eigentlich? Sind sie Lehranstalten für die reife Jugendmenschheit oder sind sie Forschungsanstalten? Sie wollen beides sein, und gerade dadurch sind sie jene Karikaturen geworden, die sie heute sind. Und man hebt gewöhnlich sogar als einen besonderen Vorzug unserer Universitäten das hervor, daß sie zugleich Lehranstalten und Forschungsinstitute sind.²⁾ Aber gerade dadurch kommt zuerst in diese obersten Lehranstalten all der Unfug hinein, der eben über die Pädagogik kommt, wenn sie von Wissenschaftlern gemacht wird. Und dann verpflanzt sich dieser Unfug hinunter bis in die mittleren Schulen, und schließlich auch bis in die Volksschulen hinein. Pädagogische Kunst aber muß ausgehen vom Leben, und kann nicht ausgehen vom abgezogenen wissenschaftlichen Denken. Das kann nicht genug bedacht werden.

Das ist nun das Eigentümliche, daß zunächst aus der westlichen Bildung heraus gerade eine wissenschaftlich, sogar naturwissenschaftlich orientierte Pädagogik kommt, und daß, was bei Herder, bei Fichte, was bei Jean Paul, bei Schiller und bei ähnlichen Geistern da war, eigentlich alles eine vergessene Lebenspädagogik ist, eine

¹⁾ Ueber die Lehrerbildung siehe Dr. Rudolf Steiner: „Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen“. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach. Dieser Verlag gilt für alle folgenden Buchangaben ohne Vermerk.

²⁾ Siehe Dr. Rudolf Steiner: „Hochschulpädagogik und öffentliches Leben.“ Aufsätze aus den Jahren 1888—1900, Veröffentlichungen aus dem Frühwerk, Heft VIII, und: „Drei Vorträge über Volkspädagogik.“

unmittelbar aus dem Leben heraus geschöpfte Pädagogik. Nun liegt als welthistorischer Beruf der mitteleuropäischen Völker vor, diese Pädagogik zu pflegen, diese Pädagogik gewissermaßen als ihre esoterische Angelegenheit zu pflegen. Vieles wird der Menschheit gemeinschaftlich werden können, und muß es werden, wenn soziale Besserung in der Zukunft eintreten soll; aber das, was gerade aus der ganzen konkreten mitteleuropäischen Geistesbildung mit Bezug auf die pädagogische Kunst herauskommt, das werden die westlichen Völker nicht verstehen können; im Gegenteil, es wird sie verärgern. Man kann es ihnen erst sagen, wenn sie sich entschließen, sich auf den Boden der Geisteswissenschaft zu stellen. Alle diejenigen Dinge, auf die in den letzten vierzig Jahren innerhalb Deutschlands mit solchem Stolz hingesehen worden ist, alle diese Dinge, für die man einen so großen Aufschwung in Deutschland statuiert hat, sind für Deutschland verloren. Das geht über auf die Herrschaft der Westvölker. Da ist nichts zu machen, und wir können nur hoffen, für die Dreigliederung des sozialen Organismus soviel Verständnis hervorzurufen, daß die Westvölker auf dieses Verständnis sich einlassen.¹⁾ Für die pädagogische Kunst aber haben wir der Welt etwas zu geben von Mitteleuropa aus, was niemand anders ihr geben kann — nicht ein Orientale und nicht ein Westmensch ... Aber wir müssen uns darüber klar sein, daß wir nichts erhoffen dürfen von irgendwelcher Einflußnahme derjenigen Denkweise, die, von Westen ausgehend, für manche Zweige der modernen Zivilisation geradezu unerläßlich ist. Wir müssen wissen, daß wir gar nichts von dieser Seite für das, was wir als pädagogische Kunst pflegen, zu erhoffen haben.

Es gibt eine Schrift von Herbert Spencer über die Erziehung. Diese Schrift ist außerordentlich interessant. Spencer stellt da eine ganze Anzahl von Grundsätzen zusammen, von „Prinzipien“ — wie er sie nennt — über die intellektuelle Erziehung des Menschen. Unter diesen Prinzipien vertritt er vor allen Dingen eines mit ganz besonderer Schärfe: man solle im Unterricht niemals ausgehen von dem Abstrakten, sondern immer von dem Konkreten, man solle immer herausarbeiten aus dem einzelnen Fall. Nun schreibt er sein Buch über Erziehung. Da steht zunächst, bevor es auf irgend etwas Konkretes eingeht, das schlimmste abstrakte Gestrüpp, lauter abstraktes Stroh, und er bemerkt nicht, daß er gegenüber den Grundsätzen,

¹⁾ Siehe Dr. Rudolf Steiner: „Die Kernpunkte der sozialen Frage.“

die er als unerläßlich auseinandersetzt und hinstellt, selbst das Gegenteil dieser Grundsätze befolgt. Wir haben so das Beispiel, daß ein großer, tonangebender Philosoph der Gegenwart mit dem, was er unmittelbar darbietet, selbst in einem vollkommenen Widerspruche steht.

Nun haben Sie ja im vorigen Jahr gesehen, daß sich unsere Pädagogik nicht auf abstrakten Erziehungsgrundsätzen aufzubauen hat, wie z. B.: man solle nicht von außen an das Kind etwas heranbringen, sondern man solle die Individualität des Kindes entwickeln usw. Sie wissen daß unsere pädagogische Kunst sich aufbauen soll auf einem wirklichen Zusammenfühlen mit dem kindlichen Wesen, daß sie sich aufbauen soll in weitestem Sinne auf einer Erkenntnis des werdenden Menschen. Und wir haben ja bei dem ersten Kurs und dann später bei den Lehrerkonferenzen genugsam über das Wesen des werdenden Menschen zusammengetragen. Wenn wir uns einlassen können als Lehrer auf dieses Wesen des werdenden Menschen, dann sproßt uns aus der Erkenntnis dieses Wesens des werdenden Menschen schon auf, wie wir verfahren sollen. Wir müssen in dieser Beziehung als Lehrer zu Künstlern werden. So wie der Künstler ganz unmöglich ein Aesthetikbuch in die Hand nehmen kann, um nach den Grundsätzen des Aesthetikers zu malen oder zu bildhauern, so sollte der Lehrer ganz unmöglich eine von jenen „pädagogischen Anleitungen“ gebrauchen, um zu unterrichten. Was der Lehrer aber braucht, ist ein wirkliches Einsehen desjenigen, was der Mensch denn eigentlich ist; was er *wird*, indem er sich durch die Kindheit hindurch entwickelt. Da ist es vor allem notwendig, daß wir uns klar sind: Wir unterrichten — sagen wir — zunächst in der ersten Klasse die sechs- bis siebenjährigen Kinder. Unser Unterricht wird jedesmal schlecht sein, wird jedesmal seine Aufgabe nicht erfüllt haben, wenn wir, nachdem wir uns ein Jahr lang mit dieser ersten Klasse befaßt haben, uns nicht am Ende dieses ersten Jahres sagen: wer hat denn da eigentlich am meisten gelernt? Das bin ich, der Lehrer! Wenn wir uns etwa sagen würden: ich habe zu Beginn des Schuljahres großartige pädagogische Prinzipien gehabt, den besten Meistern der Pädagogik bin ich gefolgt, ich habe alles getan, um diese pädagogischen Prinzipien zu verwirklichen — und wenn man das nun wirklich getan hätte, so würde man ganz gewiß schlecht unterrichtet haben. Man würde aber ganz gewiß am allerbesten unterrichtet haben, wenn man an jedem Morgen mit Beben und Zagen in die Klasse gegangen ist

und sich gar nicht sehr auf sich selber verlassen hat — dann sich aber am Ende des Jahres sagt: Du hast eigentlich selbst am meisten gelernt während dieser Zeit! Denn daß man sich sagen kann: Du hast selbst am meisten gelernt — das hängt davon ab, wie man verfahren ist. Das hängt davon ab, daß man fortwährend das Gefühl gehabt hat: du wächst, indem du die Kinder wachsen machst. Du probierst im edelsten Sinne des Wortes, du kannst eigentlich nicht sonderlich viel; aber es erwächst dir eine gewisse Kraft, indem du mit den Kindern zusammen arbeitest. Man wird dann manchmal das Gefühl haben: mit der oder jener Art von Kindern ist nicht viel anzufangen; man wird sich aber mit ihnen Mühe gegeben haben. Man wird von andern Kindern durch ihre besondere Begabung dieses oder jenes erfahren haben. Kurz, man geht als ein ganz anderer aus der Campagne hervor, als man vorher hineingegangen ist. Und man hat das gelernt, was man vor einem Jahre, als man zu lehren angefangen hatte, nicht gekonnt hat. Man sagt sich am Ende des Schuljahres: Jetzt kannst du eigentlich erst das, was du hättest ausführen sollen! Das ist ein beinahe religiöses Gefühl! Und darin liegt ein gewisses Geheimnis verborgen. Wenn Sie am Anfange des Schuljahres wirklich das alles gekonnt hätten, was Sie nun am Ende des Jahres können, so hätten Sie schlecht unterrichtet. Gut haben Sie dadurch unterrichtet, daß Sie es sich erst erarbeitet haben! Ich muß also das Paradoxon vor Sie hinstellen, daß Sie dann gut unterrichtet haben, wenn Sie das nicht gewußt haben, was Sie am Ende des Jahres gelernt haben; und daß es schädlich gewesen wäre, wenn Sie zu Beginn des Jahres das schon gewußt hätten, was Sie am Ende des Jahres gelernt haben. Ein merkwürdiges Paradoxon!

Es ist für viele Menschen wichtig, dies zu wissen; am allerwichtigsten aber ist dies für die Lehrer zu wissen. Denn es ist dies ein spezieller Fall einer allgemeinen Wahrheit und Erkenntnis: das Wissen als solches — ganz gleichgültig, worauf es sich bezieht — das Wissen, das man in abstrakte Grundsätze fassen kann, das man sich in Ideen innerlich vergegenwärtigen kann, dieses Wissen kann keinen praktischen Wert haben. Einen praktischen Wert hat nur dasjenige, was erst zu diesem Wissen hinführt, was erst auf dem Wege zu diesem Wissen ist. Denn dieses Wissen, das wir uns so erwerben, wie wir das Wissen haben, nachdem wir ein Jahr lang unterrichtet haben, dieses Wissen hat nämlich erst seinen Wert nach dem Tode des Menschen. Dieses Wissen geht erst nach dem Tode des Menschen

in eine solche Realität hinein, daß es den Menschen dann weiterbilden kann, daß es den eigenen individuellen Menschen weiterbilden kann. Im Leben hat nicht das fertige Wissen einen Wert, sondern die Arbeit, die zu dem fertigen Wissen hinführt; und insbesondere bei der pädagogischen Kunst hat diese Arbeit ihren ganz besonderen Wert. Es ist da eigentlich so wie in den Künsten: ich glaube nicht, daß einer ein ganz richtig gesinnter Künstler ist, der nach Abschluß eines Werkes sich nicht sagte: jetzt könntest du es eigentlich erst. Ich glaube nicht, daß einer ein richtig gesinnter Künstler ist, der mit irgendeinem Werke, das er gemacht hat, zufrieden ist. Er kann eine gewisse selbstverständliche egoistische Pietät für das haben, was er gemacht hat; aber er kann eigentlich nicht mit ihm zufrieden sein. Ein Kunstwerk, vollendet, verliert ja eigentlich auch für den, der es gemacht hat, einen großen Teil des Interesses. Dieses Interesse verlieren rührt von der eigentümlichen Art des Wissens her, das wir erwerben bei der Gelegenheit, da wir etwas machen; und auf der andern Seite liegt gerade das Lebendige, das Lebensprossende darin, daß es noch nicht in Wissen übergegangen ist.

So ist es ja schließlich auch mit der ganzen menschlichen Organisation. Unser Haupt ist so ‚fertig‘, wie nur irgend etwas fertig sein kann; denn es ist geformt aus den Kräften unseres früheren Erdenlebens heraus, es ist überreif.¹⁾ Die menschlichen Köpfe sind ja alle überreif — auch die unreifen. Aber unsere übrige Organisation ist so, daß sie erst den Keim abgibt zu dem Haupt unseres nächsten Erdenlebens. Sie ist sprossend und sprießend; aber sie ist etwas Unfertiges. Unsere übrige Organisation ist etwas, was bis zu unserem Tode nicht eigentlich seine wahre Gestalt zeigt, nämlich die Gestalt der Kräfte, die in ihr wirksam sind. Und daß da in unserem übrigen Organismus eben das flutende Leben ist, das zeigt seine Konstitution. Das Verknöchern ist in diesem übrigen Organismus auf ein Minimum beschränkt — in bezug auf das Haupt ist es auf ein Maximum hinaufgeschraubt.

Diese eigentümliche Art von innerster Bescheidenheit, dieses Gefühl des eigenen Werdens — das ist etwas, was den Lehrer tragen muß; denn aus diesem Gefühl geht mehr hervor als aus irgendwelchen abstrakten Grundsätzen. Stehen wir in unserer Schulklasse so drinnen, daß wir uns bewußt sind: es ist gut, daß wir alles un-

1) Siehe Dr. Rudolf Steiner: „Allgemeine Menschenkunde“.

vollkommen machen, denn dadurch lebt es — dann werden wir gut unterrichten. Stehen wir dagegen so in der Klasse, daß wir uns fortwährend voll Zufriedenheit die Finger ablecken vor unserer pädagogischen Vollkommenheit, dann werden wir ganz gewiß schlecht unterrichten.

Nun denken Sie aber, es geschieht so, daß Sie den Unterricht zuerst in der ersten Klasse besorgen, dann in der zweiten Klasse, in der dritten Klasse und so fort, so daß Sie tatsächlich alles das durchgemacht haben, was da durchzumachen ist an Aufregungen, Enttäuschungen, meinetwillen auch an Erfolgen. Denken Sie sich, Sie sind einmal durch alle Klassen der Volksschule aufsteigend durchgegangen, Sie haben am Ende jedes Jahres aus einer solchen Stimmung heraus zu sich selbst gesprochen, wie ich es jetzt dargestellt habe, und nun wandern Sie wieder hinunter, meinetwillen von der achten in die erste Klasse. Ja, jetzt — so könnte man meinen — muß man sich doch sagen: Ja, aber nun beginne ich etwas mit dem, was ich gelernt habe, nun werde ich es recht machen, nun werde ich ein ausgezeichnete Lehrer sein! Aber so wird es nicht sein. Die Erfahrung wird Ihnen etwas ganz anderes vor die Seele bringen. Sie werden sich am Ende des zweiten, des dritten und eines jeden nächsten Schuljahres aus der richtigen Gesinnung heraus ungefähr dasselbe sagen: ich habe jetzt über sieben-, acht-, neunjährige Kinder erfahren, was ich nur erfahren konnte, indem ich mit ihnen arbeitete. Ich weiß am Ende eines jeden Schuljahres, wie ich es hätte machen sollen. Aber wenn Sie beim vierten oder fünften Schuljahre wieder angekommen sein werden, so werden Sie es wieder nicht wissen, wie Sie es eigentlich hätten machen sollen. Denn jetzt werden Sie korrigieren, was Sie gemeint haben, nachdem Sie ein Jahr unterrichtet haben. Und so werden Sie, wenn Sie mit dem achten Schuljahr fertig sind und alles wieder korrigiert haben, und wirklich das Glück haben, beim ersten Schuljahr wieder anzufangen — so werden Sie in derselben Lage sein. Allerdings, Sie werden aus einem *andern* Geiste unterrichten. Gerade aber wenn Sie mit einer inneren, wahren, edlen — nicht mit der geckenhaften — Skepsis durch Ihre Lehrerschaft durchgehen, so werden Sie aus dieser echten Skepsis, von der ich gesprochen habe, eine neue, imponderable Kraft bringen, die Sie ganz besonders veranlagen wird, mit den Kindern, welche Ihnen dann anvertraut sind, mehr zu erreichen. Das ist zweifellos richtig. Aber der Effekt im Leben wird eigentlich dann nur ein *anderer* sein — nicht ein um so

viel besserer, sondern ein anderer. Ich möchte sagen, die Qualität desjenigen, was Sie aus den Kindern machen, wird jetzt nicht viel besser sein, als das erstemal; der Effekt wird nur ein anderer sein. Sie werden qualitativ etwas anderes erreicht haben, nicht so sehr quantitativ mehr erreichen. Sie werden qualitativ etwas anderes erreichen — und das genügt im Grunde genommen. Denn alles, was wir mit der nötigen edlen Skepsis und der inneren Bescheidenheit uns auf die geschilderte Weise aneignen, läuft darauf hinaus, daß wir aus den Menschen Individualitäten machen, Individualitäten im großen. Wir können nicht zweimal dieselbe Klasse haben und zweimal dieselben Abbilder der pädagogischen Schablone in die Welt hinausstellen! Wir können aber der Welt individuell verschiedene Gestaltungen der Menschen übergeben. Wir bewirken Mannigfaltigkeit im Leben; die beruht aber nicht auf dem Ausgestalten abstrakter Grundsätze, sondern diese Mannigfaltigkeit im Leben beruht tatsächlich auf einem gewissen tieferen Erfassen des Lebens, wie wir es jetzt dargestellt haben.

So sehen Sie, daß es vor allem beim Lehrer darauf ankommt, *wie* er sich zu seinem heiligen Berufe stellt. Das ist nicht ohne Bedeutung, denn das Wichtigste in Unterricht und Erziehung sind denn doch die Imponderabilien. Ein Lehrer, der mit solcher Gesinnung das Klassenzimmer betritt, erreicht anderes als ein anderer. Wie im alltäglichen Leben nicht immer das physisch Große das Maßgebende ist, sondern manchmal auch gerade das Kleine, so ist auch nicht immer das, was wir mit den großen Worten machen, das Maßgebende, sondern manchmal ist es jene Empfindung, jenes Gefühl, das wir in uns ausgebildet haben, bevor wir das Klassenzimmer betreten haben. Namentlich aber Eines ist von einer großen Wichtigkeit, das ist, daß wir unsern engeren persönlichen Menschen wie eine Schlangenhaut rasch abstreifen, wenn wir in die Klasse hineingehen. Der Lehrer kann ja unter Umständen — da er, wie man manchmal so selbstgefällig sagt, „auch nur ein Mensch“ ist — alles mögliche erleben in der Zeit zwischen dem Schluß der Klasse am vorhergehenden Tage und ihrer Eröffnung am nächsten Tage. Er kann erlebt haben, daß ihn inzwischen die Gläubiger gemahnt haben, oder er hat mit seiner Ehefrau einen Zank gehabt, wie es im Leben wohl vorkommt. Das sind Dinge, wo es Verstimmungen gibt. Solche Verstimmungen geben dann eine Grundnuance für die Seelenverfassung ab. Aber auch frohe, freudige Stimmungen können vorkommen. Es kann Ihnen der Vater

irgendeines Schülers, weil er Sie besonders gern hat, einen Hasen nach der Jagd geschickt haben oder, wenn es eine Lehrerin ist, ein Blumenbukett übersandt haben. ... Es ist ja ganz selbstverständlich im Leben, daß wir solche Stimmungen in uns tragen. Als Lehrer müssen wir uns dazu erziehen, solche Stimmungen abzulegen und nur aus dem Inhalt des Darzustellenden heraus zu reden. So daß wir wirklich in der Lage sind, indem wir den einen Gegenstand darstellen, aus dem Gegenstand heraus tragisch zu sprechen, und übergehen können zu einer humorvollen Stimmung, indem wir in unserer Darstellung fortfahren, wobei wir uns ganz dem Gegenstande überlassen. Aber es handelt sich darum, daß wir imstande sind, nun — ich möchte sagen — den ganzen Reflex der Klasse auf Tragik oder Sentimentalität und Humor wahrzunehmen. Dann, wenn wir dies wahrzunehmen imstande sind, werden wir gewahr, daß für die Seelen der Kinder Tragik oder Sentimentalität oder Humor etwas Außerordentliches bedeuten. Und wenn wir den Unterricht getragen sein lassen von einer Abwechslung zwischen Humor und Sentimentalität und Tragik, wenn wir hinüberleiten von der einen Stimmung in die andere und wieder zurück; wenn wir wirklich in der Lage sind, nachdem wir etwas dargestellt haben, wozu wir eine gewisse tragende Schwere brauchten, nun wieder überzugehen in eine gewisse Leichtigkeit — aber ungezwungen, indem wir uns dem Inhalte hingeben —, dann bewirken wir für die Seelenstimmung etwas, was wie Einatmung und Ausatmung für den körperlichen Organismus ist. Beim Lehren handelt es sich darum, daß wir nicht bloß intellektuell oder intellektualistisch lehren, sondern daß wir in der Lage sind, auf die Stimmungen wirklich Rücksicht zu nehmen. Denn was ist Tragik, was ist Sentimentalität, was ist eine schwere Seelenstimmung? Das ist ganz dasselbe wie ein Einatmen beim Organismus, wie ein Sich-Erfüllen des Organismus mit der Luft. Tragik bedeutet: wir versuchen unsern physischen Leib zusammenzuziehen und immer mehr zusammenzuziehen, so daß wir im Zusammenziehen des physischen Körpers gewahr werden, wie unser astralischer Leib immer mehr und mehr aus dem physischen Leibe herauskommt durch das Zusammendrücken des physischen Leibes. Humorvolle Stimmung bedeutet: daß wir den physischen Körper lähmen, aber umgekehrt jetzt den astralischen Leib möglichst ausdehnen, über die Umgebung ausdehnen, so daß wir gewahr werden, wenn wir z. B. irgendeine Röte nicht bloß anschauen, sondern wenn wir in sie hineinwachsen, wie wir unser

Astralisches über diese Röte ausdehnen, in sie hineingehen. Das Lachen ist ja nichts anderes, als daß wir den astralischen Leib aus unserem Gesicht her austreiben. Lachen ist nichts anderes als ein astralisches Ausatmen.¹⁾ Nur müssen wir, wenn wir diese Dinge anwenden wollen, ein gewisses Gefühl für Dynamik haben. Es ist ja nicht immer schicklich, daß wir, wenn wir just etwas Schweres, Getragenes haben, so unvermittelt ins Humorvolle hineinkommen. Aber wir können immer beim Unterricht die Mittel und Wege finden, um die kindliche Seele sich nicht verfangen zu lassen bei der Schwere, der Tragik, sondern um sie dann frei herauszureißen, so daß sie wirklich dieses Atmen durchmachen kann zwischen den zwei Seelenstimmungen.

Damit habe ich Ihnen einleitend etwas angegeben von dem, was wie Stimmungsnuancen vom Lehrer beim Unterricht beabsichtigt sein sollte, was wirklich so notwendig ist, wie nur irgend etwas von spezieller Pädagogik.