

P A E D A G O G I S C H E R K U R S U S .  
=====

II. Serie.

M e t h o d i s c h - D i d a k t i s c h e s .  
=====

Stuttgart, den 27 August 1919. (b)

Meine lieben Freunde!

Sie werden ja nicht nur Lehrer und Erzieher an der Waldorfschule werden müssen, sondern, wenn es mit den rechten Dingen zugehen wird, so werden Sie auch V e r t e i d i - g e r des ganzen Systems der Waldorfschule werden müssen. Denn Sie werden ja, was die Waldorfschule eigentlich will, viel genäuer wissen, als das der näheren oder ferneren ausseren Welt beigebracht werden kann. Damit Sie aber Verteidiger desjenigen, was mit der Waldorfschule und mit dieser für die allgemeine Geisteskultur angestrebt wird, im rechten Sinne sein können, werden Sie in die Lage kommen müssen, diese Verteidigung gegen die Meinungen der Gegenwart auch zu führen, wenn diese Meinungen der Gegenwart gegnerisch oder auch nur einwendend auftreten. Daher muss ich heute in dieser unserer pädagogisch-didaktischen Betrachtung eine Episode einfügen, die sich aber ganz naturgemäss an das anschliessen wird, was wir in den bisherigen Didaktikstunden bereits auseinandergesetzt haben.

Sie wissen, dass auch auf pädagogischem Gebiete jetzt viel erwartet wird von der sogenannten experimentellen Psychologie. Man macht Experimente mit Menschen, um festzustellen, wie der Mensch begabt sein kann für das Begriffsbilden, für das Gedächtnis, jetzt auch schon für das Wollen, obwohl das naturgemäss nur auf einem Umwege konstatiert werden

kann, da ja das Wollen sich schlafend vollzieht und man das, was der Mensch im Schlaf erlebt, mit dem elektrischen Apparat im psychologischen Laboratorium ebenso nur mittelbar erfahren kann, wie auch das, was er im Schlafe erlebt, nicht unmittelbar experimentell beobachtet werden kann. Man macht also solche Experimente. Glauben Sie nicht, dass ich im ganzen gegen solche Experimente etwas einzuwenden habe. Diese Experimente können als Ranken der Wissenschaft, als äussere Ausläufer der Wissenschaft bedeutungsvoll sein. Man kann allerlei Interessantes durch solche Experimente erfahren, und ich will sie durchaus nicht in Bausch und Bogen verdammen. Ich wünsche, dass alle, die es möchten, die Mittel zu solchen psychologischen Laboratorien bekommen könnten und dort ihre Experimente vollziehen könnten. Aber wir müssen das Entstehen dieser experimentellen Psychologie einmal ins Auge fassen, wie sie besonders auch von dem Pädagogen **M e u m a n n**, der im Grunde genommen auch in der Herbart'schen Schule steht, empfohlen wird.

Warum treibt man in der Gegenwart experimentelle Psychologie? Weil man die Begabung für das unmittelbare Beobachten des Menschen verloren hat. Man kann sich nicht mehr auf die Kräfte stützen, die den Menschen mit dem Menschen -also auch mit dem Kinde verbinden, - innerlich verbinden. Man will daher durch äusserliche Veranstaltungen, durch äusserliche Experimente das erfahren, was man zu tun hat mit dem werdenden Kinde. Sie sehen schon: Sowohl unsere Pädagogik wie auch unsere Didaktik gehen einen viel innerlicheren Weg. Der ist auch für die Gegenwart und die nächste Zukunft der Menschheit dringend notwendig. Wenn nun so auf der einen Seite der Drang nach experimenteller Psychologie entspringt, so ist auf der anderen Seite auch das vorliegend, dass die Verkennung gewisser einfacher Tatbestände des Lebens wieder hervorgerufen wird durch diese experimentelle Psychologie. Das will ich Ihnen an einem **Beispiel** veranschaulichen.

Diese experimentellen Psychologen und Pädagogen hat in der neueren Zeit besonders das interessiert, was sie den **A u f f a s s u n g s - V o r g a n g** nennen, z.B. den Auffassungsvorgang beim Lesen, beim Lesen irgend eines Lesestückes. Man hat, um diesen Auffassungsvorgang erkennen zu können, versucht, mit »Versuchspersonen«, wie man sagt, zu arbeiten. Das also, was sehr ausführlich vollzogen wird, das würde, kurz zusammengefasst, in der folgenden Weise verlaufen. Man legt einer Versuchsperson, einem Kinde oder einem schon mehr Erwachsenen, ein Lesestück vor, und man untersucht nun, was z.B. das Kind am zweckmässigsten zuerst tue, damit es zur schnellsten Auffassung komme. Man konstatiert, dass es dazu am zweckmässigsten ist, wenn man zunächst das Lesestück »disponiert«, das heisst, wenn man den Betreffenden zuerst in den Sinn eines solchen Lesestückes einführt. Dann geht man durch zahlreiche Versuche dazu über, dass die betreffende Versuchsperson das vollzieht, was man »passives Aufnehmen« nennt. Also nachdem der Sinn durch Disponieren ergründet ist, soll passiv aufgenommen werden. Denn durch dieses passive Aufnehmen eines Lesestückes soll sich das vollziehen, was man »Antizipieren - lernen« nennt: noch einmal in freier geistiger Tätigkeit ~~das~~jenige wiederholen, was zuerst disponiert und dann passiv aufgenommen wurde. Und dann soll als vierter Akt dieses Dramas folgen die Nachholung alles dessen, was noch unsicher geblieben ist, also was noch nicht vollständig in das menschliche geistig-seelische Leben hineingegangen ist. Wenn man in richtiger Aufeinanderfolge diese Versuchsperson vollziehen lässt erst das Sichbekanntmachen mit dem Sinne eines Lesestückes, dann das passive Aufnehmen, dann das antizipierende Lernen, dann das Aufsuchen von noch nicht voll durchdrungenen Teilen, dann kann man bemerken, dass dadurch am zweckmässigsten aufgefasst, gelesen und behalten wird ein Gelesenes. - Missverstehen Sie nicht: was ich so anführe, das

führe ich aus dem Grunde an, weil ich es anführen muss gegenüber der Tatsache, dass die Leute heute so viel aneinander vorbeireden; denn man kann mit den entgegengesetzten Worten dasselbe bezeichnen wollen. Daher werden die Experimentalpsychologen sagen: durch eine solche hingebungsvolle Methode kommt man ja gerade darauf, was man in der Pädagogik tun soll. Wer aber das Leben des ganzen Menschen tiefer erkennt, der weiss, dass man auf diese Weise zur wirklichen pädagogischen Tätigkeit nicht kommt - ebensowenig wie man dadurch, dass man einen Käfer zergliedert, aus den einzelnen Teilen den lebendigen Käfer wieder zusammensetzen kann. Das kann man nicht. Das kann man auch nicht, wenn man Anatomie treibt mit der menschlichen Seelentätigkeit. Es ist ja interessant und kann in anderer Beziehung wissenschaftlich ausserordentlich fruchtbar sein: Anatomie zu treiben mit der menschlichen Seelentätigkeit, - zum Pädagogen macht es nicht! Deshalb wird auch aus dieser experimentellen Psychologie nicht ein Neuaufbau der Pädagogik in Wahrheit hervorgehen; der kann nur hervorgehen aus einer innerlichen Auffassung des Menschen.

Ich musste das sagen, damit Sie es nicht im falschen Lichte sehen, wenn ich jetzt einen Satz ausspreche, der natürlich den Menschen, der an den Meinungen der Gegenwart hängt, sehr ärgert, einen Satz, der natürlich auch in seiner Art einseitig ist, aber in seiner Einseitigkeit ergänzt werden muss. Was bekommen denn die Experimentalpsychologen, nachdem sie eine Versuchsperson auf diese Weise seelisch anatomisiert oder eigentlich ziemlich gemartert haben - denn angenehm ist diese Prozedur nicht, wenn sie mit einem vorgenommen wird - was bekommen sie dann dadurch heraus? Sie haben ein nach ihrer Meinung ausserordentlich bedeutungsvolles Resultat herausgebracht, das in den pädagogischen Handbüchern mit gesperrten Lettern immer wieder hervorgehoben wird als ein Ergebnis, zu dem man gekommen ist. Dieser Satz

lautet ungefähr, wenn ich ihn ins reinliche Deutsch übersetze, so: dass man ein Lesestück besser lernend behält, wenn man den Sinn verstanden hat, als wenn man den Sinn nicht verstanden hat. Das ist, um mit dem Idiom der Wissenschaft zu reden, also "verforscht": dass es zweckmässig ist, zuerst den Sinn eines Lesestückes kennen zu lernen, denn dann lerne sich das Lesestück leichter. Da muss ich nun diesen ketzerischen Satz aussprechen: Insofern dieser Satz richtig ist, hätte ich ihn vorher wissen können; denn ich möchte wissen, welcher Mensch mit gesundem Menschenverstande nicht selbst wissen würde, dass ein Lesestück besser zu behalten ist, wenn man den Sinn verstanden hat, als wenn man ihn nicht verstanden hat. Das ist überhaupt der Sinn der Ergebnisse der experimentellen Psychologie, dass sie furchtbare Selbstverständlichkeiten zutage fördern. Die Selbstverständlichkeiten, die in den Lehrbüchern der experimentellen Psychologie stehen, sind zuweilen so, dass nur der sich darauf einlassen kann, der sich schon dazu erzogen hat, im wissenschaftlichen Betriebe das Packende mit dem recht Langweiligen zusammenzunehmen. Dazu wird man schon erzogen, wenn man in der Volksschule - denn auch in der Volksschule kennt man diesen Mangel, wenn auch dort noch weniger - dazu herandressiert wird, von der Hochschule gar nicht zu sprechen.

Dieser ketzerische Satz gilt doch ganz besonders für den Pädagogen: dass es in einem gewissen Sinne selbstverständlich ist, dass man zuerst von etwas, wenn man es behalten soll, den Sinn verstanden haben muss. Aber nun kommt etwas anderes: dass das, was man dem Sinne nach aufgenommen hat, nur auf die Betrachtung wirkt, nur auf das d e n k e n d e E r k e n n e n, und dass man durch das zum-Sinn-Erheben den Menschen einseitig heranzieht zum blossen Betrachten der Welt, zum denkenden Erkennen. Und würden wir im Sinne dieses Satzes einzig und allein unterrichten, so würden wir Menschen herausbekommen, die alle willensschwach wären. Der Satz ist

also in einer gewissen Beziehung richtig - und dennoch nicht durchgreifend richtig. Er müsste nämlich obenhin noch so ausgesprochen werden: Willst du für das denkende Erkennen des Menschen das Allerbeste tun, dann tust du es, indem du bei allem, was er aufnehmen soll, den Sinn zergliederst. Und in der Tat: wenn man einseitig nur bei allem zunächst den Sinn zergliedert, so könnte man sehr weitgehend das menschliche Betrachten der Welt erziehen. Aber man würde damit niemals den w o l l e n d e n Menschen erziehen; denn das Wollen kann man nicht dadurch erzwingen, dass man den »Sinn« einer Sache ins helle Licht rückt. Das Wollen will »schaffen«, und es will nicht in dieser Weise voll aufgeweckt sein, dass man überall - ich möchte sagen, - in unkeuscher Weise den »Sinn« enthüllt. Und hierin liegt es, dass einfach die Notwendigkeit des Lebens diese einfache Wahrheit von der Sinnenthüllung durchbricht, sodass wir auch solches mit dem Kinde treiben müssen, was nicht dazu Veranlassung gibt, den Sinn zu enthüllen. Dann erziehen wir es zum Wollen.

Die Ungezogenheit in der einseitigen Anwendung der Sinnenthüllung hat sich insbesondere bei solchen Bewegungen ausgelebt, wie z.B. die t h e o s o p h i s c h e Bewegung eine ist. Sie wissen, wieviel ich im Laufe der Jahre vorgebracht habe gegen eine gewisse Ungezogenheit auf theosophischem Gebiete. Ich habe es sogar erleben müssen, dass z.B. der »Hamlet«, ein reines Kunstwerk, erklärt worden ist im Sinne der theosophischen Gaunersprache: Das ist Manas, das ist das Ich, das der Astralleib, die eine Person ist das, die andere ist jenes. Solche »Erklärungen« waren ganz besonders beliebt. Ich habe dagegen gewettert aus dem Grunde, weil es eine Sünde gegen das menschliche Leben ist, wenn man das, was unmittelbar elementarisch als Künstlerisches aufgenommen werden soll, symbolisch ausdeutet. Dadurch wird in ungezogener Weise ein »Sinn« in die Dinge gelegt, und sie werden in die

blosse Betrachtung heraufgeholt, in die sie nicht heraufgeholt werden sollen. Das alles kommt davon her, weil die eigentliche theosophische Bewegung eine Dekadenz-Bewegung ist. Sie ist der äusserste Ausläufer einer niedergehenden Kultur; sie ist nicht irgend etwas, was in seiner ganzen Haltung mit der Anthroposophie etwas zu tun hat. Diese **a n t h r o p o - s o p h i e** will das Gegenteil davon sein: eine aufsteigende Bewegung, der Anfang eines Aufstieges. Das ist ein radikaler Unterschied. Daher wird auch auf theosophischem Felde soviel hervorgebracht von dem, was im Grunde genommen äusserste Dekadenzerscheinung ist. Aber dass es überhaupt Menschen gibt, die es zuwege bringen, den Hamlet symbolisch auszudeuten in Bezug auf die einzelnen Personen, das rührt davon her, dass wir so ungeheuer schlecht erzogen sind, dass wir so danach gestrebt haben, nur nach dem Sinn hin erzogen zu werden.

Das menschliche Leben macht es notwendig, dass **nicht** bloss nach dem Sinn erzogen wird, sondern dass erzogen wird nach dem, was vom **W i l l e n** schlafend erlebt wird: das **R h y t h m i s c h e**, der **T a k t**, die Melodie, die Zusammenstimmung von Farben, die Wiederholung, überhaupt das Sichbetätigen ohne den Sinn zu ergreifen. Wenn Sie das Kind **Sätze**, die es vermöge seiner Altersstufe längst noch nicht versteht, wiederholen lassen, wenn Sie rein es veranlassen, diese **Sätze**, dem Gedächtnis einzuprägen, dann wirken Sie allerdings **nicht** auf sein Verständnis, weil Sie nicht eingehen können auf den Sinn, denn der muss sich erst später enthüllen; aber Sie wirken auf seinen Willen, und das sollen Sie auch, das müssen Sie auch. Sie müssen auf der einen Seite versuchen, diejenigen Dinge an das Kind heranzubringen, die vorzugsweise künstlerische sind: Musikalisches, Zeichnerisches, Plastisches usw.; aber sie müssen auch das, was einen Sinn haben kann in abstrakter Form, dem Kinde beibringen, dass es zunächst den Sinn zwar noch nicht versteht, sondern erst im späteren

Leben, weil es ihn in die Wiederholung aufgenommen hat und sich daran erinnern kann und mit dem stärkeren Reifezustand dann begreift, was es vorher nicht begreifen konnte. Da haben sie auf sein Wollen gewirkt. Und ganz besonders haben Sie damit auch auf sein Fühlen gewirkt, und das sollten Sie eigentlich nicht vergessen. Wie das Fühlen - sowohl seelisch betrachtet zeigt sich dies, wie geistig betrachtet - zwischen Wollen und Denken liegt, so liegt auch die erzieherische Tätigkeit für das Fühlen zwischen den Massnahmen, die vorgenommen werden müssen für das erkennende Denken, und jenen Massnahmen, die vorgenommen werden müssen für das Wollen und seine Ausbildung. Für das denkende Erkennen müssen wir durchaus das vornehmen, wobei es ankommt, den Sinn zu enthüllen: Lesen und Schreiben usw.; für das wollende Tun müssen wir alles ausbilden, wo es nicht auf ein blosses Deuten des Sinnes ankommt, sondern auf ein unmittelbares Ergreifen durch den ganzen Menschen: Künstlerisches. Was zwischen beiden liegt, das wird vorzugsweise auf die Gefühlsbildung, auf die Gemütsbildung wirken. Auf diese Gemütsbildung <sup>es wirklich</sup> wirkt sehr stark, wenn das Kind in die Lage versetzt wird, erst etwas rein gedächtnismässig aufzunehmen, unverstanden, ohne dass an dem Sinn, trotzdem einer vorhanden ist, herumgemäkelt wird, und dass erst nach einiger Zeit, wenn es durch andere Massnahmen reifer geworden ist, sich wieder dann daran erinnert, sodass es jetzt erst verstehen kann, was es früher aufgenommen hat. Das ist eine Feinheit in der erzieherischen Tätigkeit, die aber durchaus beachtet werden muss, wenn man innig fühlende Menschen erziehen will. Denn das Fühlen stellt sich in eigentümlicher Weise in das Leben hinein. Auf diesem Gebiete sollten die Menschen auch beobachten. Sie beobachten nur nicht wirklich. Ich will Ihnen eine Beobachtung angeben, die Sie leicht, wenn auch mit einiger Emsigkeit machen können.

Denken Sie, Sie versuchen sich klar zu machen den Seelenzustand Goethes im Jahre 1790. Sie können das, wenn Sie

sich, herausgreifend, nur mit einigen von den Dingen beschäftigt, die Goethe gerade im Jahre 1790 hervorgebracht hat. Sie finden ja am Schlusse jeder Goethe-Ausgabe ein chronologisches Verzeichnis seiner Gedichte, wie sie nacheinander entstanden sind, Sie nehmen also heraus, was im Jahre 1790 an Gedichten entstanden ist, und was er in diesem Jahre an Dramen geschrieben hat und betrachten es. Sie vergegenwärtigen sich, dass er in diesem Jahre gerade fertiggestellt hat die schöne Abhandlung „Die Metamorphose der Pflanzen“; Sie erinnern sich, dass er damals gerade die erste Idee der „Farbenlehre“ gefasst hat und vergegenwärtigen sich als alledem seine Seelenstimmung vom Jahre 1790 und fragen sich: Was spielte in dieses Seelenleben Goethes 1790 hinein? Das werden Sie sich nur beantworten können, wenn Sie einen prüfenden Blick auf alles werfen, was bei Goethe vorangegangen ist in den Jahren von 1749 - 1790, und was nach diesem Jahr wieder gefolgt ist - was Goethe damals noch nicht kannte, - was Sie aber jetzt kennen - in der Zeit von 1790-1832, also bis zu seinem Tode. Dann stellt sich das merkwürdige Erlebnis heraus, dass der augenblickliche Seelenzustand des Jahres 1790 ein Zusammenwirken ist des Späteren, was der Mensch sich erst erwerben will, mit dem Vorhergehenden, was er schon erlebt hat. Das ist eine ausserordentlich bedeutsame Beobachtung. Die Menschen scheuen sie nur, weil sie in Gebiete hineinführt, die man, begreiflicherweise für derartige Beobachtungen nicht gerne nimmt. Versuchen Sie Ihre Beobachtung in dieser Weise zu erstrecken auf das Seelenleben eines Menschen, der vor kurzem verstorben ist, und den Sie längere Zeit gekannt haben. Sie werden, wenn Sie sich zur feineren Seelenbeobachtung erziehen, dann das folgende erleben. Ein Mensch ist Ihnen als ein befreundeter hinweggestorben, sagen wir 1918. Sie haben ihn schon seit längerem gekannt, sodass Sie sich fragen können: wie war sein Seelenzustand im Jahre 1912? Wenn Sie alles berücksichtigen, was Sie von ihm wissen, so werden Sie finden, dass seine Seelenstimmung im Jahre 1912 so war, dass die Vorbereitung zu seinem baldigen Tode

unbewusst in seine damalige Seelenstimmung hineinspielte; in das Gefühlsleben spielte es unbewusst hinein. Und das Gefühlsleben, im ganzen genommen, nenne ich die "Seelenstimmung". Ein Mensch, der bald stirbt, hat eine ganz andere Seelenstimmung als einer, der noch lange lebt.

Jetzt werden Sie begreifen, dass man diese Dinge nicht gerne beobachtet; denn es macht einen - gelinde gesagt - recht unangenehmen Eindruck, wenn man etwa bemerken würde, dass in der Seelenstimmung eines Menschen sich sein baldiger Tod ausspricht. Das tut es ja. Aber es ist für das gewöhnliche Leben auch nicht gut, dass die Menschen so etwas bemerken. Daher ist es für gewöhnlich diesem Leben so entzogen, wie das Wollen als schlafendes dem wachen Bewusstsein entzogen ist, auch im Wachen. Aber der Erzieher muss sich ja gewissermassen doch aus dem gewöhnlichen Leben herausstellen. Er darf sich nicht scheuen, sich neben sein gewöhnliches Leben zu stellen und Wahrheiten für seine pädagogische Tätigkeit aufzunehmen, die gewissermassen auch etwas Erschütterndes, etwas Tragisches für das gewöhnliche Leben haben. In dieser Beziehung muss etwas nachgeholt werden gerade im mitteleuropäischen Erziehungswesen. Sie wissen, dass insbesondere die höheren Lehrer in den früheren Dezennien dieses mitteleuropäischen Erziehungs- und Unterrichtslebens noch Persönlichkeiten waren, auf welche der eigentliche Weltmensch mit einer gewissen Hochnassigkeit herabgesehen hat. Weltfremde pedantische Menschen, die sich nicht recht in die Welt schicken können, die immer einen langen Rock und keinen Smoking anhaben usw., das waren die ehemaligen Erzieher der Jugend, namentlich der reiferen Jugend. Es ist in neuester Zeit anders geworden. Die Universitätsprofessoren haben angefangen, sich regelrechte Smokings anzuziehen, sich sozusagen in die Welt zu schicken, und man betrachtet es als einen grossen Fortschritt, dass schliesslich der frühere Zustand überwunden worden ist. Das ist gut. Aber er muss auch nach anderer Richtung hin überwunden werden, muss in Zukunft dahin überwunden werden, dass das Danebenstellen gegen-

über dem Leben nicht bloss darin besteht, wie es früher war, dass, wenn die anderen Leute den Smoking angezogen haben, der Erzieher immer im langen pedantischen Rock erschien. Das „Danebenstellen“ gegenüber dem Leben kann in einer gewissen Weise bleiben, sollte aber verbunden sein mit einer tieferen Lebensanschauung, als diejenigen sie aufnehmen können, die sich zu gewissen Zwecken den Smoking anziehen. Ich spreche natürlich nur bildlich, denn ich habe nichts gegen den Smoking.

Ein Erzieher muss das Leben t i e f e r betrachten können; sonst wird er nie den werdenden Menschen sachgemäss und fruchtbar behandeln können. Daher wird er solche Wahrheiten, wie die eben charakterisierte eine ist, schon auch aufnehmen müssen. Das Leben fordert selbst in gewisser Beziehung, dass es auch Geheimnisse in sich schliesst. Gewiss wir brauchen für die nächste Zukunft keine diplomatischen Geheimnisse. Aber wir brauchen für die Erziehung die Kenntnis gewisser Lebensgeheimnisse. Die alten Mysterienlehrer haben gewisse Lebensgeheimnisse esoterisch bewahrt, weil diese nicht unmittelbar dem Leben übergeben werden konnten. Aber in gewisser Beziehung muss jeder Lehrer eine gewisse Wahrheit haben, die er nicht unmittelbar der Welt mitteilen kann, weil die Welt, die draussen lebt ohne die Aufgabe zu haben zu erziehen, beirrt würde bei ihren robusten Schritten, wenn sie an solche Wahrheiten tagtäglich herangehen würde. Aber Sie verstehen ja nicht völlig richtig, wie Sie das werdende Kind zu behandeln haben, wenn Sie nicht in der Lage sind zu beurteilen; welchen Weg macht etwas beim Kinde, was Sie ihm so mitteilen, dass es bei seinem gegenwärtigen Reifegrad dies noch nicht völlig versteht, was es aber versteht, wenn Sie später wieder darauf zurückkommen und ihm dann nicht bloss das erklären können, was es „jetzt“ wahrnimmt, sondern was es schon früher in sich aufgenommen hat. Das wirkt sehr stark auf das Gemüt. Daher sollte in ausgiebigstem Masse in jeder guten Schule das befolgt werden, dass - solange es nur geht - der Lehrer seine Schüler behält: in

der ersten Klasse sie übernimmt, in der zweiten Klasse sie im nächsten Jahre behält, im dritten weiter mit ihnen aufsteigt usw., soweit es durch die Möglichkeit der äusseren Einrichtungen geht. Und der Lehrer, der in diesem Jahr die letzte Klasse gehabt hat, soll dann das nächste Jahr wieder die erste Klasse übernehmen. Denn man muss manchmal nach Jahren erst suchgemäss auf das zurückkommen können, was man vor Jahren in die Kinderseelen hineingegossen hat. Unter allen Umständen leidet die Gemütsbildung, wenn die Kinder jedes Jahr einem anderen Lehrer übergeben werden, der nicht selbst das weiterbringt, was er in die Kinder in früheren Jahren hineingegossen hat. Das gehört schon einmal zum Didaktischen des Unterrichtes, dass der Lehrer mit den Schülern durch die Schulstufen aufsteigt. Dadurch allein kann man auf den Rhythmus des Lebens eingehen. Und das Leben hat im umfassendsten Sinne einen Rhythmus. Der zeigt sich schon bei den alltäglichen Vornahmen, auch wiederum im Alltäglichen. Wenn Sie sich gewöhnt haben, z.B. nur eine Woche hindurch, täglich um halb elf Uhr morgens ein Butterbrötchen zu essen, dann werden Sie wahrscheinlich schon in der zweiten Woche um diese Stunde auf das Butterbrötchen hin hungrig sein. So sehr läuft der menschliche Organismus auf einen Rhythmus ein. Aber nicht nur der äussere Organismus, sondern der ganze Mensch ist auf Rhythmus hin veranlagt. Deshalb ist es auch gut, beim Gesamtverlauf des Lebens, und mit ihm hat man es zu tun, wenn man Kinder erzieht und unterrichtet - auf r h y t h m i s c h e W i e d e r h o l u n g sehen zu können. Deshalb ist es gut, daran zu denken, wie sogar jedes Jahr auf ganz bestimmte Erziehungsmethoden wieder zurückgekommen werden kann. Suchen Sie sich daher Dinge aus, die Sie mit den Kindern durchnehmen, notieren Sie es sich, und kommen Sie auf etwas Aehnliches jedes Jahr wieder zurück. Ich will sagen - selbst bei den abstrakten Dingen kann das eingehalten werden - Sie lehren wie es dem kindlichen Gemüte

angemessen ist, die Addition im ersten Schuljahre; Sie kommen auf die Addition im zweiten Schuljahre wieder zurück und lehren mehr darüber; im dritten Jahre kommen Sie ebenfalls wieder darauf zurück, sodass sich derselbe Akt wiederholentlich, nur in progressiven Wiederholungen abspielt.

Dieses Eingehen auf den Rhythmus des Lebens ist für alle Erziehung und Unterricht von ganz besonderer Wichtigkeit - viel wichtiger als das fortwährende Betonen: du sollst allen Unterricht "sinnvoll" gestalten, sodass du bei allem unkeusch das enthüllst, was eigentlich in dem Dar- gebotenen enthalten ist. Man kann das, was damit verlangt wird, nur ahnen, wenn man sich ein Gefühl für das Leben allmählich entwickelt. Dann wird man sich aber gerade als Pädagoge sehr stark von dem entfernen, was heute vielfach in äusserlicher Weise gerade durch das Experimentieren, auch in der Pädagogik ange- strebt wird. Wiederum nicht um zu verurteilen, sondern um ge- wisse Dinge, die zum Schaden unserer Geisteskultur ausgeschla- gen haben, besser machen zu können, hebe ich solche Dinge her- vor. Sie können wiederum heute pädagogische Handbücher sich vornehmen, wo die Ergebnisse verarbeitet sind, die gewonnen sind beim Experimentieren mit Versuchspersonen über das Gedächtnis. Da traktiert man die Versuchspersonen auch recht merkwürdig. Man versucht mit ihnen die Art, wie sie etwas behalten können, was sie mit dem Sinn aufgenommen haben; dann schreibt man ihnen hintereinander Worte auf, die keinen Sinn haben im Zusammen- hange, lässt diese sie aufnehmen usw. Diese Experimente zur Feststellung der Gesetze des Gedächtnisses werden sehr um- fangreich heute betrieben. Da ist wieder etwas herausgekommen, was nun in wissenschaftlicher Form registriert wird in Sätzen. So wie man z.B. in der Physik das "Gay-Lussac'sche Gesetz" oder andere registriert, so will man auch in der experimen- tellen Pädagogik oder Psychologie solche Gesetze registrieren. Da finden Sie z.B. sehr gelehrt auseinandergesetzt, was ja gesagt wird mit Bezug auf eine gewisse wissenschaftliche

Sehnsucht, die ganz gerechtfertigt ist: dass es »Gedächtnisformen« gibt: erstens, das leicht oder schwer aneignende Gedächtnis; zweitens, das leicht oder schwer reproduzierende Gedächtnis. Also man quält eine Versuchsperson zunächst, um herauszubekommen, dass es solche Menschen gibt, die sich leicht und die sich schwer etwas aneignen; dann quält man andere Versuchspersonen, um herauszubekommen, dass es Menschen gibt, die leicht oder schwer wieder sich ins Gedächtnis zurückrufen, was sie aufgenommen haben. Nun hat man erforscht, dass es solche Gedächtnisformen gibt, die leichtes oder schweres Aneignen zeigen, dann solche, die leicht und schwer die Wiedererinnerung, die Reproduktion des Aufgenommenen zeigen. Drittens gibt es dann solche Gedächtnisformen, die man nennen kann »treu und genau«; viertens umfangreiches Gedächtnis; fünftens, ein dauerndes oder zulängliches Gedächtnis, im Gegensatz zu dem, welches leicht vergisst. - Der Systematisierungssehnsucht der heutigen Wissenschaft entspricht das gar sehr. Man hat jetzt das wissenschaftliche Ergebnis. Man kann sagen: was ist erforscht in exakter Psychologie, wissenschaftlich über die Formen des Gedächtnisses? Und man weiss: erstens, es gibt eine Gedächtnisform, die leicht oder schwer aneignet; zweitens eine solche, die leicht oder schwer reproduziert; drittens gibt es ein treues und genaues Gedächtnis; viertens ein umfangreiches Gedächtnis, das heisst Menschen, die grosse Lesestücke behalten können im Gegensatz zu solchen, die nur kleine behalten können; fünftens ein dauerndes Gedächtnis, das vielleicht noch nach Jahren die Dinge behalten hat, im Gegensatz zu einem solchen, welches rasch vergisst.

Trotz alles schuldigen Respektes vor der wissenschaftlichen Betrachtungsweise, die hingebungsvoll und wirklich sehr gewissenhaft unzählige Versuchspersonen malträtiert, die auf die scharfsinnigste Weise zu Werke geht, um zu ihren Resultaten zu kommen, damit man nun auch in der Pädagogik, nachdem man es auch auf dem Wege experimenteller Psychologie bei

den Kindern gefunden hat, weiss, welche verschiedenen Gedächtnisformen man zu unterscheiden hat - trotz allen schuldigen Respektes gegenüber einer solchen Wissenschaft möchte ich dagegen doch sagen: Wer weiss nicht, wenn er mit etwas gesundem Menschenverstand ausgerüstet ist, dass es Menschen gibt, die leicht oder schwer gedächtnismässig sich etwas aneignen, leicht oder schwer etwas wiedererinnern, dann solche, die treu genau erzählen im Gegensatz zu solchen, die alles verhudeln, wenn sie etwas wiedererzählen - dass es Menschen gibt, mit einem umfangreichen Gedächtnis, welche eine lange Erzählung aufnehmen können, gegenüber solchen, die nur eine kurze behalten können, - und dass es dann auch Menschen gibt, welche lange, jahrelang eine Sache behalten können, und solche, die nach acht Tagen wieder alles vergessen haben? Es ist doch eine ziemlich alte Weisheit des gesunden Menschenverstandes, aber "erforscht" wird sie doch wieder in einer Wissenschaft, die allen Respekt einflösst; denn die Methoden, welche darin angewendet werden, sind sehr geistreich, das ist gar nicht zu leugnen.

Nun kann man ein Zweifaches sagen: Erstens, man pflege vor allem den gesunden Menschenverstand in Unterricht und Erziehung, als dass man ihn hineinbringt in solches Experimentieren, das zwar seinen Scharfsinn sehr stark entwickeln wird, aber ihn nicht heranbringen wird an die Eigenschaft der Individualitäten der Kinder. Aber man kann auch anders sagen: Es ist eigentlich schon schlimm mit unserm Zeitalter bestellt, wo man voraussetzen muss, dass die, welche man zu Lehrern und Erziehern machen will, so wenig gesunden Menschenverstand haben, dass sie erst auf grossem Umwege so etwas erfahren müssen, dass es solche <sup>verschiedene</sup> Gedächtnisarten gibt, wie wir sie jetzt angeführt haben. Diese Dinge sind auch durchaus als Symptome dessen zu betrachten, was mit unserer Geisteskultur geworden ist.

Ich musste sie einmal auf diese Dinge aufmerksam machen. Denn Sie werden es erleben, dass man Ihnen sagen wird: „Nun ja, da habt ihr euch anstellen lassen an dieser Waldorf-Schule“. Das ist eine ganz dilettantische Institution; da will man ja nicht einmal etwas wissen von der grössten Errungenschaft unserer Zeit: von der experimentellen psychologischen Methode. Das Eingehen auf diese experimentelle psychologische Methode ist „fachmännisch“; was aber an der Waldorf-Schule didaktisch getrieben wird, das ist dagegen die reine Kurpfuscherei! Sie werden einsehen müssen, dass Sie manchmal nötig haben werden müssen, die Beziehungen der Wissenschaft - die garnicht weniger respektiert werden soll - zu erkennen zu dem, was sich auf eine innerliche Pädagogik und Didaktik aufbauen muss, die dann aber gegenüber den äusserlichen Beziehungen, die man im Experimentieren kennen lernt, ein innerliches liebevolles Sichbeschäftigen mit dem Kinde herstellt. Gewiss, das Letztere ist durchaus noch nicht ganz abgekommen; es herrscht sogar mehr, als man denkt. Aber es herrscht durchaus gegen das, was man als wissenschaftliche Pädagogik immer mehr und mehr anstrebt. In einer gewissen Beziehung ist das auch richtig, dass der wissenschaftliche Betrieb in der Gegenwart zwar viel zerstören kann, dass er aber doch nicht die Macht hat, allen gesunden Menschenverstand auszutreiben. Und an diesen gesunden Menschenverstand wollen wir anknüpfen, und der wird, wenn er in der richtigen Weise gepflegt wird, hervorrufen eine innerliche Beziehung zu dem, was im Unterricht geschehen soll. Wir müssen uns schon bewusst werden, dass wir im Aufgange eines neuen Zeitalters leben und die Tatsache recht durchdringen müssen, dass wir im Aufgange eines neuen Zeitalters leben. Bis in die Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts hinein hat sich, nachwirkend, das erhalten, was von der griechischen und lateinisch-römischen Zeit hergekommen ist. Nach der Mitte des 15. Jahrhunderts ist das nur noch etwas, was „nachklöpft“. Aber die, welche in diesem Nachklappen leben,

