

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 32 (1922)  
**Heft:** 11

**Artikel:** Freie geistige Schularbeit  
**Autor:** Zollinger, Max  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788918>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 01.04.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

weissen Kern des Nimbus werden in der Reproduktion leicht zu schreienden, hässlichen Farbenwirkungen. Die Fahrt nach Kolmar zum Isenheimer Altar muss den Schülern zu einem Erlebnis werden, das der Höhepunkt des ganzen Unterrichts werden kann.

Eine weitere Gefahr, zu der die Arbeit mit dem Diapositiv leicht verführt, ist die des Zuvielzeigens. Je grösser die Diapositivsammlung ist, die die Schule besitzt— und sie muss gross sein, weil man zu Vergleichungszwecken aus reichem Material muss auswählen können —, desto grösser ist die Versuchung, alles zu zeigen, was man vom betreffenden Künstler besitzt. Das kunsthistorische Interesse des Lehrers wird sich immer wieder leicht in die pädagogischen Absichten des Faches hineindrängen. In vereinzelt Fällen sicherlich nicht ohne Schaden. Überwuchert es, so geht der Sinn des Faches verloren.

Denn wenn das die Folge dieser „Einführung in die bildende Kunst“ wäre, dass unsere Schüler und Schülerinnen wieder mit einer neuen Summe von Wissensstoff beschwert ins Leben hineintreten würden, so hätte man besser darauf verzichtet. Denn nicht Menschen, die mehr wissen, sondern solche, die sich als selbständige Persönlichkeiten im Leben zurechtfinden, Menschen, die auch in den Dingen der Kunst nicht auf jede neue Mode hereinfallen, und doch nicht um der Vergangenheit willen die Gegenwart preisgeben, Menschen, die das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Gehaltvolle vom Lärm-machenden, den Ewigkeitswert vom Zeitwert zu sondern wissen, die sind es, die wir nötig haben. Wenn unser Fach an der Erziehung solcher Menschen mithelfen kann, so hat es sich gerechtfertigt.

---

### Freie geistige Schularbeit.

Vor zehn Jahren schrieb Georg Kerschensteiner: „Bücher, Schriften und Reden über die Arbeitsschule haben wir jetzt genug. Gute Beispiele dagegen verschwindend wenige.“ Beispiele dieser Art haben die fünfhundert Lehrer, Schulleiter, Studierende, die im vergangenen Winter die Leipziger pädagogische Woche mitmachten, an der „Zweiten Höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar“ auf allen Gebieten des lateinlosen Mädchenunterrichts in reicher Fülle zu sehen bekommen. Der Ertrag dieses eigenartigen Kurses: Vorträge der Lehrer, zum Teil in gekürzter Fassung, und Lektionsskizzen mit grundlegender Einleitung des Herausgebers, füllt einen 300 Seiten starken Band, der ohne Zweifel zum Originellsten und Fruchtbarsten gehört, was über die Kunst des Unterrichtens je gesagt worden ist.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Prof. Dr. Hugo Gaudi g. 2. Aufl. Breslau 1922, Ferd. Hirt.

Ein vollkommen wirklichkeitsgetreues Bild vom Verlauf einer Stunde lässt sich ja allerdings aus einem Vortrag oder einem Lektionsbericht nie gewinnen; denn die Feder vermag der Zunge nur schwer zu folgen und die Versuchung, das Unbequeme oder Verfehlte zu vertuschen, ist auch für den gewissenhaftesten Berichterstatter gross. Ob man einem solchen Buch Glauben schenkt, das hängt letzten Endes von dem Vertrauen ab, das es durch seine ganze Haltung zu wecken imstande ist. Und dass das vorliegende Sammelwerk Vertrauen in hohem Masse verdient, dafür bürgt der Name des Herausgebers, bürgt vor allem die Tatsache, dass es gewissermassen unter den Augen der Kursteilnehmer entstanden ist und daher schärfste Zurückweisung gewärtigen müsste, wenn es vom bengalischen Feuer allzu reichlichen Gebrauch machen würde.

Das Buch bietet das ebenso erfreuliche wie seltene Bild einer grossen Schule, die von einem einheitlichen erzieherischen Willen durchdrungen ist und dennoch das Recht der Persönlichkeit garantiert. Diese Einheitlichkeit des Gesamtorganismus ist allerdings genau das Gegenteil von jener schablonenhaften Gleichmacherei, deren höchster Triumph etwa darin besteht, dass alle Abiturienten aller Gymnasien eines Landes am gleichen Tag zur gleichen Stunde die gleichen Aufsatzthemata traktieren; sie setzt zwar die allgemeine Anerkennung eines didaktischen Grundsatzes voraus, verpflichtet aber den einzelnen Lehrer lediglich dazu, diesen Grundsatz, das Prinzip der „freien geistigen Arbeit“, im Rahmen der besonderen, von Fall zu Fall wechselnden Möglichkeiten seines Unterrichtsgebietes zu verwirklichen. „Freie geistige Arbeit“, definiert Gaudig, „ist die Art des Arbeitens, bei der der gesamte Arbeitsvorgang von der Stellung bis zur Lösung der Frage von der Eigenmacht des Schülers getragen wird.“ In den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens und Handelns stellt dieses Verfahren also statt der reifen Persönlichkeit des Lehrers die „werdende Persönlichkeit“ des Schülers; der Lehrer begnügt sich mit dem Amt des Helfers; er lehnt es sogar ab, mit der Klasse in sogenannter Arbeitsgemeinschaft zu leben, da er die Schüler „mit seiner Energie erdrücken und in seine Bahnen reissen würde; das wäre aber alles andere als eine ehrliche Arbeitsgemeinschaft; das wäre Führertum unter dem Schein der Gleichheit.“

Also Anarchie im Unterricht? Die Haupt- und Einzelvorträge, sowie die Lektionsskizzen beweisen, dass sich die „freie geistige Schularbeit“ in praxi doch wohl nicht ganz so hemmungslos abspielt, wie die Darstellung des Prinzips durch seinen Schöpfer vermuten lässt. Auch Gaudig selbst verwahrt sich gegen den Verdacht, er wolle die Schüler „alles, auch die tiefsten Gedanken der Menschheit, die glücklichen Funde der Genies“, durch freie geistige Tätigkeit „aus sich selber“ gewinnen lassen; er weiss überdies, wie wenig eine Jugend taugt, „die sich bei ihrer Arbeit von ihren individuellen Neigungen bestimmen lässt und so z. B. der wissenschaftlich bedingten Lage der Schwerpunkte und der Angriffspunkte der Arbeit nicht gerecht wird“, und er anerkennt die Grenzen seines Prinzips, indem er fordert:

„Freie geistige Arbeit muss überall da angestrebt werden, wo sie möglich ist.“ Eine klare Antwort auf die Frage, wo diese Grenzen liegen, gibt das Buch allerdings nicht; doch dies Verdienst ist ihm nicht abzuspochen: es weist auf dem Gesamtgebiet des lateinlosen Unterrichts fruchtbarste Möglichkeiten nach und fesselt und fördert daher den Erfahrenen, dessen Ziel schon lange die Erziehung zu selbständiger geistiger Arbeit ist, so gut wie den Zweifler, der das volle Vertrauen zum Prinzip der uneingeschränkten Selbsttätigkeit der Unmündigen noch nicht aufzubringen vermag.

Dass die vernünftige Anwendung des von Gaudig und seiner Schule vertretenen Grundsatzes ausserordentliche pädagogische und didaktische Leistungen zeitigt, wird kein urteilsfähiger Leser dieses Berichtes bezweifeln. Immer und überall geht der Unterricht darauf aus, den Geist des Schülers aus dem passiven Zustand des mehr oder weniger gläubigen Horchens in den aktiven des selbsttätigen Denkens hinüberzuführen; verpönt ist selbstverständlich das blosses Dozieren, das allerdings auch den Mittelschulunterricht schon lange nicht mehr beherrscht; vermieden wird aber auch wenn immer möglich das katechisierende Verfahren, die Auflösung des Lehrgutes in ein Frage- und Antwortspiel zwischen Lehrer und Schüler nach einem vom Lehrer bis ins einzelne festgelegten Plan. Das Buch rückt seinem Zweck gemäss die Arbeit des Schülers in den Vordergrund; doch wenn es auch mit Gaudigs Forderung, der Lehrer müsse von Tag zu Tag überflüssiger zu werden trachten, nach Kräften Ernst macht, so überlässt die Praxis offenbar die Schüler doch nicht ganz so ausschliesslich sich selber, wie die Theorie glauben machen möchte. Der Lehrer gibt „Denkanstösse“; er bringt Ordnung in die Aussprache der Schüler, die ohne seine Mitwirkung vom hundertsten ins tausendste geriete; er behält das Recht der Korrektur und — die Pflicht dazu, wenn die Klasse den Irrtum nicht selbst berichtigt; er wählt den Unterrichtsgegenstand und gibt Auskunft auf Fragen, die über den Verstand und die Erfahrung der Schüler hinausgehen; er bewertet die Leistungen der Schüler, um ihre Eignung für seine Schulgattung und ihre Aussichten für ihr Weiterkommen festzustellen. Theoretisch bestimmt die Klasse selbst sogar die Ziele ihrer Arbeit — tatsächlich aber umgrenzt auch in Gaudigs Schule der Lehrplan das Stoffgebiet des Faches und Jahrgangs, und selbst wenn sich der Lehrer mit der sogenannten „Rahmenpräparation“ begnügt, statt ein starres Gerüst für jede Stunde zu zimmern, zeigt es sich doch, dass in der Regel nicht die Klasse, sondern er selbst das Ziel der Stunde oder der Stundenreihe ermittelt.

Überhaupt wäre jede schematische Überspannung des Prinzips der freien geistigen Arbeit eine Gefahr für Schüler und Lehrer. Dem Lehrer würde die völlig passive Rolle des Zuhörers um so mehr behagen, je spröder und — träger er seiner Natur nach wäre. Die Schüler kämen bald in Versuchung, sich auf die Arbeiten zu beschränken, die den geringsten Kraftaufwand erfordern; doch wenn Lust und Liebe die Fittiche zu grossen Taten sind, so ist nicht minder

richtig, dass die Kraft nur am Widerstande wächst — wer die Bestimmung des Aufsatzthemas grundsätzlich dem Schüler überlässt, sanktioniert mit der individuellen Eigenart zugleich die Einseitigkeit, die den mannigfaltigen Anforderungen des Lebens nicht gewachsen wäre. Von wesentlicher Bedeutung für die freie geistige Arbeit ist ferner der Grad der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und die Stärke des Mitteilungsbedürfnisses der Schüler. Die Leipziger pädagogische Woche hat sich an einer Mädchenschule abgespielt. Es ist aber eine bekannte Tatsache, dass es den Knaben beträchtlich schwerer fällt sich mitzuteilen, als den Mädchen. Eine Mädchenklasse mag sich daher in einer Stunde leichter und freier bewegen als eine Knabenklasse; und doch wird niemand daraus den Schluss ziehen, dass die selbständig denkenden Köpfe unter den Mädchen zahlreicher seien als unter den Knaben; in jeder Knabenklasse sitzen tüchtige Burschen, die nur darum in der Stunde weniger vorstellen als ihre mitteilungsameren Kameraden, weil sie nicht so rasch wie jene mit sich selbst zufrieden sind. Und schliesslich verkennt der Lehrer, der das Prinzip Gaudigs à tout prix verwirklichen will, eine jedem Erzieher bekannte Tatsache: das starke Autoritätsbedürfnis der Jugend. Gewiss, die Überbetonung der Lehrerpersönlichkeit bedeutet für die Jugend eine Gefahr. Der Erzieher, der gebend vor allem sich selbst genießt, gehört als Erotiker dem ästhetischen, der wahre Führer der Jugend dagegen dem sozialen Typus an (Ed. Spranger, Lebensformen, 3. Aufl., 1922, S. 176 ff.) — er „begehrt nichts als zu helfen und emporzuheben.“ Dazu aber bedarf er, wenn er Lehrer ist, nicht allein gründlicher Fach- und Allgemeinbildung, wie auch die Schule Gaudigs betont, sondern ebensowohl der Lebenskenntnis, des Vertrauens und der Kraft. Die Jugend der Reifezeit, die männliche zumal, mag sich noch so ungebärdig gegen die ältere Generation auflehnen — in Tat und Wahrheit sucht sie in den Eltern, den Lehrern doch vor allem die Menschen, an denen sie sich halten kann; die Konflikte mit ihren Führern sind für sie oft nur die willkommene Gelegenheit, die Kraft der andern auf die Probe zu stellen, und sie ist durchaus nicht immer unzufrieden, wenn sie vor der Überlegenheit der Erwachsenen, natürlich nicht vor ihrer physischen oder disziplinarischen Übermacht, die Waffen strecken muss. Das Verhältnis der reifenden Jugend zu den Erwachsenen ist ein Gegenspiel von Auflehnung und Anlehnung. Natürlich ist es nicht dasselbe, ob der Lehrer dem Schüler seine Lebensanschauung aufzwingen will, indem er ihn dazu zu überreden sucht, oder indem er z. B. bei der Aufsatzkorrektur jede von der seinen abweichende Meinung als ein Produkt fehlerhaften Denkens lächerlich macht, oder ob er auch vor der Klasse den Mut hat, wenn der Augenblick ihn dazu verpflichtet, sich zu seiner persönlichen Überzeugung zu bekennen und sie in freier Aussprache mit den Schülern zu verteidigen. Die schwierigste erzieherische Aufgabe des Mittelschullehrers: die werdende Persönlichkeit gleichzeitig anzuerkennen und zu fördern, ist gewiss mit der einfachen Formel: „Ich muss abnehmen, er muss wachsen“ (R. Tränkemann bei Gaudig, S. 84) nicht befriedigend um-

schrieben; sie lässt sich vielmehr nur dadurch lösen, dass sich die reife Persönlichkeit des Lehrers der reifenden des Schülers gegenüber behauptet, ohne diese ihren besonderen, von Mensch zu Mensch verschiedenen Daseins- und Wachstumsbedingungen zu entfremden.

Doch man täte Gaudig und seiner Schule Unrecht, wenn man das Prinzip der freien Arbeit über seine Grenzen hinaus zur Karrikatur hinaufsteigern würde — was unfehlbar immer dann eintritt, wenn man einen guten Gedanken in ein allgemeines Dogma verwandelt. Auch dem leidenschaftlichsten Anhänger dieser Methode wird es sicher nicht einfallen, die Schüler beim Einüben einer fremden Sprache sich selbst zu überlassen oder im Geschichts- und Deutschunterricht auf das Recht der Darstellung und des Vortrags zu verzichten; „das einfache Vormachen und Nachmachen,“ gibt O. Scheibner (Gaudig, S. 52) zu, „wird ein oft begangener Weg der Arbeitserziehung sein müssen, auch bei rein geistiger Tätigkeit.“ Die Lehre Gaudigs ist eine heilsame und notwendige Gegenströmung zu der mancherorts immer noch nicht überwundenen Ansicht, die jungen Menschen müssten, keines einzigen eigenen Schrittes fähig, bis zur Maturität am Gängelband der Schule geführt werden; selbst die neunzehnjährigen Abiturienten der deutschen Gymnasien sollen ja nach der Überzeugung namhafter Theoretiker des Deutschunterrichts nicht imstande sein, einen eigenen Gedanken zu fassen und durchzudenken. Nur wer an sich glaubt, leistet Tüchtiges; den berufenen künftigen Kopfwerkern dieses Vertrauen zu stärken, ist eine der schönsten erzieherischen Pflichten der Mittelschule. Und dafür verdient Gaudig besonderen Dank, dass er dem materialistischen Utilitarismus unserer Zeit, der alle geistige Arbeit lediglich nach ihrem materiellen Nutzertrag wertet, den formalen Bildungswert aller wahren geistigen Arbeit entgegensetzt; er schenkt zwar dem Arbeitsvorgang die grösste Aufmerksamkeit, aber er steht doch in einem Zeitalter, das trotz Kerschensteiners Protest aus einer einseitigen Auffassung des Begriffes Arbeitsschule heraus jede geisteswissenschaftliche Schulung als unfruchtbare Aufhäufung toten Gedächtniskrams zu verdächtigen liebt, für die Tatsache ein, dass zur Bildung auch Kenntnisse gehören, die selbst das handlichste Konversationslexikon nicht zu ersetzen vermöchte. Und diese Vorzüge wird man auch dann zu würdigen wissen, wenn man im Prinzip der freien geistigen Schularbeit weniger ein Ziel als eine Richtung sehen kann. Dr. Max Zollinger.

---

## Zur Kritik der Psychoanalyse.

Von Privatdozent Dr. J. Suter, Zürich.

Im Anschluss an meine Kritik der Psychoanalyse hat Pfarrer Dr. O. Pfister in temperamentvoller Weise eine mit einem Gegenangriff auf die traditionelle wissenschaftliche Psychologie und insbesondere die experimentelle Psychologie gepaarte Ehrenrettung