



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

# **Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme**

**Karsen, Fritz**

**Leipzig, 1923**

2. Die Schule der freien geistigen Arbeit (Gaudig).

---

[urn:nbn:de:hbz:466:1-63132](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-63132)

dahin, daß alles Geistige, das in Wahrheit in dem Einzelmenschen bei Gelegenheit der Anschauung nur bewußt wurde, keine Eigenwerte habe, sondern wie es aus der Anschauung stamme, auch voll veranschaulicht, materialisiert werden könne. Gilt dies schon für die Welt des Denkens nur ganz beschränkt, so ist das Gebiet der sittlichen, religiösen und Gefühlswerte der Eroberung durch die Hand entzogen und einem überhaupt unsinnlichen Erleben allein zugänglich. Nur äußerlich, als Ort solchen Erlebens kommt die Handarbeit wie jede Gemeinschaftsbetätigung dafür in Frage; wurzelhaft hängt sie nicht damit zusammen. So bleibt er, der selbständige Persönlichkeiten erziehen will, ein Kind der materialistisch-mechanistischen Weltanschauung des 19. Jahrhunderts, die alles, auch die Seele, messen zu können glaubte, deren Personenleben vom Objekt verschlungen wurde. So baut er seine Methode im wesentlichen als Systematik der neu aufgefundenen Welt der Hand; die Entdeckung des Kindeslebens und seiner im Wachsen nach und nach die Welt erst gestaltenden Kraft hat er noch nicht geleistet. Bei aller Anerkennung seiner Bedeutung muß man abschließend sagen: Als ein Mann von ausgesprochener Einseitigkeit hat er auch die Fehler seiner Tugenden.

## 2. Die Schule der freien geistigen Arbeit (Gaudig).

Läßt man so vor sich das Bild Seinigs lebendig werden und danach dasjenige Gaudigs, des Direktors des höheren Lehrerinnenseminars in Leipzig, so scheinen sie durch Abgründe getrennt, die unüberbrückbar sind. Was hat dieser Denker, der sich in alle Gebiete menschlichen Kulturlebens hineinbohrt, sie in Vergangenheit und Gegenwart durchmustert, ihnen allen ihre besondere Stelle im System ihrer Beziehungen anweist und sie letztlich als Lebensmächte in ihrem Kraftverhältnis zur Lebensmacht der Schule sieht, was hat dieser reiche, allseitig umschauende Pädagogengeist mit dem andern zu schaffen, dem einseitigen Verehrer des Mittels der redenden Hand? Nicht mehr und nicht weniger, als daß sie beide Kinder ihrer Zeit sind, den Drang nach Verpersönlichung spüren, der in ihr liegt, das Verlangen der werdenden Gesellschaft nach Anerkennung der Werte, die jeder Mensch, welcher Klasse er angehöre, in der Arbeit sich selber gibt, und daß sie nun jeder mit den Mitteln der Bildung, die ihm gemäß seiner Art naheliegen, die Schule auf dieser Basis umgestalten. Vor 1 1/2 Jahren vom 31. Januar bis 3. Februar veranstaltete das Zentral-Institut einen Kursus an Gaudigs Schule, der einführen sollte in

die Theorie und Praxis der „freien geistigen Arbeit“.<sup>1)</sup> In der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung vom 4. III. 1921 habe ich damals darüber berichtet. Auch heute, nach nochmaliger eingehender Lektüre von Gaudigs Hauptwerken, hat sich die damals ausgesprochene Grundüberzeugung bei mir nicht geändert. Da die damaligen Darbietungen, wie Gaudig selbst äußerte, illustrativ waren, gleichsam das Typische herausholten, so kann ich kaum ein besseres Bild der Schule geben, als wenn ich das, was ich unter dem frischen Eindruck niederschrieb, im wesentlichen wiederhole. Dabei muß allerdings betont werden, daß es wohl heute keinen Pädagogen gibt, der so wie Gaudig alle Probleme der Schule durchgrübelt und danach **alle** Beziehungen der Schule zu den andern Lebensmächten auf Grund seiner Anschauungen zu gestalten versucht hat, daß die Methode nicht sein ganzes Denken ausmacht. Trotzdem ist sie das Zentrum seiner Arbeit, und die Analyse der immer verschiedenen Möglichkeiten der freien geistigen Tätigkeit innerhalb ihrer typischen Formen auf Grund der differentiellen Psychologie, die Auffindung immer neuer Komplexionen und Beziehungen, ist für ihn bezeichnend.

Gaudig führte damals etwa aus: Meine Theorie und die meiner Mitarbeiter ist nur eine Selbstbesinnung auf das, was wir praktisch ausüben. Das Prinzip der freien geistigen Arbeit bedeutet eine Revolution des pädagogischen Denkens. Nicht mehr der Lehrer sondern der Schüler ist im Unterricht bestimmend. Das wird gefordert aus dem Zielgedanken der neuen Schule, der werdenden Persönlichkeit. Persönlichkeit bedeutet nicht Individualität, sie bedeutet eine Zuständigkeit,<sup>2)</sup> einen Energiezustand,<sup>3)</sup> den das Individuum in der Fülle seiner Beziehungen zur Gesamtkultur, in die es sich einzugliedern hat, erreichen soll. In diesem Leitbild der neuen Schule ist der Gegensatz von Individuum und Gemeinschaft aufgehoben. Gemeinschaftskultur fordert freies Denken aller einzelnen, freies Denken allein löst die Masse auf. Diese muß zerschlagen werden, soll Kultur entstehen. Unser gesamtes Leben krankt an dem Fehler, daß nicht selbständig bis hinunter zur Wirklichkeit gedacht wird, sondern daß allgemeine Urteile urteilslos nachgesprochen werden. Aber man halte mit aller Schärfe fest: Nicht nur

<sup>1)</sup> Während des Druckes erhalte ich die aus diesem Kursus entstandene Schrift: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Von Prof. Hugo Gaudig. Verlag Hirt, Leipzig.

<sup>2)</sup> Gaudig: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit Bd. II., S. 231.

<sup>3)</sup> A. a. O., S. 246.

der Schüler hat ein Eigenrecht, nicht anarchischer Individualismus wird anerkannt; es gibt auch eine Eigengesetzlichkeit des Stoffes, der Kultur, in die die Einordnung verlangt wird. Vom ersten Tage an wird das neue Prinzip des Unterrichts bei uns wirksam. Jedes Kind bringt eine große Fähigkeit zur freien geistigen Arbeit mit, und diese Fähigkeit ist nicht eingeengt auf ein Geschlecht, auf irgendeine Schulart oder irgendeine Zeit, sondern sie gilt überall. Dieses Verfahren ist nicht lernbar, es ist die Entfaltung einer Naturkraft in ihrer Gesetzmäßigkeit. Der reife Mensch, der die Schule verläßt, erreicht dadurch die Fähigkeit, aus eigenem Antrieb zu beginnen, hat — wie man aus Gaudigs Hauptwerk hinzufügen kann<sup>1)</sup> — Arbeitsgesinnung, Arbeitskraft und Arbeitstechnik erworben.

Über den Arbeitsvorgang nach seiner technischen und psychologischen Seite sprach Herr Oberlehrer Scheibner. Er erörterte den Begriff der menschlichen Arbeit: 1. phänomenologisch, 2. wertpädagogisch, 3. pädagogisch-praktisch.

1. Das Kennzeichen jeder Arbeit ist, daß sie auf ein bestimmtes Ziel hinstrebt und so ein Erzeugnis, ein Werk, hervorbringt. Das Werk, das die freie geistige Tätigkeit im Unterricht erzeugt, ist die Schaffung einer psychophysischen Disposition. Der Arbeitsvorgang, der eine Reihe von miteinander zusammenhängenden Arbeiten umfaßt, ist überaus mannigfaltig. Seine Grundform läßt sich etwa so darstellen, daß zunächst ein Arbeitsziel aufgestellt, daß die Mittel zu seiner Erreichung aufgesucht, sodann der Weg gefunden und gegliedert wird, daß die einzelnen Schritte durchgeführt werden und das Ergebnis festgestellt wird. Zwei Seiten des Arbeitsvorganges sind zu unterscheiden, nämlich das Arbeitsverfahren oder die Technik der Arbeit, die alle geistigen und körperlichen Handlungen am Objekt umfaßt, und weiter die psychologischen Vorgänge im Arbeiter selber, das Arbeitserlebnis. Die objektive Seite des Arbeitsvorganges erkennt man, wenn man sich darauf besinnt, daß jedes Fach seine eigene sachliche Technik hat und daß es leicht ist, danach eine Einteilung der Fächer zu vollziehen. Man spricht von einer Arbeit am anschaulichen, am sprachlich gefaßten, am gedanklichen und am darzustellenden Gegenstand.<sup>2)</sup> Das Arbeitserlebnis ist ein Willensvorgang, der aus kleinen Vorgängen gestaffelt ist. Nur eine voluntaristische Psychologie kann ihn begründen. Zu dem

<sup>1)</sup> I., S. 84 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Gaudig: a. a. O., I., S. 131 ff.

Willensvorgang treten Gefühle der Erhebung, der Kraft, der Lösung und Spannung, Apperzeptions- und Assoziations-Gefühle und die Lust am Erfolg. Demnach ist es nicht recht verständlich, wie man den Betrieb irgendeines Faches, etwa der Grammatik, als gefühllos bezeichnen kann. Die Denkpsychologie der Arbeit ist noch nicht geschrieben. Aber der Lehrer lernt unmittelbar etwas davon. Wahrscheinlich sind es die Gesetze des assoziativ-apperzeptiven Denkens, die der Wille regelt. Denkhandlung und die freiere Form des Handelns im Spiel sind darin gleich, daß sie beide Aktion sind, sie sind aufeinander zu beziehen und evtl. zum Zwecke der Entspannung abzuwechseln.

2. Unter welchen Bedingungen ist der Arbeitsvorgang wertvoll?

a) Wenn er die Selbständigkeit des Schülers fördert. Diese Selbständigkeit hat die Stufen der bloßen Aktivität und der Spontaneität. Die Aktivität liegt vor, wenn eine Handlung in gewohnter Weise selbst vollzogen wird, die Spontaneität dann, wenn auch die Antriebe aus dem Schüler selbst entspringen, so daß er nicht mehr Arbeitnehmer, sondern Arbeitgeber ist. Die Antriebe zur Arbeit können aus äußeren oder aus inneren in der Tiefe der Persönlichkeit liegenden Quellen entstehen. Das letzte ist am wertvollsten, und dazu muß die Schule den Kindern Freiheit geben. b) Wenn er der Altersstufe des Kindes angepaßt ist. c) Wenn er mit der Kraft des Schülers wirtschaftlich umgeht, ihn nicht überbürdet und ihn so lehrt, seine Energie unter richtiger Regelung von Ermüdung und Erholung anzuwenden. d) Wenn er die Wesenheit des Stoffes berücksichtigt. e) Wenn dieser nicht nur schulgemäß ist, sondern sich lebensgemäß in der Arbeitsweise des wirklichen Lebens vollzieht; das gilt z. B. für die Zeitungslektüre und das Naturstudium. f) Wenn er nach seiner sachlichen und nach seiner Erlebnisseite ergiebig ist und voll ausgeschöpft wird.

3. Die pädagogisch-praktische Seite bei der Schule der freien geistigen Arbeit geht aus auf die Arbeitserziehung, d. h. auf die Gewinnung einer Arbeitstechnik bei den Schülern und auf die Schaffung der Arbeitsdisposition bei ihnen. Das Verfahren für die Gewinnung der Arbeitstechnik hat etwa folgende Stufen: a) Der Lehrer arbeitet vor; das geht nur dort an, wo die Arbeit anschaulich ist. b) Die Schüler versuchen es probeweise selbst unter Beihilfe des Lehrers. c) Der Arbeitsplan wird von den Schülern vorschauend entworfen oder rückschauend nach einer geleisteten Arbeit betrachtet. Diese Reflexion ist nur Durchgang für eine selbständige Arbeit.

d) Die Arbeitstechnik wird mechanisiert, so daß Energie für neue Arbeit frei wird. e) Die gelernten Arbeitsmethoden werden in freier Tätigkeit individualisierend an neuen Aufgaben angewandt.

Die Bildung der Arbeitsgesinnung wird gelingen, wenn das natürliche Interesse in Dienst genommen wird. Die Empfindlichkeit für Denkreize muß erregt werden, damit Denkschlüsse entstehen. Die Schüler gewöhnen sich so, den Plan vorher aufzustellen, sich auf erreichter Stufe zu besinnen und schließlich die ganze Aufgabe festzuhalten. Die Arbeitserziehung schafft auch bedeutende sittliche Werte in dem Menschen. Sie muß beginnen beim Übertreten des Spielkindes in die Schule. Immer fester wird der bewußte Denkwille, und die hindernden Affekte mäßigen sich. Es steigern sich die sittlichen Arbeitstugenden durch die Verantwortung gegen Werk, Lehrer und Mitschüler. Der höchste Vorteil, den der Einzelne gewinnt, ist das Werk, seine Arbeit: Die Persönlichkeit, er selbst.

Den dritten Vortrag hielt Professor Dr. Friedrich über die Schulklasse<sup>1)</sup> in der freien Arbeit: Die Methode bedeutet nur etwas in der Hand der Persönlichkeit. Es ist nicht richtig, daß die Schüler der höheren Schule in geistiger Hinsicht eine Einheit bilden. Selbst die Klasse ist keine Einheit, sondern nur ein Zusammen von Individuen. Das frühere Ideal lautete etwa Kongruenz vom Plan des Lehrers und wirklichem Verlauf der Stunde. Dabei war die Klasse passiv. Die Stimmungen und Wünsche der Kinder, die sich äußern wollten, hatten keine Gelegenheit dazu. Die Schule der freien geistigen Arbeit gibt ihnen diese. Wenn ein Kind fragt: „was hat denn das Buchstabenrechnen für Zweck?“ oder: „wir brauchen doch hier nicht so lange stehen zu bleiben“, so sind das natürliche Reaktionen, die in jeder Klasse vorkommen, wenn nicht irgend jemand, nämlich die Klasse oder der Lehrer, sie unterdrückt. Lehrerworte, wie etwa „das gehört nicht hierher, das werden Sie später lernen“, müssen unbedingt aufhören, da sie zur Apathie der Klasse führen können. Die Befürchtung, die Disziplin könne leiden, wenn man dem starken Bewegungsbedürfnis der Kinder nachgäbe, entstammt einer äußerlichen Betrachtungsweise. Wie kann geistige Arbeit und Disziplin verbunden werden? Etwa dadurch, daß man die Kinder gewähren läßt? Auch das ist nicht von der Hand zu weisen, denn man muß die Kinder ernst nehmen. In einer Klasse, die so

<sup>1)</sup> Gaudig: a. a. O., I., S. 131 ff.

behandelt wird, entwickelt sich eine große Objektivität der gegenseitigen Kritik. Bringt eine Klasse üppige Mengen von Stoff mit, so ist mit ihr zweifellos etwas zu machen, indem man einfach die zu üppigen Triebe beschneidet. Man muß dann als Lehrer verlangen, daß jeder Schüler auf den andern achtet und nicht nach bloßen eigenen Assoziationen etwas vorbringt, sondern in logischem Zusammenhang. So wird man in der neuen Klasse vielfach hören, daß ein Schüler kritisch sagt: Das hängt nicht zusammen, und der Lehrer geht darauf ein und läßt die Schüler darüber nachdenken. Die Methode ist nicht fest, sondern stellt sich immer auf die Klasse ein. Die Klasse kennt das Thema des Jahres und paßt in dieses das Ergebnis der einzelnen Stunde ein. Der Fortschritt im Unterricht erfolgt gemäß der inneren Gesetzmäßigkeit des Stoffes. Jeder Schüler behandelt den Stoff gemäß seiner Persönlichkeit anders. Er wird in dieser Form der Klasse mitgeteilt, und die Summen von Erkenntnissen und Erlebnissen, die da zusammenströmen, werden dann von ihr geordnet. Die Verhandlungsform der Klasse wird mit Notwendigkeit die parlamentarische. Es entwickelt sich in ihr ein Bildungsgespräch. Es ist von größtem Erziehungswert, wenn die Gedanken und Gefühle jedes einzelnen von den Klassengenossen und dem Lehrer ernst genommen werden. Dann wird jeder Einzelne auch die anderen ernst nehmen und so zu einer objektiven Wertung kommen. Dieser Geist der sachlichen Objektivität läßt die Schülerinnen der Anstalt z. B. vergessen, daß Besucher dem Unterricht zuhören. Die in dieser Form arbeitende Schule wird so zum Leben.

Den vierten Vortrag hielt Herr Professor Dr. Tränkmann über das Thema „Der Lehrer und die freie Arbeit“. Er erörterte zuerst die Frage: „Wie gestaltet sich das Charakterbild des Lehrers bei der freien geistigen Arbeit?“ Er muß in seiner geistigen Grundeinstellung geformte Persönlichkeit sein, nicht schulbureaukratisch, nicht Gelegenheitspädagoge. Er muß eine geläuterte Gesinnung, gesteigertes Verantwortungsgefühl und gesteigerte Kraft besitzen. Er muß weitgehende Freiheit gegenüber den Vorgesetzten und dem Lehrplan haben, aber er muß voller Rücksicht sein auf die Art der Schüler und muß sich streng selbst kontrollieren. Sein auszeichnendes Merkmal ist der stark soziale Zug. Er muß es verstehen, sich selbst zu behaupten. Er muß die Kunst besitzen, eine bewegliche Klasse zu leiten, seinen Schülern muß er volles Vertrauen entgegenbringen und sie auch ihm. Die zweite Frage ist die der wissenschaftlichen Verfassung des Lehrers. An

ihn treten hohe Anforderungen in wissenschaftlicher Hinsicht heran. Darum muß er gründlicher Kenner einiger Gebiete und auf vielen Gebieten Liebhaber sein. Nicht Wissen soll er haben, sondern Bildung. Er darf die Schüler nicht durch seine Person vergewaltigen. Sein Grundsatz ist der: Hilfe zu bieten zur Selbsthilfe.

Das Kollegium muß eine Gemeinschaft freier Persönlichkeiten sein, damit der einzelne Lehrer in dieser Weise wirken kann. Der Lehrer ist erstens der Verwalter der geistigen Energie seiner Klasse. Er muß als Psychologe fein gebildet, zweckmäßiger Organisator der Klassen-Energie, ein Ökonom der geistigen Arbeit, und schließlich und hauptsächlich muß er eine volle Persönlichkeit sein.

Diese grundsätzlichen Vorträge geben einen guten Einblick in die Theorie Gaudigs und seiner Lehren.

An einem Spezialgebiet erörterte sie der treffliche Herr Oberlehrer Scheibner in einem Vortrag über die arbeitsunterrichtliche Gestaltung des psychologischen Unterrichts. Er schilderte den Bildungswert der Psychologie, sprach von der Aufgabe dieses Unterrichts, entfaltete die Möglichkeiten, die Eigentätigkeit anzuregen (Selbstbeobachtung, Versuche, Sammlung und Auswertung von kasuistischem Material, Arbeit in der wissenschaftlichen Literatur) und gab einen kurzen Überblick über den Aufbau des Unterrichts. Auffallend war mir für die spätere Beurteilung der ganzen Veranstaltung, daß Herr Scheibner ausdrücklich davor warnte, die Selbstbeobachtung auf dem Gebiete des Gefühlslebens zu pflegen, weil die Gefahr bestände, daß die Schülerinnen sich dadurch zu interessant würden. Ohne daß ich diese Gefahr unterschätze, scheint mir eine lebensvolle Schulgemeinschaft doch gerade die Aufgabe zu haben, ihren Zöglingen dazu zu verhelfen, daß ihnen ihre dunklen Gefühle bis zu einem gewissen Grade klar werden, da dadurch viele Gefahren für sie vermieden werden und da hier ihr Lebenszentrum berührt wird.

Wenn ich nun zur Betrachtung der einzelnen Unterrichtsstunden übergehe, denen ich beigewohnt habe, so möchte ich vorausschicken, daß ich den unmittelbaren Eindruck wiedergebe, den ich von der Art Gaudigs und seiner Mitarbeiter gehabt habe. Ich möchte jedoch betonen, daß die Urteile, die ich ausspreche, eben nur auf eine beschränkte Menge von Unterrichtsstunden sich gründen und daß es sich ja hier um eine Art Vorführung handelte, so daß es immerhin möglich ist, daß der eigentliche

Unterricht doch noch andere Werte hat, als ich sie in der Methode, die ich gesehen habe, zu erkennen vermag. Auch das ist hervorzuheben, daß ich einen Überblick über die Wirkung der Lehrerpersönlichkeiten auf die Schülerinnen bei dem bloßen Besuch nicht gewinnen konnte. Es handelt sich für mich rein um die Betrachtung der Methode als solcher und nicht um die persönlichen Werte, die die Lehrer trotz oder infolge der Methode entfalten können.

Ich hörte eine Religionsstunde in der obersten Seminarklasse bei Gaudig, deren Thema etwa lautete: Christliches Leben. Dieses Hauptthema war von den Schülerinnen schon früher in einzelne Unterthemen zerlegt worden, mit denen sie sich eingehend beschäftigt hatten. Auf eine Aufforderung des Lehrers hin begannen einzelne Schülerinnen, wenn sie Berührungspunkte mit einem anderen der hintereinander vorgelesenen Themen fanden, in dieses hinüber zu fragen, so daß immer nur je zwei Schülerinnen mit einander verhandelten. Auf abermaligen Wunsch des Lehrers konzentrierte sich dann das Interesse aller Schülerinnen auf ein Unterthema. Dieses wurde jedoch nicht ausgeführt, so daß etwa am Ende der Erörterung eine eindeutige klare Lösung der Aufgabe gestanden hätte, sondern die Ausführung bestand darin, daß wieder die formalen Fragestellungen festgestellt wurden, mit denen man an dieses Thema herangehen könne. Je mehr Fragen von einer Schülerin gestellt wurden, als um so tüchtiger galt die Lösung. Am Schluß der Stunde sollte die Klasse sich als Gemeinde konstituieren und über ein Thema verhandeln. Dazu kam es nicht mehr. Aber man muß wohl die Frage stellen: Würde die Klasse als Gemeinde die Verpflichtung gespürt haben, nicht nur Fragen aufzustellen, sondern die zur Erörterung stehende Frage zu einer überzeugenden und überzeugten Lösung zu führen?

Mein Eindruck war folgender: Um der Anwendung der Methode willen wurde die Religion in analytischer Weise rationalisiert. Die Verbindung der einzelnen Schülerinnen mit ihrem Thema entsprang nicht innerer Anteilnahme an gerade diesem Thema, sondern nur der sachlichen Notwendigkeit, den Stoff zur Bearbeitung zu verteilen. Der Gesichtspunkt für die Zerlegung des Stoffes war nicht das Streben, die lebendigsten und heute am meisten packenden, innerlich notwendigen Fragestellungen zu finden, sondern der Wunsch, alle nur möglichen Themen in größter Vollzähligkeit aufzustellen. Damit ist gesagt, daß in der Klasse

meines Erachtens keine Gemeinschaft war, die aus dem alle Schülerinnen vereinigenden inneren Lebensinteresse an dem Stoff hätte entspringen müssen, sondern nur eine äußere Bewegtheit. Was nun den eigentlichen Aufbau dieser Stunde anlangt, so fiel es mir auf, daß der Lehrer durchaus nicht so stark zurücktrat, wie es in den theoretischen Darlegungen angekündigt war,<sup>1)</sup> sondern daß er an den entscheidenden Punkten immer eingriff und so die Stunde nach einem Plan gestaltete, der unzweifelhaft nicht erst aus der Gemeinschaftsarbeit der Klasse entsprang, sondern vorher bei ihm in den allgemeinen Formen zugrunde lag. Das Gefühl, das ich beim Schluß der Stunde hatte, war niederdrückend, und ich glaube, daß es auch für die Schülerinnen selbst nicht anders sein konnte. Denn anstatt einen Lösungsversuch des an sich interessanten Problems, das der Stunde zugrunde lag, erhalten zu haben, empfand ich es nur als noch problematischer. Die Einheit, die ich am Anfang gesehen hatte, war mir jetzt in eine unendliche Fülle von Einzelheiten zerflattert. In einem Gespräch mit Gaudig, dem ich diesen meinen Eindruck mitteilte, belehrte er mich, daß der Zweck dieses Unterrichts ja nicht der sei, zu Lösungen zu führen, sondern nur, den Schülerinnen, die später Lehrerinnen werden sollten, Arbeitsmethoden an die Hand zu geben, die sie befähigen könnten, selbst zu Lösungen von sich aus zu kommen. Zu dieser prinzipiellen Frage will ich am Schluß noch Stellung nehmen.

Ein anderes Mal war ich wiederum bei Gaudig. Er behandelte in einer ersten Klasse Kulturgeschichte, und zwar die Biedermeierzeit. Wieder war es so, daß die Schülerinnen Bücher und Quellen über diese Zeit zu Hause gelesen hatten. Es erfolgte zunächst die „Einstellung“, indem von den Schülerinnen einschlägige Fragen aufgestellt wurden. Darauf verlas der Lehrer eine längere Stelle aus Böhns Buch über die Biedermeierzeit. Diese Stelle wurde nun wieder nach formalen Gesichtspunkten analysiert, indem die möglichen Fragestellungen herausgehoben wurden. Ich erinnere mich der charakteristischen Äußerung Gaudigs: „Ich will der das Wort geben, die sechs Fragen hintereinander stellt.“ Diese Leistung wurde spielend von seiner eigenen Tochter vollbracht. Ein Bild der Biedermeierzeit stand auch hier nicht am Ende der Stunde, sondern wieder zielte sie nur darauf ab, die im Stoff (!) liegenden Fragen in möglichster

<sup>1)</sup> A. a. O. I, S. 106: „Die Tätigkeit des Lehrers ist im idealen Fall gleich 0.“

Vollzähligkeit zu gewinnen. Es scheint mir ein Irrtum, wenn man glaubt, daß im Stoff an sich überhaupt Fragen liegen können; Fragen stellt nur der Mensch an ihn, und es wäre Aufgabe der Schule, ihn daran zu gewöhnen, nur dann und dann aber auch wirklich zu fragen, wenn ein inneres Bedürfnis dazu in ihm besteht, und ihn negativ und positiv zu der Verantwortlichkeit des Fragens zu erziehen.

Diese Stunden hatten in mir den Wunsch geweckt, erst mit Gaudig selbst zu sprechen und ihm mein Urteil zu sagen. Da er selbst in entgegenkommendster Weise zur weiteren Aufklärung mich an die Schülerinnen verwies, bat ich ihn, eine ganze Stunde mit ihnen sprechen zu dürfen. Mein Eindruck war der, daß sie bei aller Verehrung für ihren Lehrer doch mehr oder weniger stark das Gefühl hatten, daß die tiefsten Kräfte in ihnen bei dieser Unterrichtsmethode nicht in Wirksamkeit treten könnten. Bezeichnend war es, daß ein Teil der Schülerinnen eine vollkommene Trennung zwischen der Schule und ihrem persönlichen Leben betonte und daß der die gegenwärtige Pädagogik beherrschende Gedanke, daß die Schule, der sie den größten Teil ihres Lebens widmeten, doch gerade der Ausdruck ihres Lebens sein müßte, ihnen neu und fremdartig war.

Ähnliches wie für die Stunde Gaudigs gilt auch für den Unterricht des Herrn Oberlehrers Scheibner über Kinder-Psychologie. Auch sie fing an mit dem Bericht der Schülerinnen über Selbstbeobachtetes und Gelesenes. Das Material wurde ausgebreitet. Es folgte die Bearbeitung wieder in der Weise, daß mögliche Fragestellungen gefunden wurden. Die Besprechung eines Merkblattes zur Kinder-Psychologie, die dann vorgenommen wurde, war ebenfalls nur logische Analyse. Auch hier wurde kein Abschluß, der das Ganze zu einem einheitlichen Bild zusammenfaßte, versucht. In dieser Stunde fiel mir besonders deutlich auf, wie dem Unterricht ein bewußter Plan zugrunde lag, in dessen Sinne der Lehrer die Schülerinnen durch wiederholtes Eingreifen beeinflusste. Von der Aufstellung des Arbeitsziels ging es zur Ausbreitung des gewonnenen Materials, sodann, an einem bestimmten Punkt abbrechend, zur Bearbeitung dieses Materials in der bereits geschilderten Form und schließlich zur Zusammenfassung, die leider nirgends erreicht wurde und von der ich glaube, daß sie nur als eine Zusammenfassung der behandelten Fragen und des formalen Arbeitsganges gedacht ist<sup>1)</sup> und nicht als auch nur

<sup>1)</sup> Das geht aus vielen Stellen des angeführten Werkes hervor, z. B. I, 162.

annähernde Lösung des Problems. Ausdrücklich ging ich noch zu Herrn Professor Dr. Tränkmann, dessen Unterrichtsthema mir viel versprechend und Leben verheißend erschien. Es lautete etwa: Der Ertrag des freien Bildungserwerbs einer Schulreise. Leider muß ich gestehen, daß auch diese Stunde in ähnlichen Bahnen verlief wie alle die anderen; nur daß hier der Lehrer fast alle Fragen stellte, und daß die freie Selbsttätigkeit nicht einmal für den formalen Gang der Unterrichtsstunde in Frage kam. Wenn er zuerst die Vorbereitungen, die man nicht für diese, sondern überhaupt für eine Reise macht, allgemein besprach, wenn er dann die Fragen erörterte, mit denen man auf einer solchen Reise, nicht gerade auf dieser Reise, an alles, was man sehen kann, herantreten muß, und wenn er erst zum Schluß auf die Kardinalfrage genau so viel oder so wenig wie auf alle anderen Fragen einging: wie hat der Ausflug menschlich gewirkt?, so zeigte auch er das Kennzeichen von Gaudigs Methode: die Überschätzung der formalen, von ihm wissenschaftlich genannten Gesichtspunkte gegenüber der aus der Persönlichkeit der Schüler hervorquellenden Stellung zu dem Stoff.

Über das, was ich sonst an Unterricht gehört habe, kann ich mich kurz fassen, da keine wesentlich neuen Züge für mich heraustraten. Die Art, wie das Kasperletheater in den Dienst der freien Selbsttätigkeit gestellt wird, scheint mir, wenn ich es schroff ausdrücken soll, nicht zur Selbstgestaltung der Kinder, sondern zur Schwachhaftigkeit und zu äußerer Beweglichkeit zu erziehen. Denn, wenn ihnen erst eine Geschichte vorgelesen wird, die Verhältnisse zeigt, die den Kindern mehr oder weniger fremdartig sind, wenn sie dann versuchen, in Rede und Gegenrede diese ihrem Erleben mehr oder weniger fernen Geschichten mit Kasperlepuppen darzustellen, so scheint mir die freie Selbsttätigkeit doch wieder nur formal und nicht als Ausdruck einer menschlichen Notwendigkeit aufgefaßt zu werden. Wenn Gaudig in der Behandlung der Bürgerkunde in der Verfassung in der obersten Seminarklasse den Schülerinnen alle möglichen europäischen und außereuropäischen Verfassungen und allerlei Bücher über Staatsfragen zum Studium in die Hand gibt, damit sie vergleichen und die Fülle der Probleme herausfinden, ohne daß gerade die Probleme herausgehoben und mit innerster Anteilnahme erörtert und zur Klarheit gebracht werden, die uns heute bewegen, ja uns heute erst aufgegangen sind, so siegt auch hier die formale Methode. Wenn weiterhin Herr Studienrat Dr. Friedrich in der Besprechung der Gottesanschauung in den Psalmen

in einer Seminarklasse, eines Themas also, das gerade solch junge Menschen tief ergreifen muß, die logische Methode in völliger Reinkultur zeigte, wenn er von dem Hauptthema zu den Unterthemen schritt, über das Haus des Herrn, die Gestalt des Herrn, Schirm des Herrn usw., sie alle gleichwertig nebeneinander reihend, diskutieren ließ, wenn von dem Gotteserlebnis in den Psalmen überhaupt keine Rede war, so zeigt das deutlich den Charakter dieses Unterrichts.

Wie geht diese Methode der freien geistigen Arbeit in der Schule vor? Sie zerlegt das Thema der einzelnen Stunde in eine Reihe von Unterthemen, die nach rein formalen, äußeren, logischen Gesichtspunkten auseinander folgen, z. B. nach dem Prinzip des Gegensatzes oder der Ähnlichkeit, nach räumlichem oder zeitlichem Zusammenhang oder Gegensatz der behandelten Vorgänge, nach den Kategorien der Quantität, der Qualität, der Relation und der Modalität. Wird dann ein einzelnes Thema von diesen Unterthemen zur näheren Behandlung herausgesucht, so bleibt es auch hier bei einer ganz ähnlichen Behandlungsweise. Für den Aufbau der Stunden läßt sich eine Art von Formalstufen feststellen, die man die Stufe der Ausbreitung des über die verteilten Themen von den einzelnen Schülerinnen gewonnenen Materials, die Stufe der Bearbeitung dieses Materials und die Stufe der Zusammenfassung nennen könnte. Eine die jeweilige Altersstufe befriedigende Lösung, die doch das Ziel des Fragens sein müßte, wird nicht von den Schülerinnen gesucht.

Diese Art des Unterrichts führt nicht zu freier Selbsttätigkeit; denn die Fragen, die die Schülerinnen stellen, wachsen nicht aus innerer Freiheit, nicht aus innerer Wesenheit hervor, sondern sie werden in formal logischer Abfolge in beliebiger Anzahl, ohne innere Anteilnahme von ihnen formuliert. Den Schülerinnen fehlt die Verantwortung des Fragens. Es fehlt ihnen der Wille, zu einer begründeten Überzeugung zu kommen. Gaudig will selber im Unterricht objektiv sein. Er will seine persönliche Überzeugung vor den Schülern zurückhalten, und er will seine Schülerinnen auch wieder zu objektiver Behandlung der ihnen vorliegenden Stoffe erziehen. Er begründet diese Absicht vor allen Dingen damit, daß diese Menschen später als Lehrerinnen auch eine solche objektiv wissenschaftliche Betrachtungsweise haben müßten. Dieses Ideal ist abzulehnen, denn es ist ein fundamentaler Irrtum, daß es wissenschaftliche Fragestellungen gibt, die ein für allemal in einem Stoff begründet sind. Sondern nur das ist

schöpferische geistige Arbeit, die aus neuem Stofferleben eine neue Fragestellung, eine eigenartige Fragestellung findet. Man mache sich einmal klar, wie die so geschulten Menschen später im Leben an jeden Gegenstand herangehen werden. Sie werden alle Fragen kennen und, wie ich befürchte, auch aussprechen, von denen aus die vergangene Zeit zu diesem Stoff Stellung genommen hat. Sie werden, ohne auf das Wesen einzugehen, das nur aus einem inneren Verhältnis zu einem Stoff von einem Menschen begriffen werden kann, stets von außen her eine Fülle von Gesichtspunkten an den Stoff heranbringen, die letzten Endes menschlich gleichgültig sind. Sie werden zur Kritik neigen, ehe sie in den lebendigen Kern eingedrungen sind, aber nie zu einer Stellungnahme, die aus sittlicher, menschlicher Festigkeit entspringt. Wir aber brauchen heute nicht jene Art kritische Menschen, die mit außerordentlicher geistiger Beweglichkeit über alles sprechen können, ohne davon gepackt zu sein, sondern wir brauchen lebendige, ergriffene, überzeugte Persönlichkeiten, die, wo es not tut, auch bekennen, wo sie stehen. Die Zeit des Intellektualismus, der auch diese bis zum letzten logifizierte Methode hinzuzurechnen ist, ist endgültig vorbei. Es ist kein wesentlicher Unterschied gegenüber der alten Herbart'schen Methode, wenn nicht mehr der Lehrer den Schülern den Stoff in einer bestimmten formalen Einteilung darbietet, sondern wenn die Schüler selbst nach solchen formalen Gesichtspunkten, übrigens unter starker Beihilfe des Lehrers, den Stoff entwickeln. Hierin liegt der Gedanke, daß der Schüler nicht durch Autoritäten geknechtet werden darf, sondern daß er sich frei entwickeln muß. Aber man vergißt, daß bei dieser Praxis an die Stelle der Autorität des Lehrers die Autorität der formalen Logik tritt, und daß das persönliche Leben letzten Endes draußen bleibt. Um sicher zu sein, daß ich mich über diese Methode nicht täuschte, habe ich gerade Religionsstunden besucht. Denn hier mußte es sich am deutlichsten zeigen, ob der Stoff, dessen ganze Wirklichkeit aus innerer Ergriffenheit stammt, zur Weckung und Erhöhung persönlichen Lebens führte, oder ob sein Wesen der logisch-analytischen Methode geopfert wurde. Mir scheint kein Zweifel, daß dies der Fall war. Damit ist gesagt, daß jene Spontaneität, jene völlige Selbständigkeit, von der Scheibner in seinem Vortrage und Gaudig in seinem Werk immer wieder spricht, mit dieser Methode nicht erreicht wird. Oder meinen sie wirklich nicht mehr damit als die Fähigkeit, selbst fragen zu können, ohne den Willen, sich auch zu entscheiden, ohne den inneren Zwang dazu?

Der letzte Sinn der Arbeit ist in dieser Methode nicht begriffen. Denn die Arbeit, wie sie sein soll, stammt aus jenen Tiefen der Persönlichkeit, die wir unbewußte Menschheitsgemeinschaft nennen, und sie führt zur Gestaltung dieser Menschheitsgemeinschaft in jener Seite des Menschheitswerkes, für die diese Persönlichkeit besonders angelegt ist. Der Sinn der Arbeit ist die Gestaltung des Werkes als Gemeinschaftswerk und damit die Gestaltung der äußeren Gemeinschaft aus der inneren in persönlicher Form erlebten Menschheitsgemeinschaft.

Hier liegt der große Gegensatz, der Gaudigs methodische Auffassung von der innerlichen, vielleicht in ihrer Begründung aus der Forderung des idealen Staats einseitigeren Art der Arbeitsschule bei Kerstensteiner trennt. Denn dieser große Pädagoge, der ausgegangen ist von dem Wert der anschaulichen Arbeit in den naturwissenschaftlichen Fächern, hat überall die Richtung der Arbeit auf das Werk als Gemeinschaftswerk betont, und hat die ungemeinen, den einzelnen Willen und den Gemeinschaftswillen bildenden Kräfte aufgewiesen, die gerade in der unbedingt durchzuführenden Gestaltung eines Werkes gefördert werden. Hier steht die Arbeit im Dienste der Persönlichkeits- und Charakterbildung und nicht, wie es doch trotz aller entgegengesetzten Behauptungen Gaudigs bei seiner Methode geschieht, nur im Dienste der logisch-sachlichen Schulung.

Aus der ganzen logisch-orientierten Persönlichkeit Gaudigs wächst nun auch seine Auffassung von der Stellung des Lehrers gegenüber der Klasse hervor. Nichts scheut er mehr, als eine Beeinflussung der Schülerinnen im Sinne des Lehrers. Er versteigt sich zu der Behauptung, daß die Schülerinnen nicht wüßten, wie er religiös oder wie er politisch stände. So objektiv müsse man als Lehrer sein; denn nur dann würden die Schülerinnen ins Leben hinaustreten ohne eine enge Stellungnahme, nur dann würden sie sich zu allen an sie herantretenden Lebensfragen selbständig kritisch verhalten. Nichts sei verkehrter als eine auf die Schülerinnen suggestiv wirkende Lehrerpersönlichkeit; denn sie unterdrücke alle freie Selbsttätigkeit. Demgegenüber ist mit aller Schärfe zu betonen, daß es nicht nur diese beiden Möglichkeiten gibt, nämlich die eines Lehrers, der suggestiv wirkt und eines anderen, der gänzlich zurücktritt, sondern daß die wahrhaftige Klassengemeinschaft auch den Lehrer als Glied der Gemeinschaft einschließt, so daß er nicht als autoritative Persönlichkeit seinen Willen der Klasse aufzwingt, sondern aus der Gemeinschaftsarbeit der Klasse selber,

mit allen Gliedern der Klasse erst zu seiner überzeugten Stellungnahme sich durchringt. Die Überzeugung, die er mit der Klasse vertritt, steht nicht von vornherein fest, sondern entspringt aus der Arbeit. Wer in der Weise wie Gaudig den Lehrer ausschalten will, kann keine Persönlichkeiten erziehen, denn nur an dem Bild einer ringenden und sich zur Klarheit empor-schwingenden Persönlichkeit können junge Menschen selber zu Persönlichkeiten heranreifen. Nur persönliches Leben kann persönliches Leben wecken, und sachliches, rein logisches Leben ist ein Widerspruch in sich selbst. Mag darum Gaudig noch so sehr die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit sehen. Wenn er die Ausschaltung des Lehrers und die — immer nur scheinbare (!) — sachliche Objektivität als Ziel des Unterrichts hinstellt, so kann er weder Persönlichkeiten noch lebendige Gemeinschaft der Klasse erzielen.

Und damit komme ich zu dem Zentralpunkt. Gaudig wehrt sich mit aller Entschiedenheit gegen den Ausdruck — erleben. — Wohl ist es richtig, daß das „Erleben“ niemals Methode sein kann, wenn man unter Methode nur einen rationalen, lernbaren Weg versteht. Aber es ist andererseits mit aller Schärfe festzustellen, daß in dem Wort „Erleben“ ja eben dieser in unserer Zeit liegende Gegensatz gegen alle rational denkende Methodik und die Berufung auf das allerpersönlichste Leben des werdenden Menschen ausgesprochen ist. Es liegt darin die Forderung, daß ein Stoff nicht nach allen möglichen Gesichtspunkten zu besprechen ist, sondern nur nach denen, von denen aus er heute innerlich verstanden werden kann. Nichts ist verkehrter, als immer wieder, wie es auch Gaudig tut, gegen dieses „Erleben“ den Einwand zu erheben, daß es nur in ganz seltenen, höchsten Augenblicken in der Schule möglich sei; denn dies Erleben soll ja nur die persönliche Stellung zum Stoff und die persönliche Anteilnahme an einer Aufgabe und ihrer Durchführung bezeichnen und nicht eine Gefühlstrunkenheit. Es bleibt der Schule die gewaltige, nur ungleich schwerere Aufgabe, an jedem zu behandelnden Stoff nicht nur die Gesichtspunkte aufzudecken, unter denen er bisher gesehen worden ist, sondern vielmehr diejenigen, von denen aus er heute und gerade von diesen Menschen, die der Lehrer vor sich hat, gesehen werden kann. So hat die Schule allen dazu zu verhelfen, daß sie an einem Stoff sich selber finden und in der Lösung der Aufgabe, in der Gestaltung des Werkes mit äußerster Willensspannung sich selber darstellen. Sie führt nicht zur Gefühlsduselei, sondern zur äußersten

Anspannung, die, weil sie die innersten Kräfte der Menschen in Dienst nimmt, auch zu höchsten Leistungen führen kann.

Die Zukunft braucht nicht den logischen, fast immer unpersönlichen, sondern den persönlichen Menschen der Überzeugung, des Glaubens.

Zusammenfassend sei gesagt: Gaudigs Ziel ist die werdende Persönlichkeit. Aber seine eigne stark ausgeprägte Art läßt ihn die allseitig gedachte Persönlichkeit praktisch nur einseitig anerkennen. Er erlebt sich am tiefsten als Denker, dem Denken an sich Freude und Genuß ist. So erreicht er sein Ziel durch die Methode, die seine Schülerinnen zu Besitzern von Denkmethoden macht, die also im besten Fall einer Denkerpersönlichkeit einmal die Entfaltungsmöglichkeit erleichtert. Dabei verkennt er, daß sie, die frei werden sollten durch Arbeit, nur äußerlich lebendige Untertanen dieses Eigentums, kritisierende, nicht einmal kritisch entscheidende Menschen werden. Schon theoretisch betont sein Begriff der Persönlichkeit die überwiegende Bedeutung des denkenden einzelnen, für den die Gemeinschaft — z. B. die Klasse — nur Mittel der Entwicklung und Betätigungsfeld ist. Praktisch vereinzelt er die Menschen, indem er ihnen durch eine fast ausschließlich intellektuelle Schulung vom frühen Alter an die Fähigkeit nimmt, ein großes Erleben, das immer der Gemeinschaft entstammt, ganz rein, unmittelbar, unreflektiert und dennoch — nein überhaupt erst dann — sicher auszusprechen. Er verkennt einfach das überirdische Wesen der Persönlichkeit.

Wenn Gaudigs Methode hier so besonders ausführlich abgewehrt wird, so nur deshalb, weil die Gefahr besteht, daß ihre glänzende Außenseite, ihre tiefe psychologische Fundierung, sie zu der Methode macht; denn sie ist — was Gaudig auch sage — zweifellos mehr oder weniger lernbar. Aber über aller Abwehr darf nicht vergessen werden, daß sie ganz gewaltige Werte für die pädagogische Arbeit enthält. Sie bedeutet den großen Schritt zur Mobilisierung der Klasse auch in allen Sächern der höheren Schule; sie gibt ein Beispiel für alle intellektuelle Arbeit; sie ist damit ein fruchtbarer Anfang, den keine pädagogische Tätigkeit heute überspringen kann, der eine Fülle von Anregungen und Hilfen gibt, aber nur ein einseitiger Anfang wie Seinig. Macht dieser die werdenden Menschen in ihrer Bildung abhängig von der Hand, so Gaudig von dem Verstand. Nicht nur Verbesserungen einer alten, sondern Umstellungen der Methode, die Jugend den von ihr nach äußerer Satzung zu be-

wältigenden Stoff in sich aufnehmen zu lassen, geben beide. Aber eben nur diese **Methode**. Das ist der Kern.

2 Pädagogen der Arbeitsschule lernten wir kennen. Damit scheinen die gestaltenden Kräfte der Zeit, soweit sie im pädagogischen Kulturgebiet ein methodisches Gegenstück finden konnten, erschöpft. Bedenken wir aber schon hier, daß die Arbeit, wie sie äußerlich ist, nicht das Ziel, den letzten Sinn der werdenden Gesellschaft ausmacht. Sie bringt, wie Berthold Otto selbst schon in seinem „Lehrgang“ ausgeführt hat, den Arbeiter mit neuen Bildungswelten zusammen. „Dieser Geist (der Kritik am Alten) dringt um deswillen so rasch vor, weil die Arbeiterschaft durch ihre tägliche Tätigkeit mit den unbegreiflichsten und von der Wissenschaft kaum erst gezähmten Naturkräften in die unmittelbarste Berührung kommt und zwar so, daß ihr eigenes Wohl und Wehe von der Beherrschung dieser Naturkräfte unmittelbar abhängig ist. Das aber ist der einzige Weg, wie man erwachsene Leute zur Ausbildung neuer Gedanken bringt“ (S. 145). So treibt der neue Bildungsweg der gesellschaftlichen Arbeit über sich selbst hinaus zur Ablehnung alter Weisheit, alter „Kulturgüter“, zur Ablehnung des Ererbten in Wissenschaft und Leben, zur Suche nach Zukunftswerten aus eigenem Recht, aus eigenem Nachdenken, aus eigenem Schaffen.

Auch diese Parallele ist — wie wir sehen, nicht ganz unbewußt — im pädagogischen Leben nachzuweisen, und zwar in der Pädagogik Berthold Ottos.

### 3. Berthold Ottos Hauslehrerschule in Groß-Lichterfelde.

Wenn wir nun zu ihm gehen, so habe ich das Gefühl, als kämen wir aus einem Reich feinstdurchdachter, um nicht zu sagen, ausgeklügelter Methoden, die den Geist zu selbsttätiger Arbeit führen sollen, in einen stillen, einfachen, klaren Bezirk, der ganz beherrscht ist von dem Vertrauen zur vorhandenen Selbsttätigkeit des Kindes und seinem Werden, von Geduld und Wartenkönnen. Steht dort der Wissenschaftler, der überall Probleme sieht, dem es an sich Genuß ist, die Problematik überall aufzudecken, dem die Selbsttätigkeit des werdenden Menschen das pädagogische Zentralproblem wird und der es nun in alle ungezählten Einzelmöglichkeiten mit dem modernsten psychologischen Rüstzeug zerlegt, so ist hier ein ruhig, still schauender Mensch, dessen Auge das Werden des Kindes in einigen