

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 10

Artikel: Wahre und falsche Freiheit in der Erziehung
Autor: Lombardo-Radice, Giuseppe
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788368>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

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

Wahre und falsche Freiheit in der Erziehung.¹⁾

Von Giuseppe Lombardo-Radice,
Professor der Pädagogik im R^o Istituto Superiore di Magistero, Rom.

Es wird ein solcher Missbrauch mit der Formel Freiheit des Kindes getrieben, dass ich es für nötig halte, auf den Begriff der Freiheit in der Erziehung zurückzukommen. Denn die gefährlichen Vor Spiegelungen, welche das Werk des Lehrers auf irre Bahnen leiten, müssen beseitigt werden.

1. Der Erwachsene und das Kind. Gewiss ist es richtig: das Kind hat sein eigenes Leben, und seine geistige Beschaffenheit ist ganz anders als diejenige der Erwachsenen. Gewiss soll man deshalb die Naivität des Kindes achten, ja heilig halten, und ihr ungehemmte Äusserung gewähren. Aber die Freunde der tätigen Schule dürfen sich durch diese Grundsätze nicht verleiten lassen, das Kind in seine Infantilität einzusperren, denn dies wäre wohl der härteste Schlag, den man eben dieser Spontaneität versetzen könnte. In der Tat ist es ein Bedürfnis des Kindes, in der Fantasie die Zukunft im voraus zu bilden, gewissermassen vorwegzunehmen; die liebsten Spiele des Kindes beruhen stets auf der Annahme, dass es kein Kind mehr sei, und werden stets darauf beruhen. Deshalb sucht das Kind die Gesellschaft der Erwachsenen und hat den Ehrgeiz, von ihnen beachtet zu werden. Es beansprucht ihr Interesse nicht sowohl als Kind, denn als vernünftiger, arbeitsfähiger Mensch, der seinen Beitrag leisten will an das gemeinsame Leben, der tun kann, was die Erwachsenen tun, der etwas zu bieten hat und ihr Vertrauen lieber als ihre blosser Duldung geniesst.

Das Kind strebt deshalb wie jeder Mensch danach, in eine Lebenssphäre aufgenommen zu werden, die ihm höher erscheint. Da es die Überlegenheit der andern fühlt, sucht es sie zu erreichen. Wir müssen verhindern, dass das Kind zum blossen Schmeichler des Erwachsenen werde und ihm gegenüber eine passiv bewundernde Haltung, ein serviles Einverständnis, eine äusserliche Nachäfferei an den Tag lege. Aber um diese Übel zu vermeiden, dürfen wir ihm nie den Sinn für die geistige Unterordnung unter den Erwachsenen nehmen, denn dieser Einsicht entspringt der Wille zum Aufstieg.

Eine gewisse Abhängigkeit wird immer nötig sein, um zur Freiheit emporzusteigen, und eine gewisse Freiheit wird immer vonnöten sein, um bewussten Gehorsam leisten zu können. Die Hauptsache ist, wenn das Kind klar fühlt, dass der Erwachsene nicht aus Willkür handelt, sondern seinerseits Gehorsam leistet. Einem konsequenten Erwach-

¹⁾ Das Referat war bestimmt für den Kongress für die Erneuerung der Erziehung in Locarno, August 1927; der Referent musste aber auf seine Teilnahme verzichten.

senen gegenüber, der zähe in seinen Vorsätzen, tätig und nachdenklich ist, wird das Kind sich wirklich als Kind fühlen, das heisst, es empfindet, dass es anders ist als der Erwachsene. Es entdeckt den Wert des Erwachsenen und eben dadurch seine eigene Unzulänglichkeit. Es beginnt ein Höheres zu erkennen. Es bemüht sich zu verstehen, nachzuahmen, mit dem Erwachsenen zu wetteifern. Schon hört es auf die Worte des Erwachsenen, verfolgt mit listigen Augen seine Arbeit, um ihr Geheimnis zu enträtseln. Schon zügelt es die eigene Unmässigkeit aus Respekt vor dem Erwachsenen, dem sie missfallen könnte, schon bittet es den Erwachsenen um Hilfe, schon fordert es ihn auf, seine kleinen Arbeiten und Spiele zu begutachten, schon rührt es mit seinem „warum?“ an den ihm heilig und erhabenen Quell der Erkenntnis der Erwachsenen, „die alles wissen“. Die sogenannten Kinderrepubliken sind künstliche, widernatürliche Schöpfungen, die der Erwachsene seiner Intervention beraubt. Dadurch wird aber die Spontaneität der Kinder verdorben und zerstört. Denn ein Hauptfaktor dieser Spontaneität beruht in der Gesellschaft, dem Beispiel, dem Mitwirken, der Begutachtung des Erwachsenen, der dem Kinde Traum und Ziel bedeutet.

2. Der Lehrer und das Kind. Auch die aktivistische Reaktion gegen die „Lektionen“ hat ihre Grenze. Das Kind ist durchaus imstande selber zu forschen, seine eigene Welt zu entdecken, kurz, in ganz persönlicher, tätiger Art und Weise zu lernen. Die Pädagogik des Handelns ist heute in dieser Beziehung vollständig und endgültig siegreich, und die Selbständigkeit des Kindes beim Lernen ist das beste Kriterium, um die wahre Schule von der falschen zu unterscheiden. Aber auch hier muss man bedenken, dass unter allen interessanten Forschungen die interessanteste für das Kind immer diejenige ist, den Lehrer zu erforschen. Das Kind, das den Lehrer erforscht, überträgt sich selbst sympathetisch in die Person des Lehrers. Wenn dieser den Ausgangspunkt für seine gedanklichen Explorationen mit den Schülern richtig wählt, und den Wegweiser zu machen versteht, so wird das Kind sich in die Arbeit des Lehrers einleben. (Denn die Fantasie des Kindes gestattet ihm, sich dramatisch in jedes beliebige Wesen einzuleben, für das es Interesse hat.) Berauben wir das Kind der ordnungsmässigen Entwicklung einer Reihe von Lektionen durch den Lehrer, in denen es von Tag zu Tag mehr eindringt in die konstruktiven Geisteskräfte des lehrenden Erwachsenen, die es geniessen lernt fast wie seine eigene Schöpfung, so rauben wir ihm eine der grössten Genugtuungen, deren es fähig ist. In welche Absurdität fallen doch Leute, welche z. B. das Kind zur Betrachtung der Kunstwerke grosser Meister und zum Anhören symphonischer Musik reifer Künstler anleiten und dabei nicht haben wollen, dass der Lehrer seine Lektionen in richtig entwickelter Folge verabreiche? Die Kunst, Lektionen zu erteilen, ist schwer, aber nicht eben selten. Wenn man vom Pedanten spricht, der sein leeres Wissen auskramt, warum spricht man dann nicht auch vom Lehrer, der ein Dichter, ein Ge-

lehrter oder ein Priester ist und weit entfernt von jeder Pedanterie dem Schüler seine tiefsten Aspirationen enthüllt und ihn weise und umsichtig in sein reifes Bewusstsein einweiht als in ein magisches Reich! (denn als solches muss es dem Kinde erscheinen).

Der Lehrer, der ein Dichter ist und die ewigen Lieder der Dichter in guter Auswahl und mit treffendem Kommentar zu lesen versteht, der die Sensibilität seiner Hörer verfeinert, indem er das Verborgene zu enthüllen weiss; der Lehrer, der ein Historiker ist und mit den Kindern eine Periode der Menschheit durchläuft, Heldengestalten formt und sie wie lebend vorzustellen weiss durch kluge Anordnung der Episoden ihres Lebens und überall das Wichtigste aus den historischen Dokumenten herauszuschälen versteht; der wissenschaftliche Lehrer, der die Neugierde entfacht, den Forschertrieb weckt und dann Probleme stellt, mit den Schülern diskutiert, sie mit unwiderstehlichem Zweifel reizvoll quält und sie zur Bewunderung und Erforschung der Phänomene anfeuert; der Lehrer, der ein Priester ist, und der vom religiösen und ethischen Erlebnis der Kindheit ausgehend seine Hörer zur sublimen Lektüre der Bergpredigt zu erheben vermag: diese sind der wahre Sauerteig für die Spontaneität und Freiheit des Kindes. Wenn z. B. der bewundernswerte „Dalton-Plan“, wie es bereits geschieht, in die Übertreibung verfiere, die Arbeit bei versammelter Klasse aufzugeben, d. h. auf die Lektion des Lehrers zu verzichten, so glaube ich, dass dadurch die wahre Freiheit des Kindes schweren Schaden erlitte. Ja, es ergebe sich sogar eine Art Sklaverei: das Kind würde zum Sklaven seiner Infantilität erniedrigt.

Gewiss, die Kraft, die im Kinde schläft und geweckt wird, ist gewaltig und ihre Manifestation erfolgt von innen. Damit diese Kraft erwache, muss das Kind ihre Schönheit ahnen und den Wunsch fühlen, sie zu erwecken. Das Kind muss den Wert der inneren Kräfte spüren, um den Willen aufzubringen, sie zu wecken; aber der Wert der inneren Kräfte wird nach einem Mass gemessen, und dieses Mass findet das Kind im Werk und im Wort des Lehrers. Dies ist das leuchtende Bild von der Grösse und Schönheit der geistigen Welt, das im Kinde die Sehnsucht nach Erleuchtung erweckt und den Wunsch und Willen, diese in sich selbst zu suchen (spontane Leistung, Interesse, Initiative). In der neuen Schule soll deshalb die kindliche Forschung alterniert und rhytmisiert werden durch die Lektionen des Lehrers. Nur dann wird die Schule wirklich Leben sein: ein Leben, das die Frische der kindlichen Intuition vereinigt mit der Geistesstärke des Erwachsenen. Das heisst: die kindliche Frische soll den Grundton der Tätigkeit angeben, die Geisteskraft des Erwachsenen soll der Pflug sein, der die Erde lockert und Leben in ihr erweckt, auf dass sie den Pflanzen alle Schätze spenden könne, die sie vorerst hart, dicht und undurchdringlich verschlossen hielt. Die Lektion ist gleich dem Pfluge. Die ganze Schule auf Lektionen beschränken ist ein Irrtum, fast eine Schuld von seiten der Erzieher; alle Lektionen unterdrücken ist der gegen-
teilige Fehler. Es gibt einen Didaktiker-Aberglauben, der das Kind für geistig arm hält und dem Lehrer zu viel Vertrauen schenkt; ander-

seits gibt es den Aberglauben der freien Schule, die dem Lehrer alles entzieht. Die neue Schule weist beide Extreme von sich und definiert die Schule als das Zusammenwirken zweier Spontanitäten: derjenigen des Schülers und derjenigen des Lehrers. Opfert man eine von beiden, so fällt auch die andere dahin.

3. Individuelle Arbeit und Programm. Auch die individuelle Arbeit des Schülers, durch welche er Gelegenheit hat, sich selber kennen zu lernen, seine Veranlagungen zu determinieren und sich für seine eigene Entwicklung zu interessieren, steht heute gross auf dem Banner der tätigen Schule geschrieben. Wir halten dieses Banner hoch, bis auch die einfachste Schulpraxis den Grundsatz der Selbsterziehung so erfasst hat, dass er aufhört, ein Problem zu sein. Aber die individuelle Arbeit hat auch ihre abergläubischen Anhänger, die sie dahin missbrauchen, die Veranlagungen zu isolieren und die dynamischen Bindungen zwischen den verschiedenen Veranlagungen zu übersehen. Auf Spezialisierung hin zu arbeiten ist sehr nützlich und jedes Kind in der Schülerschaft soll seine Vorliebe für irgend eine besondere Arbeit zeigen dürfen. Aber das spezifische eigene Interesse soll nicht verhindern, dass auch Interesse und Verständnis da sein kann für die Spezialität der andern; auch soll das Kind nicht allzusehr unterstützt werden in der Passion für eine bestimmte Tätigkeit, wenn diese Passion frenetische oder manische Züge aufweist. Es geschieht sehr oft im Leben des Kindes, dass es von einer Vorliebe völlig hingerissen wird und alles übrige vernachlässigt, woraus dann eine übertriebene Interesse-Determination erwächst. Die programmlosen Schulen unterstützen immer die persönliche Neigung und Wahl, auch wenn sie diesen pathologischen Charakter hat. Kann man in diesem Fall noch von Freiheit des Kindes sprechen oder handelt es sich nicht vielmehr um eine falsche Freiheit? Wenn man das Kind gewähren lässt, so wird es immer nur *eine* Speise zu sich nehmen, auf die es gerade erpicht ist, und erst, nachdem es übersättigt ist, zu einer andern übergehen. Aber wer über die Ernährung des Kindes wacht, wird zusehen, dass es alles essen lerne, obschon auf seine Vorliebe auch Rücksicht genommen werden kann. Das Programm oder der Lehrplan soll bestimmt werden durch den Willen, nach möglichst vielen Richtungen hin das Interesse zu determinieren. Lassen wir der individuellen Arbeit ihren Lauf, aber verhüten wir, dass eine bestimmte Tätigkeit oder ein bestimmter Typus der spontanen Äusserung so überhand nehme, dass allen übrigen Veranlagungen des Menschen der Weg verbaut wird und sie in Lethargie verbleiben müssen.

Freie, individuelle Betätigung also, aber immer im Rahmen einer harmonischen Entwicklung des ganzen Menschen. Spezialisierung der Veranlagungen, aber in jedem Felde der Tätigkeit, ohne einen einzigen wichtigen Bestandteil des Menschen zu vernachlässigen.

Der individuelle Typus manifestiert sich durch den persönlichen Charakter in jeder Art von Betätigung. Man kann sich kaum ein Kind vorstellen, das nicht gleichzeitig alle seine Veranlagungen zu betätigen

wünschte: seinen werktätigen und konstruktiven Trieb in der Handarbeit; seinen Ordnungs- und Organisationstrieb in praktischen Handhabungen des täglichen Lebens; seine schöpferische Auffassung der Natur in Plastik und Zeichnen; seine Unterscheidungsgabe in der Beobachtung von Gegenständen und Lebewesen (dazu gehört das Sammeln interessanter Dinge, deren Katalogisierung und Beschreibung); seine Ausdrucksfähigkeit in Sprache, Kunst, Musik und jeder andern schöpferischen Arbeit; seine abstrakte Phantasie und Kombinationsgabe in der Arithmetik und Geometrie; seine Fähigkeit, einer Entwicklung zu folgen durch das historische Bewusstsein; seinen Drang nach Orientierung im sozialen Leben durch Übernahme von Verantwortungen im gemeinsamen Leben, durch Vertrauensposten, Zusammenarbeit unter Kameraden, Fähigkeit zur Leitung anderer, Geist des Gehorsams gegenüber dem Gesetze, Kenntnis der Institutionen des eigenen Landes und der eigenen Zeit; seine Fähigkeit der innern Selbstbegrenzung und der liebevollen Hingabe an eine univervelle Pflicht in der Religiosität, in Gottesdienst und Gebet, im Wunsche, sich Gott mit würdigen Werken darzubieten, in der religiösen Wachsamkeit, in der Liebe zur Kreatur, im Geiste der Brüderlichkeit und des Erbarmens, in der Ehrfurcht vor den Demütigen, in der Hilfe der Schwachen und Mühseligen; sein politisches Bewusstsein in der Liebe zum Vaterland und in der Bürgertugend.

Bildet das alles zusammen nicht einen idealen Organismus? Und wenn es ein Organismus ist, so müsste doch jede Schule, die auf sich hält, trachten, ihn zu verwirklichen — je nach dem erzieherischen Gewissen der Zeit und des Landes und ohne die Initiative des Lehrers allzusehr zu binden — müsste ein Programm aufstellen, Einschätzungen, wenn auch nur approximative, der vollendeten Arbeit geben und sogar Examen fordern. Der Mensch ist ein komplexes Wesen. Auf derselben Ebene wachsen in ihm eine ganze Menge Fähigkeiten, die sich durch gegenseitige Durchdringung stärken.

Gewiss: in jedem Menschen wird *eine* Tätigkeit die zentrale werden und aus ihr entsteht sein Meisterwerk; aber diese eine Tätigkeit lebt von allen andern. Dante ist Dichter, aber der Dichter Dante lebt, weil er genährt wird vom ganzen Menschen Dante: vom Bürger, Gelehrten, Philosophen, Historiker, Gläubigen, und weiter: vom Freunde, Liebenden, Vater und Magistraten.

Die neue Erziehung erzieht das Kind im steten Gedanken an die Grossen der Menschheit. Sie ist in gewissem Sinne eine heroische Erziehung, denn sie glaubt an den unerschöpflichen Reichtum geistiger Kräfte, der in jedem Kinde ruht und der durch kleinliche antipädagogische Einwirkungen meist zerstört wird. Die neue Erziehung ahnt in jedem Kind die Möglichkeit einer originalen Seele: eines Dichters, eines Gelehrten, eines Apostels. Deshalb verlangt sie die individuelle Arbeit: jeder Same kann zur Pflanze werden, obschon wenige auserlesen sein dürften, es wirklich zu werden. Aber die individuelle Arbeit, die von der Wahl des Kindes selbst abhängt, muss genährt werden vom ganzen Menschen, der im Kinde steckt.

Jeder Same soll auf ein kräftiges und mit allen Nährwerten vollständig ausgerüstetes Erdreich fallen. Dieses Erdreich ist das Programm, welches das Kind nach allen Richtungen anzureizen weiss, die einem ganzen Menschen offen stehen und Nutzen bringen können. Der Erzieher hingegen wacht über die individuellen Triebe, die dem Kinde in seiner auserwählten Tätigkeit die wahre Befriedigung geben und die Möglichkeit zur Synthese seines Handelns.

Die individuelle Arbeit ohne gemeinschaftliches Programm kann zur falschen Freiheit werden, die den latenten Begabungen die Kraft zur Entwicklung entzieht.

Erfahrungen aus chinesischer Schularbeit.

Von C. Brenner, Zürich.

China, das bis heute, d. h. vor allem bis der Weltkrieg dröhnend die Posaune zur Völkertagwacht blies, noch in tiefem Schlaf der Jahrtausende versunken war, dieses China beginnt heute erst so recht sich die europäische Kultur und Zivilisation anzueignen. Und wie nun Städte im chinesischen Inland anheben, ihre alten Stadtmauern niederzureissen und neue moderne Strassen anzulegen, so ist auch in den chinesischen Schulen vieles Alte am Fallen. Aber es wird noch lange dauern, bis jeder alte Zopf endgültig verschwunden und durch das Neue ersetzt ist.

Wenn man als Europäer in China an einer Mittelschule naturwissenschaftliche Fächer zu unterrichten hat, muss man sich darüber klar werden, dass man es mit den Söhnen eines uralten Erbvolkes zu tun hat. Das ganze Wesen dieses Volkes, sein Charakter, seine Sitten und Gebräuche, und tausend anderes in einer alten verknöcherten Kultur verankertes, ist durch die Jahrtausende hindurch jeder neuen Generation als bleischwere Erbmasse auf den Lebensweg mitgegeben worden. In dieses Alte, Ererbte hinein kommt nun das Neue, wie die Chinesen sich ausdrücken „vom Westen“. Was Wunder, wenn durch dieses Eindringen des Neuen ins Alte ein gigantischer Kampf zwischen beiden anhebt. Wie wird er endigen?

Wie äussert sich nun dieses Alte im Mittelschulunterricht, vorab im naturwissenschaftlichen Unterricht? Und welches sind die Schwierigkeiten, die daraus erwachsen?

Da ist einmal eine weitgehende Rückständigkeit im Denken. Die Schüler sind seit Hunderten von Generationen erbmässig damit belastet, dass das Wissen allein durch mechanisches Auswendiglernen angeeignet werden muss. Ein Buch gelesen haben, heisst bei ihnen nicht nur seinen Inhalt durch und durch zu kennen, sondern womöglich auswendig zu wissen. Da darf der europäische Lehrer nicht verwundert sein, wenn seine Schüler dieses Auswendiglernen oft mit grosser Virtuosität betätigen und auch an den Lehrer immer wieder das Ansinnen stellen, ihnen für alle möglichen Spezialfälle, etwa in Physik oder Mathematik, besonders zugestutzte Methoden „Sätze“ anzugeben, die sie nur auswendig zu lernen haben, um die wichtigsten