

**Zeitschrift:** Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins  
**Herausgeber:** Bündnerischer Lehrerverein  
**Band:** 30 (1912)

**Artikel:** Wert und Bedeutung der Arbeitsschule  
**Autor:** Conrad, Paul  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-146213>

### **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:** 16.07.2025

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

Schülertätigkeit, könnte andernfalls nicht gesprochen werden. Kann auf die Behandlung des Gegenstandes nicht ganz verzichtet werden, so komme er nach einiger Zeit und von andern Gesichtspunkten aus wieder darauf zurück. Man wende nicht ein, auf solche Weise sei es unmöglich, die Kinder für das Arbeiten im Leben richtig vorzubereiten. Es ist zwar richtig, daß der Mensch im Leben gar manches tun muß, was ihm keine Freude bereitet und mit großen Mühen verbunden ist. An solchen Arbeiten fehlt es im einzelnen aber auch in der Arbeitsschule keineswegs, und wenn man auch mit allen Mitteln darauf hinarbeitet, daß die Schüler sich die ausgewählten Stoffganzen frei und freudig selbständig anzueignen suchen. Sie haben sogar ungleich mehr Hindernisse und Schwierigkeiten zu überwinden als in der hergebrachten Lernschule; sie werden also darin trefflich geschult und vorgebildet. Dazu gelingt es der Arbeitsschule wie keiner andern, der Jugend Freude an der Arbeit überhaupt einzupflanzen, sodaß es für sie auch im Leben unangenehme und abstoßende Arbeiten überhaupt verhältnismäßig selten geben wird.

## **V. Wert und Bedeutung der Arbeitsschule.**

Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule dürfte danach jedem klar sein. Eine wichtige Frage, die im Verlaufe der Betrachtung auch schon mehrfach berührt werden konnte, muß nun aber noch im Zusammenhang behandelt werden, die Frage nach Wert und Bedeutung eines derartigen Unterrichtsbetriebs.

Der Schüler eines großen englischen Malers fragte diesen, womit er die Farben mische. Die Antwort hieß: „Mit Gehirn!“ Ein anderer richtete an seinen Lehrer die Frage: „Wie soll ich das machen?“ Antwort: „Versuch's! Schau selber!“ „Aber ich habe geschaut“, erwiderte der Schüler. „Schau noch einmal!“ Das ist typisch für die Arbeitsschule. Sie führt und gängelt nicht immer. Natürlich gibt sie den Schülern Hilfsmittel an die Hand und zwar diejenigen Hilfsmittel, mittels deren sie sich die Bildung auf die naturgemäße Weise aneignen können: Anschauungs- und Darstellungsmittel, Werkzeuge, Instrumente und Bücher. Sache der Schüler aber ist

es, diese zu benützen. Man erspart ihnen dabei Umwege und Irrungen keineswegs. Der gerade Weg ist auch in diesem Falle nicht immer der kürzeste. Nur darf der Schüler nicht ruhen, bis er den besten Weg gefunden und sich völlig zu eigen gemacht hat. So gelangt er am sichersten zur Tugend der *Findigkeit* und zur *Beherrschung der besten und vorteilhaftesten Arbeitsweisen*. Ein findiger Kopf, der zudem richtig arbeiten gelernt hat, kommt aber auch später, handle es sich nun um die Weiterbildung oder um die Lösung von Aufgaben im täglichen Leben, nicht in Verlegenheit. Er weiß sich in allen Lagen selber zu helfen. Man klagt heutzutage vielfach, daß die jungen Leute nicht selbständig handeln und denken können. Ein deutscher Rechtsdozent läßt sich z. B. noch im vorjährigen Oktoberheft des Kunstwarts also vernehmen: „Mein Ergebnis ist, daß die Blüte unserer Jugend von den höheren Schulen zwar eine gewisse Neigung und Fähigkeit mitbringt, begrifflich zu denken, aber weder die Neigung noch die Fähigkeit, denkend zu begreifen. . . . Es ist immer derselbe Tatbestand: wenn ich ihnen fertige Rechtsbegriffe ins Gedächtnis gebe, sind sie wohl imstande, auf die unterzuordnenden Tatbestände die gehörigen Schlüsse zu ziehen. Aber wenn ich ihnen die und die Gesetzesstellen vorlege, mit ihnen durchspreche und sie nun auffordere, aus dem Stoff den Rechtsbegriff herauszudenken, so versagen sie bis auf ganz wenige.“

Und der bekannte Professor der experimentellen Pädagogik Meumann klagt: „Keine Eigenschaft finde ich unter den Studierenden so selten wie geistige Selbständigkeit und die Fähigkeit, eigene Wege bei rein theoretischen oder experimentellen Arbeiten einzuschlagen. Fleiß und Arbeitswilligkeit, Ausdauer und geschickte Ausführung einer vorgeschriebenen Aufgabe sind häufig zu finden, aber eigene Gedanken, selbständige Vorschläge zu neuen Arbeiten fast niemals.“

Beide Gelehrten finden die Ursache dafür keineswegs in dem Mangel an natürlicher Anlage, sondern in dem Mangel an der Schulung im selbständigen Arbeiten und Denken. Nun mag es ja sein, daß man in Universitätskreisen häufig unerfüllbare Anforderungen an die Reife und Leistungsfähigkeit der jungen Studenten stellt. Ganz der Berechtigung entbehren wird die weitverbreitete Klage aber sicher nicht. Schwimmen lernt

man eben nur, wenn man ins Wasser geht, und selbständig handeln und denken natürlich nur, wenn man sich in seiner Jugend immer wieder darin übt — dann aber auch sicher.

Die Reformpädagogen reden sodann mit Vorliebe davon, daß der *Unterricht* für die Schüler *zum Erlebnis* werden müsse. Erlebnisse nennen wir im täglichen Leben bestimmte Erfahrungen, die wir gelegentlich machen. Ein Kind darf z. B. seinen Vater zum ersten Mal auf den Jahrmarkt begleiten; es betrachtet mit gespanntester Aufmerksamkeit die zum Verkauf ausgestellten Eßwaren und Spielsachen. Ein Mittelschüler besucht auf einer Schulreise die Waldstätte. Er kann sich nicht satt sehen am Gletschergarten in Luzern, am Rütli, an der Tellskapelle etc. Es stirbt uns ein liebes Angehöriges. Wir empfinden bitteren Schmerz über den herben Verlust. Wir sind Zeugen eines Wortwechsels zwischen unsern zwei Nachbarn. Es entgeht uns kaum ein Wort, das in Rede und Gegenrede fällt. — Das sind Erfahrungen, die wir mit Recht Erlebnisse nennen. Sie haben das Eigentümliche, daß sie in inniger Beziehung stehen zu irgend einem unserer wichtigsten Interessen. Wir erfassen sie deshalb mit inniger persönlicher Anteilnahme.

Bei der gewöhnlichen Art des Lernens mögen wir mit noch so großem Ernste dabei sein, diese innige persönliche Anteilnahme, die eine Erfahrung zum Erlebnis macht, fehlt in den allermeisten Fällen. Damit hängt zusammen, daß das wirklich Erlebte sich uns in den Hauptzügen dauernd einprägt und sich später in manchen Lagen des Lebens wirksam erweist, obwohl es nur einmal auftritt, während willkürlich Gelerntes nur zu oft und bald spurlos verloren geht, und wenn es noch so häufig wiederholt worden ist. Auf dem Wege eigenen Erlebens zu lernen ist deshalb dem gewöhnlichen Lernen weit überlegen. Wie gelangen wir aber in der Schule zu dieser Art des Lernens, d. h. wie können wir den Unterricht einrichten, daß er dem Schüler zum Erlebnis wird, daß dieser also mit ganzer innerer Anteilnahme dabei ist? Es gibt dazu keine andern Mittel, als daß wir die Schüler produktiv arbeiten lassen, wie die Arbeitsschule es will. Am einleuchtendsten ist dies bei einem Schaffen, das sich unter intensiver Betätigung der Hände vollzieht. Das Zerlegen von Pflanzen und Tieren, das Experimentieren, das Modellieren, das Pflanzen und das Pfropfen,

das sind Tätigkeiten, die den jungen Menschen unter normalen Umständen aufs innigste berühren, weil sie dem Drange nach Tätigkeit am besten entsprechen. Aber auch rein geistige Arten produktiver Selbstbetätigung sind imstande, eine innige persönliche Anteilnahme beim Schüler zu wecken. Wenn wir uns der Bedingungen für das freie Arbeiten der Schüler erinnern, so sehen wir, daß sie der Hauptsache nach mit denjenigen zusammenfallen, die den Unterricht zum Erlebnis machen. Alles wirklich freie, d. h. aus innerem Antrieb hervorgehende Arbeiten bildet deshalb für den Schüler zugleich ein Erlebnis.

Entscheidend für die Festigkeit und die Dauer eines geistigen Besitzes ist dessen *erste* Aneignung. Der Lehrer kann täglich die Erfahrung machen, daß ein Schüler das, was er das erste Mal unvollständig erfaßt oder nur halb versteht, nie recht lernt. Leicht begreiflich. Wie oft es später wieder auftritt, er glaubt, es schon zu kennen, und sieht sich deshalb nicht veranlaßt, sich zusammenzunehmen und es genauer ins Auge zu fassen. Es ist darum vor allem wichtig, daß das erste Auftreten eines Gegenstandes dem Schüler zum Erlebnis werde, daß er da mit seiner ganzen Seele dabei sei, und gerade dies ist es, was die Arbeitsschule in hohem Grade begünstigt, indem sie durch richtige Problemstellung von vornherein ein freies und freudiges Erarbeiten zu entfesseln sucht.

So erweist sich das selbständige Arbeiten der Schüler auch als ein treffliches *Mittel gegen das Vergessen*. Es weckt zudem wie nichts anderes *unmittelbares Interesse*. Das ergibt sich aus dem Gesagten von selbst, wenn man bedenkt, daß das unmittelbare Interesse stets eine Frucht lebhafter Anteilnahme an einem Gegenstand oder an einer Beschäftigung ist. Das unmittelbare Interesse wird aber wie von Herbart, so auch von den Schulreformern unserer Tage als eines der höchsten Ziele alles Unterrichts angesehen. Gewiß mit Recht. Wie es aus selbständigem Arbeiten hervorgeht, so treibt es wieder zu einem solchen Arbeiten an und bürgt dadurch für die so notwendige Weiterbildung im Leben.

Findigkeit und Selbständigkeit im Denken und Arbeiten, die Kenntnis und Beherrschung richtiger Arbeitsweisen, dem wirklichen Erleben eigentümliche innere Anteilnahme und damit

verbundenes dauerndes Behalten und unmittelbares Interesse: das sind Werte, die jede Form unserer Arbeitsschule zu schaffen vermag. Immerhin mußte namentlich hinsichtlich des Erlebens schon auf die besondere Bedeutung der Handbetätigung hingewiesen werden. Es leitet uns das am ungezwungensten dazu über, die Art der Arbeitsschule, die sich durch *physisch-psychisches Arbeiten* der Schüler kennzeichnet, noch im besondern zu würdigen.

Daß der Handfertigungsunterricht und der Werkunterricht, besonders die Gartenarbeit, die *körperliche Kraft und Gesundheit* fördern, bedarf kaum eines Beweises. Viele dieser Arbeiten werden ja stehend, manche auch in freier Luft ausgeführt; sie sind zudem mit mannigfacher körperlicher Bewegung verbunden.

Denken wir sodann an *die soziale Bedeutung*, die namentlich diese Seite der Arbeitsschule nach Kerschensteiner und andern haben soll. Leicht lassen sich die Kinder bei manchen körperlichen Arbeiten, so bei der Arbeit im Garten, in der Werkstatt, im Laboratorium, in der Küche, im Waschhaus zu einer Arbeitsgemeinschaft im Sinne Kerschensteiners verbinden. Früher Gesagtes beweist, daß die Schüler allerdings bei rein geistigen Arbeiten oft auch als Arbeitsgemeinschaft wirken. Bei physisch-psychischen Tätigkeiten jedoch fällt es wesentlich leichter, eine Organisation zu schaffen, vermöge der sich jeder als Glied eines großen Ganzen fühlt und mit vollem Bewußtsein Aufgaben für dieses Ganze und Glieder davon löst. Die sozialen Tugenden der Hingabe, der Opferwilligkeit und Uneigennützigkeit erfahren dadurch reiche Förderung. Bei häufiger Übung einer Tugend aus freiem Antrieb bedarf es gar keiner Lehre mehr. Gerade die genannten Arten der Betätigung tragen ferner dazu bei, daß die körperliche Arbeit in ihrem Ansehen steigt, so daß selbst der Herrensohn den Mann mit der schwieligen Hand und der schmutzigen Schürze schätzen und achten lernt. Bei Knaben und Mädchen reifen allmählich auch der Sinn und das Verständnis für mancherlei wirtschaftliche Fragen und Einrichtungen. Ihre Hände werden fähig für die Ausführung aller möglichen Tätigkeiten. Eine geschickte Hand kommt aber jedem Berufe trefflich zustatten; viele können sie gar nicht entbehren. Nimmt man hinzu, daß ein richtig geleiteter Unterricht im Zeichnen, im Modellieren, in Holz- und Papparbeiten

auch den ästhetischen Sinn und das ästhetische Bewußtsein zu entwickeln vermag, so erkennt man zugleich die Bedeutung eines solchen Unterrichts für die gewerbliche Handarbeit. Friedrich Naumann hat gewiß recht, wenn er die strenge Abhängigkeit der wirtschaftlichen Stellung des arbeitenden Volkes von der Qualität seiner Arbeit betont. Der Arbeiter muß Qualitätsarbeit leisten, d. h. er muß Waren höherer Art schaffen, Waren, die sich auszeichnen vor andern Waren. Massenarbeit ohne Steigerung der Qualität wird nur zur Last, indem sie zu billig abgesetzt werden muß. Was sich bezahlt macht, ist die höhere Qualität der Arbeit, weil sie nicht jeder nachmachen kann. Zur Förderung der Qualitätsarbeit gibt es aber zwei Mittel: zunächst ist es klar, daß nur der höhere Mensch höhere Waren schaffen kann. Es bedarf einer Arbeiterschaft, die Geschmack und dazu Geschicklichkeit der Hände hat. Zum andern muß aber auch das kaufende Publikum gehoben werden. Es muß so viel Sinn für das Schöne bekommen, daß es ihm unerträglich wird, den Plunder zu sehen, mit dem es bisher hantierte, in den es sich kleidete, und mit dem es im Hause umgeben war. Gewiß sind, um diese Voraussetzungen zu erreichen, auch die nötigen nationalökonomischen Voraussetzungen zu schaffen. Die Ausbildung besserer Arbeiter erfordert Mittel, und damit das Publikum die höhere Ware nicht nur schätzen, sondern auch kaufen kann, bedarf es nicht bloß des Geschmacks, sondern auch des Geldes. Aber das erste ist doch für die Arbeiter, wie für die Käufer Sinn und Verständnis für das Schöne und Echte. Und da ein guter Werkunterricht und Handfertigungsunterricht in dieser Richtung vieles zu tun vermögen, darf man wohl behaupten, daß diese Unterrichtszweige auch dadurch eine soziale Bedeutung erlangen, daß sie zur Produktion der allein lohnenden Qualitätsarbeit einen Beitrag leisten.

Die Hauptbedeutung der Handbetätigung im Unterricht liegt jedoch auf dem Gebiet der *intellektuellen* Bildung.

Mit Recht macht man einem Unterricht, der die Handbetätigung vernachlässigt, den Vorwurf der *Einseitigkeit*. Er arbeitet fast nur mit zwei Sinnen: mit Auge und Ohr, und von körperlichen Tätigkeiten kennt er neben dem einförmigen Schreiben nur noch das Sprechen und ein wenig Zeichnen. Die Ausbildung der *Tast- und Bewegungsempfindungen und -vor-*

*stellungen*, wie sie durch einen richtigen Werk- und Werkstattunterricht entstehen, kommt viel zu kurz. Die Hände bleiben für jede feinere Arbeit ungeschickt und ungeeignet, und dies ist von Nachteil nicht nur für den Broterwerb, sondern ebenso sehr für die selbständige Weiterbildung, in erster Linie auf naturwissenschaftlichem und künstlerischem Gebiet. Die intellektuelle Entwicklung hängt sodann in erster Linie natürlich von der Entwicklung des Gehirns ab, speziell der *Zellen und Fasern in der Großhirnrinde*. Nun ist durch Versuche überzeugend nachgewiesen worden, daß diese Gehirnelemente in ihrer Entwicklung in hohem Grade von äußern Eindrücken abhängig sind, von Einwirkungen auf die Sinne; die Gehirnelemente werden durch solche Einwirkungen zur Tätigkeit angeregt, und dadurch erst entwickeln sie sich recht. Sicher ist in dieser Hinsicht auch die Betätigung der Hände, die ja ebenfalls mit der Betätigung bestimmter Gehirnzellen verbunden ist, von Bedeutung und damit wohl auch für die Entwicklung der Intelligenz. Daß dies bei Schwachsinnigen zutrifft, beweist die Erfahrung zur Genüge. Demoor, Oberarzt an der Hilfsschule in Brüssel, ließ die schwachsinnigen Kinder systematisch verschiedene aufeinanderfolgende Bewegungen nach einer leichten Musik ausführen und versichert, die Einwirkung dieser Übungen auf den Intellekt sei ungeheuer groß.

Das selbständige Hantieren mit den Unterrichtsgegenständen hat einen besondern Wert *für solche, die in den betreffenden Fächern schwer vorwärtskommen*. Durch den direkten längern Verkehr mit den Dingen selbst wird ihnen manches klar, was sie sonst nicht begriffen. Dann zeigt die Erfahrung immer wieder, daß bei praktischen Übungen im Unterricht lange nicht immer der im theoretischen Unterricht Hervorragende ebenfalls der Geschickteste ist und umgekehrt. Im Gegenteil. Da stellt der langsame und schwerfällige Denker oft den Begabtesten in den Schatten. Wie wertvoll ist für den Lehrer dieser Anknüpfungspunkt zur Hebung eines gebrochenen Selbstbewußtseins! Von diesem festen Punkt aus gelingt es sehr oft, den Schüler mit neuem Mut und neuem Vertrauen zu erfüllen, so daß er sich auch wieder mit mehr Zuversicht an theoretische Studien heranwagt und es dann auch dort oft zu bessern Ergebnissen bringt. Zudem erkennt man auf diese Weise Eigen-

arten, die einem sonst verborgen blieben, und man weiß, wie wichtig es ist, die Eigenart eines Schülers zu erkennen, für Erziehung und Unterricht nicht minder als für die Wahl des Berufs.

Oft freilich erweist sich der langsame Denker auch langsam und unbeholfen beim Werkunterricht. Aber da kann man auf Langsamkeit und Unbeholfenheit und ebenso auf Geschicklichkeit und Gewandtheit, überhaupt auf jede *Individualität* in ausgezeichneter Weise Rücksicht nehmen. Der Massenbetrieb, wie wir ihn im übrigen Unterricht haben, fährt mit allen im gleichen Tempo; er muß dies bis zu einem gewissen Grade tun, je größer die Klassen sind, um so mehr. Da geraten dann die Langsamen leicht unters Rad und kommen um oder tragen doch unheilbare Gebrechen davon. Werkunterricht und Handfertigkeitsunterricht dagegen sind Einrichtungen, die jeder Beanlagung gerecht werden können. Jeder kann da so betätigt werden, daß er etwas fertig bringt, sogar beim Arbeiten in einer Front, und ist es nichts Vollkommenes, so ist es doch eigene selbständige Arbeit; diese bringt dem Erzeuger immer zum Bewußtsein, daß er auch etwas zu leisten vermag, und facht seinen Eifer zu neuen Versuchen auf diesem und auch auf andern Gebieten an.

Daß das alles nicht bloße Traumgebilde sind, mag ein Urteil Kerschensteiners beweisen, der auf diesem Gebiet ein reiches Maß von Erfahrung hat: „Wenn ich die fröhlichen Augen und die unstillbare Arbeitsfreude der Knaben und Mädchen in unsern Werkstätten und Laboratorien, Schulküchen und Schulgärten sehe, so finde ich darin die beste Bestätigung, daß wir auf dem rechten Wege sind. Hier wachen auch jene auf, die hinter den Schulbänken für faul, dumm und nachlässig gegolten haben und zweifellos in die Förderklassen verwiesen worden wären, hätten wir solche besessen. Ja hier kommt es nicht selten vor, daß solche Schmerzenskinder ihre mit besserm Gedächtnis ausgerüsteten Mitschüler weit übertreffen, und daß der schöne Erfolg und das früher nie erfahrene Lob sie herausreißt aus ihrem Traum- und Schlafleben, so daß sie nun auch ihrer Kopfarbeit mit wärmeren Herzen gerecht zu werden versuchen.“

So weit reichen die Wirkungen jeglicher Art von Handbetätigung, sei es eigentlicher Handfertigkeitsunterricht, sei es

das körperliche Darstellen von Unterrichtsgegenständen oder sei es das selbständige Experimentieren und Präparieren.

Hinsichtlich der Seite der *Handbetätigung*, die einen Bestandteil der eigentlich *forschenden Schülerarbeit* ausmacht, wie wir sie für die naturwissenschaftlichen Fächer kennen gelernt haben, bestehen noch eine Reihe ganz besonderer Vorteile. Der Schüler kann da die Dinge und Apparate aus nächster Nähe betrachten; er kann sie drehen, wenden, unter Umständen auch zerlegen und sie also von den verschiedensten Seiten ins Auge fassen, sie und ihre Teile beliebig oft betasten, auf der Hand wägen, wenn nötig sogar beriechen und kosten. Das bewirkt schon, daß seine *Auffassung* von der Sache eine ungleich *vollkommenere* wird als beim gewöhnlichen Unterrichtsbetrieb.

So lernt der Schüler aber auch genau *beobachten*, *prüfen* und *vergleichen*; er lernt erkennen, was bei einem Apparat und bei einem Versuch wesentlich, was unwesentlich ist, kurz, die Dinge und Erscheinungen richtig beurteilen.

Zum Lobe des Werkunterrichts, der im *Darstellen körperlicher Dinge* mit dem Zeichenstift, in Ton, mit Erbsen, Fäden etc. besteht, läßt sich neben den Wirkungen, die jede selbständige Handbetätigung hat, im besondern ebenfalls mehreres nennen. Die Kinder bemühen sich natürlich, die Dinge möglichst genau darzustellen. Sie müssen darum Vor- und Nachbild immer wieder vergleichen und dabei beide genau betrachten. Ihr *Auge* wird so sicher *gebildet*; ebenso werden ihre *Vorstellungen* von den Dingen nur auf diese Art *genau*, auch mit aus dem Grunde, weil der Tast- und Bewegungssinn bei ihrer Entstehung mitwirken.

Was schließlich den eigentlichen *Handfertigungsunterricht* anbelangt, so beschränkt sich dessen Bedeutung bei weitem nicht auf die Ausbildung der Fertigkeit der Hände. Er ist es namentlich, der *wichtige sittliche Werte* vermittelt, so die Ausdauer, die Geduld, die Selbständigkeit, die Findigkeit etc., die sich mehr oder weniger natürlich mit aller selbständigen, namentlich mit aller forschenden Schülerarbeit verbinden. Daneben sei nicht vergessen, daß er die Schüler auch aufs genaueste mit Einrichtung und Gebrauch zahlreicher Werkzeuge bekannt macht, alles gewiß wertvolle Dinge im Leben.

Es wird nicht jedermann meinen Ausführungen durchweg beistimmen. Dennoch hoffe ich, es könne sich niemand dem Ein-

druck verschließen, daß eine richtige Durchführung des Arbeitsprinzips große Vorteile bietet. Die Frage ist jedoch: *Müssen wir diese Vorteile nicht durch Preisgabe von noch Wertvollerem erkaufen?* Soviel ist sicher, daß der Unterricht langsamer fortschreiten kann, wenn sich die Schüler die Bildung selbständig erarbeiten sollen, als wenn man sie ihnen durch Vorsagen und Vormachen zu übermitteln sucht. Man muß deshalb die stofflichen Unterrichtsziele wohl heruntersetzen. Die Schüler werden ein Stück *theoretischen Wissens weniger* ins Leben mitbekommen. Das wissen die Reformpädagogen gut genug, und sie scheuen diese Folge nicht einmal, im Gegenteil, sie freuen sich darüber. Es bricht sich, wie bereits in der Einleitung erwähnt worden, immer allgemeiner die Meinung Bahn, daß die Jugend unter der Menge des ihr aufgebürdeten Wissens förmlich leide. Das immerwährende einförmige Lernen raube ihr die Lebensfreude; es entwickle sich keine rechte Teilnahme für das Gelernte, und die Begeisterungsfähigkeit gehe überhaupt verloren. Es ist zwar in dieser Hinsicht bei uns vielleicht nicht so schlimm wie an manchen deutschen Schulen, wo Lehrer und Schüler noch mehr unter dem Drucke der Zeugnisse und Examen stehen als bei uns. Es hat aber gewiß auch für uns einige Berechtigung, wenn Regierungsrat Dr. Waldvogel in Schaffhausen sagt: „Unsere theoretische Alleswisserei schafft verbrauchte Menschen, die im Leben nichts Ganzes mehr leisten und sich für nichts mehr begeistern können.“

Ganz besonders fehlt es aber bei der gegenwärtigen Wissenskultur an Zeit, die Zöglinge auch zur sichern Anwendung des Gelernten im Leben zu befähigen. Manches lehren wir gewiß auch, was so welt- und lebensfremd ist, daß es für das Leben überhaupt keine Bedeutung hat; ich meine nicht bloß für das Fortkommen im Leben, sondern auch für die Weiterbildung und für die Erfüllung seiner Pflichten als Mensch und als Bürger. Und was man im Leben braucht, muß man selten frei reproduzieren können wie in der Schule. Wenn man es *wiedererkennt*, so oft es einem begegnet, so genügt es in der Mehrzahl der Fälle. Ein Professor am eidgenössischen Polytechnikum stellte sich in einem mir bekannten Falle entschieden auf den richtigen Standpunkt. Er hatte einen Kandidaten des Ingenieurfaches im Wasserbau zu prüfen und fragte

ihn unter anderem: „Wissen Sie vielleicht die Formel der Geschwindigkeit für die ungleichförmige Bewegung des Wassers?“ Kandidat: „Nein, Herr Professor, ich habe keine Formeln auswendig gelernt.“ Professor: „Können Sie mir die Formel vielleicht ableiten?“ Kandidat: „Ich kann angeben, von welchen Voraussetzungen und Grundlagen man dabei ausgeht, ohne indessen die Ableitung fertig zu bringen.“ Der Examinator schreibt nun die Formel an die Tafel und fragt weiter: „Können Sie mir nun aber angeben, was die Formel bedeutet?“ Darauf konnte der Kandidat eine befriedigende Antwort geben. Der Examinator klopfte ihm auf die Schulter und sagte: „Sehen Sie, ein Ingenieur braucht eine Formel nicht auswendig zu wissen; er braucht sie auch nicht ableiten zu können; aber wenn er sie braucht, muß er wissen, was sie bedeutet.“

Gewiß will unser Examinator damit nicht sagen, daß der Ingenieur gar keine Formeln im Kopfe zu haben brauche. Seine Auffassung bildet aber doch den trefflichsten Beleg für meine Anschauung: die Hauptsache ist es eben, daß man sich *auskenne* in dem, was das Leben einem bringt. Man braucht es nicht alles auf den Fingern zu heben. Vieles von dem, was wir den Schülern einpauken, können sie bei späterm Bedarf ja bequem nachschlagen, oft im Taschenkalender, den sie bei sich tragen, und sie *müssen* es oft auch nachschlagen, indem sie es trotz unseres Paukens schon längst vergessen haben.

Man erinnere sich doch überhaupt, wie rasch sich das schönste Wissen verflüchtigt; gewöhnlich geschieht das um so rascher, je umfangreicher es war. Mit all' diesen Erscheinungen hängt es gewiß zusammen, daß sich im Leben oft nicht diejenigen am besten bewähren, die den größten Schulsack hatten, daß sie vielmehr oft von sogenannten schwachen Schülern, die nicht so viel Wissen vertragen konnten, weit überflügelt werden.

Alles in allem: ein Sack voll Wissen tut es nicht. Ob der austretende Schüler einiges mehr oder weniger weiß, ist vollständig einerlei. Ich stehe zwar keineswegs auf dem Standpunkte, den man übereifrigen Reformpädagogen vielleicht mit einigem Recht zugeschrieben hat, daß es eine Schande sei, etwas zu wissen. Ich weiß es wohl: gewisse Kenntnisse setzt jeder Beruf voraus, der eine mehr, der andere weniger. Auch

wenn man sich weiterbilden oder sich sonst irgendwie wissenschaftlich betätigen will, muß man manches wissen. Man übersehe ferner nicht, daß gerade unsere hochentwickelte Technik, für die man durch eine intensive Handbetätigung ein besseres Verständnis eröffnen und tätige Mitwirkung sichern will, in erster Linie ein Produkt der Wissenschaft ist. Aus diesen Gründen brauchen sich unsere Zöglinge aber doch nicht den ganzen Wust des noch vielfach üblichen Schulwissens anzueignen. Wozu nur all die geographischen Namen und Zahlen, die unübersehbare Menge von Arten und Artenmerkmalen naturkundlicher Dinge und die endlose Reihe von Ereignissen und Personen aus der Geschichte, womit viele Lehrer ihre Schüler immer noch quälen und plagen? Es genügt für alle Lagen des Lebens, daß die Schüler in den verschiedenen Wissenschaften wichtige *typische* Dinge und Erscheinungen kennen lernen, das sind Dinge und Erscheinungen, die eine Gruppe ähnlicher in dieser oder jener Richtung vertreten können. Eine solche Vertretung ist namentlich dann möglich, wenn man nach dem Vorbild der neuern Wissenschaft mehr die Beziehungen von Ding zu Ding, die Beziehungsmerkmale, und weniger die direkt durch die Sinne wahrnehmbaren Merkmale, die Gegenstandsmerkmale, ins Auge faßt. Das übliche enzyklopädische Wissen, das viel zu sehr in die Breite und zu wenig in die Tiefe geht, wird den Schülern bald zum Ekel und hat auch keinen Wert für später. Das Leben verlangt ganz andere Dinge als Zahnformalen, Artenkenntnis und Namen und Zahlen in Geographie und Geschichte. Es verlangt vor allem Menschen, die *arbeiten können* und auch *arbeiten wollen*, Menschen deshalb auch, die das Gelernte jederzeit sicher und *richtig anwenden* und über einen Schatz *wirklich wertvollen* Wissens *frei verfügen* können, Menschen ferner mit wohlausgebildeten leiblichen und geistigen *Fähigkeiten*. Das alles kann die Schule nicht schaffen; dazu ist sie zu schwach; sie kann es aber schaffen helfen, indem sie das Arbeitsprinzip gebührend zur Geltung bringt und sich dabei auf die Behandlung typischer, vorwiegend heimatkundlicher und gegenwärtiger Stoffe beschränkt. Solche Güter, die weit mehr Bestand haben als das gewöhnliche Schulwissen; sind das Opfer einer ganzen Menge solchen Wissens wohl wert.