Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 15 (1929)
Heft: 14

Artikel: Arbeitsschulprinzip - Gelegenheitsunterricht
Autor: J.T.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528566

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: 16.05.2025

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

Olten, 4. April 1929 **Nr. 14** 15. Jahrgang

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz
Der „Pädagogischen Blätter" 36. Jahrgang

Für die Schriftleitung des Wochenblattes:
J. Troxler, Prof., Luzern, Villenstr. 14, Telephon 21.66

Inseraten-Annahme, Druck und Versand durch den
Verlag Otto Walter A.-G. - Olten

Beilagen zur „Schweizer-Schule":
Volksschule · Mittelschule · Die Lehrerin · Seminar

Abonnements-Jahrespreis Fr. 10.—, bei der Post bestellt Fr. 10.20
(Check Vb 92) Ausland Portozuschlag
Insertionspreis Nach Spezialtarif

Inhalt: Arbeitsschulprinzip, Gelegenheitsunterricht — Zur Alkoholfrage — Schulnachrichten — Krankenkasse — Himmelserscheinungen im April — Eingelaufene Bücher im März — **Beilage:** Volksschule Nr. 7.

Tit. Schweiz. Landesbibliothek Bern.

Arbeitsschulprinzip — Gelegenheitsunterricht

Seit zwei Jahrzehnten oder schon länger spricht man in Erzieher- und Lehrerkreisen vom Arbeitsprinzip als einer besondern, sogen wir modernen Lehr- und Unterrichtsform, die auch ganz gewaltig ins pädagogische Gebiet hinübergreift. Der Schreibende begegnete diesem „neuen Wesen" in vermehrtem Maße und in fast aufdringlicher Weise anläßlich der Landesausstellung in Bern (1914), wo in allen Winkeln des Schulausstellung-Pavillons sich in irgendwelcher Form das Arbeitsprinzip geltend zu machen suchte. Man stellte Waffensammlungen für den Veranschaulichungsunterricht in der Geschichte aus, zeigte Pläne und Modelle von historischen Funden und Fundstätten, tapezierte die Ausstellungsräume mit zahllosen Schülerzeichnungen aller Stufen, legte Handfertigkeitsarbeiten aller Art auf, veranschaulichte an großen Tabellen die Elemente der Interpunktion und des Einmaleins, demonstrierte an neuen Apparaten die metrischen Maße und Gewichte, usw. usw. — und allemal sollte der ahnungsvolle Besucher und Beschauer andachtsvoll das neue große Zauberwort „Arbeitsprinzip" über die Lippen gleiten lassen und staunen über die pädagogischen und methodischen Errungenschaften des 20. Jahrhunderts. Aber die Begeisterung wollte nicht recht kommen, denn dem Beschauer fehlte der innere Zusammenhang all der buntscheckigen Dinge. Viel lieber hätte er zugesehen und zugehört, wie ein erfahrener Praktiker alle diese Sachen im Unterricht zu einer konzentrischen Einheit verwendet, wie die Schüler dabei mitarbeiten, was als Resultat herausschaut und ob das Gute am Arbeitsprinzip wirklich auch ganz neu sei, oder ob man vielleicht nur den alten Wein in neue Schläuche gegossen habe. — Dann kam der Weltkrieg und legte sich wie ein schwarzes Ungeheuer über die ganze Landesausstellung; die Besucher waren mit einem Male verschwunden, im Schulpavillon herrschte eine gähnende Leere, und die zahllosen Tabellen und Zeichnungen und hundert anderen Dinge an den Wänden glotzten in die verödeten Hallen hinein. Niemand dachte mehr an das schulmeisterliche Arbeitsprinzip; jetzt begann eine andere Zeit, die zu wenig Raum hatte für theoretische Erörterungen. Es mußte gehandelt werden, das Arbeitsprinzip kam im ganzen Schweizervolke buchstäblich zur Geltung: beim Bauer auf dem Felde, beim Soldaten an der Grenze, beim Beamten im Bureau: überall Arbeit in Fülle!

Es war vielleicht ganz gut, daß die rauhe Wirklichkeit die Nebelschwaden grauer Theorien zerriß; die kommende Zeit brachte die so dringend notwendige Klärung, oder sie sollte sie wenigstens bringen. Es ist zwar auch heute noch, nach 15 Jahren, kaum möglich, eine allen zusagende Definition des „Arbeitsprinzips" zu geben. Durchaus unrichtig wäre die Annahme, es handle sich hier bloß um methodische Fragen, die nur den Lehrer der Volksschule angehen. Wohl schon längst hat der Arbeitsschulgedanke in höhern Schulen praktische Gestalt angenommen, dort, wo man an Demonstrationstischen und in Laboratorien den Studenten veranlaßt zu eigenen, selbständigen Versuchen und Feststellungen. Zwar reizt nicht jedes Fach in gleichem Maße zu solchen Versuchen. Aber findige Lehrer wissen auch einem recht nüchternen Fache

praktische Seiten abzugewinnen. Darum haben die Ausführungen Eggersdorfers in seinem Werke „Jugendbildung“[1]), wo er die ganze Frage in objektiver, übersichtlicher Weise behandelt (pag. 137 bis 163), für die Lehrerschaft aller Schulstufen großen Wert. Er sagt: „Der Arbeitsgedanke kann nur dann als allgemeingültiges Unterrichtsprinzip aufgestellt werden, wenn der Begriff „Arbeit“ in dem weiten Sinne der psychischen Spontaneität[2]) genommen wird. Seine Anwendung aber besteht darin, daß in jedem Bildungsakte jene Lehrform gewählt wird, die im Schüler ein Maximum beseelter Aneignung der vom Lehrer intendierten Bildungswerte auszulösen vermag.“ (pag. 151). Eggersdorfer möchte also dem Lehrer in der Wahl der Lehrform größtmögliche Freiheit gewahrt wissen und verlangt von der Arbeitsmethodik nur, daß sie individuell eingestellt, zielstrebig, stoffgemäß gewählt, wirksam und ökonomisch sei. Namentlich warnt er vor einer Ueberbetonung der geistigen Freitätigkeit, durch die sachfremde Arbeitsweisen in den Unterricht hineingetragen werden; hier gelte der Ausspruch Pestalozzis, „daß nicht einmal der Habicht Eier aus einem Neste nehme, in das noch keine gelegt worden sind.“ Er ist also auch nicht einverstanden mit der Forderung H. Gaudigs, daß der Erkenntnisprozeß nur von den Schülern selbst „aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen“ geführt werden solle, und gibt P. Hoffmann recht, der sagt, solche Freitätigkeit fordere „etwas Unnatürliches und Unmögliches und erziehe zu Selbstüberhebung und Dilettantismus.“

Eine gute Oekonomie im Arbeitsunterricht verlangt vor allem eine bewußte Einübung der Arbeitsweisen, als Uebergang vom gebundenen zum freitätigen Lehren, eine wirtschaftliche Verteilung der Arbeitsprozesse auf die Arbeitszeit der Schüler und eine hohe Arbeitsenergie aller Schüler. Im Hinweis auf diese letzte Forderung schreibt Eggersdorfer (pag. 162): „Es besteht nämlich die Gefahr, daß der freitätige Unterricht, mehr als der gebundene, nur wenige Schüler geistig fördert. Bilden, Lehren, Unterrichten sollten ja ihrem Wesen nach Sozialakte sein. Die Klasse als Gemeinschaft von Lehrer und Schülern müßte ihr Träger sein. Die Arbeitsschule will um der kindlichen Spontaneität willen die geistig erdrückende Führung des Lehrers zurückdrängen“. Aber wird damit die Klassengemeinschaft führend? Ein kritischer Beobachter behauptet: „Vielfach wird die arbeitende Klasse, statt bisher vom Lehrer, von einem Götterhimmel besonders begabter Schüler ins Schlepptau genommen . . . Immer bestimmen die Höchstbegabten im Arbeitsunterricht die Höhenlage, falls der Lehrer sie in ihrer Spontaneität nicht stört. Sie sammeln die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich und machen die Mitschüler zu Hörigen. Sie allein vollenden sich durch ihre Freitätigkeit, die andern aber bleiben verdammt, in allen Dingen, die über ihren Horizont gehen, nicht klar und selbstsicher entscheiden zu können. Die Frühreife einiger Weniger verurteilt die Masse zu Verfrühung und Scheinreife. Wenn dagegen die Freitätigkeit sich wirklich auf die ganze Klasse erstreckt, beobachtet man bei reinem Arbeitsunterricht statt Frühreife Oberflächenreife“ (P. Hoffmann, Die gegenwärtige Krisis der Schulreform, Leipzig 1927. — pag. 22.) — In der „Schulwacht“ (1926) schrieb ein Beobachter über die arbeitsmethodisch geführten Versuchsschulen Wiens: „Ich folge aufmerksam, Wort für Wort. Aber je länger ich lausche, desto mehr wächst die Enttäuschung. Ich vermisse vor allem das tiefere Eingehen auf die Sache. Viel äußere Regsamkeit! Ein bloßes Schwatzen: „Ich bin nicht einverstanden! . . . Ich auch nicht!“ . . . Wie oft habe ich nun das schon gehört! Einzelne haben es selbst dort gesagt, wo sie nichts anderes zu sagen wußten. Dieses ewige, monotone „Ich bin nicht einverstanden“, das mich anfangs überraschte, ist, von einigen Schülern abgesehen, kein Zeichen geistigen Schaffens, kindlicher Selbsttätigkeit . . . Im Gegenteil, wie ich mich nach und nach überzeuge, arbeitet nur ein geringer Bruchteil mit. Die andern Schüler sitzen still, manche sogar teilnahmslos in den Bänken. Die Folge: Mangel an Konzentrationsfähigkeit, eine geschwätzige Oberflächlichkeit und Zerfahrenheit verdirbt fast alle Leistungen.“

Allerdings, wenn man in dieser Art und Weise dem Arbeitsschulgedanken zum Durchbruche verhelfen will, dann begreifen wir, daß man sich auch bei uns nicht überall für besondere Studienreisen nach Wien zu begeistern vermag. — Aber damit ist die Untauglichkeit des Arbeitsschulprinzips noch gar nicht nachgewiesen, sondern höchstenfalls die Untauglichkeit der betreffenden Lehrpersonen, die auf solch ungeschickte Weise „schulmeisterten“. Wenn man bei reinem Arbeitsunterricht statt Frühreife Oberflächenreife beobachtet (wie Hoffmann sagt), dann ist nach Eggersdorfer dieses Dilemma nur dadurch zu lösen, „daß die Methoden der geistigen Freitätigkeit nicht ausschließlich zur Verwendung kommen. Die Verantwortung für die

---

[1]) Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichtes, von Dr. F. X. Eggersdorfer, Hochschulprofessor, Passau — Verlag Kösel & Pustet, München.

[2]) Spontaneität nennt er Ichbeseelung des Lernens, Anteilnahme des gesamten Seelenlebens am Lernakte (pa. 136).

Förderung aller Schüler ist pädagogisch wichtiger als die Rücksicht auf kontinuierliche Freitätigkeit, zumal ja diese nicht selbst schon persönlichkeitsformende Spontaneität ist, sondern nur ein Weg zu dieser. So ist das recht aufgefaßte Arbeitsprinzip wohl ein erster und reformierender Unterrichtsgrundsatz für unsere Schulen. Aber es ist nicht Anfang und Ende der Didaktik. Zu dem gemeinsamen Ziel beseelten Bildungserwerbs hat es mit allen andern Prinzipien der Bildungsarbeit zusammenzuwirken, wie sie sich aus der Struktur des Bildungsvorganges ergeben." (pag. 163).

Den pädagogischen Draufgängern war das Arbeitsprinzip noch viel zu wenig. Etliche „entschiedene Schulreformer" stürmten weiter. Uns allen sind die Namen Scharrelmann, Gansberg, Wyneken u. a. geläufig. Sie wollten die alte Schablonenform der gebundenen Lehrweise brechen, wollten sich absolut frei machen von Lehrplan und Lehrziel, selbstverständlich auch von althergebrachter Methode, von Drill und Zucht und Strafe, frei auch von Schulaufsicht und Prüfung und andern hemmenden Dingen. Wer die Ueberorganisation Deutschlands auf Schulgebiet vor dem Kriege einigermaßen gekannt hat, dem ist die freilich ins Gegenteil ausschlagende Reaktion einigermaßen verständlich. Im königlich-kaiserlichen Preußen wies man gelegentlich mit Stolz darauf hin, daß in jeder Schule des Landes nämlicher Stufe zur gleichen Stunde dasselbe Fach und derselbe Stoff behandelt werde. Eine solche Schablonisierung des Unterrichtes mußte einer Reaktion rufen. Und sie kam, sie wuchs mit den Kriegsjahren, wuchs in dem Maße, als die staatlich-königliche Autorität an Ansehen verlor.

Zwar hatten sich schon lange vorher Vorboten solcher Umwälzungen gemeldet; Scharrelmann und Gansberg vertraten schon vor mehr als zwei Jahrzehnten in ihren Schriften diese Ideen. Aber in Wirklichkeit umsetzen konnten sie sie erst später.

So wuchs aus der überspannten preußischen Schulorganisation der Gelegenheitsunterricht von heute heraus. Allerdings ist er viel älter. Schon die Lehrer der alten Kulturvölker pflegten ihn, die nur selten nach bestimmtem Plane unterrichteten, sondern jede passende Gelegenheit benutzten, um auf ihre Zöglinge einzuwirken. Er hat sein unbedingtes Recht, heute wie gestern, aber auch seine Grenzen. Da er gewöhnlich an „Urerlebnisse" anknüpft, kann er mitunter sehr nachhaltig wirken. Aber sein Wirkungsfeld berührt meist nur eine kleine Gruppe von Bildungsgütern, ist daher auf die Dauer einseitig; eine Gefahr der Zersplitterung und der Ziellosigkeit bleibt mit ihm immer verbunden.

Rousseau wollte bis zum 15. Jahr den Gelegenheitsunterricht als einzige Unterrichtsform gelten lassen, der immer an eine unmittelbare Erfahrung anschließen sollte. „Was die Schüler unter einander im Schulhof lernen, ist ihnen hundertmal nützlicher als alles, was man ihnen je in der Klasse sagen wird." (Rousseau, „Emil".) Bei Scharrelmann und Gansberg wuchs die Forderung des Gelegenheitsunterrichtes aus dem Rufe nach dem Erlebnisaufsatz heraus, aus dem Arbeitsprinzip überhaupt. Die produktive Betätigung des Kindes im ganzen Unterricht ist noch ihnen nur möglich, „wenn das innere Leben der Schüler in Fluß kommt, wenn in der Schule erzählt, gezeichnet, geschrieben wird, was eben draußen geschaut und erlebt worden ist. Lehrplan und Stoffverteilung werden als Hemmung empfunden. Der Gedankengang des Lehrers tritt zurück. Vom Kinde und von seiner Lebenswelt erhält das schulische Schaffen den Inhalt. Nur ein Leitgedanke ist der Arbeitsgemeinschaft gegeben, und jedes Kind trägt mit dem Einsatz eigener Erfindung und Kraft zu dem gemeinsamen Werke bei." (Scharrelmann, „Der Geburtstag".) Der Lehrer hört also auf, Autorität zu sein, er ordnet sich der Klasse „als guter Kamerad" ein. Alles „Planmäßige" muß fallen; mindestens hat noch Scharrelmann der „Gelegenheitsunterricht" den Vortritt, und ein „systematischer Unterricht" sollte sich erst aus dem Drang nach Uebersicht ergeben, nachdem ein reichlicher Gelegenheitsunterricht die lebendigen Grundlagen erbracht hat. Die Durchführung des Gelegenheitsunterrichtes setzt beim Lehrer die Gewandtheit der Anknüpfung an die vom Kinde erlebten äußern Anlässe, der zwanglosen Ueberleitung zum Unterricht, der Erregung der Mitarbeit der Gesamtheit und des freien Aufbaues der Lektionen voraus (Scharrelmann, „Erlebte Pädagogik").

Damit sind wir bereits wieder auf dem Boden des „Gesamtunterrichtes" angelangt, von dem in einer frühern Nummer die Rede war. Wer das Thema „Gelegenheitsunterricht" eingehender behandelt wissen will, greife zu Eggersdorfer, „Jugendbildung" (pag. 308—311). Er verwirft ihn nicht, will ihn aber für die Schule auf ein weises Maß beschränken.

Er macht das Urteil Klarmanns („Auf dem Wege zur Arbeitsschule" 1924) zum seinigen, der schreibt: „Nicht der flache, sondern nur der gehobene Gelegenheitsunterricht ist ein Fortschritt. Man muß Macht über die Gelegenheit haben, sonst verfällt man einem hilflosen Verlegenheitsunterricht. Die Macht über die Gelegenheit besteht darin, daß man ihre Anregungen nicht uferlos dahinlaufen, sondern, in scharfe Ränder gefaßt, in Hauptziele einmünden läßt, daß man sofort weiß, wie die Gelegenheit kraftbildend und stoffgebend auszuschöpfen ist, daß man thematische Punkte erkennt und heraushebt,

die als Glieder eines unsichtbaren Aufbausystems den Wachstumsstellen des kindlichen Geistes zugeführt werden."

So verstanden, treibt wohl jeder gute Lehrer, gleichviel welcher Stufe, Gelegenheitsunterricht, ja, er muß ihn so betreiben, wenn sein Unterricht lebensfrisch sein soll. Aber ist das nicht „alter Wein in neuen Schläuchen?"

Es mag unsere Leser interessieren, was für Ergebnisse Schulen zu verzeichnen haben, die nach neuesten Regeln des Gelegenheitsunterrichtes eingestellt sind. In Hamburg hat man seit einigen Jahren solche „Versuchsschulen" eingerichtet. Dr. J. Szliska berichtet darüber im „Pharus" (Januarheft 1929). Er stellt zunächst fest, daß diese Schulen vom Staate reichlich ausgestattet sind, betont aber auch das ausgezeichnete Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und das gute Einvernehmen zwischen Elternhaus und Schule. Dann schreibt er u. a.: „Offenbar war man in Hamburg in Befolgung des Satzes „Alles vom Kinde aus" zu weit gegangen. Um jeden, Kind und Elternhaus abschreckenden Zwang zu vermeiden, räumte man dem kindlichen Begehren, wie es sich aus dem jeweiligen Bildungsgrad naturgemäß ergab, bezüglich des Unterrichtsstoffes die Führung ein. Diese Maßnahme war insofern gesund, als sie zunächst das kindliche Interesse garantierte; dann verhütete sie auch, daß an das Kind Stoffe herangebracht wurden, für die sich in ihm keinerlei Apperzeptionsstützen befanden. Anderseits bestand aber auch die große Gefahr, daß die Kinder nach Stoffen begehrten, die ihnen nur infolge äußern Reizes wertvoll schienen (auf einer Mittelschule wollten die Kinder von Therese Neumann erzählt und erklärt haben!) und oftmals quantitativ und qualitativ weit über ihr Fassungsvermögen hinausgingen. Außerdem mußte dieser Gelegenheitsunterricht dazu führen, daß eine grundlegende Systematik im Unterrichtsbetrieb ganz ausschaltete. Die Einzelheiten hingen zusammenhanglos und fundamentlos in der Luft. All dies hemmte sowohl eine gründliche Erfassung, als auch einen bewußten Besitz. Stoffliche Ergebnisse ließen sich, streng genommen, nicht nachweisen. Der ganze Gewinn bestand in einer ziemlich hochgradig entwickelten Aufnahme-, Denk- und Ausdrucksfähigkeit. Daran änderte auch die als weiteres Mittel eingesetzte Arbeitsidee im wesentlichen nichts.

Wohl führte das Erarbeiten zu freudigerer Hingabe an den Stoff und zu längerer, fruchtbringenderer Beschäftigung an demselben. Aber die abschließende Fixierung fehlte auch hier. Der Hauptgewinn war wieder eine gesteigerte formale Intellekt-Bildung. So kindertümlich und schaffensfroh sich ein derartig konstruierter Schulbetrieb auch ausnahm: letzten Endes mußte eingesehen werden, daß der Weg nicht ganz der richtige war, eine wesentliche Grenzüberschreitung in sich barg. Diese Einsicht drängte sich durch den Umstand auf, daß die so geschulten Kinder beim Verlassen der Grundschule auf keiner der höhern Schulen mitkamen. Letztere mußte nämlich, unbeschadet der Wertung der formalen Bildung, ein gewisses Maß von Wissensstoff verlangen als Grundlage für die darauf aufzubauende Weiterbildung. Daran aber fehlte es, und daher der Mißerfolg. Es kam dahin, daß derartig geschulte Kinder überhaupt keinen Zugang zu den höhern Schulen fanden. Damit war aber der ganzen Beschulungsart das Todesurteil gesprochen. Eine einseitig schöne Idee, aber praktisch undurchführbar. Infolgedessen revidierten die wenigen Versuchsschulen ihre ganze Arbeitsart und suchten die ertremen Auswüchse zu beseitigen, um unter Beibehaltung des Guten die richtige Grenze des fruchtbringenden Fortschrittes wiederzufinden." — So Dr. J. Szliska.

Arbeitsprinzip, Gelegenheitsunterricht und wie diese neuen Formen und Arbeitsweisen heißen mögen, werden trotz aller Mißerfolge nicht umsonst ans Tageslicht der Erziehungskunst getreten sein. Sie haben ihren bleibenden Wert, auch wenn sie manche zu weit gehende Forderung wieder preisgeben müssen; ihr Hauptwert besteht vielleicht doch darin, daß die Anhänger „der alten Schule" ihre Hefte etwas revidieren und sich wohl prüfen müssen, ob nicht eine gewisse Verknöcherung in ihre Systematik hineingeraten sei, die das Wesen des Kindes und der kindlichen Fassungskraft zu wenig berücksichtigt. Und die „Jungen" dürfen nicht vergessen, daß unsere Vorfahren nicht alles nur Dummköpfe waren, daß hinter den Methoden der „Alten" eine große Erfahrung steckt, die doch unleugbar große Erfolge aufzuweisen hat. Wir sind alle darin einig, daß die wissenschaftliche Bildung heute einen hohen Grad erreicht und die Technik infolgedessen ungeahnte Fortschritte gemacht hat. Diese Errungenschaften darf die vielverschrieene „Lernschule" auf ihr Verdienstkonto schreiben, denn alle diese Forscher und Gelehrten sind noch unter ihrer Führung groß geworden. Sie muß also doch nicht so bodenschlecht sein, wie man sie dann und wann hinzustellen suchte. — Trotzdem begrüßen wir den frischen Zug in den Segeln methodischer Schularbeit. Zeit und Erfahrung werden an den neuen Lehrweisen und Lehrformen schon die nötige Korrektur anbringen.

J. T.