Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 33 (1923)
Heft: 9

Artikel: Zur Kritik des Arbeitsschulgedankens
Autor: Henkler, Paul
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788456

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: 17.07.2025

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

Zur Kritik des Arbeitsschulgedankens.

Ein wesentliches Merkmal der Revolution ist die Geringschätzung des Gewordenen. Deshalb wundern wir uns nicht darüber, dass in der Gegenwart viele Anhänger der Arbeitsschule ihren Grundgedanken als etwas ganz Neues, als eine grundsätzliche Wandlung im pädagogischen Denken und Handeln ansehen, und dass sich die Lehrer hier und da in zwei Lager trennen: Im Vordergrunde die „Revolutionäre", die „Jungen", die Anhänger der Arbeitsschule, dort, im Hintergrunde, schon im Rückzuge, die „Alten", die „Rückständigen", die Anhänger der alten, veralteten „Lernschule". — Wesen und deshalb Pflicht wissenschaftlicher Besinnung aber ist es, diesen angeblich ganz neuen Grundgedanken einzuordnen in den Gang der geschichtlichen Entwicklung unseres pädagogischen Denkens.

Können wir schon heute die Geschichte der Arbeitsschule schreiben? Oder müssen wir es unterlassen, weil diese geistige Bewegung noch nicht zum Abschluss gekommen ist, also noch nicht vom Anfang bis zum Ende überschaut werden kann? Wäre es so, dann dürften wir niemals versuchen, die Geschichte einer grossen geistigen Bewegung zu gestalten, denn von solchen Bewegungen können wir nie sagen, sie hätten in ihrer Entwicklung oder gar in ihren Auswirkungen einmal ihr Ende erreicht, ebenso wie wir nicht von ihren ersten, voraussetzungslosen Anfängen sprechen können. Der mathematisch anschauende Denker wird sich den Verlauf einer Geistesbewegung als Kurve vorstellen, die sich irgendwo über die (wagerechte) Zeitachse erhebt und in mannigfachen, nicht in ein Gesetz zu fassenden Schwingungen bis zu beträchtlicher Höhe aufsteigt und dann eine lange Zeit in gleicher Höhe bleibt, bis sie nachher allmählich der wagerechten Achse zusinkt. Aber diese Kurve beginnt über dieser Achse und sinkt nie ganz in sie zurück, in das Nichts der Vergessenheit und Unwirksamkeit, auch wenn sie sich ihr immer mehr nähert. Also können wir mit der geschichtlichen Betrachtung auch nicht bis zum vermeintlichen Ende warten. — Aber erst dann können wir diese Geschichte schreiben, wenn wenigstens der Höhepunkt jener Kurve erreicht oder sogar schon überschritten worden ist, und die Kurve also ein grosses Stück wagerecht läuft oder sogar sich schon zu senken beginnt. Nach unserer Ansicht hat aber die Arbeitsschulbewegung ihren Höhepunkt heute noch nicht erreicht. Ist sie doch noch nicht einmal ganz klar über ihr Wesen. Und wir Anhänger erhoffen für die Zukunft eine gewaltige Steigerung ihrer Auswirkung. Also wäre es ein fruchtloses Beginnen, aus so nahem Zeitabstande eine abschliessende Geschichte der Arbeitsschule schreiben zu wollen. Immerhin darf schon jetzt ein Ergebnis mit grosser Sicherheit vorausgenommen werden: Das Beste von dem, was die Arbeitsschule will, ist vom Altmeister Pestalozzi vorgedacht worden, und von ihm aus entwickelt sich der Gedanke in ununterbrochener Kurve bis zur Gegenwart.

Ein wesentliches Merkmal der Revolution ist ferner der Verzicht auf wissenschaftliche Durchdringung und Begründung ihrer Forderungen; sie kann des Schlagwortes nicht entbehren und muss oft durch die äussere Wucht der Worte und durch rasche Begeisterung zu ersetzen suchen, was ihr an Klarheit und innerer Überzeugungskraft fehlt. Deshalb wundern wir uns nicht darüber, dass auch das Wort Arbeitsschule in der Gegenwart für viele ein Schlagwort geworden und der Kampf für diese Bewegung oft recht oberflächlich und unfruchtbar ist. Wesen und deshalb Pflicht wissenschaftlicher Besinnung aber ist es, die Gefahr des Dilettantismus zu überwinden durch das Bestreben, alle Begriffe und Begriffszusammenhänge möglichst klar zu entwickeln. Hier dürfen und müssen wir — im Gegensatz zu geschichtlichen Erörterungen — schon jetzt mit unserer Untersuchung einsetzen; für beide, für die „Alten" und die „Jungen", ist hier der Boden, auf dem gemeinsame Arbeit möglich ist, und der Ertrag dieser Arbeit wird sein, dass die „Alten" wieder zu selbstbewusster Berufsfreude und die „Jungen" zu kluger Besonnenheit kommen.

In das Wesen der Arbeitsschule dringt man am raschesten ein, wenn man vom Zentralbegriff der Schule ausgeht, vom Begriff Bildung. Wir wollen vorläufig die ethische, ästhetische und religiöse Bildung beiseite lassen und zunächst nur von intellektueller, von Erkenntnisbildung reden. Was ist würdig, Inhalt der Erkenntnisbildung zu sein? Wer ist (in seinem Verstande) gebildet? Einige Beispiele! Erdkundlich gebildet ist nicht der, der u. a. von vielen Bergen die Höhen nur auswendig weiss, sondern der, der vielleicht keine einzige dieser Angaben im Kopfe hat, dafür aber Weisen kennt, nach denen er sie rasch erarbeiten und vielseitig verarbeiten kann. Ein so Gebildeter wird eine gewünschte Höhe einem Messtischblatt entnehmen, weil er die Weise der Isohypsendarstellung kennt; er wird die Meereshöhe eines Ortes am Bahnhofsgebäude suchen und Gedanken über die Genauigkeit dieser Messung anknüpfen, wenn er die Höhe bis auf Millimeter genau angegeben findet; er wird die Begriffe absolute und relative Höhe beherrschen und bei Wanderungen anwenden usw.; kurz, mag einer viel oder wenig erdkundliches Wissen gedächtnismässig zur Verfügung haben oder nicht, erdkundlich gebildet ist er erst dann, wenn er erdkundliche Arbeitsweisen oder Erkenntnisweisen (genauer: Erkenntnis- und Ausdrucksweisen) oder Methoden beherrscht. — Mathematisch gebildet wäre nicht der, der mechanisch auswendig gelernt hätte: $24 + 39 = 63$ und noch einige hunderttausend solcher Aufgaben der Addition, sondern der, der die zugrundeliegenden Arbeitsweisen sicher beherrscht, also sofort rechnet: $24 + 39 = 24 + 30 + 9$ usw. oder: $24 + 39 = 24 + (40 - 1)$ usw. — Physikalisch gebildet ist nicht der, der z. B. die Gesetze von den Seilmaschinen (von fester und loser Rolle ...) nur auswendig gelernt hat, sondern der, dem sie ein geistiges Handwerkszeug geworden sind, mit dem er seine Erfahrung meistert: Er sieht in der Zugeinrichtung eines Fenstervorhanges eine Anwendung jener Gesetze und ist im-

stande, eine solche Einrichtung selbst herzustellen oder in Ordnung zu bringen.

Doch genug der Beispiele! Nicht Wissen ist das Ziel einer Bildungsanstalt, sondern der Erwerb von wissenschaftlichen Erkenntnisweisen, Arbeitsweisen, und deshalb kann man eine Schule, die sich dieses Ziel gesteckt hat, wohl eine Arbeitsschule nennen.

Nur nebenbei: Dass in einer solchen Arbeitsschule das sogenannte positive Wissen nicht zu kurz kommt, sondern in noch grösserem Umfange und mit viel grösserer Sicherheit befestigt wird, das braucht nicht ausführlich dargelegt zu werden. Aber deutlich sei es hervorgehoben: Nicht Wissen ist Macht, wie man immer wieder oberflächlich sagt und hört, sondern Weisheit ist Macht; weise aber ist, wer Erkenntnisweisen beherrscht.

Und noch eine Anmerkung. Wenn wir von wissenschaftlichen Erkenntnisweisen reden, so ist damit nicht gemeint, wir wollten z. B. den kleinen Rechenschüler bepacken mit all den schwierigen Methoden der Mathematik. Nein, wir wollen aus den wissenschaftlichen Methoden die allereinfachsten, die kindesgemässen auswählen und sie in kindesgemässer Form erarbeiten lassen. Aber wissenschaftlich müssen sie sein wenigstens in dem Sinne, dass sie der Wissenschaft nicht widersprechen und hoffentlich in dem, dass der Lehrer einige vom höheren Standpunkt der umfassenden Wissenschaft aus überblickt.

Zu dem soeben entwickelten Inhaltsmerkmal der Arbeitsschule gesellt sich ein Merkmal der Form, ein Merkmal, das von den Anhängern dieser pädagogischen Bewegung zumeist allein in den Vordergrund gestellt wird: die Arbeitsschule fordert vom Kinde eigne, freie Tätigkeit, ungebundenes Schaffen, Selbsttätigkeit, und vom Lehrer erwartet sie, dass er diese freie Tätigkeit nicht hemme, nicht unnötig einenge, nicht zu sehr in die Richtung seines eignen Denkens zwänge, sondern dass er lediglich Organisator des kindlichen Arbeitens sei.

Man kann die Forderung der Selbsttätigkeit vom Kinde aus begründen, indem man auf seinen Tätigkeitstrieb hinweist. Beschränkt man sich aber auf diese Begründung, so hat man keinen Massstab, zu scheiden zwischen belangloser Spielerei und wertvoller Bildungsarbeit. Und wer von der „Persönlichkeit" des Kindes ausgeht — das ist heute die Regel —, und wer verlangt, dass sich diese Persönlichkeit in ungebundener Tätigkeit auswirken müsse, der wird bald zu Einseitigkeiten geführt, die in der Geschichte der Pädagogik schon mehrmals aufgetreten sind: man betont die völlige Ungebundenheit und geht in Einzelfällen sogar so weit, dass man von der Neigung der Kinder selbst Lehr- und Stundenplan bestimmen lässt.

Die Forderung ungebundener Selbsttätigkeit setzt die Beantwortung der Vorfrage voraus: Ist es dem Kinde überhaupt möglich, in seiner Bildungsarbeit selbsttätig zu sein? Und wenn ja, wie weit und auf welchen Teilgebieten? Diese überaus wichtige Vorfrage müsste Gegenstand langer und sorgfältiger Untersuchungen und Beobachtungen sein, ehe man, wie üblich, von uneingeschränktem Eigenschaffen des Kindes spricht.

Man wird die Forderung der Selbsttätigkeit auf ein bescheideneres Mass einschränken, wenn man unser Inhaltsziel der Arbeitsschule anerkennt: Erwerb wissenschaftlicher Erkenntnis- und Ausdrucksweisen. Wenn Gelehrte in jahrhundertelangem Ringen die Methode einer Wissenschaft bis zu ihrem jetzigen, doch immer noch unvollendeten Stand ausgebildet haben, so kann nicht erwartet werden, dass ein Schüler, etwa gar ein Durchschnittsschüler, diesen langen Weg in rascher Abkürzung durcheilen könne, ohne dass der Lehrer ihm dabei hilft. Dieser wird das forschende Kind, diesen kleinen Nacherfinder, immer wieder vor unnützen Umwegen bewahren; er wird ihn oft, leise führend, in die zweckmässigste Denkrichtung einzustellen suchen; er wird durch seine ganze pädagogische Kunst die rechte Entdeckerstimmung und Erfinderfreude im Kinde erzeugen und den Willen befestigen, früher gewonnene Erkenntnisweisen bewusst anzuwenden. Dann wird im Schüler auch nicht die überhebliche Meinung entstehen, er könne in ungebundener Selbsttätigkeit rasch und mühelos erobern, woran grosse Geister sich lange und heiss abgemüht haben. Er wird die vorausgegangene wissenschaftliche Erfahrung sich als wertvolles Erbe der Väter durch Nachschaffen aneignen und hiebei den erfahrenen Lehrer gern als führenden Mitarbeiter anerkennen. Wir erinnern an Pestalozzis Wort: „Das Beste, das man an dem Menschen tun könne, sei, dass man ihn lehre, es selber zu tun"; in diesem Wort ist der Zusammenklang von Aktivität des Schülers und teilnehmender Führung durch den Lehrer treffend gekennzeichnet.

Es bleibt uns noch übrig, zu untersuchen, welcher Ausdrucksmittel sich das Schaffen des Kindes bedient, ferner, ob eines dieser Ausdrucksmittel etwa wertvoller als das andere ist. Es kommen hauptsächlich zwei Ausdrucksmittel in Frage: das Wort und die Tätigkeit der Hand, wobei wir die Schreibtätigkeit zum Wort rechnen wollen und unter Handtätigkeit vor allem Zeichnen, Malen, Ausschneiden, Falten, Formen und dgl. verstehen, also alles, was heute Klassenzimmertechnik und Werkstattarbeit genannt wird. Diese Gegenüberstellung von Wort und Werk der Hand hält zwar strenger logischer Prüfung nicht stand, reicht aber für unsere Zwecke vorläufig aus.

Deckt sich der Gegensatz zwischen Wort und Werk der Hand mit dem zwischen Lernschule und Arbeitsschule? Ist also Handtätigkeit ein Hauptmerkmal der Arbeitsschule? Noch vor einigen Jahren wurde der Begriff Arbeitsschule in dieser Weise eingeschränkt, und viele glaubten, sie seien bereits Arbeitsschulpädagogen, weil in ihrem Unterricht ein wenig gebastelt wurde.

Wir begreifen, warum der Kampf gegen die Worte, gegen das Wortemachen, gegen den Verbalismus immer wieder auflebt, seit Erzieher bewusst unterrichten, und gerade in unserer Zeit, einer Zeit der Schlagworte, ist solcher Kampf wichtig. Aber es hat keinen Sinn, gegen das Wort überhaupt zu kämpfen. Das Wort ist und bleibt für den Menschen das häufigste und mindestens deshalb ein bedeutungsvolles Ausdrucksmittel, und es kann doch der Ausdruck tiefsten Erkennens und Erlebens sein. Also können wir den Schaden des

Verbalismus, die Gefahr der „alten Lernschule“ nicht darin sehen, dass da Worte gebraucht werden, sondern darin, dass gedankenarme, oberflächliche, leichtfertige, unüberlegte Worte gebraucht werden. Und das Wesen der Arbeitsschule kann nicht darin bestehen, dass man das Wort einseitig zurückdrängt, sondern darin, dass man Worte fordert, die der Ausdruck wertvoller Erkenntniserlebnisse sind.

Auch die Handtätigkeit (im vorher angegebenen Sinne) ist nichts als ein Ausdrucksmittel, und sie kann, ebenso wie das Wort, der Ausdruck sein für wertvolle geistige Arbeit, für Selbstbildungsarbeit, kann aber auch gedankenarme „Werkelei“, „Fingerei“, Spielerei sein. Also ist Handtätigkeit durchaus nicht ein wesentliches Merkmal der Arbeitsschule, die wir erstreben. Sondern in solcher Arbeitsschule werden wertvolles Wort und wertvolles Werk der Hand zu einer wertvollen Einheit zusammenfliessen, zur Tat der (werdenden) Persönlichkeit, zum Werk, zum Wirken.

Ob in einer Schule Wort und Werk der Ausdruck eigner innerster Beteiligung des Verstandes, des Willens und des Gemütes sind oder nicht, wird der erfahrene Pädagoge schon an der äussern Haltung der arbeitenden Klasse feststellen können, und er wird als Gegensatz zwischen Lernschule und Arbeitsschule diesen finden: in der Lernschule passive, erzwungene Aufnahme dargebotener Lehrstoffe; die Frage des Lehrers als wichtigstes Antriebsmittel (hoffentlich nicht sogar die Furcht vor Strafe!); oberflächliches Lernen kärglicher, wenig fruchtbarer Wissensstoffe; viel Drill, Unlust bei Schülern und Lehrern; oft ein polizeimässiges Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling; in der Arbeitsschule dagegen Aktivität, Spontaneität des Schülers; Fragen, die der Schüler an seine Mitschüler und an den Lehrer stellt; nur geringe Arbeitsanstösse, Impulse, die der Lehrer gibt; vertieftes Erarbeiten wertvoller Arbeits- und Gestaltungsweisen; Arbeitsfreude bei Schülern und Lehrern; ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens. Dies aber ist kein Gegensatz zwischen alter und neuer Schule, zwischen Vergangenheit und Gegenwart oder gar zwischen alten, veralteten Amtsgenossen und den Neuerern, denen plötzlich so etwas wie eine Offenbarung gekommen ist; nein, es ist der Gegensatz, den es stets gegeben hat und den es stets geben wird, der Gegensatz zwischen Stundenhaltern und echten Erziehern.

Kann die Forderung der Arbeitsschule auf alle Teilgebiete der Erziehung ausgedehnt werden? — Wer wie wir in der Erarbeitung von Erkenntnisweisen den Hauptinhalt der Arbeitsschule sieht, muss diese Frage verneinen. Er wird von Arbeitsschule nur dann reden können, wenn es sich um Erkenntnisarbeit handelt. Diese aber ist doch nur ein Teil der Erziehungsarbeit und nicht einmal der wichtigste; denn alles unmittelbare Erleben, das gefühlsmässige Nacherleben von Schönem und Heiligem, das willensmässige Miterleben der Schulgemeinschaft auch ausserhalb der Unterrichtsarbeit, besonders bei Feier und Spiel — alles dies vollzieht sich zwar nicht unter völligem Ausschluss des erkennenden Verstandes, aber nicht unter seiner Herrschaft, und alle Unmittelbarkeit und damit der

grösste Wert des Erlebens ginge verloren, wollten wir die Schüler Methoden auch dieses Erlebens erforschen und bewusst anwenden und sie klug darüber reden lassen.

Nur das Formmerkmal der Arbeitsschule, die Selbsttätigkeit, gilt, recht verstanden, auch für jedes unmittelbare Erleben, und unsere ganze Schule soll eine Schule der selbsttätig erlebenden Persönlichkeit sein. Aber die Weisen des selbsttätigen Erlebens sind auf dem Gebiete der unmittelbaren Gemüts- und Willenstätigkeit andere als auf dem der Erkenntnisbildung. Auf eine tiefe Ergriffenheit des Gemütes dürfen wir schliessen, wenn der Schüler — andächtig schweigt. Ehrfurcht schwätzt nicht. Fester Wille macht nicht viele Worte, sondern handelt. Solche Erlebnisse drücken sich vielleicht in andeutenden Symbolen aus, in stummer Geste, in den Formen der Kunst, aber nicht im Vernünfteln über sie. Auch diese stillen Weisen Arbeitsschule zu nennen, ist eine unnötige Vergewaltigung der Sprache und bedeutet eine grosse Gefahr: Wie leicht sind Kinder, die in ihrem Verstande arbeitsschulmässig gebildet worden sind, besonders Grossstadtkinder, die über das Wort freier verfügen als zurückhaltende Dorfkinder, wie leicht sind besonders Mädchen bereit, auch über ein lyrisches Gedicht, über ein stimmungsvolles Bildwerk, über ein Musikstück und gar über eigene Gefühle rasch zu urteilen! Das aber ist keine Selbsttätigkeit, sondern ist altkluges und kindliches Geschwätz, das wir um so mehr bekämpfen müssen, als wir in einer Zeit leben, die an die Stelle schweigender Ehrfurcht im Sinne Goethes oft genug lauten Wortschwall setzt.

Wenn wir die Forderung einer arbeitsschulmässigen Behandlung auf Erkenntnisstoffe beschränken, so ist damit aber die wichtige Frage noch nicht beantwortet, auf welchen Teilgebieten der Erkenntnisbildung jetzt schon die Voraussetzungen für die Durchführung unserer Absicht erfüllt sind. Wollen wir Lehrer die Kinder anleiten, wissenschaftliche Erkenntnisweisen, Methoden zu gewinnen, so dürfte die erste, freilich selbstverständliche Voraussetzung dafür die sein, dass wir die Methoden kennen, deren sich die einzelnen Wissenschaften bedienen, um zur Erkenntnis, zur Wahrheit zu kommen. Ist aber jede Wissenschaft über ihre Methoden restlos klar? D. h. bietet jede Wissenschaft eine zusammenhängende, philosophisch gegründete Methodologie? Wie vereinzelt stehen Bernheims „Lehrbuch der historischen Methode“ und Rickerts „Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung“! Aber selbst wenn diese Vorarbeit vollkommen geleistet wäre, wo ist der Versuch, jene lediglich für die Wissenschaft selbst gedachte Methodologie nach pädagogischen Grundsätzen auszuwerten? (Nur Anfänge hiervon finden sich in des Verfassers „Schulerziehung“, Berlin, Union, 1921, und in seinem „Rechenbuch für Volksschulen“, Lehrerausgabe, Leipzig, Merseburger, 1923.)

Also ist Arbeitsschule heute überhaupt nur in tastenden Anfängen möglich. Arbeitsschule ist noch nicht fertige Tatsache der Gegenwart, sondern ist in Theorie und Praxis Aufgabe für die Zukunft.

Paul Henkler.