

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 35 (1925)  
**Heft:** 6

**Artikel:** Wandlungen des Arbeitsschulgedankens  
**Autor:** E. St.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788526>

### **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:** 14.03.2025

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

Glaubens- und Gewissensfreiheit sich in der Schule keine antichristlichen Einflüsse geltend machen, ist zu begreifen.

Auf anderer Seite verlangen auch Dissidenten, seien es Juden, Sektenleute oder Freidenker, Rücksicht auf ihre Weltanschauung in der Schule. Der Staat, der die Schule trägt, hat selbst mehr und mehr seinen christlichen Charakter, den er nach reformierter Auffassung haben sollte, aufgegeben. Er hat sich neutralisiert, säkularisiert. Auch weite Bevölkerungskreise haben nur einen sehr losen Zusammenhang mit der Kirche und sind religiös gleichgültig. Scheint es da nicht die gegebene Lösung der Schwierigkeiten zu sein, dass sich auch die Schule in Weltanschauungsfragen neutral erklärt, dass sie dieses Gebiet ganz den Kirchen oder den Eltern überlässt? (Fortsetzung folgt)

---

## Wandlungen des Arbeitsschulgedankens.

Man hat der Schule immer wieder den Vorwurf gemacht, dass sie nicht erzoget, sondern höchst einseitig unterrichtet habe. Sie sei einzig und allein darauf gerichtet gewesen, dem Zögling eine Reihe von Kenntnissen beizubringen, nicht aber darauf, alle in ihm liegenden Kräfte und Wertmöglichkeiten zu entfalten. Kein Zweifel: in diesem Vorwurf, mag er auch in mancher Hinsicht übertrieben sein, steckt ein durchaus berechtigter Kern, und es muss in der Tat mit aller Energie darauf hingewirkt werden, dass jene Trennung zwischen Unterricht und Erziehung überbrückt und der Unterricht wieder in das einheitliche Werk der Erziehung einbezogen werde. Es scheint mir der Sinn des Arbeitsschulgedankens zu sein, dass er diese Überbrückung herbeiführen will.

Die Schule steht stets in engstem Zusammenhang mit der allgemeinen geistigen und kulturellen Lage einer Zeit: jede Zeit hat ihre, d. h. die ihr gemässe Schule. Die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts ist charakterisiert durch die ungemein starke Entfaltung des Wirtschaftslebens und der Technik. Diese erfuhren eine Umgestaltung in allen Kulturländern, wie man sie früher nicht einmal für möglich gehalten hätte. Damit aber musste sich das ganze Leben von Grund auf ändern: Technik und Industrie schufen den Industriearbeiter, der in einer immer steigenden Masse an die Stelle des Handwerkers trat. War früher die Mehrzahl der lebensnotwendigen Güter im Kleinbetriebe erzeugt worden, von dem selbständigen, eine beschränkte Anzahl von Gesellen und Lehrlingen beschäftigenden Meister, so geschah dies nunmehr im industriellen Grossbetriebe, mit Hilfe von Maschinen, bei denen der Arbeiter nur eine Reihe von Handgriffen zu tun hatte. An die Stelle des Könnens trat nunmehr das Wissen, und zwar das erlernbare Wissen, wie es durch Schulen, durch Bücher übermittelt werden kann. Die seelische Kraft, welche Wirtschaft und

Technik beherrscht, ist der Verstand, der rechnet und konstruiert, und es ist kein Wunder, dass in einer Zeit, in welcher Wirtschaft und Technik die höchste Wertschätzung erfahren, auch der Verstand von allen Seelenkräften am meisten geschätzt, dass das Wissen gesucht wird, das Wissen, von dem man sagt, dass es Macht sei.

Je mehr diese Entwicklung aber fortschritt, um so mehr bildete sich eine Spaltung zwischen den am Wirtschaftsleben beteiligten Menschen heraus. Nicht nur eine soziale Spaltung: Meister und Geselle standen sozial auf der gleichen Stufe, Arbeiter und Unternehmer sind durch eine Kluft getrennt, nicht nur wirtschaftlich: Meister und Geselle hatten beide keine grossen Reichtümer, und der Geselle wusste, dass auch er dereinst Meister werden würde; der Unternehmer ist der Besitzende, dem die Produktionsmittel und das Geld gehören, der Arbeiter der Besitzlose, der seine Arbeitskraft hingeben muss, um leben zu können — sondern auch eine Spaltung in dem Sinne, dass die geistige Arbeit von der Handarbeit in einem immer steigenden Masse losgelöst wurde: die geistige Arbeit, das Berechnen und Konstruieren, die Aufdeckung der Art und Weise, wie man am besten eine Arbeit verrichtet, wurde in das Bureau verlegt, und der Arbeiter war nur das ausführende Organ, das seine Arbeit rein mechanisch zu verrichten hatte.

Der Ursprung unserer Schulen liegt in der Gelehrtenschule, und diesen Ursprung konnten selbst die für die sozial tieferstehenden Volksschichten zugeschnittenen Volksschulen nicht abstreifen. Auch hier wurde im allgemeinen auf die besonderen Lebens- und Arbeitsbedingungen dieser Schicht sehr wenig Rücksicht genommen, das Mass des zu übermittelnden Wissens war sehr reduziert, die einzelnen Fächer wurden nicht in der Weise wissenschaftlich betrieben, wie dies für die höheren Lehranstalten galt — aber der Unterricht stand auch hier im Mittelpunkt, der Unterricht an der Hand von Büchern, ein für diese Schicht zum mindesten lebensfremder Unterricht. Zwischen Schule und Leben bildete sich in immer steigendem Masse ein Zwiespalt heraus, der immer deutlicher fühlbar wurde. Von hier aus nahm nun die Forderung der „Arbeitsschule“ zuerst ihren Ursprung.

Schon in den achtziger Jahren forderten einsichtige Pädagogen, vor allem der Sozialpädagoge Robert Seidel, die Arbeitsschule: Arbeit hierbei durchaus im Sinne von Handarbeit gedacht. Indem man die Handarbeit in die Schule einführte, dachte man die Kluft zwischen Schule und Leben zu überbrücken, die Schule selbst in das Leben einzufügen. Die Schule würde so eine Vorbereitung auf das Leben in ganz anderem Masse werden wie die reine Buchschule. Dadurch, dass sie die Arbeit aufnimmt, wird das Kind von vornherein auf die Notwendigkeit und auf den Wert der Arbeit hingewiesen. Es lernt die in der Arbeit steckenden hohen Werte hier, wo ihm die Arbeit von pädagogischer Seite nahe gebracht wird, kennen. Zugleich aber wird die Handarbeit für alle Schulen, für alle Schüler gefordert. Wenn so alle die Handarbeit kennen lernen, dann ist auch zu erwarten, dass das Urteil über sie von seiten der Gebildeten ein gerechteres sein

werde. Im allgemeinen hat der Gebildete die Tendenz, über alles, was Handarbeit ist, geringschätzig zu urteilen, sie als etwas zu betrachten, was ihren Träger in gewissem Sinne entehrt. Lernt er sie aber in der Jugend kennen und verrichtet sie hier selbst in Gemeinschaft mit denen, deren Lebensaufgabe sie später dauernd bilden wird, dann wird sein Urteil wesentlich gerechter sein, und er wird für den arbeitenden Mann des Volkes mehr Verständnis haben. Was also erstrebt wird, was man von der Einführung der Handarbeit in die Schule erhoffte, ist eine Versittlichung der Arbeit und eine höhere Einschätzung derselben.

Inzwischen hatte sich unter dem Einfluss der allgemein-wissenschaftlichen Strömungen auch die Psychologie dem Kinde zugewandt. Eine neue Wissenschaft, die Kinderpsychologie, entwickelte sich. Das Kind erfuhr eine besondere Beachtung: die mannigfachsten Unternehmungen, welche ihm dienen sollten, traten ins Leben: Vereinigungen zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit, zum Schutz vor Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft, Jugendpflege und Jugendfürsorge begannen sich zu entwickeln. Die neu erblühende Kinderpsychologie drängte nach einer Anwendung auf die Praxis: man trug die wissenschaftliche Forschung unmittelbar in die Schule, experimentierte und prüfte hier, und suchte die Ergebnisse der jungen Wissenschaft dem Unterricht unmittelbar fruchtbar zu machen. Man sah ein, dass der Übergang von der kindlichen Freiheit im Elternhause ein zu schroffer ist. Daheim kann das Kind sich bewegen, sich betätigen wie es ihm beliebt, es kann sich beschäftigen, kann spielen, seine Phantasie walten lassen. Das alles ist mit dem Moment erledigt, in dem es in die Schule kommt. Jetzt soll es stillsitzen und Buchstaben nach einer langweiligen Methode schreiben lernen, soll lesen lernen an toten Buchstaben der Fibel. Das ist unkindlich, entspricht nicht dem Tätigkeitstrieb des Kindes, nicht dem, was in dem Kinde vorgeht. Das Kind will sich beschäftigen, will basteln und bauen und spielen; spielend muss es daher zuerst lernen, bis das Spiel allmählich in ernste Arbeit übergeführt wird. Zwischen dem Spiel aber und der Arbeit steht die Betätigung der Hand: mit dem Spiel hat sie die Art der Tätigkeit gemein, sowie den Umstand, dass das Kind hier seine Phantasie frei walten lassen kann, mit der Arbeit jedoch die Tatsache, dass sie irgendeinen, wenn auch an sich wertlosen Gegenstand erzeugt, der den Augenblick des Erzeugens überdauert und der vor dem Kinde steht. Das Kind muss seine Kräfte zusammenfassen lernen, um diesen Gegenstand herzustellen — es muss mit anderen Worten arbeiten lernen. Was also für die Einführung der Handarbeit bestimmend ist, ist der Gesichtspunkt des Kindesgemässen in der Erziehung.

Die wirtschaftliche Entwicklung hatte zu einer einseitigen Betonung des Einzelwesens geführt, das allein noch Wert zu haben schien. Die Unbefriedigtheit über diese Vereinzelnung, die zugleich eine Vereinsamung bedeutete, liess in dem Menschen den Wunsch und die Sehnsucht rege werden, über die Güter hinweg wieder zum Menschen zu gelangen. Ein neues Lebensgefühl begann sich zu entwickeln, das

seinen Ausdruck in dem Verlangen des Menschen nach dem anderen Menschen, nach Gemeinschaft fand. Damit musste auch der Arbeitsgedanke in eine neue Phase treten. Man begann, sich darüber klar zu werden, dass Erziehung die Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft zum Ziel haben müsse. Zwar soll das Individuum in der Gemeinschaft nicht restlos aufgehen, sich nicht ganz an die Gemeinschaft verlieren, aber indem es alle seine Kräfte entwickelt und entfaltet und immer mehr zur eigenartigen Persönlichkeit heranreift, soll es sich seiner Verantwortung für das Ganze bewusst sein und für dieses Ganze wirken. Es soll ein soziales Wesen werden, seine soziale Natur entwickeln. Der allgemein übliche Unterricht entwickelt diese soziale Seite aber nicht in genügender Weise. Im Gegenteil, jedes Individuum ist hier von dem anderen abgeschlossen und getrennt, jede Zusammenarbeit ist verboten und wird in der Regel streng bestraft, das Kind wird von anderen abgesondert: wie kann sich da seine soziale Natur entwickeln? Diese muss vielmehr unterdrückt werden. Ganz anders bei der Handarbeit. Hier müssen immer verschiedene Kinder zu einer Gruppe vereinigt werden und zusammenarbeiten. Dadurch entwickeln sich nicht nur Beziehungen zwischen den einzelnen Kindern, vielmehr sehen diese auch, in wie hohem Masse sie von anderen abhängig sind, wenn sie ein Werk zustande bringen sollen. Sie sehen, wie alles von dem Zusammenarbeiten vieler Einzelner abhängt, sie lernen schätzen, was der andere leistet, lernen Achtung vor seinem Werk. Wollen sie sich nicht selbst ausschliessen, so müssen sie jedem anderen sein Recht gewähren.

Zugleich aber traten noch andere Gesichtspunkte hinzu: man sah, dass auch in der Handarbeit sehr hohe Bildungswerte stecken, die durch einen richtig geleiteten Unterricht erschlossen werden können. Wenn der Schüler daran gewöhnt wird, sauber zu arbeiten, exakte Arbeit zu liefern, die ganz genau den aufgegebenen Bedingungen entspricht, wenn jede Puscherei vermieden und zurückgewiesen wird, dann wird dies auch für seine übrige Entwicklung nicht ohne Bedeutung sein: die Bildungswerte der Handarbeit waren von allgemein erzieherischer Bedeutung. In diesem Sinne forderte etwa Kerschens- steiner die Einführung der Arbeit in die Schule: soziale Gesichtspunkte und die letztgenannten Erwägungen waren für ihn in erster Linie bestimmend.

Man sah aber auch ein, dass es nicht angeht, nur die Handarbeit als Arbeit anzusprechen. Wie es eine ungemaine Überhebung der Handarbeiter ist, wenn sie sich allein als Arbeiter bezeichnen nicht nur, sondern auch betrachten, und in jedem geistigen Arbeiter einen Müssiggänger sehen, so bedeutet auch die Beschränkung des Begriffes Arbeitsunterricht auf die Handarbeit eine einseitige Überschätzung derselben. Mit dieser Erkenntnis trat der Arbeitsgedanke in eine neue Phase. Arbeit wurde jetzt auch das, was in den Fächern geleistet wurde, die für die Handarbeit keinen Raum gewähren. Denn es muss das eingeschaltet werden: man hatte nicht nur den Handarbeits- unterricht als ein besonderes Lehrfach begründet, sondern zugleich

ihn als Unterrichtsprinzip angesprochen: d. h. in jedem Unterricht sollte nach Möglichkeit auch die Hand betätigt werden. Das führte zu allen möglichen Auswüchsen, die geradezu ans Lächerliche streifen: man liess in der Geschichte z. B. wenn man von den Kreuzzügen sprach, ein Schwert in Pappe ausschneiden; liess ein griechisches Schiff kleben usw. — Sinn hatten diese Dinge nicht, die sich sogar dahin verstiegen, dass man im Religionsunterricht die Arche Noahs aus Pappe anfertigen liess!

Dem kamen andere Strömungen entgegen. In dem Masse, in dem sich die wirtschaftliche und soziale Stellung der Arbeiterschaft hob, erwachte auch in ihr der Wunsch, an den Kulturgütern Anteil zu haben, man verhielt sich jetzt nicht mehr so ablehnend der geistigen Kultur gegenüber wie ehemals. Die mannigfachsten Volksbildungseinrichtungen entwickelten sich. Aber man forderte auch bereits für die Schule eine tiefere Einführung in Schrifttum und Kunst, in Wissenschaft und Geschichte des Volkes. Freilich mit der reinen Buchweisheit wollte man sich nicht befreunden, und man verlangte auch hier einen lebendigeren Unterricht, einen Unterricht, der das Kind zur eigenen Mitarbeit anregte. So bedurfte es einer Erweiterung des ursprünglich recht engen Arbeitsbegriffes. Man sah ein, dass alles, was lediglich von aussen an den Zögling herangebracht wird, tot in ihm ist, dass es ein Wissen gibt, das zwar jederzeit heruntergebetet werden kann, das aber auf den Zögling keinerlei tiefergehenden Einfluss hat, das weder sein Denken schult, noch ihn zu richtigem Handeln führt. Nur das hat Sinn und Bedeutung, was von innen heraus kommt, was Kräfte in ihm entwickelt und frei macht. Kräfte und Fertigkeiten werden aber nur entwickelt, indem der Mensch sie übt und betätigt. Diese Betätigung darf wohl auf der untersten Stufe ein ziel- und planloses Spielenlassen sein, aber allmählich müssen die Kräfte immer mehr beherrscht werden von einheitlichen Zielvorstellungen, die ihnen die Richtung geben. Eine solche Betätigung der Kräfte im Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel nennt man aber Arbeit. Durch dieses Zielbewusstsein unterscheidet die Arbeit sich von dem Spiel. Dabei ist es gleichmässig, ob es sich um rein körperliche oder um rein geistige oder um geistige und körperliche vereinigende Arbeit handelt.

Damit gewinnt der Arbeitsgedanke nun eine ganz neue Prägung; er ist von den ihm ursprünglich anhaftenden Einseitigkeiten befreit und wird zu einem immer umfassenderen Prinzip, das den ganzen Unterricht beherrscht. Dabei nimmt das Arbeitsprinzip in dieser Fassung alle die im Vorhergehenden berührten Gesichtspunkte in sich auf, und erweitert und vertieft sie. Auch aus der geistigen Arbeit kann eine Gemeinschaft, die Arbeitsgemeinschaft, herauswachsen, auch aus ihr kann sich eine Versittlichung jeglicher Arbeit ergeben.

Was die Arbeitsmethode von der „Lernmethode“ unterscheidet, ist der Umstand, dass hier an die in dem Zögling selbst vorhandenen Kräfte angeknüpft werden soll. Arbeit bedeutet nicht ein blosses

Sich-Aneignen eines Stoffes, sondern ein inneres Verarbeiten, ein selbsttätiges Erarbeiten. Das zeigt aber sofort, dass, da ja zwischen den einzelnen Individuen weitgehende Unterschiede bestehen, diese sich auch im Unterricht und in der Erziehung geltend machen müssen. Die Folgerung, die mit Notwendigkeit aus der Arbeitsschulidee gezogen werden muss, ist die einer weitgehenden Individualisierung des Unterrichtes und der Erziehung. Im Unterricht sollen sich die Kräfte des Zöglings betätigen; es können sich aber nur die Kräfte betätigen, die im Zögling vorhanden sind, also muss der Unterricht an diese anknüpfen, d. h. aber weitgehend individualisieren.

Aber noch ein Weiteres folgt aus dem Arbeitsprinzip. Die „Lernschule“ richtet sich ausschliesslich an den Verstand, sie leistet einer einseitigen Verstandeskultur Vorschub. Von der Arbeitsschule erwartet man, dass sie alle im Zögling vorhandenen Kräfte und Anlagen schult und keine einzige ungenutzt und unentfaltet lässt. Noch mehr: der Zögling bildet keine Summe von beziehungslos nebeneinander stehenden Anlagen und Kräften, sondern eine unteilbare Einheit. Individualisieren bedeutet an diese Einheit, die der Zögling bildet, anknüpfen, an das, was das Zentrum seiner Seele bildet, und alle einzelnen Kräfte so ausbilden, dass sie sich in diese Einheit einpassen und ihr, dem Ganzen, dienen. Nicht nur der Intellekt, nicht nur das Gefühl, nicht nur der Wille sollen gebildet werden, sondern der ganze Zögling. Das schliesst freilich die Bildung aller einzelnen Kräfte ein, ihre Zusammenfassung zu einem Ganzen. Alle Wertmöglichkeiten, die in seiner Seele angelegt sind, sollen voll zur Entfaltung gebracht werden. Nur indem dies geschieht — und damit komme ich wieder auf den Ausgangspunkt unserer Erörterungen zurück —, kann auch die unglückliche Spaltung in Unterricht und Erziehung überwunden werden. Dass dies aber geschehe, scheint mir eine dringende Notwendigkeit zu sein. E. St.

---

## Cäsar in der Schule.

Von Dr. Herm. Frey.

Mit froher Erwartung greift der aufgeweckte Schüler zu Cäsars Bericht über den gallischen Krieg; soll er doch, nach jahrelangem Exerzieren an Einzelsätzen und moralisierenden Anekdoten das erste lateinische Buch kennen lernen. Sein gesunder Tatsachenhunger erwartet Sättigung, und keine Gestalt der römischen Geschichte könnte seine Aufmerksamkeit stärker fesseln, als Cäsar, von dessen Ruhm und Grösse er wieder und wieder gehört hat, ohne dass doch je der Zwang zu klarer Vorstellung regelnd und eindämmend der Phantasie Schranken gesetzt hätte.

Leider pflegt aber die schöne Begeisterung nicht lange anzuhalten. Die erwarteten Überraschungen bleiben aus, Langeweile schleicht sich erkältend ein, und nicht selten legt man das Buch nach wenigen Monaten mit einem Seufzer der Erleichterung beiseite. Die Gründe für