



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Begriff der Arbeitsschule

Kerschensteiner, Georg

München [u.a.], 1957

V. Die Methoden der Arbeitsschule

[urn:nbn:de:hbz:466:1-82889](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-82889)

V. DIE METHODEN DER ARBEITSSCHULE

Die Darstellung der Lösung der drei Aufgaben, die sich aus dem obersten Zweck der Volksschule naturgemäß ergeben, haben uns zum Grundriß einer inneren Organisation der Volksschule geführt, die ich im Jahre 1908 in meiner Rede in der Peterskirche zu Zürich mit dem Worte „Arbeitsschule“ bezeichnet habe. Wie alt auch das Wort „Arbeitsschule“ sein mag, so darf ich doch wohl behaupten, daß der auf diese Weise bestimmte Inhalt des Wortes sich nicht mit einem der früheren Inhalte deckt.

Mit den vorausgegangenen Erörterungen ist nun aber der Begriffsinhalt des Wortes noch nicht erschöpft. Jene drei Aufgaben und die aus ihnen entpringende Organisation geben die ethische Richtung der Charakterbildung an, welche die Erziehung durch unsere Volksschule einschlagen soll. Damit haben wir eine erste Reihe von Merkmalen des Begriffs „Arbeitsschule“ gewonnen.

Die zweite Reihe von Merkmalen ergibt sich aus dem Wesen der Charakterbildung selbst. Indem wir aber dem Wesen der Charakterbildung nachgehen, stehen wir vor dem Grundproblem der Erziehung. Es handelt sich dabei nicht darum, welche Ziele wir mit dieser pädagogischen Arbeit anstreben, sondern an welche psychischen Kräfte des Zöglings wir uns zu wenden haben und wie wir sie behandeln müssen. Welche dieser Kräfte sind unveränderlich, welche veränderlich und demnach der Beeinflussung durch Erziehung zugänglich? Wie muß diese Beeinflussung vor sich gehen, daß die persönliche

Charakteranlage des einzelnen sich sittlich entwickle, ohne wertvolle Eigenschaften dieses Charakters zu unterdrücken, zu vernachlässigen oder verkümmern zu lassen? Ich habe in meiner Untersuchung über den Charakterbegriff (vgl. „Charakterbegriff und Charaktererziehung“, 4. Aufl. 1929, Leipzig, B. G. Teubner) diese Kräfte zu ermitteln gesucht.

Es sind vier Kräfte, deren Vorhandensein die Möglichkeit, einen wertvollen Charakter erziehen zu können, in Aussicht stellt: Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit, Aufwühlbarkeit. Die Kräfte sind natürlich — wie alle Seelenkräfte — nicht völlig voneinander unabhängig. Insbesondere beeinflußt die letzte dieser vier Eigenschaften, die in der Hauptsache eine unveränderliche Anlage zu sein scheint, die drei übrigen in hohem Grade. Denn von der Tiefe und Dauer der Gemütsbewegungen, die mit einem Grundsatz unseres Handelns, einer Maxime unseres Gewissens, einer Idee unserer Welt- oder Lebensanschauung verknüpft sind, hängt zu einem erheblichen Teile die Beharrlichkeit unserer Willensentschlüsse und die Kraft zu ihrer Umsetzung in Handlungen ab. Natürlich ist es nicht so, als ob die vier Eigenschaften nun auch tatsächlich die Entwicklung eines Charakters gewährleisten. Sie sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen, die zum Teil schon in der Charakteranlage gegeben sein müssen. Hinzutreten muß immer eine erworbene Eigenschaft, die einheitliche Organisation der Grundsätze, Maximen, Ideen in unserer Seele unter eine oberste Idee, die unserer ganzen Seelenstruktur entspricht und deshalb unser Wesen in seinem ganzen Umfange und seiner Tiefe ausfüllt.

Die Entwicklung der drei ersten Charaktermerkmale erfordert vor allem Freiheit der Betätigung und

Mannigfaltigkeit der Verhältnisse. Damit der Wille sich entwickelt, muß er sich beständig in Handlungen entladen können, und damit er stark zu werden vermag, muß er Freiheit und Bewegung haben. Damit der Verstand klarer urteilen lerne, muß er seine Vorstellungen und Begriffe so weit wie möglich durch Erfahrung selbst erarbeiten. Damit die Feinfühligkeit an Umfang zunehme, müssen Verstand und Gemüt frühzeitig in einer Fülle von realen Verhältnissen sich bewegen und so gewöhnt werden, rasch und mannigfaltig zu reagieren. Die Passivität und Rezeptivität der landläufigen Schulen beeinflußt die Entwicklung dieser drei Kräfte oft nur ungenügend, und nicht selten sucht die Entwicklung dieser Kräfte dann Auswege, die der Lösung der Aufgabe, sie ethisch zu richten, neue Schwierigkeiten bereiten. Zwar fließt die alte Pestalozzische Forderung der Selbsttätigkeit des Kindes noch immer wie Honig von den Lippen der Pädagogen. Aber diese Selbsttätigkeit ist, wo sie der Wort- und Buchbetrieb der herkömmlichen Schule nicht überhaupt zum bloßen Schein herabdrückt, im wesentlichen fast durch die ganze Schule hindurch für alle drei Grundkräfte des Charakters an fest vorgeschriebene Gleise gebannt. Es ist leider mehr die Selbsttätigkeit einer Maschine als die einer eigenartig sich selbst gestaltenden Seele.

Der geringe Einfluß eines solchen Schulbetriebes auf die Charakterbildung konnte nicht verborgen bleiben. Die zunehmende Individualisierung des kulturellen, politischen und sozialen Lebens in Verbindung mit dem immer stärker fühlbar werdenden Mangel an uneigennütigen, klaren, selbständigen Menschen, die unzulänglichen Lösungen der dem Volke übertragenen öffentlichen Aufgaben ließen uns erkennen, daß der

modernen deutschen Bildung, wie Lichtwark am ersten Kunsterziehungstage mit vollem Rechte bemerkte, „die gestaltende Kraft fehlt“. Wir lernen immer mehr die Bedeutung der durch nichts zu ersetzenden, von großen Maximen gerichteten eigenen praktischen Initiative einsehen, die nirgends sich entwickeln kann, wo die Erziehung dem Zögling in allem, was er tut, streng vorgeschriebene Bahnen weist. Immer lauter werden die Stimmen, die nach dem Einzug von frei gewählter oder doch frei sich auswirkender Betätigung in die Mauern der Schulen rufen. In seinem trefflichen Aufsatz „Über freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums“ in den Blättern für das Gymnasialschulwesen 1912, Heft 2, fordert Professor Dr. Paul Joachimsen systematischen Ausbau des Wahlunterrichts in den drei oberen Klassen des Gymnasiums. (Vgl. auch Kap. VI.) Er war nicht der erste und wird auch nicht der letzte sein.

Das Wort von der Pädagogik der Tat wurde zunächst geprägt. Bald aber hatte es dem neuen Schlagwort Platz zu machen, dem Schlagwort vom Arbeitsunterricht als Prinzip, worunter man die Verbindung von einer Fülle manueller Tätigkeiten mit allen herkömmlichen Unterrichtsgegenständen verstand. Schon diese grobe Veräußerlichung des Begriffes „Arbeitsunterricht“ als eines Unterrichts in rein manueller Beschäftigung zeigte, wie wenig das Wesen des Begriffes der Arbeitsschule erfaßt worden war. Indem nun aber eine große Anzahl von Schulmännern überdies den manuellen Arbeitsunterricht als Fach vollends ablehnte, beraubte sie auch ihren Arbeitsunterricht als Prinzip ein für allemal des besten Einflusses auf Charakterbildung. Jedoch in drei heiligen Konzilien (1857,

1882 und 1900) hatte die deutsche Lehrerschaft das anathema sit dem fachlichen Arbeitsunterricht in jeder Form gesprochen. Andernteils hatte die Bewegung für den Handfertigkeitsunterricht das Augenmerk einer großen Zahl von Lehrern nahezu ausschließlich auf die manuelle Arbeit gelenkt. Da ist es nur zu begreiflich, daß die neue Bewegung nicht sofort in die rechten Bahnen kam. Man war überhaupt nicht von der Erwägung ausgegangen, die das wahre Wesen des Arbeitsunterrichts hätte erfassen lassen. Kindergartenbeschäftigung, Handfertigkeitsbewegungen, die alten Forderungen von Selbsttätigkeit usw. führten von vornherein zu einer Veräußerlichung des Arbeitsunterrichts als Prinzip. Weil arbeiten gewöhnlich eine manuelle Tätigkeit ist, so glaubte man das Problem der Arbeitsschule damit gelöst zu haben, daß man mit jedem herkömmlichen Unterrichtsgebiet der Schule irgendwelche manuelle Tätigkeit verband. Selbst dem Geschichtsunterricht der oberen Klassen der Volksschule glaubte man durch Modellierbögen von Ritterburgen, Laubsägearbeiten nach Bauformen alter Stile, Planzeichnen von Schlachtfeldern usw. den Charakter von Arbeitsunterricht gegeben zu haben. Das Illustrieren von epischen Gedichten und biblischen Erzählungen mußte zur Verherrlichung des neuen Prinzips herhalten. Aber sowenig man sich den Begriff des kategorischen Imperativs erarbeitet, wenn man einen Holzschnitt von Kant nachzeichnet, ebensowenig treffen die erwähnten manuellen Arbeiten den Geist des Arbeitsprinzips. Das Arbeitsprinzip ist nur dann gewahrt, wenn die Arbeit beim Eindringen in die Vorstellungskreise und in die Denkungsweise dieses Gebietes den Arbeitsmethoden angepaßt ist, die sich innerhalb jener Geistesgebiete mit logi-

scher Notwendigkeit entwickelt haben. Wer durch zeitgenössische Schilderungen und anderes Quellenmaterial oder auch nur aus der Lektüre von historischen Schriften der Gegenwart historische Kenntnisse selbständig erarbeiten läßt, wer durch dramatische Gestaltung von Dichtungen in gebundener und ungebundener Form die Schüler den Inhalt tiefer erleben und erfassen läßt, wer in Arbeitsgemeinschaften Gelegenheiten schafft zur Entwicklung der Feinfühligkeit im geselligen Verkehr der Schüler, wer die Schüler anleitet, durch eigene Versuche selbst in den Kern der physikalischen, chemischen, biologischen Gesetze einzudringen, sie alle gestalten den Unterrichtsbetrieb nach dem Prinzip der produktiven Arbeit.

Das Wesen der Arbeitsschule und des in ihr lebendig werdenden Arbeitsprinzips ist eben ein völlig anderes, als es sich selbst in den Köpfen derjenigen Arbeitsschulapostel und Werkunterrichtsprediger spiegelt, die auf Kongressen das neue Evangelium ausbreiten wollen. Ich will versuchen, dieses Wesen der Arbeitsschule in aller Kürze klarzulegen. Eine eingehende Untersuchung der hier aufgestellten Begriffe findet man in meiner Abhandlung: „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation“ (8. Aufl. 1953, Verlag von R. Oldenbourg, München).

Die Bildung des Menschen beginnt zunächst immer in der Weise, daß er in seiner Umgebung nicht nur die Sachen (Naturerzeugnisse) und Güter (Geisteserzeugnisse) in ihrem Sein erkennt, sondern auch ihre vielfachen Wirkungswerte und (bei den Gütern) besonderen Eigenwerte erlebt und nach dem Erlebnis auch rational einsehen lernt. Ja, vielfach genügt schon das irrationale Erlebnis der Werke allein, ohne daß eine rationale Erkenntnis ihrer Werte vorausgeht, nachfolgt

oder überhaupt sich mit dem Erlebnis verbindet. Vor allem aber sind es die Güter der Volksgemeinschaft: Sprache, Literatur, Sitten, Gebräuche, Rechtssystem, Religion, Wissenschaften, technische und nicht zuletzt personale Güter, wie sie gewisse Einzelpersonen und Wertgemeinschaften darstellen, die sich in ihren Wirkungs- und Eigenwerten dem Heranwachsenden anschließen müssen. Nicht alle diese Güter sprechen das Kind, den Knaben, das Mädchen, den Jüngling usw. in gleicher Weise an. Zu zahlreichen Gütern hat das einzelne menschliche Wesen entweder vorläufig oder überhaupt keinen Zugang. Bloße Kenntnisnahme und Aufspeicherung der Kenntnisse im Gedächtnis gibt keine Bildung. Denn Bildung oder Formung des Geistes ist weit mehr ein durch Werterlebnisse bestimmtes seelisches und geistiges Verhalten gegen die Umwelt als ein Behalten ihrer Seinsformen und deren Beziehungen im Gedächtnis. Ein solches Verhalten oder eine solche seelisch-geistige Einstellung kann aber nur gewonnen werden, indem wir in den Geist des dinglichen Kulturgutes durch eindringliche Beschäftigung mit ihm hineinwachsen, ihn so erarbeiten, den Geist der personalen Güter und die durch ihn bestimmte Seelenstruktur im Wechselverkehr unmittelbar erleben.

Aber was heißt, den Geist eines dinglichen Kulturgutes erarbeiten? Und was heißt, den wesenhaften Eigenwert der dinglichen und personalen Güter erleben und damit in die Gefangenschaft der geistigen Werte geraten und so selbst ein Träger der geistigen Werte zu werden?

Um diese Frage zu beantworten, müssen wir überlegen, wie Kulturgüter entstehen.

Jedes neue Gut, das Menschen der Menschheit schenken, entspringt einem Menschengeiste und trägt

das Gepräge dieses schaffenden Geistes. Es ist nicht bloß ein physiognomischer Ausdruck eines Seelenlebens, wie etwa die Handschrift ein solcher Ausdruck sein mag. Es ist auch der Ausdruck eines Geistes, der in diesem bestimmten Seelenleben wohnt und wohnen kann, oder, wie man auch sagen kann, des ganzen Sinngefüges aller gegenständlichen Sachverhalte, die in diesem Seelenleben entstanden sind. Wir nennen dieses Sinngefüge wohl auch die Struktur des Geistes, der aus diesem Seelenleben herausgewachsen ist.

Am deutlichsten sehen wir diesen seelisch-geistigen Ausdruck bei den Kunstgütern, die zu allen Zeiten die individuellsten Güter waren und sein werden, vor allem bei den literarischen Kunstgütern. Aber das gleiche gilt auch für alle andern dinglichen Kulturgüter, mit Ausnahme von Mathematik und den mit ihr verbundenen Naturwissenschaften. Die Güter der deutschen Sprache tragen zu allen Zeiten die Struktur des deutschen Geistes im generellen wie im individuellen Sinne; ebenso im ganzen wie in ihren einzelnen geschlossenen Systemen die deutsche Philosophie und die sonstigen Geisteswissenschaften. Selbst Maschinen, Werkzeuge und die meisten Geräte, die wir täglich gebrauchen, können neben dem allgemeinen konstruktiven Zweckcharakter in ihrer ganzen Gestaltung das Gepräge des individuellen Geistes tragen, dem sie entsprungen sind. Alle unsere Gewerbe- und Kunstgewerbemuseen bestätigen es hundertfach.

Nun ist, wie schon bemerkt, nicht jeder Mensch jeder geistigen Struktur, in der ihm ein dingliches oder personales Gut entgegentritt, in gleicher Weise zugänglich. Das rührt nicht zuletzt davon her, daß jede geistige Struktur eines Menschen auf einer individuellen psychophysischen Veranlagung ruht, auf einer schon mit der

Geburt gegebenen seelisch-körperlichen Struktur. So erklärt sich auch, weshalb dem einen Zögling der Zugang zum Geist des mathematischen Gutes, dem andern zum Geist der naturwissenschaftlichen, dem dritten zum Geist der geisteswissenschaftlichen Güter erschwert oder verschlossen ist. Dem Gedächtnis einverleiben läßt sich freilich unendlich Vieles; aber das ist etwas völlig anderes, als in den Geist eines Gutes einzudringen.

Jetzt können wir die Frage beantworten: Was heißt ein Kulturgut erarbeiten?

Wir haben erkannt, daß jedes Gut einem individuellen bzw. kollektiven Geist entspringt. Es ist ihm entsprungen aus einer Einstellung heraus, deren Wurzel ein geistiger Wert ist, der Wert der Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit. Ein Mensch, in dem nicht der Wert der Wahrheit lebendig geworden ist, sucht nicht in dem Chaos der Erscheinungen nach ihr, forscht nicht, löst keine theoretischen Aufgaben, sucht keine rein geistigen Zusammenhänge und stellt darum aus seinem Geiste kein Gebilde heraus, das in seinem gegenständlichen Sachverhalt, also in seiner geistigen Struktur den Wert der Wahrheit aufweist. So haftet an jedem echten Gute ein bestimmter geistiger Wert; er ist seiner geistigen Struktur immanent.

Wird nun meine eigene, immer im Werden befindliche geistige Struktur im Verlaufe der Zweckverwirklichungen etwa theoretischer Art innerlich genötigt, in die vollendete geistige Struktur eines Gutes einzudringen, weil sich dieses Gut als ein besonders taugliches Mittel erweist, so beginne ich aus der Vollendung des Gutes heraus immer bewußter den Wert zu erleben, aus dem das Gut geboren wurde, und zwar nicht bloß seinen Wirkungswert für meine Zwecke,

sondern auch seinen Eigenwert. Voraussetzung ist nur noch, daß das Sinngefüge des Gutes mindestens ein Echo finden kann in meinem eigenen Sinngefüge. Das Gut reißt mich dann gleichsam hinaus über die errungene Stufe meines eigenen gegenwärtigen geistigen Seins.

Ein derartiges mit steigendem Erlebnis des Wertes verbundenes Eindringen in den Geist eines Kulturgutes nenne ich „Erarbeiten des Gutes“. Es wird durch solche Arbeit gewissermaßen die im Kulturgut aufgespeicherte potentielle geistige Energie desjenigen, der das Gut geschaffen hat, verwandelt in die lebendige, kinetische Energie der Persönlichkeit, die in den Geist des Gutes eindringt, und in jeder Aufgabe, die diese Persönlichkeit auf Grund der so erwachsenen neuen Kräfte bis zur „Vollendung“ löst, erlebt sie immer aufs neue mit dem Vollendungswert auch den immanenten Sachwert des Gutes.

Ich nenne nun diese potentielle, in der Struktur der Kulturgüter aufgespeicherte geistige Energie den immanenten Bildungswert der Kulturgüter.

Die Arbeitsschule aber ist diejenige Schule, die durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst.

Es hat also mit dem Geiste der Arbeitsschule nicht das geringste zu tun, wenn man im Geschichtsunterricht den Gang von Schlachten oder die Formen bekannter Baustile zeichnet und modelliert, wenn man im Sprachunterricht Gedichte und biblische Erzählungen illustriert, wenn man manuelle Techniken, wie Schreiben oder Zeichnen, durch andere Techniken, wie Erbsenlegen, Stäbchenzusammensetzen, Tonformen vorbereitet, und es ist schon gar nichts, rein gar nichts

für die Arbeitsschule gesagt, wenn man die geistreiche Unterscheidung von „Werkstättenunterricht“ und „Werkunterricht“ macht, und nur den Arbeitsunterricht in der Form des Werkunterrichts gelten läßt.

Der Werkstättenunterricht kann den vollendeten Geist der eben definierten Arbeitsschule widerspiegeln, der Werkunterricht nicht und umgekehrt. Was heute unter den Titeln „Arbeitsprinzip“ und „Werkunterricht“ in den Volksschulen als Bildungsgeist umgeht, mag als Veranschaulichungs- oder Betätigungsprinzip oder als „Spielprinzip“ (denn auch das ist bei kleinen Schülern durchaus nicht zu verdammen) in mäßigem Umfange gebilligt, ja empfohlen werden, aber mit dem Begriffe „Arbeitsschule“ hat es nichts zu tun. Schon Basedow hat erleben müssen, daß Buchstabenformen aus Brotteig weder die Lese- noch die Schreibfertigkeit gefördert hat. Druck- und Schreibschrift haben gewiß auch ihre nationale wie persönliche Struktur. Auch in ihnen steckt ein bestimmter objektiver Geist. Aber diesen von seinen ersten Anfängen an zu erarbeiten, ist keine Aufgabe der Schule.

Es gibt andere Methoden, welche die durch solche Dinge erstrebte Arbeitsteilung, nämlich der Einführung in das Form-Sehen und der Einführung in das Form-Darstellen, ebenfalls aufgreifen, aber sich gegen die Psychologie und Logik des Arbeitsunterrichtes nicht versündigen. Bloße manuelle Betätigung ohne Rücksicht auf die feinen psychischen und objektiv geistigen Zusammenhänge im inneren Verlauf der Betätigungsprozesse und ohne Rücksicht auf die damit verbundene systematische Willensschulung und Urteilsklarheit ist, wie sehr sie den Stempel äußerlicher Arbeit tragen mag, kein Kriterium der Schule, die wir Arbeitsschule nennen wollen.

Als Methoden der Veranschaulichung, als Mittel der Sinnesbildung, als Befriedigung des so lebhaften Tätigkeitstriebes der Kinder, als Belebungsmittel des gesamten Unterrichts können derartige manuelle Beschäftigungen nützlich, bisweilen notwendig werden. Aber damit ist unserer Schule kein neues Bildungselement zugeführt. Es ist höchstens eine alte Forderung erfüllt, die grob vernachlässigt worden ist. Erst wenn manuelle Tätigkeit zur Erarbeitung gewisser Kulturgüter als systematisches Werkzeug der Willensbildung und Urteilsschärfung gehandhabt wird, und selbstverständlich wenn sie nur dort gehandhabt wird, wo dies der Natur der Sache nach notwendig und der Natur der Seele nach möglich erscheint, erst dann liefert sie ein Bildungselement, das unserer Schule bisher fremd war. Das ist aber nur dann der Fall, wenn sie auf jeder Stufe die jeweils vorhandene Ausdrucksfähigkeit der ganzen Psyche des Kindes zur präzisen Wiedergabe dessen veranlaßt, was es spontan, aus eigenem Interesse heraus mit durchdachtem Plane anstrebt, und wenn sie demgemäß in ihrer Anforderung an die Geschicklichkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit des Ausdrucks Schritt für Schritt höhere Anforderungen stellt.

Ein besonderes Gebiet der Arbeitsschule ist nun auch der Arbeitsunterricht im Sinne der manuellen Arbeit. Er ist vor allem ein Unterrichtsfeld der Volksschule, weil eben die psychische Form des praktischen Verhaltens die Grundstruktur in der kindlichen Seele ist. Nun gibt es Schulmänner, welche einen solchen manuellen Arbeitsunterricht zwar als Betätigungsprinzip in gewissen anderen Unterrichtsfächern zulassen, nicht aber als eigentliches Unterrichtsfach.

Aber Arbeitsunterricht als Prinzip und Arbeitsunterricht als Fach gehören zusammen wie Griff und Klinge des Messers. Überall, wo die Förderung des technischen Ausdrucksvermögens zum Unterrichtsprinzip erhoben wird, ist die entsprechende technische Schulung eine unabweisbare Notwendigkeit. Manuellen Arbeitsunterricht überhaupt abzulehnen, ist konsequent, wenn auch unpsychologisch; ihn aber als methodisches Prinzip zuzulassen, dagegen als Fach zu verdammen, das ist gedankenlos. Seit Pestalozzi ist Pflege des sprachlichen Ausdrucksvermögens sowohl Unterrichtsprinzip als Unterrichtsfach. Die Forderung „jede Stunde eine Sprachstunde“ würde wenig Zweck haben, hätte die Schule nicht zugleich besondere Fachstunden für die Schulung des sprachlichen Ausdruckes. Wir fordern nicht bloß Korrektheit der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweise in allen Unterrichtsstunden, wir widmen außerdem einem besonderen fachlichen Sprachunterricht eine recht beträchtliche Unterrichtszeit. Der von mir vor vielen Jahren aufgestellte und jetzt allgemein gebilligte Satz: „Kein Sachunterricht ohne Zeichnen“ würde für die Entwicklung der graphischen Ausdrucksfähigkeit und des ästhetischen Sinnes geradezu verhängnisvoll werden, hätten wir nicht zugleich auch einen rein fachlichen Zeichenunterricht, der im Schüler systematisch gewisse technische Fertigkeiten erzieht, ohne welche sein Ausdrucksvermögen höchst stümperhaft bleiben müßte. Würden wir Rechnen bloß als Unterrichtsprinzip anerkennen ohne besondere technische Übungen im Rechnen, wir würden bald die Erfahrung machen, daß der verschwommene Inhalt der so gewonnenen Zahlvorstellungen sie mehr und mehr untauglich macht zur Aufhellung sachlicher Begriffe. Unsere Mädchenreigen

in den Oberklassen der Volksschule werden ohne systematische Übungen, welche erst dem Willen die Macht geben, das Muskelspiel zu beherrschen, ewig auf dem Niveau des harmlosen Kinderspieles bleiben. Nun ist aber das räumliche Ausdrucksvermögen, wie es in der manuellen Technik sich äußert, als bloßes Vermögen der Seele betrachtet, in nichts, rein gar nichts von den beiden andern Vermögen des sprachlichen oder graphischen Ausdruckes verschieden. Wenn einzelne es für minderwertig halten in Hinsicht auf den Zweck der Erziehung gegenüber den beiden andern, so kann man das zur Not noch begreifen. Wer es aber schätzt und seine Pflege als Erziehungsmittel für notwendig erachtet, der muß die gleichen Folgerungen ziehen, die er bei der Pflege der andern Ausdrucksvermögen fordert. Mit diesen Erwägungen kommen wir auf ein neues Grundmerkmal der rechten Arbeitsschule als einer Schule der Charakterbildung.