

# ARBEITSSCHULE?

E. A. KARL STOCKMEYER.

## I.

**A**rtikel 148 der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919 bestimmt in seinem dritten Absatz: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung.“

Ob die in dem letzten Satz gelegene Heiligung der Verfassungsurkunde dem kirchlichen Gebrauch nachgebildet ist, wonach der Konfirmand eine Bibel geschenkt bekommt oder ob es eine Verbeugung vor französischen politisch-theatralischen Gebräuchen sein soll, das mögen andere untersuchen. Das Wichtigere an dem angeführten Absatz ist der erste Satz, der verlangt, daß Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht Lehrfächer der Schulen werden. Und hier wieder konzentriert sich das Interesse vor allem auf den Arbeitsunterricht. Staatsbürgerkunde zu treiben, das ist ja eine Forderung, die nicht so großes Kopfzerbrechen macht, wenn ihre Erfüllung darin gipfeln soll, daß man den Schulentlassenen die Verfassung des Deutschen Reiches in die Hand drückt. Dadurch ist Inhalt und Form des Unterrichts ja genau genug umschrieben. Nicht so ist's mit der anderen Forderung dieses Satzes, mit dem Arbeitsunterricht.

Georg Weiß, Professor an der Universität Jena und Leiter der dortigen Versuchsschule, sagt in seinem Schriftchen „Die Grundschule“<sup>\*)</sup>: „Ein weiterer Nachteil für die Sache erwuchs daraus, daß sie dem politischen Streit der Parteien nicht entrückt blieb, nicht entrückt bleiben konnte. Denn ihrer Natur nach gehört sie dem Grenzgebiete zwischen Pädagogik und Politik an. Über die Art der Verwirklichung entscheiden in letzter Linie die politischen Faktoren. Und jede Partei wird von vornherein bemüht sein, der Sache ihr Gepräge zu geben, eine Form für sie zu finden, die sie für ihre Zwecke brauchbar erscheinen läßt. Den schlagendsten Beweis dafür liefert die Art und Weise, wie das Schulkomprobiß der Weimarer Verfassung zustande gekommen ist. Die maßgebenden Parteien versuchten, so viele Forderungen ihrer Programme wie nur möglich durch ‚Verankerung in der Verfassung‘ zu sichern und der Gesetzgebung durch die einzelnen Länder zu entziehen.“ Man kann kaum schärfer herausarbeiten, wie unheilvoll es war, daß die Schulreform aufs politische Gebiet hinüberglied. Auch weiterhin findet Weiß in der angegebenen Schrift Worte, die glauben machen können, daß er es

---

<sup>\*)</sup> Langensalza 1920, S. 7 f.

ernsthaft verurteilt, daß „die vornehmlich pädagogische Betrachtungsweise der Sache, die mehr ist und will, als eine rein unterrichtstechnische, zugunsten einer hauptsächlich partei- und standespolitischen, Schritt für Schritt zurückgedrängt wird“<sup>\*)</sup>. Ihren Höhepunkt erreicht seine Darstellung, wenn er Stoy zitierend sagt: „Nur dann, wenn das Prinzip des unbedingten Staatsschulwesens aufgegeben wird, kann die Schule zum Heile der Familie wie des Staates wahrhaft gedeihen“<sup>\*\*)</sup>.

Hier spricht der Wissenschaftler Weiß, der sich in ernsthaftem Nachdenken sein Urteil gebildet hat, das er mit Nachdruck hervorheben will, „selbst auf die Gefahr hin, dadurch in einen Gegensatz zu herrschenden Zeitströmungen zu geraten“<sup>\*\*\*)</sup>.

Wo ist aber dieser Wissenschaftler geblieben, der für seine Überzeugung eintritt, wenn auf S. 13 derselben Schrift über die Versuche, die Abschaffung der Vorschulen zu umgehen, gesagt wird: „So fehlt es bereits nicht an Versuchen, die Vorschulklassen im Rahmen der Volksschule wieder aufleben zu lassen, indem Schüler und Schülerinnen schon im ersten Schuljahre in Sonderklassen zusammengefaßt werden, um für den Besuch höherer Schulen vorbereitet zu werden. Gesetzliche Maßnahmen können dies gewiß verhindern. Ihren vollen Wert erhalten diese aber nur da, wo man nicht nur ihr Vorhandensein hinnimmt, sondern wo man auch ihren Zweck anerkennt und achtet und jeder die Sache in einer für das Ganze heilsamen Weise fördert.“ Macht sich hier nicht der Verfechter der Freiheit der Schule zum Staatsbüttel? Man soll den Zweck von demjenigen anerkennen, was man vorher als unzweckmäßig erkannt hat?!

Was hier nur etwas verblümt anklingt, das wird zum Leitmotiv einer anderen Schrift von Weiß, die im gleichen Jahr wie jene erschien und „Reichsverfassung und Arbeitsunterricht“ überschrieben ist<sup>\*\*\*)</sup>. Anscheinend ist sie später geschrieben wie die erste, denn sie trägt in Friedrich Manns Pädagogischem Magazin, in dem sie erschienen, die Nummer 770, die zuerst genannte dagegen ist mit 766 numeriert. Da heißt es nun auf S. 11: „Es handelt sich dabei um die Erörterung der Frage, worin die grundsätzliche pädagogische Bedeutung der Bestimmung der Reichsverfassung liegt, daß der Arbeitsunterricht verbindliches Lehrfach der Schule ist.“ Damit ist die Frage formuliert, die in der Schrift beantwortet werden soll.

Man könnte nun beim Weiterlesen der genannten zweiten Schrift von Weiß meinen, er wolle trotz aller politischen Entscheidungen von einer

---

\*) A. a. O. S. 9.

\*\*\*) A. a. O. S. 10.

\*\*\*) Langensalza 1920.

unbeeinflußten wissenschaftlichen Seite her über die pädagogische Berechtigung des Arbeitsunterrichts sprechen, denn auf S. 14 sagt er zunächst am Ende eines längeren Absatzes, gewissermaßen das vorher Gesagte zusammenfassend: „Der Arbeitsunterricht erscheint in der Fassung zu dem Zwecke gefordert, um der ‚eigentlich sozialistischen Schulreform‘ *secundum legem* Eingang zu verschaffen.“ Und er beginnt dann einen neuen Abschnitt seiner Schrift mit den folgenden Sätzen: „Diese zeitgeschichtlich bedingte und parteipolitisch beschränkte Auffassung von der Aufgabe des Arbeitsunterrichts und seiner Stellung im System des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens wird sich eine vorurteilsfreie, rein wissenschaftliche Betrachtungsweise nicht zu eigen machen können. Für die Erziehungswissenschaft liegt die Sache von vornherein anders. Was das Gesetz befiehlt, bestimmt sich für sie aus der kindlichen Natur und dem Zweck der Erziehung überhaupt und nicht nach irgendeinem Parteiprogramm. Für sie lautet die Frage: Läßt sich der Arbeitsunterricht als Unterricht in körperlicher Arbeit als ein wertvolles Bildungs- und Erziehungsmittel rechtfertigen, oder gar als ein unentziehbares und unverjährbares Recht des Kindes auf seine naturgemäße Erziehung ansprechen?“ Das läßt sich alles hören. Aber wenn man die Antwort sucht, so findet man sie auf der letzten Seite der Schrift (S. 24) mit den folgenden lapidaren Sätzen gegeben. „Aber in allem Wechsel beharrt auch hier noch etwas Bleibendes. Es ist die Tendenz, daß jeweils für den Einzelnen die umgeschriebene (soll wohl heißen ungeschriebene) oder geschriebene Forderung besteht, sich bestimmter Kulturgüter als Bildungsgüter zu bedienen. Und für die kommende Zeit soll für alle Mitglieder der deutschen Volksgemeinschaft die Handarbeit dazu gehören. Darin liegt die pädagogische Bedeutung der Bestimmung des Artikels 148 Absatz 3 der Reichsverfassung über den Arbeitsunterricht.“ — Das ist die wissenschaftliche Begründung. Man greift sich wirklich an den Kopf und fragt sich, was hier vorliegt: Will der Verfasser etwa seine Leser äffen? Denn kurz zusammengefaßt sagt er doch so: Die Verfassung gibt eine Bestimmung (Arbeitsunterricht). Aber das kümmert den wissenschaftlichen Pädagogen nicht. Er fragt nach der pädagogischen Begründung der Bestimmung. Und er findet, nachdem er verschiedenerlei andere Begründungen als nicht stichhaltig verworfen hat, die sehr einleuchtende: Der Arbeitsunterricht ist deshalb nötig, weil er von der Verfassung befohlen wird. —

Ich habe versucht, den gesamten Gedankengang, den Weiß macht, darzustellen, und es bedurfte keines Kommentars, um den unglaublichen Zustand dieses Denkens aufzudecken, den Zustand des Denkens eines Mannes, der heute zu den maßgebenden Persönlichkeiten in Sachen der Schulreform in Deutschland geworden ist. Was hier vorliegt, das findet

man eng zusammengedrängt, wenn man den oben schon angeführten Satz betrachtet: „Was das Gesetz befiehlt, bestimmt sich für sie (die Wissenschaft) aus der kindlichen Natur usw.“ Über solch einen Satz mag man hinweglesen. In Wahrheit enthält er die ganze Korruption des wissenschaftlichen Denkens *in nuce*. Ich will gar nicht davon reden, daß eben — wenn man das Ganze, das hier vorliegt, zusammennimmt — hier einfach ausgesprochen wird, daß der Wissenschaftler in übel scholastischer Weise sich zum Diener des Gesetzes macht, indem er als gut beweist, was das Gesetz befohlen hat. Auf etwas anderes will ich hinweisen. Menschen, die denken wie Weiß, die sagen sich: Nun hat die Verfassung den Arbeitsunterricht befohlen. Aber ich weiß nicht, ob der Arbeitsunterricht auch etwas Gutes ist. Ich will es untersuchen. Finde ich nun, daß er etwas Gutes ist, dann ist alles in Ordnung. Dann ist es zu begrüßen, daß die Verfassung ihn befiehlt. Für einen solchen Menschen ist es ganz bedeutungslos, ob eine Erziehungsmethode auf Befehl ausgeübt wird, oder ob sie aus der freien Erkenntnis ihrer Richtigkeit heraus angewendet wird. Ein solcher denkt: der Befehl kann nur unterstützend wirken, er wird dafür sorgen, daß auch diejenigen das Gute tun, die es nicht aus eigener Erkenntnis als Gutes erkannt haben. — Aber so kann man wohl denken, wenn es sich um die Eindrillung von Maschinenführern in einer Fabrik handelt. Da gibt der Ingenieur die Dienstanweisung auf Grund seiner Kenntnis der Maschine, und der Maschinenführer handelt danach. Eigene Erkenntnis wird entbehrlich. Aber die Kinder in der Schule sind eben keine Maschinen, und die Lehrer sollten keine Maschinenführer sein. Handeln auf Befehl stumpft das Verantwortungsgefühl ab und macht dadurch den Menschen gewissenlos. Nur der freie Mensch trägt im höheren Sinne Verantwortung, nur er hat Gewissen. Darauf kommt im geistigen Wirken alles an. Das als richtig erkannte durch Gesetz zu befehlen bedeutet nicht, der Erkenntnis zur Wirksamkeit zu verhelfen, sondern bedeutet geradezu, daß das als gut Erkannte im eigentlichen Sinne verdorben wird. Der Lehrer, der Schulaufsichtsbeamte, der Unterrichtsminister, denen die pädagogischen Prinzipien durch Gesetze vorgeschrieben sind, verlernen es, müssen es verlernen, sich selbst pädagogische Erkenntnisse zu erringen, weil sie es nicht brauchen, und weil man ihnen verbietet, ihre pädagogischen Überzeugungen in eigener Verantwortung auszuwirken. Es ist im schlimmsten Sinne ein Verbrechen an der Erziehung und damit am ganzen Volke, wenn man Erziehungsgrundsätze, die an sich richtig sein können, zum Inhalt von Gesetzen und Verordnungen macht. Menschen soll die Schule heranbilden. Aber Menschen werden sich immer nur im Gegensatz zur Schule entwickeln, wenn die Schule so wenig auf die Grundgesetze menschlichen

Geisteslebens Rücksicht nimmt, wie es dann geschieht, wenn man die Erziehung in Paragraphen einschachtelt\*).

Das ist die Konsequenz, zu der man kommen müßte, wenn man nur erst empfindet, daß es verhängnisvoll ist, „wenn die vornehmlich pädagogische Betrachtungsweise der Sache, die mehr ist und will als eine rein unterrichtstechnische, zugunsten einer hauptsächlich partei- bzw. standespolitischen, Schritt für Schritt zurückgedrängt wird“. Aber der Wissenschaftler Weiß mußte vor dem Politiker Weiß abdanken, und daher kam das heraus, was nun bei ihm zu lesen ist und oben charakterisiert wurde. Wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit kann man das nicht nennen. Es ist vielmehr ein Beweis für das oben von mir Gesagte: Da wo im Gebiet des Geisteslebens das als richtig Erkannte zum Gesetz gemacht wird, da wird Gewissenlosigkeit die Folgen sein müssen.

## II.

Ich will mich im weiteren nicht mit den logischen Kopfsprüngen derjenigen befassen, die glauben, die Pädagogik von der Reichsverfassung aus begründen zu sollen. Die Bewegung um die sogenannte Arbeitsschule, um Werkunterricht oder wie man es nennen mag, ist eine elementare Macht in unserer Zeit geworden und wird zweifellos bedeutende Wirkungen auslösen. Auch sie ist zwar, wie die Bewegung um die Einheitsschule, erst bei der allgemeinen Umwälzung beim Ende des Krieges zu größter Wirksamkeit gekommen, aber in ihren Ursprüngen weist sie ebenso weit zurück wie jene.

Das Mittelalter brauchte keine Volksschule, das Kind des Bauern lernte das, was es fürs Leben brauchte, im Umgang mit den Dingen seiner Umgebung und durch die Unterweisung der Eltern ohne Schule, so gut wie heute der Bauernsohn die Pflege der Pferde und Rinder nicht in der Schule lernt, sondern vom Vater abguckt. Schulen kannte das Mittelalter zunächst nur für die Heranbildung des Priesternachwuchses. Da, in den Klosterschulen, wurde eine vornehmlich intellektuelle Bildung gepflegt und von ihnen ging alles aus, was später an Bildungsstätten entstanden ist. Die ganze Tendenz des Bücherwissens und des theoretischen Lernens pflanzte sich von hier aus fort in unsere Gymnasien und zuletzt auch in die allgemeine Volksschule.

Als im Beginne der Neuzeit mit der Entdeckung Amerikas der euro-

\*) Zur Illustration genügt der folgende Satz aus dem vorläufigen Lehrplan der Grundschule für Württemberg, A. Vorbemerkungen, Absatz 9: „Der für die ersten Schulwochen vorgesehene ‚Gesamtunterricht‘ kann zur Anstellung von Versuchen von einzelnen Lehrern, welche diese Art des Unterrichts künstlerisch zu handhaben und fruchtbar und lebendig zu gestalten wissen, auf Anregung oder mit Genehmigung des Bezirksschulamts auf 3—4 Monate ausgedehnt werden.“ Gnadewise Freiheit für künstlerischen Unterricht auf Ansuchen 3—4 Monate lang!

päische Mensch immer mehr und mehr gezwungen wurde, am Gesamt-  
leben der Erdenmenschheit teilzunehmen, als der immer komplizierter  
werdende wirtschaftliche Verkehr den Kreis der Dinge und Verhältnisse,  
mit denen der einzelne zu tun hat, immer weiter ausdehnte, da machte  
sich auch das Bedürfnis nach Schulen für alle Kinder geltend, und es  
wurde auch schon damals gerade von denen, die ihre Zeit verstanden,  
gefordert, daß neben die theoretische Unterweisung die Anschauung und  
die Betätigung treten solle. Von Comenius an haben die führenden Päd-  
agogen eine Erziehung gefordert, die nicht nur den Kopf, sondern den  
ganzen Menschen ergreift. Aber die Bewegung mußte im 19. Jahrhun-  
dert der Reaktion weichen, die in der staatlich regulierten Volksschule  
ein Mittel sah, den Menschen zum gehorsamen Diener des Staats zu  
machen. Diese Bestrebungen von staatlicher Seite sind nicht ohne Wir-  
kung geblieben. Ja sie haben so intensiv gewirkt, daß es heute einfach  
wie eine Selbstverständlichkeit aussieht, daß das Kind zuerst in Lesen,  
Schreiben und Rechnen eingeführt wird, daß die Schule um so besser  
ist, je früher die Kinder das können, daß das Lernen darinnen besteht,  
daß man allerhand aufsagen kann, wonach man gefragt wird, daß der  
Lehrer unter genauer staatlicher Aufsicht steht, daß alljährlich Zeug-  
nisse gemacht werden, in denen zum Ausdruck gebracht wird, wie weit  
die Kinder den Wissensstoff wiedergeben können, und in denen nebenbei  
auch Urteile über einige Fächer gegeben werden, die nicht wissenschaft-  
lich sind, Nebenfächer! Dörpfeld\*) nannte es die Methode des Wurst-  
stopfens. „Es ist der Geist des didaktischen Materialismus, der auf dem  
Schulgebiet die Oberhand gewonnen hat, d. h. jene oberflächliche päd-  
agogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er ge-  
lernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße  
Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstabe der in-  
tellectuellen und sittlichen Bildung macht. Nach ihm besteht das Unter-  
richten in der Hauptsache aus den zwei Operationen: dozieren und ein-  
prägen oder einüben.“

Es ist als ein gesunder Fortschritt zu bezeichnen, daß in den letzten  
Jahrzehnten allmählich und in den letzten Jahren immer energischer  
von allen Seiten gegen diesen didaktischen Materialismus, den man mit  
dem gleichen Recht einen didaktischen Intellektualismus nennen kann,  
angestürmt wird. In der verschiedensten Weise wurde die Notwendigkeit  
des sogenannten Arbeitsunterrichtes begründet. Entweder meint man,  
durch das Arbeiten mit den Händen werde unmittelbar die Erkenntnis  
der bearbeiteten Dinge gefördert und so werde der Arbeitsunterricht zum  
Förderer der Vorstellungsbildung, und man drückt es vielleicht so aus,

\*) Ich zitiere nach dem ausgezeichneten Buche von Heinrich Scherer, Ar-  
beitsschule und Werkunterricht I. Otto Nernich, Leipzig 1912.

wie es ein Verfechter der Sache tut: „Das Begreifen mit der Hand vermittele das Begreifen durch den Verstand“\*). Andere erwarten von der Arbeit ein „Wahrnehmen mit praktischem Interesse“\*\*) und glauben durch dieses mehr für die intellektuelle Bildung des Kindes zu erreichen wie durch die „passive Aufmerksamkeit“ beim bloßen Betrachten. Immer wird hier das Ziel doch in einer intellektuellen Förderung gesehen. Und das tritt einem immer wieder entgegen, wenn aus pädagogischen Gesichtspunkten heraus eine Begründung für den Arbeitsunterricht gesucht wird. Häufig ist z. B. auch die Redewendung: Der Mensch soll zur Bildung seiner Vorstellungen nicht nur Auge und Ohr verwenden, sondern auch den Tastsinn durch die Hand. Auch das ist intellektualistisch.

Man kann auch lesen: Der psychische Prozeß sei eigentlich erst in der Willenshandlung beendet. Daher müsse auch dem Kinde die Möglichkeit gegeben werden, den psychischen Prozeß zu Ende gehen zu lassen, indem man es handeln läßt. Wieder andere Verfechter weisen auf den großen Tätigkeitstrieb des Kindes hin. So sagt gerade der schon weiter oben erwähnte Scherer\*\*\*): „Wer seine Kinder nach dem Eintritt in die Schule aufmerksam beobachtet, der kann bemerken, daß in ihrem Leben eine auffällige Veränderung vorgeht; während sie vorher sich fortwährend selbst beschäftigten und sich häufig mit Fragen an ihre Umgebung wandten, werden sie jetzt still und frageunlustig.“ Aber auch Scherer scheint es auf die Entwicklung des Intellektuellen anzukommen. Das ergibt sich aus den weiter unten folgenden Worten: „er lernt infolgedessen auch nicht scharf beobachten, nicht das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden und auf dem Wege des anschaulichen Denkens ein eignes Urteil bilden.“

Ein eignes Urteil bilden, darin ist eigentlich alles gesagt, worauf es ankommt. Man betrachtet eben doch immer die Kinder als Erwachsene im kleinen†), und daher meint man, das Kind gewinne seine „Urteile“ ebenso wie der Erwachsene und versucht nun den Unterricht darauf einzurichten. Es fehlt an der wirklichen Erkenntnis von der kindlichen Entwicklung. Und die fehlt auch da, wo man grundsätzlich versucht, ganz auf das Kind einzugehen und alles aus den gegenwärtigen Notwendigkeiten des kindlichen Entwicklungszustandes abzuleiten, wie es der vorhin schon herangezogene Sieber††) tut.

\*) Seinig, Die redende Hand. Ernst Wunderlich, Leipzig 1920. 4. u. 5. Aufl. S. 14.

\*\*) R. Sieber, „Die Arbeitsschule“ in dem gleichnamigen Sammelband des Leipziger Lehrervereins. Julius Klinkhardt, Leipzig 1921.

\*\*\*) A. a. O. S. 101.

†) Max Troll, Das erste Schuljahr der Grundschule. Langensalza 1920. 6. u. 7. Aufl. S. 13.

††) A. a. O. S. 8 ff.

Aus all dem Angeführten geht immer nur das eine mit voller Deutlichkeit hervor. Die Bewegung für den Arbeitsunterricht hat eine große Macht gewonnen, ist zum Schlagwort geworden und reißt die Menschen mit sich. Aber die gleichen Menschen, die mit Begeisterung für sie eintreten, wissen ihr doch nicht die Begründung zu geben, die nötig wäre, denn entweder sieht man überhaupt nicht, wo man die Begründung zu suchen hätte, in der Entwicklung des Kindes, oder wo man das sieht, kommt man doch nicht zum Ziele, weil die Psychologie des Kindes versagt. Da liegt die zentrale Bedeutung der anthroposophischen Geisteswissenschaft Rudolf Steiners für die Erziehungswissenschaft, daß sie durch eine umfassende Psychologie des Kindes die Grundlage gegeben hat für eine wirkliche Begründung der berechtigten elementaren Forderungen der Gegenwartspädagogik. Damit stellt sich die anthroposophische Geisteswissenschaft an den Punkt, wo der Übergang gefunden werden muß aus der mittelalterlichen Pädagogik der Klosterschulen zu der wahren Pädagogik der Neuzeit. Denn dieser Übergang wird gefunden sein, wenn man den didaktischen Intellektualismus oder Materialismus überwunden haben wird.

Die Dinge liegen nun so: Man ist sich wohl bewußt, daß Handarbeit im weitesten Maße in die Schule eingeführt werden müßte; weil man aber nicht die Möglichkeit hat, eine stichhaltige Begründung zu finden, so bleibt auch die Praxis in mehr oder weniger dilettantischen Versuchen stecken. Man sucht die Arbeiten, die für Kinder tauglich sein sollen, rein nach äußeren Gesichtspunkten aus, und so kommt man zu all dem spielerischen Zeug, was jetzt durch die neuen Lehrpläne vorgeschrieben wird.

Malendes Zeichnen, Modellieren, das geht noch; dann aber kommt das Fadenlegen, das Stäbchenlegen und als allerfürchterlichstes der Setzkasten.

Sieht man die Bücher an, die nun die Praxis dieser neuen Methoden darstellen, dann findet man bestätigt, was sich schon aus der theoretischen Begründung ergab. Man geht nicht auf die Kindesnatur ein.

Immer wieder findet man in den Darstellungen, die sehr zahlreich erscheinen, erzählt, wie man von den Kindern allerhand Gegenstände ihrer Umgebung modellieren oder zeichnen läßt. Das Kind zeichnet nach der Natur und aus dem Gedächtnis Gegenstände und modelliert sie ebenso. Nur an zwei Stellen stießen mir bisher wenigstens Andeutungen von einem Eingehen auf freie Formen auf\*). Aber auch in diesen Fällen ist die freie Form nur Mittel zum Zweck. Und das gilt auch ganz besonders für Scharrelmann, der in seinem Buche „Malen und Zeich-

---

\*) Seinig, a. a. O. S. 72 ff. und Johannes Röhr, Geistesbildung durch Arbeit. Georg Westermann, Hamburg und Braunschweig 1913.

nen<sup>(\*)</sup>) zwar davon spricht, daß die „Stärkung der inneren Anschauungskraft“ Ziel des ersten Malunterrichts sein müsse, dann aber doch zeigt, daß er nur meint, das Kind solle durch das Malen dazu gebracht werden, die erlebten Dinge sich recht vorzustellen.

Was hier vorliegt und tausendfältig belegt werden könnte, ist eben doch nichts anderes, als daß man das Kind zum reflektierenden Erwachsenen machen will. Man neigt sich zwar zu ihm herab, sucht „kindgemäße“ Stoffe, aber im Grunde bleibt der Erwachsene, der reflektierende Mensch, ja der Greis das Ideal, das einem vorschwebt. Was unterscheidet aber den Erwachsenen und besonders den Greis am allerstärksten vom Kinde. Es ist dasselbe — wenn auf alles andere nicht eingegangen wird —, was den phantasievollen bildenden Künstler vom Wissenschaftler unterscheidet. Der Künstler hat sich als erwachsener Mensch bewahrt, was im Kinde als freie Phantasie lebt. Den Künstler im Kinde zu fassen und zu stärken, das ist die Aufgabe, durch die dem einseitigen Intellektualismus, der den Menschen frühzeitig zum Greise macht, entgegengewirkt werden muß. Die Arbeit des Kindes muß durchweg als Kunstübung aufgefaßt werden, ganz gleich, ob es sich um Malen und Modellieren oder um Turnen oder um Singen und Rezitieren handelt. Dann bildet sie ein wirkliches Gegengewicht gegen die notwendigen intellektuellen Unterweisungen. Dann aber muß die Kunst auch wahre Kunst sein und darf nicht zur Nachahmung der Natur herabsinken. Daher wird in der Freien Waldorfschule alles Modellieren und Malen damit angefangen, daß die Kinder freie Formen rein als Formen bilden, daß sie Farbenzusammenstellungen rein als Farbenzusammenstellungen machen und auffassen und in der Eurhythmie wird auch das Turnen zur Kunstübung emporgehoben. Erst wenn der Kreis in der besonderen Art seines Krummseins aufgefaßt ist, und wenn ebenso in freier Weise andere Linienformen durchlebt sind, kann man ohne Gefahr für die kindliche Phantasie dazu übergehen, den Kreis auch in der Umgebung entdecken zu lassen. Die Arbeit darf im ersten Schulunterricht nur als Kunstübung da sein. Dann werden die Kräfte der Phantasie im Kinde gestärkt, so daß sie sich durch den späteren Unterricht, der immer mehr den Verstand in Anspruch nehmen muß, und durchs ganze Leben hindurch wach erhalten. Zweifellos hat jede körperliche Arbeit des Kindes auch ihre Wirkung für das Vorstellungsleben, aber diese Wirkungen sind gar nicht das wesentliche, denn in dem Sinne wie der Erwachsene bildet das Kind keine Urteile. In sehr hohem Maße sind doch alle Urteile, die das Kind hat, vom Erzieher übernommen und nicht selbst gebildet. Die Wirkung der Arbeit ist eine ganz andere. In der Arbeit lebt sich das Kind mit seinen

---

\*) Bei Georg Westermann, Braunschweig und Hamburg 1921. S. 10.

Phantasiekräften aus und dadurch wird ihm die Arbeit zum Spiel. Das Spiel ist das eigentliche Element des Kindes, und ein gerader Weg führt vom Spiel zur Kunst. So gerade aber dieser Weg ist vom Spiel zur Kunst, so ungesund ist es, das Spiel zum Erkenntniserwerb hinüberzubiegen. Dann wird's zur Spielerei. Und so bedeutsam das kindliche Spiel, so verderblich ist die Spielerei. Spielerei aber liegt vor, wenn man Arbeiten verrichten läßt, die nicht zum wirklich Künstlerischen gesteigert werden können, weil sie der Phantasie keine Nahrung geben. Das trifft ganz besonders für das famose Stäbchenlegen zu, auch für die Fröbelspiele, das Fadenlegen und das nachahmende Zeichnen, im allerschlimmsten Sinne aber für das Hantieren mit dem Setzkasten. Von diesen Dingen bildet man sich ein, daß sie dem Verstande Hilfsmittel seien, daß sie dem Kinde ein selbständiges Urteil über die Dinge, die es kennen lernen soll, ermöglichen. In Wahrheit wird das Urteil doch vom Lehrer übernommen, aber die phantasietötende Art dieser Beschäftigungen lähmt gerade die Kraft, die der Mensch im späteren Leben als inneren Quell des Willens braucht, die Phantasie und das innere Künstlertum. Gestärkt wird die Phantasie und damit der Quell des Willens, wenn die Kinderarbeit von vornherein als Kunstübung aufgefaßt und gehandhabt wird.

Hier ist die pädagogische Begründung für die Notwendigkeit der kindlichen Kunstübungen zu suchen. Wenn das erkannt wird, dann kann die Bewegung, die unter der Flagge der Arbeitsschule marschiert, mitwirken zum Aufbau eines neuen Schulwesens; wenn erkannt wird, daß nicht Wissenschaft, sondern Kunst das Ziel der kindlichen Arbeit sein muß. Der Arbeitsunterricht muß zur Kunstübung werden.