Der Sinn der Arbeitsschule

Autor(en): **Stern, E.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **34 (1924)**

Heft 6

PDF erstellt am: **28.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-788644

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

in dem, was sie nicht mehr leisten kann. Gemeinsam geht man Ährenlesen, um dadurch Geld für Liebeswerke aller Art zu erhalten. Und kommt Weihnachten heran, dann putzen wir unsere kleinen Bäumchen und gehen dahin, wo Armut oder Krankheit keinen Lichterglanz zuliess und singen Weihnachtsfreude auch in diese Herzen. Und bei allem verabreden wir gemeinsam unsere Pläne, tauschen unsere Erfahrungen aus, die wir machen konnten bei der Überwindung der Hindernisse, die dem Werden des Guten in den Weg treten, von aussen her oder in uns selbst. Kurz, wir Lehrer und Schüler, kleine wie grosse, bilden eine Tatgemeinschaft, die sich bemüht, an ihrem Teil dazu beizutragen, dass des Bösen in der Welt weniger, des Guten aber immer mehr werde.

So haben wir versucht, aus dem Wesen der Religion und aus dem Wesen des Kindes heraus die Wege zu finden für einen modernen Religionsunterricht. Voraussetzung bleibt aber, dass der Lehrer selbst innerlich von der Lebensmacht der Religion gepackt worden ist, dass er selber Ernst macht mit dem, was in den von ihm geleiteten Stunden die Kinder als Grundlage und Richtschnur ihres Lebens gefunden haben. Dr. *St.*

Der Sinn der Arbeitsschule.

Von Privatdozent Dr. E. Stern.

Das achtzehnte Jahrhundert hatte den Sieg der Naturwissenschaften gebracht. Alte, überkommene Werte, die Jahrhunderte hindurch gegolten und dem Leben Richtung und Ziel gegeben hatten, schwanden dahin: was sich nicht vor dem Richterstuhl der Vernunft ausweisen konnte, wurde gering geschätzt. Allein das in Zahlen Fassbare, das Wägbare und Messbare zog den Forscher an. Ziel der Wissenschaft war das Naturgesetz, das es gestattete, künftige Ereignisse vorauszusehen und damit zu beherrschen. In emsiger wissenschaftlicher Arbeit wuchsen die Kenntnisse des Menschen ins Ungeheure: die Wissenschaft erschloss ihm ebenso die unermesslichen Fernen des Weltalls wie die feinste mikroskopische Struktur der Materie. In der Technik und in der Wirtschaft feierte die Naturwissenschaft neue Triumphe: der maschinelle Grossbetrieb entstand und damit die Arbeitsteilung. Die Gütermenge wuchs, die Bedürfnisse der Menschen verfeinerten sich, das Leben nahm einen von Grund auf veränderten Charakter an.

Aber trotz all dieser Fortschritte bedeutete diese Epoche für den Menschen eine Zeit der Öde und Leere, der Trostlosigkeit. Das Leben wurde zu einem dahinfliessenden Naturprozess, ohne jedes Ziel, ohne Richtung und Inhalt. Der Mensch wurde ein Sklave der Dinge, an-

statt über ihnen zu stehen. Die Wissenschaft vermag sein Sehnen auf die Dauer nicht zu befriedigen, weil sie ihn nicht zu den letzten Dingen zu führen imstande ist. Die wirtschaftliche Arbeit, Geld und Reichtümer lassen die Seele veröden, wenn die Arbeit nicht irgendwelchen ausserhalb ihrer selbst liegenden Zwecken dient.

Seit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts macht sich ein Umschwung bemerkbar. Von neuem verlangt es den Menschen nach einer Verinnerlichung des Lebens, nach neuer Sinnerfüllung. Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird nicht mehr als unsinnig zurückgeschoben, sondern bewusst gestellt, der Mensch verlangt wieder, über das einzelne, das die Wissenschaft ihm bietet, hinauszukommen, zu einer Gesamtanschauung vom Leben und der Welt. Er strebt wieder nach einer stärkeren Verbundenheit mit der allgemein-menschlichen und der nationalen Kultur.

Die Schule und die Erziehung stehen immer in innigstem Zusammenhang mit den allgemeinen kulturellen Strömungen der Zeit, sie sind deren Abbild. Die vorwiegend theoretisch-naturwissenschaftliche und ökonomische Einstellung des neunzehnten Jahrhunderts musste dazu führen, von allen seelischen Kräften und Fähigkeiten die Intelligenz am höchsten zu werten, und es war nur die notwendige Folge hiervon, wenn man in der Ausbildung der Verstandeskräfte die wichtigste Aufgabe der Erziehung sah. Alles kam darauf an, diese zu schulen, Wissen zu übermitteln, den Menschen vorzubereiten, damit er einst in der Lage wäre, seine Stellung im Leben und Beruf auszufüllen. Das Ideal war die gute sichere Stellung, eine glänzende Karriere. Man hat der Schule den Vorwurf gemacht, dass sie es nur auf die Wissensübermittlung abgesehen, dass sie nur unterrichtet, nicht eigentlich aber erzogen habe. Dieser Vorwurf ist nicht unberechtigt, wir hatten eine vorwiegend aufs Unterrichten und Lehren gerichtete Schule, die die Selbsttätigkeit der Kinder nicht anregte, ihnen wenig Freude gewährte.

Mit der wachsenden Unbefriedigtheit und dem immer weitere Kreise ergreifenden Verlangen nach einem neuen Lebensinhalt musste sich auch gegen die Schule eine Reaktion erheben; man forderte nunmehr eine Lebensschule, eine Schule, in die das ganze kulturelle Leben eindringen und die dem Kinde Freiheit und Freude geben sollte. An Stelle des blossen Lernens sollte hier das Arbeiten, die Arbeit, treten. So kam der Begriff der Arbeitsschule auf, der zum Programm wurde. Dabei bedeutet Arbeit etwas ganz Verschiedenes: das eine Mal will man darunter in erster Linie oder sogar ausschliesslich die Handarbeit verstehen, man fordert die Aufnahme der Handarbeit, des Werkunterrichtes in die Schule. Dieser soll entweder ein besonderes Unterrichtsfach darstellen oder in allen Fächern getrieben werden.

Dieser Begriff der Arbeit erscheint mir aber zu eng, und er ist auch heute von den meisten Pädagogen aufgegeben worden. Arbeit ist nicht nur Handarbeit, sondern auch jede Betätigung menschlicher Geisteskräfte mit dem Ziele, irgendwelche Werte

zu schaffen. Arbeit, als Unterrichtsprinzip aufgefasst, als methodischer Leitgedanke, bedeutet so eine Wandelung im Schulbetrieb, die Wendung vom Lernen zum Selbst-Erarbeiten. Arbeitsschule bedeutet die Schule, die sämtliche Kräfte des Menschen zur Tätigkeit anregt, sie entwickelt, bildet, schult. Wo aber liegt der tiefere Sinn dieser Arbeitsschule, welche Aufgaben hat sie zu erfüllen, in welcher Beziehung steht sie zum Leben der Gegenwart?

Um diese Fragen beantworten zu können, muss man etwas weiter ausholen. Es ist eine durchaus irrige Meinung, wenn man den Standpunkt vertritt, pädagogische Teilprobleme irgendwelcher Art könnten einzeln, isoliert, losgelöst vom Ganzen der Erziehung, betrachtet werden. Sobald es sich um Fragen handelt, die über die Erörterung methodischer Sonderuntersuchungen hinausgehen, ist eine Behandlung nur aus dem Ganzen der Pädagogik heraus möglich. Erziehen ist ein Handeln, ein Tun, das durch irgendwelche einheitlichen Ziele bestimmt sein muss. Als Ziel der Erziehung bezeichnen wir hier kurz die Erziehung zur gebildeten Persönlichkeit, wobei der Begriff der Persönlichkeit die Werterfülltheit und die Bindung an die Gemeinschaft miteinschliesst. Legen wir uns die Frage vor, worin das Wesen der Persönlichkeit gesucht werden muss, so lautet die Antwort: es kann nur im Werterleben gelegen sein. Das, was von einem Menschen als wertvoll, als der letzte und höchste Wert erlebt wird, ist für ihn charakteristisch.[1]) In jeder Persönlichkeit ordnen sich die verschiedenen Wertmöglichkeiten zu einer Einheit zusammen, und es ergibt sich so ein Gefüge, welches wir als Seelenstruktur bezeichnen. In jedem Menschen ist eine bestimmte Struktur, eine Form angelegt, und es kann als die Aufgabe der Erziehung bezeichnet werden, diese Formanlage zur Entfaltung zu bringen.

In dieser Eigenart der menschlichen Seele ist die Tatsache der Kultur begründet. Nicht das unterscheidet den Menschen vom Tier, dass er ein Seelenleben besitzt — denn auch das Tier besitzt ein zum Teil sogar sehr hoch organisiertes Seelenleben —, sondern der Umstand, dass keine Tierart es vermocht hat, eine Kultur zu schaffen. Das Tier lernt innerhalb seines individuellen Lebens auch manches; aber dieses bleibt sein individueller Besitz, es findet nicht einen Niederschlag in irgendwelchen objektiven Erzeugnissen wie beim Menschen. Der Mensch allein schafft Werkzeuge und Geräte im eigentlichen Sinne, schafft Kunstwerke und Wissenschaft, Staat, Moral und Religion. Die Bedingungen zu diesem Schaffen von Kulturwerten müssen in seiner Seele bereit liegen, und diese Tatsache erhebt ihn über das Tier. Erst das macht ja das Leben lebenswert, dass es eine Kultur gibt. Damit ist aber auch bereits gesagt, dass der Zögling so gebildet werden soll, dass er diese Kultur zu verstehen und neue Kulturgebilde zu schaffen fähig sei. Das bedeutet jedoch, da ja die Bedingungen zum Verstehen und Schaffen der Kultur in ihm angelegt sind, nichts anderes als die oben bereits aufgestellte Formel, die Auf-

---

[1]) Vgl. hierzu Eduard Spranger, Lebensformen. III. Aufl. Halle 1922.

gabe der Erziehung sei die Entfaltung der Strukturanlage, oder die gebildete Persönlichkeit.

In allen Kulturgebilden sind irgendwelche Werte verkörpert, um derentwillen sie geschaffen, oder, wenn sie bereits vorhanden sind, erhalten werden, in allen steckt ein eigentümlicher Sinngehalt. Es ist die Eigenart der menschlichen Seele, dass sie solche Gebilde zu erzeugen vermag, denen ein vom Schöpfer unabhängiger Sinn innewohnt. Der Schöpfer des Kunstwerkes kann vergessen werden, sein Name kann unbekannt sein, trotzdem bleibt sein Werk, es ruht in sich selbst, trägt sein eigenes Gesetz in sich. Jedes Werk verdankt seinen Ursprung der Seele des Menschen — oder dem Zusammenwirken vieler einzelner —; ist es aber einmal geschaffen, dann steht es da, unabhängig von seinem Schöpfer und kann nun von anderen aufgenommen, genossen, verstanden werden. Wir bezeichnen solche Gebilde, sofern in ihnen ein eigener Sinn verkörpert ist, als geistige Gebilde, die seelischen Prozesse hingegen, in denen diese Gebilde erzeugt oder verstehend aufgenommen werden, als geistige Akte; der Seele des Menschen aber, sofern sie diese Akte zu vollziehen fähig ist, sprechen wir eine geistige Struktur zu.

Überblicken wir die Mannigfaltigkeit der Kulturgebilde, so heben sich deutlich einzelne Reihen heraus: Kunst und Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, Religion und Sittlichkeit, Staat und Gesellschaft sind solche Reihen, solche „Kultursysteme". Und sofort zeigt sich, dass ihnen auch auf der Seite der seelischen Wirklichkeit ganz bestimmte Formen der Persönlichkeit entsprechen: die Wissenschaft ist das Erzeugnis des theoretischen, die Kunst das des ästhetischen, die Religion das des religiösen Menschen. Es lassen sich auf diese Weise eine Reihe von Menschentypen aufstellen, denen auf der Seite der objektiven Kultur jeweils ein ganz bestimmtes Kulturgebiet entspricht. Die geistige Seelenstruktur jedes Menschentypus wird ihre spezifische Eigenart im Aufbau zeigen. Es erscheint nun als sicher, dass zwischen der Seelenstruktur und dem inneren Aufbau der Kulturgebilde eine Übereinstimmung besteht, dass die Kulturgebilde die gleichen Strukturformen zeigen wie die Typen der Persönlichkeit. Dabei ergibt sich nun für die Erziehung sogleich die engere Aufgabe einer Entfaltung der im Zögling angelegten besonderen Strukturform.

Alle Kultur ist uns nun zunächst als etwas rein Materielles gegeben: als ein behauener Marmorblock, als Leinwand und aufgetragene Farbmassen, als Buch, als Kirche, als Gesetzestafeln usw. Aber in diesem materiellen Sein erschöpft ihr Wesen sich doch in keiner Weise; vielmehr ist dieses Äussere doch nur der Träger eines Inneren, eines Sinnes. Dieser Sinn ist, so sahen wir, vom Schöpfer unabhängig, er ist auch unabhängig davon, ob er aufgenommen und verstanden wird, und doch vermag er sich erst dann ganz zu erfüllen, wenn er in ein erlebendes Bewusstsein hineinreicht. Tonscherben, die sich in einer alten Grabstätte finden, mögen das Zeugnis einer alten Kultur sein; sie sind jedoch solange wertloses Gerümpel, bis

ein Mensch kommt, der sie als Ausdruck einer Kultur zu deuten weiss. Die Gebilde würden ihren geistig-kulturellen Gehalt verlieren, wenn kein menschliches Bewusstsein mehr da wäre, das sie verstehen könnte. Dagegen also ist die Kultur zwar gleichgültig, dass sie von diesem oder jenem Bewusstsein aufgenommen wird, nicht aber vermag sie zu sein, ohne dass menschliches Bewusstsein überhaupt gegeben ist, in das sie hineinfällt. Damit die Kultur sich zu erhalten vermag, muss sie immer wieder von neuem in menschliches Bewusstsein hineinreichen, eingebildet werden. Diesem Prozess dient nun die Erziehung, die, von hier aus gesehen, als die Fortpflanzung der Kultur bezeichnet werden kann.

Aber wir sahen bereits, es ist dies nur die eine Seite der Erziehung. Sie soll zum anderen die in dem Zögling steckende Strukturanlage zur Entfaltung bringen. Beide Funktionen der Erziehung sind nun nicht unabhängig voneinander. Die Kultur steht dem Menschen als etwas Objektives gegenüber, von ihm Unterwerfung und Anerkennung heischend. Der Zögling muss sich den Zugang zum Reiche der Kultur langsam und allmählich erobern. Diese Eroberung der Kultur bedeutet aber kein passives Aufnehmen, kein Einströmen der Kultur in die rein rezeptiv bleibende Seele, sondern einen aktiven Prozess. Das Aufnehmen der Kulturgebilde kommt dadurch zustande, dass wir diese gewissermassen nachschaffen. Beim Verstehen verhält sich die Seele nicht ruhig, sondern in höchstem Masse tätig. Die Aufnahme der Kultur ist nun der einzige Weg, auf dem die Entfaltung der in der Seele liegenden Strukturanlage möglich ist. Nur indem die Seele die bereits geschaffenen Kulturwerte aufnimmt, vermag sie zum Erleben und zum Schaffen von Werten fähig zu werden. Bei aller Bildung kommt es auf ein doppeltes an: auf die Übertragung bestimmter Kulturgüter und auf das Freimachen von seelischen Energien. Beides steht in engstem Zusammenhang miteinander, insofern ja die Übermittlung von Kulturgebilden immer die Betätigung seelischer Kräfte fordert, wohingegen andererseits auch diese Kräfte sich immer an irgendwelchen Kulturgütern betätigen müssen. Wir unterscheiden nun zwischen materialer und formaler Bildung, wobei wir unter der ersteren die Bildungsgüter, unter der letzteren die Fähigkeit zur Betätigung der Kräfte zu verstehen haben. Alles, was die geistigen Akte im Individuum ins Spiel setzt und entwickelt, ist von formal bildendem Wert. Kein Zweifel, dass alle Bildung im wesentlichen formale Bildung ist, d. h. das Freimachen von seelischen Spannkräften, die zum Erleben und zum Schaffen von Werten befähigen. Der objektiven Kultur entspricht auf der Seite der seelischen Wirklichkeit die Kultur der Seele. Das bedeutet aber nicht, wie man vielfach gemeint hat, das „Haben“ von Kenntnissen, den sicheren Besitz irgendwelcher Stoffe, sondern die Fähigkeit, Werte zu verstehen und zu gestalten, bedeutet die Entfaltung von Kräften und Energien.

Immer kann es sich nur darum handeln, die im Zögling bereits steckende Formanlage Wirklichkeit werden zu lassen; der Zögling

kann nichts werden, was er in einem gewissen Sinne nicht bereits ist: aus der Formanlage soll eine Form werden. Alle wahre Bildung muss von innen heraus, vom Zentrum der Persönlichkeit aus, werden: Bildung ist Form der Seele. Nur was wirklich organisch von innen heraus wächst, wird, was die gesamte Persönlichkeit durch und durch erfüllt, verdient Bildung genannt zu werden. Die innere Seelenstruktur gibt gleichsam die Ansatzfläche ab, an die alle von aussen an den Zögling herangebrachten Werte ansetzen müssen. Das zeigt aber, dass diese irgendwie der inneren Struktur adäquat sein müssen. Aufgabe der Erziehung ist es, dem Zögling diejenigen Bildungsgüter zuzuführen, an denen die in ihm liegende Anlage Wirklichkeit werden kann. An der Aufnahme dieser Bildungsgüter müssen sich die seelischen Kräfte des Zöglings betätigen, sie müssen diese Bildungsgüter aktiv und selbsttätig ergreifen. Nichts, was dem Zögling „beigebracht" wird, was er rein passiv aufnimmt, vermag ihn zur Bildung zu führen — darum sind Kenntnisse noch keine Bildung, obwohl auch sie gewisse Einzelkräfte bilden, z. B. das Gedächtnis —, sondern nur das, was seine Selbsttätigkeit weckt, was seine Kräfte zur Betätigung aufruft. Wir verstanden unter Arbeit die Betätigung menschlicher Kräfte im Dienste wertvoller Aufgaben. Wir können somit auch sagen, wirkliche Bildung ist nur auf dem Wege über die Arbeit möglich, wirkliche Bildung ist stets selbst erarbeitet. Das scheint mir nun der tiefste Sinn der Arbeitsschule zu sein, dass sie allein imstande ist, den Menschen zur Bildung zu führen.

Wir sehen aber auch aus diesen Überlegungen sofort, dass es höchst einseitig wäre, den Begriff der Arbeit auf die Handarbeit allein einschränken zu wollen. Indessen es muss doch gesagt werden, dass wir diese aus einem doppelten Grunde nicht entbehren können. Zunächst einmal muss die Erziehung doch alle im Menschen liegenden Kräfte entwickeln; keine darf sie vernachlässigen. Zweifellos macht nun auch die manuelle Arbeit wertvolle Kräfte frei, und es kommt ihr eine Bedeutung weit über den Rahmen der Ausbildung der Hand hinaus zu; ich verweise nur darauf, dass gerade die sozialen Tendenzen in der Persönlichkeit durch die in Gruppen betriebene Handarbeit entfaltet werden, dass sie Achtung vor dem Werk und vor der Arbeit weckt, und so zu einer Versittlichung der Arbeit und der Beziehungen der einzelnen Stände zueinander beizutragen vermag. Zum anderen setzt aber der Begriff der Arbeitsschule, der Betätigung der im Individuum selbst steckenden Kräfte voraus, dass auf jeder Entwicklungsstufe an die im Zögling gegebene Formanlage angeknüpft wird. Es ist eine weit verbreitete Anschauung, dass die Seele des Jugendlichen und des Kindes genau so konstituiert sei wie die des Erwachsenen auch, nur dass das Kind alles gleichsam in kleineren Dimensionen, weniger ausgebildet zeigte. Allein diese Anschauung ist durchaus irrig; Kind und Jugendlicher sind nicht kleine Erwachsene, sondern zeigen durchaus andere seelische Struktureigentümlichkeiten. Es ist hier nicht der Ort, darauf näher einzugehen, und ich

muss auf das, was ich an anderer Stelle[1]) darüber gesagt habe, verweisen. Nur das eine hebe ich hervor: die Betätigungsweise des kleinen Kindes ist nicht die Arbeit, sondern das Spiel, das seinen schöpferischen Kräften, seiner Phantasie vollste Freiheit gewährt. Das Kind gibt sich dem Spiel ganz hin, es ist nicht auf die Verwirklichung irgendwelcher Werte gerichtet, es lässt seine Kräfte ziellos spielen und freut sich an der blossen Tätigkeit. Erst langsam und allmählich muss das Kind daran gewöhnt werden, seine Kräfte in den Dienst irgendwelcher Aufgaben zu stellen, zu arbeiten. Zwischen dem Spiel nun und der Arbeit steht die Betätigung der Hand; mit dem Spiel gemeinsam hat sie die Form der Betätigung, die Freude des Kindes am blossen Tun, die Anregung seiner Phantasie; mit der Arbeit gemein hat sie die Erzeugung eines Gegenstandes, der den Augenblick des Erzeugens überdauert. Der Werkunterricht vermag den rechten Übergang zwischen dem kindlichen Spiel und der Arbeit zu bilden, weshalb wir ihn gerade auf der Unterstufe nicht entbehren können. Dass aber auch noch späterhin bei der manuellen Arbeit wertvolle Kräfte des Kindes entwickelt werden, sei bemerkt, nur darf diese Arbeit nicht, wie es manchmal geschieht, in Spielerei ausarten. Und auch das andere Extrem, sie in zu enge Berührung mit der volkswirtschaftlichen Arbeit zu bringen, ist gefährlich, da gerade dann leicht die eigentlichen Bildungswerte verloren gehen. Arbeit muss in der Schule immer von pädagogischen Gesichtspunkten aus betrieben werden. Weit über die Handarbeit, über den Werkunterricht hinaus aber ist die Arbeit als Prinzip, als methodischer Leitgedanke für den gesamten Unterricht von der grössten Bedeutung.

Der Arbeitsschulgedanke zeigt aber auch noch ein Weiteres. Wenn alle Erziehung nichts kann als die im Zögling bereit liegende Anlage zu entfalten, dann wird sie in höchstem Masse zu individualisieren haben. Die Aufgabe ist immer, die Individualität des Zöglings zu berücksichtigen und ihm die seiner Struktur adäquaten Bildungsgüter zuzuführen. Das bedeutet die Notwendigkeit weitgehendster Differenzierung des Schulwesens. Nirgends ist ein starres System, ist Schematismus so verderblich wie gerade auf dem Gebiete der Erziehung. Die Arbeit allein vermag auch, der einseitigen Intellektualisierung unserer Kultur entgegenzuwirken, ganze, harmonische Persönlichkeiten zu bilden, die mit der Kultur aufs engste verbunden sind, und die die Fähigkeit haben, Werte zu erleben und zu schaffen, die Kultur zu verstehen und sie fortzubilden. Sie allein ist auch imstande, jene unglückselige Trennung in Unterricht und Erziehung aufzuheben.

---

[1]) Vgl. meine „Einleitung in die Pädagogik“, Halle 1922, sowie meine „Jugendpsychologie“, Leipzig 1923.