

**Zeitschrift:** Schweizer Schule

**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

**Band:** 19 (1933)

**Heft:** 43

**Artikel:** Die jugendpsychologischen Grundlagen des Arbeitsunterrichtes :  
(Fortsetzung folgt)

**Autor:** Sternberg, E.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-538446>

### **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:** 25.01.2026

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

# SCHWEIZER-SCHULE

WOCHEBLATT DER KATHOL. SCHULVEREINIGUNGEN DER SCHWEIZ  
DER „PÄDAGOGISCHEN BLÄTTER“ 40. JAHRGANG

**BEILAGEN: VOLKSSCHULE - MITTELSCHULE - DIE LEHRERIN**

FÜR DIE SCHRIFTLEITUNG DES WOCHEBLATTES: DR. HANS DOMMANN, PROFESSOR, LITTAU-LUZERN, TELEPHON 24.453  
ABONNEMENTS-JÄHRESPREIS FR. 10.— (CHECK Vb 92), BEI DER POST BESTELLT FR. 10.20. AUSLAND PORTOZUSCHLAG  
INSERATEN-ANNAHME, DRUCK UND VERSAND DURCH DEN VERLAG OTTO WALTER A.-G., OLTEN - INSERTIONSPREIS: NACH SPEZIALTARIF

INHALT: Die jugendpsychologischen Grundlagen des Arbeitsunterrichtes — Vom Walde — Die Delegiertenversammlung in Zürich — Schulnachrichten — Bücherschau — Mitteilungen — BEILAGE: Die Mittelschule Nr. 8 (naturw. Ausgabe)

**Die jugendpsychologischen Grundlagen des  
Arbeitsunterrichtes**

Von Dr. E. Sternberg.

Zu allen Zeiten erwächst die pädagogische Theorie aus der Gesamtlage der philosophischen Zeitmeinungen. Die Schule des materialistischen Zeitalters war rein stoffgebunden und intellektualistisch eingestellt. Die *Gesamtentwicklung* des jungen Menschen kümmerte die *Lernschule* wenig. Wenn darin heute eine Wende eingetreten ist, so haben wir hier eine Parallelerscheinung zu der um die Jahrhundertwende schon ansetzenden, aber viel stärker noch im Nachkriegsjahrzehnt sich offenbarenden Wende in der Geisteshaltung der Philosophie. Ihre wesentliche Aufgabe sieht die Philosophie nicht mehr in der Untersuchung der Vernunft, überhaupt nicht mehr vorwiegend oder gar ausschliesslich in der Erkenntnistheorie, sondern im Streben nach Erfassung seiner *Ganzheit* (Totalität).

Für die *praktische Pädagogik* bedeutet diese Geisteshaltung eine andere *Zielsetzung*: nicht mehr einseitige Entfaltung einzelner geistiger Fähigkeiten, wie Gedächtnis und Verstand, sondern Erziehung zur Gesamtpersönlichkeit durch Weckung, Entfaltung und Uebung aller in dem jungen Menschen angelegten Fähigkeiten, auch der körperlichen, auch der rein praktischen. So ist das Ziel der Nachkriegspädagogik *humanistisch* im ursprünglichen Wortsinne. Aus der *Lernschule* ist die *Erziehungsschule* geworden. Wenn bei dieser neuen Blickrichtung das *objektive Bildungsgut* auch beschränkt werden muss, so vermittelt die

Arbeitsschule doch die Fähigkeit eines *schnellen* Erwerbs des Fehlenden, da, wo es notwendig ist. Wo *diese* Fähigkeit nicht geweckt wird, liegt der Fehler nicht am arbeitsunterrichtlichen *Prinzip*, sondern an der *Methode*. Nicht jede nach aussen blendende Methode ist auch an sich schon wertvoll. Hier hat die *Jugendkunde* Wegweiserin zu sein. So unsinnig es wäre, aus einer Schulkasse eine psychologische Experimentieranstalt zu machen, so sicher ist es auch, dass eine *vernünftige* Pädagogik an den *gesicherten* Resultaten der Psychologie nicht vorübergehen kann.

Wenn man daran denkt, dass jedes einzelne Kind eine Welt für sich darstellt, erscheint es zunächst als Nachteil, dass der Schulunterricht im Rahmen von *Klassen* erteilt wird. Es liegen hier Schwierigkeiten, die von vornehmesten Hemmungen bedeuten für eine konsequente Durchführung des arbeitsunterrichtlichen Prinzips. Aber diesen Schwierigkeiten stehen auch Vorteile gegenüber. Das *gemeinschaftliche* Schaffen hat für das normale Kind mehr Anreiz als das isolierte. Es wächst die Schnelligkeit des Arbeitsrhythmus. Besonders für den Langsamem ist der mitreisende Schwung der Gemeinschaft eine grosse Hilfe. Die Forderung, eine stärkere Möglichkeit der freien Wahl des Arbeitsgegenstandes zu geben, z. B. bei Aufsätzen die Stellung mehrerer Themen, ist übrigens schon eine Durchbrechung des Klassenprinzips zugunsten einer Auflösung in *Arbeitsgruppen*.

Man spricht in der Psychologie von seelischen *Typen*. Aus den sehr verwinkelten Systemen der Typenlehre greife ich nur das Wesentliche heraus, was man für den Arbeitsunterricht unbedingt wissen muss.

## Unser Schülertkalender „Mein Freund“ 1934 ist erschienen

Er klopft in den nächsten Tagen an die Türen unserer katholischen Erzieher und Kinderfreunde. Nehmt ihn freundlich auf und verbreitet ihn, wo ihr könnt! Er wird in seiner lehrreichen und unterhaltenden Mannigfaltigkeit, mit seinen interessanten Aufsätzen aus al-

len der Jugend naheliegenden Gebieten, seinen schönen Erzählungen, seinen beliebten Wettbewerben und zahlreichen ein- und mehrfarbigen Bildern von den Buben und Mädchen mit heller Freude begrüßt. Mit der Unfallversicherung kostet er nur noch Fr. 2.70.

gratia,  
Ber

tit. Schweiz. Landesbibliothek

Rein körperlich gesehen, gibt es zwei radikal verschiedene Menschentypen, die Rundlichen und die Hagern. Ihnen entsprechen zwei ebenso radikal entgegengesetzte seelische Typen, die nach aussen gewandten, die *Extravertierten* und die nach innen gewandten, die *Introvertierten*. Innerhalb dieser beiden Hauptgruppen teilt Jung nach der vorherrschenden Begabung in Denk-, Gefühls-, Empfindungs- und Intuitionstypen, so dass sich insgesamt acht seelische Grundtypen ergeben. Allerdings finden sich diese Typen fast nie in Reinkultur. Fast immer ist eine Mischung vorhanden, kraft der gewaltigen Summe von Erbanlagen, die wir Menschen das 20. Jahrhunderts in uns tragen. Und das ist gut; denn Einseitigkeit der typischen Veranlagung macht in der Regel lebensuntauglich. Die Schule muss um diese typische Differenziertheit der Kinder wissen. Da sitzt z. B. ein introvertiertes Kind im Unterricht scheinbar völlig passiv da. *Scheinbar* passiv; denn von den *wirklich* Passiven, die es aus Faulheit sind, spreche ich hier nicht. Im Unterrichtsgespräch hat es kaum jemals etwas zu sagen. Wenn es etwas sagt, findet es schwer den rechten Ausdruck. Nach aussen wirkt es schwerfällig, in seinem Benehmen linkisch. Wie schnell ist nun da gesagt: „Das Kind ist *dumm*“, und wie schnell wird seine Passivität mit einer schlechten Note quittiert. Und dabei kann es sich um ein hochbegabtes Kind handeln, ein besinnliches Wesen, das sich erst über eine Frage aussprechen kann, wenn es sie gründlich mit sich selbst ausgemacht hat. Soll man es nun zwingen, das ans Licht zu zerren, was noch kommt, noch ehe es reif ist? Es liegt eine grosse Ehrfurchtlosigkeit gegenüber der jungen Persönlichkeit in solchem Verfahren, und ich glaube, dass sich unsere Künstler, die zumeist diesem Typus angehört haben, herzlich dafür bedankt hätten. Solche Kinder — in ländlicher Umgebung sind sie besonders häufig — empfinden das Hervorzerren ihrer persönlichen Meinung als eine Blößstellung, ja manchmal als eine Art innerer Unkenschheit, und darum peinlich. Bei diesen Kindern ist die nächste pädagogische Aufgabe des Führers, Vertrauen zu erwecken. Haben sie Vertrauen zu ihm, so können sie recht annehmbare schriftliche Leistungen bringen, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie *Zeit* haben. Bei der Zensierung ihrer Leistungen ist zu bedenken, dass die Zensur Mut machen muss. Zuviel Kritik bedeutet nicht Förderung, sondern Hemmung jugendlichen Schaffens. Man glaubt's dem Lehrer gern, dass er es besser machen könnte. Aber, ob's immer nötig ist, es zu zeigen? Für Kinder der introvertierten Art ist jede Uebung gesund, bei der sie gezwungen sind, ein objektiv Gegebenes genau zu beschreiben. Das hilft ihnen, allmählich aus ihrer einseitigen Enge herauszukommen.

Nehmen wir den *entgegengesetzten* Fall: da soll ein ganz nüchtern sachlich eingestelltes Kind vom einseitig extravertierten Typ, — eines, das womöglich als Kleinkind schon beim Erzählen eines Märchens gefragt hat: „Ist das *wahr*?“ — einen Aufsatz schreiben über den Charakter der kleinen Rosemarie in Agnes Günthers Roman, den zu fassen einem nicht künstlerisch Empfindenden einfach das Organ fehlt. Wäre es nicht sinnlose Quälerei? Wie viele Lehrer würden ein sol-

ches Thema behandeln können? Auch unter ihnen nur die Künstler. Bei jedem andern wäre das Ergebnis im besten Fall ein ödes Gerippe. — Das Wissen um die seelisch bedingten Grenzen der Leistungsfähigkeit lässt solche Fehlgriffe vermeiden. Bei der Stellung von *Wahlthemen* beim deutschen Aufsatz kommt es nicht auf die *Zahl* der gestellten Aufgaben an, sondern darauf, dass die beiden Hauptbegabungsgruppen das finden können, was zu bearbeiten sie fähig sind.

Neben dieser Differenziertheit der gesamten Seelenstruktur, die von entscheidendem Einfluss für die Art des *Urteilens* ist, gibt es noch einen schon lange bekannten Unterschied, der hauptsächlich massgebend ist für die Entstehung des Erinnerungsbildes und damit für das *Gedächtnis*. Am seltensten ist hier die *motorische* Veranlagung. Die beiden andern finden sich in jeder *Schulklasse*: die *visuelle* und die *akustische*. Beim Lernen eines Gedichtes würde das motorisch veranlagte Kind sich an die Bewegungsempfindungen der Artikulationsorgane erinnern. Dass es dabei denselben Satz sehr häufig wiederholen muss, bis er sich eingeprägt hat, leuchtet ein! Diese Kinder lernen langsam. Das visuell begabte Kind sieht die Stelle im Buch, an der jedes Wort steht und liest gewissermassen ab. Das akustisch begabte erinnert sich an den Klang der Worte. Diese beiden Begabungen vereint, ergeben eine sehr glückliche Lernfähigkeit. Aber sie sind auch häufig isoliert.

Für den Arbeitsunterricht ergeben sich aus diesen Unterschieden methodische Folgerungen. Bei geistig schwachen Kindern sind Bewegungen als Einprägungsmittel nützlich, für die akustisch begabten häufige Wiederholung, lautes Chorsprechen, für die visuell veranlagten zeichnerische Veranschaulichung und schematische Darstellungen und Bilder. Vielleicht braucht der beste Lehrer am meisten Kreide und am wenigsten rote Tinte! Uebrigens kann für die Entwicklung der visuell Begabten der häufige Wechsel eines Lehrbuches verhängnisvoll sein. Man zerstört damit die Erinnerungsbasis. Dieser Gedanke hätte eine Mahnung sein müssen gegenüber dem Drucktaumel mancher Lehrbücherverlage in den letzten zehn Jahren.

In der Gesamtentwicklung des jungen Menschen liegen mehrfach sehr scharfe Einschnitte: der erste — nach dem Ausdruck von *Charlotte Bühler* — beim Uebergang vom Struwwelpeteralter zum Märchenalter, also etwa beim 4. Lebensjahr. Im Struwwelpeteralter, dem kindlichen Trotzalter, ist das Kind vorwiegend negativ zu packen. Ueber die zweite Periode, die etwa mit dem 4. Lebensjahr beginnt, lernt man viel von der *Montessorischule*. Sie betont sehr stark — vielleicht übertrieben stark — die spontane Aktivität des kindlichen Verstandes von dem Augenblick an, wo mit jenem ersten Einschnitt das Interesse an der Aussenwelt einsetzt. Jede unnütze Hilfe, die man dem Kinde gäbe — so meinen die Montessori-Anhänger — hemme seine natürliche Entwicklung, sei also ein Unrecht gegen das Kind. (*Rousseau!*) Man gibt dem Kleinen irgend ein Arbeitsmaterial, Knetton, Stäbchen, Perlen, oder was es auch sei, und zeigt ihm irgend eine Arbeit, die man damit anstellen kann. Arbeit ist dem Kinde zunächst nur *Spiel*, nur Freude an der Tätigkeit als solcher, an der Bewegung. Darum kann es genau das-selbe unendlich oft wiederholen, bis es plötzlich von

sich aus entdeckt, dass man mit dem Material auch noch etwas *anderes* machen kann. Man spricht von *sensitiven Momenten*, die der Lehrer auszunutzen habe, um das Kind nun auf eine neue, höhere Arbeitsstufe zu heben. Dass ein Kind, das auf diese Weise schon allerlei gelernt hat, ohne zu wissen wie — in den Montessorischulen entdeckt man eines Tages, dass man lesen kann — nachher in den ersten Volksschuljahren nicht *wesentlich* anders unterrichtet werden darf, ist selbstverständlich. Darum streben die Montessori-Kindergärten alle darnach, in das schulpflichtige Alter hineinzureichen. Aber auch wo das nicht der Fall ist, soll, wie *Gaudig* sich ausdrückt, in der Grundschule die *Pfadfinderstimmung* erhalten bleiben. Alles soll eingestellt sein auf Natürlichkeit, auf Lockung der Sprechlust durch Weckung des Vertrauens.

Wieviel *Arbeit* die Volksschule *hier* noch zu leisten hat, weiss jeder, der einmal auf der Wanderung ein Dorfkind nach dem Weg zum nächsten Dorfe gefragt hat. Wir gewinnen wieder Verständnis dafür, dass es richtig ist, die Kinder ruhig ihren Dialekt sprechen zu lassen, wenn sie etwas zu sagen haben, was sie nicht ins Schriftdeutsche „übersetzen“ können. Für reichlichen Wechsel zwischen verschiedenen Arbeitsarten und Arbeitsstoffen muss gesorgt werden, weil die Aufmerksamkeit auf *ein* Gebiet beim Kinde sehr schnell erlahmt; sie reicht ja bei Erwachsenen auch nicht über 40 Minuten hinaus.

Erfreulich ist die grosse Bedeutung, die dem *Märchen* im ersten Schuljahr eingeräumt wird, ist doch die Welt des Märchens so nahe verwandt mit der Welt, in der das Kind noch lebt: mit diesem Gleichsetzen von Wunder und Wirklichkeit, der Ahnungslosigkeit von sozialen Unterschieden, dem Handeln aus Instinkt und Affekt. Und wenn man gar das Gehörte und Erzählte bisweilen auch *mimisch* darstellen lässt und so seinem natürlichen Bewegungs- und Nachahmungsdrang entgegenkommt, wenn man überhaupt auch dem *Spiel* seinen verdienten Platz in der Schule einräumt, wird die Schule dann nicht notwendig zum Ort der Freude für Lehrer und Kinder?

Das Märchenalter ist auch das Alter, das die grösste Freude am Zeichnen hat. Diese Freude hält an bis etwa zum 12. Jahre, wie auch die Lust am körperlichen Formen aus Ton. Das hört auf, wenn die kindliche Naivität den eigenen Schöpfungen gegenüber schwindet. Aber bis dahin kann die Schule es ausnutzen und tut es z. B., indem sie die Kleinen ihre Märchen und Aufsätzchen illustrieren lässt.

Mit dem 7. Lebensjahr beginnt das Interesse für die Wunderwelt abzuflauen, und das Kind wendet sich mehr dem wirklichen Leben zu. Man hat die Zeit vom 7. bis zum 12. Lebensjahr die *Robinsonperiode* genannt, weil Reisebeschreibungen und Abenteuergeschichten jetzt besonders beliebt sind. Auf der nächsten Entwicklungsstufe, von 12—15, tritt an deren Stelle dann die Vorliebe für *Balladen* und *Dramen*. Am Beginn dieser Altersstufe, also vor den eigentlichen Entwicklungsjahren, vollzieht sich ein merkwürdiger Vorgang, der etwas an sich hat, was mit dem Trotz der ersten Kinderjahre verwandt ist, und den man deshalb bezeichnet hat als die *negative Phase*. Was wir darüber wissen, verdanken wir im wesentlichen den

Untersuchungen, die *Hildegard Hetzer* an dem von *Ch. Bühler* geleiteten Wiener Institut für pädagogische Psychologie angestellt hat. Bei vielen Kindern ruft die negative Phase — sie liegt bei Knaben 1 bis 2 Jahre später als bei Mädchen — eine grosse Veränderung im geistigen, oft auch im sozialen Verhalten hervor. Das vorher produktive Kind wird passiv und uninteressiert, so ganz von der Stimmung beherrscht: „Lass mich in Ruh!“

Von der mit dieser Einstellung verbundenen äussern Rauheit der „Flegeljahre“ hat man immer gewusst, weil man sie immer erfahren hat. Aber die damit verbundenen geistigen Schwierigkeiten hat man meist als „Faulheit“ betrachtet.

Kennzeichnend für dieses Alter ist ferner die ausserordentliche Leichtigkeit, mit der man sich von schlechten Elementen beeinflussen lässt. Wenn man daran denkt, möchte man wünschen, dass die Volkschulpflicht mindestens auf ein Jahr verlängert würde. Sie könnte ja, um nicht kostspieliger zu werden, ein Jahr später beginnen. Bei der heutigen Regelung werden die Kinder der breiten Volksmassen gerade in diesem der Verführung so zugänglichen Alter in den Wirtschaftsprozess eingeschaltet und den oft so verhängnisvollen Einflüssen erwachsener Umgebung auf der Arbeitsstätte preisgegeben.

Für Erziehung *und* Unterricht ist die negative Phase eine Zeit, die nicht gerade leichte Anforderungen stellt. Auch die Beurteilung der Begabung ist in dieser kritischen Zeit schwer.

(Fortsetzung folgt.)

### Vom Walde

Von B. Bavier.

Zum Aufsatzwettbewerb des *Schweizerwoche*-Verbandes, der die Lehrerschaft des ganzen Landes eingeladen hat, die Schüler in das volkswirtschaftlich so bedeutsame Gebiet der Waldwirtschaft und der modernen Holzverwertung einzuführen.

Der Wald ist uns Selbstverständlichkeit. Er war immer da und wird immer da sein. So selbstverständlich ist sein Dasein für uns, wie das von Berg und Tal, Fluss und See. Kaum ein Talhang, den er nicht kleidet, kaum ein Berg, dessen Fuss er nicht umhüllt, selten ein Wasser, in dem er sich nicht spiegelt, keine Linie am Horizont unseres Hügellandes, die sein zackiges Profil nicht unterbricht und belebt. Kätzchengeschmückte Weiden an der springenden Quelle, trotzige Arven und lichte Lärchen am Rande des Gletschers, goldlaubige Buchen und schwarze Tannen an allen Hängen — das gehört ja zum Antlitz unserer Heimat, in unser Leben hinein, wie eine Notwendigkeit.

Ist wohl jemand, der sich einmal im lieben langen Jahr darauf besinnt, was unser Land wäre ohne seinen Wald? Ohne diesen Wald, der beinahe einen Viertel seiner gesamten Fläche bedeckt? Kahler wäre es, eintöniger, weniger bunt und froh. Gewiss, aber nicht nur das: ärmer auch und seine Talgründe den entfesselten Naturgewalten preisgegeben, seine Bergtäler schwächer besiedelt, ja viele davon gänzlich unbewohnbar. Der Wald ist es ja, der die Heimstätten des Bergbewohners vor der Gewalt des als Lawine zu Tal fahrenden Schnees schützt. Er ist es, der das Erdreich an allen Steilhängen festhält, damit es nicht weggeschwemmt werde. Sein lockerer Boden nimmt Schmelzwasser und Regengüsse in sich auf, speichert sie