HEINRICH SCHERER, EIN WORMSER SCHULMANN ALS WEGBEREITER MODERNER SCHULPÄDAGOGIK

Von Albert Schramm

Worms, seit mehr als zwanzig Jahren mit seiner Pädagogischen Akademie bzw. Erziehungswissenschaftlichen Hochschule im Dienste der neuen Lehrerbildung und damit der praktischen und theoretischen Pädagogik stehend, hat, was heute auch vielen Fachleuten kaum bekannt ist, bereits vor mehr als einem halben Jahrhundert eine recht bedeutende Rolle im pädagogischen Raum gespielt, und zwar dadurch, daß hier wichtige Beiträge für die allmähliche Entstehung einer betont modernen Pädagogik in Theorie und Praxis geleistet wurden. Insgesamt waren es etwa sechs Schwerpunkte, die – von der damaligen Situation her gesehen – als modern bezeichnet werden dürfen und von denen aus in Worms Bedeutsames für das, was man heute Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts nennt, geschaffen wurde; ja, mindestens im Hinblick auf eine der damaligen Reformrichtungen war Worms zeitweilig geradezu zu einer Art Wallfahrtsort für alle diejenigen Reformer geworden, die bestimmte reformerische Bemühungen und Forderungen in der Praxis verwirklicht sehen wollten. Überhaupt war Worms in jener Zeit ein auffallend oft genannter Name im pädagogischen Schrifttum, vor allem etwa ab 1890.

Derjenige, der damals dieses Worms in eine solche „Mitte"stellung im pädagogischen Bereich gebracht und von diesem Worms her sich als Wegbereiter moderner pädagogischer Auffassungen betätigt hatte, war der seiner Zeit als pädagogischer Pionier anerkannte Wormser Schulinspektor bzw. Schulrat *Johann Heinrich Scherer*. Er begründete diese „Mitte"stellung einmal dadurch, daß er in Worms bestimmte Reformideen neu konzipierte und erprobte, mit besonderem Erfolg praktizierte und von hier aus für sie warb; zum anderen dadurch, daß er selber eine erstaunliche Reihe z. T. sehr umfangreicher und grundlegender theoretischer Schriften zu einer modernen Pädagogik, Didaktik und Methodik veröffentlichte, Schriften, die in der damaligen pädagogischen Literatur in Büchern, Aufsätzen und Rezensionen immer wieder genannt, verhandelt und positiv gewürdigt worden waren.

Um einen Baustein zur Begründung und Bewußtmachung einer faktisch gegebenen Wormser pädagogischen Tradition zu liefern, zugleich aber, um einen allgemeinen Beitrag zur Geschichte der modernen Pädagogik zu erarbeiten, sei im nachfolgenden der Versuch unternommen, in kurzen Strichen Scherers theoretische und praktische Bemühungen in ihren Hauptpunkten darzustellen, sie in die damalige Reformsituation einzuordnen und einige Verbindungslinien zur Gegenwart zu ziehen.

Heinrich Scherer, geboren 1851 in Borsdorf in der Wetterau, hatte das Lehrerseminar zu Friedberg besucht und war zunächst einige Jahre junger Schulverwalter in einer Dorfschule in der Nähe Darmstadts. Es war ihm möglich, sich von hier aus durch den Besuch der Vorlesungen und Übungen am Polytechnikum in Darmstadt fortzubilden. Seine Versetzung nach Gießen ermöglichte ihm den Besuch der Universität. Außerdem war es hier eine seiner Hauptaufgaben, unter Leitung des Geh. Oberschulrates Prof. Dr. Schiller die Zöglinge des pädagogischen Seminars in die Praxis des Berufs einzuführen und so nach allen Richtungen Theorie und Praxis zu verbinden. Eine weitere Gelegenheit zur wissenschaftlichen und praktischen Fortbildung ergab sich für ihn dadurch, daß er jahrelang täglich dem an einer Augenkrankheit leidenden Professor der Philosophie und Pädagogik Dr. Bratuscheck die neuesten psychologischen, ethischen und pädagogischen Werke vorgelesen und ihren Inhalt mit ihm besprochen hat. Im Jahre 1876 legte er die in Hessen für Oberlehrer, Seminarlehrer und Kreisschulinspektoren vorgeschriebene Prüfung ab.

Etwa um 1885 kam Scherer nach Worms und war hier zunächst als Lehrer, ab 1888 als Stadtschulinspektor tätig; nahezu 20 Jahre, nämlich bis 1904, hatte er in Worms gewirkt und hatte in dieser Zeit seine grundlegenden Werke veröffentlicht sowie seine reformerischen Schulversuche durchgeführt bzw. durchführen lassen. In diesen Jahren war er aktiv im „Deutschen Verein für Knabenhandarbeit" und in der Lehrervereinsbewegung tätig; er hielt wegweisende Referate auf den „Deutschen Lehrertagen" bzw. „Deutschen Lehrerversammlungen" von 1900, 1902 und 1912; er machte einige Auslandsreisen, um die Fortschritte im Schulwesen in den Nachbarländern kennenzulernen, und er stand mit einer ganzen Reihe der bekanntesten Reformer jener Jahre in persönlicher Verbindung, insbesondere mit Dr. Pabst (Leipzig), Dr. Götze (Leipzig), Prof. Kumpa (Darmstadt), Lehrer Groppler (Berlin) und Direktionsrat von Schenckendorff, „dem verdienstvollen Förderer des erziehlichen Werkunterrichts in Deutschland", wie es in einer Widmung Scherers heißt.

Von 1891 bis 1908 bearbeitete er im „Pädagogischen Jahresbericht" das Referat über Pädagogik und seit 1900 auch das über „Entwicklung des deutschen

Schulwesens"; von 1897 bis 1905 gab er die „Neuen Bahnen" heraus, von 1894 bis 1899 war er auch Redakteur des „Schulboten für Hessen", des Organs des hessischen Landeslehrervereins. 1904 wurde Scherer Schulinspektor, 1905 Schulrat in Büdingen, 1913 Schulrat in Offenbach. Einen letzten Höhepunkt in seinem Leben brachte das Jahr 1920. Scherer war – da er sich inzwischen einen bekannten Namen gemacht hatte – zur Teilnahme an der großen Reichsschulkonferenz im Juni 1920 in Berlin eingeladen worden. Er beteiligte sich an dieser Konferenz durch einen mit Beifall aufgenommenen Diskussionsbeitrag in der Vollsitzung zum großen Tagungsthema „Arbeitsunterricht", und er wirkte durch Vorschläge, Hinweise und Anträge bei der Erarbeitung und Abfassung der späterhin viel zitierten und diskutierten sog. „Leitsätze" für den Arbeits- und Werkunterricht in den Ausschußsitzungen maßgeblich mit. Scherer starb 1933 in Offenbach im Alter von 82 Jahren.

Die Darstellung des Lebensweges[1] läßt erkennen, daß Scherer auf Grund seines Werdeganges, seiner persönlichen Vorbildung und umfassenden Weiterbildung sowie auf Grund seiner reichen Erfahrungen und seines geistigen Formates für schöpferische Leistungen gut ausgerüstet und für einen pädagogischen Wegbereiter voll qualifiziert war.

Welches waren nun Scherers bedeutsame Beiträge für die Entstehung und Entwicklung einer modernen Schulpädagogik? Worin bestanden sie? Wir meinen, daß sie sich in einer nachträglichen Betrachtung zu etwa sechs Hauptbeiträgen verdichten lassen und daß diese inhaltlich um die im Folgenden aufgezeigten Schwerpunkte zentriert sind.

I.

Ein erster Hauptbeitrag hat seinen Schwerpunkt im *Historischen*. Dabei wird das Historische von Scherer jedoch nicht als Selbstzweck angesehen, vielmehr sollen von der Geschichte her Beiträge zu einer pädagogischen Reform geliefert und begründet werden. Hierher gehört zunächst Scherers nahezu 200 Seiten umfassende Abhandlung: *Der Boden der modernen Pädagogik*.[2] Schon der Titel sagt ausdrücklich, daß es dem Verfasser um die „moderne Pädagogik" geht; und wenn außerdem vom „Boden" die Rede ist, dann ist damit der historische Boden gemeint: „Wollen wir also die Entwicklung der Pädagogik in ihrem ursächlichen Zusammenhange verstehen, so müssen wir diesen Boden, also die geschichtliche Entwicklung und die Entwicklungszustände der Wissenschaften und Künste kennen lernen."[3] Zwar bringt Scherer in dieser Abhandlung im Inhaltlichen nichts eigentlich Neues zur Geschichte der Pädagogik. Aber er beweist durch seine breit angelegte Untersuchung eindeutig, wie sehr er sich um eine betont solide und „breite" Fundierung des „Bodens" im Historischen für das Moderne bemüht und daß er persönlich schon zu Beginn der neunziger Jahre einen erstaunlich reichen Fundus sowohl an grundsätzlichen als an detaillierten Kenntnissen und Erkenntnissen nicht nur im Bereich der Pädagogik, sondern auch in dem der Psychologie und Philosophie besaß. Er verfolgt nämlich den „historischen Boden" für das Moderne unter Zuhilfenahme von zum Teil recht ausführlichen Einzelanalysen von vielen Werken seit dem Beginn „der sog. Neuzeit, also seit dem 15. Jahrhundert"[4] über Baco von Verulam, die neuen Naturwissenschaften im 16./17. Jahrhundert, den Pietismus, den Rationalismus (Descartes, Spinoza, J. Locke, Leibniz), den Neuhumanismus (Lessing, Herder, Schiller, Goethe) bis hin zur Kantischen und Nachkantischen Philosophie, wobei besonders eingehend die vielfach sehr schwierigen erkenntnistheoretischen, ethischen und metaphysischen Auffassungen von Kant, Fichte, Schelling, Baader und Hegel dargestellt werden. Im Schlußteil zeichnet er – ebenfalls detailliert – die Fortschritte der einzelnen Wissenschaften, vor allem die der Biologie und Geschichtswissenschaft im 19. Jahrhundert und leitet aus alledem in großen Zügen Konsequenzen für den „Boden der modernen Pädagogik" ab. Eine ähnliche Grundtendenz verfolgte Scherer in seinem Werk: *Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben*.[5] An dieser Veröffentlichung ist als ausgesprochen „modern" zu betrachten, daß, wie der Titel hervorhebt, die Entwicklung speziell der Pädagogik mit dem gesamten Kultur- und Geistesleben verknüpft gesehen und interpretiert wird.

Die zwei weiteren Werke, die zu diesem ersten Schwerpunkt gehören, sind die heute noch lesens-

In den Anmerkungen weisen die eingeklammerten Zahlen auf die Auswahlbibliographie hin.

[1] Johann Heinrich Scherer, geb. 1851, Mai 10 in Borsdorf/Kreis Büdingen, gest. 1933, März 18 in Offenbach. Eltern: Georg Scherer, Landwirt, und Elisabetha, geb. Binding. Verheiratet in erster Ehe mit Karoline Elisabetha Philippine Jung, geb. 1854 Gießen, gest. 1889 Worms, Tochter von Lehrer Philipp Jung und Elisabetha geb. Jung; in zweiter Ehe mit Therese Katharina Anna Hembel, geb. 1866 Freimersheim/Kreis Alzey, Tochter von Lehrer Philipp Hembel und Amalie Magdalena geb. Hof (Angaben von Archivrat F. Reuter, Stadtarchiv Worms). – Zur Biographie und zum Berufsweg: Verwaltungsrechenschaftsbericht des Großherzoglichen Oberbürgermeisters der Stadt Worms für 1904. Worms 1905, S. 71. – Arbeitsschule und Werkunterricht (12), Bd. I (Lebenslauf bis 1912). – G. Ramge, Ph. Schadt: Festschrift zur Hundertjahrfeier der gemeinsamen Volksschulen der Stadt Worms 1824–1924. Worms 1924. – In der Wormser Zeitung vom 23. März 1933 erschien ein Nachruf, doch hat sich von dieser Ausgabe kein Exemplar erhalten.

[2] Vgl. Auswahlbibliographie (4).

[3] Boden der modernen Pädagogik (4), S. 90.

[4] Boden der modernen Pädagogik (4), S. 90.

[5] Pädagogik im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben (6).

werten Bücher über *Pestalozzi* und *Diesterweg*, mit denen er „die Lehrer von dem in unserer Zeit immer mehr um sich greifenden Herbart–Ziller-Kultus abzulenken und wieder auf die wahre Pestalozzische Pädagogik hinzuführen" beabsichtigte.[6] Scherer war der Überzeugung – und in seinen beiden Büchern versuchte er dieses nachzuweisen –, daß es nicht angeht, „die Herbart–Zillersche Pädagogik als ein neues Evangelium" anzusehen, „während wir doch alles Gute schon bei Diesterweg und seinen Mitarbeitern finden".[7] Das „allseitige Fundament" für Diesterweg indessen bildet, wie Scherer zu beweisen versuchte, die richtig verstandene Pestalozzische Pädagogik. Dabei fand Scherer – ein erstaunlich moderner Zug – dieses Fundament nicht so sehr in den einzelnen „Methoden", sondern viel mehr in der von Menschenliebe getragenen „Grundhaltung" Pestalozzis sowie in dessen Bekenntnis zur „wahren Menschenbildung". Was an dem umfangreichen *Pestalozzibuch*[8] im Inhaltlichen wirklich imponiert, ist – obgleich noch keine kritische Ausgabe von Pestalozzis Werken zur Verfügung stand – die erstaunlich kenntnisreiche Darstellung von Pestalozzis eigenen Schriften und deren geistesgeschichtlichen Voraussetzungen, noch mehr aber die detaillierte Schilderung der effektiven konkreten Einflüsse Pestalozzis auf die Volksschulpädagogik im 19. Jahrhundert, und zwar einmal im Hinblick auf Pestalozzis Wirksamkeit auf das damalige Schrifttum, zum anderen – fast noch wichtiger – im Hinblick auf die Einwirkungen auf das Volksschulwesen in den einzelnen deutschen Ländern.

Um das Zukunftweisende des Buches noch deutlicher hervortreten zu lassen, sei in kurzen Strichen Ziel und Aufbau angedeutet. Der Verfasser orientiert zunächst ausführlich über die Strömungen auf dem Gebiete der Philosophie und Literatur am Ausgang des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts und zeigt anschließend den „Zusammenhang der zeitigen pädagogischen Anschauungen mit denselben und deren Gestaltung in der Praxis unter dem Einfluß der Zeitverhältnisse" auf. In den eigentlichen Pestalozziabschnitten wird alsdann „die Entwicklung der Pestalozzischen Ideen im Anschluß an dessen Lebensentwicklung eingehend dargelegt, wobei die wichtigsten Momente seines Lebensganges, der Inhalt seiner wichtigsten Schriften und sein praktisches Wirken ausführlich dargestellt werden". Es folgt die Darstellung der „Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik in systematischem Zusammenhang". Nach einer eingehenden Erörterung der Zusammenhänge von Pestalozzis Pädagogik und der Pädagogik von Comenius, Rousseau und von den Philanthropen wird „der Zusammenhang der Pestalozzischen Pädagogik mit den philosophischen und pädagogischen Anschauungen von Kant, Fichte usw. kurz dargelegt, fernerhin wird die Pädagogik von Niemeyer, Sailer, Graser, Denzel, Milde, Harnisch usw. und deren Zusammenhang mit der Pestalozzischen Pädagogik resp. der Ausbau derselben eingehend dargestellt, und endlich wird noch die Stellung der Nachpestalozzianer, vor allem von Diesterweg und Benecke, gezeichnet, und die Gestaltung der speziellen Methodik durch die Pestalozzianer dargelegt". In einem besonderen III. Teil behandelt Scherer eingehend die Gestaltung des Volksschulwesens unter dem Einfluß der Pestalozzischen Bewegung in Österreich, in der Schweiz und namentlich in den einzelnen Ländern Deutschlands, wobei besonders die Wirksamkeit praktischer Pädagogen wie Natorp, Dinter, Stern, Hesse, Stephani und anderer berücksichtigt ist. Im Schlußkapitel „werden die Ergebnisse der vorhergehenden Erörterungen zusammengefaßt und das Bleibende und Vergängliche der Pestalozzischen Pädagogik zur Erkenntnis gebracht". Insgesamt ist zu sagen, daß Scherer ein Pestalozzibild mit durchaus modernen Zügen und mit vielen wertvollen Hinweisen für die moderne Pestalozziforschung vermittelt.[9]

Das *Diesterwegbuch* sei nur kurz betrachtet. Dieses Werk ist 1890, also vor der Pestalozzischrift, erschienen. Wir betrachten es trotzdem nach dem Pestalozzibuch, weil auf diese Weise die systematischen Beziehungen deutlicher herausgestellt werden können. Wie bereits erwähnt, liefert Pestalozzi, so meint Scherer, für Diesterweg das „breite Fundament", und er beruft sich hierbei auf Diesterwegs eigenes Wort: „Ich erblicke in den Grundgedanken Pestalozzis die Basis wahrer Menschenbildung der Natur gemäß, d. h. gültig für alle Zeiten."[10] Diesterweg ist dann für Scherer derjenige, mit dessen in Pestalozzi gründender Pädagogik in seiner – d. h. Scherers – Zeit moderne Wege beschritten werden können. Dies sei möglich, weil „alles Gute" sich doch schon bei Diesterweg findet und von ihm „allseitig begründet und ausgebaut" worden ist, wie es im „Wegweiser" heißt, und weil Diesterweg in der „Weiterbildung und dem Ausbau der von Pestalozzi begründeten Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens nach allen Richtungen hin fast ein halbes Jahrhundert die Führung" übernommen hatte. Scherer spricht deshalb geradezu von einem „Zeitalter Diesterwegs".[11]

Das vom Verfasser formulierte Ziel des Buches ist es, „dem Leser in der Hauptsache die pädagogischen Ansichten Diesterwegs in systematischer Anordnung und mit Diesterwegs eigenen Worten vorzuführen, ihn in den Eingangskapiteln mit der Stellung Die-

[6] Wegweiser (2), Bd. I, S. IV.

[7] Der von Scherer so hochgeschätzte Diesterweg war in den Jahren 1811/12 in Worms als Lehrer am Gymnasium tätig.

[8] Pestalozzische Pädagogik (5).

[9] Zitate aus: Pestalozzische Pädagogik (5).

[10] Diesterwegs Pädagogik (1), S. 31.

[11] Wegweiser (2), Bd. I, S. V, 75, 72.

sterwegs zu der Pädagogik vor ihm und zu seiner und unserer Zeit und im Schlußkapitel zu der in unserer Zeit besonders sich entfaltenden Herbart–Zillerschen Pädagogik bekannt zu machen". Demzufolge behandelt Scherer in aufeinander folgenden Hauptkapiteln die „geschichtliche Entwicklung der deutschen Volksschulpädagogik und der deutschen Volksschule bis auf Diesterweg", „Diesterwegs Leben und Schaffen", „Diesterwegs Pädagogik" und eine zusammenfassende „Charakteristik der Diesterwegschen Pädagogik", die mit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbart–Zillers verbunden ist.

Die Pädagogik Diesterwegs untersucht Scherer unter einer Vielzahl von Haupt- und Sondergesichtspunkten, und er versucht das, was bei Diesterweg sehr verstreut ist, zu systematisieren und „zu einem Ganzen zu verarbeiten". Die Hauptpunkte, die er anleuchtet, sind: Aufgabe der Pädagogik, Objekt der Erziehung, Zweck und Ziel und Mittel der Erziehung, Allgemeine Unterrichtslehre, „Äußerlichkeiten" in der Schule, „Spezielle Unterrichtslehre, Schuldisziplin und Schulorganisation".

In Form einer Würdigung glaubt Scherer sagen zu dürfen: Diesterwegs Pädagogik entspricht „in jeder Hinsicht" den Forderungen, die in unserer Zeit (1890) und im Hinblick auf eine moderne Pädagogik gestellt werden müssen; denn sie steht auf dem Boden einer vernünftigen, religiös-sittlichen Weltanschauung, sie ist natur- und kulturgemäß, sie hält sich von allem Dogmatismus frei und birgt daher das Prinzip der naturgemäßen Fortentwicklung in sich. Sie ist daher so recht geeignet, ins Studium der heutigen wissenschaftlichen Pädagogik einzuführen und für die Fortentwicklung derselben die Richtung anzugeben. Trotz dieser so positiven Stellungnahme ist Scherer jedoch kritisch genug, um zu erkennen und zuzugeben, daß Diesterwegs Pädagogik vor allem in Teilproblemen „immer noch ein teilweise unerfülltes Vermächtnis" ist, das des „Ausbaues", der „näheren Erörterung", der „weiteren Bearbeitung", der „Überführung in die Praxis" bedürfe. Das gelte vor allem von den anthropologischen Grundlagen, von den Gesetzen der physiologischen Psychologie und deren Bedeutung für die Unterrichtslehre, von der Auswahl des Lehrstoffes im Hinblick auf die Bildung eines religiös-sittlichen Gedankenkreises, von dem Lehrplan und Arbeitsplan der Schule, der „ein scharf durchdachtes, organisch gegliedertes Ganzes bilden" müsse. In einigen Punkten sind gewisse Schwächen der Pestalozzischen Pädagogik „auch noch die der seinigen", d. h. der Diesterwegschen.[12]

II.

Der zweite Schwerpunkt moderner Bemühungen liegt im Bereich des *Wissenschaftscharakters der Pädagogik*, im besonderen der Volksschulpädagogik. Abkehr von einer bloßen Rezeptpädagogik und systematischer Ausbau einer betont wissenschaftlichen Volksschulpädagogik sowie Ermöglichung einer „wissenschaftlichen Bildung" des Volksschullehrers, so wie „unsere Zeit" sie fordert, darauf zielt ein Großteil seiner Bestrebungen. Nahezu in allen seinen Veröffentlichungen fällt in immer neuen Formulierungen diese starke Betonung des Wissenschaftlichen auf, besonders deutlich im Diesterwegbuch mit dessen *„Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik"*, wie der Untertitel sagt, und im *„Wegweiser"*, in dem bereits im Titel vom „Ausbau" einer „wissenschaftlichen" Volksschulpädagogik die Rede ist und in dem sich im Vorwort viele Aussagen finden, die auf die „Pädagogik als Wissenschaft" hinweisen und die zeigen, daß für Scherer hier ein zentrales Anliegen gegeben ist. Den ganzen ersten Band dieses Werkes mit fast 400 Seiten Text widmet Scherer dem Ausbau einer wissenschaftlichen Volksschulpädagogik, und zwar mit dem Ziel, „streng objektiv die Grundzüge der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik auf geschichtlicher Grundlage und unter Berücksichtigung aller beachtenswerten streitigen und bestrittenen Ansichten" darzustellen.

Von einer solchen Zielstellung her beschäftigt sich Scherer in seinem „Wegweiser" zunächst mit den „Vorarbeiten zu einer wissenschaftlichen Pädagogik" und gibt alsdann eine übersichtliche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Volksschulpädagogik und der Volksschule, beides – sehr modern – in innigem Zusammenhang mit der Kulturgeschichte und unter starker Betonung der Pädagogik Pestalozzis sowie – noch ausführlicher – der „Entwicklungsgeschichte der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens im Zeitalter Diesterwegs". Er meint nämlich, daß gerade hier der „Unterbau für unsere heutige wissenschaftliche und praktische Volksschulpädagogik" gegeben sei. Der zweite Hauptteil, dem Ausbau der Pädagogik nach Diesterweg gewidmet, hat vorwiegend systematischen Charakter; er enthält einerseits kritische Auseinandersetzungen insbesondere mit den Herbart–Zillerschen Ideen und gibt andererseits eine Darstellung der wissenschaftlichen Pädagogik auf der Grundlage der damals gegenwärtigen Anthropologie, Psychologie und Ethik, wie sie von Lotze, Wundt, Paulsen u. a. ausgebaut worden waren. Recht ausführlich werden diese Bemühungen auf dem Gebiet der Methodik allgemein und der einzelnen Unterrichtsfächer im besonderen erörtert und kritisch besprochen. In einer speziellen „Abteilung IV werden die in Abteilung I–III gewonnenen Ergebnisse zusammengefaßt, um noch einmal übersichtlich die Stellung zu kennzeich-

[12] Wegweiser (2), Bd. I, S. 47, 149, 150, 151, in den folgenden Absätzen auch noch S. IV, V, 160 ff.

nen, welche nach meiner Ansicht der Lehrer zu den Strömungen auf dem Gebiete der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens unserer Zeit einnehmen muß".

Mit Bezug auf den systematischen Ausbau und Aufbau einer wissenschaftlichen Pädagogik vertritt und begründet Scherer in den Hauptpunkten folgende Auffassungen. Er bemüht sich sehr bewußt um den Nachweis, daß die Pädagogik als solche wirklich eine Wissenschaft ist. Sie ist es seiner Ansicht nach deshalb, weil sie effektiv „alle Merkmale einer Wissenschaft" an sich hat, insofern nämlich, als sie einmal „eine sichere Summe von sicheren Erkenntnissen über ein Gebiet des Seienden, nämlich über das Kind und seine Entwicklung" besitzt, und sie ist es insofern, als sie „zweitens auch die systematische Bearbeitung und Gruppierung dieser Erkenntnisse" vornimmt. Ja, die Pädagogik ist nach Scherer sogar dort Wissenschaft, wo es sich in ihr um die „pädagogische Kunstlehre" bzw. „Kunsttätigkeit" handelt, und zwar deshalb, weil diese Praxis ihrerseits „auf dieser wissenschaftlichen Basis" zu beruhen hat. Die pädagogische Wissenschaft gibt nämlich der pädagogischen Kunst „die Gesetze" für das Handeln, und auch die pädagogische Kunstlehre ist somit „ein Teil der wissenschaftlichen Pädagogik".

Scherer vertritt weiterhin die Auffassung, daß die Pädagogik „eine empirisch-rationale Wissenschaft" ist, weil in ihr „die aus der Erfahrung gewonnenen Kenntnisse (Praxis) durch den Verstand geprüft, ihrem Zusammenhange nach und nach Ursache und Wirkung aufgefaßt, gesichtet, geordnet und die ihnen zu Grund liegenden Gesetze aufgesucht worden (Theorie)" sind. Die Pädagogik ist also einerseits eine empirische Wissenschaft, weil sie sich auf in der Erfahrung gewonnenes Wissen stützt, und sie ist andererseits eine rationale Wissenschaft, weil „das durch den Verstand gewonnene und gesetzmäßig geordnete Wissen rational (verstandesgemäß)" ist. Nach Scherer muß sich auch die Pädagogik, genauso „wie andere Wissenschaften", „verwandter Wissenschaften als Hilfswissenschaften bedienen, nämlich der Psychologie, Ethik und Kulturgeschichte".

Die wissenschaftliche Pädagogik ihrerseits „zerfällt in: I. Allgemeine Pädagogik. Sie führt das durch die Erfahrung gewordene und durch den Verstand verarbeitete Wissen über die Pädagogik in wohlgeordneter Reihenfolge vor und gibt dem Erzieher das Bewußtsein von seiner Aufgabe und Kenntnis von den Bedingungen, unter denen sie erfüllt werden kann. II. Besondere Pädagogik. Sie stellt die Anwendung der Lehren der theoretischen Pädagogik an besonderen Verhältnissen dar. III. Historische Pädagogik. Sie enthält die geschichtliche Entwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis. Die erstere gibt ihr den Maßstab für die Beurteilung der Entwicklungszustände, die letztere bedingt den Umfang ihres Gebietes".

Als Hauptgebiete der „Allgemeinen Pädagogik" behandelt Scherer das Objekt der Erziehung, Ziel und Aufgabe der Erziehung sowie Wege und Mittel der Erziehung, wobei auch der Unterricht als Weg und Mittel der Erziehung aufgefaßt wird. Die inhaltlichen Hauptgebiete der „Besonderen Pädagogik" sind Schulorganisation und Schulverwaltung, Schulzucht und Schulunterricht; bei letzterem werden, wie üblich, eine „Allgemeine Unterrichtslehre" von einer „Besonderen Unterrichtslehre" für die einzelnen Unterrichtsfächer unterschieden.

Abschließend darf gesagt werden: Im Urteil der damaligen Kritiker und Rezensenten stellte dieser erste Band wirklich einen „Wegweiser" dar, „der den Lehrer zu einer wissenschaftlichen Bildung führt, wie ihn unsere Zeit von ihm fordert" (Dittes). Von dem Werk insgesamt – über 900 Seiten umfassend – wurde damals festgestellt, daß es „allseitig als eine vorzügliche Leistung und als ein Werk bezeichnet wird, das unter denen, welche das gesamte Gebiet der Pädagogik umfassen, obenan steht" (Dittes). Es sei hinzugefügt, daß dieser positiven Stellungnahme auch vom heutigen Standpunkt her in großem Umfange zugestimmt werden kann.

III.

Der dritte Schwerpunkt schließt den Hauptbeitrag in sich, mit dem Scherer am schöpferischsten, am intensivsten und in den damaligen Auswirkungen sowie späteren Nachwirkungen am nachhaltigsten ein Wegbereiter der modernen Schulpädagogik war; er selbst meinte sogar, er habe hierin geradezu „neue Bahnen" gewiesen. Dieser dritte Schwerpunkt ist zugleich derjenige, der Scherer damals weit bekannt, um nicht zu sagen sehr berühmt gemacht hatte und der die Stadt Worms zu dem einleitend angedeuteten Wallfahrtsort hatte werden lassen. Es handelt sich hierbei um jenen außerordentlich verwickelten und vielschichtigen pädagogischen Problemkomplex, der – auch historisch – um die Begriffe Handarbeits- und Handfertigkeitsunterricht, Erziehung bzw. *Bildung „durch Arbeit zur Arbeit"*, Werkunterricht, Arbeitsunterricht, schließlich sogar Arbeitsschule und Arbeitsschulpädagogik gelagert ist, überdies um einen Problemkomplex, der überhaupt das zentrale Anliegen jener Jahrzehnte darstellte.

Der Ausdruck *Arbeitsschule*, der umfassendste der genannten Begriffe, bezeichnete eine zeitweise außergewöhnlich einflußreiche Strömung innerhalb der pädagogischen Theorie und Praxis, die – der Sache nach – bis ins 17./18. Jahrhundert zurückreicht und die in den verschiedensten Ausprägungen und Motiven sowie Zielsetzungen die „Handarbeit" bzw.

„Handtätigkeit" zu einer Aufgabe der Schule zu machen sich bemühte, z. B. als „nützliche Beschäftigung" in den Schulen des Pietismus, als körperliche Betätigung mannigfachster Art in den Philanthropinen (Salzmann, Blasche, Heusinger), als „rationelle Kinderarbeit" in den Industrieschulen des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Eine ganz besonders breite Wirkung ging von dieser Arbeitsschulbewegung, die man damals primär als eine „Handarbeits-Schule" propagierte, vor allem ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Wende des 19./20. Jahrhunderts aus. Unter Nachwirkung Pestalozzischer und Fröbelscher Gedanken wurde der spezifisch erzieherische, bildende und auch soziale – sogar wirtschaftliche – Wert der Handarbeit im Unterricht betont, und es wurde die Anlage von besonderen Einrichtungen, z. B. von Schülerwerkstätten usw., gefordert und gefördert. Die am meisten bekannt gewordenen Vertreter dieser Handarbeitsschule waren Biedermann (schon 1852), E. Schwab (1873), E. von Schenckendorff, Dr. Götze, Dr. Pabst und andere. Der zum Zwecke der Konzentration und Intensivierung dieser Bestrebungen gegründete „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit" (1886) mit Herausgabe einer eigenen Zeitschrift bildete das organisatorische und publizistische Zentralorgan dieser Arbeitsschule, deren Hauptanliegen die Erteilung eines Arbeitsunterrichts in der Form eines spezifischen Handarbeitsunterrichts bzw. Handfertigkeitsunterrichts mit dem Ziele einer „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit" (Biedermann u. a.) war.

Es ist nun festzustellen: in diese – von damals her gesehen – moderne pädagogische Bewegung reihte sich Scherer schon frühzeitig ein, und er trug seinerseits ganz bewußt praktisch und theoretisch sehr Erhebliches bei, um diese Bestrebungen immer noch moderner zu machen, und zwar dadurch, daß er sie in „neue Bahnen" lenkte.

Es ist zu fragen: Wie? Und aus welchen Gründen? Und mit welchen Zielsetzungen? Diese Fragen lassen sich nur dann voll und einsichtig beantworten, wenn sie im Zusammenhang mit seiner gesamten theoretischen und praktischen Wirksamkeit betrachtet werden. Mit größter Wahrscheinlichkeit darf man annehmen, daß Scherer schon als Lehrer in seiner Schule bzw. Klasse sich ernsthaft und intensiv um den Handfertigkeitsunterricht bemüht hatte. Aus einer Bemerkung im „Wegweiser" [13] ergibt sich, daß er bereits 1890 ein so bekannter Fachmann auf dem Gebiet des sog. „Knaben-Handfertigkeitsunterrichts" war, daß er als Referent auf dem VIII. Lehrertag in Berlin auftreten durfte. Schon damals – wie im selben Jahre in Straßburg – hat er selbständige und kritische Gedanken zu diesem Thema geäußert. Aus der ersten Anmerkung in der Schrift „Der Handfertigkeitsunterricht" ist zu entnehmen, daß unter Scherers Leitung als Schulinspektor ein bestimmter, von Scherer „befürworteter Handfertigkeitsunterricht" seit etwa 1890/91 in der Wormser „städtischen Volksschule in Klassen von 60 bis 70 Schülern als Klassenunterricht ausgeführt" war und „auch von den Vertretern der Leipziger Bestrebungen, wie von Herrn Direktor Dr. Götze in Leipzig und Herrn Lehrer Groppler in Berlin, welche im Laufe des Jahres 1892 demselben hier beiwohnten, Anerkennung gefunden" hatte. Ebenfalls im Jahre 1892 beschäftigte sich Scherer in seinem „Wegweiser" [14] erneut und wiederum kritisch mit der damals üblichen Form des Handfertigkeitsunterrichts, zugleich aber konstruktiv mit „der von uns befürworteten Art des Handfertigkeitsunterrichts", und zwar unter der Leitidee „Ausbau der modernen Pädagogik". Dabei war er von der Grundüberzeugung geleitet: „Arbeit ist die Grundlage unserer Kultur und des Kulturfortschritts, und Handarbeit ist für einen großen Teil des Volkes eine Lebensbedingung". [15]

Im Jahre 1893/94 gab er zu dem Thema eine Schrift unter dem Titel: *„Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule"* heraus. [16] Er versuchte darin mit mehrfachen Argumenten die Notwendigkeit einer spezifischen „Bildung der Hand", „Pflege der Hand" und „Ausbildung der Hand als Darstellungsmittel" im Handarbeitsunterricht sowie überhaupt des „Arbeitsprinzips" mit besonders starker Betonung des „Prinzips der Selbsttätigkeit" und des „selbsttätigen Bildungserwerbs" nachzuweisen. Im Unterschiede zum „Deutschen Verein" war er jedoch der Ansicht, „daß die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in Schülerwerkstätten in dem Volksschulunterricht nicht gerechtfertigt, nicht möglich und nicht wünschenswert" sei. Der von ihm selbst befürwortete Handfertigkeits- bzw. Handarbeitsunterricht war vorwiegend im Sinne einer organischen „Ergänzung und Vervollständigung bereits eingeführter Lehrgegenstände", nicht jedoch als Einführung eines neuen Lehrgegenstandes gedacht.

Was er sich von einem solchen Handfertigkeitsunterricht an Bildungswirkungen versprach und was er auf Grund der Wormser praktischen Versuche glaubte erwarten zu dürfen, drückte er folgendermaßen aus: Dieser Unterricht „. . . übt die Hand in der Darstellung einzelner Formen aus Pappe und Holz und im Gebrauch der einfachsten und gebräuchlichsten Werkzeuge, des Messers, der Schere, des Hammers, des Winkeleisens, des Lineals usw. und den Grundelementen der gewerblichen Thätigkeit; er bahnt in Verbindung mit dem übrigen Unterricht das Verständnis für die gewerbliche Thätigkeit an

[13] Wegweiser (2), Bd. I, S. 337.
[14] Wegweiser (2), Bd. I, S. 329–340.
[15] Wegweiser (2), Bd. I, S. 332.
[16] Handfertigkeitsunterricht (3), danach die Zitate der folgenden Absätze.

und bietet die elementarsten Grundlagen für eine Fachausbildung in diesen; er läßt sich leicht in den Organismus des Volksschulunterrichts einfügen und trägt zu der Förderung der Gesamtbildung bei; ohne den Handfertigkeitsunterricht in dieser Hinsicht zu überschätzen, läßt sich doch von ihm behaupten, daß er, da die Thätigkeit der Hand im Vordergrund steht, eine die gesundheitliche Entwicklung des Kindes fördernde Abwechslung in der vorzugsweise geistigen Thätigkeit des Schulunterrichts herbeiführt, bei welcher das Gehirn weniger in Anspruch genommen wird; in Verbindung mit dem Zeichnen bildet er das Auge und den Formensinn; er unterstützt eine Reihe von Lehrgegenständen, hauptsächlich aber die Raumlehre, in dem anschaulichen Erkennen und Erfassen, denn einerseits muß das, was dargestellt werden soll, erst genau angeschaut und erfaßt werden, und andererseits wird das durch die Überlegung Gefundene durch die Darstellung bestätigt und zum völligen geistigen Eigentum gemacht; durch die Darstellung im Raum wird in Verbindung mit dem Zeichnen die ästhetische Bildung befördert; und endlich wird durch das Darstellen die Willensbildung, der Schaffenstrieb, der Ordnungssinn, die Ausdauer und die Willenskraft, sowie die Gewöhnung an selbständiges Arbeiten gepflegt. Das alles sind allerdings Eigenschaften, die dem Handfertigkeitsunterricht in unserem Sinne nicht allein, aber in hohem Grad ihm zukommen".

Bezüglich der „praktischen Ausführung dieses Handfertigkeitsunterrichts innerhalb des Rahmens des heutigen Volksschulunterrichts" heißt es: „Nach unserer Erfahrung kann er in der dem Zeichnen und der Raumlehre zur Verfügung stehenden Zeit erteilt werden, ohne daß diese Lehrgegenstände in der Erreichung des Zieles, das der Volksschulunterricht ihnen stecken muß, gehindert werden. Wie oben gezeigt worden ist, hat ja der Handfertigkeitsunterricht in unserem Sinne auch die Zwecke als Nebenzwecke im Auge, welche der Unterricht im Zeichnen und in der Raumlehre als Hauptzwecke zu erreichen sucht; was also diesen Lehrgegenständen auf der einen Seite an Zeit verloren geht, das gewinnen sie wieder auf der anderen Seite. Allerdings wird sich der Zeichenunterricht etwas anders gestalten müssen; allein das scheint uns nur zum Vorteil dieses Unterrichts zu sein. Als der Zeichenunterricht ein obligatorischer Lehrgegenstand der Volksschule wurde, da wurde die Gestaltung des Lehrplans und der Methodik für denselben in die Hände von Fachlehrern gelegt, welche mehr die künstlerische als die pädagogische Seite ins Auge faßten, die ihm möglichst hohe Ziele steckten, welche oft weit über die Ziele der Volksschule hinausgingen, und die seinen organischen Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht außer acht ließen. In dieser Hinsicht wird der Zeichenunterricht sicherlich, wenn er vom pädagogischen Gesichtspunkt aus bearbeitet wird, eine Umbildung erfahren; die Kosten, welche der Handfertigkeitsunterricht in unserem Sinne verursacht, sind gering, weil Material und Werkzeug höchst einfach und keine besonderen Schulräume erforderlich sind. Eine besondere Vorbildung der Lehrer für diesen Handfertigkeitsunterricht ist nicht nötig; der Seminarunterricht kann im Zeichnen und in der Raumlehre die Vorbildung für denselben leicht mit berücksichtigen. Für die im Amt befindlichen Lehrer genügen sechstägige Kurse, wie sie Herr Prof. Kumpa seit Jahren in Darmstadt abhält".

Der nächste entscheidende und in die Zukunft weisende reformerische Beitrag stammt aus dem Jahre 1902. Er ist theoretisch begründet in der Schrift: *„Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung"*. Er wurde wiederum in Wormser Schulen praktisch erprobt, diesmal im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts. Außerdem wurden Beobachtungen des Verfassers, die er an Volksschulen in Paris, Haarlem, Enscheede und an anderen Orten gemacht hatte, verwertet.[17] An dieser Schrift ist dreierlei besonders gewichtig, nämlich einmal, daß ganz bewußt vom „Werkunterricht" und nicht mehr vom „Handfertigkeitsunterricht" die Rede ist, zum anderen, daß Scherer sich darin ausdrücklich um eine breite theoretische bzw. wissenschaftliche „Begründung" bemüht; zum dritten, daß wertvolle Hinweise zur „praktischen Gestaltung" dieses Werkunterrichts gegeben werden.

Zum ersten Punkt ist festzustellen: In bewußtem Unterschied zu der bisherigen Terminologie – auch der eigenen – spricht Scherer in dieser Abhandlung erstmals von *„Werkunterricht"* und bringt damit eine völlig neue didaktische Kategorie – sowohl der Bezeichnung bzw. dem Namen als auch der Sache bzw. der Bedeutung nach neu – in die pädagogische Theorie und Praxis hinein. Der Wormser Schulmann Scherer darf also mit Recht als derjenige bezeichnet werden, der diesen neuen Begriff als erster offiziell in die Literatur eingeführt hat[18], einen Begriff, der seitdem, zusammen mit dem Wort „Werken", immer wieder gebraucht wird, weil er sich als besonders zweckmäßig erwiesen hat; einen Begriff, der, wie noch zu zeigen sein wird, auch auf der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 in aller Ausführlichkeit diskutiert worden ist; einen Begriff schließlich, der sogar in unserer unmittelbaren Gegenwart in

[17] In „Werkunterricht" (15), S. 5 Anm., heißt es: „... den methodischen Ausführungen liegen teils Versuche zu Grund, die seit Jahren von der Volksschule in Worms im Werkunterricht gemacht werden, teils die Beobachtungen, die der Verfasser in den Volksschulen in Paris, Haarlem, Enscheede u. a. O. gemacht hat."

[18] In allen einschlägigen Veröffentlichungen der damaligen und der nachfolgenden Zeit wird dies rückhaltlos anerkannt bzw. hervorgehoben.

Schriften, Aufsätzen und als Buchtitel sowie in amtlichen Lehrplänen als grundlegende Kategorie Verwendung findet.[19] Es sei ausdrücklich fixiert: Erst seit 1902 gibt es den heute so hochwichtigen Terminus *„Werkunterricht"*, und der Wormser Pädagoge Scherer ist es, der das Wort erstmals gebraucht und einen ersten Bedeutungsgehalt des Wortes festgelegt hat.[20]

Wie kam Scherer dazu, gerade diesen Namen zu wählen und welchen Bedeutungsgehalt gab er dem neuen Wort? Die Antwort auf diese Fragen findet sich als Zusammenfassung der genannten Schrift.[21] Dort wird gesagt, daß „die beiden Grundpfeiler aller elementaren und somit auch die Grundlagen jeder höheren Bildung" sind: „Anschauung" einerseits und „Darstellung" andererseits. Folglich müssen beide im Unterricht „in erster Linie beachtet, zu möglichster Vollkommenheit entwickelt" werden. Und: „Wie bei der Anschauung, wenn sie eine allseitige sein soll, nicht bloß der Gesichtssinn, sondern auch der Tast- und Muskelsinn bethätigt sein muß, so müssen bei der Darstellung Sprache (Rede und Schrift) mit Zeichnen und Formen Hand in Hand gehen". Und das bedeutet: „Neben den Sprach- und Zeichenunterricht muß als gleichberechtigter Lehrgegenstand der Form- oder Werkunterricht (Handfertigkeitsunterricht) treten". Im besonderen zum Namen Werkunterricht heißt es außerdem in der hinzugefügten Anmerkung: „Da ‚Formunterricht' schon für ‚Raumlehre' gebraucht wird und ‚Handfertigkeitsunterricht' oder ‚Handarbeitsunterricht' auch nicht das Wesen der Sache bezeichnet, so scheint uns das Wort ‚Werkunterricht' am besten geeignet" . . . „Denn es weist darauf hin, daß dieser Unterricht sich des Werkzeugs und der werkzeugschaffenden und mit dem Werkzeug wirkenden Hand .. . bedient, mit ihnen ‚wirkt'; dieses ‚Wirken' aber ist nichts Mechanisches, sondern technisch, geistig-körperlich." Und „das Werkzeug ist . . . ein Mittel des Willens, um irgendeine Wirkung . . . herbeizuführen; ein Werkzeug ist ein Zeug zum Wirken und Werken, ein Arbeitsmittel, um einen Erfolg der Arbeit zu vermitteln".

Abschließend wird deshalb von Scherer festgestellt, daß dieser Werkunterricht „keine bloß mechanisch-technische oder gar handwerksmäßige Ausbildung erzielt, sondern in jeder Hinsicht die geistige und sittliche Bildung unterstützt", und dies in folgender Weise[22]: „. . . . er läßt ja das Kind selbstthätig auf naturgemäßem Wege seine Erkenntnisse erwerben, übt dabei die Sinne, gewöhnt es an scharfes Beobachten, verschafft ihm klare Anschauungen und Vorstellungen, veranlaßt es zur Verknüpfung derselben nach Ursache und Wirkung und bringt sie in Formen, Zeichen und Worten zum Ausdruck. Hat das Kind bei der Auffassung etwas übersehen, so wird sich dieser Fehler sofort beim Darstellen bemerklich machen; es muß zur Auffassung zurückkehren und so seinen Fehler selbst verbessern, muß durch Schaden klug werden, übt sich in der Geduld. Das Werkzeug ist auch in der geschicktesten Hand nur Mittel zum Zweck und ist beherrscht vom Zweck; diesen Zweck aber setzt der Geist. Er entwirft vor der Darstellung einen Plan für die Ausführung, muß über die Mittel und Wege derselben nachdenken; nicht die Hand arbeitet bei der Ausführung, sondern der Geist durch die Hand. Hier, bei dem Werkunterricht, sind Auffassen, Denken und Handeln innig miteinander verbunden; keines kann ohne das andere sein. Wenn das Kind zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erzogen werden soll, die sich an der Kulturarbeit ihrer Zeit mit Erfolg beteiligen soll, so muß es die Außenwelt, an der es eine den idealen Zielen des Wollens entsprechende Veränderung hervorrufen, seine Kulturarbeit verrichten soll, kennen; es muß aber auch befähigt sein, das Gewollte vermittels seiner körperlichen Organe in die Wirklichkeit zu übertragen, die Kulturarbeit zu verrichten".

Zur praktischen Durchführung hören wir ebenda: „Dieser Werkunterricht muß, wie der Sprach- und Zeichenunterricht, beides sein; er muß einerseits in engster Beziehung zum Sachunterricht stehen und aus den dort behandelten, d. h. innerlich gemachten Stoffen seinen Lehrstoff auswählen; andererseits aber muß er auch in ebenso enger Beziehung zum Zeichen- und Sprachunterricht stehen, die alle drei Innerliches äußerlich machen. Wie die im Zeichen-

[19] Auch der „Lehrplan für die Hauptschule in Rheinland-Pfalz" vom Jahre 1968 operiert in grundlegender Weise mit diesem Begriff; ein besonderes Unterrichtsfach der Hauptschule wird Werkunterricht genannt, und dieser Werkunterricht stellt zugleich einen „zentralen Bereich" der sog. Arbeitslehre dar.

[20] Wie Hans Denzer, ebenfalls ein aktiver Förderer des Handfertigkeitsunterrichts, der Knabenarbeit und des Werkunterrichts, mitteilt, erfolgte die eigentliche Neuprägung des Wortes „Werkunterricht" auf Grund einer Anregung des Direktionsrates Emil v. Schenckendorff: „Schenckendorff warf in einem Rückblick auf die Tätigkeit des Vereins die Frage auf, ob nicht ein neuer Ausdruck gefunden werden könne, wenn man von der Tätigkeit an der ‚Werk'bank. ausgeführt mit ‚Werk'zeug ausgehe. Im Zusammenhang damit erinnerte er daran, daß in der Schweiz (auch in Süddeutschland) für eine solche Tätigkeit das Wort ‚Werken' gebraucht werde. So kam er zu dem Vorschlag, den neuen Unterricht ‚Werkunterricht' zu nennen. Nicht alle Vorstandsmitglieder waren mit dieser Neuprägung zufrieden. Scherer aber griff das Wort auf und gebrauchte es in Zukunft an der Stelle von Handfertigkeitsunterricht und Knabenhandarbeit. Durch seine Schrift ‚Werkunterricht' (15) wurde der Ausdruck in die Literatur eingeführt. So wie Fröbel den Anspruch auf das Wort ‚Kindergarten' hat, so steht dem verdienstvollen Vorkämpfer der deutschen Arbeitserziehung, Emil v. Schenckendorff, das Verdienst um die Prägung des Wortes ‚Werkunterricht' zu." – Vgl. Hans Denzer: Deutsche Arbeitserziehung. Leipzig 1936, S. 89.

[21] Werkunterricht (15), S. 45.

[22] Werkunterricht (15), S. 46.

und Sprachunterricht erworbenen technischen Fertigkeiten bei der Vermittlung der Anschauung und der Darstellung (Anwendung) des im Sachunterricht erworbenen Wissens zur Verwendung kommen, so muß dies auch bezüglich der im Werkunterricht erworbenen technischen Fertigkeiten der Fall sein: wie diese ist er also sowohl Lehrfach wie Lehrprinzip und muß er beides sein". Es folgen dann genaue Erläuterungen sowie Hinweise zum Lehrplan und zur konkreten Ausgestaltung.

Bei der theoretischen Begründung dieses so bestimmten und so praktizierten Werkunterrichts stützt sich Scherer auf eine ganze Reihe bedeutender Wissenschaftler seiner Zeit, u. a. auf Schulz, Reinhold, Ranke, Wundt, Ziehen, Noiré u. a., und bringt diese Begründung, wie der Untertitel andeutet, von drei Richtungen her, nämlich vom Soziologischen, vom Physiologischen und vom Pädagogischen. Dabei spielen die Hauptrolle die Begriffe bzw. Grundphänomene Arbeit, Technik, Werkzeug, menschliche Entwicklung und Zivilisation, Wissenschaft und Kunst bzw. Kunstgewerbe, Wirtschaft und soziale Fragen. Bei der pädagogisch-physiologischen Argumentationsreihe benutzt er Begriffe wie Aufgabe der Erziehung, Entwicklung der Kindesnatur vor allem bezüglich der einzelnen Sinnestätigkeiten, der Anschauung und der sog. Darstellung, der „künstlerischen Bildung" und schließlich ganz allgemein der „Aufgabe der Schule, wie sie sich aus den Anforderungen des kommenden Zeitalters" ergibt.

Zur Frage der konkreten Verwirklichung des auf diese Weise theoretisch begründeten und inhaltlich bestimmten Werkunterrichts speziell in Worms sei angefügt, daß er – laut Mitteilung H. Denzers, des engsten und erfolgreichsten Mitarbeiters Scherers – seit 1901/02 zunächst in einzelnen Versuchsklassen, dann von Jahr zu Jahr auf immer breiterer Basis praktiziert worden ist.[23] Bereits 1909 konnte Denzer feststellen, daß er selbst nun schon „im ganzen in 21 Klassen" Werkunterricht erteilt habe – seit 1905 vor allem in der Westendschule –, und er fügte voller Stolz hinzu, daß dieser Unterricht ein besonders „fruchtbringendes Wirken" und ein „gewaltiges Erlebnis" mit sich gebracht habe. Worms darf somit auch als erste Ursprungsstätte des praktizierten modernen Werkunterrichts bezeichnet werden.

In den Jahren 1902 bis etwa 1912 hat Scherer in der breiteren Öffentlichkeit sehr intensiv für diesen „seinen" Werkunterricht geworben und sich für ihn eingesetzt, vor allem in Vorträgen auf Lehrerversammlungen und Lehrertagen, durch Ermöglichung von Besichtigungen in den Wormser Schulklassen[24], durch Anregung ähnlicher Versuche in anderen Orten usw. Er erlebte die Genugtuung, daß der Terminus und die „Sache" immer mehr Eingang fanden in der zeitgenössischen Literatur[25] und daß auf der Lehrerversammlung 1912 – nach Scherers Meinung „endlich"[26] – auch die Lehrerschaft sich offiziell zum Werkunterricht bekannte und schließlich, daß 1920 auf der Reichsschulkonferenz dieser „sein" Begriff in aller Form diskutiert und sogar an zentraler Stelle in die „Leitsätze für den Arbeitsunterricht" eingebaut wurde: „Dazu, die bestehende Schule in die Arbeitsschule umzubilden, ist nötig, daß die Arbeit a) in der Form des schaffenden Lernens zum Lehrgrundsatze, b) als Werkunterricht zum Lehrfach in allen Schulen werde ... Der Werkunterricht ist auf der Unterstufe Bestandteil des gesamten Unterrichts und wird allmählich selbständig, muß aber soweit als möglich in sachlichem Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht bleiben. Brauchbare Arten der Werktätigkeit in der Schule sind Basteln, Formen, Malen, Zeichnen, Ausschneiden, Falten, Flechten, Weben, Papparbeit, Holz- und Metallarbeiten, Garten- und Feldarbeit, Kleintierpflege, Nadel-, Koch- und Hauswirtschaftsarbeit, Säuglings- und Kleinkindpflege. – Der Werkunterricht ist ‚Klassenzimmerarbeit' und ‚Werkstattarbeit'"[27]. Angefügt sei, daß der bekannte und bedeutende Reformpädagoge Hugo *Gaudig* auf derselben Reichsschulkonferenz eine scharfe Attacke gegen den Namen Werkunterricht ritt. Er sprach sogar von einem „bösen" Wort und bezeichnete den Begriff Werkunterricht als einen der „schlimmsten Begriffe".[28] Jedoch: Trotz dieses Verdikts wurden Wort und Begriff Werkunterricht in die Leitsätze aufgenommen und blieben seitdem bis auf den heutigen Tag vielgebrauchte offizielle, auch amtliche Kategorien.

[23] Denzer: Schaffen und Lernen (21), Teil 1 und 2 je S. III.

[24] So vor allem, als im Jahre 1904 sogar ein Kongreß des „Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit" in Worms abgehalten wurde.

[25] Bereits wenige Jahre nach seiner Prägung wurde der neue Terminus Werkunterricht auch in Titeln und Untertiteln von Büchern und Aufsätzen gebraucht. Als Beispiele seien genannt:
a) Zur Frage des Werkunterrichts, von Rektor Schiebuhr. Langensalza 1908.
b) Beiträge zu Fragen des Werkunterrichts, hrsg. vom Breslauer Lehrerverein. Langensalza 1908.
c) Denzer: Schaffen und Lernen (21).
d) O. Seinig: Die redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts an Volksschule und Seminar. Leipzig 1910.
e) Wiederkehr: Der Werkunterricht als psychologisches Prinzip. Leipzig 1912.
f) G. Stiehler u. a.: Moderner Werkunterricht. Leipzig 1912.

[26] Werkunterricht (15), S. 71.

[27] Bericht zur Reichsschulkonferenz. Leipzig 1921, S. 735.

[28] Gaudigs Formulierungen lauten wörtlich: „Nun ist Werkunterricht ein sehr böser Name; wir haben da einen der schlimmsten Begriffe. In diesem Begriff sind zwei Momente gegeben, die aber – das betone ich nachdrücklich – gar nichts miteinander zu tun haben. Man kann den Werkunterricht nach den Prinzipien der Arbeitsschule geben, man kann ihn aber auch anders geben. Da muß Klarheit geschaffen werden ..." Vgl. Bericht zur Reichsschulkonferenz, Leipzig 1921, S. 578.

Im Jahre 1912/13 veröffentlichte Scherer die Schrift: *„Arbeitsschule und Werkunterricht"* und machte darin den Versuch, möglichst präzise die Beziehungen zwischen der sog. Arbeitsschule seiner Zeit und „seinem" Werkunterricht zu bestimmen. Zu diesem Thema stellte er 1921 fest, daß Werkunterricht und Arbeitsschule „keine sich deckenden Begriffe" sind; „aber sie stehen in enger Beziehung zueinander". Der Werkunterricht soll „das Kind zum Wirken, zum Schaffen, zur Betätigung seiner Kraft am und im Werk und damit zur Selbsttätigkeit erziehen". Eben damit aber stellt sich der „Werkunterricht in den Dienst der Arbeitsschule", ja, er wird geradezu zur „Grundlage der Arbeitsschule". Oder noch deutlicher formuliert: „Die Ausgestaltung des Werkunterrichts nach den in dieser Schrift angegebenen Richtlinien führt notwendig zur Ausgestaltung der Schule als Arbeitsschule; denn der Werkunterricht nötigt den Schüler zur Selbsttätigkeit und befähigt ihn, sich auf dem Gebiet der Naturwissenschaften ... sowie der Geisteswissenschaften ... selbsttätig Kenntnisse zu erarbeiten bzw. zu erwerben". Noch schärfer heißt es an anderer Stelle: „Der Werkunterricht steht also im Dienste der Arbeitsschule", und zwar ist er „nur ein Faktor der Arbeitsschule, aber ein notwendiger und unentbehrlicher. In der Arbeitsschule werden ... die Grundlagen, die Unterlagen zur Bildung gelegt, was ohne Mithilfe des Werkunterrichts nicht möglich ist; denn er ist notwendig zur Entwicklung der Sinnesorgane und des Gehirns und zur Entwicklung der Anlagen zu Kräften und führt der Seele eine Fülle von Wahrnehmungen, Vorstellungen und Anschauungen zu, ohne welche die technische, geistige und sittliche Bildung nicht möglich ist"[29]. Beide, die Arbeitsschule und der mit ihr in dieser Weise verbundene Werkunterricht, sind aber nur Mittel zum Zweck: Das eigentliche Ziel soll sein, „mit Hilfe des mit der Arbeitsschule verbundenen Werkunterrichts die Ausgestaltung der Volksschule als Erziehungs- und Kulturschule herbeizuführen".[30]

Im Blick auf diese generelle Zielstellung und diese Abgrenzung von Arbeitsschule und Werkunterricht verfolgt Scherer in weit ausholenden Betrachtungen im I. Teil des Buches die „Grundlagen" und im II. Teil den „Ausbau". Bei den Grundlagen diskutiert er vor allem den Zusammenhang von Arbeit und Schule und die grundlegende Bedeutung im besonderen der technischen Arbeit für die Kultur sowie als Erziehungs- und Bildungsmittel. Er erforscht in einer umfangreichen Untersuchung auf historischem Wege die „Entwicklung der Schule als Volksbildungsanstalt in Verbindung mit dem Kulturleben und der Pädagogik" und umreißt alsdann in systematischer Darstellung die „Forderungen des Kulturlebens und der Didaktik der Gegenwart an die Erziehung und Bildung". Im II. Teil, der dem Ausbau gewidmet ist, untersucht er in Einzelanalysen die Probleme: „Die Schule als Arbeitsschule in Verbindung mit dem Werkunterricht" einerseits und „Die Volksschule als Erziehungs- und Bildungsschule in ihrem Verhältnis zur Arbeitsschule und zum Werkunterricht" andererseits. Wie in seinen früheren Veröffentlichungen zum Werkunterricht betont Scherer auch hier: „Da im Werkunterricht mit dem Anschauen auch das Darstellen verbunden ist, so tritt hierbei die Selbsttätigkeit sehr stark hervor", also das Hauptcharakteristikum der neu verstandenen Arbeitsschule; und ebenfalls wie früher unterscheidet er einen „Werkunterricht als Lehrfach und einen Werkunterricht als Lehrprinzip", gibt aber ausdrücklich zu, daß in der Praxis die „Anwendung des Werkunterrichts als Lehrprinzip" sich von dem „Werkunterricht als Lehrfach nicht scharf trennen läßt". In konzentrierter Darstellung wird das Wichtigste zur praktischen Verwirklichung des Werkunterrichts sowohl als Lehrfach als auch als Lehrprinzip – immer im Blick auf die Arbeitsschule – bis hin zu Fragen des Lehrplanes, der Stoffauswahl und der Stoffverteilung auf den einzelnen Altersstufen und im Hinblick auf die einzelnen Lehrfächer zusammengetragen.

Im Jahre 1921 gab Scherer die Schrift *„Der Werkunterricht"* in zweiter, „völlig neubearbeiteter" Auflage heraus. In allem Grundsätzlichen ist die Konzeption übereinstimmend mit derjenigen von 1902, aber in einigen wichtigen Punkten sind doch neue Aspekte sichtbar. Manches ist erweitert und ergänzt, manches differenzierter bestimmt und vertiefter begründet. Insgesamt wird die neuere Literatur zu dem Thema verwertet, und die innerhalb der zwei Jahrzehnte erkennbar gewordene Weiterentwicklung des Werkunterrichts selbst wird berücksichtigt. Hierbei ist eine deutliche Anlehnung an die Leitsätze der Reichsschulkonferenz bemerkenswert.

Neu konzipiert, prägnanter gefaßt und erweitert dargestellt sind folgende Punkte: Schon im Untertitel wird die Unterscheidung von Werkunterricht als Lehrfach und Werkunterricht als Lehrgrundsatz vorgenommen; zu der bisherigen soziologischen, physiologischen und pädagogischen Begründung des Werkunterrichts wird eine spezifische psychologische Begründung hinzugefügt, und die bisherigen drei Arten der Begründung werden dem wissenschaftlichen sowie politisch-soziologischen Stande von 1920/21 angeglichen; der Aufbau sowie die Durchgliederung der Schrift sind deutlicher markiert, die Hauptkapitel viel schärfer logisch aufeinander bezogen. Nach einer kurzen „Einführung" wird zunächst grundsätzlich „die werktätige Arbeit im Dienste der

[29] Vollsitzung zu Arbeitsunterricht als Diskussionsbeitrag. Zitate aus: Werkunterricht (15).

[30] Werkunterricht (15), S. VII.

Kultur" behandelt, es folgen die Kapitel „Die Entwicklung des Kindes unter dem Einfluß der werktätigen Arbeit" und „Die unterrichtliche Gestaltung der werktätigen Arbeit" sowie ein „Ausblick". In dem letzten Hauptkapitel wird viel ausführlicher als 1902 die „praktische Gestaltung" des Werkunterrichts diskutiert und mit konkreten Vorschlägen gestützt. Auffallend ist die bevorzugte Rede von „werktätiger Arbeit" an Stelle von „Handarbeit" bisher. Bemerkenswert ist weiterhin, daß noch stärker als zuvor der technische und wirtschaftliche Aspekt des Werkunterrichts betont wird – hierzu genaueres bei unserem nächsten Schwerpunkt –, und auffallend ist die wesentlich stärkere Verknüpfung des Werkunterrichts mit der Arbeitsschule, wobei die Arbeitsschule selbst im Sinne des 20. Jahrhunderts interpretiert wird.

Vom Werkunterricht heißt es, daß er „die technisch-künstlerische Bildung, die zugleich eine geistige und sittliche ist, absichtlich und planmäßig fördern soll"; und eben deshalb muß er einerseits ein „Lehrfach sein, das einen besonderen durch seine Aufgabe bestimmten Lehrgang hat und mit den einfachsten Werkzeugen und Techniken im Schulsaal als Klassenunterricht betrieben werden kann"; zur Erläuterung und Begründung wird gesagt: „Das Darstellen im Werk ist wie das im Zeichen und Wort ein Ausdrucksmittel; da es als solches eine bestimmte Technik hat, so muß diese absichtlich und planmäßig erlernt und geübt werden"; im Werkunterricht als Lehrfach erfolgt also die „Erarbeitung einer Technik". Der Werkunterricht kann bzw. muß aber andererseits auch Lehrgrundsatz sein, nämlich: „Beherrscht der Schüler bis zu einem gewissen Grade diese Technik, so kann er sie als Lehrgrundsatz in den Dienst der übrigen Lehrfächer stellen", vor allem in der Form der „Anwendung der Technik im Sachunterricht, Raumlehre- und Rechenunterricht". Wie das konkret auf den einzelnen Schulstufen geschehen kann, wird eingehend vorgetragen.[31]

Es kann nur andeutend darauf hingewiesen werden, wie Scherer in eingehenden Analysen aufzuzeigen versucht, daß bei der Beurteilung der Bedeutung des Werkunterrichts sowohl pädagogische als auch wirtschaftliche Werte ins Auge gefaßt werden müßten; denn „beide stehen in inniger Beziehung zueinander". Er zeigt dann im einzelnen auf, welche Bedeutung der Werkunterricht mit seiner Pflege der werktätigen Arbeit im besonderen für die technische, die geistige und die sittliche Bildung hat.[32]

In seinen Schlußsätzen gibt Scherer zu, daß der Werkunterricht erst „noch auf der untersten Stufe seiner Entwicklung steht und daß sowohl seine physiologisch-psychologische Grundlage als auch seine technische Gestaltung noch der Vertiefung bedürfen". Aber, so fährt er voller Zuversicht fort: „Wenn einmal alle die Fragen, welche heute noch offen sind oder nur teilweise beantwortet werden können, voll und ganz beantwortet sind, dann wird der Glaube an den pädagogischen Wert des Werkunterrichts allgemeine und unzweifelbare Gewißheit sein; dann wird man ihm den seiner Bedeutung entsprechenden Platz im Lehrplan aller Schulen einräumen".[33]

Es darf vermerkt werden, daß Scherer mit dieser zuversichtlichen Prognose in großem Umfange recht behalten hat. Es kann aber andererseits nicht verschwiegen werden, daß im besonderen der Schererersche Werkunterricht zu seiner Zeit auch seine z. T. heftigen Kritiker gefunden hatte. Einige seien kurz erwähnt. Auf Gaudigs Kritik wurde bereits hingewiesen. R. *Rissmann*[34] machte auf die Gefahr eines „geistlosen Mechanismus" sowie eines „lediglich bzw. einseitig die technische Ausbildung der Schüler" fördernden Unterrichts aufmerksam; er kritisierte weiterhin eine ganze Reihe von Einzelmaßnahmen – als „Fragwürdiges aus der Praxis" – in der konkreten Unterrichtsarbeit (z. B. „am Ton das Pfropfen und Okulieren zu veranschaulichen"), und er warnte vor dem Glauben, Handarbeit habe „eine Art Zauberkraft". Von August *Wolff*[35] wurde beanstandet, daß Scherer dadurch, daß er „die wirtschaftliche und soziale Seite so stark betont und den Geltungsbereich der Handarbeit auf den gesamten Unterricht ausdehnt", dazu beigetragen hat, „daß die Gefahr der Veräußerlichung der Schularbeit vergrößert" und der „wirtschaftliche Charakter der Schularbeit zu stark hervorgehoben" wurde. An dieser Kritik ist auffallend, daß am Werkunterricht damals das beanstandet wurde, was heute in unserer Gegenwart vielfach gerade als für die Gegenwart und Zukunft notwendig gefordert wird, etwa eine stärkere Berücksichtigung des Wirtschaftlichen und Sozialen in der Schul- bzw. Unterrichtsarbeit. Und, um noch einen vierten dieser Kritiker zu nennen, *Kerschensteiner* schließlich bemängelte, daß im Werkunterricht zu wenig die von ihm (Kerschensteiner) für besonders wichtig gehaltene „Selbstprüfung" des Schülers am „vollendeten Werk" zum Zuge komme. „Es ist", sagte Kerschensteiner, „von allerschlimmstem Einfluß auf die Willensbildung, wenn die Kinder sieben bis acht Jahre hindurch ... sich angewöhnen, nur ‚annähernd' eine Sache oder nur ‚beinahe' recht zu machen, und nichts verleitet mehr dazu als der sogenannte Werkunterricht."[36]

Trotz solcher Kritik darf nun aber abschließend doch festgestellt werden, daß schon damals und späterhin immer wieder mit Zustimmung und Anerkennung gesagt wurde, daß Scherers Konzeption vom Werk-

---

[31] Werkunterricht (15), S. 73–90.
[32] Werkunterricht (15), S. 91–103.
[33] Werkunterricht (15), S. 110.
[34] Rissmann: Die Arbeitsschule (20), S. 75 f.
[35] Vgl. Wolff: Arbeitspädagogik (18).
[36] Mitgeteilt von Scherer in: Werkunterricht (15), S. 103.

unterricht eine sehr fruchtbare Idee war und geblieben ist, eine Idee, die bedeutsame Auswirkungen zu ihrer Zeit und recht positive Nachwirkungen in der Folgezeit gehabt hat, und dies sogar dort, wo sie selbst Abänderungen erfahren mußte; schließlich eine Idee, die auch in der unmittelbaren Gegenwart von maßgeblicher Bedeutung ist, vor allem für die zukünftige Hauptschule sowie für die neu konzipierte Arbeitslehre. Unter allen diesen Gesichtspunkten betrachtet hat Scherer gerade mit seinem Werkunterricht einen ganz besonders bedeutsamen Beitrag für die moderne Schulpädagogik geleistet.

IV.

Wesentlich gestraffter können die drei weiteren Schwerpunkte von Scherers reformpädagogischer Wirksamkeit dargestellt werden. Zunächst der vierte.

Schon seit den neunziger Jahren finden sich bei Scherer in auffallender Häufigkeit Formulierungen und Argumentationsreihen, die die besondere *Bedeutung des technischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens für Volk, Staat und Kultur* betonen und die Notwendigkeit einer wesentlich stärkeren Berücksichtigung in der Schule, insbesondere in der Volksschule zu begründen versuchen. Es wird sogar von einer spezifischen „technischen Bildung" – im Zusammenhang mit der „technischen Arbeit" – und von der Technik als Bildungsmittel gesprochen, und dies alles wird mit den damals gegebenen Gegenwartsbedürfnissen in Verbindung gebracht. So heißt es 1902: „Will die Volksschule ihre Bedeutung als mitbestimmender Faktor des Kulturlebens nicht verlieren, ja, will sie dieselbe erst in vollem Maße erringen, so muß sie dieser Wandlung der Verhältnisse und den Forderungen der Zeit in vollem Maße Rechnung tragen; sie muß, ohne ihren idealen Zweck aus dem Auge zu verlieren, ja, gerade um ihn erreichen zu können, neben der geistigen und sittlichen Bildung auch die technische Bildung voll und ganz zu ihrem Rechte kommen lassen; sie muß die Bildungsfrage mit Rücksicht auf unsere Gegenwartsverhältnisse praktischer fassen und danach streben, ihre Zöglinge so viel als möglich zur verständnisvollen und erfolgreichen Mitwirkung an den Aufgaben der Gegenwart zu befähigen". Und zur Begründung hierzu wird gesagt: „Wirtschaftliche und soziale Fragen sind es also, die das deutsche Volk in der nächsten Zukunft zu lösen hat ... Ein ‚Weltwirtschaftlicher Kampf' steht bevor, und die ‚sozialen Verhältnisse im Inneren' verlangen eine Änderung." ... „Das ist in der Erziehung nicht immer beachtet worden und wird auch heute noch nicht genugsam beachtet; dieses technische Moment namentlich tritt zu sehr in den Hintergrund." – „Aus den im I. Teil gegebenen Darlegungen geht hervor, daß die technische Arbeit ein Kulturfaktor ersten Ranges, ein wichtiges Erziehungsmittel im großen Entwicklungsgange der Menschheit gewesen ist; sie verschafft dem Menschen die eingehende Kenntnis der Außenwelt und die Mittel der äußeren Darstellung der so gewonnenen Erkenntnisse." [37]

Ganz ähnlichen Äußerungen begegnet man in „Arbeitsschule und Werkunterricht", wo zu lesen ist:[38] „Die Kulturgüter sind mittelbar oder unmittelbar aus den Naturgütern durch die *technische Arbeit* (Technik), durch die Einwirkung der menschlichen Arbeitskraft, der menschlichen Glieder an sich oder mit Hilfe des Werkzeugs, auf die Naturstoffe, entstanden; die Kultur ist daher bedingt durch die Natur, die Menschen und die Technik". – Oder: „So mußten die Fortschritte in der Technik auch die Fortschritte in Wissenschaft und Kunst zur Folge haben. Die Wandlungen, die sich weiterhin im Kulturleben vollzogen haben, sind eine Folge der volkswirtschaftlichen Arbeit, die durch die Fortschritte der Technik sich immer vollkommener gestaltete. Die technische Arbeit ist also das schaffende Prinzip in der menschlichen Gesellschaft; sie schafft Werte (Güter) aus den Naturstoffen mit Hilfe der Naturkräfte, die den sich immer mehr steigernden Bedürfnissen der Kulturmenschen entsprechen; und sie fördert auch Wissenschaft und Kunst, vergeistigt das Kulturleben" [39] ... „Die Arbeit als zielbewußte Tätigkeit, sowohl die technische wie die geistige, ist, wie aus den vorangegangenen Erörterungen hervorgegangen ist, ein Erziehungs- und Bildungsmittel der menschlichen Gesellschaft gewesen; ... die Grundlage aller Arbeit aber ist die technische Arbeit; sie schafft die materielle Basis, auf der sich das geistige und sittliche Leben entwickeln kann und gipfelt in diesem." [40] Und schließlich im Teil II: „Immer ist das treibende Element im Kulturleben die Arbeit; für die Entwicklung des kulturellen Lebens, des materiellen wie des geistigen, ist die technische Arbeit mindestens ebenso wertvoll, ebenso produktiv und edel wie die geistige. Durch die technische Arbeit werden die Anlagen des Menschen zu Kräften entwickelt, durch welche der Mensch sich das Wissen von der Natur und der Kultur selbsttätig erwerben kann; durch die technische Arbeit im Werk und Zeichnen wird dieses Wissen vielfach bei der Kulturarbeit verwertet. Die technische Arbeit schuf die materielle, d. h. wirtschaftliche Basis, auf der sich das Gemeinschaftsleben aufbauen konnte; erst innerhalb desselben aber konnte sich sittliche Persönlichkeit entwickeln." [41] Wenn aber, so folgert Scherer, die technische und wirtschaftliche Arbeit bzw.

[37] Werkunterricht (15), S. 18, 23, 28 und 44.
[38] Arbeitsschule (12), T. 1, S. 4.
[39] Arbeitsschule (12), T. 1, S. 9.
[40] Arbeitsschule (12), T. 1, S. 11.
[41] Arbeitsschule (12), T. 1, S. 193.

die Technik und die Wirtschaft von so fundamentaler Bedeutung sind für das Kultur-, Gesellschafts- und Einzelleben, dann müssen beide eine ebenso tragende Rolle auch in der Schule und im Unterricht der Schule spielen – eben in der Form der Arbeitsschule und des Werkunterrichts in der Arbeitsschule.

In der zweiten Auflage der Schrift *„Der Werkunterricht"* vom Jahre 1921 kehren dieselben Gedanken – in manchem noch moderner formuliert – wieder, wenn z. B. gesagt wird: „Bei der Beurteilung der Bedeutung des Werkunterrichts müssen durchaus auch die wirtschaftlichen Werte ins Auge gefaßt werden" ... „Wenn also die Erzeugnisse des Werkunterrichts auch nicht selbst wirtschaftliche Güter sind, so haben sie doch einen wirtschaftlichen Wert; denn ihre Erzeugung macht den Schüler fähig, dereinst in seinem Berufe wirtschaftliche Güter zu erzeugen. Dieser Beruf setzt die Entwicklung der im Kinde vorhandenen technischen (optisch-motorischen) Anlagen voraus; denn in ihnen wurzelt die technische Bildung, welche die Grundlage der technischen Berufsbildung ist. Als Vorbedingung zur technischen Bildung ist die Ausbildung von Auge und Hand anzusehen, diese aber erfährt durch den Werkunterricht besondere Förderung." Und wie lauten diesmal die Begründungen? „Es kann nicht bestritten werden, daß das Wirtschafts- und Kulturleben der Zeit, d. h. der Gegenwart die besondere Entwicklung der technischen Bildung erfordert; es fordert die Ausgestaltung der Schule zur Arbeits- und Kulturschule." – „... Wir sind in eine neue Periode des deutschen Kultur- und Staatslebens eingetreten, in welcher das deutsche Volk besonders auf wirtschaftlichem und technischem Gebiet neue Aufgaben zu lösen hat; die Schule ist als ein zentraler Kultur- und Lebensfaktor in erster Linie berufen und verpflichtet, das heranwachsende Geschlecht für die Lösung dieser Aufgaben vorzubereiten und dazu tüchtig zu machen und so der Entwicklungstendenz der Zeit mit Bewußtsein und tatkräftiger Entschlossenheit entgegenzukommen. Neben dem Wirtschaftsleben, dem die Arbeitsschule mit dem Werkunterricht durch die Pflege der technischen, geistigen und sittlichen Bildung in erster Linie dient, steht auch das Kulturleben nach seiner geistigen Seite, das Geistesleben mit seinen idealen Gütern der Geschichte, Philosophie, Kunst und Religion." [42]

Es zeigt sich schon aus diesen wenigen Belegstellen, daß Scherer auch dadurch Wegbereiter einer modernen Schulpädagogik war, daß er schon damals bestimmte Kulturgebiete, die bis dahin weithin „ausgeschlossen" waren aus dem Bereich der Schule, in die Schule hineinzuholen versuchte – vor allem die Wirtschaft und die Technik, daß er dem Wandel der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Entwicklung Rechnung zu tragen versuchte und daß er überhaupt die Notwendigkeit der Gegenwartsbezogenheit der Schularbeit klar erkannte und forderte: Erkenntnisse und Forderungen, die zum spezifischen Kernbestand auch der heutigen Pädagogik gehören.

V.

Schließlich ist festzustellen, und damit sei der fünfte Schwerpunkt eingeleitet, daß Scherer zu den Reformpädagogen jener Zeit gehörte, die ganz klar die besondere Wichtigkeit der sog. *Unterrichtsmittel* bzw., wie man heute zuweilen sagt, der *Unterrichtsmedien* sowie, damit zusammenhängend, der *schulbaulichen Vorbedingungen* erkannt hatten. Er hatte aus diesem Grunde schon 1892 in seinem „Wegweiser", Band II, alle ihm „genau bekannten" Lehrmittel, nach Unterrichtsfächern und weiteren methodischen Gesichtspunkten geordnet, in Form einer systematischen Übersicht erfaßt und als Bilder, Wandtafeln, Skelette, ausgestopfte Tiere, Präparate in Spiritus, „Gehäuse", Insektenkästen, mikroskopische Präparate, anthropologische Modelle, zoologische Modelle, „natürliche Präparate", Reliefbilder, Mineraliensammlungen, Pilzsammlungen, Artefakten, botanische Modelle, physikalische, chemische und geographische Apparate, Landkarten, Atlanten, geometrische Modelle, Leseapparate, Turngeräte und Turngerüste und so weiter registriert mit insgesamt etwa 3000 Angaben (sogar mit genauen Titeln, Verlags- und Preisangaben sowie besonderen Charakterisierungen) auf über 100 Seiten Text. Er selber sagte dazu: „Die angeführten Lehrmittel sind mir alle genau bekannt. Ich hatte schon in Gießen reichlich Gelegenheit, die besten Lehrmittel durch den Gebrauch kennenzulernen, ich habe sodann seit 1876 die Lehrmittelausstellungen gelegentlich der allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen und des deutschen Lehrertags, sowie große Lehrmittelhandlungen besucht und mich mit den neuesten und besten Lehrmitteln genau bekannt gemacht." Und betont anerkennend fügt er hinzu: „Die Stadt Worms hat mir bereitwilligst die Mittel zur Verfügung gestellt, für die hiesigen Schulen die besten Lehrmittel anzuschaffen, so daß die meisten der verzeichneten Lehrmittel in den hiesigen Schulen zu sehen sind." [43]

Auch bei den Problemen des Schulbaues und der Schuleinrichtungen vertrat Scherer – von damals her gesehen – ausgesprochen moderne Auffassungen, und wiederum blieb er nicht bei der bloßen Theorie stehen, sondern ging zur praktischen Ausführung über. Er schreibt: „In einer mehr als zwanzigjährigen Praxis in den verschiedensten Schulverhältnissen ist das meiste des Dargebotenen versucht und erprobt worden. In Gießen wie in Worms hatte ich reichlich

---

[42] Werkunterricht (15), S. 91, 106, 107.

[43] Werkunterricht (15), S. 401–518; vgl. auch S. V.

Gelegenheit, die besten Einrichtungen des Schulhauses und des Schulsaales kennenzulernen, denn in beiden Orten wurden während meiner Thätigkeit als Lehrer und Schulinspektor neue Schulhäuser gebaut und zeitgemäß eingerichtet; ich habe auch nicht versäumt, Schulhäuser und ihre Einrichtungen in anderen Städten und Orten einzusehen. Die von mir besprochenen Schulbänke (S. 8–14) sind – vor allem unter den modernen Gesichtspunkten der ‚Schulgesundheitspflege' (S. 8 f.) – durch jahrelangen Gebrauch erprobt worden." [44] Zur Bestätigung dieser Behauptungen Scherers sei angefügt, daß, wie die Nachforschungen des Verfassers ergaben, in der Zeit von Scherers Wirksamkeit in Worms nicht weniger als vier Schulhäuser neu gebaut und größtenteils neu eingerichtet wurden [45], und, wie man anerkennen muß, unter, von jener Gegenwart her gesehen, wirklich „zeitgemäßen", d. h. betont modernen Gesichtspunkten. Den darin sich bekundenden großen Fortschritt kann man nur dann voll und gerecht würdigen, wenn man die „alten" Wormser Schulen zum Vergleich heranzieht. Es ergibt sich also: auch auf diesem sehr realen und sehr praktischen Gebiet war Scherer, unser Wormser Schulmann, ein Wegbereiter moderner Schulpädagogik.

VI.

In einem sechsten und letzten Schwerpunkt seien noch einige weitere reale Einzelleistungen zusammengefaßt, die Scherer als einen Pädagogen des Fortschritts ausweisen und die sämtlich in die Wormser Zeit fallen. Ganz im heutigen modernen Sinne hatte sich Scherer nämlich bereits um so etwas wie eine Differenzierung der Schüler nach Leistungs- bzw. Begabungsstufen bemüht.[46] Im Laufe der Jahre entstanden so die sog. „Hilfs- und Nebenklassen neben und in organischer Verbindung mit den Hauptklassen, aus denen sie hervorwuchsen; durch sie sollte es möglich werden, die verschieden beanlagten Kinder, auch die Schwachen und Schwächsten, möglichst gleichmäßig zu berücksichtigen".[47] Weiterhin war Scherer einer von denen, die als erste den in den siebziger und achtziger Jahren stark propagierten Schulgarten anlegten; er führte außerdem in der oberen Mädchenklasse den Haushaltungsunterricht ein. „Um die jungen Lehrer in die Praxis des Unterrichts einzuführen, wurden Lehrversuche und Lehrproben veranstaltet, denen sich kritische Besprechungen anschlossen; mit denselben wurde die Pflege der wissenschaftlichen Fortbildung verbunden." Schließlich wurde das Fortbildungsschulwesen der Stadt Worms von Scherer neu und reformerisch gestaltet. „Die Schüler wurden nach dem Beruf in Klassen eingeteilt und unterrichtet, und der Unterricht wurde in die Zeit von fünf bis sieben Uhr nachmittags verlegt, noch bevor diese Zeit gesetzlich bestimmt wurde." [48] Auf Scherers Initiative ist wohl auch zurückzuführen, daß in Worms ein besonderes Schulgebäude für diesen Fortbildungsunterricht errichtet wurde, die spätere „Gewerbeschule".[49]

Zusammenfassend sei festgestellt: Vom fünften und sechsten Schwerpunkt unserer Darstellung her gesehen ergibt sich, daß Scherer in vielfacher Weise im besonderen und direkt und praktisch konkret auch speziell für das Wormser Schulwesen höchst Wichtiges im Sinne moderner Anschauungen gewirkt hat, bis hin zum Neubau und zur Neueinrichtung von Schulhäusern. Mit alledem brachte er ohne jeden Zweifel die Wormser Volksschulbildung auf einen beachtlich hohen Stand und erwarb sich damit große Verdienste um die Stadt Worms.

Wenn wir abschließend auf das Ganze unserer Untersuchung zurückschauen, dann bestätigt sich vollauf, daß der Wormser „Schulinspektor" Heinrich Scherer sehr *Bedeutsames auf pädagogischem Gebiet geleistet* hat, und zwar einmal unmittelbar *für Worms* und dessen Modernisierung der Schularbeit sowie der Jugendbildung, zum anderen *von Worms aus* ganz allgemein für das allmähliche Werden einer modernen Schulpädagogik. Das aber bedeutet: Unser Wormser Schulmann hat in diesem doppelten Sinne zugleich wesentliche Beiträge für die *Begründung einer Wormser pädagogischen Tradition* geschaffen.

Auswahlbibliographie

A. *Heinrich Scherer*, Buchveröffentlichungen (ohne die große Zahl von Aufsätzen in den verschiedenen Zeitschriften, vor allem in: Blätter für Knabenhandarbeit und Werkunterricht, sowie in: Die Arbeitsschule, Leipzig). Überschlagen ergeben sich mehr als 2500 Druckseiten, eine imponierende Zahl und zugleich ein Beweis für die enorme Arbeitsleistung des Autors, der im Hauptberuf das Volksschulwesen sowie das Fortbildungsschulwesen einer ganzen Stadt geleitet hat.

1. A. Diesterwegs Pädagogik in systematischer Anordnung und zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik. Gießen 1890.

[44] Wegweiser (2), Bd. II, S. III.

[45] Es handelt sich um folgende Schulen: Neusatzschule (1890/91), Nibelungenschule (1900), Westendschule (1902 bis 1904), Gewerbeschule (1903/4).
Die Karmeliterschule wurde bereits 1876 errichtet, also einige Jahre vor Scherers Wirksamkeit in Worms.

[46] Vgl. die heutige Differenzierung nach A-, B- und F-(Förder-)Klassen in der Hauptschule.

[47] Vgl. den Lebenslauf in Arbeitsschule (12), S. 2 f.

[48] Ebenda.

[49] 1903/4, auch heute noch so genannt, in der Gewerbeschulstraße.

2. Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben. 2 Bände. Leipzig 1892.
3. Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Gotha 1893/94.
4. Der Boden der modernen Pädagogik, in: Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Hrsg. J. Böhm. Nürnberg. H. V (1894); VI (1895).
5. Die Pestalozzische Pädagogik nach ihrer Entwicklung, ihrem Aufbau und Ausbau und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Volksschulwesens. Leipzig 1896.
6. Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben. Leipzig 1897 und 1907.
7. Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. Berlin 1902.
8. Zus. mit A. Menghin: Geographie und Geschichte in Tirol und Vorarlberg. Langensalza ^{6}1903.
9. Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. H. 5: Geographie. Langensalza 1908; H. 6: Geographieunterricht. Langensalza 1910; Geschichtsunterricht, Religions- und Moralunterricht. Langensalza 1910.
10. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Leipzig 1910.
11. Der Lehrer der Kleinen, Werkunterricht als Lehrprinzip im 1. und 2. Schuljahr. Leipzig 1910.
12. Arbeitsschule und Werkunterricht. I. Teil (Grundlagen); II. Teil (Ausbau). Leipzig 1912 und 1913; ^{2}1921.
13. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Nürnberg 1915.
14. Zus. mit Bopp: Der Lehrer der Kleinen, Didaktik und Methodik des Elementarunterrichts. Leipzig 1919.
15. Der Werkunterricht in seiner soziologischen, physiologischen, psychologischen und pädagogischen Begründung. 2. völlig neubearbeitete Auflage. München 1921.

B. Als Beispiele für Werke, in denen Scherers Schriften ausführlich behandelt und ausgewertet werden, seien genannt:

16. A. Teuscher / Th. Franke: Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule. Leipzig 1913.
17. F. Weigl: Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule. Paderborn 1921.
18. A. Wolff: Arbeitspädagogik. Langensalza 1925.
19. A. Arzt / K. Weckel: Die Arbeitsschule, eine Notwendigkeit unserer Zeit. Leipzig 1911.
20. R. Rissmann: Die Arbeitsschule. Leipzig 1911.
21. H. Denzer: Schaffen und Lernen. 2 Teile. Leipzig 1909/11.
22. E. Burger: Arbeitspädagogik. Leipzig 1914.
23. Th. Franke: Der Arbeitsunterricht in der Volksschule. Langensalza 1913.
24. Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1917.
25. A. Pottag: Die Arbeitsschule. Berlin 1910.
26. A. Pabst: Aus der Praxis der Arbeitsschule. Osterwieck 1912.