Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 35 (1925)
Heft: 6

Artikel: Gegen die Vielfragerei : ein Beitrag zum Arbeitsunterricht : 3. Teil
Autor: K.K.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788530

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: 11.07.2025

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

Gegen die Vielfragerei.

Ein Beitrag zum Arbeitsunterricht.

(Schluss)

Welche Schwierigkeiten und Gefahren erwachsen leicht aus der Ausschaltung der Frage?

I. Der Lehrer lässt sich durch die gelingende erstmalige Totalauffassung täuschen.

Übung im sofortigen Wiedergeben erzeugt grosse Fertigkeit; die Kinder geben auch Unverstandenes tadellos wieder. Ihnen fehlt die erforderliche Selbstkritik, um äusserliches und innerliches Erfassen unterscheiden zu können. Infolgedessen verwechseln sie Wortwissen mit Sachverständnis.

Die Gefahr ist naheliegend; aber sie ist doch leicht zu beseitigen. Von Wichtigkeit ist es bloss, ihr ruhig und stetig ins Auge zu schauen. Im Vorausgegangenen sind geeignete Mittel aufgezählt worden, wie dieser Möglichkeit erfolgreich entgegengetreten werden kann.

II. Die Vertiefung und Besinnung bleibt an der Oberfläche, am Nächstliegenden haften.

Der Lehrer darf die Führung nicht aus der Hand geben, dann ist solche Oberflächlichkeit doch ausgeschlossen. Oder der Lehrer sieht selber nicht tiefer als bis zur Aussenschicht des Stoffes; dann führt die Vielfragerei aber sicher auch nicht tiefer. Ich behaupte, gerade die Vielfragerei ist schuld, dass der Unterricht so wenig in die Tiefe zu dringen und den Kern des Stoffes und des Kindes zu erfassen und zu befruchten vermag.

III. Nebensächliches wird zu stark betont, Hauptsachen bleiben leicht unberücksichtigt.

Diesem Übelstand wirkt vornehmlich die Gewöhnung entgegen, erst zusammenzustellen, was die Schüler erörtern möchten, es dann zu ordnen. Als ordnender Gesichtspunkt kann die Bedeutung der Aufgaben in erster Linie berücksichtigt werden. Jedenfalls liegt es dann in der Hand des Lehrers, die Reihenfolge der Besprechung zu bestimmen und die allzu starke Betonung des Nebensächlichen zurückzuweisen oder auf das zulässige Mass zurückzudämmen.

IV. Einzelne Kinder reissen die Führung an sich. Die Mitarbeit aller wird in Frage gestellt. Hier stehen wir vor einer der gefährlichsten Klippen der empfohlenen Unterrichtsweise. Die schwächeren und schüchternen Schüler, ja sogar die Mittelschicht, werden allzu leicht vernachlässigt. Der Grundsatz der gleichmässigen Förderung aller kommt nicht zur Geltung. Wenigstens ist seine Durchführung erschwert und gefährdet. Doch auch hier gibt es Gegenmittel.

1. Um diesen schlimmen Fehler zu überwinden, ist ganz besondere Aufmerksamkeit, Selbstprüfung und Energie des Lehrers

erforderlich. Der Lehrer lässt sich unter dem Sporn der Zeit leicht verleiten, diejenigen zur Bearbeitung der Aufgaben heranzuziehen, von denen er gute Leistungen erwarten darf. Er bevorzugt die guten Schüler. Vielleicht unbewusst. In der unerlässlichen Gewissenserforschung muss er sich immer wieder die Frage vorlegen, ob er allen Schülern gerecht geworden ist. Auch scheinbar volle Hingabe an das von andern Dargebotene verbürgt nicht aktive Aufmerksamkeit. Ist der Selbsttätigkeit mindestens nicht gleichwertig.

2. Die schwächeren, schüchternen, langsamen und bequemen Schüler müssen immer zuerst zur Äusserung aufgefordert werden. Auch wenn sie nur einen Satz zu sagen wissen, ja selbst wenn ihr Denken auf Abwegen irrte, so sehen sie doch, dass sie nicht Stiefkinder sind, so ergeben sie sich doch nicht dem ertötenden Müssiggang.

3. Die Mitarbeit darf nicht ins freie Belieben der Schüler gestellt werden. Der Lehrer muss auch die aufrufen, die zum Mitarbeiten und zum Melden zu bequem oder zu schüchtern oder zu langsam sind. Wenn der Lehrer sich immer nur an die sich Meldenden wendet, so läuft er Gefahr, dass immer mehr sich von der Beteiligung an der Arbeit ausschliessen.

V. Die Schüler schweifen von der Aufgabe ab.

Der Lehrer muss das Ziel und den Gedankengang scharf ins Auge fassen. Sobald die Schüler auf Abwege geraten, weist er auf das Ziel, die Erwartungsfrage oder die Teilfrage hin.

VI. Der Lehrer tritt zu sehr in den Hintergrund. Das ist nur eine scheinbare Gefahr. Behält der Lehrer die Zügel fest in der Hand, so steht er im Mittelpunkt, auch wenn er noch so wortkarg ist. Übrigens kann der Lehrer zu Worte kommen: Beim Vortrag, bei der Schlusszusammenfassung, die in der Regel als Musterleistung vom Lehrer zu geben ist, bei Stellen, die aufs Gemüt einwirken, bei Schilderungen ...

Übrigens braucht die Frage nicht ganz ausgeschaltet zu werden.

I. Die Frage ist an manchen Stellen durchaus empfehlenswert.

1. Auf der Unterstufe wird sie, massvoll und psychologisch angewendet, immer gute Dienste leisten; aber auch hier darf sie nicht zur Alleinherrscherin werden. Jung gewohnt, alt getan.

2. Die zusammenfassenden Fragen haben dauernden Wert.

3. Auch die Prüfungsfrage als solche leistet gute Dienste.

4. Alle Fragen, die wirklich das Denken anregen oder eine längere Antwort der Schüler herbeiführen, sind durchaus beachtenswert.

5. Je weniger eine Klasse geistig angeregt ist, um so notwendiger und zweckmässiger ist die Frage, da jede Frage ein Willensimpuls ist.

6. Die Kinder haben selbständig die Hauptsache dessen angegeben, was er- oder verarbeitet werden soll. Sie haben aber den einen oder andern wichtigen Punkt vergessen. Da kann dann, um langem, wertlosem Raten und Umhertasten vorzubeugen, die Frage einspringen.

II. Die Frage darf vorherrschen:

1. bei jüngeren Lehrern, die die Technik des Unterrichts noch zu wenig beherrschen, die noch zu wenig über Stoff und Methode stehen;

2. bei Lehrern, denen es an der erforderlichen geistigen Beweglichkeit und an der Kraft und Schärfe der freien Gedankenführung fehlt;

3. bei Lehrern, denen es an der erforderlichen Zeit zu gründlicher Vorbereitung fehlt, wie dies besonders auf dem Lande oft der Fall ist;

4. bei Lehrern, denen die Kraft der Disziplinierung fehlt.

K. K.

* AUS PÄDAGOGISCHEN SCHRIFTEN *

Non scholae sed vitae. Diese Erbweisheit hat man der Schule gepredigt seit Jahrhunderten. Im wesentlichen ohne Erfolg. Hätte die Schule auf die Mahnung gehört, so hätte sie sich einmal auf Leben einstellen müssen und dann auf wirkliches Leben. Sie hätte ihre Schüler hineindenken müssen in das bewegte, schwere Glück und Unglück, in seinem Schosse tragende, fordernde und gebende Leben, in das Leben, wie es die Schule umbrandet und wie es jenseits der Schulzeit unsere Jugend in seine Strömungen reisst. Die Jugend mit dem Leben ringend: lebendigste, vielgestaltige Bilder dieses Ringens müssten der Schule gegenwärtig sein und auf ihr Tun einwirken. Das blasse Allgemeinbild Leben, das sie hat, wenn sie überhaupt ein Bild des Lebens besitzt, ist unwirksam.

Non scholae sed vitae. Aber ist denn „Schule" ein Gegensatz zum Leben? Wohl ist sie's für alle, denen die Schule nichts als eine Anstalt ist. Wie aber, wenn dies eben das Unglück der Schule wäre, dass man sie als Anstalt fasst, wenn alles in Zukunft darauf ankäme, dass wir ein Schulleben gewinnen? Dann ständen sich nicht mehr Schule und Leben gegenüber, sondern Schulleben und Leben ausserhalb und jenseits der Schule, dann wäre die Schule hineingezogen in den grossen Lebensstrom. Dann müsste man auch fragen, ob dies Schulleben nicht auch seinen Zweck in sich hätte, sondern nur in seinem Jenseits. Gewiss — das Schulleben zweckt ab auf das „eigentliche Leben"; aber nur? Ich meine: So gewiss das Schulleben ein Leben ist, hat es seinen Zweck in sich.

Leben der Jugend — man rühmts mit Zungen der Begeisterung als des Lebens schönsten Teil. Ist das aber nur das Leben der Jugend ausserhalb der Schule? Scheidet das Schulleben aus diesem Leben aus? Schlimm wäre das für die Jugend, schlimm für die Schule. Die Jugend hätte sich dann mit der Schule als einem Etwas abzufinden, das sich breit in ihr Leben als lebensfremdes Element einlagert, ganz bestimmt durch eine jenseitige Zweckbestimmung. Schlimm auch für die Schule, denn sie wäre jugendfremd. Welch neuer Ausblick auf die Zukunft der Schule, wenn sie zunächst einmal Jugendleben,