

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 8 (1922)
Heft: 23

Artikel: Eine Lehrerkrankheit
Autor: Peter, Xav.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531622>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.05.2025

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

Schweizer-Schule

Wochenblatt der katholischen Schulvereinigungen der Schweiz.

Der „Pädagogischen Blätter“ 29. Jahrgang.

Für die Schriftleitung des Wochenblattes: J. Troxler, Prof., Luzern, Willenstr. 14 21.66 Telephon 21.66	Beilagen zur Schweizer-Schule: Volkschule — Mittelschule Die Lehrerin
Druck und Versand durch die Geschäftsstelle Eberle & Rickenbach, Einsiedeln	Insertatenannahme: Publicitas Luzern Schweizerische Annoncen-Expedition Aktien-Gesellschaft
Jahrespreis Fr. 10.— — bei der Post bestellt Fr. 10.20 (Ehed. IX 0.197) (Ausland Postzuschlag).	Insertionspreis: 15 Rp. per mm 1spaltig.
Inhalt: Eine Lehrerkrankheit. — Von unserm Stundenplan. — Berufsberatungslkurs in Luzern. — Glerner Kantonalakademie. — Schulnachrichten. — Bücherchau. — Arg. Lehrstelle. — Inserate. Beilage: Volksschule Nr. 11.	

Eine Lehrerkrankheit.

Von Ab. Peter, Sek.-Lehrer, Pfaffnau.

Nicht ohne ein gewisses Gruseln wird mancher Kollege diese Ueberschrift gelesen haben. Ein ganz Aengstlicher denkt vielleicht dabei gar so an eine Art Grippe, die es besonders auf die sonst schon übergenug geplagte Gilde der Schulmeister abgesehen hat, lutscht mit bitter-süßer Miene ein gutes Duzend Wyberttabletten und trinkt sein Taschentuch mit Eucalyptusöl und andern Desinfektionsmitteln, die als Erinnerungsfücke an vergangene schwere Tage immer noch seine Hausapotheke zieren. So gefährlich ist's nun gottlob nicht. Zur Beruhigung aller sei's gleich gesagt, ich will beileibe keine medizinische Abhandlung schreiben. Es wäre dies wohl etwas mehr als kühn, wenn man, wie ich, seine ganze „Doktoren“-Weisheit bloß aus Pfarrer Rünzlis „Ehrt und Uehrt“ schöpft.

Doch nun zur Sache! Wem ist nicht schon oft die Klage zu Ohren gedrungen, daß unsern Schülern die Fähigkeit mangle, ihre Gedanken frei und zusammenhängend auszusprechen. Beobachtungen im ungewohnten Verkehr belehren uns, wie das Kind das, was es wirklich kennt und weiß, gerne erzählt und nicht bloß tropfenweise auf gestellte Fragen. Wenn wir Lehrer es also in einer 6, 7 oder gar 8-jährigen Un-

terrichtsarbeit nicht zuwege bringen, die natürliche Redegewandtheit, wie sie ein normales Kind schon beim Schuleintritte zeigt, weiter auszubilden, ja, wenn sogar diese Sprachbegabung und Sprachlust von Klasse zu Klasse abnimmt, so muß trotz unserer vielgerühmten methodischen Kunst etwas nicht ganz in Ordnung sein. Und da bin ich schon auf dem wunden Punkte angelangt, der da heißt: die Fragemanie des Lehrers, die ein frisches Aussprechen beim Schüler gar nicht aufkommen läßt. Das also ist die gefürchtete Lehrerkrankheit, die Fragemanie oder wie sie E. Lüttge noch drastischer bezeichnet, die Fragemut.

Halt lä! wird mir der eine oder andere zurufen, kein geringerer, als der alte Valentin Troxendorf hat den beachtenswerten Ausspruch getan: „Die Frage ist die Sonne der Schule“. Gewiß, aber betrachten wir dieses Troxendorfsche Sonnenlicht, wie es leider heutzutage noch vielfach scheint und mir z. B. gerade in einer Unterterrichtslexion entgegenleuchtet, die sogar für zukünftige Schulmeister zusammengebrochen worden ist. Sie betrifft die Behandlung eines Bildes von der Ernte. Wieviel Mähder seht ihr auf dem Bilde. (vier) Was tun sie mit der Sense? (mähen)

Wie müssen sie dabei immer stehen? (gebückt) Was für ein Tag ist es noch dazu? (heißer, schwüler Tag) Wie ist die Arbeit also? (schwer) Was läuft ihnen nun von der Stirn? (Schweiß) Was haben sie deshalb wohl? (Durst) Wie löschen sie denselben? (mit Most) Wieviel Korn steht noch auf dem Felde? (kleine Erde) Was droht hinten am Himmel? (Gewitter) Was wollen sie aber noch gern vor dem Gewitter tun? (alles abschneiden) Wie arbeiten sie trotz der Müdigkeit doch noch? (fleißig) Wer bringt hier eilends davon? (Häschen) Wo ist es wohl gewesen? (im Korn versteckt) Was hat es da wohl gehalten? (Mittags-schlafchen) Warum wacht es auf? (Geräusch der Sensen) Was spißt es wohl? (Ohren)

2c. 2c.

Fast noch „klassischer“ ist das folgende Beispiel, einem Buche entnommen, betitelt „Der deutsche Aufsatz“ (5. Auflage!!!) „Der habgierige Hund“.

L. Von welchem Tiere habe ich etwas erzählt?

Sch. Von einem Hunde.

L. Was hatte ein Hund gefunden?

Sch. Ein Hund hatte ein Stück Fleisch gefunden.

L. Was tat er damit?

Sch. Er schwamm damit durch einen Bach 2c. 2c.

Was leisten nun diese Fragen für die Ausbildung und Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit des Schülers, was vor allem fürs freie zusammenhängende Sprechen? Sie sind so gestellt, daß ihre Beantwortung nichts anders erfordert, als bloß die grammatische Ergänzung des vom Lehrer gebrauchten Satzes. Weil sie den Schüler nicht zum Denken nötigen, machen sie ihn denkfaul und damit auch sprechfaul.

Zwischen Schüler und Bild schiebt sich immer die Frage des Lehrers und bestimmt, in welcher Reihenfolge die Vorstellungen in der Seele des Schülers entstehen sollen. Er darf nicht aussprechen, was ihn am meisten fesselt, ihm am lebhaftesten interessiert, sondern immer nur, was ihm die Frage vorschreibt. Wohl darum hat H. Siefert ganz recht, obgleich es auf den ersten Augenblick etwas extrem klingt, wenn er denjenigen Lehrer den tüchtigsten nennt, der am wenigsten fragt. Recht scharf urteilt auch Bezirkschulinspektor E. Siegrist in der Zeitschrift für das öster-

reichische Volksschulwesen (1900, IV. Heft) indem er schreibt: „Es ist ein wahrer Fluch für den Sprachunterricht, daß unsere Lehrpraxis die Fragestellung zu einem so hohen Grade der Vollkommenheit (!? nach den vorstehend zitierten Musterlektionen allerdings noch nicht) gebracht hat.“

Und trotz dieser vernichtenden Kritik ist die Frage ein ungemein kostbares Rüstzeug des Lehrkünstlers und ihre geschickte Handhabung ein unbedingtes Erfordernis der technischen Ausbildung des Lehrers. Nur muß man ihr nicht die „Alleinherrschaft einräumen“. Die Frage ist unentbehrlich, wenn es darauf ankommt, dem Nachdenken des Schülers eine bestimmte Richtung zu geben. Aber selbst auch in diesem Falle ist ihr Hauptzweck, daß sie als Anregung zu einer geistigen Tätigkeit wirkt. „Darum darf sie den geforderten Gedanken nicht ganz oder halbfertig darbieten, wie dies z. B. auch die so viel und gern gebrauchten Wer- und Wenfragen tun, sondern sie muß so eingerichtet sein, daß der ganze neue Gedanke als Antwort kommt.“ Hier nur ein Beispiel aus der Geographiestunde! Der Rhein bildet an seiner Mündung ein Delta. Man fragt also nicht: „Was bildet der Rhein an seiner Mündung, sondern „Welche Eigentümlichkeiten hat der Rhein an seiner Mündung? Wenn nämlich in einer frühern Unterrichtsstunde der Begriff Delta schon gewonnen wurde, so ist die richtige Antwort lediglich eine Gedächtnisprobe. Hat der Schüler den Ausdruck „Delta“ vergessen, so wird er auch sicher die Antwort schuldig bleiben. Die zweite Form der Frage nötigt ihn hingegen zum genauen Hinsehen auf die Karte und eventuellen Vergleichen mit andern Flußmündungen, also zur selbständigen Formulierung der Antwort, die vielleicht lauten wird: „Der Rhein teilt sich an seiner Mündung in mehrere Arme, oder er hat mehrere Mündungen oder vor seiner Mündung liegen Stücke Land, die wie Inseln aussehen.“

Überall da, wo man die Kinder durch andere Mittel zum selbständigen Denken und Sprechen bringen kann, soll man nicht fragen. Die Unterrichtsfrage wird entwertet, ja sie wirkt, wie schon eingangs betont, geradezu schädlich, wenn man zuviel fragt und wenn man Unnötiges fragt. Dann ist sie Zeitverschwendung und auch Kraftverschwendung mit Rücksicht auf die Lungen des Lehrers.

„Einer der wirksamsten Unterrichtsimpulse, ja vielleicht der wirksamste überhaupt besteht darin, daß man den Schüler in eine Situation versetzt, wo ihm das Aussprechen zum innern Bedürfnis wird.“ (Lüttge). Von diesem Lehrverfahren wird man umso ausgiebigeren Gebrauch machen können, je mehr die Schüler von Anfang an daran gewöhnt worden sind. Natürlich wird der Lehrer von einem Zweit- oder Drittklässler nicht verlangen, daß er sich dabei schon der korrekten Schriftsprache bediene, sonst wollte er mit dem „Säen zugleich ernten“ und auf einmal erreichen, was ihm nur als Frucht jahrelanger Arbeit und Pflege in den Schoß fällt. Allerdings, wer dieses Unterrichtsverfahren nur dann und wann, nur ausnahmsweise einmal anwendet, vielleicht aus lauter Neugierde, um dessen Brauchbarkeit zu erproben, der wird bald mit dem Urteil parat sein: „Es geht einfach nicht, die Schüler können nicht zusammenhängend reden.“ Sehr leicht begreiflich, Schüler, die bisher immer am Gängelband geführt wurden, fühlen sich hilflos und verzagt, sobald sie einen Schritt selbständig tun sollten. — Es geht mit dem selbständigen Sprechen ganz sicher, das behaupten nicht bloß graue Theoretiker, sondern alte Praktiker aus jahrzehntelanger Erfahrung. Es geht, wenn die psychologische Grundlage da ist, das nötige Interesse, eine fröhliche Arbeitsstimmung, ein gewisses Selbstvertrauen auch des schwachen Schülers und vor allem beim Lehrer die Geduld und Nachsicht mit unvollkommenen Leistungen. Besonders der letzte Punkt kann nicht genug betont werden; denn eine nach diesen Gesichtspunkten geleitete Lektion wird eben selten den Verlauf nehmen, ja sie wird auf keinen Fall den lückenlosen Gang aufweisen, wie ihn der Lehrer vorher in einer sogenannten „Musterlektion“ zurechtgelegt hat. Oder muß etwa die Besprechung eines Tieres immer nach dem stereotypen Schema: Größe, Gestalt, Farbe, Körperteile zc. erfolgen? Nein, sie kann und soll in ihrem Verlaufe durch das Interesse des Schülers bestimmt werden. Hier wieder ein Beispiel eingeflochten aus der Naturgeschichte! Die Schüler sollen mit der Eidechse bekannt werden. Bei einer gänzlich freien Aussprache über Beobachtungen bei Spaziergängen, an dem aufgehängten Bilde oder dem in Spiritus gezeigten Exemplare bekam ein Lehrer von der 5. Primarklasse folgende Äußerungen zu hören:

1. Sch. Mir fällt auf, daß die Eidechse so große Eier legt.
2. Sch. Die Eier sind so länglich, viel mehr als wie bei den Vögeln.
3. Sch. Das wird wohl daher kommen, weil die Vögel auch nicht so lang sind wie die Eidechsen.
4. Sch. Die Eidechse sieht so ähnlich aus wie der Salamander, den mein Bruder gefangen hat.
5. Sch. Sie hat auf dem Rücken eine grüne Farbe wie Moos; das ist eine Schutzfarbe.
6. Sch. Mein Vater wollte auch einmal eine haschen, aber als er sie mit dem Stocke festhalten wollte, riß der Schwanz ab.
7. Sch. Ich denke, Tiere mit vier Beinen legen keine Eier.
8. Sch. Am Kopfe sieht die Eidechse aus wie eine Schlange.
9. Sch. Beißt sie?
10. Sch. Wovon ernährt sie sich? zc. zc.

Wir sehen daraus, der Wissenstrieb der Schüler richtet sich nach keiner festgelegten Disposition, er will Ellbogenfreiheit, Bewegungsfreiheit. Wird aber nicht gerade so die Einheitlichkeit der Lektion, die Geschlossenheit des Gedankenganges höchst in Frage gestellt? Auch diese können zu ihrem Rechte kommen, indem nach Sichtung und Klärung der Einzelheiten zu einer zusammenfassenden Darstellung geschritten wird.

Noch wäre als ein weiteres Mittel zur Hebung der Sprachgewandtheit auf die Forderung vollständiger Antwortsätze einzutreten. Doch darüber ist schon viel Schreiberblut geflossen und es hieße „Eulen nach Athen tragen“, wenn ich diese jedem Lehrer bereits in Fleisch und Blut übergangene Selbstverständlichkeit hier nochmals neu aufwärmen wollte.

Damit bin ich mit dem ersten Teil meiner Arbeit zu Ende gekommen. Die fleißigen Leser der Schweizer-Schule werden in meinen Ausführungen nichts Neues gefunden haben und ich bilde mir wahrhaftig auch gar nicht ein, ihnen hier etwas Neues geboten zu haben. Indessen lehrt uns die tägliche Erfahrung zur Genüge, daß es gewisse Wahrheiten gibt, die dem ernstlich strebenden Lehrer immer und immer wieder zum Nachdenken angelegentlichst empfohlen werden dürfen. Und von diesem Standpunkte

aus möchte ich auch meine wenigen Zeilen bewertet wissen.

Von einer zweiten Hauptursache der mangelhaften Sprachgewandtheit, der „Überschätzung des Schriftdeutsch“, folgt an dieser Stelle gelegentlich ein andermal. Als Resumé des I. Teiles rufe ich jedem die Sätze eines gewiegten Schulmannes zu:

„Gib deinen Schülern oft Gelegenheit zum Sprechen.“

Erwecke in deinen Schüler Lust zum Sprechen.

Gib deinen Schülern Zeit zum Sprechen.

Mache deinen Schülern Mut zum Sprechen.“

Benützte Literatur:

Richard Lange: Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen?

E. Lüttge: Mündliche Sprachpflege.

J. Stahl: Pflege des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks.

Von unserm Stundenplane.

Eine methodische Plauderei.

(Schluß.)

Was ihre neuesten methodischen Bücher dazu sagten? Erstens, so heiße es im Lehrbuch der Psychologie, sei die Aufmerksamkeit des jungen Menschen noch ganz fließend — fluktuierend sage der Berufspsychologe —, jede neue Viertelstunde von einem Gegenstand auf einen andern überspringend. Darum, so folgere das Lehrbuch der Methodik, müsse man den Stundenplan dieser kindlichen Flatterhaftigkeit nach Möglichkeit anpassen. Zweitens, so heiße es wieder im Lehrbuch der Psychologie, ermüde ein junger Mensch eben gar schnell; darum, so folgere auch hier wieder getreulich das Lehrbuch der Methodik, müsse möglichst oft für einen neuen und immer interessanteren Lehrgegenstand gesorgt werden.

Ja, aber ob denn die Ermüdung aufhöre, wenn der Lehrer schon nach 40 Minuten auf eine neue Welt überspringe? wagte ich einzuwenden. Der schlaue Lehrer wüßte eben diese neue Welt so anziehend vor die neugierige Jugend hinzustellen, daß diese dem neuen Gegenstand immer auch mit neuem Eifer sich hingäbe, versicherten meine jungen Praktiker. Ob aber des Lehrers methodische Schlaueheit nicht besser angewendet wäre, wenn es ihm gelänge, das Interesse am alten Stoff möglichst lang wach zu halten? hielt ich nochmals hartnäckig entgegen. Aber die Weisheit aus dem Lehrbuch der Psychologie und der Methodik saß so fest in diesen jungen Köpfen, und die Antworten, mit denen sie mich widerlegten, folgten sich so rasch und so sicher, daß ich daran war, zu kapitulieren. Noch eines wagte ich zu fragen: Was denn der Methodiklehrer selber dazu sage? Ob er, der doch so moderne und so selbständige Ansichten habe, ob denn der mit allen Be-

hauptungen des vielleicht doch veralteten Methodikbuches einverstanden sei. Auch das jüngste Methodikbuch sei heutzutage nach drei oder vier Jahren schon wieder zu alt. Der Methodiklehrer hätte ihnen gesagt, erwiderten sie, es sei schon viel, wenn es ihnen gelänge, diese unruhige Jugend nur eine halbe Stunde lang aufmerksam und ruhig beisammen zu halten. Eine große Zahl von Lehrern bringe das nicht einmal fertig. Ja, ja — so sei es ihnen in der Methodikstunde gesagt worden —: wenn jeder Lehrer selber ein so gewissenhafter und zuverlässiger Arbeiter wäre, daß man durch keinen Lehrplan und durch keinen kleinlichen Lehrgang und durch kein peinliches Stoffverzeichnis seinen Fleiß und seine Berufstreue kontrollieren müßte! Ja, ja, wenn jeder Lehrer selbst so hoch über dem Stoffe und über der Methode stände, und wenn jeder Lehrer wirklich ein Künstler wäre, wie er sein sollte! Und wenn jeder Lehrer selber so viel Geist und Leben hätte, daß daran sich auch immer naturnotwendig im Kinde Geist und Leben entzünden müßte: dann wäre auch er, der Methodiklehrer, und dann wäre sicher auch mancher Inspektor und mancher Erziehungsdirektor für meine Ideen zu haben. Wie die Verhältnisse nun aber einmal liegen, niemals. Das wäre der Anfang vom Ende einer gesegneten Volksschule. Man solle doch die Tatsachen, die Lehrer und die Schulen nur nehmen, wie sie sind und nicht wie sie sein sollten, nicht so, wie irgend ein weltfremder Träumer sie sich ausmale! Man solle doch nur in den Geschichtsunterricht hineinschauen, wo es doch an und für sich am kurzweiligsten hergehen müßte: es sei oft zum Schlafen langweilig in so einer vaterländischen Stunde. Man solle doch