

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
<b>Herausgeber:</b>	Verband Schweizerischer Privatschulen
<b>Band:</b>	16 (1943-1944)
<b>Heft:</b>	10
<b>Artikel:</b>	Die Unterrichtsfrage
<b>Autor:</b>	Stucki, Helene
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-850726">https://doi.org/10.5169/seals-850726</a>

### 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:** 11.01.2026

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

und mit gleichem Nachdruck zu fördern. Das wird zur Arbeitsschule führen, deren Grundsätze und Methoden von Fachleuten längs begründet wurden. Diese Weiterentwicklung wird in einer Gesellschaft, die den Menschen und seine Arbeit über den individuellen finanziellen Erfolg stellt, selbstverständlich sein. Die Schulbehörden und die Lehrer müssen heute schon darauf visieren, die Bedeutung des rein theoretischen Wissens nicht zu übersteigern, sondern der Gesamtbildung des Schülers, seiner Charakterentwicklung und seiner Berufseignung vermehrt gerecht zu werden.

### **Landesring der Unabhängigen: Paul Heierle**

„Wenn der junge Basler die Schule verläßt, so weiß er viel und kann wenig“, so hat sich mir gegenüber ein angesehener Basler Geschäftsmann geäußert. Ich weiß, daß dieses Urteil weit verbreitet und wohl auch nicht ohne Berechtigung ist. Es besagt nichts anderes, als daß zwischen Schule und Leben eine Lücke klaffe.

Wenn wir nun den Schuldigen suchen, der für diesen Mangel verantwortlich sein könnte, so müssen wir uns vor Augen halten, daß vier Kräfte der Schule die Richtung wiesen:

1. Der Staat, der die Organisation der Schule bestimmt.
2. Der Lehrstoff, der in Lehrzielen und Unterrichtsplänen durch den Erziehungsrat bestimmt wird.
3. Die Lehrer.
4. Die Schüler.

Die Organisation, die im Basler Schulgesetz vom Jahre 1929 festgelegt ist, scheint mir ganz unschuldig daren. Es ist ein nüchternes Organisationsgesetz, das wie jede andere vernünftige Organisation mit den Personen, die ihm Leben verleihen, steht und fällt. Damit habe ich schon gesagt, daß uns die Persönlichkeit des Lehrers als das Wichtigste an der Schule erscheint. Aber zwischen Lehrer und Schüler stehen die Lehrziele, der Stoff, der Lehrer und Schüler gegenüber als Macht auftritt. Es scheint uns, daß sich dieser im Verlauf der letzten Jahrzehnte besonders an unsren Maturitätsschulen dermaßen breit gemacht hat, daß ein vertiefender Unterricht oft verunmöglich wird. Nicht die Menge des Stoffes, der behandelt wird, bildet den Menschen, sondern die Gründlichkeit, mit der der Schüler dessen Probleme durchdenkt. Wenn der Landesring verlangt, daß im Wirtschaftsleben der Mensch im Mittelpunkt der Dinge stehen soll und nicht das

Kapital, so soll in der Schule das Kind mit einem Bildungsbedürfnis der Ausgangspunkt sein. Der Lehrstoff ist wieder auf seinen Platz als Diener zurückzuweisen. Es sollten im heranwachsenden Menschen nicht möglichst viele Kenntnisse angehäuft werden, sondern es sollte in der Erkenntnis, d. h. in der Denkfähigkeit gebildet werden. Denken ist das, was dem Schweizer not tut, damit er zu allen Fragen des Staates selbstständig Stellung nehmen kann.

Wenn unsere Schule so lebensfremd und einseitig auf Stoffvermittlung eingestellt ist, so ist daran — was in anderer Hinsicht ja als Vorteil gelten mag — die Tradition schuld. Da der Basler besonders traditiongebunden ist, ist es auch unendlich schwer, das, was sich von der Schule aus gesehen seit vielen Jahrzehnten bewährt hat, zu ändern. Aber das Leben schreitet mit den Jahrzehnten auch weiter, und wenn die Schule dem Leben dienen soll, so muß sie die Wege dazu immer wieder von neuem suchen. Es scheint uns, daß die Kleinkinder- und Primarschule hierin dieser Forderung am nächsten kommen. Dies eben darum, weil sie der Stoff nicht tyrannisiert. Darum fordern wir einen Abbau des Lehrstoffes der Mittelschulen, damit der Unterricht vertieft werden kann. Ebenso sind die Klassenbestände zu reduzieren, denn wir glauben, daß die hohen Schülerzahlen vieler Klassen der Real- und Maturitätsschulen — die Primarschule ist auch hier durch den Abteilungsunterricht in vorteilhafter Weise bevorzugt — große Schuld an der Pedanterie, dem Nörgeln und Kritisieren so mancher Lehrer tragen, die dem Schüler jede Arbeitsfreude verleiden. Die richtige Auswahl und Ausbildung der Lehrer scheint uns außerordentlich wichtig. Ausgangspunkt der Lehrerbildung dürfen nicht die Bedürfnisse der Universität und ihrer Dozenten sein, sondern einzlig und allein die der Schule, d. h. der Kinder.

Dies bezüglich des Unterrichts. Für die Erziehung glauben wir nicht, die Schule in erster Linie verantwortlich machen zu dürfen. Denn ihr Einfluß ist zeitlich so viel geringer als der des Elternhauses und der Umwelt, daß diesen beiden die Hauptverantwortung überburdet werden muß. Durch gutes und schlechtes Beispiel erziehen Elternhaus und Milieu das Kind viel mehr, als alle bewußte Erziehung durch Wort und Tat vermag. Wir können die Erziehung also nie dem Staat überlassen. Sie ist unbedingt Aufgabe der Familie, und darum ist es unser Bestreben, deren Ansehen zu heben. Wir glauben, daß damit auch die Schule wieder zu besserem Ansehen gelangen wird.

## **Die Unterrichtsfrage**

**Von HELENE STUCKI, Bern**

Es ist verlockend, dem Frageproblem, wie es uns in den platonischen Dialogen entgegentritt, etwas näher auf den Leib zu rücken. Ist doch Sokrates geradezu als der große Frager in die Geschichte der Pädagogik und der Methodik eingegangen. Ich erinnere an die Stelle in Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“: „Der Jubel seines Baumwollverdienstes, sein steigender Reichtum, seine prächtigen Ernten, selber das Sokratisieren einiger seiner Lehrer täuschten mich nicht.“ Die Fragen des großen Griechen waren allerdings grundverschieden von dem, was eine spätere Zeit als Sokratisieren bezeichnete. Gerade das Abfragen,

das Feststellen, ob eine bestimmter Stoff gedächtnismäßig eingeprägt ist, liegt ihnen fern. Sokrates will mit seinen Fragen „die Menschen erforschen und die Wahrheit suchen“, zum Denken anregen, Erkenntnis wecken durch Wiedererinnerung, Zweifel beschwören, auf die Probe stellen, Maßstäbe geben, gegen die Sophisterei feien, Wehen erregen und Wehen stillen. Hinter ihnen liegt die Sorge um den Adel der Seele, der Drang nach Menschenformung. Immer wieder vergleicht er seine Tätigkeit mit der Hebammenkunst seiner Mutter: „Zu entbinden nötigt mich der Gott, zu gebären hat er mir verwehrt.“ „Die Schüler sollen aus

sich selber Vieles und Schönes gefunden und geboren haben." „Für diejenigen, die mir nicht schwanger zu sein scheinen und sicherlich nicht meiner bedürfen, mache ich in aller Freundschaft den Freiwerber und finde mit Gottes Hilfe recht gut heraus, wessen Verkehr sie fördern würde.“ Sokrates weist also die Nichterfüllten einfach andern Lehrern zu.

Interessant ist es auch, seine Frageform unter die Lupe zu nehmen. Mit Leichtigkeit kann man für sämtliche Fragearten, mit denen sich später Methodiker herumgeschlagen haben, bei ihm Beispiele finden: Entscheidungsfragen wechseln mit Bestimmungsfragen; alternative und suggestive, auch Entwicklungsfragen kommen häufig vor; selbst der moderne Denkimpuls fehlt nicht: „Ist die Gerechtigkeit etwas Wirkliches?“ „Was ist es, dessen der Sophist kundig ist?“ „Womit wird die Seele ernährt?“ „Das ist es, was ich noch vermisste.“ „Das setze mir genauer auseinander.“ Meist sind die Fragen langgedehnt, die Antworten dagegen eher einsilbig. Ja, nein, freilich, offenbar. Die Aktivität des Fragenden ist größer, als diejenige des Antwortenden. Man hat die ganze Tätigkeit des Sokrates als weekende Beratung bezeichnet und etwa mit der Arbeit des Psychoanalytikers verglichen. Jedenfalls hat sie mit Unterricht in unserem Sinne nichts zu tun. Es geht um eine Beziehung Meister und Jünger, um ein gemeinsames Suchen nach der Wahrheit, wobei derjenige, der an Erkenntnis voraus ist, das Vorhandene, aber noch ungeordnete und ungeformte Wissen im Zögling zur Gestaltung bringt. Das Problem des Stoffes, mit dem es der Unterricht zu tun hat, wird kaum berührt. Das hängt wohl damit zusammen, daß für Plato der Stoff, auch die hohe Dichtung, keine Bildungsmacht bedeutet.

Wieweit hat sich unsere abendländische Lehrweise von der Mäeutik des Sokrates entfernt! Ist doch der Begriff Schule mit dem Stoff und seiner Uebermittlung unzertrennlich verbunden. Wahrscheinlich steht die fragende Lehrform nicht am Ausgangspunkt der Schulmeisterei. Vor und nachsprechen, Gott helfs klassisches „lehrit“ ging ihr voraus. Noch Pestalozzi klagt: „Man lernte Sätze auswendig durch vorsprechen und lesen, so auch die diese Sätze auflösenden Fragen.“ Ein Beweis dafür, wie klein der Unterschied zwischen beiden Lehrformen damals war. Ein kraftvoller Anwalt der Katechese ist bekanntlich noch der Pädagoge Diesterweg (1790—1866). Er sagt: „Der Lehrer, welcher alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet nie zur Selbsttätigkeit; aus seiner Schule gehen dumme, abergläubische, denkscheue oder wenigstens das Wissen überschätzende Menschen hervor. Wo es also nur angeht, muß man dialogisch verfahren. Wo der Lehrer richtig und treffend fragt, die Schüler hurtig, geläufig, auch besonders im richtigen Akzent antworten, da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwicklung und Geistesentfaltung. Die fragende Lehrform ist eine Kunst, in welcher der wahre Lehrer nie auslernt, erreicht er auch das Methusalemalter. Je gewissenhafter er seinen Beruf verwalten will, desto strenger wird er es auch mit den Forderungen an sich selbst in betreff der Ausübung der Fragekunst nehmen.“ Daß vor allem die Herbart-Zillersche Schule eine raffinierte Fragetechnik ausbildete, daß bis ins 20. Jahrhundert hinein „Meister der Katechese“ das höchste einem Lehrer zu spendende Lob bedeutete, ist bekannt. Auffallen mag der immer wieder auftauchende Begriff Fragekunst, wo uns doch

das Technisch-Handwerkliche vielmehr in die Augen springt, als das künstlerische.

Jedenfalls kamen die Angriffe gegen die Katechese u. a. von den ästhetisch gerichteten Schulreformern der Jahrhundertwende, von Linde, Scharrelmann, Berchtold Otto, Gansberg; zu ihnen gesellen sich Hugo Gaudig, Johannes Kühnel und in neuester Zeit Wilhelm Schlechtweg (die Frage im arbeitsbetonten Unterricht, Zickfeld-Verlag Osterwick 1929). Hören wir einige Argumente, die gegen die Lehrerfrage ins Feld geführt werden. Hugo Gaudig: „Wenn der Lehrer fragt, so ist es der Lehrer und nicht der Schüler, der das Problem aufstellt. Der Antrieb zur Denkarbeit geht vom Lehrer und nicht vom Schüler aus. Die Frage zwingt den Schüler in eine bestimmte Denkrichtung und nimmt ihm so die Freiheit der geistigen Bewegung. Die Frage ist ein zu starker Denkreis, der gegen die Denkreise, die in dem Unterrichtsstoff selbst liegen, leicht abstumpft. Die Frage des Lehrers erstickt den Fragebetrieb des Schülers, einen der wertvollsten Triebe des jugendlichen Intellekts und schädigt so eine der wertvollsten Kräfte des Geistes.“

Johannes Kühnel: „Die Lehrerfrage verschließt dem Kinde den Mund, wo wir gerade die Sprachfertigkeit zu erzielen wünschen. Der Schüler wird geschleift, meist ohne innere Anteilnahme; er ist an der Problemgestaltung, Problemgliederung, Problembearbeitung unbeteiligt. Die Frage enthält eine Unehrlichkeit, insofern jener fragt, der er weiß und obwohl er es weiß.“ Schlechtweg unterscheidet in der oben zitierten Schrift drei Hauptformen der Lehrerfrage: Die Prüfungs- oder Examenfrage, die Kontroll- oder Wiederholungsfrage, die heuristische oder eigentliche Unterrichtsfrage. An jeder Form übt er schärfste Kritik. Die Prüfungsfrage möchte er durch längere Beobachtung der Schüler ersetzt haben. An Stelle der Kontrollfrage wünscht er zusammenfassende Schülervorträge über das in der vorigen Stunde besprochene oder ein freies Schülergespräch. Auch der heuristischen Frage erklärt er den Krieg. Sie wird ausgeschaltet zugunsten der sog. freien geistigen Schularbeit, in der Schülerfrage und Schülergespräch im Mittelpunkte stehen.

Wie stellen wir uns zu dieser radikalen Ablehnung der Lehrer-Frage? Manchem von uns sind vielleicht die Kinderdebatten der Wiener Schule noch in lebhafter Erinnerung. Wir haben damals die Gewandtheit und Beredsamkeit der Schüler bewundert, gelegentlich allerdings auch ihre Geschwärigkeit bedauert. Spontaneität, Aktivität, Dynamik, Prozeß war hier das letzte Kriterium. Damit ist auch die Einseitigkeit der Methode charakterisiert. Ist doch alles geistige Leben zweipolig. Das Kind ist der eine Pol, der Stoff, das Kulturgut der andere. Spontaneität findet ihr Korrelat in der Rezeptivität. Diese kommt in manchen sog. modernen Schulen bedenklich zu kurz. Die Kinder können nicht mehr lauschen, sie sind mit allem Großen gleichsam auf Du und Du, es fehlt die Distanz, die Ehrfurcht. Die Lehrerfrage abschaffen und den ganzen Arbeitsvorgang vom Kinde tragen lassen, sich selber entbehrliech machen oder sich mit der Rolle des Organisators, des Regisseurs, des „Verkehrspolizisten“ begnügen, bedeutet eine gewaltige Ueberschätzung des Kindes, eine Unterschätzung des Stoffes als Bildungsmacht und des Lehrers als dessen Vermittler. Wem es wirklich um Menschengestaltung, um Charakterbildung zu tun ist, der kann da nicht mit. Ich erinnere an die klassische Formulierung Kerschensteiners: „indem die Arbeitsschule die Schule der selbständigen Erarbei-

tung der Bildungsgüter ist und zwar durch die Totalität des Seelenlebens, ist sie jene Organisation der Schule, der Charakterbildung über alles geht.“ Auf diese Totalität des Seelenlebens, auf dieses Durchstoßen zu den tiefern Schichten, wo echte Gefühle mitschwingen und kräftige Willensimpulse erwachen, kommt alles an. Darum darf der Lehrer den Schüler, der so leicht den Weg des geringsten Widerstandes geht und nur mit halber Seele bei der Sache ist, nicht sich selbst überlassen. Wenn sogar die Zöglinge des Sokrates, innerlich bewegte und erfüllte Menschen, die ordnende, bohrende, weckende und beruhigende Hilfe des Meisters nötig hatten, wie vielmehr unsere Schüler, die Kinder einer Zeit, die mit ihren massiven Reizen die Sinne abstumpft, das feinere Seelenleben ertötet, jede Regung von Ehrfurcht erstickt und damit den jungen Menschen haltlos dem Leben ausliefert! Wenn wir denn schon von einer Kunst des Unterrichtens reden: Diese hat mit einer geisttötenden Abfragerei ebensowenig zu tun, wie mit einem verflatternden Schülertgespräch. Das Künstlerische liegt vor allem in einer sorgfältigen Stoffgestaltung. Niemand hat das besser ausgedrückt als Nietzsche, wenn er sagt: „Durch die Kunst wirken, heißt fremdes Leben in sich aufnehmen und mit eigener Blutwärme durchdringen, daß es nicht wie ein angeklebtes Glied erscheint, sondern wie ein Stück organisches Leben, das dem eigenen Leben entwuchs.“ In diesem Sinne müßte der Lehrer, der erzählt, der Geschichte oder Literatur vorträgt, das fremde Leben mit eigener Blutwärme durchdringen und so an die Schüler heranbringen, daß es zur formenden Kraft, zum eigenen organischen Leben wird. Selbstverständlich muß die Aktivität des Schülers immer wieder kontrolliert und angeregt werden. Für viele Stoffe ist auch das Unterrichtsgespräch die geeignete Lehrform. Nur sollte die Führung des Lehrers nicht in direkten massiven Fragen, sondern in den viel feineren Denkanstößen bestehen, die von neueren Methodikern empfohlen werden. Sie nehmen dem Schüler nicht die Hälfte der Leistung ab. Sie führen ihn nicht am Gängelband, lassen ihm vielmehr Spielraum, Freiheit zu zusammenhängender Rede und eigener Stellungnahme. Wahrscheinlich gelangt jeder denkende, an sich schaffenden Lehrer allmählich zu dieser Frageform, oft ohne sich darüber Rechenschaft zu geben. Wir pflegen sie sehr bewußt, in der Uebungsschule und im Seminarunterricht. Wenn die Schülerinnen den Lektionen der Uebungslehrer beiwohnen, notieren sie sich die guten Denkmotive. In den ersten Versuchen im Unterricht achten die zuhörenden Mitschülerinnen darauf. Die Pädagogiklehrerin nimmt ihre Fragetechnik bewußt unter die Lupe. Weist lächelnd darauf hin, wenn ihr gute Denkreize gelungen sind, hebt aber auch hervor, wenn sie etwa der alten Abfragerei verfällt. Das geschieht im allgemeinen bei Ermüdung, bei Nachlassen der inneren Spannung, ganz im Sinne Adolf Busch's:

„Aufsteigend mußt du dich bemühen,  
Doch ohne Mühe sinkest du.  
Der liebe Gott muß immer ziehen,  
Dem Teufel fällt's von selber zu.

Ein paar Beispiele von Denkreizen aus der Unterstufe. Meist sind es einfache Feststellungen, gelegentlich auch Denkbefehle: Das war eine fatale Geschichte. Ein seltsamer Titel. Der Hase muß dazu eingerichtet sein. Die Tiere sind gegen die Kälte geschützt. Oberstufe: Stellen Sie ein paar Gesichtspunkte auf. Da liegt ein Widerspruch. Vergleichen Sie. Ich erwarte weitere Beiträge. Stellen Sie die beiden Dinge einander gegenüber usw.

In dieser Atmosphäre des Unterrichtens gedeihen auch die Schülerfragen, auf welche die modernen Methodiker mit Recht großes Gewicht legen. Ihr Wert ist unbestritten, sofern sie echt sind, d. h. einem wirklichen Frageerlebnis entspringen. Wie treffend sagt es Berchtold Otto: „Die Frage ist die Kundgebung, daß der Geist seine Türe öffnet für die Aufnahme eben der Erkenntnis, nach der das Kind fragt, für dieses selbe Kind kommt ein so günstiger Moment für die Erwerbung dieser Erkenntnis nie wieder wie der, in dem das Kind zum ersten Male danach fragt.“ Die vom Mitschüler gestellten Fragen klopfen in der Regel auch stärker bei den Klassengenossen an, sie mobilisieren die Kinder intensiver, als die Lehrerfrage, finden ein lebhafteres Echo bei ihnen. Ich habe mir diesen Frühling vorgenommen, bewußt die Schülerfrage zu pflegen, indem ich den neuen Schülerinnen im Psychologieunterricht zu zeigen versuchte, warum ihre Fragen wichtiger seien als die meinen. Als nach den ersten paar Stunden die Sache nicht recht in Gang kommen wollte und die Töchter meine Enttäuschung darüber spürten, erklärte die eine von ihnen spontan, es sei ihnen alles noch zu neu, der Stoff zu kompakt, sie fänden die Ansatzstellen noch nicht. Ein deutlicher Hinweis darauf, daß Fragenkönnen schon ein gewisses Eingedrungensein in die Materie voraussetzt, so weit, daß der Zusammenhang wenigstens geahnt und darum die Lücke gespürt wird. Auch hier ist eine sorgfältige Einschulung nötig. Heute melden sich zu Beginn der Stunde meistens ein paar Hände. Die Fragen weisen zurück auf das Besprochene, Unklarheiten aufdeckend, oder voraus auf noch nicht Erarbeitetes. Da darf man sich wohl gelegentlich im systematischen Aufbau ein wenig stören lassen, vorausnehmen, was einer späteren Stunde vorbehalten gewesen wäre. Ist doch unmittelbares Interesse besser als mittelbares, geht es doch in allem Unterricht um fruchtbare oder weniger fruchtbare Momente. Fruchtbare: Wenn dem innern Begehrten, dem Wissenshunger entsprochen wird, wenn der Schüler den Stoff bekommt, der ihm, vielleicht in kritischer Zeit, einen Stein zum Aufbau des eigenen Geisteslebens liefert.

Ist es unbescheiden zu behaupten, daß wir, wenigstens in glücklichen Stunden, uns doch der sokratischen Lehrweise ein wenig nähern? Wohl haben wir es mit Unterricht zu tun, mit Stoffübermittlung, nicht mit persönlicher weckender Beratung. Aber im Zusammenspiel von Stoffgestaltung und von feineren Denkimpulsen, welche des Schülers Trägheitskräfte überwinden und seinem Geiste eine gewisse Richtung geben, und von Schülerfragen, die aus der eigenen Spontanität sich regen, suchen wir etwas von dem zu verwirklichen, was der große Athener erstrebte. Vor allem das, was er mit Pestalozzi gemeinsam hat, der sagt: „Möchten die Menschen doch einmal fest ins Auge fassen, daß das Ziel allen Unterrichts ewig nichts anderes ist und nichts anderes sein kann, als die durch die harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen der Menschennatur ins Leben beförderte Menschlichkeit selber.“

### Trost im Unglück

*Man muß das Unglück mit Händen und Füßen, nicht mit dem Maul angreifen.*

Heinrich Pestalozzi