Zeitschrift: 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

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 24 (1951-1952)

Heft: 8

Artikel: Für wen lernt das Kind?

Autor: Fürst, Hans

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851510

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 25.12.2025

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

bedürften sie freilich eines Maßstabes, an dem sie ihre eigene Arbeitsweise messen könnten. Aber gerade über diesen Maßstab verfügen sie nicht, hat man ihnen doch in den seltensten Fällen, wenn je überhaupt, den Weg zur ökonomischen Arbeits- und Leistungsgestaltung gewiesen.

Darüber viel Worte zu verlieren, hätte wenig Sinn, wenn nicht eine Fülle von ernst zu nehmenden Erscheinungen damit verknüpft wäre, wie z. B. die Einbuße der Lernfreudigkeit, der Rückgang der Leistung, und schließlich die Nichtpromotion, mit all den damit zusammenhängenden Schwierigkeiten innerhalb der Familie. Es werden, das kann nicht übersehen werden, aus unseren Mittelschulen mehr Schüler wegen ihrer undisziplinierten Art des Arbeitens als wegen wirklicher Unbegabtheit weggewiesen. Bedenkt man ferner, daß auch an unseren Hochschulen immer wieder über Unfähigkeit zum selbständigen Arbeiten geklagt wird, ja, daß viele Studierende erst nach Beendigung ihrer Doktorarbeit eine Ahnung davon haben, wie sie ihre Studien arbeitstechnisch hätten organisieren sollen, bedenkt man anderseits, wie ungeheuer wichtig für unser karges Land das Arbeitspotential seiner Bürger ist, dann leuchtet es wohl ein, daß man der Frage der Arbeitserziehung mehr Beachtung schenken sollte.

Es ist hier nicht der Ort, zu zeigen, was alles zu einer richtigen Arbeitstechnik gehört. Das wäre schon deshalb nicht gut möglich, weil im Grunde jeder Einzelne — obwohl es einige allgemein gültige Regeln gibt — seine eigene, ihm adäquate Arbeitstechnik selber entwickeln muß. Grundsätzlich aber läßt sich doch sagen, daß es zunächst vor allem darauf ankommt, den *Sinn* eines Auftrags, einer Verpflichtung zu erkennen. Nichts untergräbt jede positive Arbeitsgesinnung mehr, als das Gefühl, «Sinnloses» tun zu müssen, nicht zu wissen *wozu* man eigentlich arbeitet. Dem *Lehrer* eröffnet sich hier die Möglichkeit, dem Schüler zu einem besseren Verständnis und zu einer richtigen Würdigung der von ihm geforderten Anstrengungen zu verhelfen. Darüber hinaus ließe sich der Ertrag der ganzen Arbeit der Schule steigern, wenn von Zeit zu Zeit, mit Einzelnen oder mit der ganzen Klasse, der beste Weg zur Lösung einer gestellten Aufgabe besprochen und geübt würde. — Die *Familie* ihrerseits sollte sich nicht mit der bloßen, sattsam bekannten Aufforderung zum Arbeiten begnügen. Die Eltern sollten sich vielmehr in regelmäßigen Abständen vergewissern, ob ihr Sohn eigentlich weiß, worauf es ankommt, wenn er sich hinter die Aufgabe setzt, ob er sich fest umrissene Ziele setzt und ob er auch die richtigen Wege zur Erreichung dieser Ziele einschlägt. — Schließlich wäre noch zu prüfen, ob nicht die *Schule als Ganzes* sich des Problems der Arbeitserziehung annehmen sollte, etwa durch Einführung einiger Stunden für ein «Propädeutikum des geistigen Arbeitens». Die bisherigen, im Anschluß an Berufswahl- und Schulberatungen gemachten Erfahrungen mit einzelnen Schülern, denen es galt eine bessere Arbeitstechnik beizubringen, sprechen sehr dafür, daß damit nicht nur eine bessere Schulleistung an sich, sondern auch eine ganz andere Einstellung zur Schule und zur Arbeit erreicht werden könnte.

Für wen lernt das Kind?

Hans Fürst, Ried bei Kerzers

Für wen lernt das Kind? — Natürlich für sich, um ein lebenstüchtiger Mensch zu werden. Darauf machen wir die Kinder ja immer wieder aufmerksam. Trotzdem arbeiten sie oft nicht befriedigend. Man muß sie immer wieder zwingen, zu ihrem Wohle zu arbeiten. Es dünkt uns, sie sollten ihre eigenen Interessen besser wahrnehmen. Es ist ungemein mühsam und undankbar, jemanden etwas zu lehren, was er nicht lernen will. Die Schüler tun so, als ob sie für den Lehrer lernen müßten und betrachten diesen als Despot. Warum?

Sind die Schüler vielleicht noch zu wenig entwickelt, um ihre eigenen Interessen zu erkennen? Dann müßten sie es später können. Wenn wir uns aber den Erwachsenen zuwenden, so merken wir, daß da auch nicht alles stimmt. Auch sie wissen augenscheinlich nicht, was zu ihrem Heile dient, sonst würden sie das Leben vernünftiger einrichten und nicht immer neue Katastrophen heraufbeschwören. Sie lassen sich mehr von ihren Begierden, Süchten und Leidenschaften lenken als von der Vernunft. Darum ist es tatsächlich zuviel verlangt, wenn wir dem Kinde zumuten, es solle überlegen, daß es ja für sich lerne und nicht für den Lehrer. Diese Überlegung kann es wohl machen, aber sie wird, wie bei den meisten Erwachsenen, ohne Einfluß auf sein Verhalten bleiben.

Die meisten Schüler leben tatsächlich in der Überzeugung, sie müßten für den Lehrer oder irgend andere übergeordnete Mächte lernen. Wenn wir uns einige Mühe geben, können wir diese Einstellung auch verstehen. Jeder Mensch glaubt am besten zu wissen, was seinen Interessen dient, auch das Kind. Dieses vermeint seinen Weg klar vor sich zu sehen und sich im Leben recht gut einrichten zu können, wenn seine Pläne nicht die ganze Zeit von diesen Erwachsenen durchkreuzt würden. Diese Erwachsenen, die so gar kein Verständnis für seine Gedankenwelt und Erlebnisweise besitzen! Wie sollten die wissen, was im Interesse des Kindes liegt! Und der Lehrer ist in der Schule der alleinige Repräsentant dieser Erwachsenen. Der Schüler tritt ihm mit derselben Einstellung gegenüber, die sich in ihm aus den Erfahrungen mit Erwachsenen gebildet hat, und diese Einstellung, die Frucht des Generationenkonfliktes, ist nur zu oft von Mißtrauen und Feindseligkeit beherrscht.

Diesem Repräsentanten der Erwachsenen vermag das Kind nicht zu glauben, er arbeite für das Kind und nicht das Kind für ihn. Das müßte er dann schon beweisen. Aber er beweist ja das Gegenteil. Die Schüler werden nie mehr getrieben als vor dem Examen, wenn der Lehrer mit seiner Klasse glänzen will. Nie ist er gehässiger als in diesem Moment. Ist er etwa gehässig, weil die Kinder ihre Interessen nicht wahrnehmen? Nein, er ist gehässig, weil sie *seine* Interessen durchkreuzen, weil er mit solchen Schülern am Examen keine Lorbeeren ernten kann.

Warum lobt er die guten Schüler und warum tadelt er die schlechten? Die guten Schüler nehmen ja nur ihre Interessen wahr, dafür braucht er sie doch nicht zu loben. Und wenn die schlechten ihre Interessen nicht wahrnehmen, so kann ihm das doch gleichgültig sein, oder er sollte sie eher bedauern als tadeln. Nein, er lobt die guten Schüler nur, weil sie ihm bequem sind, und er tadelt die schlechten, weil sie unbequem sind, ihm nur Ärger und Arbeit verursachen und keine Ehre für ihn einlegen. Überall verfolgt er nur seine eigenen Interessen; die Schüler sind da, um seinen Interessen zu dienen.

Das ist die Überzeugung der Schüler. Sie wollen sich aber nicht mißbrauchen lassen, besonders die Schwierigen nicht. Die Schwierigen sind jene, die an den Erwachsenen die schlimmsten Erfahrungen gemacht haben. Sie übertragen die ganze Renitenz den Erwachsenen gegenüber auf den Lehrer. Der Lehrer muß für alles büßen, was andere Erwachsene am Schwierigen gefehlt haben. Mehr oder weniger schwierig sind aber alle Kinder, die einen sind es ausgesprochen, die andern vielleicht nur der Neigung nach. An allen ist von Erwachsenen gefehlt worden; darum sind alle geneigt, den Lehrer als Gegner zu betrachten, wenn dieser durch ungeschicktes Verhalten auch nur den geringsten Anstoß gibt. Die Schüler sind dann überzeugt, daß sie Werkzeuge sind in der Hand des Lehrers und für diesen zu lernen haben. Gut erzogene tun es aus Liebe, viele aus freiem Willen und mit Eifer, viele aber aus Furcht und andere nur unter hartem Druck. Alle aber tun es mehr oder weniger *für den Lehrer.*

Für die Schüler, die aus Liebe zum Lehrer lernen oder sonstwie Eifer aufzubringen vermögen, vermag dieser Zustand zu befriedigen. Für die Schüler aber, die nur unter Druck arbeiten, bedeutet die Schule so eine Qual, und diesen sollte geholfen werden können. Wie?

Der Gegensatz Lehrer-Schüler muß auf ein Minimum abgebaut werden. Der Lehrer hat alles zu unternehmen, um den Schüler von seiner vorgefaßten Meinung, der Lehrer sei ein Gegner, abzubringen. Das ist keine leichte Aufgabe. Der Lehrer befindet sich in einer Zwangslage. Er hat sein Programm, für dessen Innehaltung er dem Staate gegenüber verantwortlich ist. Wenn die Klasse das gesteckte Ziel nicht erreicht, so kann der Lehrer u. U. seinen Brotkorb verlieren. Es ist tatsächlich so: die Schüler müssen lernen, damit das Ziel erreicht wird und der Lehrer seine Stelle behalten darf. Diese Tatsache muß nun der Lehrer aus der Welt schaffen. Er muß in allem so handeln und empfinden, als ob diese Tatsache nicht bestände, als ob er in gar keiner Weise abhängig wäre von dem, was die Schüler leisten. Er darf aber nicht nur so tun als ob, das würde ihm nie gelingen. Er würde sich immer wieder, wenn auch nur durch die geringsten Anzeichen, verraten, daß er doch sich ängstige um die Erreichung des Zieles. Den Schülern wird keines dieser Anzeichen entgehen, weder ein Anflug von Ungeduld in der Stimme, noch das Aufglimmen einer Gehässigkeit im Blick. Das gegenseitige seelische Abtasten erfolgt mehr unbewußt.

Der Lehrer muß sich aller persönlichen Ambitionen entschlagen, von allen Ängsten und Befürchtungen befreien und so handeln, als ob er tatsächlich der unabhängigste und gesichertste Mann der Welt

wäre und es ihm persönlich vollständig gleichgültig sein könnte, ob die Schüler etwas leisten oder nicht. Wenn er sich um die Arbeit der Schüler interessiere, dann sei es einzig aus dem Grunde, weil er sie liebe und sehnlich wünsche, aus ihnen etwas Rechtes zu machen.

Die Herausforderungen der Schüler darf er nicht auf die hohe Schulter nehmen. Er muß für sie immun sein, persönlich nicht erreichbar. Trotzdem muß er sie abweisen, verunmöglichen, aber ohne alle Haß- oder Rachegedanken, ohne alle Feindseligkeit, einfach aus der Überlegung heraus, daß dies mit dem Unterricht nicht vereinbar ist.

So mag es dem Lehrer gelingen, bis zu einem gewissen Grade sich selbst aus dem Unterricht zu eliminieren. Dadurch verunmöglicht er den Gegensatz Lehrer-Schüler. Wenn der Lehrer von seiner dominierenden Stellung heruntersteigt, wenn er sich selbst als persönlich begehrende, strebende, wünschende, ängstigende Person auslöscht, dann kann der Schüler zu ihm in keine Gegnerschaft mehr treten. Der Schüler sieht sich dann nicht mehr dem Lehrer, sondern einer *Aufgabe* gegenübergestellt. Die Gegnerschaft zum Lehrer lenkt ihn nicht mehr von der Aufgabe ab. Die Aufgabe verliert den Charakter einer persönlichen Schikane. Sie ist nichts anderes als reine Aufgabe, die zur Lösung reizt.

Wenn der gesunde Mensch eine Aufgabe vor sich sieht, dann will er sie lösen. Wenn ein Knabe irgendwo ein Sprungseil in angemessener Höhe gespannt sieht, dann springt er spontan darüber. Ein Bilderrätsel reizt zur Lösung. Der Mensch will Aufgaben lösen, um seine Lebenstüchtigkeit unter Beweis zu stellen. So ergeht es auch dem Schüler im Unterricht. Der Lehrer nennt die Aufgaben, die auf der betreffenden Altersstufe gelöst werden sollten, und der Schüler will beweisen, daß er dazu imstande ist, daß er ein lebenstüchtiger Kerl ist.

Vielleicht benötigt er aber zur Lösung der Hilfe des Lehrers. Er kommt allein nicht genügend vorwärts. Er gerät damit in ein Abhängigkeitsverhältnis zum Lehrer. Er sieht ein, daß er ohne Hilfe des Lehrers kein lebenstüchtiger Kerl werden kann. Er sucht darum zum Lehrer in ein gutes Verhältnis zu kommen, um von ihm möglichst gefördert zu werden. Der Schüler drängt sich nun dem Lehrer auf, nicht mehr der Lehrer dem Schüler. Und so steht der Lehrer, der sich so ganz auf die Seite gestellt hatte, plötzlich wiederum im Mittelpunkt der Klasse, aber nun nicht als Herrscher und Gebieter, sondern als umworbener Helfer. Die Aufgabe ist keine Pflicht mehr, so wie es auch keine Pflicht war, über jenes Seil zu springen oder das Rätsel zu lösen, sondern eine Möglichkeit zur Ertüchtigung und zur Bewährung.

Die Schüler sind nun gewillt, vom Lehrer etwas zu lernen, ihn als Vorbild zu schätzen und nachzuahmen. Sie wollen ihre Lebensaufgabe ebenso tüchtig lösen wie er. In dieser Einstellung wird nun erst eifrig gearbeitet, und das Ziel wird sicherer und rascher erreicht als je. Die Schüler lernen nicht mehr *für* den Lehrer, sondern *vom* Lehrer. Sie lernen, tüchtige Menschen zu werden, d. h. sie lernen für sich selber.

Das wäre natürlich die Idealform des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, die Idealform von Schule. Kein Lehrer wird sie je ganz erreichen. Aber wir sollten nach ihr streben. Es kommen da ganz merkwürdige Auswirkungen zur Geltung. Der Lehrer stellt sich völlig zur Seite und rückt dadurch erst recht in den Mittelpunkt der Klasse; er verzichtet darauf, die Schüler zu beherrschen und bekommt dadurch erst recht Einfluß auf sie; er verzichtet darauf, das Ziel unbedingt erreichen zu wollen und erreicht es damit sicherer und rascher als je. Drängt sich uns da nicht das Wort Jesu auf: «Wer sein Leben will behalten, der wird es verlieren; und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es behalten.» (Markus 8, 35)

Die Situation in der Schule verleitet vor allem den erzieherisch schwierigen Schüler zum Lehrer in eine Gegnerschaft zu treten. Er hat das Gefühl, er werde vergewaltigt und müsse für den Lehrer lernen. Er kommt nicht zur Schule, um zu lernen, sondern um den Lehrer zu bekämpfen und sich von ihm keineswegs unterkriegen zu lassen. Indem der Lehrer seelisch zur Seite tritt, sein eigenes Ich sozusagen auslöscht, verleugnet, jede Empfindlichkeit und Aggressivität peinlich vermeidet, macht er sich als Gegner unmöglich. Der Schüler stößt ins Leere. Er fühlt keinen Gegner mehr vor sich, sondern die seinem Alter gemäße Aufgabe, welche er zum Beweise seiner Tüchtigkeit lösen will. Dazu bedarf es aber der Hilfe des Lehrers. Er macht aus dem Gegner-Lehrer einen Helfer-Lehrer. Er hat nicht mehr das Gefühl, er müsse für den Lehrer lernen, sondern der Lehrer helfe ihm für sich lernen. Das entspricht auch dem Sinn der Aufgabe der Schule.