

| | |
|---------------------|--|
| 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: | 27 (1954-1955) |
| Heft: | 10 |
| Artikel: | Lehrer und Schüler : vom Lebenskampf in der Schule [Schluss] |
| Autor: | Fürst, Hans |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-851089 |

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>

Lehrer und Schüler

Vom Lebenskampf in der Schule

Von Hans Fürst, Ried b. Kerzers

(Schluß)

Psychische Induktion

Gibt es eine Möglichkeit der Selbstkontrolle, die uns sogleich auf ein ungeeignetes Verhalten aufmerksam machen würde? — Das gibt es tatsächlich. Lehrer und Schüler stehen in einem so engen gegenseitigen seelischen Abhängigkeitsverhältnis, daß wir an die Vorgänge bei der elektrischen Induktion gemahnt werden.

Der Lehrer ist vergleichbar der Primärspule, der Schüler der Sekundärspule. Seelische Vorgänge im Lehrer erzeugen ähnliche Vorgänge im Schüler. So wird das Verhalten des Schülers wenigstens teilweise zu einem *Produkt des Verhaltens des Lehrers*. Treten im Verhalten des Schülers Störungen auf, dann ist mit großer Wahrscheinlichkeit damit zu rechnen, daß diese durch ein ungeeignetes Verhalten des Lehrers verursacht worden sind. Schwierigkeiten im Unterricht sind fast immer auf ein unsachliches, d. h. irgendwie persönlich orientiertes Verhalten des Lehrers zurückzuführen. Der Lehrer tut darum gut, bei Störungen die Schuld bei sich selbst zu suchen.

Nun ist es aber so, daß sich jeder mit Händen und Füßen dagegen wehrt, an irgend einer Unstimmigkeit schuld zu sein. Darum wollen auch wir lieber nicht von Schuld, sondern von *Ursache* sprechen. Die Ursache vieler Störungen liegt im Verhalten des Lehrers, auch wenn er sich im Augenblick durchaus nicht bewußt ist, worin er sich denn verfehlt haben könnte. Solange er dies nicht weiß, kann er sein Verhalten auch nicht sachgemäß ändern. Eine unentwegte *Selbstkontrolle* und *Überprüfung der Zusammenhänge* zwischen dem eigenen Verhalten und demjenigen der Schüler wird seine Fertigkeit im Erkennen eigener Fehlhandlungen so fördern, daß er mit der Zeit imstande sein wird, beim Auftauchen äußerer Schwierigkeiten gleich die notwendigen inneren Korrekturen an sich selbst vorzunehmen.

Indem man sich bemüht, dem Schüler gegenüber möglichst keine Schwächen zu zeigen, die eigene Aggressivität zu beherrschen und nur überlegt, dosiert und zielbewußt anzuwenden, darauf verzichtet, in der Schule persönliche Ambitionen zu befriedigen, ist es möglich, die Kampfbegierde der Schüler auf einer verhältnismäßig niederen Stufe zu halten. Aber auch dieses Maß an Aggressivität kann dem Lehrer noch genug zu schaffen geben. Wir müssen darum nach Möglichkeit Ausschau halten, auch diesen Rest auf eine den Unterricht nicht gefährdende Weise zu meistern.

Anderweitige Abfuhr verschaffen

Man kann die überbordenden Wasser eines Wildbaches auf zwei Arten zähmen: Man kann das Einzugsgebiet des Baches aufforsten, und so die augenblicklich anfallende Wassermenge herabsetzen. Man kann die Wasser aber auch durch Kanäle leiten und ihnen so zu einer raschen und unschädlichen Abfuhr verhelfen, ja, sie vielleicht sogar nützlichen Strom erzeugen lassen. Etwas Ähnliches ist möglich mit den aggressiven Kräften des Schülers. Wir können sie vom Lehrer ablenken auf Ziele, die sich besser mit dem Ziel des Unterrichtes vereinbaren lassen als der Kampf gegen den Lehrer.

Es gilt also, den Schülern ein Wirkungsfeld zu verschaffen, auf dem sie ihren Betätigungsdrang befriedigen können. Dazu bedarf es vor allem einer lebensfreudigen, initiativen, unternehmungslustigen Einstellung des Lehrers. Er muß Ja sagen können zum Kinde und Ja zum Leben. Eine depressive, pessimistische Einstellung vermauert der Seele die Ausfallstore in das Leben. Ihre Kräfte können nicht zur Auswirkung kommen. Sie bleiben im Ich blockiert und strecken der Umwelt feindselig ihre Spiesse entgegen.

Der Schüler ist erlebnishungrig. Aber selbst zum Erleben bedarf er der Führung und der Anleitung durch den Lehrer. Der Lehrer muß die Ziele setzen,

die Wege weisen, muß animieren, begeistern, die tragen Kräfte aus ihrem Dahinbrüten aufrütteln. Das kann der Lehrer nur, wenn er dem Leben positiv gegenübersteht, wenn er in ihm Ziele erkennt, die es wert sind, daß man voll und ganz für sie einsteht. Diese Lebensfreude induziert den Schüler, bringt seine Kräfte in Fluß und Schwung und die Reste einer aggressiven Einstellung werden mitgerissen.

Nun bietet aber der Unterricht wenig Erlebnismöglichkeiten. Wie sollen wir die Kinder, die still in ihren Bänken sitzen, in einen begeisterten Schwung bringen? Und wozu sollen wir sie begeistern? Wie furchtbar eintönig und trocken sind doch die meisten Gebiete des Unterrichtes! Ja, wenn wir hinaus könnten, ins Freie, in die Berge, an den See, auf die Jagd, in Wildwestreviere! Da ließe sich Begeisterung schaffen. Nun stecken wir aber unter dem Joch des Unterrichtspensums!

Die Aufgabe ist schwer, aber sie ist nicht unlösbar. Es handelt sich um die Frage, wie der Schüler veranlaßt werden kann, einen großen Teil seiner seelischen Kräfte im Unterricht anzubringen. Er tut dies vor allem dann, wenn der Unterricht Erlebnismöglichkeiten bietet. Was heißt aber erleben? — Es heißt wohl, irgendwie *beeindruckt* werden. Richtige Erlebnisse sind solche, welche uns einen bleibenden Eindruck hinterlassen.

Das heutige Leben bietet dem Kinde ein Mehrfaches an Erlebnismöglichkeiten als noch die Zeit vor 50 Jahren. Erleben deswegen die Kinder heute mehr als wir vor 50 Jahren? Das ist kaum anzunehmen. Die Kinder legen heute im Auto in wenigen Stunden Strecken zurück, die früher Tagereisen erforderten. Sie erhalten dabei eine Unmenge von Eindrücken, aber keine bleibenden. Keiner dieser Eindrücke macht wirklich Eindruck. Es kommt also nicht nur darauf an, *ob* man etwas erlebt, sondern *wie* man erlebt, auf die *Intensität* des Erlebens. Diese besteht darin, daß ein an sich geringfügiges Geschehen mit viel seelischer Energie belegt wird. Der Schüler soll das Lernen mit viel psychischem Aufwand betreiben. — Wann tut er dies?

Wiederum muß der Lehrer mit dem guten Beispiel vorangehen. Er muß seine Schulstube mit Leben, mit *seelischem* Erleben erfüllen. Es kann ein Kind einen ganzen Tag im Auto herum fahren und seelisch weniger erleben als ein Schüler, der eine Stunde ruhig in der Schulbank sitzt und gespannt ein Problem verarbeitet, das ihm durch die methodische Kunst des Lehrers interessant gemacht worden ist. Das Erleben ist nicht an die freie Natur

und nicht an Wildwestreviere gebunden; es ist Sache der *Seele*. Seele muß der Lehrer in die Schulstube tragen. Wenn er unterrichtet, dann sollen die Wände der Schulstube zugleich die Grenzen seiner Welt bedeuten. Er muß ganz in der Schule aufgehen, dann werden es auch die Schüler tun.

Das stellt allerhand Anforderungen an den Lehrer. Soll er denn keine anderweitigen Interessen haben dürfen? — Doch, das soll er dürfen, aber er sollte keine anderen zu haben brauchen. Die Schule bringt eine Menge von Versuchungen mit sich, aber auch eine Menge von Erlebnismöglichkeiten. «Gottes Erdboden ist schön», sagt Pestalozzi, «und die ganze Natur bietet uns allenthalben Wonne und Lust an. Aber das Entzücken der Menschlichkeit ist größer als alle Schönheit der Erde.» Diesem Entzücken der Menschlichkeit, dem «Größten und Schönsten» auf der Erde dürfen wir in der Schule leben.

Erfüllung der kindlichen Bedürfnisse

Durch unsere bisherigen Bemühungen haben wir die Kampfbegierde des Schülers herabgesetzt. Wir haben ihn überzeugt, daß er keine Angst zu haben braucht um sein Prestige, um seinen Rang, daß niemand ihm diese streitig macht, daß er in keinerlei Gefahr steht, irgendwie zu kurz zu kommen oder ins Hintertreffen zu geraten. Auch der Lehrer will alles andere, als sich auf seine Kosten Vorteile eringen. Der Schüler ist über seine Situation in der Schule beruhigt, braucht von keiner Seite etwas zu befürchten und hat darum auch nicht nötig, seinen Verteidigungszustand weiter aufrecht zu erhalten. Er baut seine aggressiven Kräfte ab, öffnet sich der Umwelt, faßt Vertrauen zu ihr und ist nicht mehr so sehr darauf erpicht, in ihr allerhand Schwächen zu entdecken, weil er ja gar nicht mehr angreifen will. Er legt nicht mehr jedes Wort und jede Geste des Lehrers auf die Goldwaage, ob sie nicht irgend etwas ihn Verletzendes enthalten, und er übersieht sogar Fehler und Mängel des Lehrers, die ihm vorher nie entgangen wären. Er fühlt, daß er leben darf, drum will er auch leben lassen. Er weist nicht mehr jeden Versuch, ihm etwas beizubringen, als Anmaßung zurück, er ist im Gegenteil bereit, von der Umwelt etwas anzunehmen, er ist *lernbereit*, insofern ihm das Lernen als sinnvoll dargestellt werden kann.

Wenn es bisher gegolten hat, aggressive, oppositionelle Kräfte im Kinde abzubauen, ihn von Angst und Sorge um Rang und Prestige zu befreien, so gilt es nun, in ihm die Überzeugung aufzubauen, daß

der Unterricht etwas Wichtiges, Bedeutendes und Schönes ist, zu nichts anderem da, als um ihn zu bereichern, um ihn tüchtiger, kräftiger, größer, sicherer zu machen, um ihn zu wappnen gegen alle Unbill des Lebens. Wenn uns das gelingt, dann wird der Unterricht zu einer *Erfüllung seines sehnlichsten Bedürfnisses* nach Sicherung vor der Lebensangst, hervorgerufen durch die große Schwäche.

Wie können wir dem Kinde diese Überzeugung beibringen? — Wir können dem Kinde immer wieder sagen und an Beispielen zeigen, wie viel mehr Mühe diejenigen im Leben haben, welche den Unterrichtsstoff nur mangelhaft beherrschen, wieviel weniger sie die Schwierigkeiten des Lebens zu meistern wissen. Das wird sicher Eindruck machen. Aber es genügt bei weitem nicht. Das Kind will *erleben*. Es will erleben, wie der Unterricht es tüchtiger macht. — Wie können wir dem Kinde zu diesem Erleben verhelfen?

Auch hier muß der Lehrer mit dem guten Beispiel voran. Er muß selber durchdrungen sein von der Wichtigkeit dessen, was er tut. Durch die Art und Weise seiner Vorbereitung und Darbietung, durch den Ernst und das zielbewußte Streben, welche er dabei zutage treten läßt, durch die Wachsamkeit, mit welcher er alle Begleiterscheinungen verfolgt und die Bestimmtheit und Strenge, mit welcher er Störungen fernhält, erweckt er im Schüler das Gefühl, daß hier Dinge vor sich gehen, die alle Aufmerksamkeit verdienen. Die Überzeugung, die im ganzen Verhalten des Lehrers zum Ausdruck kommt, überträgt sich auf den Schüler, schlägt ihn in seinen Bann.

Die Tüchtigkeit erweist sich am *Erfolg*. Darum will der Schüler im Unterricht Erfolge erleben. Die Anforderungen an die Schüler müssen so gehalten sein, daß sie wohl Anstrengungen verlangen, aber eine Bewältigung ermöglichen. Der Schüler muß das Gefühl erhalten, er sei den Anforderungen des Lebens gewachsen, wenn er sich anstrengt; er muß instand gesetzt werden, auf Grund seiner Erfolge im Unterricht ein gesundes Selbstbewußtsein aufzubauen. Mißerfolge und Versagen sind tunlichst zu vermeiden, und wenn sie doch eintreten, so zu behandeln, daß der Schüler möglichst Mut und Selbstvertrauen bewahrt.

Der Schüler will aber nicht nur Erfolge haben, er will auch, daß sie *beachtet* werden, daß er Anerkennung findet. Darum sollen auch die kleinsten Erfolge festgehalten und hervorgehoben werden, damit sich das Kind an ihnen erfreue und Lust nach weiteren erhält. So merkt der Schüler nach und

nach, daß es nicht nötig ist, den Lehrer zu bekämpfen, um Anerkennung und Geltung zu gewinnen. Er findet, daß es viel vorteilhafter ist, die Erwachsenen zum Freund als zum Gegner zu haben. Und er gibt sich Mühe im Unterricht, um die Liebe und die Freundschaft des Lehrers zu gewinnen. Er ist nicht mehr der Meinung, um sich gesichert zu fühlen, müsse man den Lehrer bodigen, er sieht vielmehr ein, daß man so werden muß wie er. Er nimmt den Lehrer zum *Vorbild*, benutzt den Unterricht dazu, um so zu werden wie er.

Das wäre das ideale Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Wir werden es nie voll erreichen, denn der Lehrer ist auch nur ein Mensch, und er vermag seine persönlichen Interessen nicht immer so in den Hintergrund zu drängen, daß nie das Mißtrauen des Schülers geweckt und zu neuen Aggressionen veranlaßt wird. Es ist auch ganz natürlich, daß der Schüler, gerade wenn er im Begriffe steht, sich den Lehrer zum Vorbild zu nehmen, diesen noch einmal auf eine besonders harte Probe stellt, um zu erfahren, ob man sich auch auf ihn verlassen könne, ob er verdiene, als Vorbild genommen zu werden.

Trotz diesen Einschränkungen ist es möglich, bis zu einem hohen Grade auch in der Volksschule eine Lernbereitschaft herzustellen, wie sie auf der Hochschule ohne weiteres gegeben ist. Es handelt sich vor allem darum, die *Kampfbereitschaft* des Schülers in eine *Lernbereitschaft* umzuwandeln. Der Kampf zwischen Lehrer und Schüler versetzt die Volksschule der Hochschule gegenüber in einen schwerwiegenden Nachteil.

Nun hätten wir also auch in der Volksschule eine Schule ohne Kampf. Gibt es aber ein kampfloses Leben? Das Leben ist ein Kampf! Sollte dieses Wort nicht überall Geltung haben?

Wenn wir uns erinnern, so haben wir folgenden Weg zurückgelegt: Es galt, den eigenen Schwächen den Kampf anzusagen, die eigene Aggressivität zu meistern, die Machtgier und die Prestigegeilste in ihre Schranken zu weisen, die Bequemlichkeit zu besiegen und eine depressiv-pessimistische Lebensauffassung zu überwinden. Wahrlich, da bleibt des Kampfes noch genug. Aber er spielt sich nicht mehr zwischen Lehrer und Schüler ab, sondern im Ich des Lehrers. Der Lehrer bekämpft die Schwierigkeiten nicht mehr in der Klasse, sondern *im eigenen Innern*. Je mehr er dort bekämpft, umso weniger bleibt in der Klasse zu tun, umso erfolgreicher kann er sich dem Unterrichte widmen und umso wohler fühlen sich die Schüler unter seiner Leitung.

Der Lehrer kann nicht mehr Objekt der kindlichen Aggressivität sein. Der Schüler muß für die diesbezüglichen Kräfte eine andere Verwendung finden. Ein Teil geht in der Unterrichtsarbeit auf; den andern Teil aber wendet der Schüler gleich wie der Lehrer gegen die eigenen Triebansprüche in Form von *Selbsterziehung*. Die Selbsterziehung des Lehrers bewirkt Selbsterziehung auch beim Schüler.

Die Erziehung durch die Schule besteht somit in der *Schaffung der für den Unterricht vorteilhaftesten seelischen Kräfteverhältnisse*. Die im Lebenskampf investierten Kräfte haben damit bei Lehrer und Schüler eine positive Richtung gewonnen, die auch für das spätere Leben des Schülers bedeutungsvoll bleibt.

*

Entwicklung und Tendenz von Methodik und Didaktik

Von Hardi Fischer, Genf

Man hat den Eindruck, daß die mit diesem Jahrhundert einsetzende Schulreformbewegung ins Stocken geraten ist: seit den Erkenntnissen einer Maria Montessori oder eines Ovide Decroly, Methoden also, die heute noch als modern gelten und die zumindest den klassischen und heute noch aktuellen Methoden vorausseilen, sind wenig neue Gedanken in die pädagogische Diskussion geworfen worden. Obschon alle diese Schulreformer, John Dewey, Peter Petersen, Helen Parkhurst, Adolphe Ferrière, Carleton Washburne, zusammengeschlossen im Weltbund zur Erneuerung der Erziehung, allgemein anerkannt und hochgeschätzt sind, ist die ganze Erziehungsbewegung seit fast zwanzig Jahren stehen geblieben. Wo liegen die Gründe, die die jungen Lehrer und Professoren hindern, diesen ihnen wohlbekannten Strömungen, die sie als richtig anerkennen, zu folgen?

Man darf dabei nicht verkennen, daß gerade in den Nachkriegsjahren in allen Ländern Europas neue Versuche zur Verbesserung der Unterrichtsmethoden und der Didaktiken aufgestellt wurden. Nebst dem Wiederaufleben bewährter Systeme*, haben viele Lehrer immer wieder versucht, bessere Grundlagen des Unterrichts zu schaffen.

Will man der ganzen Problematik auf den Grund gehen, so bedarf es vorerst einmal einer sorgfältigen Analyse der Beweggründe der Schulreformbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts. Zwei Tendenzen scheinen sich dabei abzuzeichnen, die eine von philosophischen Erwägungen ausgehend, die andere von soziologischen. Der alten Scholastik werden freiheitlichere Erziehungsgedanken gegenübergestellt. Das neue und durchaus berechtigte Schlagwort ist

die Spontaneität des Kindes, die zu unterrichtende Materie ist nicht mehr Richtschnur für die Gestaltung des Unterrichts, sondern man bemüht sich, alles vom Kinde aus zu betrachten. Wer ist eigentlich dieses Kind? Es hat Bewegung nötig, braucht sie zu seiner physischen Entwicklung. Aber nicht genug: das Kleinkind insbesondere und die Schulanfänger lernen am besten durch eine spontane Selbstbetätigung. John Dewey's «learning by doing» wird allgemein anerkanntes Leitmotiv fortschrittlicher Erziehung. Die Folge davon ist eine Auflösung der üblichen Klassenverbände, sei es durch individualisierten Unterricht durch Zusammenfassung geistig gleichstehender, ebenbürtiger Schüler wie etwa in den Landerziehungsheimen, sei es durch den Gruppenunterricht im Sinne Roger Cousinets oder Peter Petersens; oder die Schulorganisation weicht deutlich ab von der «Verfächerung» und stellt den Gesamtunterricht Berthold Ottos oder Ovide Decrolys ins Zentrum des Schulgeschehens. Kurz: man weicht von der üblichen *Form* des Unterrichts ab und verändert im Gefolge sporadisch auch den *Unterrichtsinhalt*.

Es bedarf dies alles einer wichtigen Erläuterung: die pädagogischen Lexikone widersprechen sich, weniger vielleicht innerhalb der eigenen Sprachgrenzen, sondern von einem Land zum andern. Methodik oder Didaktik wechseln den Sinn, je nach Standort, und man begegnet in der Literatur diesbezüglich einer wachsenden Schwierigkeit. Deshalb sollte in jedem Buch und in jedem Artikel, die die beiden Fragen streifen, genau festgelegt werden, wie die Begriffe gebraucht werden (vielfach wird überhaupt keine Differenzierung eingeleitet). Wir werden im Weiteren mit Methodik den Aufbau der Unterrichtsform, mit Didaktik die Folge der Unterrichtsinhalte bezeichnen, ohne damit eine endgültige Definition anstreben zu wollen und insbesondere ohne Anspruch zu erheben auf Richtigkeit

* In Deutschland haben die Jena-Plan-Schulen stark zugenommen. In Österreich sind auf dem Lande Versuche mit Jena-Plan- und Dalton-Plan-Schulen im Gange, in Belgien setzt man sich mehr denn je mit den Decroly-Gedanken auseinander und in England, Holland und Indien beobachtet man einen vermehrten Einfluß der Montessori-Pädagogik.