Hermann Korte

Welche Bedeutung haben Lehrer- und Schülerfrage und wie pflege ich sie in meinem Unterricht?

Literaturangabe.

Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. (Verlag v. Quelle und Meyer in Leipzig.)

Gaudig, Didaktische Ketzereien. (Verlag von Teubner in Leipzig.)

Gaudig, Didaktische Präludien. (Verlag ebd.)

Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. (Verlag v. Ferd. Hirt in Breslau.)

Linde, Persönlichkeits-Pädagogik. (Verlag v. Friedr. Brandstetter in Leipzig.)

Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. (Verlag v. Ernst Wunderlich in Leipzig.)

Kerrl, Der Begriff der theoretischen Pädagogik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen. (Verlag v. Bertelsmann in Gütersloh.)

Karstädt, Neuaufbau der Lehrerfortbildung (Verlag von Zickfeld, Osterwieck – Harz.)

Disposition

A. Einleitung: Eine Unterrichtsstunde in der Versuchsschule in Essen.

B. Ausführung: a. Theoretischer Teil:

 I. Der Begriff der Frage.

 1. Die Unterrichtsfrage überhaupt.

 2. Lehrerfrage – Schülerfrage.

 II. Die Geschichte der Lehrer- und Schülerfrage.

 III. Die Stellung und Bedeutung der Lehrer- und Schülerfrage im Unterrichtsverfahren.

1. Die Lehrerfrage.
2. Die Schülerfrage.

 IV. Die Bedeutung der Schülerfrage für das Geistesleben des

 Schülers.

 1. Die Bedeutung für die Hebung des Interesses,

 2. für die Bildung des Gefühls- und Willenslebens und

 3. des Intellekts des Schülers.

 4. Die Bedeutung für das psychologische Verständnis des Lehrers.

 b. Praktischer Teil:

 I. Wie ich den natürlichen Fragetrieb des Kinder zu erhalten und

 für den Unterricht fruchtbar zu machen versuche.

 II. Wie suche ich den durch die Schule niedergehaltenen Fragetrieb wieder zu erwecken?

 III. Zielstrebiges Fragen.

 IV. Fragekasten, Fragestunde

C. Schluß: Ideal und Wirklichkeit

Alle Unterweisung der Jugend hat dieses Beschwerliche an sich, dass man genötigt ist, mit der Einsicht den Jahren vorauszueilen, und ohne die Reife des Verstandes abzuwarten, solche Erkenntnisse erteilen soll, die nach der natürlichen Ordnung nur von einer geübteren und versuchten Vernunft könnten begriffen werden. Daher entspringen die ewigen Vorurteile der Schulen, welche hartnäckiger und öfters abgeschmackter sind als die gemeinen, und die frühkluge Geschwätzigkeit junger Denker, die blinder ist als irgendein anderer Eigendünkel und unheilbarer als die Unwissenheit.

(Kant)

Unterrichtsfrage ist also ein Mittel der Einwirkung auf das theoretische Bewusstsein zwecks Erreichung eines bestimmten Wissens. Die pädagogischen Fragen sind Zweckfragen, die „die Entwicklung des theoretischen Bewusstseins von der Unklarheit zur Klarheit oder von einem minderen Grade zu einem höheren Grade herbeiführen wollen.“[[1]](#footnote-0) Fragen sind aber auch Probleme. Darunter fallen die Forschungsfragen, die wissenschaftlichen und religiösen Fragen.

 Uns beschäftigt hier die Unterrichtsfrage. Wir betrachten sie in Hinsicht auf Subjekt und Objekt der Erziehung. Subjekt sind Lehrer und Schüler und Objekt die Sache oder der Stoff.

Seyfert sagt: „Die Frage ist doppelseitig: denkkundlich und seelenkundlich.“[[2]](#footnote-1) Die logische Frage faßt das denkkundliche, sie dient hauptsächlich dem Stoff, das kann sein zur Zergliederung und zum logischen Aufbau eines Stoffes. Das psychologische an der Frage hat das Kind im Auge, nicht in erster Linie den Lehrer. Geht die Frage vom Lehrer aus an den Schüler, so geschieht das vom Schüler aus gesehen mittelbar, weil erst der Lehrer die Unklarheit beim Schüler aufdeckt.

Wird die Frage aber vom Schüler gestellt, so ist sie unmittelbar, insofern schon beim Schüler ein bestimmtes Urteil vorhanden ist und dieses durch einen Anstoß des Lehrers oder auch ganz spontan aus dem Schüler herausspringt.

Danach unterschieden wir Lehrer- und Schülerfrage.

Im ersten Falle wird die Frage des Lehrers auch die Frage des Schülers, insofern dem Schüler nichts weiteres zu tun übrig bleibt, als die Unbestimmtheit durch Bestimmtheit zu ersetzen. Im zweiten Falle ist sie schon seine Frage ist sie schon seine Frage, denn der Schüler empfindet den Reiz zur geistigen Arbeit unmittelbar. Das Wichtigere an der Frage ist der seelische Vorgang im Kinde, der in der Gesatalt der Frage seinen Ausdruck findet, wichtig ist vor allem, dass der seelische Vorgang unmittelbar erfolgt und nicht durch den Lehrer. Dann ist das Kind selbsttätig. Diese Gewähr haben wir in der Schülerfrage. Mit der Schülerfrage eng zusammen hängt also der Begriff der Selbsttätigkeit, d.h. „das Kind selbst soll die Bedingung für die Ursache einer Veränderung in seinem Seelenleben sein.“[[3]](#footnote-2)

In der Geschichte der Pädagogik ist die Frage sehr alt. Schon Sokrates suchte durch Fragen in seinen Schülern neue Gedanken zu entwickeln und sie zur Selbsttätigkeit anzuregen. Sein Schüler Plato gibt uns in seinen Schriften in seinem Lehrgespräch ein Muster für den Unterricht. Haben diese Pädagogen auch noch nicht mit besonderem Ernst auf die Schülerfrage hingewiesen, so war in dem Dialog doch schon die Bahn dafür freigemacht. Dennoch hat die spätere Pädagogik sehr einseitig in der fragenden Lehrform die Lehrerfrage in den Mittelpunkt des Unterrichts gezogen.

Bezeichnend ist es, wenn Trotzendorf sagt: „Wer die Fragemethodes des Katechisierens und des Examinierens aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt.“ Erst Pestalozzi wandte sich entschieden gegen die Übertreibungen der fragenden Methode. Er fordert eine Lehrerfrage nur da, wo sie am Platze ist. So sehr auch die fragend entwickelnde Lehrform immer wieder als „die Krone der Lehrgeschicklichkeit“ hingestellt wurde, so wenig gedachte man dabei der Schülerfrage. Es ist erst das Verdienst der neueren Pädagogik, auf den Wert und die Bedeutung der Schülerfrage ganz besonders hingewiesen zu haben. Gaudig, Seyfert und Karstädt fordern die Schülerfrage für den Unterricht. So besagt denn auch der Erlaß vom 31.Januar 1908: „Das Unterrichtsverfahren vollzieht sich zuviel nur in Form von Frage und Antwort; der Selbsttätigkeit und der selbständigen Leistungen der Kinder ist mehr Raum zu gewähren. Dabei richtet sich das Fragen zu oft nur auf die Ergänzung durch einzelne Wörter oder sogar auf Selbstverständlichkeit; die Fragen sind zu leicht und rufen zu wenig das Interesse des Schülers hervor; es ist nötig, die Denkarbeit, die Urteilskraft der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen.“ Gegen den Missbrauch der Lehrerfrage ist besonders Gaudig aufgetreten. Die Unterrichtsfrage soll den Schüler von der Unklarheit zur Klarheit führen. So ist es auch mit den Fragen, die ich im Leben stelle. Wenn ich im Leben frage, so will ist das wissen, was ich nicht weiß. Ich selbst bin der Ausgangspunkt der Fragestellung. Die Schule hat aber der Frage ihren eigentlichen Ursprung und Charakter geraubt. Und sie zu einem Mittel untergeordneter Bedeutung herabgewürdigt, denn in der Schule fragt der Fragende, das wäre in diesem Falle der Lehrer, meistens das, was er schon weiß. Gaudig sagt: „Die Frageform ist eine künstliche Form der Erregung geistiger Energie, eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt.“[[4]](#footnote-3) Es berühren sich hier zwei Gebiete, Schule und Leben, von denen das eine zu sehr gegen das andere abgegrenzt war. Soll also die Unterrichtsfrage der Fortbildung fürs Leben dienen, so hat sie in dem eben gekennzeichneten schulmäßigen Sinne keine Berechtigung, weil doch der Schüler schon mit dem 14. Jahre die Schule verlässt und damit auch die Art der Fragestellung aufhört und seiner Entwicklung in dieser Form ein Ziel gesetzt wäre. Ist aber die Schule nur die Durchgangspforte für die viel größere Schule, das Leben, so muß sie sich mehr der Lebensformen bedienen und damit auch die Schülerfrage in sich aufnehmen.

Welche Stellung nehmen Lehrer- und Schülerfrage im Unterrichtsverfahren ein und welche Bedeutung haben sie für die Gestaltung der Lernarbeit?

Beide sind Unterrichtsimpulse. Das Wesentliche des Unterrichtsimpulses ist, daß er die Aufforderung zu einem bestimmten geistigen Tun enthält. Er soll sich möglichst auf Gedankengänge, auf ganze Zusammenhänge beziehen. Die äußere Form des Unterrichtsimpulses kann verschieden sein. Sie braucht nicht immer eine Frage zu sein, sie kann unter Umständen auch nur ein Reizwort oder eine Geste sein. Daß die Lehrerfrage als Unterrichtsimpuls nicht immer ihren Anforderungen genügt hat, wurde schon gesagt. Ganz zu verwerfen ist die Fragenreihe, in der der Lehrer von Anfang bis zum Schluß fragt, bis er seinen Stoff erschöpft und sein Ziel erreicht hat. . Von einer Eigenbewegung des Schülers zum Ziele hin kann hier nicht die Rede sein. Der Lehrer hat den Schüler durchweg geführt. Der Schüler denkt nur auf Befehl. Er hat die Energie zur Arbeit nicht aus eigener Kraft. Der Schüler denkt das nach, was der Lehrer mit seiner Frage vordenkt. Fast alle Schüler denken dabei häufig dasselbe. Gaudig sagt: „Ist dies das Prinzip des modernen Unterrichts, dann ist unsere Schule eine Hochschule für Massendenken.“[[5]](#footnote-4) Der Schüler ist hier wohl tätig, aber es ist keine Selbsttätigkeit im Sinne der Spontaneität im Gegensatz zu der von außen veranlaßten Tätigkeit. In dieser Form ist die Lehrerfrage der ärgste Feind der Selbsttätigkeit. Sodann liegt in der Lehrerfrage etwas Zwingendes für das Kind. Sie kann mit ihrem bestimmten Gedanken dem Kinde Autorität werden und lässt das Kind dann selten zu einer freien Entscheidung kommen. Sie zwingt das Kind zu Aussagen, zu denen ihm eigenes Denken keine Veranlassung geben würde.

Gaudig will der Lehrerfrage nur eine untergeordnete Hilfestellung im Unterricht zuweisen. Die Lehrerfrage soll erst das Mittel sein, die Selbsttätigkeit im Kinde langsam anzubahnen. Die Lehrerfrage bietet nicht immer die Gewähr dafür, daß das geschieht. Selnbsttätigkeit ist bestimmt vorhanden, wenn die Frage und mit ihr das Urteil, das in dieser Frage enthalten ist, vom Kinde selbst gefunden wird. Dabei müssen wir uns ernstlich fragen: Können wir alles Kinder unserer Volksschule dahin bringen, dass sie selbständig in den fragekomplex eingreifen?

Erwacht die Urteilskraft, das logische Verständnis bei vielen Kindern nicht erst dann, wenn sie die Volksschule verlassen? Gibt es nicht Kinder, die von Natur aus nie dahin kommen werden, eigene Urteile zu haben? Vielleicht liegt dieses Vorurteil in der bestehenden Form der Schule begründet, mit der Tatsache, dass es bei einigen Kindern so scheint, dürfen wir rechnen. Wie soll der Lehrer nun verfahren, wenn der Schüler noch nicht das genügende Maß von Selbständigkeit aufbringt, dass er selbständig das Ziel ins Auge fasst und sich sogar selbsttätig dahin bewegt? Da muß die Frage des Lehrers einsetzen. Sie ist aber auch hier wiederum nur als Unterrichtsimpuls gedacht. Fragen, die eine bloße sprachliche Zergliederung des Antwortsatzes sind, scheiden also von vornherein aus. Die Frage hat nur dann Wert, wenn als Antwort ein ganz neuer Gedanke kommt. In jedem Unterrichtsgebiet gibt es konstante Fragerichtungen und Fragepunkte.

Es sind die Richtungen der Denkarbeit, die durch die einzelnen Stoffgebiete bedingt sind z.B. Wechselbeziehung zwischen Lebensweise und Körperbau eines Tieres in der Naturkunde. Hier sind es besonders Fragen nach Ursache und Wirkung, nach Grund und Folge und nach Zweck und Mittel die dem Schüler häufig nur einen Denkanstoß geben oder die Denkrichtung zeigen sollen. Wichtig ist es, daß die Frage umfassend ist, daß sie den ganzen folgenden Gedankenverlauf umspannt und sich auf ganze Zusammenhänge bezieht. Nur dann ist dem Schüler die Gelegenheit geboten, den Gedankenverband durch Teilfragen aufzulösen und sich selbst Klarheit zu verschaffen. So ist ein Aufkommen der Schülerfrage durch den Charakter der Lehrerfrage bedingt.

 Es wurde schon angedeutet, dass die Lehrerfrage nur eine untergeordnete Hilfestellung einnehmen kann. Sie hat nur dann ihre Berechtigung, wenn die Schülerfragen ausbleiben und auch da, wo die Kinder noch nicht im Fragen geschult sind. Das Ideal müßte also sein, daß sie sich selbst überflüssig macht. Alle Normen, die für die Frage des Lehrers soeben eingeführt sind, gelten noch mehr für die Schülerfrage. Wie sehr die Schülerfrage zur Hebung der Selbsttätigkeit beitragen kann, werden wir erkennen, wenn wir von der Bedeutung der Schülerfrage im besonderen sprechen. Die Schülerfrage wird natürlich anfangs viel wahlloser auftreten. Sie wird eine große Breite der Interessen umfassen; sie kann die Frage nach dem Schreiben eines Wortes sein, sie kann aber auch aus tiefstem Wissensdrang heraus geboren sein. Die Kunst der Fragestellung muß vom Schüler gelernt werden. Wie das geschieht, will ich im praktischen Teile andeuten.

Als Unterrichtsimpuls ist der Schülerfrage ein viel größerer Wert zuzusprechen als der Lehrerfrage, den das Urteil, das der Schüler in der Frage ausspricht, ist sein Urteil und sehr häufig auch das Urteil seiner Mitschüler. So liegt in der Frage selbst schon die größte Selbsttätigkeit. Ganz besonders ist diese Frage aber dazu angetan, die Selbsttätigkeit in der Klasse zu entfalten. Man denke nur daran, wie verschieden eine Frage, die der Lehrer stellt, und eine Frage, die vom Schüler gebracht wird, von der Klasse aufgegriffen wird. Hier haben wir das beste Beispiel dafür, wie die Schülerfrage ein Mittel ist, das Interesse nicht nur zu wecken, sondern auch wachzuhalten. Wirft ein Schüler im Unterricht eine Frage auf, die mitbestimmend für die weitere Richtung des Unterrichts ist, so geschieht das aus dem Interessenzustand des Fragenden am Stoff. Dieses Interesse am Stoff kann auch einer großen Anzahl anderer Schüler entsprechen. Auf diese Schüler wirkt die augenblickliche Frage des Einzelnen belebend und ruft ein auch gleiches Interesse hervor.

Würde nun der Lehrer den Kindern eine Frage zudiktieren, so würden diese Kinder dem Stoff nicht so interessiert gegenüberstehen, als wenn dieser durch die Frage des Schülers angeschnitten ist. Das liegt darin begründet, daß der Lehrer sich häufig dem Stoff und der Behandlung ganz ausgeliefert fühlt und dadurch seine Interesseregungen niedergehalten werden. Der Lehrer wird dann niemals so auf den Stoff einwirken können, als wenn ihn unmittelbares Interesse hineinzieht. Bringt aber ein Schüler eine Frage vor, so hat er das Bewußtsein, dass hier ein Stück Arbeit von ihm selbst in Angriff genommen wird. Dieses Bewusstsein wird auch den einzelnen Schüler, der mit seinem Interesse nicht zur Geltung kam oder damit zurückhielt, mitreißen und auch auf ihn Impulse und Interessen auslösen. Auch er könnte ja an der Gestaltung des Stoffes teilnehmen. So wirkt die Frage des einen Schülers unmittelbar auf das Interesse des anderen ein. Die Schülerfrage ist also das Mittel, die scheinbar unmögliche Aufgabe zu lösen, die Schüler einer Klasse in einem Interesse für den Unterricht zu vereinen. Bezeichnend ist es z.B. daß, wenn eine Frage aus dem Schülerkreise auftaucht, auch die sonst Unaufmerksamen, die Gleichgültigen aufhorchen. Sie können sogar für eine Zeit lang durch die Frage zur Mitarbeit angespornt werden, bis sie wieder in ihre bisherige Art zurücksinken, wenn der Lehrer in den Unterricht eingreift.

Nur dann, wenn immer wieder Fragen aus den Reihen der Schüler kommen, wird das Interesse bei fast allen Schülern wachbleiben. Es wird dann ein Seelenzustand erzeugt, in dem das Gewußte dem Schüler nicht gleichgültig ist, sondern Gegenstand einer Wertschätzung wird. Aus dieser Wertschätzung heraus entsteht dann das Streben, das Gewusste festzuhalten und zu erweitern. Hier ist das Interesse nicht Mittel und das Lernen Zweck, sondern das Lernen Mittel und das Interesse Zweck. Dasselbe sagt Herbart. Man solle „nicht interessieren, um lernen zu lassen, sondern man solle lernen lassen, um zu interessieren.“ Die Schülerfrage ist aus dem Interesse des Einzelnen geboren. Sie dient dazu, dieses Interesse zu erweitern, sie mahnt den Lehrer immer wieder, in Stoff und Methode diesem ursprünglichen unmittelbaren Interesse des Schülers entgegenzukommen. So wird das Interesse zu einem „fortleitenden“ und im Leben „fortwirkenden“ Interesse.

 Das Interesse ist der Übergang zum Wollen, ohne Interesse entsteht kein Wollen. Wo Interesse für den Gegenstand da ist, ist auch das Streben, ihn in seinem Wesen zu verstehen. Die Schüler sind in ihren Fragen aufmerksam bei der Sache. Sie haben den Willen, das Aufgenommene selbsttätig zu erweitern, um das stoffliche Verständnis zu vertiefen. Gaudig nennt diesen Vorgang die „innere Seite des Arbeitsvorganges, das Arbeitserlebnis.“ Ist nicht die Frage allein schon ein kleines Erlebnis? Die ganze Arbeit ist ein Willensvorgang, der von Gefühlen stark durchsetzt ist. Wird die Schülerfrage planvoll und richtig vom Lehrer gepflegt, so ist sie zuletzt selbst ein Wollen, der ursprüngliche Fragetrieb wird zum Fragewillen, das Fragen wird zum bewußten zielstrebigen Fragen. Dieses zielstrebige Fragen ist als Unterrichtsimpuls besonders zu werten, weil dann Willensentschluß und Willenslösung schrittweise einander ablösen. Durch das Fragen im Unterricht wird ein Spiel und Wetteifern der geistigen Kräfte veranlaßt. Es sind die Erregungsgefühle der Kraft und die Gefühle der Tätigkeit, die das Arbeiten von Anfang bis Ende begleiten. Gefühle der Spannung und Lösung, der Hemmung und Förderung wechseln im Frage- und Antwortspiel. Die Frage ist ein Denkanstoß und wird als solcher von Assoziations- und Apperzeptionsgefühlen begleitet. Diese Gefühlsverläufe verhüten, daß der Unterricht zu weit nach der intellektuellen Seite ausschlägt. Wird die Frage des Schülers mit Erfolg aufgegriffen und ist sie zu seiner Befriedigung geklärt, so entsteht ein bestimmtes Lustgefühl der Tätigkeit, das die mit Unlustgefühlen verbundenen Hemmungen zu überwinden vermag. Weil die Schülerfrage der Natur des Kindes entspricht, folgt aus ihr Arbeitsfreudigkeit. Jede Arbeit, die mit innerer Bejahung, getan wird, gibt dem Schüler neue Kraft und steigert die Leistung.

Ist sich der Schüler bewußt, daß diese Kraft von ihm selbst ausgeht, daß er es ist, der diese Arbeit leistet, so wird das Kraftgefühl zum Selbstgefühl. Die Schülerfrage ist also innerhalb des Arbeitsvorganges eine Quelle von Arbeitsgefühlen, aus denen der Arbeitstrieb geboren wird.

Große Bedeutung hat die Schülerfrage auch für die Entwicklung der intellektuellen Funktionen. Die Frage ist die Formulierung einer Denkaufgabe. Der fragende Schüler beweist, daß er einen Denkreiz empfunden hat, der unmittelbar von der Sache ausgeht. Diese Unmittelbarkeit ist von viel höherem Werte als wenn der Lehrer durch seine Frage zum Denken reizt. Der Denkreiz wird dann vom Schüler verarbeitet, neue Vorstellungen werden in die alten eingeordnet, es tritt eine Verschmelzung ein, Hemmungen werden selbständig beseitigt. Die Reaktion des Geistes auf den unmittelbaren Denkreiz soll die Gestalt der Frage haben, sie ist ein unvollständiges Urteil. Der Schüler ist sich über das, was er wissen will, klar geworden. Der Schritt von der Empfindung des Denkreizes bis zur Lösung der Denkaufgabe ist bei dem Schüler ein geistiger Vorgang, bei dem er stark aktiv ist. Hier liegt die große Bedeutung für die Urteilsbildung. Die Frage entspringt dem Klarheitsbedürfnis des Geistes, sie trägt also sehr zur Erreichung des stofflichen Verständnisses bei. Da die Frage häufig auch die Frage vieler anderer Schüler sein kann, die sich noch nicht mit der Frage herauswagen, so liegt in ihr für diese schon die unmittelbare Aufforderung zum Mitdenken. Diese Aufforderung ergeht nicht von außen an die Schüler, sie ist darum nichts Zwingendes, sondern sie lädt die anderen nur zum Mitdenken über einen Gegenstand ein. Die Frage braucht nicht immer an den Mitschüler zu ergehen, sie kann auch vom Schüler an sich selbst gerichtet sein, ohne daß er sie überhaupt ausspricht. Dann ist sie besonders wertvoll, weil der Fragende nicht nur die Denkaufgabe stellt, sondern es wird mit der Antwort, die er selbst findet, zugleich auch die Denkbewegung, die Denkrichtung, die zur Lösung führen soll, hervorgerufen. Der Sprung von Frage zu Antwort vollzieht sich dann bei ihm selbsttätig als ein Akt. Es handelt sich aber nicht immer um die Bildung einzelner Kräfte, sondern ganz besonders auch um die Bildung der Kräftegruppen, wenn die Schülerfrage in großem Umfang auftritt. Das ist besonders in der Erdkunde und Naturkunde der Fall, wo in der Schülerfrage Anschauung und beziehendes Denken

zusammenwirken. Hinzu kommen die Dispositionen, an die ein gutes Denken gebunden ist. Das ist die Aufmerksamkeit bei der die Seele einen höheren Grad des Bewußtseins erlangt, ferner die apperzeptive Auffassung. Wie alle diese Funktionen wiedrum Impulse für den Willen darstellen, wurde schon angedeutet.

 Zuallerletzt sei noch der Bedeutung gedacht, die die Schülerfrage für den Lehrer hat, der dadurch wieder mittelbar auf den Schüler einwirkt. Der Lehrer muß manchmal an den Fragen des Schülers mit Staunen erkennen, was dem Schüler fraglich und was ihm nicht fraglich ist. Die Schülerfrage gibt ihm Gelegenheit, seine psychologische Einstellung zu dem Schüler und zu dem Stoff zu berichtigen und sein psychologisches Verständnis zu schärfen. Der Lehrer sieht im Spiegel der Schülerfrage Mängel des planmäßigen Aufbaues des Stoffes oder der Stoffauswahl. Die Schülerfrage bewahrt ihn vor einer Überschätzung oder Unterschätzung der geistigen Gesamtverfassung des Schülers. Diese ist auch innerhalb eines Schuljahres bei den einzelnen Schülern verschieden. Da ist es besonders wichtig, daß der Lehrer weiß, auf welcher Geistesstufe der Schüler steht, daß er erkennen kann, nach welcher Seite hin die einzelnen Schüler veranlagt sind.

Dazu kann ihm die Schülerfrage wertvollen Aufschluß geben, denn in der Schülerfrage entfaltet sich erst die Individualität des Schülers, hier hat er die Freiheit der geistigen Bewegung. Je mehr der Lehrer darauf ausgeht, eine umfassende Aussage von dem Schüler zu fordern, sei es nun in Gestalt der Frage oder Antwort, um so mehr wird sich die Individualität des Schülers bemerkbar machen. Die Schülerfrage ist also ein wichtiges Mittel für den Lehrer, die Individualität seiner Schüler zu erkennen und in Pflege zu nehmen. Die Pflege der Individualität ist wieder die erste Vorstufe für das Werden einer Persönlichkeit.

Wie kommt es nun, daß wir noch so ehr an der alten Fragetechnik hängen, dass die Schülerfrage noch immer nicht der Lehrerfrage den Platz streitig machen will?

Theoretisch erkennen wir voll und ganz die Bedeutung der Schülerfrage an, aber praktisch bleiben wir bei ihrer Verwirklichung meistens nur in den Anfängen stecken und erreichen nur bei älteren Kindern, daß sie überhaupt fragen. Es liegt zum Teil daran, daß unser Weg bei den Kindern zu spät eingeschlagen wird. Die Schülerfrage will und muß schon zum vom ersten Schultage an einsetzen und nur durch jahrelange zähe Arbeit und Pflege wird sie zu einem gedeihlichen Unterricht beitragen. Die Schülerfrage ist nicht etwas, auf das wir uns über Nacht umstellen können. Dem Kinde steht das Recht auf die Frage zu, denn der Fragetrieb liegt schon in seiner Seele von dem Zeitpunkte an, von dem es die Welt zu begreifen und zu erobern sucht. Wer die Kleinen mit ihren Fragen einmal beobachtet hat, wie sie immer wieder fragen, wenn die Mutter oder der Vater nicht auf die Frage hört, der wird zugeben, daß in dem Trieb seiner eigensten Natur nach ein sehr ernstes Streben liegt, die Welt zu erkennen. Das Kind weiß auch, wenn es zu Hause fragt, daß ihm Vater und Mutter antworten. Diesen Fragetrieb bringen alle Kinder, das eine Kind mehr als das andere, beim Schulanfang mit in die Schule. Die Schule aber hat es bisher zu wenig verstanden, den Fragetrieb aufzugreifen und zu pflegen. Sie hat sogar die Kinderfrage niedergehalten, indem sie die Lehrerfrage in die Alleinherrschaft einsetzte. Will die Schule sich aber der Schülerfrage als einer Lebensform im Unterricht nutzbar machen, so ist es eine Grundbedingung, den natürlichen Fragedrang der Kinder vom ersten Schultage an zu erhalten. Das ist nicht möglich, wenn die Kinder schon sofort beim Schuleintritt an wohlgeordneten, geregelten Unterricht gewöhnt werden sollen. Dadurch wird ihnen die Schullust genommen. Diese ist aber erforderlich, wenn sich die Kinder unbefangen in Sprachen und Fragen äußern sollen. Wenn wir uns den Lehrplan der Unterstufe daraufhin ansehen, so ist dieses darin berücksichtigt. Soll doch der erste Unterricht sich nur damit ausfüllen, die Kinder in der Schule heimisch zu machen. In der Praxis geschieht das auch. Haben sich die Kinder aber erst in der Schule gewöhnt als an einen Ort, in dem Leben und Freude herrscht, so setzt meiner Ansicht nach zu plötzlich der Unterricht ein, der sich sehr häufig zu sehr vom Stoffprinzip leiten läßt und der damit zu früh mit allem abbricht, was den Kindern die Lernfreude und Fragelust erhalten soll. Es ist vor allen Dingen erforderlich, daß der Lehrer von Anfang an mit den Kindern sehr viel aus den Wänden der Schulstube herausgeht und sie dahin führt, wo die Kinder wirklich Handlungen beobachten, wo es für sie wirklich etwas zu fragen gibt. Es braucht dieses noch kein planmäßiger Anschauungsunterricht zu sein. Es ist auch nicht schlimm, wenn die Fragen anfangs ganz planlos kommen, wenn es nur Wie- und Warumfragen sind, an die sich die Kinder im Anschluß daran aussprechen lernen. Wichtig ist, daß die Kinder zunächst Gelegenheit haben, zu beobachten, daß sie zum Beobachten geführt werden und das Fragen hier gepflegt wird. Das darf nicht nur in den ersten vier Wochen geschehen, sondern das ganze Jahr hindurch jeden Tag wieder. Haben die Kinder sich dann an das Sehen, an das genaue Hinsehen gewöhnt, so lenkt man die Kinder nacheinander auf bestimmte Fragepunkte hin, man deutet die Ansatzpunkte an, von denen dann die Fragen ausgehen können. Die Kinder lernen auf diese Weise bei einer bestimmten Sache in Frage und Antwort zu verweilen. Daß dadurch gleichzeitig der beste Anschauungsunterricht vorbereitet wird, bedarf keiner Frage.

Sodann zeigt man den Kindern in der Klasse Bilder und Bilderbücher aus kindlichen Anschauungskreisen. Auch hier lasse man das Bild nur auf die Kinder wirken, bis sie sich selbst in Fragen äußern. Man glaube garnicht, daß die Fragen der Kinder ausbleiben oder daß sie nur immer an der Oberfläche hängen. Anfangs sieht es so aus, aber je häufiger wir diese Übungen wiederholen, desto mehr müssen wir erkennen, wie die Kinder selbst durch eigenes Fragen in einen Stoff eindringen.

Ein Kollege, bei dem ich häufig im Unterricht, zuhörte, übte dieses Hinschauen in der Unterstufe planmäßig, indem er den Kindern Bilderbücher zeigte, in denen Bilder von wunderbaren Tieren in ihrer Umgebung dargestellt waren, die die Kinder durch ihre häufig sehr komische Darstellung zum Fragen herausforderten. Wenn sich der Lehrer dann selbst auch noch mit am Beobachten beteiligt und durch Reizmittelchen (Staunen, Verwunderung, absichtliches Übersehen und Verbilden) die Kinder anspornt, so wird dadurch eine Lebhaftigkeit erzeugt, die erst die kindliche Befangenheit nimmt und die Fragen der Kinder löst. Diese Übungen müssen immer wieder geschehen, bis wir alle Kinder zum Fragen herangezogen haben. Wenn sie in dieser Weise planmäßig betrieben werden, werden die Kinder nach und nach auch die Gesinnungsfächer durch Fragen beleben, vorausgesetzt, daß der Lehrer möglichst mit seiner Frage zurückhält und so den Kindern Gelegenheit zum Fragen bietet. Diese Frageübungen erfordern natürlich Zeit. Der Lehrer wird aber das zu erledigende Pensum nachher mit weniger Kraft und Mühe wieder einholen. Tritt zu den Fragen der Kinder dann noch eine lebendige Aussprache, so wird der Fragetrieb zur Fragelust, und die Kinder haben selbst Freude an ihrem Tun.

Viel schwieriger ist die Arbeit für den Lehrer, wenn der Fragetrieb der Kinder schon durch allzugroßes Intätigkeittreten des Lehrers erstickt ist, wenn der Lehrer den Kindern die Fragen von vornherein aus der Hand nimmt. Je jünger die Kinder sind, umso offener und aufgeschlossener sind sie, umso eher erschließen sie uns ihr innerstes Tun. Ist der Fragetrieb bei den Kindern verstopft, so sind sie nur gewöhnt, auf besondere Aufforderung hin, das ist, auf die Lehrerfrage zur Sache zu sprechen.

Aufgabe des Lehrers ist es nun, den niedergehaltenen Fragetrieb der Kinder wieder zu erwecken. Daß es möglich ist, wird jeder erkennen, wenn er einmal dieselben Kinder, die sich in der Klasse in beharrliches Schweigen hüllten, draußen unbeobachtet in Frage und Gegenfrage über irgend eine Sache verhandeln sieht. Der Lehrer kann jetzt natürlich nur denselben Weg gehen wie beim Eintritt des Schulneulings, denn nur unter lebendiger Anschauung wird die Zunge der Kinder gelöst. Der Lehrer muß die Gelegenheiten zum Fragen, die jetzt weniger vorhanden sind als in der Unterstufe, wieder schaffen. Da leisten die Schulausflüge, in denen ein ungezwungenes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herrscht, große Dienste. Nur mit der größten Ausdauer gelingt es dem Lehrer, den Fragetrieb wieder zu erwecken.

Schon gleich zu Anfang, so wie die Fragen der Schüler auftreten, hat der Lehrer damit zu beginnen, den Fragetrieb der Kinder in Zucht zu halten und zu veredeln. Er hat dafür zu sorgen, daß der Trieb nicht zu einem müßigen Spiel wird, daß er nicht zur geistigen Disziplinlosigkeit führt. Vor allen Dingen ist es nötig, daß er mit den Kindern, soweit sie schon fähig dazu sind, die Fragen ordnet und sichtet. Denn anfangs werden die Fragen ganz planlos, manchmal sogar ohne Beziehung zu dem Behandlungsgegenstand kommen. Es werden auch oft von einzelnen Kindern unsinnige und selbstverständliche Fragen aufgeworfen. Hier ist es die Sache des Lehrers, mit äußerster Vorsicht den Schüler zurechtzuweisen. Es ist aber verkehrt, wenn wir den Schüler deswegen tadeln oder es unterlassen, auf die Frage überhaupt einzugehen. Auch dürfen wir es nicht dulden, wenn die Mitschüler, die die Nichtigkeit der Frage sofort erkennen, sie nun mit stürmischem Lachen zensieren, sondern wir können sie vielmehr daran erinnern, daß sie selbst schon viel unsinnige Dinge hervorgebracht haben. Wie leicht kann in einem anderen Falle der Schüler, der sich vielleicht zum ersten Male mit einer Frage herauswagt, durch den Spott der anderen Schüler oder durch den Tadel des Lehrers zum Schweigen gebracht werden. Es ist immer zu bedenken, daß der fragende Schüler ein Vertrauensverhältnis zum Lehrer

gewonnen hat, das aber durch Spott und Tadel leicht gestört werden kann.

Hier müssen wir uns ganz besonders als väterlicher Freund der Kinder fühlen. Bringen die Kinder Fragen, die nicht unmittelbar zum Stoff gehören, so stellen wir diese Fragen zurück mit dem Einwand, daß sie bei einer späteren Gelegenheit zur Behandlung kommen. Vor allen Dingen müssen wir uns selbst klar darüber sein, wie schwierig das Fragen ist. Das erkennen wir sofort, wenn wir uns auf ein Gebiet begeben, das uns fremd ist. Den Kindern fällt es doppelt schwer, gedankenbewegende und vorstellungslockernde Fragen zu bringen, weil sie doch in vielen Dingen viel unwissender und unerfahrener sind als der Erwachsene. Darum erwarten wir nicht immer, daß das Kind richtige und sinnvolle Fragen stelle. Das Fragen will gelernt sein. Das Lernen des Fragens kann aber nur an solchen Stoffgebieten geschehen, in denen das Kind unmittelbare Anschauung hat. Das ist möglich im Anschauungsunterricht, der natürlich aus der Umgebung hervorgehen muß, ganz besonders ist auch der Heimatkundeunterricht dafür geeignet. Später kommt noch der Naturkundeunterricht hinzu.

Ich will hier kurz an einem Beispiel zeigen, wie ich versuche, die Kinder zum richtigen Fragen anzuleiten. In der Heimatkunde stand das Thema Eisenbahn zur Behandlung. In meiner Vorbereitung stellte ich folgende Anschauungskreise heraus: Bahnhof, Eisenbahnschranke, Bahnwärterhäuschen, Signalstation. Ich stehe mit den Kindern an einer Eisenbahnschranke. Sie versperrt uns den Weg, ein Zug rollt vorbei, die Schranke hebt sich wieder. Im Mittelpunkt der Besprechung stand zunächst nur der Zug. Es kamen folgende Fragen innerhalb des Gesprächs aus den Reihen der Kinder.

Wir sprachen über die Bewegung der Pleuelstange, die den Kindern in die Augen sprang. Frage eines Kindes: Wie kann die Lokomotive den Zug ziehen? (Antworten der Kinder.) Die Kinder erkennen, daß die Frage so einfach nicht zu beantworten ist. Lehrer: Wir müssen da noch eine andere Frage lösen.

Kind: Wie kann der Dampf das machen, daß die Räder weitergehen? Wir stellen diese Frage zurück für den Klassenunterricht. , da die Beantwortung eine längere eingehendere Arbeit erfordert. Problem: Wie der Dampf Arbeit leisten kann.

Wir sprachen von den Güterwagen. Frage des Kindes: Was für ein Häuschen war dort auf dem Wagen? (Bremserhäuschen.) Die Kinder finden die Antwort selbst und sprechen sich aus. Besprechung in der Klasse: Auf dem Güterbahnhof (Aufladen und Abladen der Güter, Rangieren u.s.w.) Die Kinder erzählen vom Sinken und Heben der Schranke. Frage des Kindes: Wie kann die Schranke den wieder hochgehen?

Genauere Beobachtung und Aufgabe: die Tätigkeit des Bahnwärters. Kind: Der Bahnwärter muß aber gut aufpassen. (Beobachtungsstation.)

Kind: Muß denn der Bahnwärter immer dort oben stehen und gucken? (Fahrplan)

Besprechung in der Klasse: Der verantwortungsvolle Beruf des Eisenbahners. Die Kinder beschreiben die Schranke: warum ist der Klotz an dem einen Ende? (Erklärung)

Kind: In Kirchderne habe ich gesehen, wie ein Mann die Schranke selbst aufhob und durchging. (Warnungsschild)

Diese kurzen Beispiele zeigen, wie die Kinder durch Beobachten zum Fragen geführt werden. Diese Fragen kamen nicht nacheinander, sondern sie tauchten innerhalb der Besprechung auf. Wir sehen hier, wie verschieden die Fragen nach ihrem Werte sein können. Sie können zur Vertiefung des stofflichen Verständnisses dienen, sie können aber auch ein besonderes Problem einleiten. Seltener sind die Fragen, die sich auf eine umfangreiche Gedankenarbeit erstrecken, weil sie bedeutend schwerer sind. Es ist hier die Sache des Lehrers, daß er die Arbeit durch Impulse teilt, die wieder Unterfragen sein können. In diesen Fragen haben wir die sichere Gewähr, daß sie im Interessebereich des Kindes liegen, was für das Gelingen der Arbeit von großer Bedeutung ist. Schwieriger wird en Kindern das Fragen in Fächern, wo ihnen die unmittelbare Anschauung fehlt. Aber auch hier gelangen die Kinder zu einer Fertigkeit, wenn der Lehrer immer wieder einen Anstoß gibt und immer wieder Fragen der Kinder aufgreift. Das letzte ist sehr wichtig. Wenn ein Schüler weiß, dass seine aufgeworfene Frage den Behandlungsstoff der nächsten Stunde ausmacht, so erfüllt ihn das mit einem gewissen Stolz, und er erkennt selbst, daß Fragen keine Spielerei ist. Auch das dürfen wir die Kinder merken lassen, es trägt mit dazu bei, daß das Kind sich beim Fragen in Zucht nimmt und nur aus der Sache heraus fragt. Bei der Behandlung des Pfahlbaumenschen in der Geschichte an Hand eines Bildes brachten die Kinder folgende Fragen: Warum wohnen die Menschen auf dem Wasser? Wie sieht es in den Häusern aus? Haben die Menschen schon Krieg geführt? Was haben sie mit den Toten gemacht? Alle diese Fragen zeigen, wie die Kinder selbst bestrebt sind, tiefer in den Stoff einzudringen, sie zeugen vor allem von tieferem Nachdenken. Solche Fragen können aber auch nur kommen, wenn auch der Lehrer die Kinder tief in den Stoff einführt, auch auf die Gefahr hin, daß er sich hinterher im Stoff beschränken muß. So müssen wir bei unserer Arbeit auch noch Stoffauswahl und Stoffverteilung berücksichtigen. Wir müssen bemüht sein, den Kindern solche Stoffe zu bieten, in den ihnen die Möglichkeit gegeben ist, selbst mit in die Sache eindringen zu können. Nur Stoffe der lebendigen Anschauung sind für unsere Arbeit geeignet, denn ein Kind wird nur dann wertvolle Fragen bringen, wenn es von einer Sache innerlich bewegt ist.

 Schließlich sei auch noch der Fragen gedacht, die die Kinder aufschreiben dürfen, weil sie nicht in dem jeweilig zu behandelnden Stoff stehen. Es sind also mehr Fragen allgemeiner Natur. Der Fragekasten kann dem Lehrer manchen Wink geben, der ihm sein psychologisches Verständnis schärft. Er kann auch Einfluß auf die Stoffgestaltung haben. Dem Kinde selbst nützen diese Fragen nicht viel, weil sie oft ganz wahllos kommen und häufig nur der kindlichen Neugier entspringen. Es fehlt da die Hinleitung zur Sache, aus der heraus erst eine Planmäßigkeit des Fragens erzielt wird. Erst wenn der Fragekasten in den Dienst dieses oder jenes zu behandelnden Stoffes tritt, hat er seine Bedeutung. Dasselbe gilt von der sogenannten Fragestunde, der ich auf dem Seminar einmal beiwohnte, die sich aber auch durch die Planlosigkeit der Fragen ins Uferlose verlor. Ein zielvolles, planmäßiges Fragen der Kinder erreicht der Lehrer nur, wenn er immer wieder führend eingreift, und wenn es möglich ist, ein Kind oder auch mehrere Kindern zu Führern auszubilden, die die gestellten Fragen aufgreifen, richtig einreihen, beurteilen und bewerten. Dann nähern wir uns dem, was Gaudig als Ideal und Ziel vorschwebt. Wertvoll ist es aber schon, wenn wir erreichen, daß die Kinder im Unterricht überhaupt fragen.

 Zum Schluß will ich noch einmal auf das Wort von Kant zurückkommen, das ich meiner Arbeit vorangestellt habe. Es liegt eine tiefe Tragik darin, daß wir den Kindern Stoffe bieten müssen, für die ihnen die Einsicht und das Verständnis erst später kommt. Darum ist es aber auch so unendlich schwer, das, was hier im idealen Sinn gefordert wird, in die Tat umzusetzen. Wo aber ein Will ist, findet sich auch ein Weg, dazu soll auch diese Arbeit beitragen.

1. Kant, ebd. S.15. [↑](#footnote-ref-0)
2. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform, S.67. [↑](#footnote-ref-1)
3. Definition von Kerrl, (stützt sich auf Rehmke, Die Seele des Menschen) [↑](#footnote-ref-2)
4. Gaudig, Didaktische Präludien, S.14. [↑](#footnote-ref-3)
5. Gaudig, Didaktische Präludien, S.42. [↑](#footnote-ref-4)