

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 35 (1925)
Heft: 2

Artikel: Affekte des Lehrers : 2. Teil
Autor: Guyer, W.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788494>

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: 10.12.2025

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

Darum ist es ein Übel, wenn die Lehrer zu alt werden. „Sie überliefern im Ganzen nur fixe Ansichten und was den einzelnen betrifft, vieles, was die Zeit schon als unnötig und falsch verurteilt hat.“

Mit einer kleinen Abänderung können wir deshalb auf den Lehrer jenes Goethesche Wort anwenden: „Pädagogischer Gehalt ist Gehalt des eignen Lebens . . . Man halte sich ans fortschreitende Leben und prüfe sich bei Gelegenheiten; denn da beweist sich's im Augenblick, ob wir lebendig sind.“

(Fortsetzung folgt.)

Affekte des Lehrers.

Von Dr. W. Guyer.

II.

Der zweite Hauptaffekt der Einstellung geht auf die Vielheit der gleichzeitig in einer Klasse zu unterrichtenden Schüler. Die ständige korrekte Beeinflussung nur weniger Kinder bedeutet schon in der Familie mehr Problem und Ideal als Wirklichkeit, in Klassen bis zu 60 und mehr Schülern ist sie, man finde sich damit ab, völlig Illusion. Nicht nur dass, wie schon erwähnt, die Vielheit keine zusammenstimmende, sondern durch den Zufall zusammengewürfelte und bloss durch das annähernd gleiche Alter verbundene Einheit darstellt —, sondern diese Vielheit soll nun täglich während der sechs Stunden des Unterrichtes sich im einen Gedankenleben des Lehrenden zusammenfinden und nach seiner Pfeife tanzen. Wie wenig lange oft eine strenge Konzentration aller Kinder während der Lektion, während des Tages oder gar während eines Quartales auf die eine personifizierte Vorschrift andauert, weiss jeder Lehrer. Oder rühmt sich wieder der eine und andere Gottbegnadete, er vermöge mittels seiner Einfühlung ins kindliche Geistesleben, mit seiner alle Umstände berücksichtigenden Didaktik die Kinderschar im Banne zu halten, solange es ihm beliebt? Ich beneide ihn alsdann um seine Kunst, aber die dazu erforderliche Persönlichkeit scheint mir etwas anrühlig: Es müsste doch einer ein Schauspieler mit den Verwandlungskünsten eines Chamäleons sein, um auf alle gleicherweise zu wirken. Was man am guten Lehrer rühmt, ist mehr der gute Wille, allen gerecht zu werden, als das tatsächliche, immerwährende Verständnis eines jeden Kindes. Die eine geschlossene Persönlichkeit des Lehrers sieht sich in Tat und Wahrheit zur Einfühlung in fünfzig verschiedene fremde Seelen und Körper gezwungen, muss sich gleichsam in ebenso viele Teile spalten und kann dennoch bloss die eine sein. Es mag zum Erfreulichsten und für das menschliche Gemüt Einschmeichelndsten gehören, eine grosse Schar von Menschen, ein gefülltes auditorium maximum oder gar ein ganzes Volk durch Rede und Tat hinzureissen, aber es müssen ganz bestimmte Umstände, Interessen, durch den Moment in die gleiche Bahn gelenkte Gefühle

zusammentreffen — mit einer systematischen, andauernden Kleinarbeit hat das nichts zu tun. Hier kommt es mit der gleichen Notwendigkeit wie vorher bei der Einstellung zum Kind überhaupt zum Affekt: Der einzelne fühlt sich durch die Vielheit oft nicht nur beeinträchtigt, sondern fast erdrückt. Nur die Hälfte oder gar vereinzelte Wenige marschieren recht mit, und war die Lektion auf den Durchschnitt berechnet, so kommen doch die Guten und ganz Schlechten nicht auf die Rechnung. Es ist ja nett, vom modernen Erzieher mehr „Tiefenpsychologie“ und dergleichen zu verlangen, aber die alte Pädagogik wird nie und nimmer durch alle auf den Einzelnen gehenden Rezepte psychologischer Rücksichten und Analysen zur neuen vielverheissenden, solange eben noch Klassen zu unterrichten und auf eine bestimmte vorgeschriebene Höhe des Intellektes und des Könnens zu bringen sind. Seien es sachlich-wissenschaftliche, technische oder künstlerische Fächer, immer ist schon die Auswahl des zu Vermittelnden ein Maximum für den Durchschnitt der Schüler, dessen Erreichung notgedrungen eine gelinde Vergewaltigung der Eigenart eines jeden einzelnen bedeutet. Könnten wir nur erziehen, ohne bilden zu müssen, so wäre eine eingehendere Berücksichtigung des Individuums eher möglich; in der Bildungsarbeit aber steht dem ungleichen Seelen- und Geistesgrund der verschiedenen Kinder dasselbe Wissens- und Könnensobjekt in seiner unerbittlichen Gegenständlichkeit gegenüber, und hier für dieselbe Sache je der Eigenart der Schüler entsprechende Eingangstüren zu schaffen, ist schlechterdings unmöglich. Zwar gibt für manches Wissensgebiet die gleiche Geistesbeschaffenheit aller, geben zum Beispiel in der Mathematik die Grundformen der Verstandestätigkeit den allgemein gültigen Weg an, aber überall sind wieder die Einstellungen, Interessen und Begabungsstufen so verschieden, dass die selbstverständlichste Sache, von einem für viele dargeboten, doch nur in wenige wirklich eingeht.

Wo immer es also gilt, eine gleichmässige Durchbildung aller zu erreichen, in den Hauptfächern der Sprache, der Mathematik, der elementaren Fertigkeiten und der notwendigsten Naturerkenntnisse — da überall wird die Einstellung zur Vielheit ewiges Problem bleiben und nie das peinliche Gefühl der Ohnmacht und des leeren Strohdreschens aus der Lehrerseele fortzuschaffen vermögen — sofern diese sich wenigstens gewissenhaft Rechenschaft über das tatsächliche Resultat all ihrer Arbeit gibt. Wir können nicht in das mit Posaunenchor verkündete Evangelium mancher Allerweltsdidaktiker einstimmen, die da eine allgemein gültige Kunst anpreisen, alle alles zu lehren. Wie sehr selbst durch die fruchtbarste Methode eine Vielheit verschiedener Seelen nur an der äussersten Peripherie des Intellektes ergriffen wird, brauchen uns die Philosophen und Pädagogen der Intuition, der Persönlichkeit nicht erst zu beweisen. Eine Vertiefung von Seele zu Seele bis in den Kern des Gemütes und Charakters, ja nur bis zu den allgemeinen Formen des Verstandes und der Sprache erblüht nur im persönlichsten Ver-

hältnis, nie aber aus der Beschäftigung des Lehrers mit dem Durchschnittsverband, Durchschnittsgemüt, Durchschnittskönnen.

Freilich, auch diese Münze hat ihre gute Seite. Wie wir oben den Lehrer aus der Quelle seines Affektes die Verhütung desselben schöpfen lassen wollten, indem er bei der Disharmonie zwischen seinem und des Kindes Entwicklungsstand das Kind und seine Betätigung in unmittelbare Berührung mit dem Gegenstand bringe, so ergibt sich auch hier aus der Unzulänglichkeit selber der Weg zu ihrer wenigstens teilweisen Verhütung. Pestalozzi hat diesen Weg in Stans bewusst eingeschlagen, oder vielmehr er ergab sich ihm aus der Not der Lage: Die Gemeinschaft seiner Waisenkinder sollte als solche den Grund besonders der sittlichen Bildung aus sich selber erblühen lassen. In der Reibung der täglichen Nöte, der hundertfachen Bedürfnisse einer Menschenschar, aus der beständigen sittlichen Tat wollte er die Gesinnung erstehen lassen, und ganz zurücktreten sollte die Belehrung nach Normen des Lehrers. Auf unsern Zusammenhang bezogen bedeutet dies wiederum eine Beschränkung im Einsatz des Lehrers: die Vielheit der kindlichen Seelen soll zur eigenen gegenseitigen Durchdringung geführt werden. Unser gewöhnliches didaktisches Gestalten berücksichtigt nur die Dreiheit: Schüler — Stoff — Lehrer, von der weiteren Beziehung des Kindes zum Kind hat man sich noch kaum ernstlich Rechenschaft gegeben; auch die sogenannten Gemeinschaftsschulen, die alle Initiative dem Kind überlassen, sind nichtsdestoweniger Individualitätsschulen, weil eben nur auf die Willkür des Kindes und seiner Neigungen abgestellt. Eine auf psychologischer Besinnung beruhende Ausnützung der Vielheit ist etwas gänzlich anderes, nur bleibt sie auf das blosse Schulleben mit seinem vorwiegend erkenntnismässigen Zuge bezogen immer bloss Halbheit. Denn um eine Einteilung der Kinder in Arbeitsgruppen nach Rücksichten der Begabung, des Verständnisses, der gemüthlich-sittlichen Beschaffenheit zu bewerkstelligen, ist mehr als das kurze Beisammensein in der Schule, ist vielmehr eine Gemeinschaft notwendig, die sich über alle Faktoren des kindlichen Lebens, besonders über seine intimsten körperlichen und seelischen Bedürfnisse erstreckt. Aber auch im Unterrichtsbetrieb gilt es mehr und mehr, sich von der alleinseligmachenden Lehrperson mit ihrer Logik, ihren sittlichen und ästhetischen Bedürfnissen und Normen freizumachen, den Schwerpunkt in die kindliche Seelenwelt zu verlegen und, in unserm Fall, den Lehrer nur mehr Beziehungspunkt für Arbeitsgruppen als treibende Maschine der Masse sein zu lassen.

Mit der Erörterung des Verhältnisses vom Lehrer zur Vielheit der Schüler und des daraus entspringenden Affektes ist auch manches für die Einstellung zum einzelnen vorausgenommen. Zum Teil dadurch wirkt ja die Masse beeinträchtigend, dass ihretwegen der einzelne nicht ergriffen werden kann. Aber eben dieses Ergreifen, auch wenn ihm keine äussern Hindernisse entgegenstünden, ist genau wie das Erfassen einer ganzen Klasse eine Unmöglichkeit. Im gewöhnlichen Leben nimmt sich jeder aus der Masse seiner Mitmenschen

bewusst oder meist unbewusst diejenigen heraus, die ihm innerlich zusagen, und lässt alle andern, auch wenn er zeitweise mit ihnen zu arbeiten gezwungen ist, mit einem höflichen Gruss ihren Weg gehen. Der Lehrer hingegen soll alle in einer Klasse versammelten Kinder nicht nur unbesehen ihrer ungleichen Begabung, sondern auch ihres verschiedenen guten oder weniger guten Charakters, ihrer mannigfaltigen Gewohnheiten und Erziehungsergebnisse mit gleichem Verständnis und Wohlwollen behandeln. Glücklicherweise sind Kinder in allen guten und bösen Eigenschaften doch immer Kinder und dadurch weit erträglicher als Erwachsene, aber dennoch bedeutet Gleichheit gegenüber jedem einzelnen etwas Menschenunmögliches, es müsste denn Gleichgültigkeit gegen alle sein. Aus zwei Gründen: Einmal eben wegen jener so wichtigen Tatsache der Neigung, die Kant aus dem Gemeinschaftsleben zugunsten der gefühls- und saftlosen blossen Pflicht streichen wollte und die kein Mensch, solange er Mensch ist, aus seinem Gemüt streichen kann; und zweitens wegen der Schwierigkeit, in jedes Seelenleben gleichermassen verständnisvoll einzudringen, auch wenn es ein bloss psychologisches Verstehen ohne jede wirkliche sympathische Einfühlung ist.

Freilich, das psychologische Inventar des Lehrers ist heute noch nicht so sehr überladen, dass eine Bereicherung desselben nicht doch die Möglichkeit eines bessern Verstehens der kindlichen Seele, ihrer Besonderheiten und Fehlentwicklungen und damit die Verstopfung einer Quelle überflüssiger Affekte ergeben könnte. Sichere Kriterien des Schwachsinn und der Begabung auf den einzelnen Unterrichtsgebieten, eine genaue Kenntnis der seelischen Beeinflussung durch körperliche Abnormitäten, wie Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit, Drüsenbildungen usw., vor allem aber eine klare Einsicht in ererbte und durch Erziehungsfehler entstandene seelische Hemmungen (Stottern, Neurosen aller Art) lassen zum vornherein die betreffenden Kinder als Opfer unverschuldeter Umstände erkennen und geben die nötige Ruhe und die geeigneten Mittel ihrer Beeinflussung an die Hand. Dankbar kann hier der Erzieher viel von der neuen experimentellen Pädagogik, von der differentiellen Psychologie, von der Psychoanalyse lernen — und wenn es zunächst nur das wäre, dass er sich das Kind in all seinen Massnahmen und pädagogischen Überlegungen zum Problem macht, statt es wie eine blosse Sache, einen wohlbekannten Gegenstand seiner fertigen Methode zu unterwerfen. Es scheint mir überhaupt in all der Kritik an der beruflichen Ausbildung des Lehrers viel zu sehr das Gewicht auf das bloss Handwerkliche, in didaktische Regeln und Rezepte zu Fassende gelegt zu werden, statt auf eine tiefgehende Auffassung vom lebendigen Menschen, verbunden mit der Kenntnis seiner Entwicklungsstufen und möglichen Entwicklungshemmungen — auf eine Auffassung also, die den Lehrer frei über dem Gestalten stehen lässt und ihm die Möglichkeit der Anpassung an den Augenblick gibt; denn die eigentliche Psychologie des Lebens, die differentielle, erblüht in jedem gegebenen Fall wieder neu, und die Didaktik und Erziehung darf

nie über einen und immer denselben Leist drücken, was als Leben sich ohnehin beständig verändert und entwickelt.

Bei aller psychologischen Erkenntnis aber, das wollen wir uns nicht verhehlen, lassen sich die gegenseitigen Gefühlsregungen von Schüler und Lehrer nicht kommandieren. In jedem einzelnen Verhältnis zwischen beiden macht sich das Mysterium des seelischen Zusammenhangs geltend, da kommt also ebenso wie der Schüler der Lehrer in seiner inneren Zuständlichkeit in Betracht. Es ist gleich schwer, für die tausend Gefühlserregungen im Hin und Her des Klassenbetriebs die Ursachen oder ihre Anteile in Schüler und Lehrer abzumessen, als etwa Lehrer- und Schülertypen aufzustellen, die nun im gegebenen Fall so oder so reagieren würden. Die auf den intimsten menschlichen Regungen beruhende unwillkürliche Einstellung lässt sich nicht beeinflussen, sie ist Sache der ganz besondern, vom Unbewussten, Instinktmässigen ausgehenden Gefühlslage, und ergibt sich in ihrer bestimmten Weise so gut beim psychologisch Geschulten wie beim blossen Erfahrungspädagogen; Wissen macht auch hier nicht „tugendhaft“, und die Erkenntnis hinkt immer der lebendigen Tatsache hintennach. Eine Theorie der möglichen Affekte zwischen Lehrer und Schüler aufzustellen ist demnach zum vornherein unmöglich, es werden ihrer so viele entstehen können, als je Lehrer und Schüler einander gegenüber treten und in den verschiedensten Situationen einander beeinflussen. Nur auf einen Punkt möchte ich in diesem Zusammenhang hinweisen: Wenn die „alte“ Pädagogik den innern Seelenzuständen des Kindes keine Beachtung schenkte, sondern es nach vorgefasstem Plan einfach „zog“ oder zuschnitt, und insbesondere die aus schlechter Veranlagung entspringenden Untugenden der Faulheit, Frechheit, Flüchtigkeit, Bosheit, Gleichgültigkeit usw. ebenso mit der Rute auszumerzen suchte wie die vom Kind unverschuldeten, auf Erziehungsfehlern sich gründenden seelischen Verwicklungen (Verstocktheit, Angstzustände, Zwangshandlungen, Stottern, pathologische Lüge usw.) —, so fällt nun die modernste Pädagogik mit der Forderung der unbeschränkten Kindgemässheit in allen erzieherischen Handlungen ins andere Extrem: Auch jene vom unbefangenen sittlichen Urteil als schlechthin böse verurteilten Eigenschaften der Faulheit, Frechheit, gewöhnlichen Lügenhaftigkeit usw. können dem Kind nicht mehr zur Last gelegt und an ihm bestraft werden, sie sind die Wirkungen äusserer, nicht in ihm liegender Ursachen. Weil es nichts dafür kann, ist es auch nicht dafür haftbar zu machen, und eine blosser Untersuchung ohne sittlich normativen, Vorschriften oder Strafen erteilenden Charakter kann die Übelstände heben. Die Gefahr, die zweifellos für die sittliche Entwicklung des Kindes in dieser Auffassungsweise steckt, liegt auf der Hand. Eingewöhnung in ein unbedingtes Sollen und Müssen, die nachdrücklichste Beeinflussung von aussen können hier durch kein blosses psychologisches Verstehen und eine bloss gelegentliche Aufklärung ersetzt werden.

So sorgfältig der Lehrer die Tatsache beständig beachten soll, dass unsere Kinderwelt in hohem Grade nervös und zappelig, mit Zuckungen des Gesichts und der Glieder, mit aufgeregtem Schlaf und Traumleben geplagt ist — so notwendig gehört seine sittliche Entrüstung auch heute noch ins Schulzimmer hinein, wenn das Teufelchen im Kind sich regt. Darum handelt es sich aber jetzt für uns, dass sich der Lehrer bei all seinem Aufwand an Geduld und Verständnis für die Verfassung der Kinder nicht doch durch jene überall und unvermeidlich auftretenden Unarten zu sehr in den Harnisch bringen lässt. Ich fühle mich nicht berufen, hierüber praktische Winke zu erteilen, ein Kompendium könnte die unzähligen möglichen Fälle kaum beschreiben, und eben erst nachdem die Affekte schon dagewesen wären. Ich mag auch nicht die alten Wahrheiten von der unversiegliehen Liebe, der unerschütterlichen Ruhe, der eigenen innern Hemmungslosigkeit und der restlosen Befriedigung im Beruf aufwärmen, als der zuverlässigsten Bedingungen für ein möglichst affektloses Erziehen und Unterrichten. Denn alle, auch die pestalozzischste Liebe wird dennoch hie und da versiegen, die unerschütterlichste Ruhe einmal ins Gegenteil umschlagen, Hemmungen werden sich einstellen, und Überdruß wird zuweilen nicht zu vermeiden sein. Nur das Allgemeine könnte etwa gesagt werden: Gegen die Verirrungen der häuslichen Erziehung und die Vererbung menschlichen Jammers kann der Lehrer als solcher nichts tun, die Früchte davon fallen ihm mitsamt den Kindern in die Schule hinein, und ein guter Teil seiner Arbeit besteht in der Korrektur, die ihn oft kaum zum Aufbau kommen lässt. Aber die Ökonomie seiner Kräfte muss er kennen und sich danach einrichten, nicht nur in seiner „Lebensdiät“, in der Verteilung und im Ausmass der Arbeit und Ruhe überhaupt, sondern besonders jetzt im Bewusstsein seiner möglichen Erregbarkeit gegenüber den von den Schülern ausgehenden Einflüssen. Die affektive Einstellung im ganzen kann er, wie schon gesagt, nicht meistern, sie ist seine Art, sein Temperament, sein Charakter, sie ist auch die Widerstandskraft seiner Nerven und seines Herzens, seines Körpers überhaupt; aber über die gerade bei ihm und nur bei ihm sich ereignenden Erregungen grössern und gröbern Massstabes sollte er sich Rechenschaft ablegen und seine Massnahmen entsprechend treffen, sich so seine eigene für ihn und seine Klasse passende „Disziplin“ schaffen.

Das Kapitel „Affekte“ ist unerschöpfbar, nur einige mir wichtig scheinende Punkte wollte ich herausheben, und niemand wird es missverstehen, wenn ich, vielleicht einmal im Gegensatz zur üblichen Behandlung des Themas, Standpunkt, Recht und Interesse des Lehrers in den Vordergrund treten liess.
