

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 35 (1925)
Heft: 1

Artikel: Affekte des Lehrers : 1. Teil
Autor: Guyer, W.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788483>

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: 04.07.2025

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

reinen Menschentums emporzuheben, den Ewigkeitswerten, die in jeder jungen Menschenseele keimartig verborgen liegen, zu lebensgestaltender Entwicklung zu verhelfen; Menschen, die, warmherzig und begeisterungsfreudig, fähig sind zu voller persönlicher Hingabe, zu Entsagung und Aufopferung, wie sie der Dienst an jungen Menschen-seelen fordert.

(Fortsetzung folgt)

Affekte des Lehrers.

Von Dr. W. Guyer.

I.

Man ist heute geneigt, alle Fehler des heranwachsenden Menschen einer falschen Erziehung, damit also dem Erzieher zuzuschreiben. Die Schule leidet aber unter dem Vorwurf unrichtiger Behandlung der Jugend viel mehr als das Haus, denn sie gilt als der Ort der berufsmässigen Erziehung. Der Lehrer ist der zum Geschäft der Heranbildung eigens Bestellte, Bezahlte, der Sachverständige, während das Haus sich selbst als Dilettant in Dingen der planmässigen Erziehung entschuldigt, wenn Fehler ihre bedenklichen Folgen zeigen. Dem Lehrer verzeiht man sehr wenig, dem Haus alles. Der Lehrer wird — das Wort ist modern — zum Verbrecher an der kindlichen Seele; das Haus hat weder Zeit noch Mittel, immer zum Rechten zu sehen; dem Erzieher in der Schule rechnet man jede kleine unrichtige, oft auch richtige Massnahme, jedes Sichgehenlassen in Momenten der Aufregung, der überforderten Geduld nachdrücklich an. Im Widerspruch zu dieser Überbindung aller Verantwortung soll er aber doch wieder nur Lehrer, Unterrichtender sein. Dem Haus gehört die eigentliche Erziehung und das schliessliche Verdienst, wenn's wohl gerät. Greift der Unterrichtende irgendwie einmal in die vermeintlich bloss elterlichen Kompetenzen ein, so verbittet man sich dies als der eigentlich massgebende Erzieher. Der Lehrer soll so wohl am meisten von Erziehung verstehen, aber er darf sie ja nicht zu aufdringlich anwenden.

Dazu kommt die delikate Auffassung vom kindlichen Wesen. Dieses ist durchaus gut, wenn es nicht durch den Erzieher verdorben wird. Es kennt keinen wirklich schlechten Hang, keine regelrechte Lüge, keine angeborene Trägheit, wir müssen es nur recht verstehen, wir müssen seine Zustände mit der rechten psychologischen Lupe untersuchen, und wir werden immer den Fehler bei uns entdecken. Wir brauchen nur kindgemäss zu unterrichten, immer die der kindlichen Psyche entsprechenden Massnahmen zu treffen, alles dem Kind wohl zubereitet für seine gefühlsmässigen und intellektuellen Zustände vorzusetzen — und es wird in der rechten Weise darauf reagieren.

Jedoch fällt es mir hier nicht ein, eine Apologie des Lehrers zu schreiben. Ich wollte nur einleitend daraufhinweisen, wie exponiert

heute seine Aufgabe ist gegenüber der verbreiteten häuslichen Einstellung einerseits, der vorherrschenden theoretisch-pädagogischen Kritik andererseits, die sich aus verschiedensten berufenen und unberufenen Kreisen zusammensetzt. Man sagt — vielleicht nicht ohne Grund —, der Lehrerberuf prädisponiere zum Irrsinn, und man weist — wohl auch mit Recht — auf den grossen Prozentsatz nervöser Lehrer hin. Dabei zieht man dann ohne zu grosse Überlegung den Schluss, der in solcher Gefahr schwebende Lehrer übe einen unheilvollen Einfluss auf seine Schüler aus; nach dem Grund der Nervosität oder Überreizung fragt man entweder nicht oder man erklärt diese mit einer grossartigen Geste von Sachverständnis aus seiner Unfähigkeit zum Beruf. Man denkt nicht daran, dass nicht nur der Lehrer die Schüler, sondern dass auch diese den Lehrer beeinflussen. Mit unglaublicher Stumpfheit verschliesst man sich meist der Tatsache, dass ein einziges Nervensystem 30 oder 50 andern gegenüber das Gleichgewicht bewahren muss, in aller Naivität setzt man unbewusst beim Lehrer Herkulesnerven voraus, wie sie kein anderer Beruf braucht. Der Arzt oder Psychoanalytiker, der in aller Ruhe einem Einzelwesen gegenüber seine Untersuchungen anstellen kann, konstatiert in seinem stillen Arbeitszimmer vielleicht, dass einem Kinde in der Schule ein nervöser Nachteil entstanden ist, und unverzüglich eröffnet er eine Polemik gegen Schule und Schulmeister, der im Herdenbetrieb, wie ihn unser Volk immer noch will, seine Ruhe verloren hat. Er, der Feinveranlagte, weiss nicht, dass gerade diese seine Veranlagung im Schulbetrieb vielleicht versagen würde. Des Volkes Genius, wie er sich in den Gemütern der versammelten Schuljugend zuweilen offenbart, kann gehörig zwicken, schmerzen und die harmloseste Seele aufwühlen. Aber ich will mit dem allem immer noch nicht den Lehrer verteidigen, beileibe auch nicht den Rohlingen, die es in der Schule wie überall gibt, das Wort reden. Auch trete ich mit allem Nachdruck für die rechte Kindgemässheit, für die beständige psychologische Besinnung in jeder erzieherischen Handlung ein —, aber das war allerdings hervorzuheben, dass in der heutigen Schule die Arbeit besonders zu einer reichlichen Affektbetätigung führen kann. Ein Übermass von pädagogischer Kritik, ein mangelhaftes tatsächlich erzieherisches Bewusstsein und Schaffen da, wo es vor der Schule sein sollte, eine zweifellos mit dem Krieg und der allgemeinen Hast und Gespanntheit in allen Gebieten des heutigen Lebens zusammenhängende Überempfindlichkeit sind der Grund dafür.

Wenn ich im folgenden einige der beim Lehrer sich einstellenden Hauptaffekte begrifflich zu fassen suche, so ist mein Standpunkt nach dem schon Gesagten gegeben: Ich fasse sie ebenso sehr durch äussere unverschuldete als durch innere im Lehrer liegende Unzulänglichkeiten bedingt auf. Ich halte es also nicht mit dem in der Idee konsequenten, in Wirklichkeit aber zu überschwenglichem Philanthropen Salzmann, der alle Fehler und Misserfolge, also auch die Ursachen der eigenen Affekte dem Erzieher zuschreibt. Dies

wissenschaftlich zu beweisen wäre ebenso mühsam als umständlich, ich nehme die Erregungen und Gefühlszustände so wie sie tagtäglich in jeder Schulstube sich ergeben, ohne auf den Stammbaum des Lehrers und dessen mögliche und unmögliche Vererbungen, auf seine glückliche oder unglückliche Eignung zum Beruf einzugehen. Wie wollte man auch bei dem grossen Bedarf an Lehrkräften die nun gerade dem Ideal aufs Tüpflein entsprechenden Persönlichkeiten je finden, auch wenn sie tatsächlich vorhanden wären. Über die Affekte der Freude und der Begeisterung, wie sie sich hoffentlich auch überall einstellen, sage ich wenig oder gar nichts, die andern „negativen“ aber erörtere ich, um sie dem einen oder andern zum klaren Bewusstsein zu bringen und seinem Verhalten dadurch vielleicht eine Stütze zu geben, denn wie rasch lassen wir doch gerne das Unangenehme verrauchen, ohne uns zu unserem Vorteil damit auseinanderzusetzen. Ich kenne Kollegen, die sich in selbstquälerischer Weise die Verantwortung für jeden Misserfolg selber zuschreiben, ohne zu jener Überlegenheit über die nun einmal unvermeidlichen Kalamitäten zu gelangen, die unser gegenwärtiges Schulleben mitbringt.

Zunächst: Die Gemütsregungen des Lehrers sind natürlich diejenigen des Menschen überhaupt. Nur treten bei ihm gewisse Arten und Kombinationen in besonderer Häufigkeit auf, die rückwirkend dann wieder dem ganzen Gemütsleben ihren Stempel aufprägen können. Jeder Beruf mit ausgesprochener Inanspruchnahme des Gefühlslebens nach irgendeiner Richtung hin lässt diese letztere oft deutlich sogar im Äussern hervortreten. Wohl mehr als alle sonstigen geistigen Betätigungen, z. B. die des Intellekts oder besonderer Seiten desselben, gestalten der Verlauf und die Art des Affektlebens sogenannte „Berufstypen“.

Die für uns in Betracht kommenden Affektbetätigungen liegen in der Stellung des Erziehers überhaupt begründet. Ich meine nicht jene dem „Schulmeister“ von seinen Feinden unter den Dichtern und den sonst über Schul- und Erziehungssachen sich äussernden Personen zugeschriebene Stellung des bewusst Überlegenen, sondern seine in der erzieherischen Aufgabe ohne weiteres begründete Einstellung zu einem anders oder weniger entwickelten Lebewesen, zum Kind. Nervenärzte, Seelenkundige wollen wissen, dass ein grosser Teil der Lehrer ihren Beruf aus sogenannten Minderwertigkeitsgefühlen heraus, um also ein Ventil für ihre Ichbetonung zu gewinnen, wählen oder gewählt haben, ein anderer Teil soll geradezu aus dem Hang zur Machtbetätigung, die sich ihnen sonst, infolge ihrer Unfähigkeit natürlich, nirgends bieten würde, in den Erzieherberuf eintreten. Ich bestreite nicht, dass es solche Leute unter den Lehrern gibt, behaupte aber, dass sie unter allen Berufen gleicherweise vertreten sind und weise darauf hin, dass, wie überall, die jungen Leute in der Grosszahl auf den Beruf mehr gestossen werden als, bei dem jugendlichen Alter der Entscheidung, ihn aus eigenem innerem Antrieb ergreifen. Eltern werden die meisten auch ohne zu grosse Reflexion, vielmehr dem „höhern Trieb“ der Gattung gehorchend,

und einen Beruf, einen bestimmten Beruf wählen sehr viele aus dem gleicherweise „höhern Trieb“ der Selbsterhaltung, ob diese nun mehr gewöhnlich-sinnliche oder mehr höhere geistige Nebentriebe federn hat.

Ich meine also die Einstellung des Erwachsenen zum Kind, des entwickelten zum unentwickelten Körper- und Seelenleben. Zu Hause ist das Verhältnis zwischen Eltern und Kind durch die natürliche Zusammengehörigkeit ein selbstverständlicheres als in der Schule. Da treten dem Lehrer viele einander selbst fremde Kinder, lediglich durch den Zufall des gleichen oder nahezu gleichen Alters zur Klasse vereinigt, entgegen. Im Namen der Erziehung aller dieser jungen Menschen hat sich nun der Lehrer auf deren innere Verfassung einzustellen, und zwar in dreifacher Weise: auf die Altersstufe, auf die Vielheit, auf jeden einzelnen.

1. Auf die Altersstufe. Gemeiniglich unter den Erwachsenen freut sich über das Kind in einer Art Genuss seiner Naivität, seiner Liebenswürdigkeit, seines Frohmutes und seiner kostbaren Einfalt. Der Lehrer ist dieser kindlichen Art gegenüber nicht vorwiegend im Zustand jenes passiven Genusses, sondern der Verantwortung, der tätigen systematischen Beeinflussung. Wohl ihm, wenn er aus der Freude am kindlichen Wesen als einer beständigen wertvollen Quelle seine Berufsfreude zu schöpfen vermag. Immer aber bedeutet seine Aufgabe, seine Stellung zum Kind eine Art Selbstverleugnung, ein Heraus- und Herabsteigen aus sich selbst, und darin liegt die erste Veranlassung einer Gemütsregung, die nur gerade ihn beständig heimsuchen kann. Es ist auch ein wesentlich anderes, sich theoretisch mit der kindlichen Seele auseinanderzusetzen oder sie als reales Objekt sich gegenüberzusehen und entwickeln zu müssen.

Ich weiss z. B. genau, dass die Aufnahmefähigkeit des Kindes geringer ist als die des Erwachsenen, dass es dem gleichen Ding, für das ich Interesse habe, in ganz anderer Weise gegenübertritt, mit Gleichgültigkeit oder mit übertriebenem Pathos. Ich bereite eine Lektion mit aller Gewissenhaftigkeit vor, glaube in der Auswahl des Stoffes und der Mittel der Darbietung dem Kind alle Rechnung getragen zu haben — und die Lektion versagt gänzlich. Die Kinder sitzen mit der ihnen in solchen Fällen eigenen stoischen Ruhe da, ohne Teilnahme für meine Bereitschaft, für mein Interesse an der Sache, sie fangen gar an, meine Bemühungen mit andern innern oder äussern Beschäftigungen zu parodieren, und zu guterletzt bin ich mit meiner feinen Lektion an ihnen vorbeigegangen. Schon beim Bemerken der ersten Regung der Teilnahmslosigkeit ist es in mir aufgestiegen; eine Strafpredigt, das weiss ich aus Erfahrung, verfängt nicht, schadet nur mir selber durch den dazu nötigen Aufwand an Gefühlen, die doch mit der grössten Kaltblütigkeit hingenommen werden, wenn ich wenigstens den Schülern nicht ein Tyrann bedeute. Also staut es sich in mir auf — nicht einmal die Interesslosigkeit selber, vielmehr das Gefühl der unüberbrückbaren Kluft zwischen dem kindlichen und meinem geistigen Leben, der Abstand zwischen

seinen und meinen Interessen, die Unmöglichkeit des gegenseitigen innern Verständnisses wirkt entmutigend und aufregend. Es mögen Pädagogen von Gottesgnaden entgegen, die Lektion sei eben doch nicht kindgemäss gewesen, der Fehler liege bei mir; hätte ich die richtige psychologische Besinnung walten lassen, so wäre alles gut herausgekommen, eine Lektion müsse immer gelingen, wenn sie richtig durchgeführt werde — so bescheide ich mich allerdings mit der Einsicht in meine möglichen Fehler, sehe aber nichtsdestoweniger in einem ständigen Prozentsatz von Lektionen, die nicht gelingen, eine Notwendigkeit, die durch alle didaktische Kunst nicht auf die Seite geräumt werden kann, sondern in der unvermeidlichen Ungleichartigkeit der beiden geistigen Verfassungen, der des Lehrers und der des Schülers, immer begründet ist und sein wird. Könnte aller Unterricht gänzlich nur aus der Kindergemeinschaft erblühen, so wäre diese wichtige Quelle eines Lehreraffektes ausgeschaltet, aber es gehört nun einmal zu den Opfern des Schulmannes, dieses Kreuz auf sich zu nehmen. Denn jene Form des Unterrichtens, wo alle Initiative, nicht nur das Wie und Was, sondern auch das Ob gänzlich ins Belieben des Kindes gestellt wird, bleibt ein schöner Traum, eine moderne Allüre. Wir können einmal das Kind nicht auf sich selbst stehen lassen, die lebendigste Klassengemeinschaft bleibt eben eine Kindergemeinschaft, die höherzuführen unser Beruf ist, und dann ist es ja immer des Kindes Bedürfnis, sich an ein Führendes anzuklammern und sich an ihm emporzuranken. Als Kind setzt es sich dann aber auch unvermeidlich über alles hinweg, was nicht in sein Erleben eingeht, und uns Erwachsenen ist es schlechthin unmöglich, dieses Erleben restlos immer im rechten Punkt anzufassen. Der Konflikt bleibt also, aber es hat keinen Sinn, ihn nun zum ständigen Bringer bitterer Schmerzen werden zu lassen. Erkennt man ihn, so nehme man ihn als Selbstverständlichkeit hin und bringe es über sich, auch ohne Minderwertigkeitsgefühle und Zweifel an der eigenen erzieherischen Befähigung einmal an den Kindern vorbeizureden.

Aber was ich sagen wollte: Das viele Reden im Unterricht hat allerdings am meisten zur Folge, dass die Schüler nicht mehr folgen, und gewiss ist es, dass in jenen Schulzimmern, wo der Lehrer beständig doziert, das Verständnis bei den Schülern am kleinsten ist, dass dort unser Affekt am häufigsten sich einstellen kann. Wenn ich daher vorhin den Rat gab, sich mit dem Misslingen der und jener Lektion als mit etwas ganz Natürlichem abzufinden, so darf ich damit nicht einem gewissen Fatalismus Vorschub leisten, der zu viele missratene Anläufe leichthin auf das Konto jener Ursache schreiben wollte. Die Erkenntnis der Ungleichheit von Erzieher und Zögling verpflichtet anderseits zu immer sorgfältigerer Beachtung jener Faktoren, die ein Aneinandervorbeigehen von Lehrer und Schüler auf ein Minimum herabbringt. Als allgemeinen Gesichtspunkt dafür kann man die Maxime aufstellen, nicht zwar alle Initiative im Unterricht dem Kind zu überlassen, wohl aber statt aller

persönlichen Teilnahme des Lehrers am Unterrichtsgegenstand, statt aller Lehrerlogik dem Kind zu allererst den Gegenstand vor Augen zu setzen, also etwa im Sinne Gaudigs jede Zielangabe aus dem Gesichtspunkt des Lehrers heraus durch die unmittelbare Beziehung des Kindes zum Gegenstand selber zu ersetzen. Ich stelle dem Kind die Katze, den Fuchs lebendig oder wenigstens ausgestopft vor Augen, und daran nun soll es sich zuerst ganz nach seiner Weise betätigen, ohne durch aufdringliche Fragen aus der Eigenart seiner Betrachtung kurzerhand hinausgeworfen zu werden. Die Gemeinschaft aller kindlichen Geister wird so ihr Bild von der Katze, vom Hund im Ein- und Ausdruck, in Worten und Zeichnung ergeben, dieses Bild geht aber die Schüler etwas an, und erst nachdem so ihre Tätigkeit angeregt, in Fluss gebracht ist, möge der Lehrer sachte mit seinen Gesichtspunkten aufrücken, möge er die Lücken der kindlichen Betrachtung ausfüllen helfen. Dem besprochenen Aufsatz geht der freie voran, weil der erste die Kriterien vom zweiten empfängt; der korrekten Zeichnung präludiert die kindliche; dem im Geiste des Lehrers sich spiegelnden Gedicht gegenüber steht die Konzeption desselben durch das Kind im pädagogischen Vordertreffen; der entwickelten sittlichen Maxime oder Religionslehre schafft das naive Erleben der kindgemässen Ethik freie Bahn. So am ehesten kann ein zu häufiges und schädliches Auftreten des ersten Einstellungsaffektes vermieden werden. An die momentane Verschärfung der Kluft zwischen kindlichem und erwachsenem Geist, wie sie z. B. nach anstrengender intellektueller Lektüre, nach der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen, nach ästhetischem Genuss des Lehrers eintritt, brauche ich nicht zu erinnern, nur wenigen Berufsarten ist es ja übrigens vergönnt, beständig in höhern geistigen Sphären schweben zu können. (Schluss folgt)

Das Wesen der Wortbedeutung.

Von Emil Abegg,

Dozent der allgemeinen Sprachwissenschaft an der Universität Zürich.¹

I.

Es ist Aufgabe der allgemeinen Bedeutungslehre oder Semantik, die Zuordnung irgendwelcher, sei es natürlich entstandener, sei es konventionell festgesetzter Zeichen zu psychischen Inhalten zu untersuchen. Das wichtigste Gebiet, auf dem dies geschieht, ist die Lautsprache, also die Gesamtheit derjenigen Lautäusserungen, die mit der Absicht der Mitteilung erzeugt werden und von mindestens einem andern Individuum verstanden werden können. Sobald solche Zeichen sich entwickelt hatten, war auch das Problem des sprachlichen Bedeuten selbst gegeben, und es wurde im Laufe der Zeit in verschiedenster Weise zu lösen versucht. Für das primitive Bewusstsein ist Bedeuten und Sein eines. Der Name ist mit seinem Träger identisch