

Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich : Organ des kantonalen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, 23. Februar 1951, Nummer 3-4

Autor(en): **Zollinger, Hans / W.S.**

Objektyp: **Appendix**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **96 (1951)**

Heft 8

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

DER PÄDAGOGISCHE BEOBACHTER IM KANTON ZÜRICH

Organ des Kantonalen Lehrervereins • Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

23. Februar 1951 • Erscheint monatlich ein- bis zweimal • 45. Jahrgang • Nummer 3/4

Inhalt: Der Beitrag der Tiefenpsychologie zur Pädagogik — Zürich. Kant. Lehrerverein: 29., 30. und 31. Sitzung des Kantonalvorstandes — Mutationen — Mitteilungen

Der Beitrag der Tiefenpsychologie zur Pädagogik

Vortrag, gehalten an der Versammlung der Schulsynode des Kantons Zürich in Winterthur, am 18. September 1950 von Hans Zulliger

Meine Damen und Herren!

Wenn ich in der Folge von «Erziehung» spreche, dann möchte ich sie im engeren Sinne begreifen. Ich lasse also ausser Betracht, dass der Lehrer auch durch die rein intellektuellen Übungen mit dem Lehrstoff «erzieht».

Die Erfahrung hat bewiesen, dass ein Heranwachsender nicht ausschliesslich durch Einwirkung auf den Intellekt erzogen werden kann. Wir haben Hochstapler mit abgeschlossenem Abitur gesehen. Sie benutzten ihren ausgezeichneten Intellekt und ihre Bildung nur dazu, die Mitmenschen um so besser zu düpiieren.

Derlei Fälle sind zweifellos Ausnahmen. Aber ihre Krassheit dürfte klarlegen, dass die Aufgabe des Lehrers nicht allein in der Vermittlung von Bildungsinhalten und der formalen intellektuellen Ausbildung bestehen darf. Ebenso gewichtig sind die Gewissens- und die Charaktererziehung der Zöglinge, die diese instand setzen, ihre intellektuellen Fähigkeiten für den Dienst an der Gemeinschaft auszurichten, und sie nicht asozial auszuwerten. Entscheidend dabei ist, dass es uns als Pädagogen gelinge, im Zögling die entsprechende *Gesinnung* aufzurichten, wie uns *Walter Geyer* in seinem Buche über die «Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre»¹⁾ so eindringlich wie eindeutig dargelegt hat.

Auch jener Lehrer, der sich bewusst hütet, etwas anderes zu verrichten, als zu lehren, wirkt unabsichtlich erzieherisch im Sinne der Charaktererziehung. Denn das beste, was der Lehrer pädagogisch dem Schüler vermittelt, ist weder intellektuelle Belehrung und Muster-Beispielhaftigkeit, noch die Frucht von Lohn und Strafe, Liebeszuwendung und Liebesentzug usw., vielmehr etwas Immanentes: die kaum in Begriffe zu fassende Auswirkung seiner vollendeteren Persönlichkeit; sie ist die Wirkung seines tagtäglichen Ringens an sich und um sich selber, und sie übermittelt sich auf dem Wege der Ansteckung. Wir denken ans Bild vom kräftigen Magneten, der ein unmagnetisches Stahlstück auf Dauer hin magnetisiert, ohne dabei von seiner eigenen Kraft zu verlieren.

Die Grenzen der Erziehung sind in der Erziehungsfähigkeit des Kindes und in der Erzogenheit des Erziehers gesetzt. Deshalb darf die Selbsterziehung des Erziehers nie aufhören, so lange er erzieht, ob er es absichtlich oder unbewusst tue.

Wenn wir uns nun fragen, inwiefern die Tiefenpsychologie dem Pädagogen in seiner Tätigkeit behilflich sein könne — in einem Bemühen, das mindestens so verantwortungsvoll ist wie die Arbeit eines Arztes

oder Seelsorgers —, dann denken wir wohl zuallererst an neuartige und adäquatere *Erziehungsmethoden*.

Das Zeitalter der *Schulreform* ist jenem der *Erziehungsreform* gewichen. So wie wir während der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts darauf ausgingen, zeitgemässere und wirksamere Arbeitsweisen zur Vermittlung von Bildungsstoffen aufzuspüren und sie auch fanden, so gehen wir nun mehr und mehr darauf aus, uns neuer Praktiken in der Erziehung zu bedienen. Die Funde der Entwicklungs-, der Affekt-, Trieb- und der gesamten Tiefenpsychologie, so erwarten wir, könnten uns in unserem Bestreben helfen.

Aufgabe der Erziehung war je und je, dem Kinde den Weg frei zu machen aus seiner Ich-Versponnenheit zum Du. Es muss seine Egozentrizität und seinen Autismus aufgeben zugunsten der Anpassungsfähigkeit an jedermann verpflichtende Ideale, um auf diesem Wege sich voll zu entfalten, zu integrieren und gemeinschaftsfähig zu werden. Seine primitiven, rohen Triebe soll es bändigen, beherrschen lernen und ihre Energien umwandeln, veredeln, sublimieren zugunsten höherer sozial wertvoller Ziele.

Wir wissen als Erzieher sehr wohl, *was* wir beabsichtigen. Weniger durchsichtig sind uns die *Methoden*, um zu erreichen, *was* wir uns als Aufgabe stellen. Mit den landläufigen Erziehungsmitteln haben wir verhältnismässig oft Misserfolge buchen müssen; selbst langdauernde Gewöhnung reichte manchmal nicht aus. Gerade unser ehrliches Selbstbekenntnis und Eingeständnis, dass unsere pädagogischen Massnahmen häufig allzu ungeschlachtet und unwirksam sind, liess uns die Notwendigkeit erkennen, nach feineren Ausschau zu halten, wie sie sich aus der neueren Seelenkunde ergeben.

Wie wir diese pädagogisch auswerten können, möchte ich Ihnen an einem konkreten Beispiel darstellen, das uns erlauben wird, einige theoretische Betrachtungen anzuknüpfen.

Die Lehrerin klagt über einen Erstklässler, nennen wir ihn Kurt, er mache sich durch ein besonderes Spiel unliebsam bemerkbar. Er versammle im Abort eine Schar Kameraden um sich, und unter seiner Anführung werde wettenmässig ausgeknobelt, wer an der Pissoirwand am höchsten hinauf zu urinieren vermöge. Kurt sei dabei der Sieger. Um sich vom Andauern seiner Leistungsfähigkeit zu überzeugen, wiederhole er das Spiel nach Verstrich einiger Zeit. Es gebe unter den Buben zu reden, und das Interesse am Unterricht sei mehr oder minder gestört.

Die Lehrerin hat den Sünder zuerst ins Gebet genommen und ein Geständnis erzwungen. Dann hat sie Kurt freundschaftlich zugesprochen und ihm die Belustigung verboten. Der Bub versprach, das Spiel im

¹⁾ Zürich, 1950.

Schulhausabort zu unterlassen. Dann hat er es jedoch an abgelegenen Hauswänden wiederholt. Als dies ruckbar wurde, schritt die Lehrerin mit einer Strafe ein: Kurt musste ein paar Mittaglang nachsitzen und einsam, ohne Begleitung seiner Klassengenossen, nach Hause gehen. Der Erfolg schien zuerst sichergestellt. Nun ging die Lehrerin mit ihren Erstklässlern in den Wald. Beim Rückweg blieben die Buben zurück. Sie musste auf die Nachzügler warten. Und dann kam an den Tag, dass die Schar ihr Spiel an einer dicken Buche wiederholt hatte. Die Lehrerin zeigte sich enttäuscht, gekränkt, schalt Kurt, den Rädelsführer, aus und meldete den Eltern, was vorgefallen.

Diese sind hochgradig erschrocken. Denn ihr Sohn hat sich auch zuhause etwas geleistet, das die Eltern in höchste Verlegenheit brachte. In seinem Zimmer häufte er Papierschnitzel und zündete sie an. Das Feuer löschte er, indem er die Wasserkaraffe darauf ausleerte. Nachher urinierte er in das Gefäss und verbarg es hinter dem Fenstervorhang. Auf den Brandgeruch erschien die Mutter und sah die Bescherung. Im ersten Impuls versetzte sie dem Söhnchen eine Ohrfeige. Wenn die Lehrerin an eine frühe Verdorbenheit des Schülers dachte, so fürchten die Eltern viel mehr: Kurt könnte ein Fall von Früh-Schizophrenie sein. Denn ein hereditärer Schaden war möglich: man hatte einst einen Grossonkel des Knaben wegen Geisteskrankheit eine Zeitlang in einer Heilanstalt internieren müssen.

Zwar — an dem Buben waren bis dahin keine Absonderlichkeiten aufgefallen. Er hatte sich ähnlich wie andere Kinder verhalten, keine aussergewöhnlichen Krankheiten oder Unfälle durchgemacht, er brauchte auch nie operiert zu werden. Kurt, ein Nachgeborener neben einem älteren Bruder, der Theologie studiert, wurde ziemlich spartanisch erzogen, weil man ihn nicht verwöhnen wollte. Man hatte einige Mühe und musste Zwang und Strafen anwenden, um ihn zur Reinlichkeit zu gewöhnen. Sonst hatte sich bislang bei ihm nichts Auffälliges gezeigt.

Die Eltern fragen sich, ob mit liebevollem Zuspruch, Versprechungen, Belohnungen bei gutem Verhalten, oder ob mit Strenge einzuschreiten sei. Ihrer Befürchtung wegen, es könnte sich um eine früh ausbrechende Geisteskrankheit handeln, beschliessen sie, einen Fachmann aufzusuchen. Er stellt mit dem Knaben ein paar seelenkundliche Prüfungen²⁾ an und findet nichts besonderes. Hierauf rät er den Eltern:

1. Man tue gut daran, mit Kurt über seine Spiele nicht mehr zu reden;

2. Der Vater solle Kurt im Garten ein Feuerlein machen und es dann durch den Harnstrahl des Buben auslöschen lassen; das Spiel könne einige Male wiederholt werden.

3. Zugleich möge man Kurt eine kleine Giesskanne verschaffen und ihn, gemeinsam mit dem Vater, der mit der grossen Giesskanne hantiert, die Blumen oder Gemüsebeete giessen lassen.

4. Hierauf sei am Platze, einen Gartenschlauch anzuschaffen und Kurt zu unterweisen, wie man das Wendrohr handhabt; vor allem solle er unter anderem aus grossen Entfernungen etwas spritzen können — im Sommer den Rasen und auch die Wege.

5. In der Freizeit und auf Spaziergängen sei tunlich, Kurt Rätsel vorzulegen und sie lösen zu lassen, ihm

²⁾ Formdeut-Tests, Wartegg-Test; Baum-Test; Assoziations-Experiment nach C. G. Jung.

später auch Rechnungen aufzugeben, und, falls er sie richtig löse, ihn mit einem anerkennenden knappen Wort zu belohnen.

6. Man möge Kurt Wasserfarben und Pinsel kaufen und ihn nach Herzenslust malen lassen.

7. Diese Spiele oder Beschäftigungen müssten Kurt sukzessive vorgeschlagen werden — jeweilen in dem Zeitpunkt, da man feststellen könne, dass ein begonnenes Spiel «abgenutzt» — d. h. für den Buben weniger interessant geworden sei.

8. Beim Spritzen mit dem Gartenschlauch solle Kurt ab und zu von seinen Kameraden einladen dürfen, damit er ihnen seine Künste vorführen und die Gespanen daran teilnehmen lassen dürfe.

Der Berater verständigte auch die Lehrerin. Unter seiner Kontrolle — die Eltern berichterstaten ihm von Zeit zu Zeit — wurden die Ratschläge in die Praxis umgesetzt. Kurt wiederholte seine verpönten Spiele nie wieder, verlegte seinen Ehrgeiz in kurzer Frist — etwa in Dreivierteljahren — mehr und mehr auf seine Schulleistungen, wurde Primus seiner Klasse und bestand das Examen ins Progymnasium mit Glanz. Er besucht heute das Obergymnasium und ist einer der Ersten seiner Klasse geblieben.

Wir wollen nun den Ablauf ein wenig seelenkundlich verfolgen.

Zunächst sehen wir, dass die üblichen Erziehungsmittel, von der Lehrerin angewendet, und auch die Ohrfeige der Mutter den Knaben nicht daran hindern, seine Harnspiele weiter zu betreiben: das letztgespielte im Wald geschah nach dem Vorfall im Kinderzimmer zuhause.

Wir müssen uns darüber im klaren sein, dass beide Spiele — das mit den Kameraden und jenes zuhause, der *Harntriebhaftigkeit*³⁾ des Bübleins entsprungen sind: sie gehören in die gleiche «Reihe».

Die Lehrerin fühlt sich ohnmächtig, nachdem sie zuerst mit Liebe, dann mit Strenge vorgegangen. Sie ist bestürzt, von Kurt enttäuscht, sie fühlt sich von ihm persönlich gekränkt, und sie sucht Hilfe bei den Eltern, die nicht weniger als sie sich ohnmächtig fühlen und konsterniert sind. Beide Parteien reagieren mit *Angst*. Etwas, das wir nicht verstehen und das uns befremdend erscheint, weckt leicht unsere Angst.

Die Lehrerin sagte dem Berater, als dieser Kurts Stücklein mit ihr durchbesprach und als er ihr die Zusammenhänge zu erklären suchte: «So etwas hat man uns im Psychologie-Unterricht einst halt nicht gezeigt!» Jedenfalls fühlte sie sich durch die sachliche Erklärung des Beraters erleichtert, was zur Wirkung hatte, dass sie Kurt nicht anderswie begegnete als vor seinen Missetaten. Auch wenn sie nicht voll imstande war, die psychologischen Zusammenhänge zu begreifen, den Berater ganz zu verstehen — und auch dann, wenn sie an ihm zweifelte: sie fühlte ein Stück Verantwortung auf ihn verschoben, was ihr so viel Beruhigung brachte, um ihrem Schüler nicht mit feindschaftlichem Misstrauen gegenüberzustehen.

(Zwischenbemerkung: Sie sagen, meine Damen und Herren, es sei selbstverständliche Pflicht eines Pädagogen, einem Kinde nicht mit irgendwelchen feindschaftlichen oder ablehnenden Gefühlen zu begegnen, selbst wenn dieses sich verfehlt hat. Indessen — stellen Sie sich an den Platz einer Lehrkraft, die von einem Schüler persönlich gekränkt worden ist — das heisst, welche die Missetat eines Schülers als persönliche

³⁾ Hans Christoffel, «Trieb und Kultur», Basel, 1944.

Kränkung, als Kränkung im Berufsehrgeiz, in der Berufsehre aufgefasst hat! Gehen Sie in sich und fragen Sie sich, ob Sie in diesem Falle etwas gegen Ihr Gefühl zu tun vermögen! Wir wollen doch nicht vergessen, dass wir Lehrer auch nur Menschen sind und ein Recht haben, Menschen zu sein! Es wäre schlimm um uns bestellt, wenn wir uns für Götter hielten!

Auch die Eltern sind benommen, verzagt, deprimiert in ihren Befürchtungen, ihr jüngeres Kind könnte geisteskrank sein. Und auch sie sind von Angst erfasst: Um sich Erleichterung zu verschaffen, hat die Mutter dem Knaben zunächst eine Ohrfeige verabreicht. Die Mutter wird zwar, wenn wir sie fragen, niemals zugeben, sie habe ihre Angstspannung abreagieren wollen, als sie ihren Buben ohrfeigte: Nein, sie habe beabsichtigt, ihm einen pädagogisch gemeinten Denkkettel zu geben, wird sie behaupten und es als böswillige Unterschiebung betrachten, wenn wir noch andere Motive als nur das pädagogische annehmen: Denn sie kann nicht wissen, was in ihrem Unbewussten geschehen ist — und wir wissen es ja auch nicht so ganz sicher: wir schliessen nur aus Analogien, die wir genau hatten untersuchen können. Diese lauten dahin, dass Körperstrafen, impulsiv gegeben, sehr oft, wenn nicht regelmässig, in allererster Linie Vergeltungsstrafen sind, die den Straftenden aus seiner Affektspannung lösen sollen; wenn wir dies erkennen, bedeutet dies noch lange keine Diffamierung der Straftenden, denen ja zweifellos nur die «pädagogische» Absicht bewusst war.

Darf ich Ihnen, die Taten — und vor allem die Tatenfolge Kurts überblickend, eine weitere Vermutung vorlegen?

Sie lautet: der Knabe hat das urethrale Spiel im Kinderzimmer deshalb angefangen, weil er dem Verbot der Lehrerin gegenüber der vorherigen Spiele Folge zu leisten versuchte. Er probierte einfach ein anderes Harnspiel aus, eigentlich «das» Harnspiel der Buben — ein atavistisches Spiel, das auch heute von Primitiven betrieben wird und oft den Inhalt der Bettnässerträume bildet. Als er dann dafür auch bestraft wurde, griff er auf das weniger «gefährliche» erste zurück und organisierte das Spiel im Wald bei der Buche, indem er wohl annahm, es sei an so abgelegener Stelle erlaubt. Denn die Lehrerin hatte ihm vorher gesagt: «Was würden die Leute sagen, wenn sie dich sähen!» Der Bub, der kaum begriff, dass Harnspiele überhaupt verpönt seien und warum er sich die damit verbundene Lust nicht verschaffen sollte, dachte nur daran, sie im Verborgenen zu betreiben: zunächst einsam in seinem Zimmer, wo er unbeaufsichtigt, unbeobachtet war, und dann im Wald, wo nur die Kameraden vorhanden waren.

Von der Tiefenpsychologie her sind wir nämlich gewohnt, nicht zufällige Einzelercheinungen, vielmehr Zusammenhänge und Abläufe zu sehen und zu verstehen. Darum meine Vermutung, dass das ursprüngliche Spiel (das In-die-Höhe-Uriniere) mit dem Feuerlöschspiel in direkter Verbindung stehen könnte, und dass dieses ein Versuch war, das vorangegangene abzulösen. Gewiss handelt es sich um einen «Versuch mit untauglichen Mitteln».

Wir haben gehört, dass Kurt mit Strenge zur Reinlichkeit erzogen worden ist. Wahrscheinlich hatte er nicht Gelegenheit, im Frühkindalter seine Harntriebhaftigkeit genügend auszutoben und sie damit abzureagieren, zu erledigen, darüber hinauszuwachsen. Dass 7—9jährige Knaben verhältnismässig oft Harn-

spiele in ähnlicher Art wie Kurt betreiben, übersehen wir gerne oder wollen es nicht wahr haben. Wir Erwachsenen können uns nicht mehr vorstellen, was für eine beträchtliche Freude und Lust es für Knaben in der Vorpubertät bedeutet, Harnspiele zu spielen und insbesondere das Feuer zu «beherrschen».

Wenn wir aber davon wissen, dann erscheint uns das, was Kurt unternahm, nicht mehr so aussergewöhnlich und bedenklich, und wir verstehen jetzt auch besser, was der Berater als Erziehungsvorschläge den Eltern vorlegte.

Sie finden vielleicht, meine Damen und Herren, diese Vorschläge dienten nur der *Ablenkung* auf andere Spiele, auf andere bubenhafte Interessen. Und diese Ablenkung sei daran schuld, dass Kurt seine Harnspiele vergessen konnte.

Ich habe dagegen den Eindruck, es handle sich um viel mehr.

Der erste Rat lautete dahin, man solle mit Kurt nicht weiter über seine Verfehlungen sprechen. Damit beabsichtigte der Berater, zu vermeiden, dass sich die Vorwürfe dem Knaben gegenüber in diesem zu einer Art Trauma nachträglich kristallisierten. «Wenn man vom Teufel redet, dann kommt er!», heisst ein Sprichwort. Und wenn man einem Kinde immer und immer wieder eine Missetat vorhält, kann sich die Disposition zu gleichen Missetaten in seinem Seelischen fixieren. Wenn wir beispielsweise einem Kinde, das einmal etwas gestohlen hat, beständig sein Delikt um die Nase reiben und es unsere Entrüstung fühlen lassen, dann sagt es sich schliesslich: «Ich bin ohnehin ein Dieb — also stehle ich bei nächster Gelegenheit wieder!»

Der zweite Rat ging auf eine direkte Befriedigung der Ansprüche auf Harnerotik des Knaben. Er sollte im Garten ein Feuerlein machen und es mit dem Harnstrahl löschen. Im Garten sollte ihm erlaubt sein, zu tun, was im Zimmer nicht gestattet werden konnte — die Eltern hatten Kurt genügend darauf aufmerksam gemacht, was aus dem Feuer hätte entstehen können.

Etwas absonderlich mutet uns an, dass der Knabe nach vollzogener Brandlegung in die Wasserkaraffe uriniert hat. Er begründete dies folgendermassen: er habe Angst gehabt wegen des Feuers und dessen Überresten — habe sie heimlich wegschaffen wollen — zugleich habe er starken Harndrang gespürt — und um den Harn zu verbergen, habe er in das Gefäss uriniert — er wollte nicht aus dem Raume gehen, bevor er die Asche fortgeschafft, und eigentlich habe er zuerst daran gedacht, das Feuerlein mit Harn zu löschen, habe es jedoch unterlassen, weil er dachte, man dürfe den Stubenboden nicht mit Urin beschmutzen.

Wir sehen ein Kind vor uns, das eine schlimme Tat begeht, sich der Unerlaubtheit, wenn auch nur dunkel, bewusst ist, und bei dem sich jener Dichterspruch über den «Fluch der bösen Tat, die fortzeugend Böses muss gebären», wieder einmal bewahrheitet.

Aus den Gesprächen mit dem Berater ging hervor, dass Kurt, von seinen Trieben angeregt, unbedacht das Feuer legte, dann in Angst geriet, und nachher — im Affekt — bei getrübttem Bewusstsein gehandelt hat, wie dies in ähnlichen Situationen ja oft auch bei Erwachsenen geschieht.

Beim Spiel im Garten kann Kurt nun ohne Angst einen primitiven Triebanspruch absättigen und ihn so überwinden.

Um die Überwindung zu erleichtern, schlägt der Berater weitere Spiele vor: das mit der Giesskanne

und dem Gartenschlauch. Es sind dies urethrale Spiele im Sinnbild. Und es sind sozial erlaubte Beschäftigungen, die Kurt auch im Beisein von Kameraden durchführen kann — also innerhalb einer Gemeinschaft.

Eine noch sublimere Form urethraler Spiele ist die Verwendung von Wasserfarben. Das Malen ist schon recht weit entfernt vom urethralen Anmalen der Pissoir- oder Hauswände, so weit, dass wir den Zusammenhang mit der urethralen Befriedigung kaum mehr erkennen können. Aus der primitiven Harnkunst entwickelt sich eine ästhetischere.

Bei Kurt hat sich anlässlich der Harnspiele gezeigt, dass damit sein ehrgeiziges Bedürfnis verbunden war, über seine Kameraden zu triumphieren, indem er höher hinauf harnte als die anderen. Der Berater sucht nun den Ehrgeiz in eine andere Bahn zu kanalisieren. Kurt soll Rätsel lösen, später Rechnungen. Damit wird dem Ehrgeiz des Knaben ein intellektuelles Ziel gesetzt, er wird den Schulleistungen dienstbar gemacht. Dass dies gelang, ist damit bewiesen, dass Kurt an die Spitze seiner Klasse vorrückte.

Was Ihnen skizziert worden ist, meine Damen und Herren, ist der Ablauf einer mit pädagogischen Mitteln vorgenommenen *Triebumwandlung* und *Triebsublimierung* in tiefenpsychologischem Sinne.

Statt der üblichen pädagogischen Mittel wurden ganz andere verwendet, von denen der Knabe nicht wusste, was sie bedeuteten und bezweckten, die jedoch wirksamer und folgerichtiger waren als jede anderweitige Massnahme es hätte sein können.

Wir fragen uns nun, ob wir das Beispiel vermehren, etwa zeigen sollten, wie man bei einem furchtsamen, stotternden, lügenhaften, bei einem diebischen, trotzigem, faulen, prahlerischen, renitenten, betrügerischen Schüler vorgeht, wie man selbst intellektuelle Mängel manchmal beseitigen kann, wo solche auf affektiver Grundlage aufgebaut sind usw.

Dies würde aber zu weit führen. Wir beabsichtigten nur, nachzuweisen, wie die Tiefenpsychologie die pädagogische Praxis befruchten kann — was selbstverständlich voraussetzt, dass wir die Lehren *Freuds*, *Jungs* und *Adlers* kennen. Dabei handelt es sich nicht darum, dass der Lehrer zum *Psychotherapeuten* ausgebildet werden muss. *Des Lehrers Aufgabe bleibt eine pädagogische, sie kann keine ärztliche sein.* Was mit Kurt vorgenommen worden ist, bedeutet keine psychoanalytische Kur. Es wurde ihm nicht, wie in einer solchen, ein Stück seines Unbewussten bewusst gemacht, «gedeutet», ihm vielmehr nur, gestützt auf tiefenpsychologische Einsicht, *auf erzieherischem Wege* über eine Entwicklungshemmung hinweggeholfen. Was der Berater vorschlug, hätte auch Kurts Lehrerin vorschlagen können, falls sie über trieb- und entwicklungspsychologische Einsichten verfügt hätte. Das heisst, wenn sie, gestützt auf ihre Vorbildung, hätte erkennen können, worum es sich bei den Erscheinungen handelte und wie man ihnen beikommen konnte.

Wir machen niemand einen Vorwurf, dass sie das nötige Wissen und die technischen Fertigkeiten nicht besass. Aber es wird zweifellos eine Zeit kommen, da jede Lehrkraft aller Schulstufen solches Rüstzeug besitzt; denn notwendigerweise muss sich die Pädagogik in der entsprechenden Richtung weiterentwickeln.

Bei allem Respekt vor der alten «Schul-Psychologie» wird doch allmählich die viel lebensnähere, konkretere «Tiefenpsychologie» Eingang finden in die Lehrer-

Ausbildung. Vielenortes ist der Anfang dazu schon gemacht.

Die Infiltration mit tiefenpsychologischen Begriffen ist bereits im täglichen Leben feststellbar, wo von «Minderwertigkeitsgefühlen», «Hemmungen», «Verdrängungen», gesprochen wird — oft allerdings nur so, dass die Worte leere Hülsen bleiben, manchmal auch als bequeme Ausreden: etwa dann, wenn Eltern ihre 15jährige, die in der Schule nichts leistet, vor dem Lehrer damit entschuldigen, indem sie aufführen: «Unser Trudi hat halt Minderwertigkeitsgefühle!»

Wir meinen, falls Trudi wirklich solche besitzt, müssten sie eben weggeschafft werden, damit das Mädchen seine Intelligenz voll entfalten kann. Die Interesselosigkeit Trudis in der Schule könnte jedoch ganz anders als durch neurotische Erscheinungen begründet sein — etwa durch einen gutbezahlten Wochenplatz oder die intensive Mitgliedschaft bei einem Sportklub usw.

Es ist schon ein bedeutsamer Fortschritt, wenn der Erzieher, vor allem der Facherzieher, nur von der *Möglichkeit seelischer Verwicklung* bei anormalen Erscheinungen an den Kindern weiss. Er bringt Schüler, die irgendwie plötzlich oder allmählich versagen, dem Fach- oder Schulpsychologen, dem Service médico-pédagogique usw. zur Begutachtung, ehe er kurzerhand eine Massnahme ergreift, die das Übel vielleicht eher verschlimmert als heilt.

Denken wir etwa an einen zerstreuten, Konzentrationsunfähigen Schüler. In früheren Zeiten hätte man sein Übel direkt zu bekämpfen versucht. Vor allem hätte man es ihm tagtäglich vorwurfsvoll vor Augen gehalten, in der Annahme, es fehle nur am «guten Willen». Wahrscheinlich wäre man sogar mit Strafen eingeschritten. Kurz und gut, man hätte sich pädagogisch so benommen, wie ein schlechter Arzt, der Fieber festgestellt hat und dieses bekämpfte. Der gute Arzt tut dies jedoch nicht, weil er weiss, dass das Fieber nur das Symptom einer anderen Affektion bedeutet. *Diese* sucht er zu erkennen und zu beseitigen. Ebenso ist die Konzentrationsunfähigkeit meist, wenn nicht vielleicht regelmässig, ein Zeichen einer verborgenen psychischen Verwicklung, die ergründet und aus der Welt geschafft werden muss. Und wie die Fieber von selbst verschwinden, wenn es dem Arzte gelungen ist, die *eigentliche* Krankheit zu heilen, so verflüchtigt sich die Konzentrationsunfähigkeit, sobald es gelingt, die hintergründige seelische Konfliktsituation aufzuheben. Sie kann beispielsweise in einer vom Schüler selber unerkannten Angst bestehen⁴⁾ oder eine Wirkung des *unbewussten* Gewissens bedeuten.

Eine Hauswirtschaftslehrerin brachte eine 15jährige im Einverständnis deren Eltern zur Beratung. Das Mädchen, Emma, war dermassen zappelig und zerstreut, dass es nicht nur die zu kochenden Speisen verdarb, sondern auch dadurch Schaden stiftete, indem es in auffallender Weise Geschirr zerschlug. Die Lehrerin sagte aus, sie hätte es sowohl mit Güte wie auch mit Strenge und Strafen versucht, aber keinen Erfolg gehabt.

In wenigen Sitzungen vermochte der Berater die Symptome zu beseitigen. Emma litt an teilweise bewussten Schuldgefühlen wegen Onanie. Es hatte entsprechende Phantasien abzuwehren, aus denen sich unbewusste und noch viel stärkere Schuldgefühle er-

⁴⁾ Meng sagt: «Angst macht dumm — und Gescheitheit schützt vor Dummheit nicht!»

gaben. Ihre Folge waren das «nervöse», das zappelige und zerstreute Verhalten, die ängstliche Verworrenheit Emmas, es könnte etwas falsch machen oder falsch anfassen — und die Wirkung dieser Erwartungsvorstellung war, dass es wirklich alles falsch anfasste. Aus Einfällen zu Träumen — von denen Freud uns mitgeteilt hat, sie seien die Via regia ins Unbewusste — ging hervor, dass das Geschirr-Zerschlagen einen sinnbildlichen Sinn hatte und bestimmte körperliche Befürchtungen des Mädchens am Symbol darstellten: es glaubte, sich durch seine Praktiken selber zu beschädigen. Eine weitere Motivierung des Geschirr-Zerschlagens bestand darin, dass das Mädchen *Strafen herausfordern* wollte, um seine Schuldgefühle damit herabzusetzen. Nachdem es die tieferen Zusammenhänge erkannt, und nachdem die Schuldgefühle und das Sühnebedürfnis — Reaktionen des unbewussten Gewissens — aufgelöst worden waren und das Mädchen Anleitung erhalten hatte, sein «geheimen Laster» einzuschränken, zu bekämpfen und zunächst teilweise darauf zu verzichten, verschwanden die beim Hauswirtschaftsunterricht beobachteten Symptome ganz.

Es ist der Lehrerin hoch anzurechnen, dass ihr einfiel, hinter den Symptomen könnte etwas anderes als nur Unachtsamkeit und ein mangelhafter Wille stecken. Hätte sie nicht gewusst, dass es eine Tiefenpsychologie gibt, welche die Hintergründe, die Triebfedern abnormer Schülerreaktionen aufzudecken und aufzulösen vermag, dann wäre sie wohl mit verstärkter Strenge und Zwangsmassnahmen vorgegangen. Damit hätte sie jedoch Emma nur noch mehr deroutiert.

Wir sehen: schon dann, wenn der Lehrer oder die Lehrerin nur summarisch und ungefähr davon Kenntnis haben, dass affektive Verwicklungen das Verhalten der Kinder auf Abwege bringen können — dass sogar das, was wir «schlechten Willen» nennen, nicht von ungefähr und zufällig in Erscheinung tritt, sondern unbewusst determiniert ist —, wirkt sich solches Wissen pädagogisch nützlich aus. Die Lehrkraft, die nicht selber imstande ist, dem Schüler zu helfen, sucht alsdann den Fachmann auf und entgeht so der Gefahr, ungeeignete erzieherische Eingriffe durchzuführen. Solche haben regelmässig zur Folge, dass das Kind noch tiefer in seelische Not kommt.

Damit ist ein zweiter Gesichtspunkt deutlich geworden, inwiefern die Tiefenpsychologie dem Pädagogen nützlich sein kann.

Es sei ein dritter aufgeführt: der tiefenpsychologisch geschulte Lehrer durchschaut bis in die Einzelheiten die affektiven Verhältnisse, unter deren Walten sich eine *Gemeinschaft* bildet. Deshalb ist er imstande, die Gemeinschaftsbildung sozusagen «zu manipulieren» und sich selber in das Gefüge dermassen einzuschalten, dass er weder der Tyrann noch «frère et cochon» mit seinen Schülern ist, und dass er auch nicht unbeteiligt und ausgeliefert nur mit-«schwimmt». Dies ist insofern von grosser Tragweite, als sich kein Lehrer wünscht, dass sich aus der zunächst zusammengewürfelten Schülerzahl eine Gemeinschaftsform niedrigeren Grades konstituiert. Ich denke an die Bandenbildung zum Zwecke gemeinsamer Rivalität untereinander — oder gar zur «Bekämpfung» des Lehrers, indem dieser als gemeinsamer «Feind» betrachtet wird. Vermittels der tiefenpsychologischen Schulung kann der Lehrer dies vermeiden. Die «*Führung*» der Klasse wird ihm erleichtert. Seine Kenntnisse wirken sich also nicht allein nur Einzelschülern, Einzelercheinungen an den Schü-

lern gegenüber aus, sondern andauernd am Schüler-Kollektiv. In der Klasse wird eine einheitliche Stimmung hergestellt, die sich in auffallender Weise günstig für den Lernbetrieb auswirkt.

Wie sich dies in der Praxis macht, kann ich hier nicht darstellen. Es sei nur darauf hingewiesen, dass die gesamte Schularbeit und der Lehr- und Lernbetrieb umgestellt und eingerichtet werden muss im Hinblick auf die *kollektive*, nicht auf die Leistung des einzelnen Schülers; dieser leistet sein Bestmögliches nicht zum Zwecke persönlichen Glänzens, sondern um die Qualität der kollektiven Leistung zu erhöhen. Dabei muss der Lehrer dafür sorgen, dass er vom Kollektiv als willkommener «*Helfer in der Not*» (nicht als Notbringer und Despot) empfunden werden kann.

Wenn ich mich auf diesen kurzen Hinweis beschränke, soll dies nicht bedeuten, diese Anwendung der Tiefenpsychologie in der Pädagogik sei nebensächlich. Im Gegenteil: es haben alle, das ganze Kollektiv mitsamt dem Lehrer, einen hohen Nutzen davon⁵⁾.

Ein weiterer Gewinn zieht der Lehrer aus der Tiefenpsychologie, indem er sie auf sich selber anwendet.

Pädagogik ist unter anderem eine Auseinandersetzung zwischen zwei Parteien: dem Lehrer und dem Schüler. Es wäre halbe Arbeit, wenn wir nur darauf ausgingen, zu prüfen, wie der Lehrer kraft tiefenpsychologischer Kenntnisse leichter, eher und dauernder seine Ziele erreichen kann. Es befruchtet seine Arbeit, wenn er die Tiefenpsychologie auch zu seiner eigenen Klärung, zur Selbstprüfung benutzt.

Kehren wir zu der Lehrerin des 7jährigen Kurt zurück. Wir haben gesehen, die Erscheinungen des Knaben versetzten sie in *Angst*. Sie fühlte sich in ihrer persönlichen Sphäre beeinträchtigt und gekränkt, als hätte Kurt etwas begangen, um sie absichtlich zu beleidigen.

So ist es sehr oft, wenn Schüler irgend etwas Schlimmes begehen und die Sache ruchbar wird. Der Pädagoge, in *Angst* versetzt und gekränkt, *verliert den sachlichen Blick und die Ruhe* und ergreift, von eigenen Affekten gelenkt, voreilige, manchmal verkehrte Gegenmassnahmen.

Der gute Pädagoge ist angstfrei. Er braucht deshalb keine Mittel, die im Grunde genommen weniger der Pädagogik und eher der eigenen Angstbewältigung dienen, seine Selbstbehauptung durchsetzen und sein Prestige retten sollen. Er fühlt sich in seinen *Machtansprüchen* nicht beeinträchtigt, wenn ihm ein Schüler nicht gehorcht oder ihm einen Streich spielt.

Angst tritt im Lehrer ganz besonders dann auf, wenn die missliche Tat eines Schülers, aus dessen Triebwünschen hervorgegangen, den Erzieher an einer ganz besonderen Stelle trifft: an jener Stelle nämlich, wo sich die Achillesferse des Pädagogen befindet. Wenn der Lehrer, als er noch selber ein Kind war, einen Triebanspruch unterdrückte, vergewaltigte, verdrängte — und wenn nun ein Schüler etwas begeht, das dem Durchbruch des gleichen Triebes entspricht, dann reagiert der Lehrer mit hochgradiger *Angst*. Denn die Tat des Schülers bringt ihn der Gefahr des

⁵⁾ Zulliger, «Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule». Imago, Wien, 1930. «Über eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik.» Ztschr. f. ps. Päd., Wien, 1936. «Kollektivpsychologische Erscheinungen in einem Ferienheim.» Ztschr. f. Psychoanalyse, Heft 1, Berlin, 1949.

Durchbruches seines *eigenen* Triebes nahe. Der Lehrer verpönt, ahndet am Schüler etwas, das er an sich selber bekämpfen muss. Es ist die Situation: «Er schlägt den Sack und meint den Esel!» vorhanden. Aber weder der Lehrer noch der Schüler wissen davon: das Drama spielt sich im Unbewussten des Lehrers ab.

In einem unserer Dörfer passierte folgendes:

Ein Dreizehnjähriger, Karl, wurde von einem Bürger geohrfeigt, weil der Bub angeblich geraucht hatte. Dies hatte Karl gewiss manchmal getan, diesmal jedoch zufälligerweise nicht. Der Mann hatte sich getäuscht, der Knabe war unschuldig. Obgleich er Herrn X. versichert hatte, er habe nicht geraucht, traf ihn die Strafe, und wurde er mit Schimpfworten getadelt: er sei ein frecher Lügner und grundverdorbener Kerl, und wenn er noch ein Wörtchen zum Mund herauslasse, dann erhalte er eine Tracht Prügel. Karl schwieg in ohnmächtiger Wut. Aber am Abend ging er hin und hofierte seinem Peiniger auf die Gartentreppe. Jemand aus der Nachbarschaft beobachtete ihn und gab ihn an. Herr X., als Geizhals, Rechthaber und Nörgeler berüchtigt, läuft zum Lehrer und verlangt, dass der Bub tüchtig abgestraft werde. Anlässlich seiner erregten Anklagerede streut er ein, der Bubenstreich rühre davon her, dass heutzutage die Lehrer viel zu wenig streng mit den Schlingeln umgingen, sie nur mit Handschuhen anfassten, und dass die ganze «Humanitätsduselei» in der modernen Erziehung falsch sei und nur die Arroganz und die Verwahrlosung der Jugend fördere.

Der Lehrer, völlig verwirrt von dem unerwarteten Angriff auf seine Berufsehre und von der Missetat des Schülers, sagt nicht: «Suchen Sie Karls Eltern auf, denn, was er ausserhalb der Schule tut, dafür kann man mich nicht verantwortlich machen!», sondern er verspricht, den Burschen nach Noten herzunehmen. Karl muss vor versammelter Klasse seine Tat eingestehen. In heftigen Worten äussert sich der Lehrer über die Abscheulichkeit dessen, was Karl begangen und brummt ihm einen Arrest auf. Der Knabe wird eines freien Nachmittags beraubt. Damit aber ist der Vorfall nicht abgetan. In der Folge macht der Lehrer bei jeder Gelegenheit Andeutungen über Karls Verworfenheit, bezeichnet ihn als «Schmutzfink», «drekigen Kerl» usw. und kann es mit Vorwürfen nicht genug sein lassen. Er reitet auf dem Buben herum, und entsprechend vermindern sich dessen Schulfreude und -leistungen. Und entsprechend hat der Lehrer um so mehr Grund, mit Karl unzufrieden zu sein und ihm dies ungehalten mitzuteilen. Der Bub wird so lange gereizt, bis er zurückschlägt: er sät dem Lehrer Löwenzahnsamen in ein frisch zubereitetes Gartenbeet. Doch auch dieser Streich wird ruchbar und zieht vermehrte Verfolgungen des Lehrers nach sich. Die Mitschüler nehmen selbstverständlich für den Lehrer Partei, sie mögen dem Kameraden die Niederlagen wohl gönnen und tun so, als ob er ein Strolch und sie lauter Engel wären. Eines Tages lauern sie dem Gejätseman auf dem Schulwege auf. Der Angegriffene zückt sein Taschenmesser und droht, jeden zu stechen, der sich ihm nähere. Und wirklich, als ihn einer der grössten Lummel anpackt, sticht er ihn in den Hinterbacken.

Nun wird Karl vor die Behörden geladen. Der Lehrer gibt ein dermassen schlechtes Zeugnis über des Buben Betragen ab, dass man sich entschliesst, ihn in einer Zwangserziehungsanstalt zu versorgen.

Nachdem Karl dorthin gebracht worden ist, bricht beim Lehrer allmählich und immer stärker ein sonderbarer Waschwang aus. Er kann keine Kreide, keinen Federhalter, kein Buch in die Hand nehmen, ohne dass er sich nachher alsogleich die Hände mit Seife waschen muss. So unbegreiflich und lächerlich ihm sein Zeremoniell erscheint: es ist stärker als er, er kann nicht anders, als dem seltsamen Drange zu folgen. Der Unterricht wird gestört, die Schülerschar fängt an zu tuscheln und zu lächeln — man lächelt schliesslich im ganzen Dorf, wenn er daherkommt. Der Lehrer schliesst sich mehr und mehr vom Umgang mit anderen Menschen ab und ist unglücklich.

Auf den Rat eines Freundes sucht er einen Psychotherapeuten auf.

In der Behandlung zeigt sich zunächst, dass das Händewaschen demjenigen des Pilatus und der Lady Macbeth entspricht; es soll darstellen: «Ich bin unschuldig!» In Wirklichkeit macht sich der Lehrer ein Gewissen darüber, dass auf seine Veranlassung hin der Schüler Karl in die Erziehungsanstalt gegeben worden war. Etwas in ihm wirft ihm vor, die Strafe sei übertrieben und nicht voll gerechtfertigt. Dann kommt ans Tageslicht, dass der Lehrer, als er hörte, Karl habe dem Geizhals und Rechthaber auf die Gartentreppe defäziert, den Gedanken unterdrückt hatte: «Recht ist dir geschehen, ich mag's dir gönnen!» — Der berüchtigte Herr X. hatte vorher einmal den Lehrer anlässlich einer Gemeindeversammlung geärgert, persönlich angegriffen, in Wut versetzt. So sehr, dass der Lehrer noch jetzt gesteht, dass er dem Kritiker am liebsten auch auf die Türschwelle hofiert — wenn sich so etwas für ihn geschickt hätte; selbstverständlich hatte er den Impuls damals sofort verpönt, verdrängt, ehe er ihm recht zum Bewusstsein gekommen. Und schliesslich ergibt sich als hintergründigstes Motiv für das Verhalten des Lehrers seinem Schüler Karl gegenüber, dass er, der Lehrer, als Knäblein einst mit grober Gewaltsanwendung zur Reinlichkeit dressiert worden war, und dass man ihm damals immer, bevor er sich zu Tische setzte, befahl: «Geh, wasch die Hände, du hast doch Dreck daran!» — und wenn er erwiderte, er habe sie bereits gewaschen: «So wasch sie grad nochmals, du wirst dich inzwischen doch wieder verdreckt haben!»

Mit der Zeit hatte sich in ihm so viel Schuldgefühl — aufgeregter — angesammelt, dass er, sobald man sich zu Tische setzte, von selber und demonstrativ zum Wasserhahn lief und die Hände wusch, ohne den Befehl des Vaters abzuwarten.

Nun, erwachsen, als ihn wieder Schuldgefühle plagten — wegen Karl — da war es ihm, als riefe ihm sein Gewissen wie einst Vaters Stimme zu: «Geh, wasch die Hände, du hast doch Dreck daran!», und er musste dem Impulse *gegen* seinen bewussten Wunsch und Willen Folge leisten.

Die Kur befreite den Lehrer von seinem Waschwang, nachdem er die Zusammenhänge erkannt und sich entschlossen hatte, seine Schuld an Karl wieder gutzumachen. Er besuchte den Buben, bahnte die Versöhnung an und ermöglichte ihm eine Gärtnerlehre, wofür ihm der nun erwachsene Karl heute noch dankbar ist.

Ich habe Ihnen den Fall geschildert, um Ihnen zu zeigen, weshalb die pädagogischen Reaktionen des Lehrers Karl gegenüber so und nicht anders sein konnten. Wir könnten formulieren: der Lehrer gab

ein Stück seines eigenen Selbst in die Zwangserziehungsanstalt — darum, weil er es in hohem Grade verpönte. Was Karl Herrn X. gegenüber getan, brachte den Lehrer in eigene Triebgefahr. Er musste sie abwehren. Es war seine Angst vor dem eigenen Trieb, die ihn veranlasste, sich pädagogisch unsachlich und falsch zu benehmen. Das zwangsneurotische Wasch-Zeremoniell entsprach einer symbolischen Negation seiner unbewussten Schuldgefühle; es sollte die Schuld inexistent machen. Aber erst die Selbstprüfung auf dem Wege tiefenpsychologischer Behandlung konnte den Lehrer von der Schuld, die bis ins frühe Kindesalter zurückging, befreien.

Mit Recht sagen Sie mir, meine Damen und Herren, das erwähnte Beispiel sei nicht nur unappetitlich, sondern auch ein Ausnahmefall. Aber ich habe es nur darum erwähnt, weil es in sehr augenfälliger Form zeigt, wie eigene Verstrickungen eine Lehrkraft daran hindern können, pädagogisch richtig zu reagieren. Ausserdem lag mir daran, nachzuweisen, wie *kompliziert* die Dinge liegen können, und dass sie oft bis in die Kindheit zurückgehen — d. h., dass der Grund zu pädagogischen Fehlreaktionen manchmal bereits in der Kindheit der Lehrperson gelegt worden ist. Es braucht sich dabei gewiss nicht immer um einen schmutzigen Trieb zu handeln. Jedoch — und darüber dürfen wir die Augen nicht verschliessen — auch wir Lehrer haben uns wie jedermann, mit Triebansprüchen auseinanderzusetzen, sie existieren in uns genau wie bei anderen Menschen, und es wäre falsch, sie zu leugnen, weil wir uns ihrer schämen zu müssen glauben.

Wie unerledigte Kindheitseindrücke einen Lehrer in der Ausübung seines Berufes stören können, möchte ich Ihnen noch an einem einfacheren und stubenreineren Beispiel zeigen.

Der Pädagoge, den ich Ihnen vorführen will, ist 35jährig und steht einem 5. Schuljahr vor. Die Schüler haben ihn gern und leisten darum auch verhältnismässig viel. Denn sie wollen sich damit bei ihm wert machen, und sie mögen ihn nicht durch Ungehorsam oder Gleichgültigkeit beim Unterricht enttäuschen. Jedoch — jedesmal, wenn der Schulinspektor, oder auch wenn ein Schulbehördemitglied auf Besuch kommt, selbst wenn dieses nur ein ehrbarer Kohlen-schaufler oder ein Kleinbäuerlein ist, und es in beiden Fällen durchaus wohlgesinnte Leute sind, passiert etwas Eigentümliches. Der Lehrer fühlt sich, wie er selber aussagt, «wie mit einer Zwangsjacke angetan». Er beginnt zu schwitzen. Seine Stimme beim Umgang mit den Kindern verändert sich. Sie tönt rau, kalt, herrisch, kommandomässig — jedenfalls nicht wie sonst. Der Lehrer läuft, was er gewöhnlich nicht tut, wie der Tiger im Käfig vor der Klasse hin und her. Die Schüler merken seine Aufgeregtheit. Sie steckt sie an. Ihre Augen weiten sich, die Köpfe ducken sich in die Schultern. Sie sind verängstigt. Wer nicht aufgerufen wird, meldet sich nicht wie üblich zum Wort. Der Lehrer hat den peinlichen Eindruck, gerade jetzt, da es darauf ankäme zu zeigen, was die Klasse kann, versagen die Schüler. Dies reizt ihn zu vermehrter Anstrengung. Sein Ton wird noch kälter, härter. Es kommen verworrene und falsche Antworten auf seine Fragen. Dort, der Fritz, der sonst als guter Rechner glänzt, kann plötzlich die simpelste Einmaleinsaufgabe nicht mehr richtig lösen. Der Lehrer tadelt ihn. Es nützt nichts, im Gegenteil, Fritz tut nur noch «dümmer». Und die anderen ebenso.

Der Lehrer ist verzweifelt. Er blamiere sich vor dem Besuch, sagt er sich. Es fährt ihm durch den Kopf, im Besucher müsse sich nicht nur der Eindruck bilden, die Klasse sei unbegabt, sondern auch, dass der Lehrer kein Lehrgeschick habe. Er wird traurig und verstimmt und ist froh, wenn der Besucher wieder geht.

«Ich bin todmüde», gesteht der Lehrer seinem Kollegen und Freunde, der nebenan Schule hält. «Es ist wie verhext: jedesmal geht es so. Wenn Besuch kommt, kann ich mich auf meine Schüler nicht verlassen!»

Man könnte glauben, der Lehrer sei feige. Dem ist nicht so. Er leitet Gesangvereine mit beachtlichem Erfolg, und als Feuerwehrmann rettete er einst ein Mädchen aus einem brennenden Hause, was ihm im Dorfe einen grossen Achtungserfolg einbrachte. Als Bürger ist er überhaupt beliebt. Wenn es gilt, bei Oberbehörden vorzusprechen, wählt man ihn gerne als Delegierten und Sprecher, und man schätzt seinen ruhigen Freimut. Es zweifelt auch niemand daran, dass er zu seinem Berufe berufen ist.

Wie kommt denn die seltsame Behinderung bei der Arbeit zustande, wenn Besuch im Schulzimmer ist?

Sie konnte durch eine eingehende Selbstprüfung mit tiefenpsychologischen Mitteln behoben werden, und sie ging weit in die Kindheit des Lehrers zurück.

Er war ältestes Kind. Sein Vater hatte sich vom Verdingbuben durch eigene Kraft zu einem angesehenen Handwerksmeister aufgeschwungen. Gemäss seiner energischen Art hatte er mit dem Erstgeborenen nie lange gefackelt. Er kommandierte ihm und sorgte dafür, dass er ihm aufs Wort gehorchte. Der Mann wollte aus seinem Bübchen einen *Musterknaben* machen, was ihm weitgehend gelang. Er hielt sich für einen guten Erzieher, und eigentlich wäre er gern Lehrer geworden. Der Erstgeborene musste den Berufswunsch des Vaters erfüllen und das werden, was dieser einst gerne geworden wäre. Der heranwachsende Sohn war damit einverstanden. Er wollte ein *Musterlehrer* werden und *Musterschüler* heranbilden.

Kamen nun, als er bereits im Lehramte stand, Besucher, die ihm vorgesetzt waren, fühlte sich der Lehrer unbewusst in die gleiche Rolle versetzt, wie er sie einst vor seinem Vater anzunehmen gezwungen worden; er war vor der Autorität wieder das Knäblein, das in der Zwangsjacke des *Musterkindes* steckte; ihn drängte, zu zeigen, dass er seine Schularbeit *musterhaft* verrichtete und *Musterschüler* herangezüchtet hatte. Die Folge davon war das unnatürliche Verhalten, das die Schüler desorientierte, so dass sie nicht mehr zu arbeiten vermochten wie gewöhnlich.

Es bedurfte nur, dass der Lehrer diese Zusammenhänge entdeckte, sich selber prüfend — über sich selber nachsinnend — um sich aus seiner «Zwangsjacke» zu befreien. Und erst jetzt gelang es ihm, vor jedermann zu zeigen, was für ein begabter Berufsmann er war, — jetzt, da dies zu beweisen er gar nicht mehr den Ehrgeiz hatte. Die temporäre Verhinderung im Ausüben seines Berufes entsprang der Entwicklungsgeschichte des Lehrers und hatte eine infantile Wurzel. Die Motive zu seinem Verhalten waren dem Lehrer *nicht, bewusst* — es wurde ihm *vor* der Selbstprüfung auch nicht inne, dass er es war, der die Schüler verwirrte. Denn er merkte nicht, dass er sich anders als gewöhnlich verhielt und den Umgangston änderte.

In ähnlicher Art können andere affektive Komplikationen einen Pädagogen, ohne dass er über die

Begründung Kenntnis hat, bei seiner Arbeit fehlgehen lassen. Verfügt er jedoch über tiefenpsychologische Kenntnisse, dann kann er sich selber erlösen, oder er weiss, wo er Hilfe suchen muss, um sich nachher erst richtig voll entfalten zu können in seinem Berufe.

(Schluss folgt)

Zürch. Kant. Lehrerverein

29. Sitzung des Kantonalvorstandes

14. Dezember 1950 in Zürich

1. Kenntnisnahme von einer «Denkschrift zum Plan einer Mittelschule im Zürcher Oberland» der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich.

2. Orientierung und kurze Besprechung über Vorfälle anlässlich einer Sekundarlehrerwahl in Winterthur.

3. Der Kantonalvorstand billigt die neue Bestimmung in den Statuten für die BVK, wonach in Zukunft neu in die Versicherung aufzunehmende Kolleginnen und Kollegen sich einer ärztlichen Untersuchung zu unterziehen haben werden.

4. Von weiteren Zeitungsartikeln zum Thema «Lehrerbildung» und der Ablehnung einer Diskussion über dieses Problem durch verschiedene Schulkapitel wird Kenntnis genommen.

5. Zentralquästor Küng gibt das Endresultat über die eingegangenen Beiträge für die *Jubiläumsgabe an den SLV* mit total Fr. 9370.20 bekannt. Durch einstimmigen Beschluss des Kantonalvorstandes wird dieser Betrag aus der Vereinskasse auf Fr. 9500.— aufgerundet. Mit der Ueberweisung dieser Spende an den SLV wird der Wunsch ausgedrückt, Fr. 7500.— der Schweiz. Lehrerwaisenstiftung und Fr. 2000.— dem Hilfsfonds des SLV zugehen zu lassen.

6. Einem Kollegen, welcher sich ungerechtfertigter Anschuldigungen seitens Eltern und Behördemitgliedern zu erwehren hat, wird durch den Präsidenten der nötige Beistand gewährt.

7. Der Kantonalvorstand befasst sich erneut eingehend mit dem Problem der ausgewiesenen Berufsabzüge bei der Steuertaxation. Vor einer endgültigen Stellungnahme wird noch der Entscheid über zwei pendente Einsprachen abgewartet.

8. Zur Beschwerde der Lehrerschaft von Kloten gegen die Amtsführung des Schulpflegepräsidenten liegt die Antwort der Bezirksschulpflege vor. Darin wird der grösste Teil der Beschwerdepunkte der Lehrerschaft als berechtigt anerkannt. Der Kantonalvorstand wird sich weiterhin bemühen, durch Rat und Vermittlung eine Klärung der Lage in Kloten herbeiführen zu können. W. S.

30. und 31. Sitzung des Kantonalvorstandes

28. Dezember 1950 in Zürich

1. Weitere Orientierung und Aussprache über den Schulstreit in Kloten.

2. Entgegennahme weiterer Mitteilungen zum Thema «Lehrerbildung».

3. Der Präsident des SLV, Kollege Hans Egg, verdankt dem ZKLV die Jubiläumsspende für die Hilfsinstitutionen des SLV.

4. Beratung über die Sitzung einer Gemeindegemeinschaft unter Ausschluss der Lehrerschaft, und Beschlussfassung darüber, wie diese Kollegen ihr volles

Mitspracherecht an Schulpflegesitzungen wieder erlangen können.

5. Genehmigung der Schlussabrechnung über die Kosten für die Abstimmungspropaganda zum Teuerungszulagengesetz vom 1. Oktober 1950.

6. Beratung über Vorschläge betr. Berufsabzüge im neuen kant. Steuergesetz. Der Festsetzung von Pauschalabzügen wird dem sog. Ehrlichkeitsrabatt gegenüber der Vorzug gegeben.

7. *Mitgliederwerbung für den ZKLV*: Nach eingehenden Beratungen wird an der Auffassung festgehalten, dass die Werbung neuer Mitglieder in erster Linie Aufgabe der Sektionsvorstände ist. Eine Neuorganisation des Mitgliederbeitragseinzuges wird geprüft werden.

8. *Statutenrevision des ZKLV*: Die Nachmittags-sitzung gilt der Beratung der Vereinsstatuten auf Grund eingegangener Vorschläge von Sektionen und der seinerzeitigen «Verständigungskommission». Die Beratungen werden in einer nächsten Sitzung weitergeführt werden. W. S.

Mutationen

Als überzählig treten folgende Mitglieder als Delegierte zurück:

Sektion Winterthur: Heinrich Meier, a. Sekundarlehrer, Winterthur.

Sektion Pfäffikon: Ernst Berger, Primarlehrer, Wildberg.

Sektion Pfäffikon: Neuverteilung der Aemter im Vorstand:

Aktuar: Otto Meier, Primarlehrer, Pfäffikon.

Quästor: Max Zingg, Sekundarlehrer, Russikon.

Sektion Andelfingen: Für den zurückgetretenen Pressevertreter, Jakob Frei, Sekundarlehrer (Uhwiesen), wurde Oskar Wegmann, Primarlehrer (Feuerthalen), gewählt.

Mitteilungen

Die Einordnung der Volksschullehrer in die Beamtenversicherungskasse (BVK) des Kantons brachte den Gemeinden die Möglichkeit, nun auch die *freiwillige Zulage* bei der BVK mitversichern zu können. Diese freiwillige Versicherung richtet sich auch nach Gesetz und Statuten der BVK. Kollegen, die diesbezüglich nähere Auskünfte wünschen, wenden sich an unser Kantonalvorstandsmitglied Hans Küng, Sekundarlehrer, Küsnacht-Zürich, Lindenbergrasse 13.

In nächster Zeit wird mit dem Versand der Ausweiskarte für die Kur- und Wanderstationen des Schweiz. Lehrervereins begonnen. Leider wird der Geschäftsleiterin, Frau Müller-Walt, jedes Jahr eine gewaltige Mehrarbeit verursacht, weil Hunderte von Kolleginnen und Kollegen den der Sendung beigelegten Einzahlungsschein nicht zur Bezahlung der Ausweiskarte verwenden. Die dadurch bedingten Mahnungs- und Nachnahmeporti belaufen sich auf mehrere hundert Franken, um die der für Hilfeleistungen zur Verfügung stehende Betrag gekürzt wird. Der Präsident des SLV, Kollege Hans Egg, ersucht uns daher, Kolleginnen und Kollegen, die Mitglied der Kur- und Wanderstationen sind, zu bitten, die zugestellten Ausweiskarten umgehend einzulösen. Wir danken Ihnen!

Redaktion des Pädagogischen Beobachters: J. Baur, Georg-Baumberger-Weg 7, Zürich 55. Mitglieder der Redaktionskommission: J. Binder, Winterthur; J. Haab, Zürich; L. Greuter-Haab, Uster; H. Küng, Küsnacht; E. Ernst, Wald; W. Seyfert, Pfäffikon.