

Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 59 (1972)

Heft: 4: Erziehung : autoritär oder antiautoritär? : Beiträge zur Klärung des Autoritätsbegriffes und zur Analyse der gegenwärtigen Autoritätskrise

Artikel: Jugend in der Autoritätskrise?

Autor: Wintsch, Hans Ulrich

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527976>

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: 28.01.2026

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

Kroeber-Keneth L., Menschenführung – Menschenkunde. Ein Brevier für Vorgesetzte. Düsseldorf 1953. (21)
Lepp I., Klarheiten und Finsternisse der Seele. Wege der Psychosynthese. Würzburg 1961. (22)
Lichtenstein E., Das Problem der Autorität in der Pädagogik. Ratingen o. J. (23)
Lippert P., Von Seele zu Seele. 39. Auflage. Freiburg i. Br. 1950. (24)
March H., Du bist das Schicksal deines Kindes. Tiefenpsychologie in der Erziehung. Berlin – Zehlendorf o. J. (25)
Meng H., Zwang und Freiheit in der Erziehung. Erziehen – Strafen – Reifenlassen. 2., erweiterte Auflage. Bern 1953. (26)
Müller-Freienfels R., Menschenkenntnis und Menschenbehandlung. Berlin 1940. (27)
Muth J., Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg 1962. (28)

Ruppert I. P., Die Schule als Sozialgebilde und Lebensform. Eine Sozialpsychologie im Raum der Schule. Weinheim – Berlin 1954. (29)
Schiff H., Elternfehler – Kinderschicksal. Formen der Fehlerziehung. 2. Auflage. Wien 1949. (30)
Schneider F., Buch der Sammlung. Besinnung für Pädagogen. Freiburg – Basel – Wien 1964. (31)
Stern E., Tiefenpsychologie und Erziehung. München – Basel 1959. (32)
Strohal R., Autorität. Ihr Wesen und ihre Funktion in der Gemeinschaft. Eine psychologisch-pädagogische Darstellung. Freiburg – Wien 1955. (33)
Tausch R. und A.-M., Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Göttingen 1963. (34)
Wolf K., Die Gerechtigkeit des Erziehers. München 1962. (35)

Aus: «Pädagogische Welt», September 1970, Seite 539 ff.

Jugend in der Autoritätskrise?

Hans Ulrich Wintsch

Autorität – aus kindlicher Abhängigkeit

Was wir mit dem Begriff der Autorität zu fassen versuchen, gründet im elementaren menschlichen Erziehungsverhältnis, in der für das Menschenkind spezifische Hilfebedürftigkeit. Das totale Angewiesensein des Neugeborenen auf mitmenschliche Zuwendung und Fürsorge und die beim Menschen unverhältnismäßig lange dauernde Bio- und Soziogenese stellen die Bedingung für das Entstehen von Autorität und Autoritätsverhältnis dar. Wo immer Autorität in Geltung ist oder beansprucht wird – ihr Grundmuster ist das des kindlichen Abhängigkeitsverhältnisses.

Autorität ist ursprünglich und wesensmäßig pädagogische Autorität. Diese Tatsache sollte auch dann stets in Betracht gezogen werden, wenn von Autorität außerhalb des erzieherischen Bereiches die Rede ist, etwa von staatlicher, kirchlicher, wissenschaftlicher usw. Autorität. Das kindliche Autoritätsverhältnis ist das Modell sämtlicher Autoritätsverhältnisse zwischen Menschen. Selbst wenn unser Bewußtsein dieses Wissen nicht immer mit sich führt oder allzu gerne vergißt, die Umgangssprache erinnert uns allenthalben daran. Sie nennt die Autoritäten Vater und Mutter und beschreibt das Autori-

tätsverhältnis als eines von «oben» nach «unten»: Der Staat heißt Papa Staat und Ob rigkeit, Regierende werden Landesväter genannt und Tyrannen bezeichnenderweise mit dem verharmlosenden Diminutiv Väterchen; das Land, gleichsam die nationale Autorität, nennen wir etwa Mutter Helvetia, Mütterchen Rußland, die göttlichen Autoritäten Gott Vater und Mutter Gottes (in der letzteren Bezeichnung hat offensichtlich eine glückliche Verschmelzung der Bedeutung Gottesmutter und Muttergottheit stattgefunden), die professorale Autorität heißen wir Doktor Vater, den Vorgesetzten im Betrieb den Alten, auch wenn er noch relativ jung ist, Gesetze und Verordnungen der Regierung kommen «von oben», und selbst wenn eine Hauptstadt bezüglich ihres Standortes tiefer gelegen ist, neigt man dazu, sie in der Vorstellung höher zu situieren. So sagen beispielsweise viele Schweizer «z' Bern obe». – Und wenn etwa ein Präsident bei einer Sitzung «oben am Tisch» sitzt, so ist damit nichts über seine objektive räumliche Position ausgesagt. Die gängige Redeweise von oben und unten für die Bezeichnung von Macht und Abhängigkeit verrät sich bei näherem Hinsehen vielmehr als Entlehnung aus der Kinderwelt, wo die sogenannte Größe sich

immer auch körperlich-räumlich manifestiert.

Bezeichnen wir als Autorität eine Person, zu der wir aufschauen, so wird die zugrundeliegende kindliche Optik offensichtlich. In diesen Zusammenhang darf wohl auch der spontan-autoritative Effekt großgewachsener Menschen gestellt werden. Ohne dies empirisch belegen zu können, wage ich nämlich die Behauptung, daß wir dem an Körpergröße Überlegenen mindestens einen Vorschuß an Autorität einzuräumen pflegen. Die körperliche Länge imponiert uns, weil wir in der prägsamsten Phase unseres Lebens gelernt haben, körperliche Überlegenheit mit Machtüberlegenheit schlechthin zu assoziieren. Das aus diesem Prozeß hervorgegangene Verhalten bleibt in den tieferen Bewußtseinsschichten vermutlich irreversibel, auch wo es sich dem äußeren Betrachter nicht mehr zeigt. Die meisten Menschen behalten denn auch lebenslänglich eine Art von infantilem Ehrfurchts-Reflex bei der Begegnung mit großer Gewachsenen.

Die im Laufe der frühmenschlichen Entwicklung und Abhängigkeit entstandenen Prägungen konstituieren die Matrix für sämtliche Abhängigkeiten des Menschen, den wir konventionell den Erwachsenen nennen. Eine Analyse dessen, was innerhalb bestimmter Gruppen von Erwachsenen als Autorität erlebt und angesehen wird, muß uns daher zwangsläufig zu Strukturmerkmalen von Autoritätsverhältnissen führen, wie sie von den Betreffenden während ihrer Kindheit erlebt wurden. Und umgekehrt werden wir auf Grund von Beobachtungen derzeitiger Erziehungs- und Sozialisationsstrukturen gewisse Voraussagen über zukünftige Autoritätsformen und Autoritätsbedürfnisse machen können.

Autorität contra Emanzipation

Wenn wir den Gang des Menschen, des Individuums und der Gattung, als Weg der Emanzipation begreifen, als Weg aus kindlicher Abhängigkeit zu reifer Freiheit, so sehen wir in diesem Prozeß die Autorität in zwiespältiger Rolle. Autorität, d. h. maßgeblicher Einfluß und prägende Vorbildmächtigkeit, ist zwar unabdingbare Voraussetzung dafür, daß menschliches Leben sich überhaupt erst entfalten kann; ist diese Entwicklung aber einmal in relativ selbständiger

Gange, dann kann ihr die vormals lebensnotwendige Autorität leicht zum Hindernis werden, und zwar in doppelter Gestalt: Als internalisierte Wertvorstellung und habitualisierte Verhaltensformen einerseits gibt sie dem Individuum nicht nur die notwendige innere Führung, sondern hindert es auch, eine neue, fruchtbarere Richtung einzuschlagen. Als leibhaftig anwesender Erzieher und Lehrer zum andern neigt die Autorität dazu, den Zeitpunkt, da sie zurücktreten müßte, hinauszuschieben oder sich gar überhaupt unersetztlich zu machen.

In seinem Gedicht «Rodina» («Vaterland») schreibt der junge russische Lyriker Roschdestwenskij:

Und versuch' nicht, uns heimlich zu überreden miträtselhaften Posen:

«Es ist zu früh für euch Jünglinge, das alles zu verstehen . . . »

Zu früh?

Lieber früh als spät!

Wir wollen nicht mehr, daß jemand für uns denkt.

Wir haben entdeckt, womit das endet.

Hier ist die Rede vom hintergründigen Kampf der erzieherischen Autoritäten gegen die Emanzipation der Heranwachsenden. Was uns eigen ist, das geben wir nur widerstrebend her, am allerwenigsten das Leib-eigene, unsere Kinder. Aber auch die, welche wir nach unserem Bilde zu formen versucht haben, unsere Schüler, sind damit gleichsam ein Stück unseres Eigenen geworden, und wir entlassen sie ungern aus dem mancipium, aus der väterlichen Gewalt. Die e-mancipatio, die Freilassung derer, die uns eigens zum Freilassen überantwortet wurden, schneidet uns zumeist tief ins eigene Fleisch. Bewußt oder unbewußt tun wir alles, um den von der Schöpfung als «ersten Freigelassenen» gemeinten so lange wie möglich in unserer Umfassung zu behalten, um ihn zu behüten, wie wir pädagogisch rationalisieren. Unsere Phantasie ist mindestens in diesem Punkt unerschöpflich, nämlich wenn es darum geht, den jungen Menschen heimlich zu überreden, es sei doch eigentlich noch zu früh, das alles zu verstehen.

Das – von Erwachsenen erdachte – Kinderlied vom «Hänschen klein» bezeichnet einen Topos in der schmerzvollen Emanzipation

des Menschen. Die Mutter weinet sehr, wenn der flügge gewordene Hans, den sie suggestiv mit dem vereignenden Diminutiv anredet, Stock und Hut nimmt, womit sie denn auch meistens prompt erreicht, daß «sich das Kind besinnt und geschwind nach Hause läuft». Zwar ist dieses Haus selten identisch mit dem Elternhaus, sondern es wird meist vertauscht mit einem der zahlreichen Käfiggehäuse konkreter und ideeller Art, worin wir Menschen uns selbst und gegenseitig gefangenhalten.

Autoritätsrückzug – wann?

Die in Erzieherkreisen immer wieder und heute immer drängender gestellte Frage, wann in der kindlichen Entwicklung der rechte Zeitpunkt für welche Art der Selbstaktivität da sei, diese Frage – das möchte ich hier für mich in voller Gewißheit feststellen – kann auf Grund der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht gültig beantwortet werden. Die Antwort darauf muß erziehend gewagt werden! Und ich darf in diesem Zusammenhang beifügen, daß ich die von Erziehern und Lehrern gestellten hohen Erwartungen an die Adresse der universitären Pädagogik nicht nur als Ausdruck eines z. T. sicherlich legitimen Informationsbedürfnisses betrachte, sondern ebensosehr als Symptom unverarbeiteter Autoritätsproblematik. Weil wir als Erzieher, in gelerntem Abhängigkeitsverhalten verharrend, keine oder wenig Risikofreudigkeit besitzen, rufen wir die vermeintlichen pädagogischen Autoritäten an, die uns in der Regel dann am willkommensten sind, wenn sie uns «wissenschaftlich» unsere eigenen Vorurteile bestätigen.

Die Antwort auf die Frage, wo und wann wir unsere Führungsaktivität zugunsten der kindlichen Selbständigkeit zurücknehmen sollen, müssen wir sehend beantworten. Wir müssen lernen, ein feines Organ für Situationen zu entwickeln, in denen es «auch von selbst geht», in denen das Kind auch nur die geringsten Ansätze zu eigener Initiative zeigt.

Unsere Erziehung und Bildung ist, im großen und ganzen gesehen, bis heute eine interventionistische Pädagogik. Wir sind Meister im Dreinreden und Aus-der-Hand-nehmen, aber Anfänger im aufmerksamen Zuhören und geduldigen Zuschauen, wenn es

um unsere Kinder geht. Allzu oft verstehen und belohnen wir nur diejenigen kindlichen Aktivitäten, die in unser Leistungsschema passen. Fruchtbare Ansätze zu originellem Begreifen, neuartige Formen des Problemlösungsverhaltens nehmen wir in vielen Fällen überhaupt nicht wahr.

Der englische Erziehungssoziologe Basil Bernstein belegt diese Tatsache am Beispiel des Sprachverhaltens: Die in der Schule gesprochene Sprache – in Annäherung die Sprache der gesellschaftlichen Mittelschicht – stellt eine unnachsichtige strukturelle Autorität dar; ihr personaler Repräsentant ist der Lehrer mit seiner mehr oder weniger starr programmierten Spracherwartung. Für all die Kinder nun, deren Sozialisation in anderen Symbolsystemen als dem der Schule verwandten erfolgt ist, ergeben sich folgerichtig Kommunikations- und mithin Lernschwierigkeiten. «Das Kind», sagt Bernstein, «fühlt sich in der schulischen Welt nicht zu Hause.» Und er fährt fort: «Wenn der Lehrer ständig mahnen muß: „Sag es noch einmal. Ich habe dich nicht verstanden“, dann will das Kind zum Schluß gar nichts mehr sagen.» – Die Gruppe derer aber, die durch die Schuld der schulischen Sprachautorität vorzeitig und nachhaltig verstummt sind, ist unermeßlich groß; das erfahren vor allem Lehrer, welche in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Die Konsequenz, die wir als Lehrer und Erzieher aus dieser gravierenden Erkenntnis zu ziehen haben, formuliert Basil Bernstein mit den Worten: «Wenn die ‚Kultur‘ des Lehrers Teil des Bewußtseins des Kindes werden soll, dann muß die ‚Kultur‘ des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein.» Bei dieser Forderung kommt mir ein Sprichwort in den Sinn (oder ist es ein Dichterwort?), das lautet: «Schick dich in die Welt hinein, denn dein Kopf ist viel zu klein, als daß sich schickt die Welt darein.» Traditionellerweise pflegte der Erzieher damit den Zögling in seine Welt, die er für die Welt hielt, einzupassen. Wie wäre es, wenn wir den Sinn dieses Satzes einmal umdrehen? Auf unsere Autoritätsproblematik angewandt, würde das bedeuten: Auch die Welt des Kindes und Jugendlichen hat ihre Autorität, und indem er diese seine Eigenwelt repräsentiert, tritt der Heranwachsende

selbst mit einem durchaus legitimen Autoritätsanspruch uns Erziehern gegenüber auf. Die Autorität der kindlichen Eigenwelt muß von der Schule um so ernster genommen werden, als sie ja in der Regel nicht «nur» eine Kinderwelt vorstellt, sondern implicite auch eine schulfremde Lebenswelt vertritt, worin das kindliche Dasein integriert ist. Im Kinde begegnen uns Lehrern nicht nur kindlicher Eigensinn und kindliche Selbständigkeit, sondern ebenso sehr die dahinter liegenden, von Erwachsenen, also – wenn wir unbedingt wollen – von «Gleichwertigen» gelebten Daseinsweisen.

Unsere Frage nach dem Zeitpunkt, da erzieherische Autorität zugunsten kindlicher Selbstentfaltung zurückzutreten habe, bleibt theoretisch unbeantwortet. Sie findet ihre Antwort erst in einer pädagogischen Praxis, worin das freie Spiel der Autoritäten, miteingeschlossen die kindliche Autorität im engeren Sinne, als fruchtbare Wettbewerb gewagt wird.

Unsere erzieherische Autorität, womit wir die eigene Lebenswelt mittels Symbolen, Einstellungen und Verhaltensweisen dem Heranwachsenden gleichsam sozial vererben, muß zu einer Autorität auf ständigen Abruf werden, damit sie uns bei der Wahrnehmung und Förderung kindlicher Eigenart und deren fortzeugender Integration in die von uns repräsentierte Welt nicht im Wege steht.

Der Autoritätskonflikt in der Schule

Thomas Bertschinger ist in seiner Zürcher Dissertation «Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1914» der Frage nachgegangen, wie eine repräsentative Auswahl von schöpferischen Menschen die Welt der Schule und deren Vertreter erlebt haben. Die Bilanz ist für uns professionelle Erzieher wenig erfreulich. Wir müssen uns hier von unbestrittenen kulturellen Autoritäten sagen lassen, daß unsere Schulzimmekultur zu kärglich ist, als daß wir allein daraus einen Lehrautoritätsanspruch ableiten könnten. Ich lege im folgenden einige der Aussagen vor, die mir für die Autoritätsthematik besonders aufschlußreich scheinen.

Bertold Brecht:

«Während meiner 9jährigen Gymnasialzeit gelang es mir nicht, meine Lehrer wesentlich zu fördern.»

Thomas Mann:

«Ich verabscheute die Schule und tat ihren Anforderungen bis ans Ende nicht Genüge. Ich verachtete sie als Milieu, kritisierte die Manieren ihrer Machthaber und befand mich früh in einer Art literarischer Opposition gegen ihren Geist, ihre Disziplin und ihre Abrichtungsmethoden.»

Heinrich Mann:

«Einst gelangte ich in die Klasse eines Oberlehrers, der an mich schon längst nicht mehr glaubte und keinen lieberen Wunsch hatte, als festzustellen, es sei doch nichts mit mir. Was ihm denn auch spielend gelang.»

R. M. Rilke:

«Unsere Erziehung ist ja wohl schuld daran, daß wir mit dem Leben so schlecht fertig werden.»

Stefan Zweig:

«Schule war für uns Zwang, Öde, Lange- weile, eine Stätte, in der man die ‚Wissen- schaft des nicht Wissenswerten‘ in genau abgeteilten Portionen sich einzuverleiben hatte... Es war ein dumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen.»

Th. Heuß:

«Ich hatte nichts dagegen, daß die 12 Schul- jahre vorüber waren und das Tor zur Frei- heit sich öffnete. Wenn ich mich prüfe, dann spüre ich, daß ich die Schule für mich nie ganz ernst genommen habe.»

Hermann Hesse:

«Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau be- trachtet, hat er ja recht; denn seine Aufgabe ist es ja nicht, extravagante Geister heran- zubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner.»

«Überhaupt, was geht uns eigentlich das alte griechische Zeug an? Wenn einer von uns einmal probieren wollte, ein bißchen griechisch zu leben, so würde er rausge- schmissen.»

«Ich begann mit 15 Jahren, als es mir in der Schule mißglückt war, bewußt und energisch meine Ausbildung.»

Robert Walser:

«Die Schule ist das Wartezimmer des Le- bens.»

Die Aussagen sprechen für sich selbst. Ob die darin enthaltene vernichtende Kritik an der Institution Schule auch noch für die heu-

tigen Verhältnisse zutrifft, ist zunächst und vor allem eine Gewissensfrage an uns Lehrer, bei deren Beantwortung der Hinweis auf die in der Zwischenzeit erfolgten Reformen an letzter Stelle stehen sollte.

Einen der angeführten Sätze möchte ich herausgreifen, den frechsten und am meisten provozierenden: Auf seine erfrischende schnoddrige Art teilt Bert Brecht seinen ehemaligen Gymnasiallehrern mit, er habe sich zwar mit ihnen alle Mühe gegeben, bedauerlicherweise aber ohne großen Erfolg. – Dieser Ton kommt uns vertraut vor. Im gleichen Jargon spricht heute die rebellische Jugend an den Mittel- und Hochschulen. So lesen wir etwa im «kleinen roten schülerbuch»:

«Viele lehrer haben schwierigkeiten, die richtige unterrichtsform zu finden. Vielleicht habt ihr bessere ideen. Teilt sie dem lehrer mit. Ändert der unterricht sich dann nicht und läuft im alten geleise weiter, macht euren eigenen unterricht.»

«Viele lehrer sind schlecht orientiert über das, was in der gesellschaft um sie herum passiert. Dem könnt ihr durch ausschnitte aus zeitungen und zeitschriften abhelfen und indem ihr auf artikel, anzeigen, aufsätze sowie auch auf sendungen im radio oder fernsehen aufmerksam macht.

Auch ein gutes buch könnt ihr ihm empfehlen. Ihr könnt es in der bibliothek für ihn ausleihen, es ihm persönlich geben, auf seinen schreibtisch oder auch auf seinen platz im lehrzimmer legen.»

Welches ist der sachliche Informationsgehalt hinter solcher Arroganz? Was für eine ernst zu nehmende Kritik steckt dahinter?

Ganz offensichtlich stellen sich diese jugendlichen Kritiker der Schule den institutionell legitimierten Erziehungsautoritäten selbst als erzieherische Autoritäten entgegen. Ihren eigenen Autoritätsansprüchen erheben sie zunächst unter Berufung auf ihre pädagogische Erfahrung als Kind und Schüler. Und damit haben sie ohne Zweifel recht. Der Schüler ist der einzige Beteiligte innerhalb der Bildungsinstitution, dem das schulische Geschehen tief «unter die Haut» geht, der mit ganzer Seele daran teilnimmt. Der ausschließlich von Erwachsenen, von Politikern, Architekten, Schulärzten, Lehrern arrangierte Schulbetrieb betrifft im Innersten nur den Schüler. Vielleicht muß man noch ein wenig kindliches Gemüt bewahrt haben,

um auch nur annähernd ermessen zu können, was das bedeutet, worin z. B. der Unterschied besteht zwischen dem Erlebnis eines Schülers, der zu einem neuen Lehrer kommt, und den Gefühlen des Lehrers, wenn er eine neue Klasse übernimmt. Noch gravierender ist dieser Unterschied etwa bei wichtigen Prüfungen, z B. bei Aufnahmeprüfungen in die Sekundar- oder Mittelschule. Auf der einen Seite der Schüler: voll ängstlicher Erwartung, aufgeregt, parallel zur äußeren Sensation stellen sich bei ihm körperliche und psychische Sensationen ein, die Nacht vor der Prüfung, oder sogar Nächte vorher findet er keinen ruhigen Schlaf mehr, seine eigene Nervosität überträgt sich auch auf die übrigen Familienangehörigen. Und schließlich kommt, nach dem Purgatorium der Prüfung noch die Wartezeit bis zur Mitteilung, ob er bestanden hat oder durchgefallen ist. Diese Zeit erscheint ihm ohne Ende, und sie ist nicht weniger aufregend als die vor dem Examen. – Muß ich noch die andere Seite beschreiben, die Seite des Lehrers? Ich denke, sie kann mit einer einzigen Frage bezeichnet werden: Hat schon einmal einer von uns Lehrern die Nacht vor der Schülerprüfung besonders schlecht geschlafen?

Die existentielle Betroffenheit des Schülers vom schulischen Geschehen legitimiert m.E. vollauf seinen Anspruch, bei der Gestaltung dieses Geschehens nach Maßgabe seiner Erfahrung und Einsicht selbsttätig mitzuwirken. Dies gilt auch für die Mitsprache in besonders heiklen, aber für ihn schicksalsentscheidenden Fragen, wie derjenigen der Lehrerwahl. Es ist mir überhaupt nicht einsichtig, weshalb z. B. eine obere Gymnasialklasse, die während eines Jahres von einem Hilfslehrer unterrichtet wurde, über diesen Lehrer nicht ebenso qualifiziert sollte urteilen können wie eine Kommission von Juristen, Hausfrauen und Beamten, die diese Lehrkraft während 3-4 Stunden in veranstalteten Lehrübungen besucht haben.

Unsere Schüler und Studenten können sich aber in manchen Fällen noch auf einen anderen Legitimationsgrund stützen, wenn sie gegen die offiziellen Autoritäten der Schule antreten, nämlich auf ihre erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse, die sie sich durch eigene Lektüre angeeignet haben. Ich kann

aus persönlichen Gesprächen und Diskussionen mit Schülern und Studenten bestätigen, daß manche unter ihnen besser über den derzeitigen pädagogischen Forschungsstand besonders im Bereich der Erziehungspsychologie informiert sind als ihre Lehrer. Das gilt vor allem für Mittel- und Hochschulen.

Von den im Zusammenhang mit der Autoritätsthematik relevanten Untersuchungen seien vor allem die Arbeiten von Reinhard und Annemarie Tausch, von Theo Herrmann und von Ursula Walz genannt. Anknüpfend an die Feldstudien über Gruppendynamik und Konfliktlösungsverhalten von Kurt Lewin sind diese Wissenschaftler vor allem der Frage nachgegangen, welches die Auswirkungen der Lehrerpersönlichkeit und ihres Führungsstils auf das Verhalten der Schüler, auf ihre Leistungen, auf die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler und das Verhältnis der Schüler untereinander seien. Die in zahlreichen Untersuchungen erhobenen, im grundsätzlichen übereinstimmenden Befunde können wie folgt zusammengefaßt werden: Der autoritäre Führungsstil, der sich im wesentlichen durch einseitig lehrerzentriertes, dirigistisches und interventionistisches Verhalten auszeichnet, kann als die Hauptursache für eine pädagogische Atmosphäre angesehen werden, aus der heraus Autoritätskonflikte entstehen. Ein autoritärer Lehrer, der den Kindern wenig Spielraum zur Selbständigkeit und zur Entfaltung von Eigeninitiative beläßt, kann damit zweierlei erreichen: Entweder werden die Schüler tatsächlich initiativelos, apathisch und – wie wir zu sagen pflegen – «faul», oder sie machen Opposition. Das letztere trifft besonders für die intelligenteren und von Haus aus eigenständigeren Kinder zu.

Ein weiteres, besonders aufschlußreiches Ergebnis der Erziehungs- und Unterrichtspsychologie liegt darin, daß bei einem autoritären Lehrstil ein signifikant höherer Pegelstand von Aggressivität in der Gruppe entsteht. Einige Schüler arbeiten zwar vielleicht gut mit dem Lehrer zusammen, unter sich aber sind sie wenig kooperativ und hilfsbereit. Versteckte und offene Animositäten, feindselige Grüppchenbildungen, Intrigen und unfreundschaftliches Rivalitätsverhalten kennzeichnen solch autokratisch und intensiv gelenkte Klassen.

Die negativen Auswirkungen eines autoritären Erziehungsstils sind für den ungeschulten Beobachter durchaus nicht immer offensichtlich. Besonders das Geschehen innerhalb einer solchen Klasse macht oft einen – wie wir zu sagen pflegen – «disziplinierten» und «ordentlichen» Eindruck. Sehen wir aber genauer hin und beachten wir auch die kindlichen Interaktionen außerhalb des engeren Schulbetriebes, so zeigen sich uns Bilder, wie sie etwa von Ursula Walz von einem ihrer Beobachtungsfälle berichtet:

«Als der Lehrer mit den Worten: „Aufstehen – Pause – Raus!“ die Stunde schließt, stürzen die Kinder mit großer Vehemenz an die Garderobenhaken, die an der Rückwand der Klasse, unmittelbar hinter den letzten Bankreihen, angebracht sind. Alle wollen gleichzeitig an ihre Mäntel gelangen. Infolgedessen setzt ein Ellenbogenkampf ein, Püffe werden nach allen Seiten hin ausgeteilt, man schubst, stößt und boxt um sich. Hier siegt der Stärkere und Rücksichtslose. Die Mienen verraten dieses Prinzip deutlich. Es fehlt jede Spur von Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Verständnis füreinander» (S. 208). Die Frage, ob wir Pädagogen eigentlich auch hie und da auf solche Vorkommnisse achten, möchte ich hiermit gerne zu einer Gewissensfrage an uns selbst erheben!

Bei der Konfrontation der Autoritätsansprüche an unseren Schulen aber geht es im Kern nicht um die Pädagogik als solche, sondern um die Wertwelt, die durch die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen vertreten wird. Meine Hypothese lautet: Die Schule ist an einer Rangordnung der Werte orientiert, die von der Avantgarde der Jungen nicht mehr anerkannt wird. Den besonders von erzieherischen Autoritäten der mittleren und älteren Generation noch immer hochgehaltenen traditionellen Werten wie Vaterlandsliebe, militante Wehrhaftigkeit, öffentliche Ruhe und Ordnung, Gehorsam und Unterordnung, Pflichterfüllung, Glaube an Gott, sexuelle Enthaltsamkeit im Jugendalter, stellt die rebellierende junge Generation ihre eigenen Werte entgegen: soziales Engagement und kosmopolitische Orientierung, wirksame Tätigkeit für den Weltfrieden, fruchtbare Austragen latenter Konflikte in Familie, Schule und Gesellschaft, eigenschöpferische Initiative, Glaube an

menschliche Schöpferkraft, Bejahung und Kultivierung der körperlichen Liebe.

Der Autoritätskonflikt an unseren Schulen enthüllt sich bei näherem Hinsehen als ein Konflikt der Moralen, als ein Konflikt zwischen einer Ethik der Pflicht, der Leistung und des gehorsamen Verzichtes auf der einen und einem freieren, mehr diesseits- und lebenszugewandten Welt- und Menschenverständnis auf der anderen Seite.

Autoritätskrise – Krise der Erzieher

Die Führungslosigkeit oder «Vaterlosigkeit», die wir Erzieher bei unserer Jugend glauben feststellen zu können, möchten wir nur allzu gerne als argumentum pro domo verwenden, als Beweisgrund für eine Forderung «zurück zu den Vätern» oder «zurück zu den Autoritäten». Dieser Weg ist nicht nur ungangbar, er würde auch zu keinem Schritt vorwärts führen. Denn das eigentliche Problem liegt anders; unsere Fragen sind falsch gestellt. Die Analyse der Autoritätsproblematik innerhalb und außerhalb unserer Bildungssysteme zeigt, daß die Rede von der «Autoritätskrise der Jugend» eine Projektion ist: Die Autoritätskrise ist in Wirklichkeit unsere Krise, die Krise der erziehenden Generation. Wir selbst sind es, die führungslos geworden sind, und zwar – scheinbar paradox – weil wir zuviel und eine zu strenge Führung haben.

Unsere von Grund auf gewandelte und sich ständig wandelnde Welt erfordert einen Menschen, der beweglichen Geistes, erfinderisch und unkonventionell ist. Die Lehrer und Berufserzieher gehören und gehören im allgemeinen noch zu denen, die sich am stärksten mit den traditionellen Werten und mit den vorherrschenden personellen und strukturellen Autoritäten identifizieren. In unserer Zeit nun, da diese Autoritäten, welche vom Pädagogen im Laufe seiner eigenen Entwicklung besonders intensiv internalisiert wurden, ins Wanken geraten, muß folgerichtig auch die pädagogische Autorität verunsichert werden.

Die Führung, die wir vermeintlich haben und deren Verlust wir bei der Jugend beklagen, erweist sich bei kritischer Betrachtung vorwiegend als Fremdsteuerung und Fremdgesetzlichkeit; sie ist zur Hauptsache passiv, auch dort, wo wir sie als aktive, als Eigen gesetzlichkeit und Selbststeuerung erleben.

Selbst dann, wenn wir eigenständig und aus eigenem Antrieb heraus zu denken und zu handeln wähnen, stützen wir uns meistens eher auf die in uns programmierten oder außer uns herrschenden Autoritäten, als auf unseren kritischen Verstand. Wir haben uns in unserer Kindheit so sehr mit den uns dominierenden Erziehungsmächten zu identifizieren gelernt, daß wir diese heute – in der internalisierten Gestalt rigider moralischer Forderungen – keineswegs mehr als Zwang empfinden, im Gegenteil: Die teilweise oder totale Identifikation mit autoritären Eltern und Lehrern kann zu einer Art «fröhlichem Gehorsam», ja mitunter sogar zu Gefühlen der Dankbarkeit gegenüber dem gestren gen «Herrn» führen, der uns mit seiner «starken Hand» sicher geführt und vor den Aus einandersetzungen mit den «dunklen Mächten» in uns und außer uns bewahrt hat.

Angesichts einer Jugend nun, die sich Freiheiten herausnimmt, von denen wir kaum zu träumen gewagt, vor denen wir vor allem zurückzuschrecken gelernt haben, fühlen wir uns zutiefst verunsichert, verängstigt und reagieren entsprechend aggressiv. «Das darf man doch nicht... Das kann man doch nicht gestatten...» ist das ceterum censeo unserer erziehenden Generation. «Warum nicht?» lautet die lapidare Frage der Jugend.

Die Jugend ist ganz offensichtlich daran, die alte Aufforderung zur Selbstführung, zum sapere aude ernst zu nehmen und in ihrer Existenz zu verwirklichen. Sie ist im Begriffe, den zweiten aufrechten Gang zu lernen, den aufrechten Gang eines aufrichtigen Geistes. Wir Älteren, die wir noch allenthalben am Gängelband innerer und äußerer Autoritäten gehen, müssen diese tastenden und oft auch plumpen Versuche der Jugend zur Selbststeuerung folgerichtig als Orientierungslosigkeit, als «Autoritätsverlust» und «Autoritätskrise» mißverstehen.

Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Autoritäten

Um uns fruchtbar mit den jugendlichen Antiautoritäten in Familie, Schule und Gesellschaft auseinanderzusetzen zu können, müssen wir selbst zu Antiautoritäten werden, und zwar zunächst gegenüber unseren inneren moralischen Zwängen und Übermächten. Wir müssen in der Auseinandersetzung mit

uns selbst und unserer Umwelt lernen, all die Konflikte offen auszutragen, die man uns seit frühester Jugend gelehrt hat, nicht wahr haben zu wollen, zu verdrängen, auf böse Feinde zu projizieren oder gar an Schwächeren abzureagieren. Die sogenannte Autoritätskrise der Jugend ist hauptsächlich ein psycho-hygienisches Problem des Erziehers. Und dieses fundamentale Problem – das wissen wir heute mit ziemlicher Sicherheit – kann nicht in erster Linie durch strukturelle Schulreformen und mittels curricularer Verbesserungen gelöst werden, sondern es muß zunächst und vor allem auf der Ebene angegangen werden, worauf es entstanden ist.

Es ist meiner Auffassung nach ganz und gar unverantwortlich, Menschen die Leitung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in die Hände zu legen, denen ihr eigenes Seelenleben eine *Terra incognita* ist. Wer seine eigenen Bedürfnisse und latenten Konflikte, sein Verhältnis zur Mit- und Umwelt nicht kennt, wer das komplizierte menschliche Beziehungsgeflecht, worinnen er lebt und das er selbst entscheidend beeinflußt, nicht mindestens in den Grundzügen strukturell durchschaut, dem dürfen in Zukunft keine Schüler mehr anvertraut werden.

Diese Forderung, die ich auf Grund meiner Einsicht in die Wirkzusammenhänge im Erziehungsgeschehen mit allem Nachdruck stellen muß, hat selbstverständlich ihre Konsequenzen vor allem für die Ausbildung von Lehrern. Es genügt offensichtlich nicht, an den Ausbildungsstätten für Lehrer und Erzieher Psychologie, Pädagogik, Sozialpsychologie usw. als Lehrstoff im traditionellen Sinne zu führen oder einzuführen. Was wir an diesen Institutionen vordringlich einrichten müssen, sind intensive und fachkundig geführte gruppenpsychologische Gespräche, in denen angehende und wenn möglich auch bereits amtierende Pädagogen, Sozialarbeiter, Berufsberater und Personen verwandter pädagogischer Berufe zur gründlichen Selbsterfahrung kommen . . .

Aus der Psychologie und der Erziehungswissenschaft wissen wir, daß die Befähigung zum Erzieher nicht einfach angeboren ist, sondern das Resultat einer ständigen Arbeit der Persönlichkeit an sich selbst darstellt.

Der Erzieher und Ausbildner muß zu allererst sich selber kennen lernen, bevor er dem jungen Menschen auf dessen Lebensweg eine wirkliche Hilfe sein kann. Die Fehlreaktionen des Pädagogen im Umgang mit seinen Zöglingen, seine Fehl- und Vorurteile den Jungen gegenüber, seine autoritäre und zu Konflikten führende Haltung – sie alle sind Folgen einer im Grunde unreifen Erzieherpersönlichkeit.

Was wir an eigenen Problemen, z. B. an sexuellen, nicht gelöst haben, unsere verdrängten und verkappten Wünsche und Neigungen, all das Unausgelebte und Verdrängte, das projizieren wir gerne in die jungen Menschen hinein. Die Jungen spüren das ganz genau, ich möchte fast sagen: sie riechen das. Sie realisieren, daß vieles an unserer Rechtschaffenheit und soliden Bürgerlichkeit Fassade ist, Maskierung der inneren Unsicherheit.

Die heute mittlere und ältere Generation hat geschuftet, gespart und verzichtet, damit – wie wir sagten – die Jungen es einmal besser und leichter haben sollen. Nun aber, wo diese Jungen tatsächlich und vor aller Augen leichter leben, sich unkonventionell und farbiger kleiden, in aller Öffentlichkeit sich küssen, mehr Geld für Vergnügen ausgeben, sich weniger vor Autoritäten und Obrigkeit ducken, jetzt paßt uns das auch wieder nicht. Es scheint, wenn ich da richtig sehe, daß so etwas wie Gefühle des Neides und der Eifersucht in uns aufkommen, wenn wir dieses vermeintliche *dolce vita* der Jungen mitansehen. Ich sage absichtlich: vermeintlich. Denn in Wirklichkeit haben es diese Jungen kaum viel leichter als wir. Sie müssen sich nämlich in einer Welt orientieren, die ungleich komplexer und undurchsichtiger ist als die Welt, in die wir hineingeboren wurden. Sie stehen vor schier unlösbaren Problemen, die sie nicht zuletzt unserer Generation und ihrem blinden Leistungs- und Erfolgsstreben zu verdanken haben.

Das Problem der Autoritätskrise in Erziehung, Schule und beruflicher Ausbildung ist – ich betone es nochmals – in allererster Linie unser Problem, das Problem der erziehenden Generation. Wir sind die Mündigen, oder beanspruchen mindestens, es zu sein. Wenn wir mit den Unmündigen in Konflikt geraten, so müssen wir dafür die Hauptver-

antwortung übernehmen und prüfen, woran es liegt. Und wenn wir in uns gehen, stellen wir vor allem fest, daß wir zwar Autoritäten der Vergangenheit sind, daß es uns aber an wegweisender Autorität für die Zukunft fehlt. Die Jugend hat es ebenso schwer mit uns wie wir mit ihr. Sie hat große Schwierigkeiten auf der Suche nach mutigen und aufrichtigen Menschen, die sie sich zum Vor-

bild nehmen könnte. Und die Jugend sucht geradezu gierig nach solchen Leitbildern. Wenn wir den jungen Menschen mit unserer Existenz keinen Lebenssinn geben können, dann greift sie eben zu andern Vorbildern. Moderne Rattenfänger von Hameln bieten sich überall an...

* Aus: «Berufsberatung und Berufsbildung», Dezember 1971, S. 331—342

Antiautoritäre oder demokratische Erziehung?

Urs Haeberlin

Ich habe mir nicht das Ziel gesetzt, wissenschaftlich begründete Aussagen über die Autorität in der Erziehung zu machen. Ich glaube nämlich, daß wir damit nicht sehr weit kämen und vor allem in der Erziehungspraxis vor der heute angebotenen Alternative, autoritär oder antiautoritär zu erziehen, ratlos und affektgeladen wie zuvor stehen würden. Ich ziehe es also vor, als Erziehungspraktiker Stellung zu nehmen, der auf Grund seiner zufälligen Erfahrungen mit Erziehung und auf Grund der Lektüre von Büchern, in welchen Meinungen und Theorien über Erziehung geäußert werden, zu gewissen persönlichen Anschauungen über Erziehung, unter anderem über das Problem der Autorität in der Erziehung, gelangt ist.

Die Frage, ob wir uns gegenüber unseren Kindern autoritär durchsetzen wollen, ob wir mit Sanktionen ein Kind zu erwünschtem Verhalten zwingen sollen, stellt sich uns wohl fast täglich. Wir haben uns beispielsweise für Sonntag zum Mittagessen bei der Schwiegermutter verabredet und sollten um elf Uhr wegfahren, damit wir rechtzeitig bei der Schwiegermutter ankommen. Das 4jährige Hänschen erklärt jedoch plötzlich: «Ich komme nicht mit, ich will lieber spielen.» Alles Zureden hilft nichts, Hänschen will nicht mitkommen. Uns bleibt nichts anderes übrig, als entweder Hänschen mit physischer Gewalt in den Mantel und anschließend ins Auto zu zwingen oder aber auf den Besuch bei der Schwiegermutter zu verzichten. In den meisten Fällen werden die Eltern zur Gewalt greifen, d. h. dem kleinen Häns-

chen autoritär zeigen, wer die Macht im Hause hat, weil man es sich ja nicht leisten kann, der Schwiegermutter zu telefonieren, daß man nicht zum Mittagessen kommen könne, weil der Kleine nicht wolle. Für die Eltern gibt es die ungeschriebene Norm, daß man die Zusage zu einer Einladung auch einhält. Diese Norm wird dem kleinen Hänschen aufgezwungen, schon deshalb, weil die Eltern darauf abzielen, ihm allmählich die Norm ebenfalls einzupflanzen.

Ich habe hier eine der alltäglichen Erziehungsschwierigkeiten beschrieben, von denen Eltern unzählige schildern könnten. Immer wenn sich derartige Erziehungsschwierigkeiten zeigen, werden wir intensiver mit der Frage konfrontiert, ob wir autoritär unsere Macht des Stärkeren ausüben sollen; in Zeiten, da sich die Schwierigkeiten nicht zeigen, tun wir dies oft, ohne es zu merken. Solche Erziehungsschwierigkeiten ergeben sich dann, wenn wir dem Kind ein Verhalten vorschreiben, und das Kind dem gegenüber ein anderes Verhalten bevorzugt. Eltern nennen dann ihren Liebling ein «ungehorsames» Kind oder – was in meinen Augen bedenklicher ist – ein «böses» Kind. Bevor ich anhand weiterer Beispiele auf das Problem des Gehorsams und der autoritären Erziehung eingehe, möchte ich zuerst einen Aspekt zeigen, der nachher ausgeklammert bleiben soll. Wenn Eltern vor dem Problem stehen, ob Erziehungsschwierigkeiten durch den autoritären Einsatz von Machtmitteln begegnet werden soll, so ist zunächst zu bedenken, daß in manchen Fällen die vermeintlichen Erziehungsschwierigkeiten kör-