

| | |
|---------------------|--|
| Zeitschrift: | Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse |
| Herausgeber: | Verband Schweizerischer Privatschulen |
| Band: | 13 (1940-1941) |
| Heft: | 6 |
| Artikel: | Autorität |
| Autor: | Fürst, Hans |
| DOI: | https://doi.org/10.5169/seals-850642 |

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: 21.01.2026

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

Autorität.

Von HANS FÜRST, Lehrer, Ried/Kerzers.

Herr Bundespräsident Dr. Ph. Etter hat in seiner Rede anlässlich der Eröffnung des Schweizerischen Lehrertages vom 8. Juli 1939 in Zürich folgende Worte an die Lehrerschaft gerichtet:

„Die Lehrerin und den Lehrer kleidet ein Stück mütterlicher und väterlicher Würde, mütterlicher und väterlicher Autorität, mütterlicher und väterlicher Pflicht und Verantwortung. Deshalb zolle ich Ihrem Stande, Ihrem Berufe dankbare Bewunderung und aufrichtige Verehrung, und wenn ich sage, daß die Ehrfurcht vor dem Recht und vor der Autorität des Vaters und der Mutter zu allen Zeiten eine wesentliche Voraussetzung des Glücks der Völker gewesen ist und sein wird, so gehe ich einen Schritt weiter und erkläre, daß der Ehrfurcht vor der Autorität der Eltern sich auch gesellen muß die Ehrfurcht vor der Würde und Autorität des Lehrers. Damit habe ich schon eine der Aufgaben berührt, die unsere Schweizerschule im Dienste des Landes zu erfüllen hat, die ich bewußt und betont an die Spitze der Forderungen stelle, die meines Erachtens an die Schweizerschule zu erheben sind: Die Wahrung, die Erhaltung, die Stärkung des Autoritätsgedankens.“

Wer die Reaktion der Presse auf diese Rede verfolgt hat, konnte feststellen, daß gerade dieser Teil am unterschiedlichsten kommentiert wurde. Die Forderung nach vermehrter Pflege des Autoritätsgedankens fand damals nicht überall Verständnis. Wenn diese Forderung heute erhoben worden wäre, so hätte sie wohl, nach bloß einem Jahre, eine einheitlichere Zustimmung erfahren. In Sachen Autorität befinden sich die Dinge im Fluß, nicht nur im politischen Leben, sondern auch in pädagogischen Fragen.

Es fällt uns heute etwas schwer, zur Autorität Stellung zu beziehen. Die Pflege der Autorität war eine starke Seite der „alten Schule“, die übrigens auch heute noch nicht überall überwunden ist. Da ist die Schulreform gekommen und hat vor allem auch diesen Autoritätsdünkel aufs Korn genommen, hat den Lehrer von seinem erhabenen Throne heruntergeholt zu den Tischen der Schüler und ihn zu ihrem Kameraden gemacht. Und kaum ist man recht daran gegangen, mit der Reform Ernst zu machen, ertönt schon wieder der Ruf nach vermehrter Autorität. Die vielgerühmte Schulreform scheint gefährdet. In der letzten Aprilnummer der SER schreibt H. J. Rinderknecht: „Ich glaube, um wirklich klar zu sehen, müssen wir einmal einfach eingestehen, daß die hellen Gestirne am Schulhimmel der Nachkriegszeit erloschen sind. Der Glanz Wiens verblich über Nacht, und zwar nicht erst im März 1938. Das Gerede um die Reformschulen ist verstummt. Die Wallfahrtsorte der Pädagogik sind

verschlossene Gärten geworden.“ Das klingt recht bedenklich! Sollen wirklich alle Errungenschaften der Schulreform dahin sein? Sollen wir umkehren und uns wieder auf den Autoritätsschimmel der „alten Schule“ setzen?

Wir fühlen, daß diese Probleme irgendwie zusammenhängen mit den Problemen, welche die heutige Weltpolitik beschäftigen; das Problem der Autorität ist überall aufgeworfen, wir müssen zu ihm Stellung beziehen.

Zunächst eine Erklärung: Wenn in diesem Aufsatz der Begriff „alte Schule“ gebraucht wird, so ist damit nicht eine irgendwann existierende Schule gemeint, sondern der Inbegriff dessen, was die Schulreform am bisherigen Schulwesen ausgesetzt hat, z. B. Lernschule, Gedächtnisdrill, Langeweile, Lebensfremdheit, Unfehlbarkeit und Allwissenheit des Lehrers usw. „Alte Schule“ bedeutet also nur eine Zusammenfassung aller Schattenseiten der Schule vor der Verwirklichung der Forderungen der Schulreform.

Die autoritätslose Schule.

Die Bedeutung einer Sache merkt man öfters erst, wenn sie einem verloren gegangen ist oder sonstwie fehlt. Eine autoritätslose Schule gibt es eigentlich nicht, denn Gotthelf sagt: „Seit man Gott die Autorität genommen, will nun jeder Bube eine Autorität sein.“ Wenn in der Schule der Lehrer die Autorität verliert, dann will jeder Schüler eine Autorität sein. Autorität ist jedenfalls vorhanden. Unser Thema lautet also mehr: Die Schule mit dem autoritätslosen Lehrer, oder besser noch: Die Schule mit den autoritären Schülern. Damit ist der ganze Zustand gekennzeichnet: Der Lehrer mit seinen Forderungen ist Nebensache; Hauptsache ist der Schüler mit seinen Triebbegehrungen. Alles was der Lehrer sagt oder tut, ist ohne Wert, ohne Bedeutung, verdient keine Beachtung. Sein Lob erbaut nicht, sein Tadel wird nicht geachtet, seine Strafen schmerzen nicht, sein Unterricht wird nicht geschätzt, im Gegenteil, wenn er sich gegen die Triebbegehrungen der Kinder richtet, so wird er bemängelt, kritisiert, widersprochen. Die Folge davon sind Ungehorsam, Unzufriedenheit, Undankbarkeit, Ueberheblichkeit, Trotz, Fröhlichkeit, Unbotmäßigkeit. Der Lehrer hat die größte Mühe, die Ordnung einigermaßen aufrecht zu erhalten. Der größte Teil seiner Kräfte wird dadurch gebunden und geht der Beobachtung, der Erziehung und dem Unterricht verloren. Lehrer und Schüler stehen in einem beständigen Kampfe gegeneinander und machen sich gegenseitig unglücklich.

Wenn wir ins Auge fassen, was das Fehlen von Autorität für den Unterricht bedeutet und bedenken,

daß die Schulreform den Autoritätsgedanken vernachlässigt oder gar verworfen hat, so finden wir die Möglichkeit naheliegend, daß die Schulreform gerade aus diesem Grunde versagt hat, wenngleich ihre sonstigen Forderungen großenteils durchaus zweckmäßig und berechtigt sind.

Im Gegensatz dazu steht die Schule mit dem autoritären Lehrer. Wir meinen hier autoritär im günstigsten Sinne. Hier bekommt jedes Wort, jede Handlung des Lehrers eine ganz besondere Bedeutung; was der Lehrer sagt, das ist wichtig und richtig, das muß man behalten, danach muß man sich richten, dafür muß man ihm dankbar sein. Sein Lob erhebt, sein Tadel wird tief empfunden, seine Strafen schmerzen, und jede Extrageabe wird mit Freuden und dankbarem Herzen entgegengenommen. Der Lehrer hat wenig zu tun mit der Disziplin, seine ganze Kraft kann er dem Unterricht und der Erziehung zuwenden. So erfährt er eine große Befriedigung, und seine Schüler fühlen sich wohl unter seiner Obhut.

So ergibt sich Autorität direkt als Voraussetzung jedes erfreulichen und gedeihlichen Unterrichtes. Wir verstehen nun die „alte Schule“, daß sie so verlassen auf Autorität sein konnte. Autorität galt ihr sozusagen als das Höchste in der Schule, und darum drang sie darauf, die Autorität um jeden Preis und durch jedes Mittel aufrecht zu erhalten. Dadurch gelangte sie zu einer Autorität niederer Art, einer Autorität, deren Mängel die Vorteile zu übersteigen drohte. Da ist die Schulreform gekommen und hat diesem zweifelhaften Gebilde das Todesurteil gesprochen. Mit Unrecht! so erkennen wir heute. Die „alte Schule“ war am Fehler, aber auch die Schulreform hat gefehlt, sie hat das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Wenn heute die Forderung nach vermehrter Pflege der Autorität an uns ergeht, wollen wir uns davor hüten, in den Fehler der „alten Schule“ zurückzufallen. Das bedingt, daß wir zur Autorität eine andere Einstellung gewinnen, daß wir uns gründlich mit ihren psychologischen und pädagogischen Grundlagen und Auswirkungen befassen. Die Autorität der „alten Schule“ ist eine Karikatur gewesen; wir wollen versuchen, ihr wieder zur vollen Bedeutung und Ernsthaftigkeit zu verhelfen.

Autorität ist dem Kinde Bedürfnis.

Der Mensch kommt als ungemein hilfebedürftiges, schwaches Wesen zur Welt. Es ist ganz auf die Hilfe und den Schutz seiner Pflegeperson angewiesen. Bei dieser findet es Nahrung, Schutz und Schirm gegen alle Unbill dieses Lebens; bei ihr fühlt es sich geborgen. Es glaubt, seine Pflegeperson sei allen Gefahren gewachsen, wisse alles und könne alles, sei allmächtig. Je stärker es sich die Eltern vorstellt, umso sicherer kann es sich bei ihnen fühlen. Wenn also das Kind den Eltern Auto-

rität zuschreibt, so tut es dies aus rein egoistischen Sicherheitsgründen. Je näher sich das Kind den Eltern verbunden fühlt, umso sicherer fühlt es sich. Es sucht an den Eltern Halt, schmiegt sich an sie an, meidet alles, was es den Eltern entfremden könnte, es gleicht sich den Eltern an, schlüpft gleichsam seelisch in sie hinein. Ihre Stärke ist seine Stärke, ihr Wissen ist sein Wissen, ihre Tugend ist seine Tugend. Wenn der Glaube an die Autorität der Eltern verloren geht, dann leidet darunter das Selbstvertrauen des Kindes. Otto Lauterburg schreibt: „Das Kind selber erblickt im Gehörchen etwas Vernünftiges. Es spürt unwillkürlich, daß es erst durch die Einfügung seines Willens in eine höhere Ordnung seinen wahren Wert bekommt.“

Der Mensch ist nicht nur ein Einzel-, sondern auch ein Gesellschaftswesen. Er gewinnt seine Bedeutung eigentlich erst durch seine Stellung in der Gemeinschaft. Von Geburt an ist er auf lange Jahre hin auf die Hilfe der andern angewiesen. Diese Abhängigkeit geht ihm seiner Lebtag nach. Seltene Fälle ausgenommen, vermag er nur in der Gemeinschaft mit andern Befriedigung des Lebens zu finden. Der „Andere“ ist sozusagen ein Bestandteil von uns. So hat der Mensch nach zwei Seiten zu dienen, sich selbst und den andern. Meng schreibt: „Das Selbstgefühl baut sich nicht nur aus Eigenliebe, sondern auch aus der Liebe zum andern auf.“ „Unterordnungstrieb und Drang zum Aufbau von Selbstgefühl sind Geschwister, die aus einem Stamm kommen.“

Wenn ein Kind nun keinen andern richtig lieben und hochachten kann, dann fehlt ihm etwas zum Aufbau seines Selbstgefühls; es fühlt sich nur als halber Mensch; weil es in sich selbst kein richtiges Wertbewußtsein besitzt, vermag es auch die Außenwelt nicht zu werten, nicht zu schätzen, nicht zu lieben, vermag nirgends Wurzel zu fassen, fühlt sich nirgends richtig daheim. Ueber die Beziehung zwischen Autorität und Heimat- und Vaterlandsliebe wäre gewiß noch viel Interessantes herauszufinden. Gotthelf schreibt: „Gerade dieses ist eine der Hauptquellen des Elendes und der Armut, daß das Ansehen jeder Autorität vernichtet ist, daß jede Autorität als natürlicher Feind verfolgt wird, daher auch der Zucht der Aufruhr gegenübersteht.“

So gewiß ein Bedürfnis nach Unterordnung unter eine Autorität besteht, so gewiß besteht im Kinde auch der Drang, selber Autorität zu spielen, ebenso groß und stark zu sein wie die Eltern. Wie groß sind doch Freude und Zuversicht, wenn man einem Kinde sagt, wie groß und stark es schon sei, wie erhabend wirkt die Anerkennung und wie niedrigrückend die Nichtbeachtung und Entwertung!

In seinem unbegrenzten Machthunger begnügt sich das Kind aber nicht damit, mit den Eltern auf einer Stufe zu stehen, es verlangt noch höher hin-

auf. Es versucht die Erwachsenen zu besiegen, sie unterzukriegen, sie in seine Gewalt zu bekommen. Dieses Streben hat verschiedene Wurzeln. Die eine besteht wohl darin, daß die Kinder mit der Zeit an den Eltern allerlei Schwächen entdecken, welche sie unsicher machen. Diesen Mangel suchen sie dadurch zu beheben, daß sie zeigen, wie sie selber ja stärker seien als die Eltern und ihren Schutz gar nicht mehr brauchten. Gelingt ihnen der Sieg über die Eltern, vermögen sich die Kinder durchzusetzen, die aufgestellte Ordnung zu durchbrechen, dann bedeutet das für sie eine große Befriedigung. Diese dauert aber nur kurze Zeit, denn das Kind fühlt immer wieder seine Unfähigkeit und Schwäche, sein Unvermögen, die Schwierigkeiten des Lebens zu meistern. Bei wem soll es nun aber Zuflucht suchen? Indem es die Eltern besiegt glaubt, hat es sich um seinen eigenen Halt gebracht, um seine Ruhe, seine Zuversicht, sein Selbstvertrauen. Es ist wie ein schwankes Bäumchen, das sich von seinem Pfahle losgerissen hat und nun vom Winde nach allen Seiten geworfen wird.

Was die Kinder in dieser Beziehung an den Eltern erfahren, das übertragen sie später auf den Lehrer. Dr. R. Sterba schreibt: „Die ersten Personen, welche für das Kind Autorität bedeuten, sind die Eltern. Alle späteren Autoritäten, so die Autorität Gottes, der Obrigkeit, der Lehrer, der Aerzte, der Vorgesetzten, der Führer sind in wesentlichen Anteilen Neuauflagen jener Autorität, die die Eltern für uns darstellten. Unser Verhalten gegen die genannten Autoritäten im Leben erweist sich als eine Wiederholung unseres Verhaltens der elterlichen Autorität gegenüber“. — Die Autorität, welche das Kind im Lehrer anerkennt, ist also in erster Linie die Autorität der Eltern und nicht diejenige des Lehrers. Wenn nun ein Kind zu Hause keine Autorität erfahren hat, dann anerkennt es im Lehrer auch keine Autorität. Dieser ist dann genötigt, eine Nacherziehung vorzunehmen, welche zu den schwierigsten Aufgaben des Lehrers zu zählen ist. Die Eltern können darum der Schule keinen bessern Dienst erweisen, als wenn sie den Kindern gegenüber ihre Autorität zu bewahren suchen.

Wie verschafft sich der Lehrer Autorität?

Das ist eine etwas verfängliche Frage. Sie erinnert ein wenig an den Titel einer Schrift, zu welcher schon so viele Willensschwache vergeblich gegriffen haben: „Wie werde ich energisch?“ — Energie und Autorität sind eben mehr eine konstitutionelle Angelegenheit als Uebungssache, obwohl der Uebung auch große Bedeutung zukommt. Es kann sich hier also nicht darum handeln, allerlei Kniffe aufzuzählen; wir wollen aber auf jene seelischen Qualitäten hinweisen, die dem Lehrer vor allem Autorität verschaffen.

Selbstbewußtsein.

Der Schüler sucht beim Lehrer dasselbe, was er als kleines Kind schon bei den Eltern gesucht hat: Sicherheit, Halt, Zuversicht, Vertrauen, Gewißheit, Beruhigung. Der Lehrer muß im Schüler den Eindruck erwecken, daß er ihm dies alles bieten kann. Dazu gehört in erster Linie, daß der Lehrer selber das Gefühl hat, daß er dazu imstande ist. Es ist vorderhand noch ganz unerklärlich, wie seltsam sich Gefühle auf die Kinder übertragen. Eine Unsicherheit beim Lehrer ruft stracks einer solchen bei den Schülern. Der Lehrer muß mit dem Bewußtsein vor die Schüler treten, daß er ihnen alles bieten kann, was sie von ihm verlangen, er muß seiner selbst sicher sein, er muß Selbstbewußtsein besitzen.

Das Selbstbewußtsein darf aber auf keiner Wertung beruhen, auf keiner Einschätzung seiner selbst. Nicht was einer von sich hält, ist ausschlaggebend, sondern was einer ist. Selbstbewußtsein ist ein Kraftgefühl, die Gewißheit, jeder Situation gewachsen zu sein, durch nichts in Verlegenheit gebracht zu werden; die Zuversicht, daß das, was man tut, im gegebenen Augenblick das einzige richtige ist. Dieses Selbstbewußtsein kennt keine Zweifel, keine Bedenken, keine Furcht und tritt mit einer solchen Sicherheit und Bestimmtheit auf, daß auch im Schüler keine Zweifel, keine Einwände, keine Opposition auftreten können. Was der Lehrer sagt oder tut, das wird als über jeden Zweifel erhaben betrachtet.

Diese Selbstsicherheit äußert sich vor allem auch in einer ganz beträchtlichen Ruhe. Der Selbstsichere hat ja gar keinen Grund, unruhig zu sein, fühlt er sich doch allem gewachsen, was da an ihn herantreten könnte. Schon diese Ruhe allein übt auf das Kind einen überaus wohltuenden Einfluß aus.

Unsicherheit und Aengstlichkeit dagegen bringen Aufruhr in die kindliche Seele. Im Kinde ist alles so labil, so ungefestigt, so haltlos, daß es auf jede Beunruhigung in der Seele des Lehrers mit einer ebenso solchen Beunruhigung reagiert. Das Kind steht vor allem im Kampfe mit seinen Triebbegehrn. Die Ruhe und Sicherheit des Lehrers bieten dem Kinde nun Gewähr, daß auch es mit seinen Trieben fertig wird und keine Angst vor ihnen zu haben braucht. Unter diesem Eindruck wagen sich die verbotenen Triebbegehrn viel weniger hervor und plagen das Kind nicht. Jede Unsicherheit aber scheint den Bann zu lösen, die Triebe drängen auf das Kind ein und beherrschen es. Aus dem folgsamen Kinde wird ein unfolgsames, böses. „Die schlimmsten Erzieher sind die ängstlichen“, sagt Hans Zulliger.

Ein gesundes Selbstbewußtsein gehört zu den Grundlagen jeglicher Autorität. Auch die Lehrer der „alten“ Schule haben Selbstbewußtsein gezeigt, sogar sehr viel. Aber dieses Selbstgefühl war kein Kraftbewußtsein, sondern die Folge einer Selbstein-

schätzung und Selbstüberschätzung, hatte daher weder unerschütterliche Ruhe noch Zuversicht zur Folge und führte darum auch zu keiner wertvollen Autorität. Das falsche Selbstbewußtsein gleicht einer leeren Roggenähre, welche sich hochmütig über die andern erhebt, sich hervordrängt, prahlt, während das wahre Selbstbewußtsein einer vollen Aehre gleicht, die ihres Wertes bewußt, in Gleichmut der Zeit der Ernte harrt.

Aus dem wahren Selbstbewußtsein ergibt sich ohne viel Dazutun Autorität. Für den Selbstbewußten ist Autorität gar kein Problem, sie ist eine Selbstverständlichkeit, sie ergibt sich von selbst, man befaßt sich gar nicht mit ihr. Daher ist er in Sachen Autorität auch nicht empfindlich, er hat nie das Gefühl, daß in dieser Beziehung etwas mangle, nie das Bedürfnis, etwas besonderes zur Stärkung seiner Autorität unternehmen zu müssen. Nicht so der Lehrer, dem das nötige Selbstbewußtsein mangelt, der aus irgend einem Grunde ängstlich ist, sich wenig zutraut, an Minderwertigkeitsgefühlen leidet. Der ist in Sachen Autorität besonders empfindlich, bemerkt das Fehlen derselben mit Verdruß und empfindet auch Vorkommnisse als „Majestätsbeleidigung“, über die der Selbstbewußte mit einem Lächeln hinwegsieht. In seiner Unsicherheit ist er zu steter Abwehr bereit, reizbar, mißtrauisch, quält dadurch die Schüler und läßt auch in ihnen kein rechtes Selbstvertrauen aufkommen. Eine rechte Autorität bringt er aber auch durch Strafen nicht her. Meng schreibt: „Das Strafen darf daher nur auf Grund des autoritären Eindrucks der erziehenden Persönlichkeit geschehen, aber nie als Mittel dienen, die Autorität herzustellen. Auch gelingt dies immer nur zum Schein.“

Mit dieser Scheinautorität gibt man sich oft zufrieden. Wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler genügend einzuschüchtern, dann tun diese so, als ob sie die Autorität anerkennen würden, und der Lehrer tut so, als ob er Autorität besäße. In Wirklichkeit aber befinden sie sich in einem geheimen Kriegszustand, welcher beiden mehr oder weniger bewußt ist und dazu führt, daß der Lehrer dem Schüler nichts neidlos geben mag, und der Schüler vom Lehrer nichts annehmen will. Beide sind froh, wenn sie auseinander kommen und nichts mehr miteinander zu tun haben.

Bedeutung, Tüchtigkeit, Tugend.

Eine der Hauptwirkungen des gesunden Selbstbewußtseins besteht wohl darin, daß es allem, was der Lehrer sagt oder tut, Bedeutung verleiht. Umgekehrt erlangt sich der Lehrer dadurch Autorität, daß er im Schüler nie die Empfindung aufkommen läßt, das, was er jetzt zu tun habe, was ihm jetzt geboten werde, das könne nicht von Bedeutung sein. Das Kind ist im Ermessen der Bedeutung aber stark vom Urteil des Lehrers abhängig. Was der

Lehrer ihm als wichtig darbietet, das faßt es auch so auf, vielfach wenigstens; dagegen dürfte das Gegenteil selten eintreten, daß ein Schüler den Wert einer Sache erkennt, wenn sie vom Lehrer in gleichgültig geringschätziger Weise vorgetragen wird. Die Bedeutung, welche der Schüler einem Fache zumißt, hängt also in weitem Maße davon ab, welchen Wert der Lehrer selbst dem Fache zu geben weiß. Wenn ein Fach einem Lehrer nichts sagt, dann sagt es gewöhnlich auch den Schülern nichts. Darunter leidet nicht nur der Unterricht, sondern auch die Autorität des Lehrers. Der Lehrer sollte daher versuchen, jedem Fache, auch wenn es ihm nicht paßt, Bedeutung zu geben, darin einem Ziele zustreben, zu jeder Zeit wissen, was er erreichen will, jede Stunde so vorbereiten, daß er nie in Verlegenheit gerät, was tun oder was die Schüler tun lassen. Eine schwache Stunde ist nicht nur dem Unterricht verloren, sie läßt auch an der Autorität des Lehrers einen Schatten zurück.

Falsch wäre wiederum, wenn wir nun in eine Wichtigtuerei verfallen würden, wenn wir einem Fache oder irgend einem Unterrichtsstoffe einen Wert beimesseñ würden, der ihm gar nicht oder lange nicht in dem Maße zukommt. Früher oder später würden uns die Schüler hinter die Schliche kommen, und dann könnten sie sich bitter an unserer Großsprecherei und Ueberheblichkeit rächen. Wir dürfen das Vertrauen, welches uns die Kinder entgegenbringen, nicht täuschen, sonst wird es sich in Haß und Mißtrauen verwandeln, welche uns jeden erzieherischen Einfluß verunmöglichten werden. Vor Prahlerei ist zu warnen. Wie überall gilt es auch hier, das richtige Maß zu wahren. Nicht übertreiben, aber auch nicht zu bescheiden sein. Das Kind will zum Lehrer emporschauen und ihn hochachten können. Der Lehrer darf daher sein Licht nicht unter einen Scheffel stellen, er muß es leuchten lassen. „Bescheidenheit ist eine Zier, doch kommt man weiter ohne ihr.“ Dieser Spruch hat bis zu einem gewissen Grade für die Schule Berechtigung.

Es ist vorteilhaft, wenn der Lehrer in irgend einem Fache Besonderes zu leisten vermag, was die Bewunderung der Schüler hervorruft. Dabei muß die Leistung augenfällig sein und vom Schüler gut gewürdigt werden können. Leistungen im abstrakten Wissen machen dabei natürlich viel weniger Eindruck als solche im Turnen, Sport, Zeichnen, Singen.

Selbstbewußtsein steht auch im Zusammenhang mit einer gewissen Gepflegtheit in der Kleidung, der Haltung, im Benehmen, der Körperpflege, der Ordnung und Reinlichkeit im und um das Schulhaus, einer gefälligen Ausschmückung des Schulzimmers. Das gehört zur äußeren Makellosigkeit.

Wichtiger noch als die äußere, ist die innere Makellosigkeit. Wer sich selbst nichts vorzuwerfen hat und keine Angst vor den Vorwürfen der andern

zu haben braucht, der hat einen guten Stand. Ein gut Gewissen ist nicht nur ein sanftes Ruhékissen, sondern auch eine gute Grundlage zum Aufbau einer starken Autorität.

Selbstbeherrschung.

Ein wertvolles Selbstbewußtsein läßt sich kaum denken ohne weitgehende Selbstbeherrschung. Wer sich immer wieder zum Vorwurf machen muß, er könne seiner Triebhaftigkeit nicht Meister werden, wer immer wieder innere Kämpfe zu bestehen hat und sich dabei stark ausgibt, kann nicht zum harmonischen Bewußtsein aller seiner Kräfte kommen. Die innere Zerrissenheit lähmt die Wirkung seiner Worte und Handlungen und nimmt ihnen ihren zwingenden autoritären Charakter. Wenn die Kinder merken, und das tun sie mit instinktiver Raschheit und Sicherheit, daß der Lehrer seiner selbst nicht Meister ist, dann enthebt sie das der Verpflichtung, ihrerseits Selbstbeherrschung zu üben. Die Unbeherrschtheit des Lehrers ist direkt ansteckend; die Meisterlosigkeit des Lehrers ruft der Meisterlosigkeit der Schüler, und wir müssen darum der Selbstbeherrschung autoritären Charakter zuschreiben.

Ein Gedicht z. B. kann auf zwei Arten vorgetragen werden. Man kann alle Gefühlswerte, welche das Gedicht enthält, im Vortrag zum Ausdruck bringen, recht dramatisch, mit viel Gefühlsaufwand. Eine solche Vortragsweise wühlt uns innerlich auf, läßt alle entsprechenden Gefühle lebhaft in uns mitschwingen. Das Gedicht kann aber auch ganz einfach, ohne allen Aufwand, aber geistig verklärt, innerlich verarbeitet, vorgetragen werden. Hier ist die Wirkung eine ganz andere; der Vortragende hat uns die Mühe eines Selbstmeisterwerdens über die aufgewühlte Gefühlswelt abgenommen. Die Gefühle werden wohl noch erregt, in ihrer vollen Stärke, aber sie übersprudeln nicht, sie bringen uns nicht aus dem Gleichgewicht, sie desorganisieren unser Seelenleben nicht, lassen vielmehr ein erhabendes Kraftbewußtsein zurück. In ähnlicher Weise scheint der Lehrer auf die Schüler zu wirken, der ein reiches Gefühlsleben besitzt, dieses aber so zu beherrschen weiß, daß die Schüler wohl dessen Da-sein verspüren, dadurch aber nicht erregt werden, sondern eine wohltuende Beruhigung erfahren.

Großen Eindruck hat mir in dieser Beziehung eine Radioansprache des Papstes gemacht, ein Bittgebet für den Frieden, kurz vor Kriegsausbruch. Ich hatte mir vorgestellt, der Papst werde in leidenschaftlich hinreißenden Worten vom Himmel den Frieden erflehen. Statt dessen vernahm man ein Gebet in vollkommener Ruhe, Abgeklärtheit, Geistigkeit, Gemessenheit und Sachlichkeit, in welchem aber doch der Menschen große Not als Unterton fühlbar mitschwang.

Nicht Affektlosigkeit, trockene, gefühlarme Gelehrsamkeit schafft Autorität, sondern in seine Schranken gewiesene, gemessene, abgeklärte, überwundene ursprüngliche Leidenschaftlichkeit. Die Leidenschaftlichkeit ist das, was Lehrer und Schüler verbindet, die Beherrschtheit ist das, was der Lehrer dem Schüler voraus haben soll, womit er ihn dominieren kann.

Herrschen heißt über den Dingen stehen. Früher wohnten die Herrscher auf hohen Burgen, die das Untertanengebiet weithin überragten. So soll auch die Autoritätsperson das „Sumpfgebiet“ überragen, aus dem sie emporgewachsen ist, all den Wust niedriger egoistischer Begehrlichkeit, Ehrsucht, Empfindlichkeit, Erregbarkeit und Ungeduld. Solange das Selbstbewußtsein von egoistischer Färbung ist, bleibt es ein solches niederer Art, das nicht über die Dinge hinaus sieht, seinen Kopf bald hier, bald dort anstößt und statt Ordnung und Ruhe Verwirrung schafft. Nur wer über sich selbst Meister geworden ist, kann den andern richtig Meister sein. Das Problem „Meister“ hat vor allem auch Gott helf beschäftigt, im „Schulmeister“ und besonders im „Uli“. Er schreibt dort: „Er (der Meister) liest dieses Kapitel in vollkommener Ruhe, recht väterlich, verhehlt dem Sünder nichts, auch das Herbste nicht, läßt ihm aber auch Gerechtigkeit widerfahren, stellt ihm die Folgen seines Tuns inbezug auf sein zukünftig Schicksal dar. Und wenn der Meister fertig ist, so ist er zufrieden, und die Sache ist so weit abgetan, daß der Abkapitelte oder die andern im Betragen des Meisters durchaus nichts spüren, weder Bitterkeit noch Heftigkeit noch etwas anderes. Diese Kapitelten sind meist von guter Wirkung wegen dem Väterlichen, das darin vorherrscht, wegen der Ruhe, mit welcher sie gehalten werden, wegen der Schonung vor andern. Von der Selbstbeherrschung und ruhigen Gemessenheit in solchen Häusern vermag man sich kaum eine Vorstellung zu machen.“

Autorität und Freiheit.

Autorität wird vielfach in Gegensatz gebracht zu Freiheit. Wenn im heutigen politischen Leben die Autorität an Bedeutung stark gewinnt, so ruft das der Befürchtung, unsere Freiheit könnte in Gefahr geraten. Ob diese Befürchtung berechtigt ist, können wir heute noch nicht entscheiden. Autorität und Freiheit schließen einander aber nicht aus, sie sind nicht Gegensätze. Autorität wird häufig auch dem Zwange gleichgesetzt. Zwang und Freiheit werden ebenfalls als Gegensätze betrachtet. Sie sind es auch nicht. Sie können sogar in nahe Verwandtschaft zueinander treten.

„Freiheit ist der Zweck des Zwanges;
Wie man eine Rebe bindet,
Daß sie, statt im Staub zu kriechen,
Frei sich in die Lüfte windet!“ Fr.W.Weber.

Eine absolute Freiheit gibt es für den Menschen nicht; er ist ein ergebundenes Wesen. „Du bist Erde und sollst wieder zu Erde werden!“ Hoch über die Erde vermögen wir uns nicht zu erheben. Freiheit ist kein uns durch die Natur gegebenes Recht. In der Natur verläuft alles nach Gesetzen. Wir sind nur insofern frei, als wir uns über die Natur in uns zu erheben vermögen, als wir zum Beherrschenden Natur in uns werden. Die Freiheit ist uns nicht gegeben, wir müssen sie nach Möglichkeit erwerben. Das ist ein Ziel der Erziehung, den Menschen frei zu machen. Dieses Ziel erreicht die Erziehung aber nur durch Zwang. Alle Erziehung ist in irgend einer Form ein Zwang, ein Zwingen, ein Leiten, ein Führen, das allerdings in günstigen Fällen so ausgeführt wird, daß man fast nicht mehr von Zwang zu sprechen wagt. Zwang soll aber nie Selbstzweck sein, sondern immer das Ziel im Auge haben, den Menschen frei zu machen. Das Kind sollte mit jedem Fortschritt spüren, wie es freier wird. O. Lauterburg schreibt: „Das ist ein Grundfehler in der Erziehung, daß man bei der Anwendung der Zucht, beim Geltendmachen der eigenen Autorität das Freiheitsgefühl und das Geltungsbedürfnis des Zöglinges mißachtet“. Die rechte Autorität zeigt sich gerade in der Ruhe, im Vertrauen, in der Zuversicht, mit welcher man den Zögling seinen eigenen Weg gehen läßt. Es ist fast so, als ob ein Kind mit demselben Zutrauen seinen Weg machen würde, mit welchem ihn sein Erzieher gehen läßt. Je mehr Autorität ein Erzieher besitzt, umso mehr Freiheiten kann er seinem Zögling schenken, ohne befürchten zu müssen, daß die Freiheit mißbraucht wird. Die Autorität, d. h. die Macht des Lehrers über den Schüler ist so groß, daß der Schüler gar nichts anderes zu machen wünscht, als was dem Lehrer recht ist. Meng schreibt: „Ziel der Entwicklung wird sein, die Autorität des Erwachsenen so einzusetzen, daß der Gehorsam immer mehr als ein freier Willensantrieb empfunden wird“. Gehorchen ist dann für das Kind nicht mehr ein Müsselfeind, ein Zwang, sondern ein Dürfen, ein Bedürfnis. Frei fühlt es sich nicht dann, wenn es irgend etwas Verbotenes tun kann, sondern dann, wenn es weder das Urteil des eigenen Gewissens, noch dasjenige irgend einer Autoritätsperson zu fürchten braucht. Das ist der Idealzustand einer gelungenen Erziehung.

Es kommt hier und da vor, daß man groben Zwang nicht mehr glaubt umgehen zu können. Wir haben gehört, daß das Kind ja mit dem Erwachsenen den Kampf aufnimmt, daß es versucht, den Erwachsenen unterzukriegen. Da geht es gewöhnlich hart auf hart; der Lehrer sieht sich nur vor zwei Möglichkeiten gestellt: entweder siegen oder unterliegen. Natürlich will er siegen, er will Meister bleiben, will dem Kind den Meister zeigen, koste es, was es wolle. Wenn der Lehrer sich unterkrie-

gen ließe, so wäre es ja wirklich um seine Autorität geschehen. Ein Nachgeben des Lehrers würde als Schwäche angesehen.

In den meisten Fällen ist ein solcher Zusammenstoß wohl die Folge einer fehlerhaften, vor allem zu wenig aufmerksamen Erziehung. Die Konflikte, die zwischen Lehrer und Schüler entstehen, sollen fortlaufend, sozusagen im Anfangsstadium erledigt werden und sich nicht durch längere Zeit hindurch ansammeln, bis sie zuletzt zu einer heftigen Entladung führen. Dazu ist aber nötig, daß der Lehrer die psychische Struktur des Schülers genau kennt. So wird er immer wissen, was der Schüler mit seinem Verhalten bezweckt; er erkennt die Anfänge einer Fehlentwicklung zur rechten Zeit und vermag ihr rechtzeitig zu begegnen, so daß der Schüler sozusagen ohne auffallenden Zwang, mehr geführt und geleitet, seine Schwierigkeiten überwindet. Das Wissen um die kindliche Seele, das rechtzeitige Erfassen dessen, was der Schüler bezweckt, verstärkt die Autorität des Lehrers in hohem Maße. Ein Lehrer, der die Schüler nicht versteht, mag er noch so geschickt und gelehrt sein, wird sich nie eine fruchtbare Autorität über sie verschaffen können.

Autorität und Liebe.

So wenig als Zwang allein Autorität zu geben vermag, vermag dies die Liebe allein. Zwang und Liebe scheinen eine Art Verbindung miteinander eingehen zu müssen. Wenn von Autorität die Rede ist, so sind wir eher geneigt an Zwang zu denken. Je höher aber, edel-menschlich betrachtet, die Autorität steigt, einen umso größeren Raum nimmt in ihr die Liebe ein, eine umso ausschlaggebendere Rolle spielt die Liebe. Meng schreibt: „Daraus folgt, daß jede Erziehung und jede Strafe viel tiefer wirksam sind, wenn die Liebe des Kindes aktiviert ist. Sie ist der Kern der erzieherischen Beeinflussung überhaupt, der autoritativen Verständigung mit dem kindlichen Trieb- und mit seinem Gewissens-Ich“. Gotthelf schreibt: „Die Liebe wirkt nur da Gehorsam, wo sie mit der Achtung begleitet ist, und diese Achtung muß errungen werden dadurch, daß das Kind fühlt, ein höherer, kräftigerer, städtigerer Wille stehe dem seingen gegenüber, dieser Wille lasse sich nicht blenden, nicht umgehen, nicht einschlafen, sondern er sei gleich fest und bestimmt am Morgen wie am Abend. Da wird das Kind sich beugen, und kann man Liebe erzeugen zur Achtung, so wird erst der Gehorsam ein freiwilliger, freudiger“. — „Eine ruhige Festigkeit muß den Kindern gegenüberstehen, welche sich nicht durch die Listigkeit der Kinder betören, nicht durch Liebkosungen einschlafen, nicht durch Trotz ermüden oder erschrecken läßt“. . . „Gerade dieses Feste, Unerschütterliche, Ruhige wird dem flüchtigen, erregbaren Kinde die meiste

Achtung, den meisten Gehorsam einflößen; es wird sich mit einem wahren, gläubigen, frommen Vertrauen vor diesem Lehrer beugen“.

Auch die Liebe ist eine Gewalt, auch die Liebe kann zwingen; ja, oft ist sie mächtiger als jede andere Gewalt. Unbeirrbare Festigkeit, Ausdauer und Konsequenz in der Anwendung der Liebe schafft mindestens ebensoviel Autorität als die gleiche Anwendung von äußerer Gewalt. Wie oft würde ein Lehrer mehr erreichen, sich und den Schülern manch bittere Stunde ersparen, wenn er sich vornehmen würde, den Schülern gelegentlich, statt sie gehörig „in den Senkel zu stellen“, eine Freude zu bereiten, statt einer Strafpredigt eine schöne Geschichte vorzulesen! Das braucht Ueberwindung, aber diese Ueberwindung hilft dem Schüler meistens mehr als eine Strafpredigt.

Im Dienste einer höheren Autorität.

Wenn wir uns rückblickend vergegenwärtigen, welche Anforderungen die Autorität an den Lehrer stellt, wie Selbstsicherheit, unerschütterliche Ruhe, Zuversicht, Beherrschtheit, Bedenkenlosigkeit, Selbstvertrauen, dann beschleicht uns ein banges Gefühl. Dürfen wir gebrechlichen, armseligen, sündhaften, unbeherrschten und unwissenden Menschen,

von denen es heißt, „eure Rede sei ja, ja, nein, nein, und was darüber ist, das ist von übel; denn ihr vermögt nicht, ein Haar weiß oder schwarz zu machen“, dürfen wir uns solche Autorität anmaßen? Ist es nicht so, daß wir im Grund der Dinge nichts wissen und nichts können, daß wir nie sicher sind, daß wir immer von andern Mächten abhängig sind?

Das sind berechtigte Fragen. Sie führen uns über Pädagogik und Psychologie hinaus ins Gebiet des Weltanschaulichen. Da hat jeder mit sich selbst auszumachen, wo er die Kraft hernehmen will, als armes Menschlein sich Autorität zu verschaffen. Der Gläubige holt sich diese Kraft beim Inhaber der höchsten Autorität, bei Gott. Indem er sich selbst einer höheren Autorität unterstellt, tut er nichts anderes als das Kind, er sucht bei seinem Vater Schutz, Sicherheit, Zuversicht, Vertrauen, Ruhe. Er gibt dann dem Kinde nur das, was er selbst von einer höheren Autorität empfangen hat.

Die Zitate stammen aus folgenden Werken:

Gottlieb: Schulmeister, Uli, Annebäbi.

Lauterburg: Ziele und Wege der Erziehung und Selbst-
erziehung. Gstaad, 1924.

Meng: Strafen und Erziehen. Verlag Hans Huber, Bern.

Sterba: Handwörterbuch der Psychoanalyse. — Intern.

Psychanal. Verlag, Wien.

Zulliger: Schwierige Schüler. Verlag Hans Huber, Bern.

Neue Sprachpillen.

Von OTTO VON GREYERZ.

Vor kurzem erschien als letztes literarisches Vermächtnis von Otto von Geyrerz das Buch: „Sprachpillen“. Neue Folge. 1940. (Verlag A. Francke AG, Bern.) In Lwd. Fr. 5.—

Die neue Folge der „Sprachpillen“ von Otto von Geyrerz steht dem ersten Bande in keiner Weise nach. Was hier in 50 kleinen Kapiteln geboten wird: die überraschende Deutung eines unverstandenen Mundartausdrucks, der Einblick in das innere Wirken der Sprache, das kräftige Urteil über eine sprachliche Modestorie, das ist nie langweiliges Wissen, sondern stets lebendigste Wissenschaft, die jedem frommt. Denn hier spricht kein enger Philologe, sondern ein eigenartiger, kluger und liebenswürdiger Mensch; und so ist es auch nicht philologische Berufsmeierei, die uns wünschen läßt, daß auch dieses Buch den Weg in möglichst viele Hände finde: Der Geist, der Witz und die innere Geradheit dieses Werkes müssen weiterum wirken. Denn Dienst an der Sprache, wie ihn Otto von Geyrerz auffaßte, ist am allerwenigsten Dienst am Buchstaben; ist nicht nur Dienst an unserer heimischen Mundart und an unserem Volkstum, sondern ist im tiefsten Dienst an der Wahrheit.

Prof. Dr. H. R.

Nachbemerkung der Redaktion: Dank des Entgegenkommens des Verlages A. Francke, Bern, sind wir in der Lage, unseren Lesern auch von der neuen Folge der „Sprachpillen“ zwei besonders pikante Proben bieten zu können:

„Sehr verehrter Herr!“

Muß das nun so sein und bleiben? Soll die Höflichkeit in der brieflichen Anrede hierin den höchsten, endgültigen Ausdruck gefunden haben?

Früher sagte und schrieb man „Geehrter Herr!“ und glaubte der Höflichkeit im allgemeinen Genüge getan zu haben. Wollte man ein mehreres tun, besonders gegenüber ehrwürdigen Personen — ehrwürdig durch Alter, Beruf, Amt oder wahres Verdienst — so sagte man „hochgeehrter“, auch „hochgeachteter, hochgeschätzter, hochzuverehrender Herr“, aus dem sicheren Gefühl heraus, daß „hoch“ das richtige Steigerungswort zu „ehren, achten, schätzen“ sei. Bei dem überhandnehmenden Gebrauch und Mißbrauch von „sehr“ (sehr dankbar, sehr erfreut, sehr gern, sehr arbeiten, sehr jubeln) drang dieses Wörtchen auch in die Anrede ein und verdrängte — vielleicht nach dem Beispiel des französischen „très honoré“ — das „hochgeehrt“ durch „sehr geehrt“. Seit etwa fünfzig Jahren hat sich diese Anrede im Deutschen durchgesetzt. Aber das genügte den Höflichkeitsbolden noch nicht. In völlicher Verkennung des alten Sinnes von „verehren“, das selber den höchsten Grad von „ehren“ bezeichnet, glaubte man das „verehren“ noch mit „sehr“ übertrumpfen zu müssen, und so entstand denn dieses geschwollene „sehr verehrter Herr!“, das heute bereits so abgeschliffen ist, daß es nichts mehr bedeutet, jedenfalls nicht mehr als „geehrter Herr!“; denn man redet jetzt jeden Unbekannten, auch einen