

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:	28 (1955-1956)
Heft:	3
Artikel:	Autorität - Ja oder Nein? : Amerikas Weg - Unser Weg
Autor:	Fürst, Hans
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851344

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>

Schweizer Erziehungs-Rundschau

S T . G A L L E N

Nr. 3, Seite 45—64

J U N I 1955

Pädagogische Tagung in Schaffhausen 10.—12. Juni 1955

Der Brauch, alle zwei Jahre zu einer pädagogischen Tagung zusammenzukommen, hat in unserm Verband guten Anklang gefunden, wie die früheren drei Veranstaltungen zeigten. Die Vertiefung in ein Fachgebiet, die Gelegenheit, eine andere Gegend unseres Landes mit ihren Besonderheiten kennen zu lernen und nicht zuletzt der so wertvolle persönliche Kontakt der Mitglieder untereinander machen diese Tagungen zu einer wertvollen Einrichtung.

Schaffhausen, die alte Stadt am Rhein und das Städtchen Stein mit ihren hübschen Winkeln und Erkern liegen für die meisten Kollegen nicht am Wege, nur selten geraten die Westschweizer in diese nördlichsten Gebiete unseres Landes, die landschaftlich, geschichtlich und kunsthistorisch so viel Interessantes in sich bergen.

So hoffen wir, daß sich eine größere Zahl unserer Mitglieder mit ihren Angehörigen für die 3 Tage von ihrem Betriebe frei machen können, um von Schaffhausen neue Anregungen und Eindrücke und damit neue Freude und neuen Mut zu ihrer Arbeit nach Hause zu tragen.

Für den Zentralvorstand:
F. Schwarzenbach

Aus dem Programm:

Freitag, 10. Juni:

- 10.15 Sitzung der Fachgruppe Handelsschulen im Bahnhofbuffet Zürich, 1. Stock.
- 14.30 Außerordentliche Generalversammlung im «Schaffhauserhof» in Schaffhausen.
- 17.00 Fahrt mit dem Schiff nach Stein am Rhein. Besichtigung des Städtchens und des Klosters St. Georgen.

Samstag, 11. Juni

- 9.00 Vorträge über Berufsberatung. Referenten: Prof. Henri Parel, Lausanne und H. Hirning, Institut Juventus, Zürich.
- 14.00 Besichtigungen und Ausflüge:
 - a) Landerziehungsheime Schloß Kefikon u. Schloß Glarisegg, mit Fahrt über den Seerücken nach Schloß Arenenberg.
 - b) Fahrt durch den Hegau nach Radolfszell-Meersburg-Konstanz-Schaffhausen.
- 20.45 Vortrag von Dr. E. Buchmann, Private Allg. Mittelschule, Zürich: «Die Reform des Mittelschul-Unterrichtes».

Sonntag 12. Juni:

- 10.00 im Kunstmuseum zu Allerheiligen: Einführung in die Ausstellung «Deutsche Impressionisten».

Autorität — Ja oder Nein?

Amerikas Weg — Unser Weg

Von Hans Fürst, Ried b. Kerzers

Man hört und liest gegenwärtig viel von gewaltigen Anstrengungen, welche in Amerika (Nordamerika) nicht nur von Seiten des Staates, sondern und vor allem auch von Seiten der Eltern auf dem Gebiete der Erziehung und der Schule unternommen werden. Man erhält das Gefühl, daß dort die Aufgaben der Erziehung viel entschiedener, tatkräftiger und opferwilliger an die Hand genommen

werden. Die Schulreform ist unvergleichlich viel weiter und auf breiter Basis durchgeführt worden. Viele fragen sich, ob nicht auch Europa dem Beispiel unseres großen Partners im Westen folgen sollte. Hat uns Amerika etwas zu bieten und was? Sollen wir uns seinem Einfluß weithin öffnen und unbedenklich in seine Fußstapfen treten oder ist Vorsicht geboten?

Der Weg Amerikas

So wenig als in Europa kann man natürlich in Amerika von einer einheitlichen Erziehung sprechen. Auch dort hat jeder Erzieher seine individuelle Methode. Es zeichnen sich aber doch ganz deutlich einige Züge ab, welche die amerikanische Erziehung von der europäischen wesentlich unterscheiden. Diese liegen nicht nur in der augenscheinlich größeren Intensität der Bemühungen, sondern vor allem auch in einer ganz anders gearteten Einstellung des Erziehers zum Zögling, in einer anderen Wertung des Kindes und seiner Welt.

Das Kind steht im Mittelpunkt der Erziehung; es ist nicht für die Eltern da, sondern die Eltern sind für das Kind da. Das klingt durchaus nicht neu und nicht spezifisch amerikanisch. Schon Pestalozzi schrieb: «Freilich aber setzt eine solche Bildung einen Vater und eine Mutter voraus, denen die Welt in der Tat und in der Wahrheit *nichts* ist gegen ihr Kind. Sie setzt Menschen voraus, die, sitzen sie auf dem Throne oder wohnen sie in niederen Hütten, alle Ansprüche der Welt, insofern sie den Ansprüchen ihres Kindes für alles, was sein Heil ist, in dem Wege stehen, für nichts achten, Menschen, die, im Bewußtsein ihrer innern Kraft das hohe Wort in sich selbst wahr fühlen: 'Könnte ich die ganze Welt gewinnen, litte ich aber Schaden an meinem Kinde, was würde ich mit allem dem zum Gegenwerte für dasselbe besitzen?» Schon Pestalozzi hat das Kind in den Mittelpunkt gestellt. Das Neue und spezifisch Amerikanische liegt darin, daß mit diesen Worten *Ernst* gemacht wird, daß man sich in seinem Verhalten auch nach ihnen richtet, während Europa ihnen mehr nur akademisches Interesse entgegen bringt.

Amerika stellt das Kind in den Mittelpunkt und zieht daraus auch alle Konsequenzen: Das Kind ist gut, und alles, was es tut, ist gut, weil es eben in seiner Natur begründet liegt. Darum muß man das Kind schalten und walten lassen, man darf ihm nicht in die Arme fallen, damit der Gang seiner Entwicklung nicht unterbrochen und gefährdet wird. Man darf darum vom Kinde auch nicht Gehorsam verlangen, wenn es denselben nicht freiwillig leistet; man darf keinen Zwang und keinen Druck ausüben. Das Wohl des Kindes ist maßgebend, und der Erzieher hat sich darnach zu richten.

Europa stellt demgegenüber den Erwachsenen, den Erzieher, in den Mittelpunkt. Das Kind hat sich nach ihm zu richten, sich ihm anzugeleichen, ihn zum Vorbild zu nehmen, ihm zu gehorchen, und wenn es dies nicht tut, dann wird es dazu gezwungen. Das Wohl des Erwachsenen ist maßgebend,

und das Kind hat sich zu fügen. So wird der Unterschied zwischen beiden Erziehungsweisen vor allem zu einer Frage der *Autorität*. Amerika lehnt sie ab, Europa macht sie zur Grundlage der Erziehung. Welcher Weg ist nun der richtige? Autorität — Ja oder Nein?

Wir werden in erster Linie die Erfahrungen Amerikas zunutze ziehen. Diese lauten nun mündlichen und schriftlichen Berichten zufolge nicht überzeugend. In Heft 17, Jahrg. 1954 der Schweiz. Lehrerzeitung widmet Dr. Fr. Müller-Guggenbühl der «Erziehung im amerikanischen Elternhaus» einen wohlgesinnnten Artikel. Er erwähnt viele Vorteile dieser zum Kinde positiv eingestellten Erziehung, kommt aber trotzdem nicht um folgende Feststellung herum: «Wer einen Sohn, eine Schwester oder einen Bekannten hat, die in den Vereinigten Staaten waren, hat schon erzählen hören, wie ungewohnt sich die zwei- bis zehnjährigen Kinder dort benehmen, und fast jedermann kennt Beispiele von jungen Schweizerinnen, die in Amerika eine Stelle als Kindermädchen antraten, aber schon nach drei Tagen wieder auszogen, weil sie die Ungezogenheiten ihrer Schutzbefohlenen nicht mehr aushielten. Tatsächlich ist es so, daß kleine Amerikaner oft eine Unverfrorenheit an den Tag legen, die einem fast zur Raserei bringt. Aber die jungen Amerikaner zwischen dreizehn und zwanzig Jahren sind fast durchwegs anständige, wohlgesittete und freundliche junge Menschen, mit denen zu verkehren eine Freude ist.»

Dieselbe Zeitung bringt unter «Pressestimmen über amerikanische Schulverhältnisse» folgende Stellen: «In den New Yorker Schulen weht zur Zeit ein böser Wind. Die Lehrer sind tatsächlich zum Spielball der Launen ihrer Schüler geworden. Der Grund ist in der Gleichgültigkeit und fehlenden Energie der Schulbehörden zu suchen. Aber auch außerhalb der Schule lassen sich die Schüler zu Handlungen hinreißen, die unverantwortlich sind. Mehrere Kaufleute im Stadtteil Bronx beschwerten sich bitter darüber, daß ihnen die Schüler Schaufenster eingeworfen hatten In einer andern Schule wurde ein Klassenlehrer von drei Primanern niedergeschlagen, weil er ihnen das Verlassen des Schulzimmers verbieten wollte Die Lehrer an den New Yorker Schulen haben wegen dieser Vorfälle eine panische Angst vor den Schulbehörden. Diese wiederum fürchten das Ministerium und das Ministerium hat übertriebenen Respekt vor den Eltern- und Schülerräten. Die einzigen, die keine Angst haben, das sind die Schüler selbst Der 'Vandalismus' der Schuljugend kostet die Stadt New York alljährlich 2.1 Millionen Mark Bei den

Gerichten und bei den Organisationen und anderen Stellen, die sich mit Jugendfürsorge befassen, betrachtet man Handlungen des Vandalismus als etwas, für das die Kinder nicht bestraft werden dürfen.»

Wir wollen diesen Berichten keine übertriebene Bedeutung zumessen. Bei der Beantwortung der Frage, ob wir das amerikanische Beispiel nachahmen sollen, können wir sie aber nicht unberücksichtigt lassen. Ist es nötig, solche Opfer auf sich zu nehmen? Rechtfertigen die endgültigen Erfolge einen derartigen Aufwand? — Es ist nicht so einfach, sich über diese Erfolge auszusprechen. Daß die jungen Amerikaner «fast durchwegs anständige, wohlgesittete und freundliche junge Menschen sind», genügt uns jedenfalls nicht. Wir haben allen Grund, nach Wegen zu suchen, die auf weniger riskante, dornenvolle und unsichere Weise zu denselben oder besseren Resultaten führen. Vor allem interessiert uns die Frage, ob eine Verbesserung der heutigen Erziehungsweise *notwendig den Verzicht auf Autorität verlangt* oder ob es möglich ist, unter Beibehaltung der Autorität die anerkannten Erziehungsmängel zu beseitigen.

Was sagt die Wissenschaft dazu?

Wir wenden uns an Psychologen und Pädagogen. Besonders interessiert uns die Stellungnahme Pestalozzis. Ich kann mich nun nicht erinnern, in seinen Schriften je dem Ausdruck «Autorität» begegnet zu sein. Das läßt vermuten, er habe der Autorität keine besondere Bedeutung beigemessen; er war ja auch keine autoritäre Persönlichkeit. Eine direkte Antwort auf unsere Frage ist von ihm nicht zu erwarten. Wir wenden uns darum vorläufig an andere Stellen. Vor allem möchten wir wissen, ob die Funde der modernen Tiefenpsychologie etwas zu unserem Thema beizutragen vermögen.

Sigm. Freud schreibt¹: «Das Kind soll Triebbeherrschung lernen. Ihm die Freiheit zu geben, daß es allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich. Es wäre eine sehr lehrreiches Experiment für Kinderpsychologen, aber die Eltern könnten dabei nicht leben und die Kinder selbst würden zu großem Schaden kommen, wie es sich zum Teil sofort, zum andern Teil in späteren Jahren zeigen würde. Die Erziehung muß also hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt . . . Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie

am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln, zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln . . . Überlegt man nun die schwierigen Aufgaben, die dem Erzieher gestellt sind, die konstitutionelle Eigenart des Kindes zu erkennen, aus kleinen Anzeichen zu erraten, was sich in seinem unfertigen Seelenleben abspielt, ihm das richtige Maß an Liebe zuzustellen und doch ein wirk-sames Stück Autorität aufrecht zu erhalten, so sagt man sich, die einzige zweckmäßige Vorbereitung für den Beruf des Erziehers ist eine gründliche psychoanalytische Schulung.»

H. Meng : «Bei allen diesen Fragen stellt sich das *Problem der Autorität und der Führung in der Erziehung*. Das Strafen darf nur auf Grund einer wahrhaft autoritativen Stellung der erziehenden Persönlichkeit geschehen, aber nie als Mittel dienen, Autorität herzustellen. Jedes Kind hat von Natur aus das Bedürfnis nach einer autoritativen Führung . . . Man kann sagen, Unterordnungstrieb und Drang zum Aufbau von Selbstgefühl sind Geschwister. Aus dem Unterordnungstrieb wächst von selbst der Gehorsam, wenn seine Wurzeln nicht verletzt wurden . . . Ziel der Entwicklung wird sein, die Autorität des Erwachsenen so einzusetzen, daß der Gehorsam immer mehr als ein freier Willensantrieb empfunden wird.» Meng unterscheidet deutlich zwischen einer autoritativen und einer autoritären Erziehung³: «Sie (die Schüler) können bei rechtem Verhalten der neuen (Schule) und der häuslichen Umwelt, vor allem bei allmählicher Gewöhnung an die autoritative — nicht autoritäre — Disziplin, Selbstsicherheit und das Gefühl der Verantwortung erwerben. Diese autoritative Disziplin ist getragen vom Bedürfnis des Heranwachsenden nach Führung und von der objektiven Autorität des Führenden kraft seiner Persönlichkeit und seiner Hingabefähigkeit. Bei Mangel an Autorität ist es nicht selten, daß ein Lehrer Neurosen bei einzelnen Schülern, unter Umständen bei einer ganzen Klasse, verursacht . . . Die autoritäre Erziehung gleicht in manchem der Dressur des wilden Tieres. Sie muß einen gewissen Grad von Schreckhaftigkeit beim Kinde erzeugen.»

Hans Zulliger⁴: «Die pädagogische Aufgabe besteht darin, die Schüler für das Leben vorzubereiten, sie 'lebensreif' zu machen. Aber das Leben schreibt dem Menschen recht oft Aufgaben vor, ohne ihn zuerst zu fragen, ob er sie gern oder ungern löst, und ob er sie nicht vielleicht erst ein halbes Jahr später oder gar nicht lösen möchte. In Analogie zum 'Leben' muß der Schüler vom Lehrer vor Aufgaben gestellt werden, die ihm unbequem

sind, und die er trotzdem zu lösen hat⁵ . . . Er wird Forderungen auf Triebverzichte an die Schüler stellen. Dabei aber muß er sich darüber klar sein, wieviel er dem Kinde zumuten darf. Er stellt die 'Hindernisse', an denen das Kind seine Widerstandskräfte schulen muß, und er hilft sie gemeinsam mit diesem überwinden⁶ . . . Sie (die Lehrkraft) darf sich nicht auf die Ebene der Kinder kindlich oder gar kindisch hinunter lassen, sie muß ihre Autorität behalten. Diese sei jedoch nicht auf Angst, sie sei auf Zutrauen begründet — auf die bevorzugte, erwachsene, dem Ideal nähere Stellung, auf die Fähigkeit der Lehrerin, kraft ihrer entfalteten Begabung besser als jeder andere helfen zu können. Das Aufschauen gewährleistet die Autorität, nicht die Furcht vor der Zuchtrute.»

P. Reiwald⁷: «Jeder kennt von seiner Kindheit her den Lehrer, der nur in die Klasse zu treten braucht, und er hat Autorität. Ohne zu strafen, ohne betonte Strenge. Er hat die Jungen und Mädchen für sich. Er hat sie kraft seiner Persönlichkeit; er schöpft die Autorität aus sich und, wie ich immer beobachtet habe, aus einer besonderen Art der Selbstbeherrschung. Aus ihr erwächst eine Sicherheit, die sich der Klasse unfehlbar mitteilt wie ein magnetisches Fluidum. Alle fühlen: diesen Lehrer kann man nicht reizen. — Wir kennen aber auch den Lehrer, der sich diese Autorität niemals zu beschaffen weiß, und wenn er noch so streng auftritt und mit noch so harten Strafen droht. Weil er keine Macht über sich selbst hat, hat er sie nicht über andere . . . Immer wieder versuchen wir uns und anderen die Achtung vor unserer gewichtigen Persönlichkeit mit Attrappen beizubringen. Daher die falsche Würde, die falsche Autorität, die falsche Disziplin.»

Nachdem wir darüber unterrichtet sind, daß wir zwischen wahrer (autoritativer) und falscher (autoritärer) Autorität zu unterscheiden haben, geben wir einem Autor das Wort, der vor allem die falsche Autorität im Auge hat, diese und damit mehr oder weniger Autorität überhaupt ablehnt und so der amerikanischen Auffassung am nächsten kommt.

H. K. Schjelderup⁸: Er spricht von zwei «ganz verschiedenen Erziehungsgrundsätzen»: «Der eine läuft hinaus, die ursprünglichen Triebtendenzen des Kindes als natürliche und wertvolle biologische Energiequelle zu betrachten. Worauf es ankommt, ist nicht, die Impulse zu hemmen, sondern ihre Äusserungen in vernünftige Bahnen zu lenken. Es gilt daher nicht, die kindliche Natur zu unterdrücken, sondern sie zu verstehen und die Erziehung nach der eigenen Entwicklung des Kindes zu leiten.

— Nach der andern Auffassung dagegen ist es Aus-

druck von 'Unart' oder 'Ungehorsam', wenn das Kind versucht, seinen Willen durchzusetzen. Die Erziehung muß daher den eigenen Willen des Kindes brechen und seine natürlichen Triebtendenzen hemmen, um es dadurch 'brav' und folgsam zu machen. Ein Grundpfeiler der Erziehung ist das auf Autorität begründete Gehorsamsverhältnis. Wie ein Lehrer in einer der größten norwegischen Zeitungen schrieb: 'Alles in allem genommen, besteht das Wesen der Erziehung darin, den Willen zu beugen. Und je früher Kinder lernen, ihren Willen zu beugen, desto besser.' — Eine derartige Einstellung zum Triebleben und zum eigenen Willen der Kinder ist für die autoritäre und religiös eingestellte Erziehung bestimmend. Die autoritäre Erziehung bekommt also entscheidenden Einfluß auf die ganze Charakterstruktur. Die Unterdrückung der eigenen Natur des Kindes führt zu einem Mangel an natürlichem Selbstgefühl, zu Ängstlichkeit vor dem Urteil anderer, zu Schuldgefühl und Unselbständigkeit.»

Die Tiefenpsychologie scheint so im allgemeinen die Notwendigkeit von Autorität in der Erziehung zu bejahen. Schjelderup bekämpft mehr nur eine falsche Form derselben.

Der Umstand, daß unter Autorität recht unterschiedliche Dinge verstanden werden können, macht den Gebrauch dieses Begriffes unsicher. Es gibt denn auch Autoren, die ihn nicht oder nur sehr spärlich verwenden. Das mag auch bei Pestalozzi der Fall sein. Es wäre aber falsch, daraus zu schließen, in der Erziehung Pestalozzis spiele die Autorität keine Rolle. Wir brauchen da nur an die maßgebenden Gestalten in «Lienhard und Gertrud» zu denken, etwa ein Arner, an Gertrud selber, an Glüphi oder an den Pfarrer. Sie alle wirken kraft ihrer Autorität, wenngleich das Wort nie gebraucht wird.

Und wenn wir über die Schule Glüphis folgende Stellen lesen, so erkennen wir darin wiederum eine starke Auswirkung von Autorität: «Die Schulstube mußte ihm so reinlich sein als eine Kirche. Er duldet nicht, daß nur eine Scheibe am Fenster mangle, oder ein Nagel am Boden nicht recht eingeschlagen sei, viel weniger, daß die Kinder das Geringste auf den Boden werfen oder während dem Lernen essen oder so etwas machen. Es mußte ihm alles wie an der Schnur und bis ans Aufstehen und Niedersitzen so in einer Ordnung gehen, daß nur keins ans andre anstieß . . . Er (Glüphi) behauptete laut, die Liebe sei zum Auferziehen der Menschen nichts nütze als nur hinten und neben der Furcht; denn sie müssen lernen, Dornen und Disteln ausreutern, und der Mensch tue das nie gern und nie von selbst,

sondern nur, weil er müsse, und wenn er daran gewöhnt werde. Wer immer etwas mit den Menschen ausrichten oder sie zu etwas machen will, sagte er, der muß ihre Bosheit bemeistern, ihre Falschheit verfolgen und ihnen auf ihren krummen Wegen den Angstschweiß austreiben Bosheiten hingegen und das Lügen bestrafte er mit der Rute, und ein Kind, das mit der Rute bestraft ward, durfte eine ganze Woche nicht mehr in die Schule kommen.»

Wir brauchen die Worte, die er Glüphi in den Mund legt, nicht unbedingt als seine eigene Ansicht zu betrachten; sie sagen uns aber trotz dieses Vorbehaltens genug. 1808 schrieb Pestalozzi persönlich an Morell: «Ich bin mit Ernst wider das Schlagen des fremden Kindes vom fremden Erzieher, nicht so wider die ähnliche Bestrafung durch Vater und Mutter. Es gibt Fälle, wo körperliche Strafen allerdings das beste sind; aber sie müssen mit der höchsten Sicherheit vom Vater- und Mutterherzen ausgehen, und der Erzieher, der sich zum willkürlichen Vater- und Muttersinn emporhebt, sollte allerdings das Recht haben, in gewissen wichtigen und diese Maßregelfordernden Fällen hierin das nämliche zu tun.»

Wir haben anerkannt, daß Amerika große Anstrengungen macht, um Sinn und Geist Pestalozzis in der Erziehung ernsthaft zu verwirklichen. Es kann sich sicher in vielem auf Pestalozzi berufen. In seinen Forderungen nach Freiheit in der Entwicklung des Kindes aber trifft dies nach den zitierten Stellen nicht zu.

Vom Wesen der Autorität

Wenn der Begriff Autorität so verwirrend ist, wäre es dann nicht besser, überhaupt auf ihn zu verzichten? Das scheint das Naheliegendste. Wie schon gesagt, haben dies einzelne Autoren auch versucht, aber es scheint ohne diesen Begriff fast nicht auszukommen zu sein. Es kommt vor, daß Autoren, die den Ausdruck geflissentlich meiden, manchmal ganz unvermittelt doch von Autorität sprechen, so als ob das etwas Selbstverständliches wäre. So erzählt A. Aichhorn⁹ aus der Fürsorge-Erziehungsanstalt, wo die schwierigsten der Verwahrlosten sich einer für unsere Begriffe unerhörten Freiheit erfreuten: «Durch die wiederholten Aussprachen mit jedem einzelnen vom Erziehungspersonale, bei denen auch recht oft auf Persönliches eingegangen wurde, kam ich nach und nach in ein Freundschafts- und Vertrauensverhältnis zu meinen Mitarbeitern. Die gegenseitige Art dieses Verkehrs übertrug sich nach und nach auch auf die Zöglinge,

so daß später nur ein Ton den ganzen Betrieb beherrscht hat. Wir hatten dadurch nichts an Autorität eingebüßt, den Zöglingen aber die Angst vor uns genommen und so ihr Vertrauen gewonnen.» Das Wort Autorität findet im ganzen Buch sonst keine Erwähnung.

Ramsauer¹⁰ schreibt in einem Bericht «Pestalozzi als Institutsleiter»: «Ich habe in dieser Lage und mein ganzes Leben hindurch empfunden, daß Gewissenhaftigkeit, Strenge gegen sich selbst, besonders auch Uneigennützigkeit bei Guten und Bösen, bei Starken und Schwachen imponieren und dem Menschen, besonders aber dem Lehrer und Erzieher eine Autorität geben, die körperliche Größe und Stärke oder schulgerechte geistige Überlegenheit oder Rang allein nie geben.»

Der Begriff Autorität muß der Ausdruck sein für eine in der Erziehung überaus bedeutsame Art von Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, für die es keine andere Formulierung gibt. Es gibt keinen vollwertigen Ersatz für den Begriff Autorität, zumindest in der Erziehung nicht. Worin besteht denn das Wesen dieser Autorität, welche die Amerikaner augenscheinlich verworfen haben, welche aber in unserer Erziehung eine so große Rolle spielt, daß nicht darum herum zu kommen ist?

«Der Lehrer braucht nur in die Klasse zu treten, und er hat Autorität, ohne zu strafen, ohne betonte Strenge, er hat die Jungen und Mädchen für sich.» — Was geht da vor sich? Woher hat der Lehrer die Autorität? «Er hat sie kraft seiner Persönlichkeit.» Das genügt uns nicht, wir möchten etwas mehr verstehen vom Zauber dieser Persönlichkeit, möchten hineinsehen in das Kräftespiel, das sich zwischen Lehrer und Schüler entwickelt.

Die augenfälligste Folge der Autorität ist Gehorsam und zwar allgemein, nicht nur auf einem bestimmten Gebiet. Wie bewirkt nun die Autorität Gehorsam? Was gibt den Anstoß dazu, was ist das Treibende dabei? Denn es ist offensichtlich, daß das Kind alles andere lieber tun würde als gehorchen. Es muß irgend eine Kraft sein, welche alle andern Gelüste beiseite schiebt und die Widerstände überwindet. Der Gehorsam setzt beim Kinde u.a. eine gewisse Fähigkeit zur Selbstbeherrschung voraus. Wie kommt diese zustande?

Wir haben schon gehört, daß die Selbstbeherrschung in der Autorität eine große Rolle spielt. Wir können uns aber gut vorstellen, daß in einem Hause eine überaus selbstbeherrschte Person lebt, ohne daß sie in diesem Punkte einen spürbaren Einfluß auf die Kinder des Hauses ausübt. Wir können uns sogar vorstellen, daß der Vater sehr selbstbeherrscht sein kann, ohne deswegen großen Einfluß auf die

Kinder auszuüben. Die Kinder können sich sagen, es sei ihnen sehr recht, daß der Vater selbstbeherrscht sei, sie hätten dann nie Zornausbrüche und Wutanfälle zu riskieren. Es sei sehr nett, einen solchen Vater in der Familie zu haben, wenn man daneben machen könne, was man wolle. Auch die Liebe zu diesem Vater ergibt noch kein zum Gehorsam bewegendes Moment. Es muß noch etwas anderes dazu kommen, nämlich das *Bedürfnis*, es dem Vater gleich zu tun. Wie entsteht ein solches Bedürfnis?

Unsere Zitate haben dieses Bedürfnis erwähnt, Bedürfnis nach Unterordnung, nach Führung (Meng). Dieses Bedürfnis kommt aber nicht ohne weiteres zustande, es ergibt sich nicht von selber, wenigstens nicht in ausreichendem Maße. Jedes Bedürfnis entspringt einer *Not*, das Bedürfnis zu essen z.B. dem Hunger, das Bedürfnis zu trinken dem Durst usw. Eines der wichtigsten Bedürfnisse des Kindes ist das Bedürfnis nach Liebe. Das Gefühl, gebliebt zu werden, sichert dem Kinde die Existenz. Es fühlt: eine Person, die mich liebt, die läßt mich nicht fallen, die behütet mich in meiner Schwäche, Gebrechlichkeit und Hilflosigkeit.

Wann empfindet nun ein Kind ein Bedürfnis nach Selbstbeherrschung? Es empfindet es dann, wenn es durch Unbeherrschtheit in eine Not gerät, in *Liebesnot*; dann, wenn der Erzieher ihm bedeutet, daß er es nur dann liebe, wenn es sich beherrsche, wenn es gehorsam sei. Wenn das Kind weiß, daß es trotz allem geliebt wird, daß es sich gehen lassen kann, wie es will, dann entsteht nie ein Bedürfnis nach Selbstbeherrschung. Das Bedürfnis wird also eigentlich im Erzieher geboren, in seinem Willen, *dem Kind die Liebe zu entziehen*, wenn es sich nicht fügt. Das, was das Kind dann zum Gehorsam treibt, das ist die *Angst* vor dem Liebesentzug.

So hätten wir also in der Angst das eigentlich treibende Moment der Autorität gefunden. Das befremdet uns etwas, aber es erinnert uns auch an ein Wort Glüphis «die Liebe sei zum Auferziehen der Menschen nicht nütze als nur hinten und neben der Furcht» oder an ein Wort Gotthelfs: «Kein Kind . . . wird aus purer, lauterer Liebe gehorsam . . . Die Liebe wirkt nur da Gehorsam, wo sie von Achtung begleitet ist, und diese Achtung muß errungen werden dadurch, daß das Kind fühlt, ein höherer, kräftigerer, stetigerer Wille stehe dem seinen entgegen, dieser Wille lasse sich nicht blenden, nicht umgehen, nicht einschläfern, sondern er sei gleich fest und bestimmt am Morgen wie am Abend.» Die Liebe wird erst dann erzieherisch wirksam, wenn sie dem Kinde verloren zu gehen droht, wenn die

Angst in Erscheinung tritt, sie zu verlieren. Das bedeutet natürlich keinerlei Entwertung der Liebe. Je größer die Liebe ist, umso größer ist auch die Angst, sie zu verlieren, umso wirkungsvoller wird sie das Tun des Kindes bestimmen. Wo aber keine Liebe ist, da ist auch keine Angst, welche erzieherisch wirksam werden könnte.

Wir verstehen von hier aus sehr gut ein Wort *Aichhorns*¹¹, das uns in anderen Zusammenhängen etwas befremdend vorkommen mag: «*Die Erziehbarkeit des Kindes basiert auf Angst vor Liebesentzug und auf Kastrationsangst. Eine Erziehung ohne Angst scheint es nicht zu geben.*» An dem Worte Kastrationsangst brauchen wir uns nicht zu stoßen, es bedeutet nichts anderes als die Angst vor Beeinträchtigung irgend welcher Art.

Wesentlich an der Autorität ist also die *Angst*, Angst vor Liebesentzug, Angst vor Strafe. Wir hätten damit auch gleich das Wesen der wahren und der falschen Autorität umschrieben: die wahre basiert auf *Angst vor Liebesentzug*, die falsche auf *Angst vor Strafe*. Das Wirksame und Bewegende in beiden ist Angst, und darin liegt wohl der Grund dafür, daß man so verschiedenen Dingen nicht auch verschiedene Namen gegeben hat. Es zeigt sich auch, wie die falsche Autorität sich mit der wahren mischen kann, so daß wohl bei den meisten Erziehern etwas von beiden zu finden sein dürfte. Es wäre aber falsch, aus der Wesensgleichheit auch auf gleiche Ergebnisse zu schließen; es ist genügend betont worden, daß nur die wahre Autorität Ergebnisse zeitigt, die den Namen Erziehung verdienen. Auf die Unterschiede kann hier nicht weiter eingetreten werden.

Wenn *Aichhorn* sagt, es gebe keine Erziehung ohne Angst, dann hätten wir in der wahren Autorität jene Form von Angst gefunden, welche in der Erziehung in segensreicher Weise zur Auswirkung kommt. Darum dürfen wir wohl den Satz wagen: *Es gibt keine Erziehung ohne wahre Autorität.* Nun verstehen wir auch, warum die Autoren ohne diesen Begriff ihr Auskommen einfach nicht finden. Wir sehen auch ein, daß Amerikas Weg *nicht* unser Weg sein kann. Wir können Erziehungsnotstände nicht dadurch beheben, daß wir auf Autorität, d.h. auf Erziehung überhaupt verzichten. Unser Weg besteht vielmehr im Bemühen, die Autorität auf ein möglichst hohes Niveau zu heben.

Unser Weg

Wir sind darauf aufmerksam gemacht worden, welche seelischen Eigenschaften, Fähigkeiten und Kräfte wahre Autorität verschaffen: Selbstbeherr-

schung, Selbstbewußtsein, Tüchtigkeit, Entschlossenheit, Tatkraft, Konsequenz, Liebe, Selbstlosigkeit usw. Je besser es uns gelingt, diese Qualitäten in uns zu vervollkommen, umso mehr wahre Autorität werden wir uns aneignen. Der Weg zur wahren Autorität ist nicht leicht und nicht einfach zu gehen. Er besteht vor allem in *Selbsterziehung*, aber in einer besonderen, auf *das Kind abgestimmten* Art von Selbsterziehung. Wir müssen uns also nicht um unser selbst willen, sondern um des Kindes willen selbst erziehen. Darum ist es nötig, daß wir uns darüber orientieren, welche Bedeutung jeder der genannten Qualitäten in unseren Beziehungen zum Kinde zukommt. Welche Rolle spielt z.B. die *Selbstbeherrschung*?

Wenn das Kind gehorchen soll, dann muß es sich beherrschen können, sonst folgt es nicht den Anweisungen des Erziehers, sondern seinem Triebbegehrn. Die Herrschaft über die Triebe fällt dem Kinde aber noch überaus schwer, noch viel schwerer als uns Erwachsenen. Darum muß ihm die Aufgabe erleichtert werden, wenn es seelisch nicht Schaden nehmen soll. Wenn der Erzieher sich nun selbst beherrscht, dann macht er dem Kinde das vor, was es nachmachen soll. Es handelt sich sogar um ein Mitnehmen, ein Mitreißen, um eine Art seelischer Ansteckung, so wie etwa das Lachen ansteckend wirkt. Es ist etwas ganz anderes, ob das Kind etwas tun soll, das der Erzieher auch tut oder ob es allein so handeln muß. — Der selbstbeherrschte Erzieher steht sicher wie ein Fels im Leben, ganz anders als das schwache Kind. Das Kind hat ein Bedürfnis, es dem Erzieher gleich zu tun, sich mit ihm zu identifizieren, um sich auch so sicher fühlen zu können. Es bewundert und liebt ihn um dieser Fähigkeit willen, die es nur in geringem Maße besitzt.

In allen Kindern regen sich aggressive Tendenzen auch gegen den Erzieher. Der Selbsbeherrschte läßt sich durch diese nicht reizen, nicht erschüttern; das Kind sieht die Sinnlosigkeit der Aggression ein und läßt diese fallen; das gute Verhältnis zum Erzieher wird nicht gestört. — Die Selbstbeherrschung schützt den Erzieher vor unbedachtem, voreiligem, impulsiven, unangepaßten, ungerechten Handlungen, welche das gute Verhältnis zum Kinde und dessen Zutrauen und Liebe gefährden. Sie bringt dem Kinde aber auch zur Gewissheit, daß mit der selben Energie und Bestimmtheit *die Liebe entzogen würde*, wenn es sich nicht fügen wollte. Dabei ist der letzte Punkt das für die Autorität eigentlich Wesentliche.

Es würde zu weit führen, alle genannten Qualitäten auf ihre Auswirkung in der Autorität hin zu untersuchen. Im allgemeinen kann man sagen, daß alles, was die Persönlichkeit des Erziehers in den Augen des Kindes hebt, was dessen Liebe, Hochachtung und Ehrfurcht erweckt, alles, was sich auf das Verhältnis Kind — Erzieher günstig auswirkt, alles, was am Kinde als Dienst und Hilfe geleistet wird, sich als wahre Autorität auswirkt, insfern Fähigkeit und Wille vorhanden sind, den Liebesentzug zu vollziehen, d.h. *Angst* zu aktivieren, wenn das Kind sich der Führung des Erziehers entwinden will.

Auf eine Qualität wollen wir immerhin noch eintreten, weil nicht so leicht ersichtlich ist, was sie in der Autorität für eine Rolle zu spielen hat. Es ist die Uneigennützigkeit, die Selbslosigkeit, die Selbstverleugnung. Reiwald schreibt: «Indem sie von sich absehen, werden sie Autorität über sich gewinnen und auch Autorität über das Kind.» — Wie ist das zu verstehen, wie bildet sich hier Autorität? Von sich selbst absehen heißt wohl, auf den Lustgewinn aus der Befriedigung der Triebe verzichten. Wir leben also dem Kinde vor, was wir von ihm verlangen, Verzicht. Die Selbslosigkeit hat aber noch wichtigere Auswirkungen. Das Kind erkennt, daß wir nicht *unser* Wohl im Auge haben, sondern *sein* Wohl, daß es uns nicht dienen muß, sondern daß *wir ihm dienen*, daß es keinen Sinn hat, sich gegen uns zu erheben, uns Schwierigkeiten zu machen, sondern daß wir sein volles Vertrauen und auch Gegendienste verdienen.

Eine große Bedeutung kommt in der Autorität der Kenntnis des kindlichen Seelenlebens zu. Das Kind fühlt sich nur insoweit im Einflußbereich des Erziehers, als es sich von diesem erkannt und durchschaut fühlt. Für alles Ungute, das es vor ihm verborgen kann, braucht es keine Angst zu haben und darum auch nicht darauf zu verzichten. Das Bewußtsein, das Kind zu verstehen und all sein Tun und Lassen begründen und erklären zu können, gibt dem Erzieher das Gefühl der Sicherheit und Souveränität. Alles Unklare, Unerkannte, Unerklärliche wirkt irgendwie beunruhigend, beängstigend. Wenn schon die Angst in der Autorität eine große Rolle spielt, so hat sich diese beim Kinde auszuwirken und nicht beim Erzieher. Die Angst des Erziehers ist der größte Feind der Autorität. «Die schlimmsten Erzieher sind die ängstlichen», sagt Zulliger¹².

Wir können uns vielleicht trotz der bisherigen Ausführungen nicht recht damit befrieden, daß der Angst in der Erziehung eine so große Rolle zu kommen soll. Die Erziehung soll dem Kinde doch

gerade die Angst nehmen, soll es mutig, zuversichtlich, stark und tatkräftig ins Leben hinaus ziehen lassen. Wie verträgt sich das mit der Angst?

Wir versetzen uns im Geiste wieder in unsere Schulklassenzurück. Vor Beginn des Unterrichtes herrscht in derselben Lärm. Wir lassen den autoritären Lehrer eintreten. Sofort ducken sich alle Köpfe, es herrscht auf einen Schlag völlige Stille. Alle fürchten die drastischen Strafen des Lehrers. Die Angst ist hier deutlich am Werke. Es ist die Angst der falschen Autorität. — Nun lassen wir den autoritativen Lehrer eintreten. Die Ruhe stellt sich ebenso spontan ein. Aber von Angst ist nichts zu merken. Die Schüler blicken alle voll gespannter Erwartung auf den Lehrer. Wo ist da die Angst? Man könnte tatsächlich meinen, sie spiele hier keine Rolle. Was könnte dann aber die große Ruhe bewirken? Etwa die Liebe zum Lehrer? Die Schüler können den Lehrer auch lieben, wenn sie weiter schwatzen, im Gegenteil. Nicht die Liebe gebietet hier das Schweigen, sondern die Angst, dieser Liebe verlustig zu gehen, die Verbindung mit ihr zu verlieren, weniger von ihr zu erhalten als die andern, irgend etwas Bedeutsames, Wertvolles zu verpassen.

So ist in der Tat auch hier die Angst im Spiele, aber es handelt sich um eine *so hoch kultivierte Form von Angst*, daß sie als solche gar nicht mehr richtig erkannt wird. Die Angst ist hier kein Druck mehr, unter welchem das Kind leidet und sich nicht entwickeln kann, sondern ein Signal, hervorgerufen durch einen warnenden Blick, einen ernsten Ton, eine Zurechtweisung oder auch durch bedeutsames Schweigen des Lehrers. Diese Angst kommt keinen Schreckgestalten gleich, die am Lebensweg des Kindes lauern, sondern ist roten Lichtlein vergleichbar, die immer dann aufleuchten, wenn das Kind etwas tun will, das ihm die Liebe des Erziehers in Frage stellen könnte.

Amerika will das Kind von der Angst befreien, indem es auf die Ausübung jeglicher Autorität verzichtet. Die Folge davon ist, daß nun alle andern Angst haben, nur scheinbar die Kinder nicht. Schon Gotthelf schrieb: «Seit man Gott die Autorität genommen, will nun jeder Bube eine Autorität sein.» Sowohl die Wissenschaft als auch die Erfahrung zeigen, daß dies nicht der richtige Weg sein kann.

Unser Weg besteht darin, daß wir die Angst und damit die Autorität nicht aus der Erziehung eliminieren, sondern sie auf eine möglichst hohe Stufe heben wollen. Dabei deckt sich unser Weg weitgehend mit dem Amerikas. Auch für uns steht das gegenwärtige und zukünftige *Wohl des Kindes* — nicht seine Begehrlichkeit — im Mittelpunkt. Wir wollen ihm möglichst viel Freiheit und Selbständigkeit

gewähren, es möglichst gut kennen und verstehen lernen, um unsere Erziehungsmaßnahmen seinen Entwicklungsmöglichkeiten anzupassen usw. Unsere Wege gehen erst dort auseinander, wo sich die Frage stellt, ob wir vom Kinde für alle diese Dienste einen Gegendienst in Form von Führbarkeit und Fügsamkeit verlangen dürfen, ob wir ihm die Liebe entziehen dürfen, wenn es widerstrebt. Wir sagen Ja — Amerika sagt Nein.

Wir sind überzeugt, daß unser Weg der richtige ist. Amerika geht einen Irrweg. — Aber es *geht* ihn. Wir stehen vor dem richtigen Weg. — Aber eben, wir *stehen* nur davor, wir gehen ihn nicht oder zu wenig entschlossen. Wer ist nun im Vorteil? Werden die Amerikaner nicht auf ihrem Irrweg eine solche Menge von Erfahrungen und Fähigkeiten sich aneignen, daß sie uns weit überholen? «Es irrt der Mensch, solang er strebt.» Vielleicht irren wir nicht, aber es fehlt uns vielleicht auch das richtige Streben. Wir haben jedenfalls keine Ursache, abschätzig über den Weg Amerikas zu urteilen, so lange wir unseren Weg nicht entschlossener unter die Füsse nehmen, auf die Ausübung einer minderwertigen Autorität verzichten, um eine höhere an deren Stelle treten zu lassen.

Literaturverzeichnis:

- 1) Freud: Neue Folgen der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.
- 2) Meng: Zwang und Freiheit in der Erziehung. Huber, Bern.
- 3) Sammelband: Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie. Huber, Bern.
- 4) Psychische Hygiene in der Volksschule, in «Gesundheit und Wohlfahrt», Heft 2, 1938.
- 5) Sammelband: Praxis der seelischen Hygiene. Benno Schwabe, Basel.
- 6) Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie.
- 7) Reivald: Das bedrohte Ich. W. Classen, Zürich.
- 8) Praxis der Kinder- und Jugendpsychologie.
- 9) Aichhorn: Verwahrloste Jugend. Dritte Auflage. Huber, Bern.
- 10) Schweizer Erziehungs-Rundschau, Nr. 4, 1941.
- 11) Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Nr. 8/9, 1931
- 12) Zulliger: Schwierige Kinder. Hans Huber, Bern.

Das Hotel - Restaurant für Jedermann

Schaffhauserhof

Schaffhausen, Promenadenstr. 21
Telefon (053) 5 58 00

J. Bärtschli