

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Band:** 59 (1972)  
**Heft:** 4: Erziehung : autoritär oder antiautoritär? : Beiträge zur Klärung des Autoritätsbegriffes und zur Analyse dergegenwärtigen Autoritätskrise

**Artikel:** Die Autorität des Erziehers  
**Autor:** Schneid, Konrad  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-527975>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 15.10.2024

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

aus dieser Quelle schöpfen, die kein Recht mehr dazu haben.

Die überlieferten Gehalte sind erstarrt, weil sie zu Willenszielen, d. h. zu Prinzipien gemacht worden sind. Der Prinzipienmensch ist zwar sehr willensstark. Aber seine Willensstärke kann nicht über manche Generation hin weitergegeben werden. Deshalb kommt es, daß seine Autorität als unrechtmäßig abgelehnt wird. Es muß zu einer allgemein verbreiteten Haltschwäche kommen. Zwar sind die überlieferten Gehalte noch vorhanden, aber sie können nicht mehr empfangen werden, weil die Empfänglichkeit dafür verkommen ist. Es bleibt eine diffuse Sehnsucht nach Lebenserfüllung. Wenn es

möglich wäre, einer kommenden Generation die vitalen Stimmungen dieser Sehnsucht zur Ergriffenheit zu vertiefen, dann wäre die Autoritätskrise überwunden.

Die tiefste und heute gefährdetste Quelle echter Autorität ist die Bindung des Erziehers an stets neu verheißene Lebenserfüllung. Wenn Autorität aus dieser Quelle fließt, dann ist ihre Forderung nach Gehorsam innerstes Anliegen von Erzieher und Kind.

<sup>1</sup> Fritz Künkel: Charakter, Wachstum und Erziehung, Leipzig, 1931.

<sup>2</sup> David Riesman: Die einsame Masse, Hamburg, 1958.

Aus: Schweizer Erziehungsrundschau, Dezember 1965, S. 205 f.

## Die Autorität des Erziehers

Konrad Schneid

«Fragen der Menschenführung, insbesondere im pädagogischen Bereich, sind Kontaktprobleme.»

O. Engelmayer

«Es ist erstaunlich, daß das Problem der notwendigen gefühlsmäßigen Vorbedingungen der Erziehung so wenig in das Blickfeld der pädagogischen Besinnung getreten und bisher auch kaum in seiner Tragweite erkannt ist. Das liegt im wesentlichen daran, daß man sich über die Eigenart des erzieherischen Handelns nicht hinreichend Rechenschaft ablegt und dieses zumeist in einer (mehr oder weniger) deutlichen Analogie zum handwerklichen Tun zu begreifen sucht.»

O. F. Bollnow

### *Die existentielle Bedeutung der Autorität*

Sittliches Verhalten wurzelt nicht primär in der Kenntnis der Sittenordnung, sondern im Sich-Verhalten zu einer Autorität. Der erste Beweggrund, der das Kind drängt, das Gute zu tun, ist das Verlangen nach Einklang mit dem Erzieher. «Aus dem Gehorsam, aus gefühlsmäßiger Bindung an den bestimmten Menschen entwickelt sich die in freier Entscheidung zustande gekommene Bejahung der bestehenden Ordnung sittlicher, staatlicher oder welcher Natur auch immer» (6, 41). Die affektiven Beziehungen zwischen Kind und Erzieher bestimmen das Grundschema, das für die Beziehung des Men-

schen zu einer überindividuellen Ordnung richtunggebend ist. In der Begegnung mit der Autorität gestaltet sich die Begegnungsfähigkeit mit einer objektiven Ordnung; es bilden sich das Respektgefühl und das Verpflichtungsgefühl bzw. das Verantwortungsbewußtsein vor einer Instanz. Im Gehorsam gewinnt der junge Mensch die Fähigkeit zur Selbstbeschränkung und zum Hinhören auf den inneren Richter. Die Erzieherautorität ist ein entscheidender Faktor der Gewissensbildung. Diese vollzieht sich in der Weise, daß die von den Erziehungspersonen ausgehenden Normen durch Identifizierung vom Kind aufgenommen und so zum Über-Ich werden.

In der autoritätslosen «Erziehung» wird die sittliche Grundorientierung des Kindes versäumt. Das Über-Ich bleibt unentwickelt, so daß der Mensch verwahrlost. Ein Kind, das keinen Forderungen und keinem Widerstand begegnet, dem keine Schranken gesetzt werden, das also keine «Grenzerfahrung» hat, wird nie aktiv gegen sich. Wegen des Mangels an Maßstäben kommt es zu keiner richtigen Selbsteinschätzung. Da keine Ich-Abgrenzung erfolgt, ist das Kind nicht fähig zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit der Mit- und Umwelt; denn Hingabe und Dienst sind die Voraussetzungen echter Be-

gegnung und echten Verstehens. R. und A.-M. Tausch (34, 81 f.) stellen fest: «Von Erziehern als konsistenter Stil überwiegend verwirklichte ‚Laissez-Faire‘-Führungsformen scheinen mit ihrer Nachgiebigkeit, weitgehenden Billigungen auch unangepaßten kindlichen Verhaltens und Zurückstellung der Erziehungsansprüche nicht die seelischen Vorgänge in Kindern auszulösen, die auf Grund allgemeiner Erziehungsziele von pädagogischer Seite als geeignet angesehen werden.»

Übrigens verlangt das Kind auch selbst nach Führung; es fühlt, wie E. Stern (32, 101) bemerkt, im allgemeinen seine Unfertigkeit sehr deutlich und sehnt sich geradezu nach einem Menschen, dem es sich fügen, mit dem es sich identifizieren kann. In ähnlichem Sinne äußert sich M. J. Hildebrand (17, 157): «Aber wer tiefer schaut, findet in dieser Jugend eine fast hilflose Sehnsucht nach Autorität und Bindung.» «Jedes Kind», schreibt H. Meng (26, 98), «hat von Natur das Bedürfnis nach einer autoritativen Führung. Das bestätigt sich indirekt auch dadurch, daß es, wenn es nicht richtig erzogen wird, besonders stark Tyrannei ausüben will.»

Freilich muß die Autoritätsbeziehung entsprechend dem zunehmenden Alter und der wachsenden Reife gestaltet werden. Ziel der Erziehung ist das «selbstkritische Verantwortungsbewußtsein» (J. M. Hollenbach). Gehorsam soll beim reifen Menschen ein sachlich begründetes Verhalten sein. Das bedeutet, daß der Erzieher alles das von seiner Autorität preisgeben muß, was nur auf einer früheren Entwicklungsstufe sinnvoll war, daß also «der Verlust seiner Autorität für den Erzieher zu den normalen Erscheinungen gehört, nämlich immer dort, wo ein organisches Wachstum der Seele eines Jugendlichen aus den Banden einer nur für frühere Stufen bestimmten und geeigneten Autoritätsbeziehung befreit» (33, 55). A. Freud (14, 44) wertet es als ein Zeichen der gelungenen Entwicklung, wenn mit dem Ablauf der Pubertät auch die Abhängigkeit von den geliebten Personen der Kindheit ihr Ende genommen hat. Notwendige Voraussetzung für die zunehmende Freiheitsgewährung ist freilich, daß der Schüler entsprechende Erfahrungen für den rechten Gebrauch der Freiheit besitzt. Gewöhnung ist daher ein notwendiger Anfang.

Mit zunehmender Reife wird man den Jugendlichen auch zur Kritik an Autoritäten anleiten. Er soll daran gewöhnt werden, in den Grenzen seiner Möglichkeiten kritisch über das nachzudenken, was von ihm verlangt wird. Auf diese Weise bildet sich eine gewisse Widerstandsfähigkeit gegen wertwidrige suggestive Einflüsse, und es wird verhindert, daß der Mensch wie ein Automat auf einen Reiz hin eine Handlung ausführt, ohne daß sich seelische Prozesse, Überlegungen und Abwehrreaktionen dazwischen schieben. «Die ‚Bildung macht frei‘ nicht dadurch, daß sich seelische Prozesse, Überlegungen Anerkennung der Autoritäten befreit, sondern dadurch, daß sie ihm die Entscheidung darüber, welchen Autoritäten er sich anvertrauen kann, erleichtert oder überhaupt ermöglicht» (33, 145).

#### *Forderungen an die Autorität*

«Autorität» kommt vom lateinischen «auctoritas». Das Stammwort «augere» bedeutet «vermehrten». Die Endung «-tas» deutet eine Beschaffenheit an. «Auctoritas» bezeichnet also die Fähigkeit, einen Bestand zu vermehren (16, 70). A. Berge (4, 34) betont, daß Autorität Wert nur in dem Maße hat, als sie dem Leben des Kindes dient. «Eine ideale Autorität dürfte einzig und allein ein Mittel sein, um das Kind anzuleiten, seine tiefen Bedürfnisse zu befriedigen, d. h. eben wahrhaft frei zu sein.» Nach J. Schröteler (33, 9) besagt Autorität die Summe solcher Eigenschaften, durch die ein persönliches Ja-sagen zum Anruf des Autoritätsträgers motiviert wird. E. Lichtenstein (23, 3) weist darauf hin, daß «auctoritas» bei den Römern geradezu im Gegensatz zu «potestas» (Gewalt) stand.

Durch die Autorität des Erziehers muß eine höhere Autorität sichtbar werden. Wo die menschliche Autorität nicht Repräsentant einer höheren Ordnung sein will, wird sie leicht zu Willkürherrschaft und Rechthaberei oder zu Bindungslosigkeit.

G. Marcel (28, 41) weist auf eine Gefahr hin, deren sich vor allem der Erzieher stets bewußt sein muß: «Von dem Augenblick an, da ich mich mit der Wirkung beschäftige, die ich auf einen andern hervorbringen will, verlieren alle meine Haltungen an Glaubwürdigkeit.»

J. Goldbrunner (15, 109) nennt das Maß der Selbstfindung des Erziehens das Maß für den personalen Rufcharakter seiner Erziehung. «Der vermag ganz Helfer zu sein, welcher ganz zu sich gekommen ist; weil Existenz den andern ‚induziert‘ wie ein Stromkreis den andern. Person ist auf Person resonant» (15, 54).

Der Hinweis darauf, daß der Mensch mehr durch das erzieht, was er ist, als durch das, was er weiß und kann, findet sich in der einschlägigen Literatur immer wieder.

«Die Persönlichkeit des Erziehers», schreibt E. Stern (32, 41), «ist das Grundproblem der Erziehung überhaupt, von ihr hängt alles ab.»

Verbalrationale Übermittlung von Wertvorstellungen sind nach R. und A.-M. Tausch (34, 31) – nicht generell als gering effektiv hinsichtlich der Änderung des Verhaltens anzusehen, aber Erfahrungen, die Kindern im Zusammenleben mit ihren Erziehern zuteil werden, sind effektiver.

F. W. Foerster (11, 15 f.) betont, daß die Wirkung eines Menschen auf andere nicht so sehr das Ergebnis einer bestimmten Technik, sondern die Frucht eines überlegenen Seelenzustandes ist. «Wir vergessen heute vor lauter pädagogischer Geschäftigkeit, daß die wichtigste erzieherische Methode nicht die direkte, sondern die indirekte ist, d. h. diejenige, bei welcher der bildende und reformierende Wille zuerst auf uns selbst und unsere eigenen inneren Widerstände und dann erst auf die Jugend angewandt wird.» An anderer Stelle (12, 308) sagt F. W. Foerster, daß die größte disziplinierende Kraft des Lehrers seine eigene Disziplin ist. «Die Kunst des Befehlens ist nicht eine Kunst der Stimm-Mittel oder irgendwelcher anderen äußerlichen Methodik – sie ist eine Kunst der starken Willenskonzentration und ihres ungewollten Ausdrucks in Haltung, Miene und Auge. Hier belohnt sich alles, was ein Mensch an strenger Selbsterziehung an sich gearbeitet und innerlich vollbracht hat – hier bestraft sich unerbittlich alle Vernachlässigung des eigenen Charakters.»

In ähnlichem Sinne äußert sich F. Schneider (31, 39), wenn er sagt, daß der persönliche Standard, die ethische und religiöse Beschaffenheit des Erziehers durch sein Sagen und Tun hindurch transparent wird, sein

Wort unterstützt, ihm die Kraft des Eindrucks gibt oder seine Lehren und Forderungen demotiviert, wenn er sie in seinem Leben nicht realisiert oder wenigstens zu realisieren versucht. «Auch hier gilt, daß niemand etwas geben bzw. weiterreichen kann, was er nicht selbst besitzt.»

A. Burgardsmeier (7, 37) schreibt: «Vorbild und Beispiel zünden. Mehr als bloße Reden, hinter denen pädagogische Absicht lauert. Sie werden als hohl empfunden und wirken nicht. Hier gibt es keine Verstellung oder Vertuschung – wie mein Innerstes fühlt, so wirke ich, so strahlt es von mir aus, so fließt es von mir über. Ohne mein Zutun, absichtslos.»

«Die sittliche Entwicklung von der frühesten Kindheit bis zum reifen Jugendlichen ist gebunden an die personale Zwischeninstanz der Erwachsenen und an deren vorgelebte Werttreue. Nicht das angelernte Wissen sittlicher Grundsätze allein, sondern die Wert Erfahrung am lebendigen Beispiel der Erwachsenen ist die geist-seelische Grundbedingung zur Wertschätzung des sittlich Guten.» So J. M. Hollenbach (18, 382).

In den Untersuchungen B. Imhofs (20, 105) wurde von den befragten Lehrerinnen und Lehrern das «positiv-normative Streben», d. h. die Verwirklichung ethischer Ideen in der persönlichen Lebensgestaltung, als wichtigste Eigenschaft des Erziehers genannt.

Jede Erziehungshandlung steht in gesetzlichem Zusammenhang mit der seelischen Verfassung des Erziehers. Diese Tatsache macht die große Bedeutung der psychischen Gesundheit des Erziehers deutlich. Hier gilt das Wort Goethes: «Wie soll einer gegen andere Wohlwollen empfinden und ausüben, wenn ihm selbst nicht wohl ist.» E. Stern (32, 28) weist darauf hin, daß viele Fehler in der Erziehung ihre Ursache in einer Fehlhaltung des Erziehers dem Leben gegenüber haben bzw. darin, daß der Erzieher an neurotischen Störungen leidet, die, wie die Psychoanalyse gezeigt hat, meist Ausdruck einer Disharmonie von Triebleben und Gewissen sind. Das Unbewußte des Erziehers überträgt sich auf das Unbewußte des Kindes; das Kind hat nämlich die Fähigkeit, instinktiv unbewußte Vorgänge bei seinen Mitmenschen zu erfassen. Ungelöste innere Konflikte haben eine

Spaltung der Energien sowie eine Spaltung der Gefühle und Einstellungen zur Folge (19, 188). «An Stelle eines abwägenden und nachdrücklichen Wollens sind neurasthenisches Schwanken und kurzatmige Betriebsamkeit getreten, an Stelle ruhiger Beobachtung und innerer Ausgeglichenheit ein exhibitionistischer Zustand eigener Ängste und bezüglischer Affekte. Die gesamte Umwelt wird in das problematische eigene Wesen einbezogen und zu dessen subjektiven Daten degradiert, während zugleich die Zufälligkeiten der äußern Umstände zum persönlichen Verhaltensmaßstab angenommen werden» (30, 43). Es kommt zur «neurotisierenden Erziehung», bei der H. Schiff (30, 30 ff.) folgende Formen unterscheidet: Die maßlose Erziehung, für die übertrieben häufige Eingriffe und das Fehlen angemessener Maßstäbe für die Erziehungsmaßnahmen kennzeichnend sind; die zwiespältige Erziehung, bei der die Maßnahmen von heute denen von gestern widersprechen; die Erziehungsapathie, bei der dem Kind jeder Wille gelassen wird; die Erziehungsüberreizung, bei welcher wie unter einem Zwang immer wieder an wunde seelische Stellen des Kindes gerührt wird. Folgen dieser Erziehung sind Desorientiertheit, innere Zerrissenheit, Launenhaftigkeit, Gereiztheit und Ängstlichkeit des Kindes.

E. Stern (32, 42) fordert vom Erzieher «affektive Reife», welche bedeutet, daß der Mensch «Zutrauen zu sich selbst und den andern hat, sich selbst und diese achtet, es nicht nötig hat, sich selbst und anderen dauernd seinen Wert zu beweisen, daß er freudig und erfolgreich mit anderen zusammenarbeitet, daß er in seinen Beziehungen zu seiner Familie, im Beruf und auch sonst mit Menschen Vertrauen und Begeisterung zeigt und der Welt und den Menschen mit einem Minimum von Konflikten, von Furcht und Hostilität gegenübertritt.»

Neben der Existenztiefe und der seelischen Gesundheit bedarf der Erzieher bestimmter Eigenschaften, die den rechten Kontakt zwischen ihm und den Schülern begründen. Übermittelte Werte sind von geringer Wirkung, wenn das Kind sich dem Erzieher gegenüber in einer Abwehrhaltung befindet. Eine gewisse Abgestimmtheit von Erzieher und Kind verleiht den Erziehungsforderungen

gen eine positive Anmutungsqualität. Manches, was das Kind zunächst nur dem Erzieher zuliebe annimmt, wird später fruchtbar.

#### Literaturverzeichnis

- Allers R., Temperament und Charakter. Fragen der Selbsterziehung. München 1935. (1)  
 Aschenheim E.-B., Wie kam es so weit? Tiefenpsychologische Aspekte zur Jugendkriminalität. München 1958. (2)  
 Baerwald R., Arbeitsfreude und andere Beiträge zur psychologischen Lebenskunst. Leipzig 1921. (3)  
 Berge A., Autorität und Freiheit in der Erziehung. München – Basel 1961. (4)  
 Berna J., Erziehungsschwierigkeiten und ihre Überwindung. 2. Auflage. Bern – Stuttgart 1959. (5)  
 Bollnow O. F., Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Heidelberg 1964. (6)  
 Burgardsmeier A., Religiöse Erziehung in psychologischer Sicht. 2. Auflage. Düsseldorf 1955. (7)  
 Caselmann Ch., Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. 2. Aufl. Stuttgart 1953. (8)  
 Dietz H., Autorität und Ordnung in Schule und Gemeinschaft. Frankfurt 1960. (9)  
 Engelmayer O., Erziehliche und unterrichtliche Führungsstile in der Klasse. Ein Beitrag zum Problem der Autorität. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 1965/2. (10)  
 Foerster F. W., Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1919. (11)  
 Foerster F. W., Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens. 14. Auflage. Zürich 1930. (12)  
 Frankl V. E., Ärztliche Seelsorge. 5. Auflage. Wien 1948. (13)  
 Freud A., Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. 3., erweiterte Auflage. Bern - Stuttgart 1956. (14)  
 Goldbrunner J., Personale Seelsorge. Tiefenpsychologie und Seelsorge. Freiburg 1954. (15)  
 Hahne H., als Lehrer heute. Düsseldorf 1963. (16)  
 Hillebrand M. J., Psychologie des Lernens und Lehrens. Eine anthropologisch-psychologische Grundlegung. Bern – Stuttgart 1958. (17)  
 Hollenbach J. M., Der Mensch als Entwurf. Seinsgemäße Erziehung in technisierter Welt. Frankfurt a. M. 1957. (18)  
 Horney K., Unsere inneren Konflikte. Eine konstruktive Neurosenlehre. Stuttgart 1954. (19)  
 Imhof B., Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Ein Beitrag zur Berufsanalyse und Auswahlmethode auf Grund einer Umfrage bei 1500 Lehrerinnen und Lehrern (Dissertation). Zug 1961. (20)

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)

Strohhal 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 Obrigkeit, 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