

**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:** 4 (1931-1932)

**Heft:** 5

**Artikel:** Schatten über der Schule [Fortsetzung]

**Autor:** Lusser, K.E.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851466>

#### 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:** 04.02.2026

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

renden, rascher und leichter vorstatten geht und eine eigentliche „Schulmüdigkeit“ nicht aufkommen läßt, und

6. sowohl Schüler und Lehrer eher und besser befriedigt.

Gewiß bedarf unser Schulwesen einer Menge organisatorischer Umänderungen, um mit der fortschreitenden Zeit Schritt zu halten. Wir wollen die Bestrebungen der sog. Schulreform nicht unterschätzen, auch wenn sie in dieser Arbeit nur angedeutet worden sind, sie jedoch auch nicht überschätzen und glauben, es sei auf dem Gebiete der Paedagogik nicht weiterzukommen, bevor andere äußere Organisationen vorhanden sind. Das wäre ein Irrtum: wir wollen nie vergessen, daß die beste Organisation unfruchtbar bleiben muß, wenn sie von Unfähigen gehandhabt wird — daß es der Geist ist, der sich die Formen schafft und sie sprengt, wo sie unzulänglich geworden sind — daß der

Geist sich immer neue Formen schaffen muß und niemals die Formen Geist schaffen.

Es ist heute so, daß psychoanalytische Erziehung ohne Abänderung gegebener Schul-Organisationen möglich ist, aber es wird nicht möglich werden, die Schul-Organisation wesentlich abzuändern, ohne dabei psychoanalytische Gesichtspunkte in Betracht zu ziehen. Denn das Wesentliche an jeder „neuen Schule“ besteht nicht in der Aufnahme besonderer Lehr- und Lerntechniken, anderer Lehrstoffe, besserer Zeiteinteilung, Materialien, Verfahren, Förderung der Begabteren, sondern in der Erziehung im engeren Sinne, der Erziehung zu Charakteren und Persönlichkeiten, die im Rahmen der Gesellschaft ihren Platz richtig ausfüllen können. Dabei kann uns keine andere Lehre solche Dienste leisten, wie die Psychoanalyse, und darum gehört ihr in der Paedagogik die Zukunft.

## Schatten über der Schule.

Referat von Dr. K. E. Lüsser,  
gehalten an der Bezirks-Konferenz vom 9. März 1931, in  
St. Gallen.

### IV. Teil.

Ein weiteres aktuelles Problem, dem Dr. Schohaus ein Kapitel seines Buches widmet, lautet: „Disziplin“. Sicher ruht in jedem Menschen ein Stück Tier; diese fundamentale Wahrheit dürfen wir bei noch so idealistischer Einstellung nicht übersehen. Sicher ist es eine Aufgabe der Schule, die Wildnis Mensch zu lichten und zu bezwingen. Sicher muß jede Schule Disziplin haben und ist ohne sie keine Schule möglich. Sicher ist das Einordnen in die Disziplin auch ein Erziehungs-faktor zur Einordnung in das soziale Gefüge der Zukunft. Hier wird vielleicht Dr. Schohaus vielfach miß-verstanden. Er anerkennt durchaus die Notwendigkeit der Disziplin und hat Geist und Zweck vernünftiger Disziplin geradezu klassisch formuliert, wenn er schreibt:

1. „Das Kind soll sich, um mit Pestalozzi zu reden, aus seiner „wilden Tierheit“ zu „gezähmter Menschlichkeit“ entfalten. Es soll lernen, seiner Subjektivität, seiner Triebhaftigkeit Schranken zu setzen, um so die Fähigkeit kultureller Einordnung in den sozialen Organismus zu erlangen. Alles, was die Schule an vernünftiger Disziplinierung vom Kinde fordert, dient der Entwicklung seines sittlichen Willens. Wo die Nötigung zur Uebung solcher Selbstbeherrschung fehlt, wird dem Kinde die wichtigste Hilfe zur Entfaltung seiner sittlichen Persönlichkeit vorenthalten.“
2. Im besonderen hat das Schulleben dem Kinde das Verständnis dafür zu vermitteln, daß die Bedürfnisse, Absichten und Anstrengungen der Mitmenschen zu

achten sind. Die Beobachtung von Ruhe und die Einordnung im Unterricht sind insofern nichts anderes als der Ausdruck des Respektes vor der Arbeit des Lehrers und vor dem Willen der Klassen-genossen, an derselben teilzunehmen.

3. Disziplin ist im Schulbetrieb bis zu einem gewissen Grade eine „technische“ Notwendigkeit. Die richtige Abwicklung eines bestimmten Programmes wird ohne sie unmöglich.

Diese Erfordernisse sind so natürlich, daß eine an ihnen orientierte Schulordnung den Kindern zwar gelegentlich etwas unbequem, niemals aber die Quelle eigentlicher Leiden sein kann. Die Kinder anerkennen im allgemeinen sinnvolle Disziplinansprüche instinktiv und ohne weiteres. Sie lassen sich mit Festigkeit, Vernunft, Güte und Humor sehr leicht in zur Gewohnheit werdende Schranken weisen.

Weshalb aber bringt die übliche Schuldisziplin den Kindern so häufig wirkliche Leiden? Leiden sind ja in der Jugend durchwegs der subjektive Ausdruck für Entwicklungsgehemmtheiten.

Das kommt daher, weil die Schule die Kinder vielfach in eine ihnen wesensfremde Ordnung hineinzwinge, in ein durch Regeln bestimmtes Leben, das nicht nur dem Drang nach ungehemmter Triebentfaltung, sondern auch den durchaus berechtigten, der Gesamtentwicklung günstigen Bedürfnissen nach freier Bewegung widerspricht.

In den meisten unserer Schulen verharren die Kinder noch täglich stundenlang im Schraubstocke unkindlicher Regungslosigkeit, unnatürlicher Passivität und erzwungener Bravheit. Darin liegen sinnlose Angriffe auf das kindliche Temperament. Solche Ordnung tötet so viel lebenskräftige, tüchtige, gesund-eigenwillige Impulse der Kinder, — sie ist entwicklungsfeindlich schon rein im biologischen Sinne, weil sie Kraftentfaltungen hemmt und Vitalität erstickt.

Die Forderung nach Disziplin wird überspannt. Sie wird vielfach zum Selbstzweck erhoben. Man vergißt immer wieder, daß auch die Ordnung, soweit sie gefordert werden darf, schließlich um der Kinder willen da ist und nicht die Jugend um der Ordnung willen.“

Demgegenüber ist nicht zu erkennen, daß wir leider in dieser und jener Schulstube noch eine Disziplin haben, die nur zu sehr den Anschein der Disziplin als Selbstzweck bietet. Als Gründe übersteigerter Disziplinforderungen nennt Dr. Schohaus: Herrschsucht, tief-sitzende Müdigkeit, die man namentlich bei älteren Lehrern gelegentlich beobachtet, Pedanterie und nicht zuletzt auch die Angst, das vorgesteckte Lehrziel nicht zu erreichen. Mir persönlich scheint es, daß wir in den Lehrerseminarien diesen Dingen, die doch meistens Dinge der Psychologie sind, zu wenig Aufmerksamkeit schenken, wie überhaupt die Psychologie, dieses Alpha und Omega des Lehrers, vielleicht zu wenig Berücksichtigung findet. Auf Grund vielfacher Beobachtungen, die ich seit Jahren zu machen Gelegenheit habe, bin ich auch zur Ueberzeugung gelangt, daß, wenn ein Lehrer chronisch schlechte Disziplin hat, der Fehler in 90 von 100 Fällen beim Lehrer liegt und nicht bei den Schülern.

Mit der Forderung: weniger Intellektualismus, mehr Menschentum in der Schule, befaßt sich Dr. Schohaus im Kapitel: „Humanität“. Dr. Schohaus vertritt durchaus nicht die viel verbreitete, moderne Auffassung, der Lehrer müsse sich immer auf die gleiche Stufe wie die Schüler stellen, der Schüler dürfe nicht fühlen, daß er Respekt haben müsse vor der Erfahrung, die im Lehrer ruht, und vor seiner Arbeit, aber er fordert ein menschlich näheres, lebendigeres Verhältnis:

„Es gibt kein Führertum ohne eine gewisse Gelung des Führenden bei den Geführten. Der Anspruch des Erziehers auf eine autoritative Stellung im Interesse seiner Aufgabe ist daher selbstverständlich. Aber schlimm ist es, wenn dem Erzieher die Erreichung solcher Anerkennung zum Problem wird, wenn er sie mit besonderen Anstrengungen erkämpfen muß — wo man sich doch auf die natürliche Ueberlegenheit, die schon durch den Altersvorsprung gegeben sein müßte, und auf das immer vorhandene Verehrungsbedürfnis der Kinder allein sollte verlassen können.“

Das ließ doch auch uns in der Jugend viele Lehrer so merkwürdig fremd erscheinen, daß sie nicht wie andere Menschen, wie Bäcker, Briefträger, Milchmann, wie der Hausarzt und wie Onkel Fritz und Heinrich

und wie so viele andere Leute, die ins Haus kamen und mit den Eltern verkehrten, sich einfach und zwanglos bewegten und sich mit uns unbefangen befaßten, daß sie sich statt dessen immer verpflichtet glaubten, einen bestimmten Eindruck zu machen.

Die Mittel solcher Respektserzwingung und Verehrungerschleichung sind sehr verschieden: Da ist ein Lehrer, der als der Gestrengste, Würdevolle posiert, dort trägt einer eine unterstrichene Gerechtigkeit, Weisheit und Unfehlbarkeit zur Schau, ein dritter kokettiert mit seiner musikalischen, sprachlichen, sportlichen oder irgendeiner anderen Tüchtigkeit, und wieder ein anderer mimt die stets etwas kitschige Figur des „Kinderfreundes“, indem er durch ein demagogisches „Herabsteigen“ allerlei unerfreuliche Schwärmerei provoziert. — Jedesmal ist solche Haltung eine Maske, die ein ehrlich-menschliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler verunmöglicht.

Die Kinder nehmen diese verschiedenen Spielarten der Erzieherpose vielfach für echt und bekommen dadurch schiefe Begriffe von menschlicher Würde und Bedeutung. Das Sichaufspielen der Erwachsenen steckt überdies die Kinder leicht an; es erhalten dadurch all die Neigungen der Jugendlichen Nahrung, welche darauf ausgehen, durch ein unrealles Gebaren zu impnieren. Alle Formen des Aufschneidens und der Beförderung von Scheinvollkommenheiten werden gefördert.

Im besonderen ist es das salbungsvolle, feierliche, pathetische Gebaren, durch welches sich der Erzieher den Schein großer sittlicher Ueberlegenheit anmaßt, das im dargestellten Sinne demoralisierend wirkt. Eine weitere Schädigung liegt dann darin, daß die schwächeren, besonders abhängigen Naturen unter den Kindern, welche diese posierte Würde für durchaus echt nehmen, d. h. an die Unfehlbarkeit des Erziehers glauben, den Abstand der eigenen Unzulänglichkeit von solcher Vollkommenheit als so groß einschätzen, daß sie für ihr sittliches Ringen tief entmutigt werden.

Die robusteren, instinktsicheren Jugendlichen durchschauen hingegen in der Regel den faulen Zauber bald und rächen sich in ihrer Art durch Entfaltung maßloser, einseitiger und meist liebloser Kritik und durch oft so erstaunlich treffsichere Satire.“

Ich kann diesen Anschauungen Dr. Schohaus', auf Grund meiner jahrelangen Erfahrungen im Umgange mit Hunderten von jungen Leuten, vollauf beistimmen. Wir müssen uns stets erinnern, daß wir alle Menschen sind, die gleichen, unendlich geheimnisvollen Lebenswege ziehen und durch hundertfältige Schicksalsbande verknüpft sind. Seien wir jungen Menschen erfahrene Kameraden, kluge Freunde, denen sie alles anvertrauen dürfen. Sie werden es tun, wenn wir uns hüten, die unnahbaren, unfehlbaren, allwissenden Götter zu spielen, wenn sie wirkliches, menschliches Verständnis finden. Benehmen wir uns aber auch nicht aus falsch verstandener Kameradschaftlichkeit wie Kinder. Junge Leute dürfen und müssen durchaus wissen, daß ein Mensch

von 40 Jahren mehr weiß als ein Fünfzehnjähriger, daß er mehr Erfahrung und ein ausgeglicheneres Urteil besitzt. Junge Leute haben durchaus Verständnis für eine Autorität, die sich in größerer Ueberlegenheit und reiferem Urteil äußert. Sie haben mehr Respekt vor einem Menschen, der ein festes Ja und ein festes Nein sagt, als vor einem, der ihnen alle Dummheiten durchläßt. Sie suchen Persönlichkeiten, die sie führen, aber auch gleichzeitig verstehen. Nicht das Mitleben und Mitfühlen beeinträchtigt die Autorität, sondern das steifste Gesicht gewisser Schulmeister, die kühle Ferne, welche Jugendliche fast instinktiv herausführen. Wir pflegen in unserem Institute z. B. Football-Matchs zwischen Lehrern und Schülern durchzuführen. Glauben Sie, ein solches Wettspiel schädige unser Ansehen? Im Gegenteil. Ebenso freudig und intensiv wie auf dem Sportfeld werden wir anderntags im Schulzimmer die geistigen Kräfte messen.

Diese kameradschaftliche Zusammenarbeit ist jedoch nur dann möglich, wenn der Lehrer die drei Kardinaltugenden des Erziehers besitzt: Klugheit, Güte und Heiterkeit. „Klugheit bedeutet nicht „Schulweisheit“, nicht Angefülltsein mit „Allgemeinbildung“, sondern freie Urteilsfähigkeit und sicheren Blick für das Wesentliche und Große an den Erscheinungen.“

Güte im erzieherischen Sinne hat nichts gemein mit langweiliger Biederkeit, Schwäche und Sentimentalität. Güte ist der Zustand der auf Selbstvergessenheit beruhenden Anteilnahme am seelisch-geistigen Gedeihen anderer. Solche Güte beruht auf weitgehender „Sachlichkeit“ des Charakters, auf starker kultureller Objektivierung der eigenen Interessen. Sie beruht auf Reife im Sinne großer innerer Freiheit. Sie fordert Menschen, deren Entwicklung zwar stetig im Fluß ist, die aber mit ihren „Komplexen“ (fixierten subjektiven Gebundenheiten) möglichst fertig geworden sind.

Darin liegt eben die Eigenart des Lehrerberufes, welche er nur mit ganz wenigen anderen teilt: Er bedeutet Arbeit an ausschließlich menschlichen Objekten. Er erfordert demgemäß ein ungewöhnliches Interesse am menschlichen Werden und Wachsen, eine hochentwickelte Gemeinschaftsfähigkeit, eine besondere Verbindung von idealistischer Begeisterungsfähigkeit mit nüchternem Tatsachensinn.

Und Heiterkeit hat nichts zu tun mit läppischer Spaßhaftigkeit und infantilem Ulkbedürfnis. Heiterkeit ist ein Zustand des reifen Abstandes gegenüber den niederrückenden Faktoren des Lebens. Heiterkeit ist ein Nichtzuwichtignehmen der eigenen Person und ihres inneren und äußeren Ungemachs. Heiterkeit verträgt sich mit dem tiefsten sittlichen Ernst, ja sie ist ohne diesen gar nicht denkbar. Die richtige Güte schafft die Wärme, die Heiterkeit das Licht eines gedeihlichen paedagogischen Klimas.“

Leider ist das veraltete, unnahbare, fast möchte ich sagen amtliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler noch in mancher Schulstube zu finden. Sicher

übertrieben, aber ungemein anschaulich und etliche Körnchen Wahrheit enthaltend, ist es beschrieben in einer Aeußerung, die Dr. Schohaus anlässlich seiner Rundfrage „Schatten über der Schule“ von einer 26-jährigen Leserin erhielt (veröffentlicht unter dem Titel „Der Lehrer als Gott“):

„Immer, ob wir die Schule verließen, oder ob wir kamen, war Herr O. schon da, stets gleich gekleidet in seinem Anzug aus Jägerstoff und seiner schwarzen Krawatte. Es schien mir ganz ausgeschlossen, daß er wie andere Menschen schlief, aß oder trank. Seine einzige Mahlzeit schien täglich ein Apfel zu sein, den er mit seinem kleinen Federmesser sorgfältig zerschnitt und in der Pause aß. In meiner Vorstellung erschien es mir, daß Herr O., sobald die Schule zu Ende war, irgendwo in einer unmenschlichen Welt, gerade so wie er war, verschwand, um am Morgen wieder unter uns ängstliche Schüler zurückzukehren in seiner stäubchenlosen unmenschlichen Korrektheit. Die Vorstellung, daß er abends sich ausziehen, in ein Bett steigen und wie andere Menschen schlafen könnte, schien mir geradezu grotesk; oder essen, ein Glas Bier trinken, krank sein — es war nicht auszudenken! Wenn wir ihn auf einer Schulreise z. B. die obligatorischen Hörnli und Braten essen sahen, so war das ein Akt von beinahe religiöser Bedeutung. Und daß er etwas anderes reden könnte außer zum Zwecke irgendeiner Belehrung, schien mir ganz unmöglich, und wenn er zufällig einmal etwas sagte, das mit dem Schulbetrieb nichts zu tun hatte, so vermutete ich dahinter irgendeinen paedagogischen Kniff, um mein Wissen zu prüfen.“

Wenn ich ihn auf der Straße sah, so konnte ich mir nicht vorstellen, daß er spazieren ging wie andere Leute, sondern gewiß steckte dahinter wieder etwas, das mit der Schule zusammenhang. Vielleicht ging er Wandtafelkreide kaufen! Nie habe ich gesehen, daß er seinen Rock auszog; ohne sein Kleid hätte ich ihn mir gar nicht vorstellen können. Wenn er seine Hände an einem Brünnlein im Schulzimmer wusch, so war das eine Handlung von ganz eigenartiger Bedeutung, ganz anders, als wenn wir oder unsere Eltern es getan hätten.

Als der Weltuntergang eines Tages angekündigt wurde, hatte ich eine unsinnige Freude, daß auch er dann vernichtet würde und es dann keine Schule mehr gebe, obschon ich nicht ganz davon überzeugt war, daß diese Katastrophe auch ihn hätte betreffen können. Es hätte mich gar nicht besonders erstaunt, wenn er sie überlebt hätte.“

Gewiß, das ist eine Uebertreibung, aber es steckt doch ein Kern Wahrheit dahinter. Schohaus verlangt, daß wir das Kind ebenso höflich behandeln wie einen Erwachsenen, weil es dafür ein ebenso feines Empfinden besitzt wie wir selbst. Charakteristisch ist in dieser Hinsicht die Aeußerung eines 71-jährigen Mannes zur Rundfrage von Dr. Schohaus; er schreibt:

„Es war vor vielen Jahren, anno 1875, ich kam als 11-jähriger, mittelmäßig begabter Landjunge von einer

Dorfschule in die Bezirksschule nach Z. In einer der ersten Geographiestunden stellte der in den Fünfzigerjahren stehende Lehrer eine Frage an mich; ich verstand diese nicht recht und antwortete mit „He“, wie ich dies vom Dorf her gewohnt war. Statt mich aufzuklären, wie es doch einem Jugenderzieher geziemt hätte, applizierte er mir zwei tüchtige Ohrfeigen, mich dazu ausschimpfend und bei der Klasse lächerlich machend. Ich mußte in dieser Schule noch manches leiden als Landbub. Dies war mein ärgstes Leid. Es hat mich durch alle vier Klassen gegen den betreffenden Lehrer verbittert. Ich denke zitlebens mit Wehmut daran. Möchten doch Lehrer an Stadtschulen so armen, noch ungehobelten Landbuben mehr Verständnis entgegenbringen.“

(Der letzte Abschnitt des Schlußteils folgt im nächsten Heft.)

Ist es nicht ergreifend, wie dieser 70-jährige Mann nach Jahrzehnten der erwähnten Bitterkeit nicht los wird? Wenn Pestalozzi wieder käme, würde er nicht mehr Güte und Liebe für unsere Schulstuben fordern, mehr kameradschaftliche Zusammenarbeit? Ich erinnere Sie in diesem Zusammenhang auch an das Thema „Körperstrafe“ Sie wissen, daß ich vor Jahresfrist mit Unterstützung mehrerer kantonaler Erziehungsdirektionen eine Erhebung über die Verbreitung der Körperstrafen in der Schweiz durchführte. Das interessante Ergebnis dieser Erhebung wird seinerzeit in einer besonderen Veröffentlichung mitgeteilt werden. Ich muß Ihnen, sehr verehrte Herren Kollegen, aber schon heute die Erklärung abgeben, daß ich aus dem Staunen nicht herauskam, als ich vernahm, wie viel in den Volksschulen noch geschlagen wird.

## Kleine Beiträge.

### Die Berufswahl des Abiturienten.

1. **M. Katz.** Die Berufsmöglichkeiten der Schüler höherer Lehranstalten. Leipzig 1930, Quelle & Meyer. — 92 S. Geh. M. 3.—, geb. M. 4.—.
2. **Hermann Binder.** Der deutsche Abiturient. Stuttgart-Berlin 1931, Deutsche Verlagsanstalt. — 204 S. Geb. M. 5.50.

Für keine Klasse junger Menschen ist die Frage der Berufswahl ein schwierigeres Problem als für die Neunzehnjährigen, die eine höhere Schule mit dem Zeugnis der „Reife“ verlassen. Die Schule hat ihnen die Freiheit verschafft, die Entscheidung für einen bestimmten Lebensberuf bis zu einem Zeitpunkt hinauszuschieben, da ihre Altersgenossen normalerweise schon mitten in der zweckgebundenen Tätigkeit drin stehen; sie hat ihr Interesse für die verschiedensten Gebiete menschlichen Geisteslebens geweckt — das Ergebnis dieser vom besten Willen geleiteten Bemühungen ist bei vielen eine große Ratlosigkeit, ein unschlüssiges Hinundherpendeln zwischen den gegensätzlichen Möglichkeiten, dem leicht eine tüchtige Dosis jener Ueberheblichkeit beigemischt ist, die von der zur schmeichelhaften Umwerbung der Jugend neigenden Erziehung von heute leider nicht selten großgezogen wird. Manche werden diese Unsicherheit auch während des Studiums nicht los und sind damit ständig der Gefahr ausgesetzt, bei der ersten unvermeidlichen Enttäuschung in ein anderes Studiengebiet hinüberzuwechseln; Aloys Fischer hat vor dem Krieg festgestellt, daß jeder fünfte Student an der Universität München einmal umsattele! Es ist ein Glück für die große Mehrzahl der Studierenden, daß die Rücksicht auf die Pflicht der wirtschaftlichen Selbsterhaltung dieser Qual der Wahl ein Ende zu machen pflegt: so gewiß es ist, daß die reine, interesselose Liebe zur Sache den wissenschaftlichen Berufen ihren höchsten ethischen Wert verleiht, so sicher ist auch das andere, daß der Wille, mit den materiellen Lebensnotwendigkeiten aus eigener Kraft fertig zu werden, auch ein sittlich wertvolles Motiv ist, ein Motiv, das der auf ihre Selbständigkeit pochenden Jugend von heute sympathischer sein muß und sein darf als die vornehmstuerische Geringschätzung der Sorge ums tägliche Brot,

die der Intellektuelle reinsten Wassers zur Schau zu tragen pflegt.

Heppach hat in einem klugen Aufsatz („Prägung“, S. 128 ff.) die Bedeutung der Schule als Berufsberaterin hervorgehoben. Tatsächlich hat der Lehrer, der den Schüler sowie die Anforderungen und Aussichten der im Bereich seiner eigenen Tätigkeit liegenden Berufsarten am besten kennen soll, die beste Gelegenheit, zu raten oder — zu warnen, und er wird dies auch immer gerne tun, wenn sein Rat begehrt wird. Ueber die außerhalb der Schule und der im Unterricht vertretenen Wissenschaften liegenden Berufsarten werden die Abiturienten heute gewöhnlich durch Fachleute orientiert, so gut sich dies in einem Vortrag vor einer größeren Zahl junger Leute, die dem Referenten persönlich nicht bekannt sind, überhaupt machen läßt. Den Studierenden stehen an manchen größeren Universitäten eigene Studienberater zur Verfügung (in der Schweiz hat m.W. nur Basel eine solche akademische Beratungsstelle). Dennoch bleibt immer noch zu viel Unsicherheit übrig, besonders bei den scheuen Naturen, die nicht den Mut haben, sich in ihrer Verlegenheit an einen andern Menschen zu wenden. Es ist daher unbedingt zu begrüßen, daß sich die jungen Leute und ihre Berater in Büchern, wie den beiden vorliegenden, über die verschiedenen Wege, die dem Abiturienten heute offen stehen, orientieren können; sie packen das Problem von zwei entgegengesetzten Seiten her an und sind daher ausgezeichnet geeignet, sich gegenseitig zu ergänzen.

1. Katz gibt mit bewußtem Verzicht auf jedes Werturteil einen, wie es scheint überaus gewissenhaft fundierten Überblick über die Berufsarten, die heute in Deutschland höhere Schulbildung im Sinne der mindestens bis zur Obersekunda aufsteigenden Absolvierung eines der verschiedenen Maturitätsschultypen erfordern. Voraus gehen die akademischen Berufe, die auf Grund eines Reifezeugnisses mit Latein oder ohne Latein zugänglich sind; darauf folgen die Berufe, die ein eingeschränktes Hochschulstudium mit einem niederen Grad der „Reife“ (Prima- oder Obersekundareife) voraussetzen. Welche Wege der Berufsbildung dem Zögling einer höheren Knabenschule außerhalb der Hochschulen freigegeben sind, geht aus dem