

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: 12 (1939-1940)

Heft: 4

Artikel: Seelische Gesundheit als Voraussetzung für richtiges Strafen

Autor: Fürst, Hans

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850792>

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: 16.07.2025

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

Art. 213 erklärt die Blutschande dann für erhöht strafbar, wenn mit einem unmündigen, mehr als 16 Jahre alten Verwandten gerader Linie Inzest getrieben wird. Also auch hier verstärkter strafrechtlicher Schutz des Jugendlichen. —

Die sehr selten anzutreffende Unterdrückung und Fälschung des Personenstandes hat in Art. 216 die Regelung gefunden. Demnach wird die Unterschlebung eines Kindes in schweren Fällen mit Zuchthaus bis zu 5 Jahren bestraft. —

Im praktischen Leben erlangt weit mehr Bedeutung Art. 217. Wer aus bösem Willen, aus Arbeitsscheu oder aus Liederlichkeit die familienrechtlichen Unterhalts- oder Unterstützungs-pflichten gegenüber seinen Angehörigen nicht erfüllt, hat Gefängnis zu erwarten. Von der gleichen Strafe wird ereilt, wer aus den nämlichen Gründen die ihm aus Gesetz oder freiwilliger Anerkennung obliegenden vermögensrechtlichen Verpflichtungen gegenüber einer außerehelich von ihm Geschwängerten oder gegenüber einem außerehelichen Kinde nicht erfüllt. Jene Lebensgenießer, welche ohne soziales Gewissen und Verantwortungsbewußtsein Rechte usurpieren, aber um die einschlägigen Pflichten sich feige drücken und illegitime Mutter und illegitimes Kind ihrem Schicksal treulos überlassen, werden hier unter Strafsanktion zur Bezahlung der fälligen Alimente angehalten.

Originell ist Art. 219, der von der „Verletzung der Erziehungspflicht“ handelt. Nach dieser Richtung hin machen sich schuldig die Eltern, „die sich eines Kindes dadurch entledigen, daß sie es zu dauernder Pflege Personen übergeben, bei denen es, wie sie wissen oder annehmen müssen, in sittlicher oder körperlicher Beziehung gefährdet ist“. Geschieht die Uebergabe aus Gewinnsucht, so beträgt die Minimaldauer des Gefängnisses

3 Monate. Wer gewisse Praktiken im Plazierungs- und Verkostgeltungswesen kennt, kann diese Neuerung nur begrüßen. —

Zum Schlusse sei noch auf Art. 230 hingewiesen, der denjenigen strafwürdig erklärt, welcher eine unmündige Person dem Inhaber der elterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt entzieht oder vorenthält. Hievon werden vor allem renitente Elemente getroffen, welche sich gegen vormundschaftliche Maßnahmen — denken wir an Kindesversorgungen gemäß Art. 284 ZGB — auflehnen. Ferner kann der Fall aktuell werden bei eigenmächtigen Wegnahmen von Kindern, die im Scheidungsprozeß dem schuldlosen Elternteil zur Pflege und Erziehung zugesprochen wurden. —

Das ein schneller Rundgang durch die besonderen Schutzbestimmungen des eidgenössischen Strafrechts zu Gunsten der Jugend. Ohne Uebertreibung kann gesagt werden, daß der schweizerische Strafgesetzgeber im edelsten Sinne des Wortes ein Freund der heranwachsenden Generation ist. Mit einem scheinbar lückenlosen System von Strafbestimmungen hat er zur Erhaltung einer an Leib und Seele währschaffen und gesunden Jugend alles getan, was im Bereich seiner Einflußnahmemöglichkeiten lag.

Wirksam sekundiert das Strafgesetz dem amtlichen Jugendschutz. Mit gleicher psychologischer Feinheit und Liebe zur Jugendseele ist aber auch das Jugendstrafrecht in Art. 82—101 ausgebaut, in welchem der Jugendliche nicht als Schutzobjekt des Strafrechtes, sondern als Täter, als Rechtsbrecher erscheint. — Nicht zuletzt waren es gerade die Kapitel des Jugendstrafrechtes und die Schutznormen für die Jugend, welche dem Gesetz trotz vereinzelter Angriffsflächen und trotz foederalistischer Bedenken eine annehmende Mehrheit sicherten.

Seelische Gesundheit als Voraussetzung für richtiges Strafen.

Von HANS FÜRST, Lehrer, Ried b. Kerzers.

Strafen als Problem

Als ein Lehrer die Ankündigung eines Vortrages „Sinn und Wesen der Strafe“ zur Kenntnis nahm, da meinte er, man könnte auch über Unsinn und Unwesen der Strafe sprechen. Diese Bemerkung führt uns mitten in die Problematik des Strafens hinein. Wann soll man strafen? — Auf welche Art und Weise? — Wie hart die Strafe bemessen? — Ist Strafe überhaupt nötig? — — Es gibt Erzieher, welche behaupten, man könnte ganz gut ohne Strafe auskommen. Wenn wir uns gezwungen sehen, zu strafen, dann sei das nichts anderes als ein Eingeständnis unserer Unfähigkeit.

Die meisten Erzieher strafen ungern; sie empfinden die Strafe als ein notwendiges Uebel, als unlieb-

same Belastung ihres Berufes. Sie sehnen sich nach Arbeitsbedingungen, wie sie Hochschulprofessoren genießen, die vor einer gut erzogenen, ausgewählten Zuhörerschaft ausschließlich ihrer Wissenschaft leben können. Daneben gibt es aber auch Erzieher, die nicht ungern strafen, die im Strafen wohl eine gewisse Befriedigung erleben.

Noch verschiedenartiger aber ist die Reaktion der Schüler auf die Strafe. Kaum ein Schüler reagiert auf dieselbe Strafe gleich wie ein anderer. Wenn eine Strafe den einen Schüler hart trifft, so lacht ein anderer über dieselbe Strafe. Die Wirkung der Strafe erscheint uns unberechenbar, sie scheint von Umständen abzuhängen, welchen wir vielleicht nicht die gebührende Beachtung schenken. Die pädago-

gische Revolution der letzten Jahrzehnte hat auch die Strafe erfaßt, und die Situation ist auch heute noch nicht soweit gefestigt, daß wir zur Strafe eindeutig Stellung zu beziehen vermöchten. Das „Jahrhundert des Kindes“ mit seiner Devise „Alles für das Kind, nichts gegen dasselbe“, hat die Stellung der Strafe stark erschüttert.

„Freude ist alles“, so lautet der Wahrspruch der neuen Schule. Wo hat da die Strafe noch einen Raum? — Oder ist es doch so, daß die Strafe auch in der neuen Schule eine Aufgabe, eine Mission zu erfüllen hat? — Wäre es doch möglich, daß wir durch eine richtige Einstellung zur Strafe derselben einen neuen Sinn, eine neue Bedeutung und damit volle Berechtigung auch in der modernen Schule zu geben vermöchten? Wir wollen versuchen, hierüber einige Klarheit zu gewinnen.

Strafe als Erziehungsmittel

Im Laufe der Zeiten hat die Strafe verschiedene Zwecke zu erfüllen gehabt, Zwecke, die übrigens auch heute noch alle beim Strafen eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen. Bei den Urvölkern war die Strafe gar kultische Handlung, dann trat sie in den Dienst der Vergeltung, der Rache, der Gerechtigkeit, der Abschreckung, der Sicherung und schließlich der Besserung. Von allen diesen Strafmotiven bildet nur das letztgenannte Gegenstand unserer Betrachtung. Wenn die Strafe zur Besserung der Zöglinge beitragen kann, dann ist sie ein Erziehungsmittel. Wir wenden uns also der Frage zu: Kann ein Kind durch Strafe gebessert werden? — Besser werden, verstehen wir hier im Sinne der Befähigung zur Teilnahme an der Gemeinschaft. Das Kind soll durch die Erziehung befähigt werden, im Rahmen der Gemeinschaft, in welcher es später leben wird, seine individuelle Veranlagung zu möglichst großer und gemeinschaftsfördernder Entfaltung zu bringen. Kann die Strafe hierzu etwas beitragen?

Das kleine Kind ist noch nicht gemeinschaftsfähig. Eine Gemeinschaft von Säuglingen ist etwas in jeder Hinsicht Udenkbares. Gemeinschaft verlangt Rücksichtnahme. Der Säugling kennt keine Rücksicht; er ist das rücksichtsloseste Wesen, das sich denken läßt. Wenn dies übertrieben erscheint, so ist es nur aus dem Grunde, weil dem Säugling die Macht fehlt, seine egoistischen Wünsche alle zu erfüllen. Der Säugling ist ein völlig triebhaftes Wesen. Die Welt besteht für ihn nur soweit, als sie zur Befriedigung seiner Triebwünsche beitragen kann. Sein Leben besteht einfach in der Befriedigung seiner Triebe. Wenn er uneingeschränkt so weiter vegetieren könnte, so müßte aus ihm ein unerträglicher Egoist, Tyrann, Despot und Wüstling werden. Aus diesem kleinen Triebwesen einen Menschen heranbilden, der sein Handeln nach Ge-

setzen der Moral und der Vernunft richtet, das ist die gewaltige Aufgabe der Erziehung.

Die Triebbefriedigung bringt dem Kinde Lust. Das Kind will Lust erleben und Unlust vermeiden. Es lebt nach dem Lustprinzip. Es tut einfach das, was ihm im Augenblicke gerade Lust bereitet. Es nimmt keine Rücksicht darauf, ob diese Lustbefriedigung nicht einem andern oder später ihm selber Unlust bereiten wird. Das Kind handelt ohne Ueberlegung, nach plötzlichen Eingebungen, impulsiv. Aufgabe der Erziehung ist es, das Kind dazu zu bringen, daß es nicht mehr jedem augenblicklichen Verlangen nachgibt, daß es verstandesmäßig überdenkt, bevor es handelt, daß es untersucht, ob nicht die sofortige Triebbefriedigung Ursache zu späterer Unlust werden kann. Wenn das Kind so zuerst verstandesmäßig vor-handelt, dann lebt es nicht mehr nach dem Lustprinzip, sondern nach dem Realitätsprinzip. Es hat gelernt, zur Vermeidung späterer Unlust oder um einer späteren höheren Lust willen auf die sofortige Triebbefriedigung oder auf Triebbefriedigung überhaupt zu verzichten.

Würde das Kind nicht auch ohne bewußt gewollte Erziehungsmaßnahmen dazu kommen, nach dem Realitätsprinzip zu leben? — Gewiß! „Gebrannte Kinder scheuen das Feuer“. Auch die Natur, das Leben an sich können erziehen. Das Kind macht die Erfahrung, daß man z. B. eine Reihe von Dingen nicht tun darf, wenn man gesund bleiben will. Bis zu einem gewissen Grade würde also das Kind auf „natürlichem“ Wege auch erzogen. Wir dürfen aber das Kind nicht sich selbst überlassen. Es wäre viel zu gefährlich, wenn das Kind alle nötigen Erfahrungen selbst sammeln wollte. Das Kind müßte hundert Leben zu verlieren haben, nicht bloß eines. Zudem ginge es viel zu lange, bis das Kind auf diesem Wege gemeinschaftsfähig würde. Wir dürfen nicht vergessen, daß das Kind in verhältnismäßig wenig Jahren die gleiche Kulturstufe erreichen muß, zu deren Erreichung die Menschheit Jahrtausende gebraucht hat. Wenn schon diese Entwicklung anlagemäßig im Kinde vorgezeichnet ist, so bedeutet sie immer noch eine riesige Leistung. Diese Leistung vollbringt das Kind nicht von sich aus. Sie kommt nur durch intensive Einwirkung durch die Erziehung zustande. Die Erziehung muß der Natur ganz gehörig unter die Arme greifen und deren erzieherische Einwirkung vervielfachen. — Die Natur erzieht dadurch, daß sie überall dort eine Unlust setzt, wo die Triebbefriedigung dem Kinde gefährlich werden kann. Wenn die Erziehung die Natur in ihrer erzieherischen Tätigkeit unterstützen will, dann muß sie in vermehrtem Maße Unlust setzen, sie muß strafen.

Die Dressurstrafe

Die Aufgabe der Erziehung scheint also darin zu bestehen, daß wir das Kind dazu verhalten, daß es vom Lustprinzip nach und nach sich löst und dem Realitätsprinzip die Herrschaft über sein Handeln überläßt. Das Kind wird angeleitet, über sein Handeln nachzudenken, zu berechnen, welches Tun ihm schlußendlich am meisten Lustgewinn einbringt. Das Kind ist nicht mehr ein Spielball seiner Triebe, es beherrscht seine Triebe, es leitet sie so, wie es nach seinem Ermessen am meisten an Lust profitieren kann. Aus dem Kinde wird ein kleiner, oft recht raffinierter Spekulant auf Lustgewinn.

Wenn wir nun wollen, daß das Kind nichts Verbotenes tue, dann brauchen wir das verbotene Tun nur mit starker Unlust zu besetzen, d. h. wir müssen das Kind jedesmal bestrafen, wenn es etwas Ungutes tut. Das Kind wird sich dann merken, daß verbotenes Tun mit Unlust verbunden ist, und es wird deshalb das Verbotene lassen. Das klingt recht einfach. Schauen wir uns aber die Folgen einer solchen Erziehung an:

Solange das Kind unter der Obhut seiner Erzieher lebt, möchte man sagen, könnte eine solche Erziehung genügen. Aber schon das Kind merkt, daß nicht alles verbotene Tun bestraft wird, nämlich dann nicht, wenn man nicht erwisch wird. Früh schon stellt deshalb das Kind den Grundsatz auf: Laß dich nicht erwischen! — Aber das Kind bleibt ja nicht ewig unter der Obhut der Erzieher. Es verläßt das Elternhaus, tritt ins Leben hinaus. Dort merkt es bald, daß nicht mehr alles früher verbotene Tun bestraft wird. Die Möglichkeiten, sich der Strafe zu entziehen, sind viel größer. Es beginnt Dinge zu tun, für die es früher von den Eltern bestraft worden wäre. Jetzt bleibt aber die Strafe aus, und das Kind gerät immer mehr auf eine schiefe Bahn. Wenn es seine Eltern immer um sich hätte, wenn es für jede Uebeltat deren Strafe zu gewärtigen hätte, dann ja, dann würde es brav bleiben.

Nun gibt es allerdings Instanzen, welche die Strafkompetenz der Eltern im öffentlichen Leben übernommen haben: die Gerichte. Wir wissen aber, daß ein Mensch schon recht tief fallen kann, bis er mit dem Gericht in Berührung kommt. Wir brauchen nur einen Blick ins tägliche Leben zu werfen. Wie sind doch die Menschen alle so sehr auf ihren Vorteil erpicht! Wie versuchen sie alle Ränke, um für sich einen kleinen Vorteil zu ergattern! Gewinnsucht, größere oder kleinere Betrügereien, Uebervorteilung, Unredlichkeit, Eigennutz, engstirniger Egoismus geben dem öffentlichen Leben das Gepräge. Diese rücksichtslose Durchsetzung persönlicher Interessen macht eine weitgehende Reglementierung nötig. Alles, was der Allgemeinheit zu schaden droht, muß verboten

werden, weil der Mensch in seiner Ichbezogenheit davor nicht zurückschrecken würde, wenn nicht eine Strafe gesetzt wäre. Aber Gesetze und Reglemente sind noch zu ertragen; sie vermögen wenigstens mehr oder weniger die Ordnung aufrecht zu erhalten, sie ermöglichen es auch dem Schwächern, sich über Wasser zu halten. Wehe aber, wenn einmal diese Gesetze fallen, wenn keine Macht mehr vorhanden ist, das Unrecht zu bestrafen! — Die Revolutionen der letzten Jahre haben uns Erschreckendes gezeigt. Wo nichts anderes als Furcht vor dem Eingriff einer äußerlichen Gewalt unsere Triebhaftigkeit in Schranken hält, da ist es mit unserer Kultur schlecht bestellt. Die Wirkungsweise der Strafe als Dressur vermag unsere Einstellung zur Strafe nicht zu bessern. Wir schauen uns darum gerne nach andern Wirkungsmöglichkeiten der Strafe um.

Das Gewissen

Hans Zulliger erzählt in seinem Buche „Schwierige Schüler“: „Ich sah einst einem kleinen Mädchen zu, das unreifes Spalierobst abreißen wollte. Die Mutter fürchtete, ihr Kind könnte beim Genusse krank werden. Sie verbot ihm das Abreißen, und weil es dennoch immer wieder an das Bäumchen herantrat, wiederholte sie das Verbot eindringlicher und gab ihm einen kleinen Klaps aufs Händchen. Die Szene wiederholte sich während mehrerer Tage. Später einmal, als die Kleine wieder im Garten spielte und, wie sie glauben mußte, unbeobachtet und nicht beaufsichtigt war, trat sie neuerdings an das Obstspalier heran. Mit der einen Hand langte sie nach einem Früchtchen, mit der andern klappte sie sich auf die begehrlische Rechte und sagte zu sich selbst: ‚Böses Händchen will nehmen, böses Händchen darf nicht nehmen!‘ und sie lief weg.“

Zu beachten ist an diesem Beispiel, daß sich das Kind unbeaufsichtigt glaubte und deshalb keine Furcht vor Strafe zu haben brauchte. Es ist keine äußere Macht vorhanden, welche vom Kinde den Verzicht auf die Frucht erzwingt. Etwas muß sich aber dem Triebanspruch entgegengestellt haben. Diese Instanz liegt im Kinde selbst. Es ist nicht mehr eine Gefahr, eine Macht, die von außen droht. Das Kind hat in sich selber eine Schranke aufgerichtet. Es hat die Forderung der Mutter zu der eigenen gemacht. Es beobachtet und bestraft sich selber so, wie es von der Mutter bestraft worden wäre, wenn diese zugegen gewesen wäre. Das Kind hat also ein Stück Seele der Mutter in sich aufgenommen, es ist in einem Stück der Mutter gleich geworden. Weil es die Mutter liebt, möchte es gleich werden wie sie. Jede gelungene Angleichung an die Mutter bedeutet für das Kind einen Gewinn, eine Erhöhung des Selbstgefühls, jede entgegengesetzte Handlung ruft in ihm ein Minus hervor. Wir kennen die Stimme, welche so das Tun des Kindes beobachtet und beurteilt, be-

lohnt oder bestraft: es ist das Gewissen. Weil das Kind die Mutter liebt, macht es deren Forderungen zu den eigenen. Später macht das Kind auch Forderungen des Vaters, des Lehrers, des Pfarrers oder anderer Personen zu den eigenen, sofern es diese Personen lieben lernt. Auf dem Wege der Liebe kann das Kind auch Forderungen Gottes oder Forderungen des Helden einer Geschichte in sein Gewissen aufnehmen. Das Gewissen übernimmt als innere Instanz, als Kraft, als Macht alle Forderungen, welche geliebte Erzieher an das Kind stellen. Das Gewissen führt die Bemühungen der Erzieher selbsttätig weiter und bildet daher für dieselben einen möglicherweise sogar mehr als vollwertigen Ersatz. Ein Kind, das mit einem gut funktionierenden Gewissen ins Leben hinaus zieht, das hat seine Erzieher immer bei sich. Dies ist das höchste Ziel, das ein Erzieher sich stecken kann. Was die Erziehung dem Kinde auf dem Wege der Wissensbildung mitgeben kann, das ist für das Kind ein unverlierbarer, unveräußerlicher Schatz. Auf Auswüchse und Uebertreibungen, auf schädliche Entwicklungen in der Wissensbildung kann ich hier nicht eintreten.

Hans Zulliger macht folgende Gegenüberstellung:
 Dressur ergibt Zivilisation
 Wissensbildung ergibt Kultur.

Alja Rachmanowa schreibt in „Ehen im roten Sturm“: „Ja, aber diese Zeit ist schuld daran, diese Zeit! Ach, Wohnheit, Lebensart, Kultur, das ist ja alles nur so ganz obenauf angeklebt gewesen, jetzt ist alles vorbei, alles ist jetzt erlaubt, alles! Warum soll ich da nicht auch meine alte Frau verjagen? Warum soll ich da nicht die Sachen meines alten Freundes verkaufen? Es ist ja alles anders, alles vorbei! Alles haben die Towarischtschi (Genossen) aufgehoben, auch Gott; aber eines, sehen Sie, das haben sie nicht verjagen können: Das Gewissen! Ach, wenn Sie wüßten, wie mich das oft quält und zerfleischt!“

Strafe und Gewissen.

Als wir über die Dressur sprachen, da zeigte sich, daß die Strafe das wichtigste Erziehungsmittel ist, insofern Dressur als Erziehung anerkannt wird. Bei der Wissensbildung nun scheint auf den ersten Blick die Strafe überhaupt keine Rolle zu spielen. Als Grundlage der Wissensbildung haben wir die Liebe erkannt. - Hat die Strafe in der Wissensbildung vielleicht doch irgend eine Aufgabe zu erfüllen?

Wir haben ja als eine der wichtigsten Funktionen des Gewissens das Strafen erkannt. Das Gewissen straft so, wie das Kind von seinen Erziehern bestraft worden ist. Daraus könnte man den Satz ableiten, daß das Gewissen später umso härter und strenger bestraft, je härter und strenger das Kind erzogen, d. h. bestraft werde. Das stimmt nun

nur bis zu einem gewissen Grade. Denn die Grundlage der Wissensbildung bleibt die Liebe. Wenn die Strafe das Verhältnis der Liebe zwischen Erzieher und Zögling zerstört, dann kommt es überhaupt zu keiner Wissensbildung. Die Strafe bedeutet aber immer einen Einbruch in das Verhältnis der Liebe. Eine Strafe kann nie der Ausdruck der Liebe sein. Wenn die Strafe ein Ausdruck der Liebe, eine Liebesbezeugung wäre, dann wäre sie eben keine Strafe. Fortgesetztes Strafen bedeutet also ein fortgesetztes Zerstören der Liebesbeziehung zwischen Erzieher und Zögling, und auf dieser Grundlage kann es nicht zur Wissensbildung kommen.

Aber ohne Strafe kommt es ebenfalls zu keiner Wissensbildung. Wir brauchen uns nur an den von Zulliger erwähnten Fall mit dem Kind und den unreifen Früchten zu erinnern. Was wäre geschehen, wenn die Mutter das Kind nicht aufs Händchen geklappt hätte. Dann hätte das Kind einfach die Frucht genommen. Es hätte seinen Triebwünschen nachgegeben, erzieherisch wäre nichts erreicht worden. Es kann sich also bei der Wissensbildung nur um die Anwendung beider, von Liebe und Strafe handeln.

Wenn durch die Strafe das Verhältnis der Liebe zerstört worden ist, so muß dasselbe auf irgend eine Weise wieder hergestellt werden. Es gibt nun viele Eltern, welche glauben, es sei an ihnen, für den „Hausfrieden“ zu sorgen. Sie umarmen das weinende und schmollende gestrafte Kind, verhätscheln es und stecken ihm eine Süßigkeit in den Mund. Es ist ohne weiteres klar, daß hier die Strafe jede Wirkung verfehlen muß. — Es ist vielmehr am Kinde dafür zu sorgen, daß das gute Einvernehmen mit den Eltern wieder hergestellt wird. Das Kind soll durch die Strafe veranlaßt werden, sich zu ändern, sich zu bessern. Durch seine Besserung soll es einerseits seine Verfehlung sühnen, andererseits die Liebe der Eltern zurückgewinnen. Die erzieherische Wirkung der Strafe beruht im Entzug von Liebe. Die Strafe erfüllt nur dann ihren Zweck vollständig, wenn das Kind sich genötigt sieht, durch eigene Anstrengung, durch Erfüllung der elterlichen Forderungen, durch Beherrschung der eigenen Triebhaftigkeit die Liebe der Erzieher zurückzugewinnen. Die Erzieher dürfen dem Kinde in einem Straffall nur in dem Sinne entgegenkommen, daß sie vom Kinde nichts Unmögliches verlangen.

Der Liebesentzug.

Die Strafe wirkt nicht durch das Maß der dem Kinde zugefügten Schmerzen, physisch betrachtet, sondern durch das Maß von Liebe, welches dem Kinde durch die Strafe entzogen wird.

H. Meng zitiert folgende kleine Begebenheit: „Schüler N begeht wiederholt kleine Verstöße gegen die Schulordnung. Als ihn der Lehrer einmal rügt

und ihm androht, er werde es auch dem Vater sagen, ruft er mit aufgehobenen Händen: ‚Bitte, hauen Sie mich lieber durch, aber sagen Sie nichts meinem Vater!‘ — Erstaunt fragt der Lehrer, wieso er auf einen solchen Gedanken verfallende und annehme, daß ihn der Lehrer schlagen werde, es sei ja etwas Schreckliches, ein Kind zu schlagen. — ‚Ja‘, antwortete er, ‚es ist mir aber lieber, wenn ich Schläge bekomme, denn nachher sind Sie wieder gut auf mich. Mein Vater aber spricht gleich ein paar Tage, ja manchmal gleich eine Woche nicht mehr mit mir. Und wenn er recht böse ist auf mich, dann darf auch die Mutter nicht mit mir reden, und das kränkt mich am meisten‘.“

Es macht diesem Knaben wenig aus, Schläge zu kriegen, wenn dadurch das Verhältnis der Liebe nicht gestört wird. Lieber Schläge als eine Störung der guten Beziehung zum Erzieher. Das Kind erträgt körperlichen Schmerz leichter als einen Verlust an Liebe. — Wir fragen uns, wieso die Liebe für das Kind eine so große Rolle spielt. Der Versuch zur Beantwortung dieser Frage führt uns an die Wiege des Kindes.

Wir haben vom Säugling gesagt, er sei ein rücksichtsloses Geschöpf, welches nur seinen Trieben lebe. Der Säugling ist aber nicht nur rücksichtslos, er ist auch hilflos. Ohne Mutter ist der Säugling ein verlorenes Geschöpf. Er ist vollständig auf die Pflege der Mutter angewiesen. Der Säugling ist sich dessen, sei es nun auf diese oder jene Weise, auch bewußt. In den Armen der Mutter fühlt er sich geborgen, ihr Lächeln deutet er zu seinen Gunsten. Er spürt es: Solange die Mutter mir zulächelt, solange sie mich herzt, bin ich wohl geborgen. Jede Abneigung, jede wegwendende Geste der Mutter bedeutet für das Kind eine Lebensgefahr. Ohne Liebe, ohne Pflege, ohne Zuneigung der Mutter vermag das Kind nicht zu leben. Die Mutter hat darum das Kind in ihrer Gewalt. Sie kann vom Kinde Dinge verlangen, die das Kind niemals leisten würde, wenn die Mutter nicht immer wieder mit dem Entzug von Liebe drohen würde. Für das Kind sieht die Sache so aus: Vögeli friß oder stirb! Entweder der Forderung der Mutter nachgeben oder ihrer Liebe verlustig gehen, was nichts anderes bedeutet als sterben. Je mehr ein Kind von der Liebe seiner Erzieher abhängig ist, umso leichter läßt es sich von diesen erziehen. So vollbringt das Kind sicher in den Jahren seiner größten Abhängigkeit auch die größten Leistungen in bezug auf Beherrschung seiner Triebfunktionen. Je größer, je unabhängiger das Kind wird, umso schwerer kommt es erzieherischen Anforderungen nach. Das Kind bleibt allerdings recht lange ein abhängiges Geschöpf, darum auch lange beeinflussbar. Ja, man kann wohl sagen, daß das Gefühl der Abhängigkeit, welches der Mensch in seiner Jugend erhalten muß, denselben für sein

ganzes Leben nicht verläßt. Der Mensch bleibt wohl mit wenig Ausnahmen ein abhängiges Geschöpf, er bleibt abhängig von der Liebe, der Anerkennung, der Achtung, des Beifalls der andern.

Liebe bedeutet für das Kind also gewissermaßen eine Bejahung, eine Bestätigung seiner Lebensberechtigung, und wir begreifen, warum das Kind so sehr an der Liebe hängt. Wir verstehen auch, warum das Kind um der Liebe willen so viel tun kann, aber auch, warum die Liebe das größte Zwangsmittel bedeutet, wenn man es versteht, dem Kinde diese Liebe zu entziehen. Liebe an und für sich wirkt nicht erzieherisch. Erzieherisch wirkt erst die Furcht, daß die Liebe verloren gehen könnte. Der Erzieher muß es verstehen, im Kinde die Gewißheit zu erwecken, daß die Liebe nicht etwas Selbstverständliches, etwas Naturgegebenes ist, sondern daß die Liebe durch entsprechendes Verhalten immer wieder verdient werden muß. Das können nun viele Eltern nicht. Denn vielfach ist es so, daß nicht nur die Kinder die Liebe der Eltern bedürfen, sondern auch die Eltern die Liebe der Kinder. Sobald ein Kind merkt, daß die Eltern von seiner Liebe abhängig sind, daß sie nicht anders können, als es immer wieder zu Herzen und ihm ihre Liebe zu bezeugen, fühlt sich das Kind als Herr der Situation. Es nützt die Abhängigkeit der Eltern auf ganz rücksichtslose Weise aus, um zur Befriedigung seiner Triebhaftigkeit zu gelangen. Schwache Eltern — starke Kinder, aber stark im ungünstigen Sinne.

Nach den vorliegenden Ausführungen könnte man zum Schlusse kommen, die Erziehung sei wiederum eine einfache Geschichte, man brauche ja den Kindern nur die Liebe zu entziehen, dann könne man sie zu allem verhalten. Die Sache ist aber nicht so einfach, wie es scheint. Einmal muß eine Liebe da sein, welche entzogen werden kann, und dann muß man die Liebe entziehen können. Denn der Liebesentzug ist durchaus keine so harmlose Sache. Viele Menschen können über ihre Liebe nicht frei verfügen. Sie sind in ihrer Liebe gebunden, oft gerade an das Kind gebunden, welches sie durch Handhabung des Liebesentzuges erziehen sollten. Wer sich so innerlich gebunden, gehemmt fühlt, dem gelingt ein Liebesentzug nur schwerlich. Denn das muß gesagt werden: Der Liebesentzug darf nicht nur „gespielt“ werden. Das Kind läßt sich kein Theater vor machen. Der Liebesentzug muß aus innerstem Herzen kommen. Und dort kann er auch den Erzieher schmerzen. Die Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling sind durchaus nicht einseitige, so etwa, als ob nur der Erzieher auf das Kind einwirken würde. Die Beziehungen sind vielmehr gegenseitig. Das Verhalten des Kindes wirkt auf den Erzieher zurück. Wenn sich nun der Erzieher zu sehr in die Beziehungen mit dem Kinde verstrickt, wenn er dem Kinde gegenüber nicht die

nötige Freiheit, den nötigen Abstand zu bewahren weiß, dann bringt er einen ehrlichen und wirklichen Liebesentzug nicht mehr zustande, nicht mehr übers Herz. Das Kind fühlt das; auch wenn es z. B. Schläge erhält, so nimmt es diese nicht so ernst, weil es der Liebe der Eltern sicher ist.

Verschiedenartige Wirkung der Strafe.

Wenn die Wirkung der Strafe auf dem Liebesentzug beruht, dann bekommt die Strafe, d. h. das, was man gewöhnlich als Strafe betrachtet, eine ganz andere Bedeutung. Die Strafe ist dann nur eine äußere Form, ein Zeichen, ein Signal für einen inneren, seelischen Vorgang. Je nach der Größe der Gefahr, welche hinter dem Signal steckt, wird das Kind mehr oder weniger stark reagieren. Wenn das Kind weiß, daß ihm der Strafende ein großes Maß an Liebe entziehen kann und entziehen wird, dann achtet es auf die geringsten Anzeichen, welche einen solchen Entzug andeuten könnten. Eine leichte Aenderung im Tonfall der Stimme, ein entsprechender Blick, ein Wort kann genügen, um das Kind zu lenken. Wo aber der Strafende keine Liebe zu entziehen hat oder aus inneren Gründen keine entziehen kann, da fehlt die Wirkung der Strafe aus dem Liebesentzug ganz. Hier wirkt nur mehr die äußerliche Härte der Strafe, die Strafe hat kein „Hinterland“ mehr, sie wirkt nur durch ihre Front und nicht mehr durch ihre Tiefe. Deshalb muß sie viel härter sein. Ihre Wirkung ist dann aber nicht mehr Erziehung, sondern Dressur.

Nun ist es vor allem in der Schule unmöglich, immer genau im Bilde zu sein, mit welcher Intensität ein Schüler am Lehrer hängt und wie daher die Strafe auf ihn wirkt. Es ist darum nötig, daß die bestrafte Kinder beobachtet werden. Die Strafe muß „sitzen“, wie ein Gewand „sitzen“ muß. Sie darf weder zu streng noch zu milde ausfallen. Zeigt sich am Verhalten des bestrafte Schülers, daß die Strafe die erhoffte Wirkung nicht erzielt, dann kann durch das nachträgliche Verhalten des Lehrers die nötige Korrektur angebracht werden. Wird die Strafe zu leicht genommen, dann kann sie durch kalte Verachtung verschärft werden. Umgekehrt kann ein Schüler, welcher durch die Strafe zu sehr bedrückt erscheint, durch ein freundliches Wort, einen warmen Blick aufmuntert und zur richtigen Empfindung der Strafe gebracht werden. Wenn der Lehrer zum Schüler nach der Strafe gleich freundlich ist wie vorher, so verliert die Strafe oft die salzige Würze, sie wirkt oberflächlich und wird vom Schüler leicht als unberechtigte Willkür empfunden.

Zu Beginn dieser Arbeit haben wir uns gefragt, ob es nicht möglich wäre, zur Strafe ein erfreulicheres, positives Verhältnis zu gewinnen. Im Verlaufe der Untersuchung haben wir erkannt, daß Erziehung ohne Strafe ein Ding der Unmöglichkeit ist. Diese Erkenntnis macht uns eine positive Einstellung zur

Strafe möglich. Wir dürfen uns der Strafe bedienen, wie wir uns irgend eines Erziehungsmittels bedienen, sie gehört zu unserem Berufe als Erzieher. Ueber unsere Eignung zum Erzieher entscheidet nicht die Frage, ob wir strafen müssen, aber vielleicht diejenige, wie wir strafen müssen. Denn wenn wir die Notwendigkeit zu strafen durchaus bejahen, so darf dies nicht als Aufmunterung zu ausgiebigem Strafen gewertet werden. Der Lehrer kann das Aufhören einer Beziehung der Achtung und der Liebe auch so andeuten, daß von Drittpersonen sozusagen kein Strafakt wahrgenommen werden kann. In einigermaßen günstigen Verhältnissen kann der Lehrer fast immer ohne gröbere Strafen auskommen. Voraussetzung ist aber vor allem das eine:

Seelische Gesundheit des Lehrers.

Die Schule hat die Aufgabe, das Kind neben dem Unterricht auch zu erziehen, d. h. es gemeinschaftsfähig zu machen. Gemeinschaftsfähig wird es, indem es seine Triebhaftigkeit beherrschen lernt. Diese Beherrschung wird erreicht durch Aufrichtung von äußeren und inneren Schranken. Äußere Schranken werden aufgerichtet durch die Dressur; ihre Folge ist Zivilisation. Innere Schranken werden aufgerichtet durch Gewissensbildung; ihre Folge ist Kultur. Wir sehen uns vor die Frage gestellt, wie weit die Schule für die Kultur, wie weit nur für die Zivilisation arbeiten kann.

Die Schulstrafe kann zur Gewissensbildung und damit zur Förderung der Kultur beitragen, wenn sie mit einem Liebesentzug verbunden ist. Erste Bedingung für eine derartige Wirkung ist darum, daß zwischen Lehrer und Schüler ein Verhältnis der Liebe besteht. Wenn dieses Verhältnis nicht besteht, dann kann die Schulstrafe immer nur als Dressur, nur zivilisatorisch wirken. Nun bringen es leider Organisation, Programm und ganze Verumständung des Schulbetriebes mit sich, daß es im allgemeinen sehr schwer ist, in der Schule die Liebe der Schüler zu gewinnen. Fast alles, was der Lehrer vom Schüler verlangen muß, geht direkt gegen dessen Natur. Die Schule ist allgemein eher dazu angetan, dem Lehrer den Haß der Schüler zuzuziehen. Belastende Momente sind vor allem: Große Schülerzahl, Fachlehrersystem, überlastete Lehrpläne, Prüfungen, welche Gedächtnisdrill und Arbeiten „unter Druck“ voraussetzen, abstrakte, unkindliche Art des Unterrichtens. Alle Reformen, welche darauf ausgehen, Freude in den Unterricht zu bringen, fördern zugleich die erzieherischen Möglichkeiten der Schule. Je mehr Freude in einer Schule herrscht, umso wirkungsvoller kann bestraft werden. Das klingt vielleicht eigenartig und mag als gekünstelte, ja naturwidrige Zusammenstellung erscheinen. Sie führt aber doch zum Kernpunkt der Kunst des Strafens in der Schule.

Der Lehrer sieht sich vor allem zwei Schwierig-

keiten gegenüber. Es ist sehr schwer, sich die Liebe der Schüler zu gewinnen und vielleicht noch schwerer, den Liebesentzug richtig zu handhaben. Denn der Lehrer sieht sich einer Vielheit von Schülern gegenüber. Jeder Schüler stellt an den Lehrer individuelle Ansprüche. Wenn der eine Schüler Zorn und Verachtung verdient, so hat zu gleicher Zeit ein anderer Anspruch auf freundliche Anerkennung. Der Lehrer sollte zu gleicher Zeit Blitz u. Donner, sanften Regen und warmen Sonnenschein über die Klasse ergehen lassen können, um allen Schülern gerecht zu werden. Das sind Dinge, welche das Gemüt, die Affektivität des Lehrers betreffen. Es handelt sich also nicht um eine Frage des Verstandes, der Ausbildung, sondern der seelischen Verfassung des Lehrers.

Nun zeigen die Affekte die Tendenz, die sie verursachenden Ereignisse zu überdauern. Wenn z. B. ein Lehrer am Morgen eine Freude erlebt, so ist er geneigt, den ganzen Tag guter Laune zu sein; das freudige Ereignis wirft sein Licht über den ganzen Tag, vielleicht gar über mehrere Tage. Das Gegenteil tritt ein, wenn das Erlebnis betrübend, niederdrückend ist; dann ist der Lehrer den ganzen Tag oder gar mehrere Tage übler Laune. Der einmal erweckte Affekt bemächtigt sich der Seele und will sie mehr oder weniger lange Zeit nicht mehr freigeben, d. h. die Entstehung anderer Affekte verunmöglichen. Manchmal verharrt ein Affekt nicht so lange, vielleicht nur einen halben Tag oder gar nur eine Stunde. Wir haben aber erkannt, daß auch das schon zu viel ist. Wenn der Lehrer sozusagen im gleichen Augenblick Blitz und Donner, sanften Regen und warmen Sonnenschein über die Klasse ergießen soll, dann darf er nicht eine Stunde lang donnern oder eine Stunde lang nur Sonne scheinen lassen. Man könnte glauben, daß der augenblickliche Wechsel der Stimmung eine unmögliche Forderung bedeute. Je besser aber in einer Klasse das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist, umso empfindlicher sind die Schüler für die Stimmungsumschwünge beim Lehrer. Auch leises Donnerrollen wird gehört und schon fernes Wetterleuchten „schlägt ein“. So kann die Forderung nach affektiver Anpassung an die augenblickliche pädagogische Situation der einzelnen Schüler nicht einfach von der Hand gewiesen werden. Eines ist allerdings Voraussetzung: Eine überaus bewegliche, schmiegsame, lebendige, gelenkige Artung der Affektivität des Lehrers.

In Kreisen gewiegter Psychologen kann man etwa die Ansicht vertreten hören, ein großer Teil der Lehrerschaft bestehe aus Neurotikern. Es wäre wohl nicht leicht möglich, diese Behauptung zu beweisen, aber wir dürfen doch nicht annehmen, daß sie nur aus der Luft gegriffen sei. Allgemein bekannte Vorkommnisse in den Schulen legen vielmehr nahe, daß diese Behauptung wahrscheinlich

nicht so unrecht hat. Daß verhältnismäßig mehr ausgesprochene Neurotiker zum Lehrerberuf greifen als zu andern Berufen, liegt in den Gegebenheiten der Schule begründet. Neurotiker sind Menschen, die ihre Affekte nicht richtig anbringen können; sie stoßen mit der rauhen Wirklichkeit zusammen, können sich der Wirklichkeit nicht recht anpassen, können sich nicht recht einfügen, einreihen. Nun glauben sie in der Schule ein Wirkungsfeld zu finden, welches sie nach eigenem Gutdünken gestalten können, wo sie vor allem Anpassung verlangen können und selber wenig Anpassung zu leisten brauchen. Vor allem aber sehen sie in der Schule die Möglichkeit, ihre Affekte, seien es nun alle Nuancen von Liebe oder von Haß, anzubringen. Da Neurotiker großenteils von hoher Intelligenz sind, weil ferner zum Charakterbild vieler Neurotiker Qualitäten gehören, welche dem Lehrer sehr wohl anstehen, so Gewissenhaftigkeit, Konsequenz, Pünktlichkeit, Exaktheit: darum fällt es ihnen gewöhnlich nicht schwer, die Aufnahmeprüfung in die Seminare zu bestehen. Eine bloß auf die Intelligenz abgestellte Auslese der Lehramtskandidaten vermag nicht, die Schule vor ungeeigneten Lehrkräften zu sichern.

Wir denken hier durchaus nicht nur an das Wohl der Schüler, sondern ebensowohl an das Wohl der Lehrer. Der Neurotiker leidet an Hemmungen und Stauungen in der Affektivität. Die Hemmungen äußern sich so, daß der Lehrer seine Affektivität nicht spielen lassen kann, wenn sie spielen sollte, daß er nicht aus sich heraus kann, wenn er aus sich heraustreten sollte. Affektstauungen bewirken, daß der Lehrer auf verhältnismäßig geringfügige Begebenheiten unverhältnismäßig stark reagiert. Die Schüler sind nun durchaus kein „Material“, das sich einfach passiv verhält; sie wissen vielmehr die Schwächen des Lehrers mit instinktiver Sicherheit zu entdecken und nach Noten auszunützen. Da Neurotiker nun empfindsam, empfindlich und leicht aus dem Gleichgewicht zu bringen sind, können sich für sie ganz unglückliche Situationen ergeben. Wenn sich aber der Neurotiker zu behaupten weiß, dann haben die Schüler darunter besonders zu leiden. Die Affektivität des Neurotikers ist un gelenk, starr, unausgeglichen, bald erdrosselt, bald überbordend, unharmonisch und hat etwas Tragikomisches an sich. Es liegt auf der Hand, daß eine solche Beschaffenheit der Seele all den aufgezählten Schwierigkeiten nicht gewachsen sein kann, daß hier das Strafen immer eine fragwürdige Angelegenheit sein wird und nie im Sinne der Erziehung, der kulturellen Förderung wirken kann.

Es erscheint so gar nicht unberechtigt, einmal diese Seite des pädagogischen Problems zu betrachten. Seelische Gesundheit des Lehrers scheint wirklich Voraussetzung einer in erzieherischem Sinne wertvollen Anwendung der Strafe zu sein. Irgend

eine wunde Stelle in der Psyche des Lehrers hat für die Erziehung der Schüler ungefähr dieselbe Wirkung wie ein wunder Finger für den Klavierspieler: Er stößt überall damit an, trifft überall auf Schwierigkeiten und macht so sich selber und den Schülern das Leben schwer.

Es ist glücklicherweise heute möglich, solche Mängel der seelischen Veranlagung zu beheben. Schon mancher Lehrer ist durch eine entsprechende

Kur befähigt worden, in ganz anderer Weise seinen Schülern Führer und Erzieher zu sein. Die Zeit liegt gewiß auch nicht mehr allzufern, da versucht wird, schon bei der Auslese der Lehramtskandidaten auf seelische Gesundheit Rücksicht zu nehmen und ungeeignete Elemente zum vornehin auszuschneiden. In welcher Weise dies geschehen können, entzieht sich vorläufig noch unserer Kenntnis.

Das Erziehungs- und Bildungswesen an der LA.

Von HEINRICH ROTH, Zürich.

In einer Gesamtschau schweizerischen Wesens und Strebens muß auch die Schule ihren Platz haben. Die Demokratie, wie sie in unserem Lande Wirklichkeit ist, wäre ohne eine umfassende Volksbildung undenkbar. Sagen wir zu viel, wenn wir unsere Erziehungs- und Bildungsstätten, vorab unsere Volksschule als Kraftquelle der Demokratie bezeichnen? Wer nun in der Landesausstellung das Haus der öffentlichen und privaten Schulen betritt, der findet hier nicht das Zeugnis jener fundamentalen Bedeutung der Volksbildung. Denn dieses Zeugnis kann nicht die Schule selbst geben. Ueber ihren Wert spricht das Leben allein das entscheidende Wort. Und weil die Gesamtausstellung ein Bild unseres Lebens und Strebens ist, muß sie selbst in ihrer Gesamtheit den Wert der Volksbildung offenbaren. Sie tut es in ergreifender Weise.

Die Häuser unserer Schulen sind fast klein und bescheiden ausgestattet. Aber sie sollten gar nicht anders sein. Die gute Schule kann wenig zeigen. Weil sie zum Säen, aber nicht zum Ernten berufen ist, kann sie keine Früchte zur Schau tragen. (Die findet, wer offenen Sinnes ist, in den ungezählten großen und kleinen Dingen der übrigen Hallen.) Was wird nun aber gezeigt? Der Geist schweizerischen Erziehens? Wir suchen ihn aus den dargebotenen Schülerarbeiten zu erkennen, aus der Atmosphäre, die uns im LA-Schulzimmer empfängt und im Raume der Erziehungsheime; wir suchen ihn auch in der Darstellung der Wissenschaften und ihrer Pflege durch die Hochschulen. Und er offenbart sich dem Suchenden.

Das Pestalozzi-Bild. Im Mittelpunkt der Schau steht die überlebensgroße Gestalt Pestalozzis. Es ist ein Wagnis, den Geist dieses Großen heraufzubeschwören. Nur insofern wir als Erzieher von ihm erfüllt sind und er unserm Streben Ziel und Richtung gibt, darf Pestalozzi als wirklicher Mittelpunkt bezeichnet werden. Andernfalls wird er uns zum Vorwurf. Vielleicht hat der Künstler auch daran gedacht. Er läßt den Greis prüfend hinüberblicken auf all die Erzeugnisse, die aus den vielen Schulstuben des Landes zusammengetragen wurden. Freilich, zu wenig noch spricht aus dem Bilde die ungeheure seelische Energie, die Klarheit des Blick-

kes. Auch ihm ist die Enge und Halbheit eigen, über welche so manche Darstellungen des Meisters nicht hinauskommen. Wesentlicher als die äußere Unbeholfenheit und ebenso groß wie die Güte und Weichheit des Gemütes ist die Kraft, die durch keinen Schiffbruch zerstört werden konnte, die geniale Zielsicherheit und der Mut, einer ganzen Menschheit ins Gewissen zu reden.

Die Hochschulen. Die Halle der Wissenschaften gibt in eindrucklicher Weise Zeugnis vom Forschen und Lehren an unsern Hochschulen. Es werden wenige von jenen, die durch die verschiedenen Abteilungen schreiten, alles Dargebotene verstehen. Aber darum geht es ja auch gar nicht. Man wird da oder dort stehen bleiben, vielleicht bei den Versinnbildlichungen mathematischer Gesetze, bei den geheimnisvollen Geräten und Anlagen für chemische Versuche, bei der Darstellung neuer Befunde aus dem Problemkreise der Vererbung, vielleicht vor dem Bilde des Finsler'schen Kometen oder jenen kargen Worten, die das Ringen um die Aufhellung der Probleme des Seelenlebens andeuten. Jede Wand, jeder Winkel zeigt — ebenso eindrucklich wie unaufdringlich — vor allem einmal das Eine, daß unsere Hochschulen Stätten ernstester Arbeit und tiefeschürfender Forschung sind. Das ist so ungemein wertvoll, weil die Kraft des Suchens und Nichtmüdeverdens im Ringen um die Erkenntnis vom Lehrer auf den Schüler sich überträgt und ihn entflammt. Echte Forschung erzieht. Sie führt zur Hingabe und Selbstbescheidung. Männer und Frauen der Hingabe und Selbstbescheidung aber sind das höchste Gut einer Volksgemeinschaft.

Wer den Rundgang durch diese Halle mit dem schmerzlichen Gedanken schließt: Nun weiß ich, daß ich nichts weiß!, der möge sich gesagt sein lassen, daß auch überragende Geister je und je zu dieser Erkenntnis gelangten, aber, bei ihr angekommen, der Weisheit vielleicht am nächsten waren.

Auf zwei Dinge möchte man den Besucher noch aufmerksam machen. Zuerst das kleinere: „Die Welt des Studenten“. Eine Fotosammlung zeigt den jungen Akademiker bei der Arbeit im Laboratorium, im Demonstrationssaal, in der Bibliothek, auf dem Sportplatz und am Ski-Hang, in der Arbeitskolonie