

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: 35 (1962-1963)

Heft: 4

Artikel: Über Sinnhaftigkeit und Sinnlosigkeit der Strafe im Alltag der höheren Schule

Autor: Heber, Fritz

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851573>

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>

Über Sinnhaftigkeit und Sinnlosigkeit der Strafe im Alltag der höheren Schule

Von Fritz Heber

In dem Vorgang «Strafe» ist unendlich viel verwoben. Ethisches spielt die gleiche Rolle wie Psychologisches, das Religiöse hat an ihm soviel Anteil wie das Rechtsdenken und die Medizin, und die beherrschende Macht ist die Zeitlage, das *Historische*, d. h. das sich Wandelnde, das proteusartig immer neue Formen zeigt, das sich ununterbrochen verändert, das immer sichtbar ist, aber nie als Seiendes erfaßt werden kann, das den Betrachtenden relativiert und ihn selber in Einstellung und Überzeugung wandelt, unmerklich und ständig.

Ich fange an mit ein paar Bemerkungen zur Begründung der Strafe. — Die Strafrechtler haben die beiden großen Gruppen der absoluten Strafrechtstheorie, die auf dem Vergeltungsgedanken basiert, und die *relativen* Strafrechtstheorien unterschieden, die etwa den Gedanken der *Sühne* des Unrechts, der *Abschreckung* der anderen, der *Sicherung* der anderen, der *Besserung* des Bestraften und der *Heilung* des Bestraften in den Mittelpunkt stellen; eine Mischung aus den relativen Strafrechtstheorien wird als *Vereinigungstheorie* bezeichnet. Rechtsstrafe und Erziehungsstrafe hängen nun, trotz des Widerspruchs von Gustav Radbruch, sehr eng zusammen, auf jeden Fall in folgender Hinsicht: Auf der einen Seite (mindestens als psychisches Motiv) ist, wechselnd nach der Person des Erziehers und wechselnd nach der Zeit, in der er lebt, etwas von den *rechts*-strafenden Kräften in diesem Erzieher lebendig. Auf der anderen Seite: In ständig steigendem Maße ist im Strafrecht ein *erzieherisches Denken* anzutreffen.

Was von den Kräften und Tendenzen, die in den Strafrechtstheorien auftreten, ist am ehesten als legitim in der Erziehung anzusehen?

1. Das historisch Älteste, die Vergeltungstheorie, kann man fast als die Sublimierung eines psychischen Phänomens betrachten, das Wunsch nach *Rache* heißt. Die Rache scheidet als sittliches Motiv in der Erziehung aus — kein Zweifel. *Und ebenso wenig Zweifel, daß sie eine unheimliche Rolle bei jedem Strafenden spielt* — vielleicht gerade beim jungen, unsicheren, schnell verletzten Lehrer, der

sich vom Schüler als *Person* angegriffen fühlt und *persönlich* reagiert. Dieses sinnloseste Motiv der Strafe habe ich in zahlreichen Fällen beobachten können. Es ist so gefährlich dadurch, daß manche Lehrer ihm *ausgeliefert* sind, ohne es zu wissen. *Wertvolle* Erzieher, musisch bewegte Naturen, die in Kindern schöpferische Kräfte entbinden können, die von echter Liebe erfüllt sind, aber Rechenschaftsablegung sich selbst gegenüber als tötend für das «Eigentliche» empfinden, verfallen ihm. Ich habe einen Mann von menschlicher und künstlerischer Qualifikation nach einer Strafe mit einem Lächeln harmloser Befriedigung sagen hören und sehen: «So, die Rechnung ist beglichen!» Es waren weniger die Worte als die ganze Aura um ihn, die so deutlich machte, *was* eigentlich hier vorgegangen war. An keiner Stelle kann vielleicht so klar werden, wie unerläßlich die geistige Durchhellung, die kühle Überprüfung ist.

Hier liegt eine wesentliche Aufgabe der Tutoren und Mentoren, also der Betreuer der jungen Lehrer. Sie können nicht oft genug in solchen Fällen helfen zur Gewinnung des Abstandes von sich selbst.

2. Es steht anders, aber nicht viel besser um das *Vergeltungsmotiv*. Es hat höheren Rang insofern, als sich der Strafende schon selbst sieht, und zwar als *Repräsentanten einer Ordnung*, die verletzt worden ist, und die wiederhergestellt werden muß. Hier wird der sakrale Ursprung der Strafe erkennbar, die Herkunft aus dem Tempelbezirk. Und sicher haben Zeiten, die selbst in einer gegliederten Ordnung standen, die von jedem Erwachsenen selbstverständlich, *funktional*, getragen wurde, auch in der *Erziehung* von hier aus *sinnvoll* strafen können. Aber wer kann das *jetzt*! Ich kann es mir sparen, im einzelnen die Gründe darzulegen, die uns Lehrern das heute verbieten sollten. Daß es trotzdem geschieht, steht auf einem anderen Blatt, dessen Lektüre nachdenklich machen kann. Hier sind es häufig *ältere* Kollegen, die aus ihrer Jugendzeit noch Vorstellungen einer solchen Gesamtordnung mit sich bringen und von ihnen aus über ein Pathos des Strafens ver-

fügen, das *je nach dem Range der Person* noch wirkt — oder schon leise *verstaubt* anmutet. Aber es ist abhängig von der *Person*. Die Sache, das Motiv selbst, wird von unseren Schülern kaum einmal angenommen.

3. Und nun die historisch älteste Schicht der relativen Strafrechtsauffassungen: die *Abschreckung*. Auch hier gilt die Doppelheit, die ich bei der Rache und der Vergeltung zu kennzeichnen suchte. Die pädagogische Theorie lehnt sie als Erziehungsmittel geradezu einhellig ab. Sie ist ja tatsächlich auch ein *negatives Prinzip*. Sie wendet sich an die Furcht und die Selbstsucht im Schüler, um Haltungen und Handlungen zu erzielen, die keine Schwierigkeiten machen, um *Gewöhnungen* zu schaffen, die ungestörtes gemeinschaftliches Arbeiten ermöglichen. Sie ist tatsächlich eine «Maßnahme der Dressur», und man hat sogar mit Vergleichen aus der Erziehung der Tiere (Hagenbeck) operiert, um zu beweisen, wie sinnlos diese Strafe in der Erziehung sei. Allenfalls gesteht man ihr Recht bei Kleinkindern und Schwachsinnigen zu.

Hier wird aber schon der Pferdefuß sichtbar. Auch Kleinkinder und Schwachsinnige sind *mehr* als Tiere. Was bei Tieren *nicht* möglich ist, wird für Menschen immerhin partiell zugestanden. Das ist in Wirklichkeit die widerwillige Anerkennung einer *Tatsache* aus dem Bereich der menschlichen Erziehung, die zu den in sich schlüssigen pädagogischen Grundsatzüberlegungen im praktischen Widerspruch steht. Daß Abschreckung als Motiv und Wirkung bei Strafen selbst gesund heranwachsender Menschenkinder, selbst in der höheren Schule, *auch* sinnvoll sein kann, steht mir außer Frage. Es gehört freilich die Erfüllung von drei Bedingungen dazu, damit sie sinnvoll genannt werden darf:

- a) Das Strafmaß muß im Verhältnis zum Vergehen stehen;
- b) die Strafe muß mit *Takt* gesetzt werden, und
- c) vor allem: Abschreckung darf *nie alleiniges* Motiv sein.

Keiner von unseren Jungen und Mädchen wird das Gefühl der Unangemessenheit, der Fremdheit, der Schikane haben, weil Abschreckung *mitgemeint* ist, wenn er nur erfährt, daß Abschreckung *nur mitgemeint* ist. Das begreifen Kinder gut.

4. Nun wird schon deutlich sein, *womit* dieses Motiv verbunden sein muß, um als sinnvoll gelten zu können. In der Maßnahme, die der Erzieher trifft, muß *die Hauptabsicht das Kind selber treffen*, nicht seine Kameraden. Das Kind muß erfahren können, daß es sich mit seinem Verhalten und seiner Handlung selbst etwas setzt, was nun als *unausweichliche Folge* auf es eindringt, was erwächst aus

der selbstverständlichen Verkettung von *Ursache und Wirkung* in der *Welt der Handlungen*. Das schafft dann *mehr* als Gewöhnung. Das schafft bereits eine *Änderung des Wesens durch Einsicht*. Es ist die Gruppe der *natürlichen Strafen*, die nach meiner Überzeugung in der höheren Schule diesem Ziele am besten dient. Wir haben auch heute, auch in dieser Gegenwart der Mammutschulen, zum großen, wie ich hoffe, sogar zum überwiegenden Teil Jungen und Mädchen, bei denen *Erziehung durch Vermittlung von Einsicht möglich* ist. *Sie ist das Grundgesetz der höheren Schule*. Auf ihr ruht sie seit Platon, und ich würde jederzeit mich nachzuweisen getrauen, daß ihre ganze, in Jahrtausenden gewachsene Struktur dem *im wesentlichen* entspricht. Die Betonung des Schöpferischen, die Pflege der irrationalen Kräfte haben in ihr einen unantastbaren Platz, haben seit Jahrzehnten immer größeren Raum eingenommen. Sie haben aber nur *ihren Platz* in ihr, sie bestimmen nicht ihr Wesen.

Mir scheint, daß das so gut ist. Schöpferische Anlage ist *nicht* in der Breite und Fülle da, wie der Überschwang der Pädagogischen Reformbewegung meinte, und es ist keine *via regia* des Unterrichts aus der Schulung und Entwicklung dieser Kräfte geworden. Immer wieder hat sich das Irrationale dem methodischen Zugriff entzogen und ist *wild* gewachsen — in der guten und der schlechten Bedeutung des Wortes. Immer wieder aber hat sich erwiesen, wie sicher der bescheidenere, graue, unscheinbare und zum Teil verabscheute Weg der Ratio ist, was sie an Zucht des Menschen vermag. Ich meine, daß wir das *«unvollendete Geschäft der Aufklärung»* — wie Bollnow einmal formuliert hat — heute fortführen müssen. Es ist nötiger als vor 30 Jahren.

Aufklärerische Luft weht auch um diese «natürlichen Strafen». Wenn ein Lehrer sagt: «Sie haben schon wieder ihren Aufsatz mit Bandwurmsätzen in unklarer Hypotaxe angefüllt — ich *kann* so nicht erkennen, was Sie meinen. Schreiben Sie ihn nochmal, und zwar ohne Verwendung eines Nebensatzes.» — Wenn ein Junge, der ausfälliger geworden ist, als mit Humor zu ertragen ist, im Verhalten seines Lehrers die Entfremdung fühlt, im Blick, im Ton, in der *Aussparung* seiner Teilnahme; wenn ein Störenfried beim Handball herausgezogen wird, weil kein geordnetes Spiel mit ihm mehr möglich ist — und das alles kann ohne ein Wort besonderer Kritik geschehen, ohne persönliche Rüge! —, dann erfährt er *natürliche Folgen* seines Verhaltens. Die Notwendigkeit einer anderen Arbeit im ersten Beispiel, der Verlust der als sicher betrachteten Verbindung im zweiten, der zeitweise Verlust der Gemeinschaft im dritten, sie alle sind in der Sache begrün-

det und *können* — mehr als das kann kein Erzieher sagen —, sie *können* den Willen zur Änderung durch Einsicht wecken. Manch Sittliches geschieht so.

Nun gibt es eine Ansicht, und sie ist gegenwärtig fast herrschend zu nennen, die auch dieser Gruppe der natürlichen Strafen, die zur *Besserung* führen können, den sittlichen Charakter abspricht. Diese Theorie sucht noch tiefer anzusetzen und argumentiert etwa so:

5. Ein Kind, das fehlt, hat ein Gefühl *der Schuld*. Dieses Schuldgefühl kann sich festsetzen und zum entwicklungshemmenden Faktor werden, wenn es nicht gelöst wird. *Entsühne* also das Gewissen dieses rückwärts an seine Verfehlung gebundenen Kindes durch die Strafe, führe durch *Aussprache* ein *Geständnis* herbei, belebe das latent vorhandene *Gefühl der Reue* und setzt Strafe im nun willigen Einverständnis mit dem, der gestraft werden soll! Nur so hebst du auf eine höhere Stufe des Handelns und vertiefst die Person. Gelingt es dir aber *nicht*, dieses Schuldgefühl zu wecken — ich zitiere wörtlich weiter: «nun, dann läßt man das Strafen eben für diesmal sein. Es ist ja glücklicherweise nicht nötig, jede Verfehlung zu ahnden.»

Tiefenpsychologie und Katholizismus haben gleichmäßig Anteil an dieser Strafpädagogik, deren Rang ich nicht bestreiten will. Sie hat großartige Ergebnisse im Einzelfall. Sie braucht aber unendlich viel mehr an Psychologie und menschlicher Reife der Erzieher, als jemals im Durchschnitt erwartet werden kann. Sie braucht unendlich viel mehr Zeit, als dem Lehrer einer öffentlichen Schule zur Verfügung gestanden hat und stehen wird. Sie setzt die *kleine* Schülerzahl voraus. Sie stimmt schließlich, und das halte ich für den entscheidenden Einwand, nicht mit der Erfahrung überein, daß durchaus nicht mit der Verfehlung das — unbewußte — Schuldgefühl konstituiert wird. Es würden viele Schüler auch durch das gütigste Gespräch nicht zur *attritio* oder gar *contritio* geführt werden.

Ich mache nun einen Sprung und führe an, was an Strafen in der Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer der höheren Lehranstalten tatsächlich genannt wird, 1930 in Kraft war und heute noch im wesentlichen gilt:

«Strafen, die ein Lehrer selbständig verhängen kann, sind: Verweis unter Eintragung in das Klassenbuch (Tadel) und Arrest bis zu einer Stunde. Zweistündiger Arrest darf nur mit Zustimmung des Direktors verhängt werden. Strafarbeiten sind verboten. Die Klassenkonferenz kann schriftlichen Verweis und Arrest über zwei Stunden beschließen. Die

Gesamtkonferenz kann mit Dreiviertelmehrheit die Verweisung androhen oder aussprechen. Scheltworte, die das Ehrgefühl des Schülers verletzen, sind zu *vermeiden*.

Die körperliche Züchtigung ist nur in außerordentlichen Fällen zulässig und *im wesentlichen* (!) auf die unteren Klassen zu beschränken. Schläge an den Kopf sind zu vermeiden.»

Dazu ein paar Einschränkungen, wenn es sich um Schülerinnen handelt — das ist praktisch alles, was es über diese Frage an Anordnungen gibt.

Der erste Eindruck kann nur einer sein; wie weitfern ist das von jedem inneren Verständnis der Strafe. Wo ist der Sinn dieser dürrn Maßregeln, von denen auch nicht eine einen Zusammenhang zwischen Vergehen und Strafe erwähnt?

«Der Direktor sorgt für Einheitlichkeit in der Anwendung der Zuchtmittel und wird sich nach Möglichkeit bemühen, die Lehrer zu einem wohl- abgestuften und maßvollen Gebrauch dieser Mittel zu bestimmen!»

Einheitlichkeit in der Anwendung der Zuchtmittel! Uniform dort, wo jedes Nachdenken vor Uniform nur warnen kann! Das alles scheint auf den ersten Blick als Dokument vergangener Zeiten, als Ausdruck einer rein negativen Abschreckungshaltung.

Und das ist es wohl auch.

Nur darf man nicht vergessen, was alle diese Anordnungen *nicht* erwähnen und was in einem anderen Absatz «die gewöhnlichen Zuchtmittel der Schule» genannt wird. *Im Bereich dieses nicht Erwähnten, weil in Anordnungen beinahe nicht Faßbaren, liegt die normale Strafpraxis der Erziehung*, wie ich sie vorhin in ihren Motiven und Taten gestreift habe. In ihm liegt alles das, was dem Anstaltsdenken noch gar nicht als Strafe erscheint: der mahnende Blick, der mündliche Tadel, der nur dann ein sinnvoller Tadel ist, wenn er die Richtung der Verbesserung *verbal* enthält, das verdeutlichende Gespräch, die natürlichen Strafen, die Verzichtstrafen, die ihrem Wesen nach gute Sühnemittel sind.

Hier geschieht Erziehung auch durch Strafe, wenn sie nur recht gehandhabt wird.

Was in den Anordnungen aus früherer Zeit steht, sollte heute in der höheren Schule nur Relikt sein, äußerstes Warnzeichen allenfalls.

Einen Punkt möchte ich aber noch behandeln: die körperliche Züchtigung. Das ist der Punkt, um den es etwa seit der Jahrhundertwende nicht zur Ruhe kommt. Schon ein Merkblatt der Berliner Schuldeputation — ich glaube von 1907 — gibt die Gründe an, die dagegensprechen und immer wieder angeführt werden:

a) das *Faktum*, daß der Schlag immer als erstes eine *egoistische* Abwehrreaktion erzeugt und so gegen die Erziehung wirkt;

b) das *Faktum*, daß der Schlag immer als Affekthandlung vom Kinde empfunden wird und *häufig* tatsächlich eine solche Affekthandlung ist;

c) die *Gefahr*, daß der Geschlagene physiologisch geschädigt wird;

d) die fast durchweg zwielichtige *Wirkung auf die anderen*, die das miterleben, diese Wirkung, die im Mitleid und in der Empörung sich ebenso zeigt wie in der rein ästhetischen Qual, die feiner Organisierte regelmäßig erleben;

e) schließlich die Feststellung, die teils als *Faktum*, teils als These bezeichnet wird, daß der Schlag ganz einfach eine *elementare Verletzung der menschlichen Würde* ist, verübt am Wehrlosen, Jüngeren und Schwachen, und daß das Kind dieses letzte intensiv und sofort so erfährt.

Das alles stimmt nur allzusehr. Es gehört mit zu meinen aufregendsten Erlebnissen, wie ich einmal in dem Augenblick eine Quarta betrat, in dem ein Lehrer mit geradezu verändertem Gesicht auf einen Jungen zuzuging, der in fast kataleptischer Starre stand und sagte: «*Bitte, Herr X, nicht schlagen!*» Was alles in dem Ton dieses Kindes lag, ist unbeschreiblich, und, Gott sei Dank!, der Referendar hörte ihn.

Vor einiger Zeit, am 14. Juli 1954, ist nun außerdem ein Urteil des Bundesgerichtshofes gefällt worden, das all diese Erwägungen in einen geschichtlichen Zusammenhang stellt. Es hat die Revision eines Volksschullehrers, der wegen körperlicher Züchtigung angeklagt war, *verworfen* und gibt für diese Verwerfung folgende Gründe an:

Die bisherige Rechtsprechung hat die Züchtigungsgewalt des Lehrers teils unmittelbar aus der Erziehungsaufgabe, teils aus der Anstaltsgewalt abgeleitet. «Der erkennende Senat hat erhebliche Bedenken, dieser bisher herrschenden Auffassung auch noch heute zu folgen.» Ihrem Anspruch auf Gültigkeit steht nämlich die gesamte Entwicklung der Strafverhängung und des Strafvollzugs entgegen, die in allen Bereichen, nicht nur dem der Schule, ein Wegstreben von der körperlichen Züchtigung zeigt. Wenn heute selbst in Zuchthäusern, also bei Erwachsenen, derartiges verboten ist, sollte es sich gegenüber Heranwachsenden von selbst verbieten. In einer Reihe deutscher Länder ist die Körperstrafe durch Erlass untersagt. Von dieser Regel Ausnahmen zuzulassen, wie es in diesen Erlassen geschieht, ist bedenklich. Selbst wenn es aber geschieht, verschlägt es nicht bei dem Angeklagten, der in fast allen zur Rede stehenden Fällen das dann gebotene

Maß weit überschritten hat.

Diesem Urteil ist ein Kommentar Prof. Baders, Zürich, angefügt, der es nach jeder Richtung bejaht und insbesondere die Präponderanz des Erziehungsdenkens gegenüber dem Anstaltsdenken, das in ihm zum Ausdruck kommt, mit Nachdruck bestätigt.

In diesem Kommentar geben einige Ausführungen Anlaß zu eingehender Besinnung:

An einer Stelle entwickelt der Kommentator, wenn auch nicht mit diesen Worten eindeutig ausgesprochen, die These: «Die Körperstrafe ist erziehungsschädlich» und zieht daraus die *Schlußfolgerung*:

«Nach alledem trifft die Auffassung des Senats, daß Erlassen der Schulaufsichtsbehörden ‚keine strafrechtlich entscheidende Bedeutung‘ zukomme, genau ins Schwarze: Was nicht der Erziehung dient, sondern ihr schadet, kann und braucht von einem wohlmeinenden oder auch altväterlich-strengen Kultusministerium als Zuchtmittel weder erlaubt noch verboten zu werden; es verbietet sich aus dem Wesen der Erziehung.»

Die letzten Worte erwecken also den Eindruck, daß eine Deduktion aus dem allgemeingültig feststellbaren und zeitlos gültigen «Wesen der Erziehung» die Körperstrafe verbiete und daß dieser logisch zwingenden Ableitung gegenüber Ansichten der Schulbehörde irrelevant seien.

Einen ähnlichen Klang hat der *Schlußsatz* des Kommentars:

«Indem sie (nämlich die Rechtsprechung) den berufsmäßigen Erziehern vor Augen hält, was Erziehung ist und was nicht, leistet sie selbst ein wichtiges Stück Erziehungsarbeit im Hinblick auf den Kulturstand unserer Zeit.»

Der Jurist hat also nach Ansicht Prof. Baders Erziehung als ein unveränderlich Seiendes definiert und aus dieser Definition unausweichliche Schlüsse auf den vorliegenden Fall gezogen. Den Erziehern, die dieses unausweichlich Gültige noch nicht klar erkannt haben, wird durch die Vorhaltung des definitiv allein Richtigen von seiten der Rechtsprechung der Weg gewiesen, auf dem sie in Zukunft fortzuschreiten haben.

Mir scheint hier ein Denkfehler vorzuliegen.

Was Erziehung *ist* und wie sie zu verfahren hat, läßt sich nicht definieren. Es läßt sich nur *darstellen*, wie bestimmte Zeiten Erziehung und ihre Aufgaben vorwiegend verstehen. Daß sich das von Epoche zu Epoche verändert, zeigen die Ausführungen des BGH selbst. Daß in dieser Veränderung eine bestimmte Richtung erkannt werden kann, ist unzweifelhaft richtig. Die Meinung, daß die Verfolgung dieser Richtung zu allein und immer gültigen

Auffassungen von Erziehung führe, ist ein Ausfluß unhistorischen Denkens und zweifellos falsch. Falsch erscheint mir deshalb auch die Auffassung des Kommentators, die die Erlasse eines Kultusministeriums in dieser Frage als *quantité négligeable* behandelt. Die pädagogischen Werturteile und Setzungen, die in ihnen enthalten sind, haben ihr eigenes Gewicht; sie brauchen nicht «im Zuge der Entwicklung» zu liegen, weil es einen solchen «Zug der Entwicklung» im logisch zwingenden Sinn nicht gibt.

Soviel zum Grundsätzlichen, vorwiegend des Kommentars, der nur deutlicher und unbeschwerter ausdrückt, was der BGH *meint*.

Eine ganz andere Frage ist, ob der Erzieher auf Grund seiner eigenen Überzeugung nicht die Auffassung des BGH als seine *eigene* ansieht und sich mit allen Kräften dafür einsetzt, daß die Ansicht, körperliche Züchtigung in der Schule sei generell ein Unding, immer weiter durchdringe und ihren Niederschlag in einem Verbot solcher Züchtigung finde, wo es nur möglich ist, zu verbieten.

Dieser Ansicht bin ich für die höhere Schule. Wir haben viele Kinder, die ihrer geistigen Kraft nach nicht auf die höhere Schule gehören. Wir haben deshalb mit *Klassenfrequenzen* zu rechnen, die zu hoch sind. Der intellektuelle und moralische Habitus unserer Klassen ist schlechter als in früheren Zeiten, und nicht infolge unserer schlechteren Leistungen, sondern infolge der Auffassung vieler Eltern, die die höhere Schule ähnlich betrachten wie die Bundespost, die aufgegebene Pakete automatisch zum Zielort befördert. Und trotzdem liegt die Ansprechbarkeit insgesamt so hoch, daß die pädagogischen Erwägungen, die ich oben gegen die Körperstrafe erwähnt habe, auch praktisch voll zum Zuge kommen können. Aber selbst hier deuten die behutsamen Formulierungen der Behörde, die der BGH an einer Stelle fast übernimmt, ein *Problem* an, nicht nur eine Rücksicht auf menschliches Versagen, auf pädagogische Kurzschlufaktionen. Und dieses Problem wird deutlich in den Schulen, die die Last der *allgemeinen Erziehung*, nicht nur die einer Auswahl von Kindern zu tragen haben — in den Volksschulen. Zahlreiche Gespräche mit Volksschullehrern, insbesondere solchen von Landschulen, haben mich davon überzeugt, daß die gegründetste pädagogische Anschauung wirkungslos vor der Schulwirklichkeit in Industriegegenden, auf dem Lande, in der Stadt, kurz überall sein *kann*. Daß diese verantwortungsbewußten, *echten* Erzieher, die ihren Beruf von ganzem Herzen lieben und sich als Väter und Mütter ihrer Schüler empfinden, einfach hier und dort körperlich strafen *müssen*, um eine *Grenze* deutlich zu

machen, einen Warnzaun: das ist ein Faktum, das durch keine Grundsatzüberlegung aus der Welt geschafft werden wird. Es gibt in der Medizin Gifte, die therapeutisch verwendet werden, und der Chirurg öffnet den geschlossenen Körper, um mit Hilfe der Operation die Wunde zu heilen. Daß ein Analogon zu solchen Vorgängen auch in der Erziehung auftreten kann, ist jedem einsichtig, der etwas von der «Gebrechlichkeit der Welt» — um mit Kleist zu sprechen — weiß. Es gibt nicht nur Fälle, in denen Vernunft Unsinn, Wohltat Plage wird; in dieser gebrechlichen Welt gibt es auch Fälle, in denen das Sinnlose *sinnvoll* ist, und dieses Paradoxon, diese Unauflöslichkeit des ineinander Verhafteten, in sich Widersprüchlichen, ist wohl ein Merkmal des erzieherischen Lebens überhaupt. *Jede* unserer Maßnahmen ist ambivalent, nicht nur im Bereich der Strafe. Welchen Charakter sie hervorkehrt, hängt *mit* davon ab, von welcher Art der Mann ist, der zu dem Zögling in Beziehung tritt und diese Maßnahme handhabt — wenn es auch nicht *nur* davon abhängt.

Und hier liegt die entscheidende Aufgabe der Öffentlichkeit gegenüber der Schule: Wenn Staat und Gesellschaft nicht in einem ganz anderen Maße als bisher ermöglichen, daß der *Überdurchschnittliche* aller Sparten sich diesem Erzieherberuf zuwendet, wenn aus Warnungen, wie sie Kröbel in Hinsicht auf den Nachwuchs an Physiklehrern ausgesprochen hat, keine praktischen Folgerungen gezogen werden — dann wird mit der allgemeinen Verflachung des erziehenden Unterrichts auch die Praxis der Strafe immer gedankenloser und mechanisierter werden.

Aus «*Die Höhere Schule*», Jahrgang 14, Heft 6, Seiten 113 bis 116. Pädagogischer Verlag Schwann GmbH, Düsseldorf.

Handelsschule Gademann Zürich

Ausbildung für Handel, Industrie, Verwaltungen, Banken und Versicherungen.

Handelsdiplom. Höhere Handelskurse für leitende Stellen. Diplomkurse für Direktions-Sekretärinnen und Hotel-Sekretärinnen.

Unterricht in einzelnen kaufmännischen Fächern und Hauptsprachen einschliesslich Korrespondenz nach Wahl. Deutsch für Fremdsprachige.

Individueller raschfördernder Unterricht. Abteilung für Erwachsene. **Tages- und Abendschule.**

Prospekte durch das Sekretariat:
Gessnerallee 32, Telefon 051 25 14 16