Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 23 (1937)
Heft: 1

Artikel: Die nationaltypische Verschiedenheit des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit

Autor: Schneider, Friedrich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-524515

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: 13.07.2025

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

ziehende Weckung aller Grundkräfte der Seele. Statt der Wissenschaftsmenschen, der Machtmenschen, der Sozialidealisten, der Theoretiker, der Aesthetiker, statt der vielen Einseitigen gilt neuerdings der universal gerichtete Kulturmensch eines Plato und Goethe als Ideal. In seinem eigenen Sein soll der Mensch die ewige Ordnung der Welt zu verkörpern suchen, auf dieses Ziel hin ausgerichtet sein. Sammlung und Ordnung der Wertkräfte überwindet die gesetzlose Wertverwirrung.

Von den seelischen Grundkräften hat die Erziehung auszugehen. Damit kommt man auch zu einer Ordnung im Grossen. Schon der alte Weise Konfuzius war derselben Ansicht. In dem Ta Hsüo, dem Buche von der wahren Wissenschaft, sagt er es in kurzen, lapidaren Sätzen: Schaffe erst Ordnung bei dir selber, in deinem Gemütsleben, in deinem Willen, in deiner Erkenntnis, in deiner Familie, in deiner Gemeinde; wenn du dich soweit bewährt hast, dann darfst du es versuchen, auch im Staate ordnend wirken zu wollen.

Die christliche Erziehung stellt ähnliche Forderungen auf. Dieses „Zuerst mit sich selber anfangen" wird immer deutlicher als unumgängliche erste Bedingung einer Neuorientierung des Lebens nach seelischen und geistigen Grundsätzen erkannt. „Es ist entscheidend, dem Einzelmenschen eine kernhafte Grundlage zu geben . . . Man kann die Lösung (der gegenwärtigen Weltkrise) nur im Menschen selber finden; sie in einer so ungeheuerlichen Abstraktion, wie sie das ‚Rein-Menschliche' darstellt, suchen zu wollen, gestattet zu viele billige, weiter nicht beweisbare Hypothesen." So sagt der französische Zeitkritiker Daniel-Rops in seinem beachtlichen Buche „Le monde sans âme".

Die Sturzwellen schlagen von allen Seiten auch an das Schweizerhaus. Es gilt, früh genug zu handeln, zu sichern, die Basis eines Kommenden zu legen, bevor Erschütterungen Wertvolles zerstören. Jeder baue vor an seinem Orte!

Luzern. *Franz Brenn.*

Die nationaltypische Verschiedenheit des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit

Wie der Einzelmensch sich seiner individuellen Eigenart nur im Verkehr und Vergleich mit anderen Menschen bewusst wird, so kommen auch die Völker nur dadurch zur Erkenntnis ihrer völkischen Eigenart, dass sie mit anderen in lebendiger Beziehung stehen und deren Wesen, Geschichte und Kultur mit der eigenen vergleichen. Daher gewinnt derjenige, dessen Erfahrung und Studium auf das Bildungsdenken und die Bildungswirklichkeit seines eigenen Volkes beschränkt bleibt, gar keine oder höchstens eine sehr unvollkommene Einsicht in die völkischen Besonderheiten der theoretischen und praktischen Pädagogik seines Landes. Wer sich aber näher mit der Erziehungswissenschaft und dem Schul- und Bildungswesen anderer Länder beschäftigt, der vertieft dadurch auch die Kenntnis der Pädagogik des eigenen Volkes und erkennt allmählich die nationaltypische Eigenart der Pädagogik der studierten Völker einschliesslich des eigenen. Lebendige Wirklichkeit studiert man immer noch am besten, indem man sich in sie hineinstellt. Einblick in die Pädagogik eines andern Landes gewinnt man am zuverlässigsten durch Besuch der Schulen und der anderen Bildungseinrichtungen und durch persönlichen Verkehr mit Pädagogikern und Pädagogen im Lande selbst. In dieser Absicht fanden etwa seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in steigender Zahl Studienreisen von einzelnen Pädagogen sowie auch Reihen von Pädagogengruppen von ih-

rem Vaterlande ins Ausland statt. Zumal in der Nachkriegszeit häuften sich solche pädagogischen Studienreisen ins Ausland in einem Masse, dass sie beinahe zu einer Massenerscheinung wurden. Eine gewisse Erweiterung der Kenntnis der Auslandspädagogik hatten auch die internationalen pädagogischen Kongresse zur Folge, die alljährlich in verschiedenen Teilen der Welt stattfanden, Pädagogen verschiedener Nationalität zusammenführten und durch Vorträge, Ausstellungen, Musterlektionen und Schulbesuche ein gegenseitiges Kennenlernen begünstigten. Die meisten schrieben über ihre Erfahrungen einen Bericht, den sie ihrer vorgesetzten Behörde nach der Rückkehr einreichten, oder legten die gewonnenen Kenntnisse und Einsichten in Zeitungs- und Zeitschriftaufsätzen oder in Büchern nieder. In Zeiten, da solche Reisen noch verhältnismässig selten und die Kenntnis der Pädagogik anderer Völker noch gering war, konnte von einer solchen Publikation eine ausserordentliche Wirkung auf das pädagogische Denken und die Schulen des eigenen Landes und anderer Länder ausgehen.

Um ein Beispiel für viele anzugeben: Der französische Philosoph und Hochschullehrer Victor Cousin [1] unternahm im Jahre 1830 eine pädagogische Studienreise nach Deutschland und einigen andern europäischen Ländern. Cousin wurde in der Folgezeit dadurch der „Vermittler deutschen Einflusses in der französischen Volksbildung," dass er sich in seiner Mitarbeit bei der französischen Schulreform von dem, was er in Deutschland gesehen hatte, leiten liess und dadurch, dass er das Ergebnis seiner Studienreise in der Form eines zweibändigen Berichtes auch andern zugänglich machte. « Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse. »

Die Wirkung dieses Berichtes blieb nicht auf Frankreich beschränkt. 1834 wurde der Teil, der sich mit dem preussischen Volksschulwesen beschäftigte, von S. Austia ins Englische übersetzt und in London unter dem Titel: Report on the State of Public Instruction in Prussia" veröffentlicht. Einen Neudruck mit dem Vorwort eines amerikanischen Pädagogen erlebte der Bericht 1835 in New York. Und gerade in U. S. A. übte er dann bei dem Aufbau und der Reform des Schul- und Bildungswesens einen ausserordentlichen Einfluss aus. Wer die jüngst erschienene Schrift von Dr. John A. Wabz „German Influence in American Education and Culture" [2] durchstudiert, stösst immer wieder auf die anregende und beispielgebende Wirkung dieses Berichtes.

Als die Zahl der pädagogischen Studienreisen ins Ausland und damit auch die auf eigener Anschauung beruhenden Darstellungen des Schulwesens und der pädagogischen Theorien anderer Länder zunahmen, war die Wirkung der einzelnen Veröffentlichung zeitlich und räumlich geringer. Aber in ihrer Gesamtheit boten sie in den einzelnen Ländern das Material zu einer sich immer mehr entfaltenden pädagogischen Teildisziplin, der sog. „Auslandspädagogik", „Foreign Education", „Pédagogie Etrangère", die es mehr und mehr ermöglichte, die Pädagogik fremder Länder ohne Auslandsreisen in der Literatur des eigenen Landes zu studieren. Natürlich waren die Bedingungen für ein solches Studium der Auslandspädagogik in den verschiedenen Ländern nicht in gleicher Vollkommenheit gegeben. Besonders günstig waren sie in U. S. A., das in einer reichen Literatur dem Interessenten die Möglichkeit gibt, nicht nur das Schulwesen der verschiedenen Länder in Europa, sondern auch Australiens, Chinas, Japans und Indiens zu studieren. In der erziehungswissenschaftlichen Arbeit von U. S. A. wird die Pädagogik des Auslandes stärker berücksichtigt als in anderen Kulturländern. An allen grösseren und vielen mittleren Universitäten finden sich Lehrstühle für dieses Gebiet, und Doktorarbeiten über auslandspädagogische Fragen sind keine Seltenheit. In U. S. A. findet man statt des Ausdrucks „Foreign Education = Auslands-

[1] Siehe H. J. Ody, Viktor Cousin, Studien zur Geschichte des französischen Bildungswesens und seiner Beziehungen zu Deutschland in der 1. Hälfte des 12. Jahrhunderts. Karlsruhe (1933).

[2] Herausgegeben durch Karl Schuoz Memorial Foundation, 225 South Fifteenth Street, Philadelphia, Pennsylvania.

pädagogik" die Bezeichnung „Comparative Education = Vergleichende Erziehungswissenschaft", obwohl das Hauptarbeitsgebiet dieses neuen Zweiges der Erziehungswissenschaft auch in U.S.A. noch in der Darstellung der pädagogischen Theorie und Wirklichkeit anderer Länder und nicht im Vergleich untereinander und mit der Pädagogik des eigenen Landes besteht und daher die Bezeichnung „Auslandspädagogik" der Sache mehr entspräche. Vergleichende Erziehungswissenschaft im eigentlichen Sinne, für die der Vergleich des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit verschiedener Völker, Nationen, Rassen und Zeiten mit dem Ziele gegenseitiger Erhellung, der Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede, der Gewinnung von allgemeinen Begriffen und Entwicklungsgesetzen wesentlich ist, befindet sich in U. S. A. wie in Europa noch in den Anfängen.

Eine ihrer bis jetzt noch nicht gelösten Aufgaben ist die Darstellung der nationaltypischen Eigenart der Pädagogik verschiedener Völker und der Aufweisung ihrer Entwicklungsbedingungen. Es ist heute noch nicht möglich, auf ein Buch zu verweisen, das diese im Zusammenhang darstellt. Es bleibt uns, die wir die Ursachen der Verschiedenheit der Völker im Umkreis des Pädagogischen darstellen wollen, daher nichts anders übrig, als vorher — wenn auch sehr summarisch — diese Verschiedenheit anschaulich zu machen, sie durch einige Beispiele zu belegen.

Sie zeigt sich sowohl in der theoretischen wie in der praktischen Pädagogik und in der Organisation des Schul- und Bildungswesen. Während das eine Kulturvolk (Deutschland) eine reiche pädagogische Theorie mit philosophischer Grundlegung, systematischem Charakter und Bevorzugung abstrakter und spekulativer Problematik in mannigfachen individuellen Ausprägungen besitzt (jeder namhafte Pädagogiker hat seine eigene Theorie), hat ein anderes, U. S. A. zwar auch eine reich ausgebaute Theorie, die aber fast ausschliesslich Theorie der Praxis ist, weit abliegend von eigentlich philosophischer pädagogischer Spekulation, und weist ein drittes (England) bis in die Neuzeit hinein überhaupt keine eigentliche pädagogische Theorie auf.

Auch die Stellung der Völker zum Wissenschaftscharakter der Pädagogik ist nationaltypisch verschieden. Wohl kaum bei einem Kulturvolk ist er völlig unbezweifelt und unangegriffen. Aber während bei dem einen wenigstens in der wissenschaftlichen Organisation ihr Charakter als selbständige Wissenschaft (z. B. in U. S. A.) durch eine verhältnismässig grosse Zahl pädagogischer Lehrstühle, auch spezieller Art, und durch entsprechende Forschungsinstitute durchaus anerkannt wird, aberkennt ihr ein Teil der wissenschaftlichen Meinung eines andern Landes den Selbständigkeitscharakter und verweist die pädagogische Problematik auch in der Hochschulorganisation in den Arbeitsbereich des Philosophen (wie in Deutschland) oder verweigert ihr bis in die Gegenwart oder die jüngste Vergangenheit überhaupt einen Platz unter den Universitätswissenschaften (Frankreich).

Die nationaltypische Verschiedenheit im Betrieb der Erziehungswissenschaft macht sich auch bis in die Einzelheiten der Forschungsarbeit bis in die mit Vorliebe in Angriff genommenen Arbeitsgebiete und die bevorzugten Arbeitsmethoden bemerkbar. So beschäftigt sich die nordamerikanische pädagogische Forschung besonders mit der praktischen Soziologie, der staatsbürgerlichen Erziehung und der Eignungsfeststellung, und die experimentellen Methoden sind bevorzugt, während in Frankreich das Problem der école unique und in Deutschland die Problematik der pädagogischen Grundbegriffe und die Arbeitsschulidee das pädagogische Denken sehr stark beschlagnahmten.

Wie weit das Bildungsdenken unter den verschiedenen Völkern variiert, wurde augenscheinlich in einem Versuch, den der bekannte Vater des sogen. Winnetkaplans, der amerikanische Pädagoge Carleton Washburne 1930/31 anstellte. Er unternahm eine Weltreise durch Japan, China, Indien, Persien, die Türkei, Aegypten und fast ganz Europa und legte in allen Ländern Männern und Frauen, whose thougt was more likely to influence the direction and aim of education thinking in their respective countries during the next two or three decades, mehrere pädagogische Probleme in Form von Fragen zur Beantwortung und Diskussion vor. Das Ergebnis seiner pädagogischen Weltfahrt veröffentliche Washburne 1932 in seinem Buch „Remakers of Mankind" (The John Day Company, New York). Wenn gegen das Verfahren methodologisch auch grosse Bedenken bestehen, so ist doch ein unbezweifelbares Ergebnis dieser Untersuchung der Nachweis der Abweichung des Denkens der verschiedenen Völker voneinander auch in pädagogischen Zentralfragen.

Auch in der Schulorganisation zeigen sich charakteristische Verschiedenheiten. Neben dem straff zentralisierten, aber äusserst vielgestaltigen und nicht einheitlichen deutschen staatlichen Schulwesen mit einer grossen Zahl von Schultypen und verhältnismässig wenigen privaten höheren Schulen, die aber auch unter staatlicher Aufsicht stehen, fällt das englische Schulwesen durch das Fehlen des staatlichen Charakters und dadurch auf, dass nahezu ein jeder eine Schule gründen und Lehrer sein konnte, dass der Schulzwang erst 1876 (in Preussen 1716) eingeführt wurde und staatliche Schulen im deutschen Sinne überhaupt nicht existierten. Während in U. S. A. das one laddersystem — in einem einheitlichen Schulaufbau vom Kindergarten bis zur Universität — ziemlich verwirklicht ist, besteht in Frankreich ein Zweileitersystem, d. h. ein staatliches und ein freies (école libre) von Privaten oder Vereinigungen getragenes Schulsystem, die beide alle Schularten von der Kleinkinderschule bis zur Universität umfassen.

Die Eigenart der verschiedenen Völker zeigt sich aber auch im inneren Leben der Schulen, den vertretenen Unterrichtsfächern, den angewandten Unterrichtsmethoden, den Stundenplänen und Ferienordnungen, den Erziehungszielen und den Erziehungsmitteln. Es steht mir hier nicht im entferntesten der Raum zur Verfügung, um alle diese Unterschiede durch Beispiele zu belegen. Ich muss mich mit einigen wenigen begnügen.

Während in einzelnen Ländern die körperliche Züchtigung nicht zu den legalen Erziehungsmitteln gehört, spielt sie in den Schulen anderer Länder eine grosse Rolle. Während bei einem Volk der Appell an die ratio, das Vernünfteln und Räsonieren, die hauptsächlichen schulischen Erziehungsmittel sind, ist es bei andern Völkern die frühe Gewährung der Selbständigkeit an die Schüler. Frankreich, wo schon der Kleine in der Kinderstube mit einem „Sois raisonable!" (siehe demgegenüber das deutsche „Sei artig" und das englische „Be good") = „Sei vernünftig" ermahnt wird und ein sehr rationaler lebenskundlicher Unterricht der Erziehung dienen soll, und Amerika, wo das „Selfgovernment" = „die Selbstregierung der Schüler" als das wichtigste Erziehungsmittel betrachtet wird, sind die Repräsentanten dieser beiden verschiedenen Methoden.

Auch in der Ausbildung der sozialen Stellung und der Organisation der Lehrerschaft zeigen sich bei den verschiedenen Völkern typische Züge. Während bei einer Nation die ganze Lehrerbildung einheitlich geordnet ist, gibt es bei andern verschiedene Ausbildungswege zum Lehrerberufe. Während in U. S. A. 80 % aller Lehrkräfte (auch an Knabenschulen) durch das weibliche Geschlecht gestellt werden, sind in den meisten andern Staaten an den Knabenschulen nur Lehrer beschäftigt. Während in Deutschland die Volksschullehrer in eigenen Hochschulen (Hochschulen für Lehrerbildung) ausgebildet werden, existieren in andern Ländern noch die alten Lehrerseminare (z. B. die écoles normales in Frank-

reich), oder der Volksschullehrer erwirbt seine Berufsbildung auf der Universität oder auf einem Institut, das mit einer Universität verbunden ist (z. B. das Teachers' College der Columbia University in New York) oder es existieren zwei oder drei dieser Formen der Lehrerbildung nebeneinander (U. S. A., England, Schweiz).

Diese wenigen Veranschaulichungsbeispiele für den nationaltypischen Charakter der Pädagogik der verschiedenen Völker mögen genügen. Weitere Beispiele werde ich im Verlaufe meiner Ausführungen anführen, um die Ursachen des eigenartigen Charakters der Pädagogik der verschiedenen Nationen zu veranschaulichen.

Wenn man nach den Bedingungen des nationaltypischen Charakters der Pädagogik fragt, dann wird — zumal in unsern Tagen — die Mehrzahl der Befragten zunächst auf den Volkscharakter hinweisen. Es wird auch sicherlich keinen Sachkundigen geben, der diesen Einfluss in Abrede stellen wird. Aber trotzdem ist sein exakter Nachweis sehr schwierig. Vor einigen Jahren habe ich mir längere Zeit vergebliche Mühe gegeben, unter den Gelehrten der verschiedenen Kulturnationen einen Autor zu finden, der die Auswirkung des Charakters seines Volkes im pädagogischen Denken und in der pädagogischen Wirklichkeit für die von mir begründete und damals geleitete Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft darzustellen vermöchte. Wegen der Problematik der Aufgabe und des Fehlens von Vorarbeiten erhielt ich — meistens unter gleichzeitiger Anerkennung der Wichtigkeit und des interessanten Charakters dieser Fragestellung — eine Absage nach der andern. Nur für die deutsche Pädagogik fand sich ein Bearbeiter, der für diese Untersuchung geeignet erschien, weil er ein grösseres Werk über die Eigenart des Deutschen veröffentlicht hatte. Aber wenn wir einen in der I. Z. E. veröffentlichten, hauptsächlich historischen Aufsatz (Richard Müller-Freienfels „Deutsche Pädagogik u. deutscher Volkscharakter") lesen, werden wir konstatieren, dass er, so interessant und lesenswert er an sich ist, die Aufgabe der Darstellung des Einflusses des deutschen Volkscharakters auf die deutsche pädagogische Theorie und Praxis doch nur unvollkommen löst, wobei wir vielleicht offen lassen, ob eine befriedigendere Lösung überhaupt möglich ist. Die wissenschaftliche Beantwortung der Frage: Wie wirkt sich der Charakter der einzelnen Völker in ihrem Bildungsdenken und ihrer Bildungswirklichkeit aus, setzt die Erforschung des jeweiligen Volkscharakters voraus. Aber auch diese Aufgabe ist durchaus noch nicht für alle Kulturvölker in befriedigender Weise gelöst. Man ist an sie auf verschiedene Weise herangegangen. Hie und da wurde versucht, von grossen Männern, in denen man das betr. Volkstum verkörpert sah, auszugehen und aus der Analyse ihres Wesens die Bestandstücke des Volkscharakters zusammenzustellen. Die Schwäche des Verfahrens besteht darin, dass die Kenntnis des Volkscharakters, die das Ziel der Untersuchung ist, bei ihrem Beginn quasi bereits vorausgesetzt wird, wenn man die Persönlichkeit bestimmen will, die ihn besonders repräsentiert. Andere Forscher haben auf das Stammvolk, die Stammrasse, in dem ein modernes Kulturvolk seinen Ursprung sieht, zurückgegriffen und deren Charakterzüge in dem späten Nachfahr zu entdecken versucht. So verfährt z. B. Wilhelm Dibelius in seinem zweibändigen Werk „England" [3], der den englischen Volkscharakter im wesentlichen mit dem Charakter des Ahnen des Engländers, dem niedersächsisch-friesischen Bauern, übereinstimmen lässt, höchstens die Willenselemente dieser Urrasse durch fremde Blutmischung mit skandinavischen Wikingern, teils direkt aus Skandinavien, teils aus Frankreich her,

[3] Leipzig und Berlin, I. Bd. 1921, II. Bd. 1923.

zur Berserkerkraft gesteigert sein lässt.[4] Methodologisch verwandt ist der Versuch, den Charakter eines rassisch gemischten Volkes aus den Dominanten der Einzelrassen zu erklären, also z. B. den französischen Volkscharakter aus der psychologischen Eigenart der Kelten, Gallier und Franken entstehen zu lassen.[5] Eine andere Forschungsmethode wendet Müller-Freienfels in seiner Psychologie des deutschen Menschen an: die rückschliessende oder kulturpsychologische Methode. Sie beruht auf der Voraussetzung, dass sich in den kulturellen Schöpfungen eines Volkes seine geistige Eigenart ebenso ausprägt wie die individuelle Eigenart eines Einzelmenschen in seinen Objektivnationen. Und wie man aus ihnen, seinen Werken, seinen Briefen, seinem Tagebuch seinen Charakter erschliessen könne, so müsse es auch möglich sein, aus den Werken der verschiedensten Kulturgebiete eines Volkes dessen Charakter zu erkennen. Wenn der Forscher sich bei der Anwendung dieser Methode nicht auf einen bestimmten Zeitabschnitt beschränkt, sondern die verschiedenen Kulturgebiete in ihrer ganzen historischen Entwicklung auf die geistigen Dominanten in ihnen untersucht, dann ist die wissenschaftliche Sicherheit, dass die bei allem Wechsel sich gleichbleibenden Züge des Volkscharakters entdeckt werden, verhältnismässig gross. Eine Fehlerquelle bleibt aber auch jetzt noch bestehen, indem sich gleichbleibende Züge auf den Volkscharakter zurückgeführt werden können, die ihren Grund in andern Einflussfaktoren, etwa im geographischen Raum, den das Volk bewohnt, oder in politischen Einflüssen haben. (Fortsetzung folgt.)

Köln-Riehl. *Friedrich Schneider.*

[4] Bd. I. P. 161 ff.

[5] Siehe z. B. P. Frieden, Das französische Schulwesen.

Lehrerin und weibliche Erziehung

Das Mädchen in der Reifezeit*

In der Uebergangszeit vom 12.—14. Jahr scheiden sich Knaben und Mädchen von einander und gehen eigene Wege. Jetzt tritt eine Annäherung ein.

Gleichzeitig schreitet die seelische Loslösung von der Familie, besonders von der Mutter, weiter. Schon mit dem Schuleintritt hat sich in diesem Verhältnis ein Wandel vollzogen. „Ich fühlte, dass mir das Kind nicht mehr so ganz angehöre," vertraute mir eine Mutter vieler Kinder an. Und jetzt scheint die schöne Innigkeit der Kindheit ganz verloren gegangen zu sein. Manche Mutter leidet darunter. Und das junge Menschenkind? Einerseits verschliesst es sich herb und scheu. Anderseits wünscht es sehnlichst, der verstehenden Mutter sein Innerstes zu offenbaren. Wie glücklich ist es heimlich, dass die Mutter ihm keine Vorhaltungen macht über Mangel an Vertrauen zu ihr, wenn es spürt, dass es noch Heimat hat in der Seele der Mutter. Das zeigt eine Stelle aus dem Brief einer 17-Jährigen: „Denn ich weiss, dass meine Mutter mir vertraut, wenn sie mich so ziehen lässt, ohne dass ich ihr Näheres sage. Und deshalb und weil ich an die Mutter denke, kann ich nichts tun, was mich vor ihr erröten liesse." Wie ungünstig wirkt sich dagegen das Misstrauen der Angehörigen aus, von dem ein 15jähriges Mädchen entrüstet schreibt: „Die Grossen durchsuchen alles

* Siehe Nr. 24, 1936.