

Gegenwartsprobleme der Lehrerbildung in der Schweiz

Autor(en): **Kunz, Leo**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **46 (1959)**

Heft 14: **Gruppenunterricht II**

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535365>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Gegenwartsprobleme der Lehrerbildung in der Schweiz

Dr. Leo Kunz, Direktor des Lehrerseminars, Zug

Anlaß zur Diskussion

Zu den fruchtbarsten Diskussionen gehören jene, die von einem scheinbar peripheren Ausgangspunkt auf einmal in die Tiefe zu gehen beginnen und die Teilnehmer so aufwühlen, daß man kaum merkt, wie es Mitternacht geworden ist. Nachdenklich geht dann jeder heim und denkt die Fragen weiter durch, bis das Feld der ganzen Problematik vor ihm ausgebreitet ist. Vielleicht sieht keiner es gleich wie der andere, dennoch schauen alle in dieselben Tiefen und stehen sich so in erregender Weise nahe.

So war es kürzlich, als im kleinen Kreise des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes die Frage der Lehrer-Umschulungskurse zur Diskussion stand. Jeder ging wohl mit dem neugierigen Interesse des Fachpädagogen hin, der aus der Praxis erfahren wollte, wie sich die verschiedenen Seminardirektoren zu den Resultaten dieses interessanten Versuches äußern würden. Es schien ja keineswegs um etwas Grundsätzliches zu gehen. Warum soll man nicht in der Lehrernot nach neuen Wegen suchen und etwas Ungewohntes wagen? Vielleicht würden sich dabei auch gewisse Anregungen für die ‚normale Lehrerbildung‘ ergeben.

„Normale“ Lehrerbildung

Aber schon der erste Votant, Herr Rutishauser, Bern, stellte sich die Frage: «Was ist denn eigentlich *normale* Lehrerbildung?» Zumal in der Schweiz ist die Antwort nicht leicht zu geben. Wir kennen einerseits die Seminarbildung im Anschluß an die 2. oder 3. Sekundarklasse, die in fünf oder vier Jahren zum Patent führt. In ihr sind Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander verwoben und aufeinander abgestimmt. Sie dominiert in den Berg- und Landkantonen. Andererseits existiert auch die Trennung von Allgemeinbildung und pädagogischer Berufsschulung, am ausgeprägtesten in Genf und Basel, wo die Maturität vorausgesetzt wird und die Berufsschulung Hochschulcharakter trägt. Dazwischen finden sich Übergangsformen wie in Zürich und Schaffhausen. Das ist ein Ausdruck der kantonalen Schulhoheit in unserm Lande. Jeder Landes-

teil entwickelt sein eigenes System und erteilt kantonale Patente.

Natürlich gab es schon immer eine gewisse Auseinandersetzung zwischen den einzelnen Formen der Lehrerbildung. Die Stadtbasler waren stolz auf ihre akademische Primarlehrerbildung, die auf das Jahr 1892 zurückgeht, als Deutschland noch lange die alten Seminarien hochhielt, und schmeichelten sich mit dem Ausspruch des Isländers Helgi Tryggvason, der in der Festschrift für Carl Günther geschrieben hatte, er hätte in New York, Oslo, London, Edinburgh und an andern Orten die Lehrerbildung studiert, Basel aber übertreffe sie alle. (Separatabdruck eines Artikels aus dem 9. Bericht des kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt, 1957, S. 16.)

Gewisse Luzerner Kreise waren davon beeindruckt und glaubten, man müßte unbedingt im Anschluß an die Kantonsschule so etwas wie ein Basler oder Zürcher Oberseminar schaffen, um mit der Zeit zu gehen. Die Thurgauer, Aargauer und Berner dagegen wollten in bewußtem Gegensatz die besondern Werte der Seminarbildung festhalten und vertiefen. Ihr bester Nachwuchs stammt ja auch vom Lande, und Direktoren wie Schohaus in Kreuzlingen spürten mit Recht, daß Jungen und Mädchen aus kinderreichen, bäuerlichen Familien, mit der nüchternen, zähen Arbeitsgewohnung, der gesunden Bodennähe und der angeborenen Geduld mit allem, was wächst und lebt, ganz andere Voraussetzungen mitbrachten für eine väterliche, geduldige und volksverbundene Erzieherpersönlichkeit. Mit ihm waren eine ganze Reihe anderer Direktoren keineswegs gewillt, diese Jugend für den Lehrerberuf zu verlieren (den vielen Landjungen ist der Weg über die Matura doch zu weit) oder sie durch einen üblichen Kantonsschulunterricht dem Ideal zu entfremden.

Sonderkurse

Im Grunde aber ließ jeder dem andern gerne seine spezifische Art. Nun kamen die ersten Erfahrungen mit der Umschulung von erwachsenen Berufsleuten. Natürlich war die Skepsis zuerst allgemein. Minde-

stens die Absolventen der bisherigen Seminarien betrachteten die ‚Schnellbleichen‘ mit Mißtrauen. Aber auch die Erziehungsbehörden und die Fachleute der Pädagogik gingen nur mit schweren Bedenken an die Aufgabe heran.

Vorerst dachte man an eine *Umschulung von Gymnasiasten, Maturanden oder Universitätsstudenten aus den ersten Semestern*. Aargau machte im sogenannten Jahreskurs entsprechende Versuche. Sie brachten im allgemeinen eine Enttäuschung. Es meldeten sich vorwiegend schulisch gescheiterte Studenten, die im Jahreskurs eine rasche Umstellung aufs Erwerbsleben suchten, wenn möglich zugleich mit einem gewissen Ansehen, staatlicher Sicherheit und langen Ferien. Von echter Berufung war selten die Rede.

Diese Erfahrung hatte man ja in andern Ländern längst gemacht. Die Maturität als Vorbedingung für die Primarlehrerbildung ist – wenigstens für die Jungen – vorwiegend eine negative Selektion. Ein angehender Hochschüler mit überdurchschnittlicher Intelligenz, Zeitaufgeschlossenheit und Freude an der Wissenschaft wird sich im allgemeinen eher angezogen fühlen vom Abenteuer der Technik, der Medizin, der Journalistik, jener faszinierenden Welt der ungeahnten Möglichkeiten, deren Mitträger er werden kann, als von der Schulstube und ihrer Plakerei. Man muß ihn dann fast locken durch eine Psychologie und Pädagogik, die selbst zur Technik, zur Geheimwissenschaft des Unterbewußten geworden ist oder mit einem akademischen Wahlfach. Ob aber damit der opferbereite, dem einfachen Volke menschlich nahe, geduldige, väterliche Erzieher der Jugend, der Freund des kleinen Mannes geformt wird, das ist mehr als fraglich und wird auch in Deutschland immer stärker bezweifelt. Man findet dort kaum noch Lehrer, die aufs Land hinaus gehen oder zum einfachen Volke herabsteigen wollen. Friedrich Schneider spricht unverhohlen von der ‚Tragödie der Lehrerbildung‘ (Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1957).

Dann wollte man wenigstens eine *Handelsschule, eine Se-*

kundar- oder Bezirksschule voraussetzen. Alles intellektuelle Bedingungen, die durch Zeugnisse und Noten kontrollier- und greifbar sind, bis – auf der Suche nach geeigneten Anwärtern – man da und dort auf einen Menschen stieß, der vielleicht weder eine Sekundarschule absolviert noch eine Berufslehre gemacht hatte, aber aus innerm Drange sich um eine *persönliche Lebensform*, eine zwischenmenschliche Aufgabe, eine *selbsterworbene Bildung* gemüht hatte. Ein Seminardirektor erzählte von einem Hilfsarbeiter, der sich ohne Gewerbeschule und Diplom bis zum selbständigen Monteur emporgearbeitet, sich mit Hilfe eines Buchhändlers eine literarische Bibliothek aufgebaut hatte, und daraus für Blinde vorlas und auf Tonband sprach. Dieser Direktor erbat von der Erziehungsdirektion das Vertrauen und die Vollmacht, ohne Schema und Examen mit einigen Pädagogen zusammen aus Hunderten von Bewerbern eine Anzahl solcher Menschen herauszufinden, die aus wirklichem innerm Bedürfnis und entsprechender Begabung über den rein technischen und handwerklichen Beruf hinausstrebten und bereit waren, sich aus Berufung der Jugend und dem Volke zu widmen.

Normale Lehrerbildung in Frage gestellt?

Die Erfahrungen mit solchen Spätberufenen beglückten die mit der Durchführung der Kurse beauftragten Pädagogen so sehr, daß manche von ihnen die bisherige *Seminarbildung ernsthaft in Frage zu ziehen beginnen*. Und zwar sehen sie die Problematik in einer ganz neuen Richtung. Während man bisher die Reform vor allem in einer Verlängerung der Studienzeit, in einer Akademisierung der Lehrerbildung sah, stellte alt Direktor Rutishauser die Frage, ob nicht den bisherigen Formen die gemeinsame Gefahr anhafte, daß die künftigen Lehrer nie der Schule entwachsen, daß ihr Idealismus nie die harte Probe des Lebens bestanden habe, daß darum notwendigerweise viele zu lebensfremden Schulmeistern oder nach der Krise ihres Idealismus zu routinemäßigen Wissensvermittlern werden. Offenbar kam doch bei den ausgewählten Kandidaten des

Der Schülerkalender «Mein Freund» 1960

– wieder ein Volltreffer, Wenn für Schulen und privat noch nicht bestellt, rasch bestellen!

Sonderkurses der prachtvollen Arbeitseinsatz, die Reife des menschlichen Urteils, die bescheidene Selbstkritik, die Überzeugung, immer noch an sich arbeiten zu müssen, die Hingabe an die eigentlich erzieherische Aufgabe nicht nur von ihrem fortgeschrittenen Alter, sondern vielmehr von der Bewährung in einem außerschulischen Lebensbezirk und einer Berufswahl, die erst nach der Krise des jugendlichen Idealismus gefaßt worden war.

Sollte man darum nicht die Sonderkurse als einen außergewöhnlichen Weg für solche Spätberufene, unter denen sich manchmal die wertvollsten Kräfte finden, auch weiterhin offen halten, wenn der Lehrermangel einmal überwunden sein wird, vielleicht durch Zusammenschluß mehrerer Kantone? Oder müßten wir selbst an die Möglichkeit denken, die Lehrerbildung im allgemeinen überhaupt erst nach dem zwanzigsten Lebensjahr zu beginnen (wie das Schweden tut), und auch einen praktischen Beruf als Voraussetzung gelten zu lassen? Würde dadurch nicht wenigstens ein Teil der Lehrer dem Volke und der eigentlichen Erziehungsaufgabe näher bleiben, als durch eine immer stärkere Akademisierung und Verschulung des Schulmeisters?

Dagegen wandten sich mit Entschiedenheit die Vertreter des eben gestarteten Zürcher Umschulungskurses. Von 540 angemeldeten Kandidaten konnten nur 83 in Betracht gezogen werden und auch bei diesen waren nach dem Urteil von Dr. Honegger und Dir. Guyer die elementaren Kenntnisse in Rechtschreiben und Rechnen vielfach so gering und die Umstellung auf theoretisches Denken und selbständiges Finden eines didaktischen Weges so mühsam, daß dieses Sonderexperiment wohl sobald als möglich wieder fallen gelassen wird. Außerdem kommt es den Staat viel zu teuer, weil erfolgreiche verheiratete Berufsleute während der Ausbildung auch noch durch staatliche Stipendien für ihren Lohnausfall entschädigt werden müssen. Auch Dr. Müller vom Basler Oberseminar stellte fest, daß eine autodidaktisch erworbene Bildung heute meist bloß ein wirres, vages und primitives Durcheinander von Wissensetzen ergebe, da der Werk tätige einem völlig ungeordneten Durcheinander von Eindrücken ausliefert sei.

Worum geht es letztlich?

So spitzte sich die Diskussion unweigerlich auf die Frage zu: Was ist nun eigentlich wichtiger: die in-

tellektuelle Begabung, das Wissen und technische Können, die Allgemeinbildung oder die menschliche Reife, der Charakter, die Gesinnung und Haltung?

Hier schieden sich die Meinungen. Die Zürcher vertraten die Ansicht, Intelligenz und menschliche Reife bedingen einander, worauf es in der Schulung ankomme, sei aber besonders der Kopf. «Das Volk lebt heute von den Köpfen, und darum müssen wir aus jedem Kopf ein Maximum herausholen.» Menschliche Reife, Charakter, Gesinnung und Haltung seien Persönlichkeitsqualitäten, die ihren Ursprung *gar nicht in der Schule* haben.

Die Aargauer und Berner Vertreter wiesen mit Recht darauf hin, daß hervorragende Intelligenz in der Welt des Kommunismus und Kapitalismus sehr oft mit einem erschreckenden Mangel an menschlichen Qualitäten zusammengehe, und daß es in der heutigen Weltlage nicht einfach vorausgesetzt werden könne, daß der einzelne die menschliche Reife, die echte Gesinnung und Haltung von zuhause mitbringe oder ganz von selbst erwerbe. Es ist die erste Pflicht der Lehrerbildung, ihr *Möglichstes zu tun*, um diese Voraussetzungen bei der Wahl und der Formung der Lehrer zu berücksichtigen und zu pflegen.

Demgegenüber war es erschütternd, mit welcher schonungsloser Offenheit gegen sich selbst ein Seminardirektor bekannte, daß ein *Massenseminar mit lauter Fachlehrern und Externat* diese Aufgabe in vielen Fällen gar nicht erfüllen könne. Er erzählte den Fall einer Seminaristin, die durchgefallen war beim Patent, und bei der kein einziger Seminarlehrer vorher etwas gewußt hatte von ihren erschwerten Familienverhältnissen und ihrer zusätzlichen Verdienstarbeit. Die Schülerin war ihnen als Mensch absolut unbekannt geblieben.

Noch tiefer führte das grundsätzliche Referat von Dr. Montalta, welcher der Frage nachging, ob überhaupt der Mensch in seiner Persönlichkeit, Gesinnung, Haltung gebildet werden könne, ohne daß wir der ganzen Erziehungstätigkeit ein *Menschen- und Weltbild zugrunde legen*. Mit Petzelt gab er unumwunden zu, daß bloßer Unterricht nicht erziehend wirken könne. Nun liegt aber gerade unserm staatlichen Schulbegriff die Gefahr inne, einen neutralen Unterricht (der kein weltanschauliches Fundament haben kann, weil der neutrale Staat keine Weltanschauung besitzt) als Muster fachgerechter Pädagogik aufzustellen und ihm einen allgemeinverbind-

lichen Charakter zu verleihen. In Wirklichkeit liegen aber die Wurzeln echter Erziehung in der persönlichen Beziehung von Vater, Mutter und Kind, von Kirche und Gläubigem, von Meister und Jünger, das heißt überall dort, wo nicht bloß nützliches Können vermittelt wird, sondern aus echter Liebe und Gewissensernst die Verantwortung für die Gesamtbestimmung eines jungen Menschen übernommen wird. Darum muß eine erzieherische Schule nicht in erster Linie von Staatsbeamten im Auftrage des Staates geführt werden. Sie muß getragen sein von Eltern, Seelsorgern und Lehrern, welche selbst von einem höchsten Wert ergriffen sind und das werdende Menschenwesen dahin führen möchten, sich und seine Aufgabe im Lichte dieses höchsten Wertes anzunehmen.

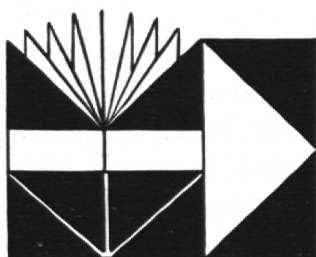
Es war unvermeidlich, daß damit auch die *Frage nach der Berechtigung der freien Weltanschauungsschule aufgegriffen werden mußte*. Erstaunlicherweise blieb die Diskussion ruhig und besinnlich. Es scheint sich doch allgemein die Überzeugung durchzuringen, daß auch der Lehrer der neutralen Schule nur wirklich Lehrer sein kann, wenn sich sein ganzes Lehren um einen letzten Sinnkern ordnet. Das Bekenntnis seines höchsten Wertes muß aber immer mit höchster Zurückhaltung und ständiger Betonung geschehen, daß es sich um seine persönliche Überzeugung handle. Damit ist die Gefahr gegeben, daß eben diese innerste Sphäre dem Belieben des Einzelnen überlassen scheint, wodurch die absoluten Werte ihren letzten Ernst und damit ihre charakterformende, gewissenbindende Kraft einbüßen. Die weltanschaulich einheitliche Schule, welcher die Eltern ihre Kinder anvertrauen, damit sie von Lehrern derselben Überzeugung unterrichtet werden, bietet, besonders im Falle einer über den Unterricht hinausgehenden Lebensgemeinschaft Lehrender und Lernender, eine viel bessere Voraussetzung für eine ganzheitliche Menschenbildung. Die Gefahr besteht

hier nicht so sehr in einem ‚Gewissenszwang, der zu schweren seelischen Erschütterungen führen kann‘. (Seelische Erschütterungen sind immer ein Zeichen, daß etwas letztlich ernst genommen wird und sich eine innerste Auseinandersetzung vollzieht.) Das Bedenkliche ist vielmehr, wenn eine Weltanschauung ohne innere Auseinandersetzung bloß äußerlich angenommen wird. Darum muß eine weltanschaulich einheitliche Schule sich und ihre Schüler offenhalten für die Auseinandersetzung mit der Zeit und ein echtes Ernstnehmen der ehrlichen Überzeugung Andersdenkender.

Folgerungen

Wenn wir diese ganze Diskussion überblicken, dürfen wir wohl zusammenfassend sagen:

1. Außer den eigentlichen Städtkantonen (Basel-Stadt, Genf, Zürich), welche bereits Hochschulbildung der Primarlehrer besitzen, geht die allgemeine Tendenz dahin, die Lehrerausbildung nicht durch einfaches Verlängern der Schuljahre auszubauen, sondern wenn möglich in irgendeiner Form ein Lebenspraktikum zur persönlichen Reifung einzubauen.
2. Es sollte jenen reifen Menschen, die nach Ausübung eines andern Berufes aus wirklicher, innerer Berufung noch Lehrer werden möchten, stets ein Sonderweg offen sein, vielleicht unter Zusammenschluß mehrerer Kantone, da bei sorgfältigster Auslese dadurch oft beste Kräfte gewonnen werden können.
3. Für die Erziehertätigkeit des Lehrers ist die Reife seiner Persönlichkeit und die Echtheit und Tiefe seiner Gesinnung von entscheidender Bedeutung. Das kleine Internat kann die entsprechende Bildungsaufgabe besser erfüllen als ein Massenexternat, welches dazu in vielen Fällen ganz außerstande ist.

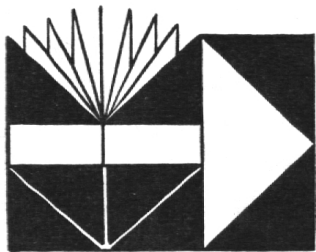


Gedanken zum neuen

Schwizerbueb

Haben Sie diesen Beitrag schon gelesen? H. H. Dr. Albert Sicker* entwirft darin wertvolle und interessante Gedanken zur Neugestaltung einer Jugendzeitschrift. (Und noch dies: Werben Sie für den SCHWIZERBUEB!)

4. Viel allgemeiner, als wir wohl erwarten, ist heute unter Seminarlehrern die Ansicht, daß Lehrerschulung aus dem Politischen gelöst und inhaltlich am Geistigen ausgerichtet werden sollte. Die Überlegenheit der Idee einer weltanschaulich einheitlichen freien Lehrerbildung wird im Stillen anerkannt. («Im Geheimen beneiden wir Sie ja alle», sagte ein Seminardirektor beim Hinausgehen nach der Diskussion.) Die Konsequenz einer großzügigen Anerkennung freier Schulen wagt man aber im allgemeinen noch nicht zu ziehen.



**Gedanken zum
neuen
«Schwizerbueb»**

Dr. Albert Sicker, Zürich

Verschiedene Enquêtes, die in der Schweiz unabhängig von einander gemacht wurden, haben das gleiche Resultat gezeitigt. Es handelt sich um die Frage, welche Jugendzeitschriften den Schulkindern am besten gefallen (siehe Nr. 8, August 1959). ‚Micki Maus‘ und ‚Globi‘ stehen unbestritten und mit gewaltigem Vorsprung an der Spitze. Alle ‚guten‘ Jugendzeitschriften sind am Ende der Liste zu finden. Männiglich kraust die Stirne darüber, und schon setzt der Chor jener Stimmen ein, die laut und eindringlich behaupten, die heutige Jugend sei geistig oberflächlich und verarmt.

Wenn Rosmarie Schindler am Schluß der Betrachtung über ihre Zürcher Untersuchung (‚Woche‘, Heft 21/1959) die leise Frage stellt, ob unsere sogenannten guten Jugendzeitschriften nicht etwa allzu tadellos seien und deswegen von den Kindern nicht geschätzt werden, so muß auch das als Beweis dafür herhalten, daß die Jugend heute geistig auf einer schiefen Ebene nach unten rutsche. Ist dem wirklich so?

Würde es der Wahrheit entsprechen, so wäre wohl

in erster Linie die Lehrerschaft blamiert, denn sie hat das Kind täglich ungefähr sechs Stunden in der Hand. Zu diesen sechs Stunden kommen noch ein bis zwei Stunden Hausaufgaben, so daß rund die Hälfte des Tages (der Schlaf zählt natürlich nicht) vom Lehrer dazu benützt werden kann, das Kind ‚geistig‘ zu fördern und zu formen. Wer daher über die geistige Haltung der Kinder abträglich spricht, schleudert einen massiven Bumerang.

Doch sind, Gott sei Dank, all die Zweifler und Pessimisten im Irrtum. Unsere Jugend ist geistig gar nicht schlimm daran. Wohl besteht die Gefahr für sie, auf eine schiefe Ebene zu geraten, aber die Kinder wehren sich instinktiv dagegen. In dieser unbewußten Abwehrhaltung liegt das Geheimnis der ungeheuren Beliebtheit von ‚Micki Maus‘ und Konsorten verborgen.

Die schiefe Ebene besteht nämlich in unserem (d. h. der Erwachsenen) bekannten Bildungsdrang. Bildung ist Trumpf. Jede Gelegenheit wird dazu benützt, um Bildung zu vermitteln. Nehmen wir irgend eine sogenannte ‚gute Jugendzeitschrift‘ zur Hand. Fast jede Seite strotzt von Bildung. (L. K. hat in Nr. 8/1959 der ‚Schweizer Schule‘, S. 257, bereits darauf hingewiesen.) Schon das Titelbild ist ‚schön‘, ‚gediegen‘ und ‚kunstgerecht‘. Es soll rufen: «Schau, so muß auch Du...!» In diesem Sinne geht es weiter. Ob Liturgie oder Bastelarbeit, ob Berichte von Jugendgruppen (Tendenz: «Die brachten das fertig! Und Ihr...?») oder von Erfindungen, immer wird belehrt und gebildet, sei es direkt, sei es indirekt. Selbst wenn die Belehrung in scherzhafte Form gegossen ist, sie bleibt Belehrung.

In der Schule wird belehrt und die Belehrung durch Hausaufgaben weitergeführt; die Eltern belehren; im Religionsunterricht und auf der Kanzel belehrt der hochwürdige Geistliche nicht minder; und selbst in der Jugendorganisation, die Feld, Wald und Wiese als Parole ausgibt, geht die Belehrung weiter. Zählen Sie einmal die Stunden zusammen, in denen das Kind täglich belehrt und gebildet wird! *Wann* soll sich das Kind von all dem erholen können und *wie?*

Hier liegt die Gefahr der schiefen Ebene und geistigen Verarmung. Der Geist besteht nämlich nicht nur aus Verstand, aus Intellekt. Das *Gemüt* gehört auch dazu. Beim Kind das *kindliche* Gemüt. Nicht nur Hirn, sondern auch Herz! Das Kind braucht Nahrung für sein Gemüt und zwar ziemlich viel. In dieser Beziehung kommt es oft nicht auf die Rech-