

**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:** 3 (1930-1931)

**Heft:** 3

  

**Artikel:** Schatten über der Schule

**Autor:** Schohaus, W.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851417>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 14.03.2025

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

Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz  
40. JAHRGANG DER SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFT

Herausgegeben in Verbindung mit  
Univ.-Prof. Dr. P. Bovet, Prof. Dr. v. Gonzenbach, Priv.-Doz. Dr. H. Hanselmann,  
Univ.-Prof. Dr. Matthias, Rektor J. Schälin, Sem.-Dir. Dr. Schohaus und Sek.-Schulinsp. Dr. Schrag  
von  
Dr. phil. Karl E. Lusser

## Schatten über der Schule.<sup>1)</sup>

Von Seminardirektor Dr. W. Schohaus, Kreuzlingen.

### I.

#### Provisorisches Leben.

Und er weiß von allen Schätzen  
Sich nicht in Besitz zu setzen.  
Glück und Unglück wird zur Grille,  
Er verhungert in der Fülle;  
Sei es Wonne, sei es Plage,  
Schiebt er's zu dem andern Tage,  
Ist der Zukunft nur gewärtig  
Und so wird er niemals fertig.

Diese Zeilen stehen im zweiten Teil von Goethes Faustdichtung. Sie kennzeichnen eine seelische Haltung, die viele Leute wie eine Krankheit durchs ganze Leben mit sich schleppen: sie leben immer nur provisorisch, nie definitiv. Sie warten ständig, sie harren der Zeit, da es dann gilt, aber diese Zeit kommt nie. Sie verschieben alle wichtigen Entscheidungen; später wollen sie sich endgültig zusammennehmen, später werden sie sich bewähren — immer „später“. Jedes Heute leben sie nur für ein stets zurückweichendes, unerreichbares Morgen. Sie können sich auch nicht entschließen, heute richtig traurig oder glücklich zu sein; sie leben jetzt nur halb, nur lau, nur in Vorbereitung; das volle Leben wird die Zukunft bringen. Aber die Zukunft bringt das Wunder nicht, sie weicht nur stets zurück vor unabänderlich steriler Gegenwart.

Bei neurotischen Charakteren findet man diesen Zug der interimistischen Lebenseinstellung oft in extremer Ausprägung. Es kommt darin in der Hauptsache die unbewußte Tendenz zum Ausdruck, der Notwendigkeit der Lösung jener seelischen Probleme zu entfliehen, auf deren Ungelöstheit der neurotische Konflikt eben beruht.

<sup>1)</sup> Dank des Entgegenkommens von Verfasser und Verlag sind wir in der Lage, unseren Lesern zwei besonders charakteristische Kapitel aus dem vielumstrittenen Schohaus-Buch „Schatten über der Schule“ (Schweizerspiegel-Verlag, Zürich) zu unterbreiten. Wir möchten den Lesern der S. E. R. dadurch die Möglichkeit bieten, sich ein persönliches Urteil über das „schreckliche“ Buch zu bilden. Im Uebrigen verweisen wir auf den in diesem Hefte veröffentlichten Artikel von Werner Schmid, Zürich.

Aber in leichterem Grade leiden wir alle unter dem Uebel der provisorischen Lebenshaltung. Wir neigen alle dazu, unsere volle Daseinsentfaltung in die Zukunft zu verlegen, das Morgen wichtiger zu nehmen als das Heute. Unsere natürliche Trägheit und die mannigfaltigsten seelischen Gebundenheiten zwingen uns dazu. Es gibt daher wohl kein wichtigeres Erziehungsproblem als dies, schon beim jungen Menschen jene freie Aktivität zu begründen, ein Stück von dem Lebenskünstlertum, das jeden Tag wichtig nimmt und sich bemüht, jede Stunde auszukosten und zu gestalten.

Die Schule aber begünstigt ungewollt weitgehend jene andere, provisorische Art der Daseinsführung. Sie tut dies vor allem dadurch, daß sie das Kind in eine Sphäre hineinzwängt, die es als außerhalb des vollen Lebens stehend empfindet. Dadurch, daß es der Schule nicht gelingt, sich organisch in das Gesamtleben des Kindes einzufügen, bringt sie eine verhängnisvolle Spaltung ins jugendliche Dasein: Sehr viele Schulkinder führen ein Leben A und ein Leben B.

Das Leben A bedeutet: Freiheit, Sonntag, Ferien, Kameradschaft, Duft aus Mutters Küche, mechanischer Baukasten, Puppenpflege, Kaninchenzucht, Velofahren, Fußballspiel, Entdeckungsfahrten, Anteil an Vaters Arbeit.

Das Leben B bedeutet: Schule, Einerlei, lästige Verpflichtungen, Unfreiheit, Gedrücktsein, Bravheit, Kreidestaub, Bücherplage, verdorbene Luft und schlechtes Gewissen.

So wird dem Kinde die Einheit seiner Welt zerstört. Hier wird gelebt und erlebt — dort erduldet und gewartet.

Die Folge davon ist, daß die Kinder beginnen, das intensive, volle, persönliche Leben hinauszuschieben. Sie fügen sich in die Kette der Schultage, wie man sich in eine Krankheit in der Hoffnung schickt, nach deren Ablauf seine Aktivität wieder entfalten zu können. So stellen sich die Kinder wartend auf das Wochenende ein; dann wollen sie richtig leben. Aber die kleine Spanne Zeit über den Sonntag erweist sich als viel zu kurz,

um eine wirklich freie Entfaltung zu ermöglichen. Es bleibt die tröstende Erwartung der Ferien. Aber da zeigt es sich dann bei vielen Kindern, daß ihnen der Schulalltag bereits die Fähigkeit geraubt hat, die Freiheit richtig zu genießen. Es fehlt ihnen die Unmittelbarkeit, die naive Phantasie, der kindliche Optimismus und die ungebrochene Impulsivität, um die ersehnte Freizeit nun wirklich zu gestalten. Und so zerrinnen ihnen die schönen Ferien nur halb genutzt, wie eben das Leben dem Lebensuntüchtigen durch die Hände rinnt.

Das definitive Dasein wird dann weiter hinausgeschoben: man nimmt sich vor, nach abgeschlossener Schulzeit endgültig alle Segel für die Lebensfahrt aufzuziehen, das eigene Wesen voll und sinngemäß zu entfalten. Aber das provisorische Leben hat durch die lange Eingewöhnung eine solch lähmende Macht über den jungen Menschen bekommen, daß er auch dann nur halb lebt und, sich selbst betrügend, sein Definitivum weiter und weiter verschiebt: auf die Zeit nach der Beruflehre, nach der ersten rechten Anstellung, nach der Eheschließung, und so durch alle Etappen menschlicher Existenz hindurch. Am Ende bleibt die Trauer über ungenützte Bewährungsmöglichkeiten und verpaßte Glückschancen.

Die Schule muß zu diesem grundfatalen Zukunftsaberglauben erziehen, solange sie etwas anderes ist als das Medium für die Entfaltung aller guten Kräfte der Jugend — solange ihr Geist nicht eine volle Bejahung alles echt jugendlichen Wesens überhaupt bedeutet.

Der Geist der alten Schule wertet die Jugendjahre fast ausschließlich als Zeit der Vorbereitung aufs Erwachsenenalter. Jungsein bedeutet ihr zufolge dieser Einstellung notwendig ein Negativum: unfertigsein, unreifsein. Jugend ist demgemäß etwas, dessen Sinn nur darin liegen kann, sich selbst fortschreitend aufzuheben. Die Kinder und Jugendlichen aber nehmen diese Suggestion weitgehend an und wachsen auf in der Negation ihrer eigenen Daseinsweise.

Rousseau und Pestalozzi haben leidenschaftlich gefordert, daß jedem Lebensalter seine eigene geistige Beschaffenheit, seine eigene Schönheit und sein eigenes Recht zuerkannt werden müsse — daß Kinder zuerst Kinder sein sollen, bevor sie Männer und Frauen werden. Wir wollen uns darüber freuen, daß das Verständnis für diese Forderung heute entschieden im Zunehmen ist. Man sieht in den jungen Menschen weniger als in den vergangenen Jahrzehnten nur menschliches Zukunftsmaterial. Jugend gilt nicht mehr so ausschließlich als Vorbereitungszeit, sondern auch als ein in sich selbst sinnerfülltes Lebensalter.

Demgemäß wird die neue Schule sich bemühen, in erster Linie ein Ort intensiver und glückhafter Lebensentfaltung zu sein. Sie wird bestrebt sein, dazu beizutragen, daß jedem Kinde jeder Tag zu einer möglichst geschlossenen Erlebniseinheit wird. Dann besteht die Aussicht, daß jene Spaltung des jugendlichen Daseins in zwei Interessensphären aufgehoben wird und damit

eine ständige Gefahr für die Ungebrochenheit und seelische Harmonie der Jugend verschwindet.

\*

## II.

### Disziplin.

In jedem Schulbetrieb muß Ordnung herrschen. Das ist selbstverständlich. Aber Ordnung ist ein vieldeutiger Begriff. Wir müssen uns deshalb Rechenschaft geben, welchen Sinn er vernünftigerweise für die Schulstube haben kann:

1. Das Kind soll sich, um mit Pestalozzi zu reden, aus seiner „wilden Tierheit“ zu „gezähmter Menschlichkeit“ entfalten. Es soll lernen, seiner Subjektivität, seiner Triebhaftigkeit Schranken zu setzen, um so die Fähigkeit kultureller Einordnung in den sozialen Organismus zu erlangen. Alles, was die Schule an vernünftiger Disziplinierung vom Kinde fordert, dient der Entwicklung seines sittlichen Willens. Wo die Nötigung zur Uebung solcher Selbstbeherrschung fehlt, wird dem Kinde die wichtigste Hilfe zur Entfaltung seiner sittlichen Persönlichkeit vorenthalten.
2. Im besonderen hat das Schulleben dem Kinde das Verständnis dafür zu vermitteln, daß die Bedürfnisse, Absichten und Anstrengungen der Mitmenschen zu achten sind. Die Beobachtung von Ruhe und die Einordnung im Unterricht sind insofern nichts anderes als der Ausdruck des Respektes vor der Arbeit des Lehrers und vor dem Willen der Klassengenossen, an derselben teilzunehmen.
3. Disziplin ist im Schulbetrieb bis zu einem gewissen Grade eine „technische“ Notwendigkeit. Die richtige Abwicklung eines bestimmten Programmes wird ohne sie unmöglich.

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

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

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

In den meisten unserer Schulen verharren die Kinder noch täglich stundenlang im Schraubstocke unkind-

licher Regungslosigkeit, unnatürlicher Passivität und erzwungener Bravheit. Darin liegen sinnlose Angriffe auf das kindliche Temperament. Solche Ordnung tötet so viel lebenskräftige, tüchtige, gesund-eigenwillige Impulse der Kinder, — sie ist entwicklungsfeindlich schon rein im biologischen Sinne, weil sie Kraftentfaltungen hemmt und Vitalität erstickt.

Die Forderung nach Disziplin wird überspannt. Sie wird vielfach zum Selbstzweck erhoben. Man vergißt immer wieder, daß auch die Ordnung, soweit sie gefordert werden darf, schließlich um der Kinder willen da ist und nicht die Jugend um der Ordnung willen. Vielfach ist die Schule so etwas wie ein Tempel, in dem der Lehrer als finsterer Oberpriester die Kinder zum Dienst des unerbittlichen Götzen „Disziplin“ anhält. Am Ende ist alle Ordnung, die nicht Entwicklungen fördert und die nicht die Güte und die Heiterkeit des Lebens mehrt, nur Götzendienst.

Erfreulicherweise ist ja heute das Verständnis für ein menschlich-ungezwungenes Gehaben der Kinder bei der Lehrerschaft entschieden im Wachsen. Man gestattet den Kindern eine freiere Haltung, man hält sich mit ihnen mehr im Freien auf, man duldet hie und da einen Dammbbruch des jugendlichen Ungestüms und Uebermutes. Radikalere Köpfe trachten überhaupt mit dem System der herkömmlichen Schulbänke und des vielen Stillesitzens aufzuräumen. Wir können hier nicht auf die Frage der Berechtigung solcher Forderungen eingehen.

Man darf jedenfalls nicht vergessen, daß sich die Lösung solcher Fragen für Schulbetriebe mit großer Kinderzahl und besonders für Mehrklassenschulen, wie sie in unseren ländlichen Kantonen die Regel sind, außerordentlich schwierig gestaltet. Vor allem kommt es zunächst darauf an, daß man sich bewußt bleibt, daß hier noch sehr wichtige ungelöste Probleme liegen und daß man sich mit diesen Fragen ernsthaft beschäftigt.

Es gibt aber noch sehr viele Pädagogen, welche den hergebrachten Schulzwang als eine unumgängliche Notwendigkeit ansehen, — welche an die Zweckmäßigkeit der üblichen Schulordnung wie an ein unverbrüchliches Dogma glauben. Auch solche Lehrer, welche nicht im Geruche besonderer Pedanterie stehen, huldigen heute noch überaus häufig der Ueberzeugung, daß die starre Ruhe, die sie „Disziplin“ nennen, das wichtigste und durchaus unentbehrliche Fundament eines geregelten Unterrichtes sei.

Dieser fatale Aberglaube scheint kaum mehr ausrrottbar zu sein. — Was für naturwidrige Dinge treibt man denn mit den Kindern, daß diese ihren Bewegungsdrang Stunde um Stunde in der Haltung von Holzpuppen erstarren lassen müssen? Was ist das denn für ein Unterricht, dessen Erfolg durch gelegentliche heitere Zwischenrufe und durch all die andern harmlosen und natürlichen Schüler-„Unarten“, die ja durchwegs ohne alle Bosheit sind, so ernstlich in Frage gestellt werden kann? Ist die Sorge denn wirklich berechtigt, daß

die natürlichsten Freiheiten im Schulzimmer unbedingt in Zügellosigkeiten ausarten?

Man erzieht die Kinder zum Verharren in verkrampter Bravheit. Ist es nicht eine edlere Erziehungsaufgabe, sie dahin zu bringen, daß sie mit Anstand übermütig und ohne Häßlichkeit gelegentlich auch ausgelassen sein können?

Die Gründe des Versessenseins auf solch geistlose Disziplin sind mannigfaltig. Herrschsucht spielt oft mit. Erzieher, die das Bedürfnis haben, das Gefühl ihrer Ueberlegenheit und Macht möglichst oft, intensiv und handgreiflich auszukosten, werden stets dazu neigen, einem humorlosen Ordnungsfanatismus zu huldigen.

Eine große Rolle spielt bei der verbreiteten Disziplinüberspannung sicher auch die menschliche Trägheit oder aber eine innere Zermürbtheit des Lehrers, eine tiefsitzende Müdigkeit, von der besonders ältere Schulmänner leicht befallen werden können. Autoritative Strenge ist nicht immer ein Zeichen von Energiefülle, sondern sehr oft auch von Energiemangel. Die militärische Ordnung — einmal eingeführt — gewährleistet dem Lehrer ein Stundengeben mit minimalem Energieaufwand; alles klappt, alles geht wie am Schnürchen, wie bei einer Maschine, — keine Nötigung, sich mit Unvorhergesehenem abzugeben. — Eine größere Freiheit der Kinder stellt an den Lehrer ganz andere Anforderungen: Das Automatische verschwindet aus dem Betrieb, er muß die Schülerindividuen weitgehend als solche behandeln, er muß mit großer innerer Spannkraft den spontanen, springlebendigen Bedürfnissen der Schüler immer von neuem gerecht zu werden versuchen. Er muß mehr ein gewandter Künstler als ein Handwerker sein.

Weiter steckt hinter einer humorlosen Disziplin oft die ehrliche Besorgnis des Lehrers, ohne diese die Ziele des Lehrplanes nicht zu erreichen. Er leidet dann wohl selbst unter der Starre und dem Schematismus der Ansprüche, die das „System“ an seine Arbeit stellt, und die vielleicht wirklich nur durch einen ständigen Druck auf die Schüler zu befriedigen sind. Das „System“ aber wird getragen von der Schulbehörde und einer Oeffentlichkeit, die in der Ueberschätzung intellektualistischer Bildungsziele befangen sind. Davon wird in anderem Zusammenhang noch die Rede sein.

Dann spielt hier die Angst der Lehrer eine große Rolle, bei Gewährung größerer Freiheit sei man den Kindern eines Tages nicht mehr gewachsen, — verbunden meist mit starkem Mißtrauen in die Instinkte der Jugend. Es wird leicht übersehen, daß die besonders „Gestungen“ mit ihrem überstraffem Regiment sich im Grunde sehr oft deshalb als die starken Männer gebärden, weil sie viel innere Unsicherheit und Schwäche zu maskieren haben. Wer mit sich selbst nicht im Reinen ist, wer an starken Minderwertigkeitsaffekten leidet, der neigt leicht dazu, in der Jugend eine letzten Endes feindliche Macht zu sehen, die es zu bändigen gilt,

damit sie einem nicht über den Kopf wächst, damit man von ihr nicht zur Seite gedrückt wird. Für den Unsichern wird das Problem der Autorität leicht eine höchst persönliche Angelegenheit: Sein wankendes Selbstvertrauen nötigt ihn, für sein persönliches Ansehen zu kämpfen, — wo doch alles nur darauf ankommen sollte, bei der Jugend einen fröhlichen Respekt vor jenen höheren Zielen zu begründen, denen gegenüber wir Menschen uns alle gemeinsam verpflichtet wissen. Es gehört ein gutes Stück innerer Beruhigung dazu, die Jugend als Jugend in all ihrer ungebrochenen Kraft und natürlichen Kritikfreude ertragen zu können.

Der Hang zur Gestaltung einer unnatürlichen Drillordnung wird bei innerlich unfreien, gehemmten Naturen oft noch verstärkt durch den Umstand, daß sie in ihren Ansprüchen sich selbst gegenüber rigoros und moralistisch sind, — daß sie an sich selbst asketische Anforderungen stellen und eine ähnliche bürgerliche Einstellung zum Leben dann auch von den Kindern verlangen. Dies ist wohl die häufigste und wichtigste Ursache dessen, was man Pedanterie nennt. Ein Pedant ist ein Mensch, der mit zentralen Problemen seines persönlichen Lebens nicht fertig geworden ist und nun übergewissenhaft in hundert Kleinigkeiten des Alltags zwanghaft jenen Ausfall zu kompensieren sucht. Und was der Pedant sich für sein eigenes Dasein als Norm zurechtgemacht hat, das muß er, aus derselben Not heraus, als Lebenshaltung auch von andern fordern. Nur so kann er die Fiktion der wirklichen Gültigkeit seiner Ersatzideale sich selbst gegenüber aufrecht erhalten. Daß solche Lehrer ihr Amt durchwegs mit einer starken Dosis chronischer Gereiztheit und „Nervosität“ führen, versteht man ohne weiteres aus der ganzen Verkrampftheit ihrer Ideale heraus und aus der Ueberlegung, daß in ihnen doch wohl immer die Ahnung quälend lebendig bleibt, durch jene moralistische Verschiebung sei ihre sittliche Anstrengung weitgehend zum Leerlauf verurteilt.

So steht die äußere Ordnung stets dort so hoch im Kurs, wo man keine tiefere innere Ordnung zur sinnreichen Gestaltung der Schulgemeinschaft zu schaffen vermag. Das Ideal wäre dies: Betätigungs-

drang, Stoffinteresse und Gemeinschaftsgefühl sollten im Kinde zu solcher Lebendigkeit gebracht werden, daß es durch diese Elemente allein sich einer natürlichen Schulordnung freiwillig ein- und unterordnen würde. Es käme alles darauf an, auf diese Ziele hinzuarbeiten. Ein davon getrenntes Disziplinproblem sollte es gar nicht geben. Wo Menschen in gegenseitiger Zuneigung und Achtung in gemeinsam geliebter Arbeit stehen, ist eine vernünftige Ordnung eine Frucht, die fast ohne unser Zutun reift.

Aber man ist noch allgemein weit davon entfernt, diese Selbstverständlichkeit einzusehen. Auch die jungen Lehrer, die sich erstmalig in einer Schulstube zu bewähren haben, sind noch vielfach von dem Aberglauben beherrscht, daß es vor allem darauf ankomme, die anvertraute Jugend zu bändigen, ihren Hang zur Unbotmäßigkeit, der gleichsam durch ein Vergrößerungsglas gesehen wird, durch ein straffes Regiment niederzuhalten. Und dann wird gekämpft, gekämpft mit Mitteln äußerer Autorität, in der kümmerlichen Sorge um die Geltung der eigenen Person. Im Falle des Erfolges ist das Ergebnis dann eben ein „Sieg“ irgendwie im Sinne der Unterdrückung der Kinder, eine humorlose, verkrampte Disziplin.

Aber es sollte doch gelten, mit den Kindern und nicht gegen sie eine Ordnung zu gestalten. Man soll doch die Jugend gewinnen, nicht so sehr für die eigene Person, als vielmehr für die gemeinsame Arbeit und die Gemeinschaft der Klasse.

Die Erfahrung zeigt immer wieder, daß dies einer paedagogisch begabten Persönlichkeit, auch wenn sie noch sehr jung ist, leicht gelingt. Ein begabter Erzieher kennt, wenn er nicht durch die üblichen Suggestionen irregeleitet ist, gar keine disziplinarischen Schwierigkeiten.

Solche Begabung ist hier allerdings ausschlaggebend. Leider ist die im Charakter begründete Unfähigkeit, mit lebendigen Menschen menschlich und hingebungsvoll zu verkehren, weit verbreitet. Solches Versagen zwingt dann notwendigerweise die Lehrenden auf die Knie vor dem Götzen der äußeren Disziplin. Denn irgendeine Ordnung muß natürlich sein.

### Pestalozzi über die Körperstrafe:

„Man kann sich auch nicht verhehlen, dass bei so ungleichen Zöglingen der Fall nicht selten eintreten muss, wo ein Erzieher zu bedauern ist, auch gegen einige verdorbene Knaben durchaus keine körperliche Strafen anwenden zu dürfen. Ich habe desnahen in den seltenen Fällen, wo solche Strafen entschieden gut sind und ich das Vertrauen der Eltern unbedingt genieße, solche mir selber vorbehalten, es vergehen aber halbe und ganze Jahre, da der Fall nie eintritt.“

„Lieber Freund, meine Ohrfeigen konnten darum keinen bösen Eindruck auf meine Kinder machen, weil ich den ganzen Tag mit meiner ganzen Zuneigung unter ihnen stand und mich aufopferte. Sie missdeuteten meine Handlungen nicht, weil sie mein Herz nicht misskennen konnten, wohl aber die Eltern, Freunde, besuchende Fremde und Pädagogen. Auch das war natürlich. Ich achtete aber der ganzen Welt nicht, wenn mich nur meine Kinder verstanden!“