

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: 5 (1932-1933)

Heft: 2

Artikel: Lehrernot : das Ergebnis einer Rundfrage [Fortsetzung]

Autor: Schohaus, W.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852700>

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: 02.04.2025

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

programm der Lehrerseminarien aufgenommen wird, daß aber vor allem die bereits im Amte stehenden Lehrkräfte der Volksschule und auch der mittleren und höheren Schulen von Zeit zu Zeit durch Fortbildungskurse mit heilpädagogischen Leitgedanken vorbereitet werden, ihre Aufgaben am normalen Kinde immer besser zu erfüllen. (Die Kantone Appenzell A.-Rh., Graubünden und Glarus sind in der Veranstaltung solcher Kurse vorange-

gangen, in diesem Frühling folgen Luzern und Aargau nach.)

Von den segensreichen Rückwirkungen einer bessern Arbeitsgemeinschaft zwischen Volksschule und Heilpädagogik auf die letztere haben wir hier nicht besonders gesprochen. Sie immer wieder aufzuzeigen, ist aber eine wichtige Aufgabe im Bildungsplan eines heilpädagogischen Seminars.

Lehrernot.

Das Ergebnis einer Rundfrage.

Bearbeitet von W. Schohaus.

6. Stück.

Es gibt Berufsnot rein innerer Natur, Not die durch unsere persönlichen Charakterunzulänglichkeiten bedingt sind. Sie wiegen bei den meisten Erziehern schwerer als alle äußeren Hemmnisse, — schon deshalb, weil hier jeder die Schuld und die Verantwortung zum grossen Teil grundsätzlich auf sich selbst nehmen muß. Schließlich vermag uns nichts so sehr zu deprimieren als das Gefühl und das Bewußtsein, selbst die dauernde Schuld für den Mangel an gedeihlicher Arbeit zu tragen. Alle echte menschliche Tragik liegt letzten Endes in der ungelösten Spannung zwischen einem als verpflichtend anerkannten Ziel und den zu dessen Erreichung unzulänglichen Kräften.

Wir lassen zunächst einige Bekenntnisse folgen, in denen dies Leiden an der eigenen Schwäche zu lebendigem Ausdruck kommt:

„Ich werde in meiner Tätigkeit als Lehrer am meisten gehemmt:

1. durch die monatlichen Zeugnisnoten und etliche veraltete Schulbücher,
2. durch die Verständnislosigkeit mancher Eltern,
3. durch jene meiner Kollegen, die eine Klasse wie eine Zitrone bis zum letzten auspressen. Trotzdem verehere ich gerade diese am meisten.
4. Nicht zuletzt durch eine keineswegs entschuldbare persönliche Anlage, in der fünften oder sechsten Schulstunde des Tages an körperlicher und geistiger Spannkraft zu verlieren und der prachtvollen heutigen Jugend, der täglich zu begegnen mir weit alle Schatten in unserem Berufe zu überwiegen scheint, nicht mehr das Beste geben zu können.“

Dr. W. T.

*) „Das Schwerste ist natürlich die eigene Verzweiflung an der Eignung als Lehrerin.“

*) **Anmerkung:** Diese Äußerung sowohl wie die drei nachfolgenden Bekenntnisse sind mir in zuvorkommender Weise von Dr. Fritz Wartenweiler zur Verfügung gestellt worden. (Anlässlich eines Lehrerkurses im Herbst 1931 in der Jugendherberge Rotschuo ließ Dr. W. von den Teilnehmern die Frage schriftlich beantworten: „Was ist mir das Schwerste im Lehrerberuf?“. Die hier wiedergegebenen Stücke stammen aus dem Antwortmaterial.)

W. Sch.

Haben das aber wohl andere auch so, daß man in Schulstunden, wo man das bestimmte Gefühl hat, etwas recht Gutes zu leisten, auf vollständige Teilnahmslosigkeit seitens der Kinder stößt? Oder war es dann eben doch nichts Rechtes? —

Das Schlimmste aber ist für mich, daß ich in vielen Fällen gegen Mißlingen und Versagen Abhilfe wüßte, — daß ich aber zu bequem oder zu gleichgültig bin, daran zu arbeiten, eine bessere Lehrerin zu werden. Das ist furchtbar beschämend.“

T. W.

„Andere erziehen müssen und dabei selbst sich noch erziehen, das ist schwer! Treu sein in jeder Pflicht, auch in der kleinsten, unscheinbarsten, konsequent sein, Tag für Tag, mit dem bestimmten Bewußtsein, den Kindern durch das Vorbild zu dienen, vielleicht noch schwerer!“

E. G.

„Ich erlebe viel Schweres in meinem Beruf: Mißerfolge in Unterricht und Erziehung. Das Niederdrückendste dabei ist, daß ich 99 Prozent auf mein Schuldkonto nehmen muß. Es gibt Lehrer, die trotz mißlicher Verhältnisse (große Schülerzahl, verständnislose Eltern, kurze Schulzeit usw.) in jeder Beziehung Prächtiges leisten. Also fehlt's nicht an diesen äußeren Verhältnissen, es fehlt am Geist in der Schule, und den macht der Lehrer. Ich bin, das ist wahrscheinlich das Grundübel bei der Schularbeit, zu viel und zu wenig Mensch: ein Mensch mit vielen Fehlern und Mängeln, vor allem Egoist, mit zu wenig Hingebungsfähigkeit, andererseits zu wenig einfach ein Mensch für andere Menschen, ein Mensch, der sich ohne alle Diplomatie und Verdeckungskünste als Mensch gibt.“

J. W.

„Am schwersten fällt mir, täglich neu zu sein. Jeden Morgen erwartende Kinderaugen vor mir und ach — wie oft fühle ich absolute Leere im Geist und im Herzen — keine Geberseligkeit — rein nichts von jenem beglückenden Gefühl, das uns durchströmt, wenn wir auch nur etwas wenigstens, nur eine Kleinigkeit zu sagen haben.“

Erwartende Kinderaugen — und keine Antwort darauf! Welch ein Elend. Und nichts darf diese innere Armut entschuldigen, keine Stoffgebundenheit, keine Notwendigkeit, auch formell einfach üben zu müssen.

Nie ist die Stoffgebundenheit schuld: Wie erlebte ich schon lebendigste Stunden bei der Addition ungleichnamiger Brüche — wie menschlich wars oft schon, wie beziehungs- voll und kurzweilig beim Einüben der Fallformen. Und wie öde bei so manchem prächtigen Geschichtsstoff — wie lang- weilig bei der Besprechung fremder Länder!

Schuld ist nie der Stundenplan, nie das mangelnde Auf- gelegtsein der Schüler, schuld bin immer ich, wenn nicht Liebe waltet, wenn's nicht blitzt in den Kinderaugen, wenn die Freude fehlt im Schulbetrieb.

Ich kenne den Segen der Strenge — und ihn zu spenden bin ich immer fähig, da versagt die innere Kraft nie — aber zur freudigen Hingabe an den Stoff und an's Kind, da will's gar so oft nicht langen.

Ich fühle es, das Klebenbleiben am Nichtigem ist schuld daran. Da fällt zu Beginn des Unterrichts eine Tafel auf den Boden — wie gleichgültig sind doch die jungen Men- schen den Dingen gegenüber, die sie nicht selber zahlen müssen! — da gähnt ein Kind schon, ehe ich nur mit meiner interessanten Geschichte begonnen habe — da hat eins eine faule Ausrede, es habe das Buch in der Schule gelassen und darum das Gedicht nicht lernen können — indes dem umsichtigen Schulmann doch bekannt ist, daß im Nachbarhaus ein Buch erhältlich gewesen wäre usw.

Oder bei mir zu Hause ist was Unrichtiges passiert: Ein unerfreulicher Postbericht kam — oder die Nachbarin war nicht zufrieden mit der letzten Zeugnisnote im Aufsatz- heft ihres Helenelis — oder der Schulrat hat in der gestri- gen Abendsitzung dem Begehren des Lehrers, eine neue Wand- tafel anzuschaffen nicht entsprochen — wie wenig Anerken- nung „treu geleisteter Lehrerarbeit“ gegenüber usw.

Oder es haperte mit dem Schlafe n — man ist zu wenig frisch; M a g e n s t ö r u n g e n stören auch die Gemütslage — kurz, man ist nicht ganz im Senkel. Jeden Tag nicht ganz — aus irgend einem Grund, aber immer ist etwas passiert, woran man eben nicht schuld ist.

Nicht schuld? Diesmal wenigstens nicht! So empfinde ich mal um mal und aus dem „Diesmal“ wird ein Allemaß. Merkwürdig aber ist es doch, daß es Sonnenschein- menschen gibt, denen gewiß auch recht viel Menschliches zustößt, die sich aber trotzdem nicht unterkriegen lassen. Sie schreiten hehren Sinnes hinweg über allen Kleinkram des Alltags, bleiben nicht kleben am Nichtigem, sind verwurzelt mit ihrem tiefsten Wesen in einem starken Glauben an eine göttliche Schicksalsfügung, verstehen es, wesentlich zu se- hen und wesentlich zu werten, können in lebendigem Kontakt mit den besten Kräften des Lebens ständig zur Tat werden lassen, was der Dichter meint mit jenem schönen Wort:

Ewigkeit, in die Zeit leuchte hell herein,
Daß mir werde klein das Kleine
Und das Große groß erscheine,
Sel'ge Ewigkeit!

Das ist mir das Schwerste im Lehrerberuf, im Beruf, Mensch zu sein, diese Erkenntnis lebendig werden zu lassen in meinem Herzen.“

A. R.

*

Man kann die Ehrlichkeit, Schlichtheit und Demut dieser Selbstbekenntnisse kaum ohne Ergriffenheit auf sich wirken lassen. Wir wollen von diesen Kollegen lernen, die Fehler und Mängel, die unseren Mißerfolgen zugrunde liegen, in erster Linie bei uns selbst zu suchen. Erst nachdem wir dies getan, haben wir das innere Recht, auch an Uebelständen außer uns Kritik zu üben.

Und dann wollen wir auch in erster Linie bei uns selbst korrigierend eingreifen, — wir wollen uns selbst

so erziehen, daß wir zunehmend würdiger werden, an- dere zu erziehen.

Aber wir sollen dabei heiter bleiben! Wir dürfen uns, — gerade im Interesse unserer paedagogischen Auf- gabe, — auch durch die inneren Nöte nicht nieder- drücken lassen. Die fröhliche Zuversichtlichkeit gerade auch im Kampfe gegen die Dämonen in unserem Inneren ist die beste Gewähr für den Sieg.

Wir wollen streng mit uns selbst sein, — aber nicht rigoristisch, nicht moralistisch, nicht humorlos. — Es ist schließlich auch eine Form von Eitelkeit, sich selbst gegenüber den Anspruch zu erheben, auf dieser unvoll- kommenen Welt vollkommen zu sein.

Es erklärt sich aus der ganzen Lebensstellung des Lehrers, daß er in Bezug auf seine Person leicht ein über- steigertes und schiefes Ideal schafft. Es wirkt in dieser Richtung die Suggestion der Oeffentlichkeit, derzufolge der Lehrer die Verkörperung aller Moralität sein soll. Es wirkt in gleichem Sinne seine eigenartige Berufssitua- tion, derzufolge er täglich mit Menschen arbeitet, die ihm in verschiedenster Hinsicht unterlegen sind.

Vielfach spielt hier aber auch noch eine gegen- seitige Beeinflussung der Lehrer untereinander eine Rolle: die Auswirkung eines bestimmten Zunftgeistes auf den Einzelnen. Lehrergruppen und -Verbände bilden oft so eine Art société d'admiration mutuelle. Man fühlt sich auf Grund solchen Kollektivbewußtseins nicht nur sich selbst gegenüber, sondern auch aus Standessolidarität verpflichtet, seine Würde und Bedeutung zu pflegen. —

In neuerer Zeit ist das Bewußtsein wieder beson- ders lebendig geworden, daß nur eine verbesserte Erzie- hung die geistige Zersetzung unserer Zeit aufhalten kann und daß die Persönlichkeit des Erziehers dafür ent- scheidend ist, ob die Bemühungen neuzeitlicher Schul- reform wirklich zum Segen gereichen.

Wenn ein Lehrer aus solcher Erkenntnis heraus immer wieder sein Verantwortlichkeitsgefühl stärkt und Kraft zu neuen Anstrengungen schöpft, — dann orientiert er sich richtig am Sinn und Wesen seiner Aufgabe. Wenn er daraus aber ein verkramptes, überspanntes Pseudoideal seiner selbst konstruiert, — dann führt ihn solche Einsicht in die Wichtigkeit seiner Aufgabe nur immer weiter vom Ziel weg.

In gewissen Kreisen neuzeitlicher Schulreformer hat sich in den letzten Jahren eine besonders pathetische Idealbildung geltend gemacht. Wir zitieren eine charak- teristische Stelle aus dem Jahresbericht einer Dresdener Versuchsschule:

„ . . . Zusammenfassend bedeutet das ein ganz neues Leh- rersein . . . Er muß der künstlerische Mensch sein, der das Leben zunächst einmal selbst ganz faßt und lebt, um von hier aus sich einfühlen zu können in die Seelen der anvertrauten Kinder und ihrer Eltern, der voller Geschichten und guter Ein- fälle, der reich an Bildern und Liedern, der auf Leid und Freu- den gestimmt seine Tage lebt, der schnell sich einführend, mit seiner Arbeitsmethode den rechten und schönen Weg im bes- ten Augenblick findet und bewußt geht, der zusammensieht, wo Gemeinsames wird, der scheidet, wo Natur es will. Er muß

Philosoph sein, nicht einer, der nur um Weltanschauungssysteme weiß, sie lehrt und verteidigt, sondern eine philosophische Natur, ein Philosoph, der in großen Linien denkt, der in allem den letzten Sinn sieht und im nahen, greifbaren Leben die Wahrheit findet, die dem Kinde steht, dem er dient. Er muß durchdrungen sein von dem Glauben an die Erziehungsmöglichkeiten und -werte bei aller Einsicht in ihre Bedingtheiten. Er muß ein Wissenschaftler und Soziolog sein, bewandert in der Psychologie, der er als Mitforscher dient. Als Selbstforscher bedarf er des objektiven Urteils, die Fähigkeit, seine Beobachtungen zu deuten und Wertvolles anderen dienstbar zu machen. Führer muß er sein voller Hingabe und doch bewußt der Verantwortung, die er trüge, wenn Planlosigkeit gesundes Wachstum, wenn Eigenbrödelei die Gemeinschaft gefährdete“ usw.

*

Wenn wir an die Abiturienten unseres Seminars auch nur den zehnten Teil dieser Ansprüche stellen würden, wäre es um den Lehrernachwuchs im Kanton Thurgau geschehen. —

„Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zielen“, gewiß; aber solche Ueberschwänglichkeit ist sehr gefährlich. Sie zeugt von mangelndem Verständnis für das Tempo geschichtlicher Entwicklung, von fehlendem Respekt gegenüber ältern Lebensformen, von sehr geringem Realitätssinn, — aber ebenso von Anmaßung und Eitelkeit.

Wohin man mit diesem Pathos kommt, das von der neuen Schule, dem neuen Lehrer und dem neuen Menschen, den es durch Erziehung zu schaffen gelte, spricht, zeigt drastisch die folgende Stelle aus dem Brief eines jungen Lehrers, der sich solche Ideale zu eigen gemacht hat:

„Wir sind bloß Lehrer, Unterrichter. Ich bin daran, meinen Glauben zu verlieren, daß wir mehr tun können als mehr oder weniger gut unterrichten, — Wissen und Können einrichten, ja, das mag zur Not noch gehen, — aber den besseren, den neuen Menschen bilden, das müssen wir Schulmeister wohl bleiben lassen. Mein Erzieherglaube ist sehr wankend geworden.“

Gerade solche Lehrer, die gegen sich selbst ehrlich und kritisch bleiben, müssen früher oder später durch die Erkenntnis des ungeheuren Abstandes ihres tatsächlichen Seins von ihrem wirklichkeitsfremden Ideal niedergeschmettert werden. — Dann zermürben sie sich mutlos in Minderwertigkeitsgefühlen und Selbstanklagen und leisten auch das nicht mehr, was bei normalem Selbstvertrauen gut möglich wäre.

Andere Lehrer, die solchen Pseudoidealen huldigen, leben sich selbstverliebt in die Ueberzeugung hinein, sie seien die berufenen Apostel einer neuen Aera, die Erzieher von künftigen Edelmenschen. Sie werden weitgehend blind für ihre eigenen Unzulänglichkeiten und geraten auf das Geleise einer großen Lebenslüge.

Man spricht von „alter“ und von „neuer“ Schule. Man sieht nun immer wieder, wie sich besonders ältere Kollegen (aber auch schon solche, die etwa das 35. oder 40. Lebensjahr überschritten haben) von der Teilhabe an der neuzeitlichen Schulgestaltung ausgeschlossen fühlen. Viele leiden schwer unter dem Gefühl mangelnder Schwungkraft, sich neueren Forderungen anzu-

passen und unter der Vorstellung, unweigerlich einer Generation anzugehören, deren paedagogische Ideale gründlich überholt sind. — Andere nehmen aus ähnlichen Affekten heraus eine eigentlich feindselige Stellung allen Neuerungen gegenüber ein: sie verteidigen krampfhaft die „bewährten“ alten Methoden, sie werten mit überbetonter Skepsis alle neuen Vorschläge als paedagogische Modetorheiten und wollen hinter allen entschiedeneren schulreformerischen Bestrebungen nichts anderes sehen als Tendenzen der Auflockerung gewohnter und geschätzter Lebensformen und der Zerstörung kultureller Güter.

So entstehen in vielen Gemeinden und in ganzen Landesteilen zwei Lager: hier die Alten, Traditionsgebundenen, dort die Jungen, Reformfreudigen. Aber diese gegensätzliche Gruppierung müßte gar nicht sein; sie liegt gar nicht im Wesen der Sache. Man weiß doch, wie gut es vielen älteren Kollegen gelingt, ihre Schularbeit ohne eigentlichen Bruch mit dem Bisherigen, vielmehr in organischer Weiterentwicklung ihrer früheren Tätigkeit den neueren Bedürfnissen anzupassen. Und man weiß ja andererseits auch, daß so viele nach Altersjahren junge Lehrer innerlich unbeweglich und reaktionär bis in die Knochen sind, auch wenn sie in der äußeren Arbeitsgestaltung diese und jene Reform mitmachen.

Schuld an dieser Spaltung, die nicht sein müßte, sind vor allem der Uebereifer und die Ueberheblichkeit mancher Reformjünger, welche sich so gebärden, als hätten sie den neuen Erziehungsgeist allein gepachtet. Die Gedanken der Schulreform können dann leicht als die Angelegenheiten einer Sekte erscheinen. Durch solche Anmaßung und Selbstgerechtigkeit ist der Sache nicht gedient: Die Schulreform erhält dadurch Feinde, die eigentlich ihre Freunde oder doch wenigstens wohlwollende Beobachter sein könnten.

Es ist doch selbstverständlich, daß wir nicht einfach sagen können: da, bei diesem Lehrer ist „alte Schule“ und bei jenem anderen ist „neue Schule“. Es ist ebenso falsch, im einen Falle von der Schule von gestern und im andern von der Schule von morgen zu sprechen. Die Entwicklung macht nicht solche Sprünge.

Die „neue Schule“ ist ja ein Stück weit längst da. In jedem wirklichen Lehrer lebt etwas von ihr, in jedem, der auf den Ehrennamen eines Erziehers überhaupt Anspruch erheben darf.

Da wo ein Lehrer täglich seine Schulstube fröhlichen Herzens betritt als das Versammlungslokal irgend einer Partei oder eines Vereins, da ist er ein Träger wirklichen Erziehergeistes.

Da wo ein Lehrer das einzelne Kind mit Hingabe studiert und aus der Ganzheit seiner Lebenssituation heraus zu verstehen trachtet, da ist lebendiger Geist der neuen Schule.

Da wo ein Lehrer die verborgenen Fähigkeiten auch der schwächsten Schüler mit ernster Liebe und allem Scharfsinn aufzuspüren sucht, — wo er auch dem sogenannten Schuluntüchtigen zum Entdecker seiner

Brauchbarkeiten wird und nun alles daran setzt, dem schwachen Kinde zur Entwicklung seiner bescheidenen Anlagen zu helfen, — da weht paedagogischer Genius, — da wird Leben gefördert.

Da wo es einem Lehrer wichtiger ist, daß alle Schüler ein fröhliches Selbstvertrauen haben, als daß sehr repräsentable Schriften geschrieben und in Kopfrechnen akrobatische Leistungen erzielt werden, — da ist ein Stück der neuen Schule verwirklicht.

Da wo es einem Lehrer mehr darauf ankommt, daß die Kinder gute Beziehungen zueinander haben als zu den Begebenheiten der Sempacherschlacht oder zu den Regeln der Grammatik, da lebt die neue Schule.

Da wo ein Lehrer seine Schüler vornehm und ritterlich behandelt, wo er sie als vollwertige Menschen nimmt, wo es ihm selbstverständlich ist, daß man Kinder genau so höflich behandelt wie Erwachsene, — wo er erfüllt ist von tiefer Achtung vor dem wachsenden Leben und vor allem menschlichen Geschick, — wo einer täglich dankbar das Glück genießt, Erzieher sein zu dürfen und seinem Gott dafür demütig danken kann, da atmet die neue Schule.

So sehen wir: Die „neue Schule“ ist die Erziehungsschule und ihre wichtigsten Postulate sind alt, — zum Teil so alt, wie das paedagogische Denken selbst.

*

Wir müssen auch uns selbst schließlich so ertragen, wie wir nun einmal sind. Darin liegt auch ein Stück Tapferkeit und nicht das leichteste.

Die tiefste Frömmigkeit drückt sich darin aus, daß wir zum Schicksal letzten Endes ja sagen; daß wir es trotz allem Ungemach lieben, — auch im vollen Bewußtsein, daß es unserem eigenen Charakter enge Grenzen gesetzt hat.

Wenn wir diese heitere und demütige Schicksalsergebenheit verbinden mit unentwegt strebendem Bemühen, das Mögliche zu erreichen, dann sind wir tapfere und brauchbare Kämpfer für eine sonnigere und sinnerfülltere Schulerziehung. *)

W. Sch.

*) Die Artikelreihe: „Lehrernot“ wird in etwas erweiterter Form im „Schweizerspiegelverlag“ im Oktober als Broschüre erscheinen.

Sorgenkinder.

Aus der Praxis des Erziehungsberaters.

Von Dr. Hans Hegg.

IV.

Eifersucht.

Bei der Vormundschaftsbehörde verklagten Nachbarn eine Frau wegen Mißhandlung ihres Stiefkinds. Das acht Jahre alte Mädchen werde oft mit einem Lederriemen brutal verprügelt und überhaupt schlecht behandelt, besonders seitdem die Frau ein eigenes Kind habe, das sie in allen Teilen bevorzuge. Mit dem Stiefkinde verkehre sie nur in barschem Befehlston und verhindere auch jede Freundlichkeit der Nachbarn ihm gegenüber. Oft stehe das arme Kind in der strengen Winterkälte frierend vor der geschlossenen Wohnungstüre und müsse Stunden lang warten, bis die Stiefmutter aus der Stadt zurückkehre oder ihm zu öffnen beliebe. Einladungen der Flurnachbarn, bei ihnen zu warten, lehne es mit der Begründung ab, es bekomme sonst Schläge. Der Vater sei übrigens nicht viel besser. Auch er behandle das Kind schlecht und verprügele es oft. Fast täglich höre man das Kind wimmern. Laut herauszuweinen wage es nicht, weil es fürchten müsse, nur noch mehr Prügel zu bekommen. Die Behörde müsse hier unbedingt eingreifen.

Das geschah denn auch. Es stellte sich heraus, daß die „böse“ Stiefmutter — wie so manche Stiefmutter

— eine an der Erziehung des übernommenen Kindes völlig verzweifelte Frau war. Voll guten Willens hatte sie sich um das Kind bemüht und ehrlich versucht, ihm die verstorbene Mutter nach Möglichkeit zu ersetzen. Doch alle ihre Mühe war umsonst. Das Kind lehnte sie ab, so sehr sie es für sich zu gewinnen trachtete, und setzte ihr einen hartnäckigen, unbeeinflußbaren Widerstand entgegen, dem sie nicht gewachsen war.

Eine ungeheure Enttäuschung bemächtigte sich ihrer, als sie sah, wie fruchtlos alle Bemühungen ihres guten Willens verliefen, und das umso mehr noch, als sie auch in ihrer Ehe enttäuscht wurde. Sie verlor daher rasch den letzten Rest von Ueberlegenheit dem Kinde gegenüber, fand sich in den erzieherischen Schwierigkeiten gar nicht mehr zurecht und griff in ihren Mitteln fehl. Ehe sie sich der Gefährlichkeit der Situation bewußt wurde, sah sie sich in einen heftigen Kampf mit ihm verwickelt. Nun ging es nicht mehr um Erziehung, sondern nur noch um Behauptung und Durchsetzung der eigenen Person dem schwierigen Kinde gegenüber.

Im Alter von sieben Jahren, vier Jahre nach dem Tode der Mutter, wurde dem Kinde ohne jede Vorbereitung eines Tages eröffnet, diese Frau hier sei nun