

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	23 (1937)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	Die nationaltypische Verschiedenheit des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit [Fortsetzung]
<b>Autor:</b>	Schneider, Friedrich
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-525365">https://doi.org/10.5169/seals-525365</a>

### 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:** 07.02.2026

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

in diesen Bemühungen den andern Ländern und Völkern vorangehen.

Die Krise hat ihr Gutes. Wirtschaftlich und kulturell lenkt sie uns zur Auslese, zum Streben nach Qualität. Qualität der Menschen, Qualität der Methoden, Qualität der Ware: damit müssen wir die neue Zukunft aufbauen. Früher, im Ausland, wenn von schweizerischen Erzeugnissen oder kurzum von Schweizern die Rede war, hörte man gewöhnlich die Beiworter „fein und ausgezeichnet und erstklassig“ und jeder von uns, der solche Aussagen hörte, war stolz. Wir haben den Ruf, das Land der Qualität zu sein. Wir müssen ihn wahren, in jeder Be-

ziehung. Und unter den nationalen Kulturwerten ist die Schule der erste. Sie wollen wir vor allem erstklassig bilden in den Menschen, die sie leiten, in den Formen, die sie gestalten, in den Methoden, die sie zum festen Fundament einer besseren Zukunft schaffen. Als gleichzeitige Folge dieser Bemühungen können wir dem Uebel der Ueberzahl an Lehrkräften in der Gegenwart und für die kommenden Jahre abhelfen.\*

Parmil.

---

\* Wir machen unsere Leser auf die in Nr. 23/1936 unserer „Sch. Sch.“ besprochene programmatische Schrift Parmils: „Gedanken zur Frage der Lehrerbildung“ aufmerksam. (Für Fr. 1.— vom Freien kath. Lehrerseminar Zug zu beziehen.) Red.

## Die nationaltypische Verschiedenheit des Bildungdenkens und der Bildungswirklichkeit\*

Wenn der Charakter eines Volkes mit aller wünschenswerten wissenschaftlichen Zuverlässigkeit erforscht und dargestellt ist, kann der Pädagoge versuchen, dessen Auswirkung im Gebiet des Pädagogischen nachzuweisen. Dieser Nachweis aber ist nicht leicht. Wie die Erziehung und sogar die Selbsterziehung des einzelnen Menschen nicht immer seiner Eigenart gerecht wird und unter Umständen sogar zu seiner Unterdrückung führt, so kann auch die Pädagogik eines ganzen Volkes ein Ziel verfolgen, das der völkischen Eigenart nicht entspricht. Volkscharakter als Ursprung und Hintergrund der Pädagogik stimmt nicht immer überein mit dem Volkscharakter als Ergebnis der Erziehung. Für die deutsche Pädagogik ist die Lösung des uns hier beschäftigenden Problems besonders kompliziert. Einmal deshalb, weil es für den Deutschen schwieriger ist als für andere Völker, die angeborene nationale Eigenart klar herauszuarbeiten. „Während der Typus des Engländer, des Franzosen und vieler anderer Völker ziemlich klar umrissene Züge aufweist,

ist der Typus des Deutschen weit schwerer zu fassen und vor allem bei den Deutschen selbst ein leidenschaftlich diskutiertes Problem<sup>6</sup>.“ Dazu kommt zweitens, dass die bewusste Tendenz zur nationalen Erziehung in Deutschland wenig älter als 100 Jahre ist und dass auch die unbewussten nationalen Eigentümlichkeiten in der Erziehung der früheren Jahrhunderte sich wenig ausprägen<sup>7</sup>. Das deutsche Bildungsbemühen der Vergangenheit war meistens übernational, nicht selten geradezu antinational.

So sehr wir überzeugt sind, dass sich die typische Eigenart des Deutschen in seiner Pädagogik ausprägt, so vorsichtig müssen die speziellen Zurückführungen vorgenommen werden. Richard Müller - Freinfels in seiner mehrfach angezogenen Arbeit nimmt nur einige wenige vor. 1. Aus der Tatsache, dass der Deutsche als Material der Erziehung ein so ganz anderer Typus ist als der Deutsche als Produkt der Erziehung, erklärt sich zum Teil die grosse Bedeutung, die gerade in Deutschland immer

---

<sup>6</sup> J. Z. E. Jg. 1933/34 S. 18.

<sup>7</sup> Ebr. S. 20.

\* Siehe Nr. 1.

der Erziehung zugewiesen wurde. 2. In dem zu allen Zeiten sehr stark betonten Anteil der musikalischen Erziehung wirkt sich das im deutschen Volkscharakter vorwiegende irrationale Gefühlsleben aus. 3. Die unkonkrete Art des Deutschen offenbart sich in der Betonung abstrakter und oft recht lebensferner Bildungsstoffe. 4. Das Streben nach fremden Kulturwerten, ein spezifisch deutscher Zug, wurzelt vorwiegend in dem deutschen Streben nach umfassender Synthetik.

Der Nachweis der Auswirkung des Charakters der Franzosen und Engländer in ihrer nationalen Pädagogik ist bedeutend leichter und, wie ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt, in den Ergebnissen viel reicher. Leider ist es im Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes unmöglich, hier auf solche Nachweise näher einzugehen. Zu den Entwicklungsfaktoren einer nationalen Pädagogik gehört außer dem Volkscharakter auch der geographische Raum. Diesen Wirkzusammenhang hat man lange übersehen. Man hatte den geographischen Raum höchstens zu den sekundären Entwicklungsfaktoren gezählt, da die primären Entwicklungsfaktoren der nationaltypischen Pädagogik wie der Volkscharakter, die Wirtschaft, die Politik etc. eines Volkes, durch den geographischen Raum, den es bewohnt, beeinflusst sind und dieser daher durch den Volkscharakter etc. hindurch die Pädagogik eines Volkes mitgestaltet. Ich habe — soweit ich sehe — zum ersten Mal auf den Einfluss des geographischen Raums auf die äussere und innere Organisation des Schul- und Bildungswesens der Völker in einem Aufsatz „Geographischer Raum und Pädagogik“ aufmerksam gemacht, ihn an einer Reihe von Beispielen nachgewiesen und die Analogie zu dem Wort „Geopolitik“ sogar den Ausdruck „Geopädagogik“ gewagt und als ihre Aufgabe bezeichnet „die Abhängigkeit des typischen körperlichen und seelischen Charakters des Menschen sowie

der theoretischen und praktischen Pädagogik vom geographischen Raum zu untersuchen und gleichzeitig die Frage zu beantworten, welche Folgen und Forderungen sich daraus für die praktische und theoretische Pädagogik ergeben<sup>8</sup>“. Einer meiner Schüler hat die Fragestellung aufgegriffen und sie in zwei Arbeiten im Geographischen Anzeiger über „Die Entwicklung des Schulwesens in Deutsch-Südwestafrika in der Nachkriegszeit“ und „Der abnorme Regenfall in Deutsch-Südwestafrika 1933/34“ mitberücksichtigt.

Auch dieses Teilproblem „Abhängigkeit der theoretischen und praktischen Pädagogik eines Volkes von dem geographischen Raum, den dieses bewohnt“, kann ich hier nicht erschöpfend behandeln, sondern nur durch einige Beispiele in ihrer Tatsächlichkeit belegen. — Gerade die Schweiz zeigt sie, z. B. in dem Einfluss des Klimas auf die äussere Organisation des Schulwesens recht deutlich. Viele besonders von Ausländern besuchten Erziehungs- und Bildungsstätten: Landerziehungsheime, Schulsanatorien, Ferienkolonien, Schulerholungsheime, Pensionate, das Universitätssanatorium in Leysin und die Davoser Hochschulkurse verdankt sie in der Hauptsache ihren günstigen klimatischen Verhältnissen (gesunde, reine Luft, Höhenlage), ihrer zentralen Lage und der Schönheit der Alpenwelt, mit anderen Worten ihrer geographischen Lage. Auch in andern Ländern sind die klimatischen Verhältnisse auf die äussere und innere Schulorganisation von Einfluss. Die Lage und Dauer der Ferien, die Verteilung der täglichen Unterrichtsstunden bei den einzelnen Völkern wie auch die Schulbauten sind nachweisbar durch das Klima mitbedingt. In tropischen und subtropischen Gegendern ist ferner oft aus hygienischen Gründen für die Schüler eine dem Klima entspre-

<sup>8</sup> Pharus XXV 1934, H. P. S. 109. Siehe auch meinen Aufsatz „Geographischer Raum und päd. Begabung“ Pharus XXV 1934 H. 3.

chende, in andern Breiten unbekannte Schulkleidung bzw. Schuluniform vorgeschrieben. Hermann Lenzner hat in dem angezogenen Aufsatz gezeigt, wie stark der abnorme Regenfall in Deutsch-Südwestafrika 1933/34 auf das innere Leben der Schule des Landes wirkte.

Das Schul- und Bildungswesen eines Landes ist aber auch von dessen Grösse und Bevölkerungsdichte mit abhängig. Ein einheitliches und straff zentralisiertes Schulwesen wird durch ein kleineres Land mit festen Grenzen, einem Zentralraum und früher politischer Einigung begünstigt (siehe Frankreich), durch grosse Staaten — das zeigen z. B. die Vereinigten Staaten und China, wo alle Versuche der Vereinheitlichung und Zentralisierung des Schul- und Bildungswesens bisher misslangen — dagegen erschwert. Dass auch die Bevölkerungsdichte von massgebendem Einfluss auf die Gestalt des Schul- und Bildungswesens sein kann, zeigt sich schon in Deutschland darin, dass da, wo die Bevölkerung massiert ist — in den Großstädten und Industrieregionen — vielklassige, auf dem dünnbevölkerten Lande aber wenig gegliederte und einklassige Schulen vorherrschen. Vielseitiger macht sich dieser Einfluss in andern Ländern, z. B. in U. S. A. bemerkbar. Hier kam es in den Großstädten zur Errichtung von Mammutschulen mit 2—11 000 Schülern, die ganz neue Probleme stellten und zu eigenartigen Methoden ihrer Bewältigung Anlass gaben, und auf dem oft ausserordentlich dünn bevölkerten Lande (auf 100 Quadratmeilen leben mitunter nur einige wenige schulpflichtige Kinder) zu Sondereinrichtungen für ihre Beschulung, wie Sammelschulen, Wanderlehrer, Rundreiter, Schulzug, brieflicher Fernunterricht und Unterricht durch Radio u. a. m.

Aber auch auf die innere Organisation der Schulen, auf Unterricht und Erziehung, bleibt der geographische Raum nicht ohne Einfluss. Er zeigt sich, z. B. in den Lehr-

und Stoffplänen sehr deutlich, vor allem seit in der praktischen Pädagogik der Gedanke der Lebensnähe und die Idee der „Heimatschule“ Beachtung fand. Endlich ist auch die Lage eines Landes wenigstens indirekt, indem sie ausländischen Einfluss erleichtert bzw. erschwert oder zu Zeiten gar unmöglich macht, von Bedeutung für seine pädagogische Entwicklung. Ob ein Volk Zentrallage (Deutschland) oder Randlage auf einem Erdteil (Spanien) hat, ob es isoliert ist durch Insellage (England) oder abgetrennt von der übrigen Kulturwelt durch als natürliches Hindernis wirkende Gebirge (Himalaja, Kentucky) oder durch von Menschenhand geschaffene Grenzen (chinesische Mauer), ob es — wie die Schweiz und Luxemburg — eingeklemmt ist zwischen grossen Kulturländern, oder — wie Dänemark, das Verbindungsglied zwischen dem Norden und westeuropäischer Kultur — Vorfeldlage innehat, bestimmt in grösserem oder geringerem Masse Stärke und Richtung der Einwirkung ausländischer Pädagogik auf das pädagogische Denken und die pädagogische Wirklichkeit eines Landes.

Die angeführten Beispiele, die sich leicht vermehren liessen, veranschaulichen den Einfluss des geographischen Raumes auf die Pädagogik eines Landes. Für den Leser dieser Ausführungen besteht die Gefahr, dass er diese Abhängigkeit zu einfach sieht und sie überall als selbstverständlich voraussetzt, dass er übersieht, dass der geographische Raum nur einer der vielen Entwicklungsfaktoren ist, dass seine Einwirkung durch andere Faktoren gehemmt, geschwächt, verhindert oder begünstigt, erleichtert, vergrössert werden oder bestimmte qualitative Nuancierungen erhalten kann.

Machen wir uns die Komplexität der Einflussverhältnisse an einem Beispiel klar. Wir haben gesehen, dass in ausserordentlich grossen und weiträumigen Ländern (dasselbe gilt übrigens auch für Länder mit einer ausserordentlich langen Nord-Süd- oder

West-Ost-Ausdehnung) die Uniformierung des Schulwesens und die Zentralisierung der Schulverwaltung und Schulaufsicht sehr schwer, in kleinern Ländern leichter durchführbar ist, und wir haben auf USA. und China einerseits und Frankreich anderseits als Beispiele hingewiesen. In diesem Sachverhalt liegt eigentlich nichts Ueberraschendes. Denn in den Riesenreichen ist die Zentrale von vielen Teilen des Landes weit entfernt und ihr Einfluss, da er umgekehrt proportional der Entfernung von dem betreuten Gebiet ist, oft ausserordentlich gering. „Gott und der Zar sind weit.“ So entwickelt sich in diesen Ländern oft in mehr oder minder grosser Unabhängigkeit von der Zentrale ein recht buntscheckiges Schulwesen, für das keine oder nur wenige und sehr allgemeine Bindungen (Gesetze, Verordnungen) bestehen, die oft ihren Ursprung überhaupt nicht in der zentralen Instanz haben, sondern ihn Orts- bzw. Provinzbehörden oder der Regierung von Teilstaaten verdanken. Dass aus der geographischen Verschiedenheit innerhalb eines grossen Reiches gegenüber den Versuchen der Zentralisierung unüberwindliche Schwierigkeiten erwachsen können, zeigte sich deutlich in China, als man sie nach der Reichserziehungstagung (10. Juni 1912) versuchte. Als untragbar erwiesen sich die für alle Schulen gleichen obligatorischen Fächer und Lehrbücher, die weder Zögling noch Lehrer Freiheit der Wahl liessen. „Nun liegt es aber doch auf der Hand,“ sagt Pen Chen Shü bei der kritischen Beurteilung dieses Versuches, „dass ein so grosses Land in seinen einzelnen Provinzen grosse Verschiedenheiten aufweisen muss. Und diese Eigentümlichkeiten der einzelnen Landschaften lassen sich schwer unter ein allgemeines Schema zwingen, das für alle Provinzen Geltung haben könnte“<sup>9</sup>. So besteht zwischen dem ärmlichen Nordchina, in dem die Bewohner in täglichen Kämpfen mit der Natur, den

starken Strömungen und Ueberschwemmungen des Hoangho und dem kärglichen Boden stehen, und dem fruchtbaren und klimatisch begünstigten Süden ein grosser Unterschied<sup>10</sup>. Und wie er sich im Charakter seiner Bewohner, und ihrer Denkungsart (Repräsentant des nordischen Denkens ist Kungtse, Repräsentant des Südens der dort geborene Laotse) ausgeprägt, so muss er auch in der Pädagogik, im chinesischen Schulwesen seine Spuren hinterlassen.

Aus dieser Einsicht ergab sich dann ein neuer Schulorganisationsentwurf, der an einem straffen Zentralismus und einer weitgehenden Reglementierung festhielt, aber doch den einzelnen Gebieten des Reiches eine gesunde Freiheit zur Berücksichtigung ihrer Besonderheiten liess<sup>11</sup>.

Dass in Ländern, die nicht so grosse Gebiete umfassen und keine grossen landschaftlichen und kulturellen Verschiedenheiten aufweisen, die Durchführung der Zentralisierung und Uniformierung des Schulwesens leichter durchführbar sein muss, ist zwar prinzipiell richtig, und kleinere Staaten haben daher in der Regel auch ein einheitliches Schulwesen. Aber man darf nicht ausser acht lassen, dass es wegen der erwähnten Komplexe doch viele Ausnahmen von dieser Regel gibt. Gegenüber China (China im engeren Sinne 3 982 000, im weiteren Sinne einschl. Mandschurei, Mongolei, Tibet und Turkestan 11 093 000 km<sup>2</sup>) und Russland (22 874 401 km<sup>2</sup>), sind die Schweiz (41 324 km<sup>2</sup>), England (mit Wales 151 015 km<sup>2</sup>) und Frankreich (53 6464 km<sup>2</sup>) kleine Länder. In ihnen fallen Weitläufigkeit und auch die damit meist verbundenen krassen geographischen Verschiedenheiten als Behinderung einer einheitlichen, zentral verwalteten Schulorganisation fort. Und trotzdem finden wir diese weder

<sup>10</sup> Pen Chen Shü „Die chinesische Erziehungsfrage im Hinblick auf die Europäischen Reformen“ S. 12.

<sup>11</sup> S. 26.

in England noch in der Schweiz, wohl aber in Frankreich. Wie ist das zu erklären? Das englische Schulwesen ist wie Wildwuchs entstanden, beinahe völlig unabhängig von der englischen staatlichen Zentralgewalt, hervorgewachsen aus einer ganzen Reihe von Experimenten, Kompromissen, Ueberlieferungen, Erfolgen, Fehlschlägen und religiösen Streitigkeiten. Die Macht des Staates war in England bis in die Gegenwart hinein so gering, dass jeder eine Schule gründen, jeder Lehrer spielen durfte. Dieses Gegenteil der straffen staatlichen Reglementierung und Uniformierung trotz der sie begünstigenden geographischen Lage erklärt sich hauptsächlich aus dem englischen Individualismus und dem englischen Freiheitsbedürfnis, also dem englischen Volkscharakter. Dazu kamen böse Erinnerungen an harte und intolerante Gesetze in der englischen Vergangenheit, die beim Engländer eine geistige Spaltung hervorgerufen hatten, „die jede Einmischung des Staates in die Bereiche der Religion, der Wohltätigkeit und die Erziehung für verderblich halten“<sup>12</sup>.

In dem grösseren Frankreich ist das ganze Schulwesen seit Menschenaltern unter der zentralisierten Kontrolle eines allmächtigen Ministeriums de l'instruction publique, das nicht nur die äussere, sondern auch die innere Organisation einschliesslich des Lehrplanes bis in alle Einzelheiten bestimmt. Wie in dem vorangehenden Beispiel der englische Volkscharakter hemmend wirkte, so macht sich der andersartige französische Volkscharakter in der Zentralisierung begünstigend bemerkbar, vor allem die den Franzosen eigene, in den Analysen seiner seelischen Eigenart immer wieder — z. B. durch Salvador de Madariaga<sup>13</sup> und

Friedrich Sieburg — hervorgehobene stark nationale Einstellung, seine Vorliebe für Klarheit und Uebersehbarkeit, die sich auch in seiner Sprache und in seiner ganzen Geistigkeit, besonders dem sogenannten „esprit latin“ manifestiert<sup>14</sup>.

Ausser dem Volkscharakter gibt es noch andere Umstände, die die Wirkungen der Weiträumigkeit des Landes und der krassen landschaftlichen Unterschiede auf die Gestaltung seiner pädagogischen Wirklichkeit schwächen oder aufheben können. Ein sehr illustratives Beispiel bietet dafür Schweden, das infolge seiner grossen Nord-Südausdehnung (1574 km = der Entfernung von Berlin bis zur Südspitze Italiens) Landschaften ganz verschiedenen Charakters aufweist, von denen auch ganz verschiedenartige Einflüsse auf das ganze schwedische Leben, einschliesslich seiner Pädagogik, ausgehen müssten: Diese aber werden durch andere für das ganze schwedische Reich geltende Umstände kompensiert; dazu gehören: 1. die — gemessen an den jetzigen Staaten Europas — älteste Reichseinheit, die sich auch in der seit 1600 bestehenden gemeinsamen Reichssprache dokumentiert; 2. die ethnographische Gleichmässigkeit, die darin besteht, dass nur 1,5 % der Bevölkerung Nichtschweden (z. B. Finnen, Lappen und Angehörige anderer Nationen) sind; 3. die religiöse Einheitlichkeit, dadurch geschaffen, dass 99,5 % der Bevölkerung sich zur evangelisch-lutherischen Religion bekennen, sodass die 3000 Katholiken und 6000 Juden gegenüber der Zahl der Lutheraner gar nicht ins Gewicht fallen. Diese vereinheitlichen Faktoren haben die scharfen Gegensätze im Charakter der Bewohner stark abgeschwächt, die kulturellen Unterschiede verringert. Sie haben es auch bewirkt, dass

<sup>12</sup> Dibelius S.

<sup>13</sup> Englishmen, Frenchmen and Spaniards, Oxford University Press, London 1931.

<sup>14</sup> Pierre Frieden, Das französ. Schulwesen.

im Bildungsdenken der Schweden und im schwedischen Schulwesen trotz der die Vielgestaltigkeit begünstigenden ungeheuren

Nord-Südausdehnung des Landes weitgehende Uebereinstimmung herrscht<sup>15</sup>.

Köln-Riehl.

Friedrich Schneider.

## Lehrerin und weibliche Erziehung

### Die besonderen Aufgaben der Mädchenbildung im Gesinnungsunterricht\*

So sehr die opferfreudige Hingabe, dieses Sichschenken, der weiblichen Natur eigen ist und in der Erziehung durch die Tat auch befördert werden muss, so ist es doch eine Hauptaufgabe der Mädchenbildung, hier immer ein entsprechendes Gegengewicht zu schaffen durch fortgesetzte Willensübungen und Uebungen im Entzagen. Es muss schon dem jungen Menschenkind klar zum Bewusstsein kommen, wie schwankend und unberechenbar alle Gefühlskräfte sind, wie sie nie eine feste Basis bilden können, auf der ein Charakter sich aufbaut. Gerade die Launenhaftigkeit, die schliesslich jedes Mädchen einmal an sich verspürt, ist ein Ausfluss der starken Gefühlsbeherrschtheit und muss das Mädchen überzeugen, dass wirkliche Lebenswerte auf solcher Grundlage nie gedeihen können. Der Gesinnungsunterricht wird also immer wieder Bezug nehmen auf diese reine, ruhige Klarheit eines gleichmütigen, frohen Gemütes, das allmählich über die Schwankungen des Gefühlslebens Herr zu werden sucht und zu sonnigem, heiterem Wesen sich erhebt. Vorab ein Mädchen muss es lernen, Sonne im Herzen zu tragen, und Licht und Wärme zu verbreiten. Es muss im Gesinnungsunterricht das Wesen wahrer innerer Ruhe und sonniger Heiterkeit immer klarer empfinden lernen, muss aus der Erfahrung heraus an Vorbildern und aus dem eigenen Erleben verspüren, wie aus jenem sonnigen

Gemüt die wahre edle Herzensgüte erblüht, die mit gefühlsmässigen Augenblickswallungen und sentimentalnen Ergüssen nichts zu tun hat. Güte ist stetig, Güte ist Macht. Diese Gewissheit muss jeder Frau frühzeitig aufgehen. Güte kommt aber von gut sein. Hilty sagt dies einmal in seinen „Neuen Briefen“ (Leipzig-Frauenfeld 1906): „Die Frauen können nichts Besseres tun als gut und immer besser werden und ganz ausschliesslich diese Seite des Lebens zu vertreten; das ist ihr eigentlicher Beruf und wo sie denselben verlassen, werden sie unglücklich selbst und ein Unglück für ihre Angehörigen, ihr Volk und die Menschheit überhaupt.“ Erziehung zum Gutsein, zur Güte, ist also ein Hauptmoment von kultureller Bedeutung in der Mädchenerziehung. Wahres Gutsein leitet sich aber ab von dem einen, der allein gut ist, Gott. Erziehung zur Güte führt also von selbst hin zur religiösen Erziehung und zwar zu religiöser Taterziehung. Wo sich die Religion nicht im Tun auswirkt, im Gutsein, da ist sie eitel. Diese Tatsache muss gerade dem zum Gefühlsmässigen neigenden Mädchen zur vollen Gewissheit werden, muss es durch die Uebung zum Gutsein, zur religiösen Tat führen. Das junge Mädchen muss dahin gebracht werden, dass es instinktiv empfindet, hier in der Verbindung mit dem wah-

\* Siehe Nr. 2.

<sup>15</sup> Die Einwirkungen der übrigen Faktoren, einschliesslich Politik und Ausland, werden in einem separaten Aufsatz dargestellt.