

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 31 (1944)  
**Heft:** 12

**Artikel:** Ganzheitsmethode und gegenwärtige pädagogische Lage  
**Autor:** Kern, A.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-533668>

#### 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:** 15.01.2026

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

Hans Dommann hatte das Licht, glaubte an das Licht, darum ging er auch von uns im Zeichen des Lichtes!

Er widmete einen grössten Teil seines Lebens dem Erforschen vaterländischer Geschichte; an geschichtlicher Stätte trat die Fügung an ihn heran!

Er liebte seine Heimat wie kein zweiter; in ihrem Dienste starb er als Soldat; über seinem Grabe senkte sich die Fahne des weissen Kreuzes im roten Felde!

Ein Ende in Würde und Grösse! Und „selig, die im Herrn sterben; denn ihre Werke folgen ihnen nach“!

An uns aber ist es, die Fackel, die seiner Hand entfallen, aufzunehmen, dass sie weiter leuchte vor Gott und Vaterland!

Albert Mühlbach.



## Ganzheitsmethode und gegenwärtige pädagogische Lage

Unsere heutige pädagogische Lage lässt sich wohl am besten kennzeichnen mit dem Ausdruck: Besinnung. Zwei Jahrzehnte der Gärung, des Sturmes und Dranges, ja der Revolution liegen hinter uns. Wir aber stellen uns mit Recht die Frage: Was bleibt? Hat sich der gärende Most zu klarem, edlem Wein gewandelt, oder stehen wir vor einem Nichts? Schon hören wir da und dort Stimmen, die behaupten wollen, dass unsere Schule nichts mehr leiste usf., mit Macht wird zum Rückzug auf der ganzen Linie (Lehrerbildung) geblasen. Es ist die Stimme der Reaktion, die allerdings zum geringsten aus dem Lager der Pädagogen, sondern dem der Wirtschaft zu vernehmen ist. Doch auch in pädagogischen Kreisen lässt sich eine besinnliche Ueberschau und Durchmusterung des Geleisteten beobachten. Es lässt sich etwa folgende Linie herausstellen: Nach der „Entdeckung des Kindes“ um die Jahrhundertwende setzte vor allem in der Pädagogik Wandel nach der Seite ein, dass man versuchte, im Kinde nicht

mehr den kleinen Erwachsenen zu sehen, sondern das Kind in seiner eigenen Ganzheit zu begreifen. Der überkommene didaktische Materialismus wurde zugunsten eines reinen Formalismus verdrängt. Auf die verschiedenseitigsten Ausstrahlungen dieses Grundgedankens kann hier nicht eingegangen werden. Wir verfolgen ihn nur im Hinblick auf die Didaktik. Ein Kind dieser Entwicklung war die „Arbeitsschule“. Sie feierte ihre Triumphe im Jahrzehnt nach dem Kriege. Ihre Grundsätze: Selbständigkeit, Formal-, nicht Materialbildung wirkten revolutionierend auf die Unterrichtsgestaltung, die bis dahin mehr oder minder rezeptiv eingestellt war. Heute sind wir bereits — auf Grund des weiteren Abstandes — in der Lage, manche Dinge, die als Errungenschaften der Arbeitsschule einst hoch gepriesen wurden, als Irrtümer und Verirrungen kennzeichnen zu können. Diese „neue Sachlichkeit“ darf nun aber nicht dazu führen, auch die wirklich guten Gedanken und Ergebnisse der Arbeitsschulidee als klein oder gar als

nichtig zu betrachten. Unsere Aufgabe ist, das Plus dieser Idee herauszustellen und in die breite Masse der Lehrenden hinauszutragen.

Wir schätzen heute wieder mehr als zuvor das „Können“, das „Ergebnis“. Manch übereifriger Arbeitsschulmethodiker hat übersehen, dass die richtig verstandene Arbeitsschule an den Schluss des Arbeitsprozesses auch das „vollendete Werk“ stellt. Gerade dieses Uebersehen hat die Arbeitsschule in weiten Kreisen in Verruf gebracht. Wenn wir heute als selbstverständliches Ziel unseres Unterrichts gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten setzen, so übersehen wir trotzdem nicht, dass der Schwerpunkt der Bildungsmöglichkeit auf dem Wege zum Ziel zu suchen ist. Und weil die Bildung in unserem Aufgabenkreis den bevorzugtesten Platz einnimmt, lenken wir unser Hauptaugenmerk nicht so sehr auf das „Was“, als auf das „Wie“ unserer Unterrichtsfähigkeit, auf das Lesen angewendet: Die Erreichung des allgemeinen Lesezieles ist — solange dieses Ziel gilt — eine Selbstverständlichkeit; der Weg, der hierhin führt, ist es, dem unser Denken gilt.

Die beste Bildungsmöglichkeit liegt wohl dort vor, wo wir uns eng an die Gewohnheiten im Kind anschliessen können. Die Bewegung „vom Kinde aus“ hat ja darum auch den Gedanken in unsere Unterrichtsgestaltung hineingetragen, den Uebergang vom Spielen des Vorschulpflichtigen zur ernsten Schularbeit möglichst unberührt zu gestalten. Wir versuchen allenthalben, diesem Gedanken nachzukommen, weil wir ihn für berechtigt ansehen. Wir glauben damit, dass wir anfänglich den Unterrichtsbetrieb recht frei einrichten, viel spielen und singen, dem geforderten Grundsatz nachzukommen. Wieviele von uns haben aber schon darüber nachgedacht, ob die Art und Weise, wie wir unsere wichtigsten Unterrichtsfächer des ersten Schuljahres, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, beginnen, der kindlichen Seelenlage entspricht, ob wir tatsächlich bei unserem Unterrichtsverfahren an das Mitgebrachte und somit Vorhandene anschliessen? Es liegt nämlich die Tatsache vor, dass wir trotz unserer betont psychologisch gerichteten Einstellung übersehen, unser Unterrichtsverfahren nicht nach psychologischen, sondern nach logischen Gesichtspunkten, also vom Erwachsenen her aufbauen, dass wir aus diesem Grunde in

entscheidendem Punkte die Seelenlage des Kindes erkennen und somit nicht einen U e b e r - g a n g , sondern einen offensichtlichen Bruch schaffen. Der Grundsatz „vom Kinde aus“ ist demnach in schwerwiegenden Punkten an der Oberfläche hängen geblieben, ist nicht in die Tiefe gedrungen. Es wird die Aufgabe der Zukunft sein, diesen Grundsatz auch in allen Unterrichtsfächern von innen heraus zu entwickeln.

An dieser Stelle verfolgen wir den Gedanken nur für das Lesenlernen: Am Anfang unseres Lesenlernens stand bisher der Einzellaut, es wurde fortgeschritten zur Silbe, zum Wort. Man glaubte dieses Verfahren rechtfertigen zu können mit dem Grundsatz: „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten“. Mit der Gleichsetzung einfach = leicht, zusammengesetzt = schwer, sind wir aber in falsche Bahnen geraten. Die heutige Psychologie — die sich ja bekanntlich im letzten Jahre stark gewandelt und zu ausserordentlich fruchtbaren Fragestellungen vorangedrungen ist — lehrt uns, dass das logisch Einfache noch lange nicht das psychologisch Einfache ist. Wir wissen heute, dass das Leichtere — zum Beispiel beim Behalten — nicht der Einzelteil, sondern die Zusammensetzung, das Wort ist. Das psychologisch Leichte ist also das Wort, nicht der Buchstabe. Der Beginn mit dem Einzellaut widerspricht aber auch in anderer Hinsicht den psychologischen Voraussetzungen: Das Kind hat ein ganz anderes Verhältnis zur Sprache als wir. Ihm sind Gegenstand und Wort noch eine Einheit. Die Trennung, die Loslösung gelingt erst allmählich. Erst nach diesem Ablösungsprozess ist das Kind in der Lage, auch über ein Wort zu reflektieren, es allmählich in seine Teile zu analysieren usf. Gerade das Ganzheitsverfahren hat eindringlich herausgestellt, welche ausserordentliche Abstraktion, somit kindfremde Leistung, wir verlangen, wenn wir an den Anfang unseres Leseverfahrens nicht den sinnvollen Satz, sondern den sinnleeren Einzellaut stellen. Wenn hier entgegengehalten werden sollte, dass der Einzellaut ja kindertümlich gemacht wird durch Geschichtchen, Ausrufe, Gesten, Lebensformen usf., so wird vergessen, dass wir mit solchen Massnahmen dem Objekt nicht gerecht werden, indem wir das Wesen des Lesens, das eine Sinnentnahme darstellt,

insofern erkennen, als wir dem Einzellaut einen Eigen-Sinn anheften und somit die Auffindung des wirklichen Wortsinnes empfindlich stören. Es kann hier nur andeutungsweise vermerkt werden, dass gerade durch solche „Kindertümlichmachungen“ — auch Gesten, Normallaute usf. gehören hierher — mit denen der Grund gelegt wird zu jenem mechanischen Lesen, das wir in Oberklassen so oft bekämpfen müssen.

Auch in einem weiteren Punkt steht unsere Unterrichtsweise mit psychologischen Erkenntnissen im Widerspruch. Das Lesenlernen der synthetischen Methode verlangt von jedem Kind, ob gut oder schwach begabt, zur gleichen Zeit die gleichen Leistungen. Der Aufbau dieser Methode bringt es mit sich, dass das Einsetzen einer folgenden Lektion das Beherrschene der vergangenen voraussetzt. (Hat beispielsweise ein Kind verschiedene, bereits durchgenommene Laute nicht mehr im Gedächtnis, so kann es unmöglich die geforderte Leistung, die auf den früheren Aneignungen aufbaut, leisten). Die Folge hiervon ist, dass das Tempo des einzelnen Kindes ausser acht gelassen werden muss, dass Leistungen gefordert werden, die, psychologisch gesehen, vom Kind einfach nicht zu leisten sind, da sie die Kräfte übersteigen. Die heutige Kinderpsychologie lehrt uns, dass wirkliche Leistungen notwendige Reife voraussetzen. Kann eine solche Reifung nicht abgewartet werden, so erhalten wir Scheinleistungen, Treibhäusergebnissen vergleichbar, deren erzwungene Hervorbringung aber niemals bildend, sondern gewöhnlich verbildend, wenn nicht sogar schädigend wirken. Es wird wieder eine Aufgabe der Zukunft sein, unseren gesamten Unterricht einmal nach diesem Gesichtspunkt einer Durchprüfung zu unterziehen. Dass in dem Ganzheitsverfahren dieser Gesichtspunkt nicht lose eingebaut ist, sondern einen wesentlichen Bestandteil bedeutet, bedarf keiner weiteren Erörterung. (Es ist hier nicht der Raum, die Frage zu besprechen, wie die Ganzheitsmethode die Spannung Individualität-Gemeinschaft hinsichtlich des Grundsatzes: reifen lassen, löst.) Gerade dieser Kardinalpunkt: reifen lassen, erfordert vom Lehrenden eine starke Umstellung. Bisher war er gewohnt, von Tag zu Tag zu ernten, nun soll er reifen lassen, muss also den täglichen Erfolg

missen. Das mag vorerst nicht immer leicht fallen. Die wirkliche Ernte wird ihm seinen Verzicht aber lohnen. Wer uns an dieser Stelle „übersteigerte entwicklungspsychologische Tendenzen“ vorwirft, der hat noch nie tief in die Quellen wirklicher Bildung geblickt, der verwechselt aber auch, dass Reifenlassen etwas völlig anderes ist, als jenes „Wachsenlassen“ ohne Führung, ohne Ausrichtung nach Werten, wie es von extremen Individualpädagogen einst gefordert wurde.

Diese Ausführungen mögen gezeigt haben, wie im Verfahren der Ganzheit tatsächlich ein Anschluss an die psychische Lage des zur Schule kommenden Kindes nicht nur gesucht, sondern auch gefunden ist. Wir werden also dem Kinde im wahrsten Sinne gerecht und dürfen dieses Verfahren als kindgemäß, als psychologisch richtig bezeichnen.

Ist aber dieses Verfahren nicht im Hinblick auf das Objekt, also die Sprache zu beanstanden? Manche Reform hat wohl versucht, psychologische Gesetzlichkeiten zu erfüllen, wurde aber dem Objekt nicht gerecht. Manchmal wird der Ganzheitsmethode vorgeworfen, sie widerspreche dem Charakter unserer Lautschrift. Wer aber das ganze Verfahren, nicht nur den Anfang, beachtet, wird zugestehen müssen, dass dem Charakter der Lautschrift sehr wohl Rechnung getragen ist; denn nach einer bestimmten Zeit setzt sich das Kind in den Besitz der Elemente der Sprache und Schrift. Der durchschrittene Weg berücksichtigt die oben skizzierten Gedanken. Noch vor Jahren wäre uns der ganze Verlauf dieses Weges psychologisch nicht verständlich gewesen. Heute wissen wir aber auf Grund der Forschungen der Gestaltpsychologie, dass Gestalten anfänglich ganz undifferent, diffus aufgenommen werden, sich nach und nach durchgliedern, bis die Gestalt ganz klar in ihrer Ganzheit wie in den Teilen vor uns steht. So wird uns der ganze Ablauf, der Wahrnehmungsprozess innerhalb der Ganzheitsmethode erst durch die moderne psychologische Forschung klar. Der Vorwurf der Missachtung der vorliegenden Lautschrift, also der geringen Objekttreue, ist nicht stichhaltig. Ich möchte sogar behaupten, dass kein Verfahren den Gesetzmäßigkeiten und Forderungen der Sprache so nahe kommt, wie das der Ganzheit. Das möge folgende Ueberlegung zeigen: Das

Kind beherrscht die Sprache bei Schuleintritt schon relativ gut. Die Schrift ist nun eine Fixierung der Sprache. Es kommt also sehr viel darauf an, wie diese Ueberführung der Sprache in dieses Symbol gelingt. In dem herrschenden synthetischen Verfahren muss hier ein Bruch festgestellt werden. Wieviele Wochen steht im Vordergrund dieser Methode der Laut, die Lautzusammensetzung, überhaupt das Technische des Lesens. So entsteht in dem Kinde eine bestimmte Haltung, die ein deutliches Vorherrschen des Technischen erkennen lässt. Erst im letzten Stadium erscheint dann noch als „Anwendung“ die Sinndeutung. Dass gerade die Mittel- und Schwachbegabten zu diesem Zielpunkt gewöhnlich nicht gelangen können, habe ich in meinen Schriften eindringlich dargelegt. Erst nach manchmal recht grossem Zeitabschnitt siegt allmählich das Geistige, das Sinnentnehmen über die reine Technik des Zusammenlesens. Kerschensteiner hat diese rein auf Technik eingestellte Haltung sogar in Oberklassen nicht selten angetroffen. Wir können noch sagen: Durch die Schaffung der auf Technik gerichteten Haltung im Kinde verpassen wir den Anschluss an die Sprache. Wir leiten auf einen Bruch hin, der nur schwer mehr in mühsamer Arbeit der folgenden Jahre wieder zusammengekittet werden kann.

Gegenteilig liegt der Fall bei dem Verfahren der Ganzheit. Hier werden Erlebnisse des Kindes durch das Kind in sprachliche Form gebracht und finden alsdann die ganz selbstverständlich aufgenommene Fixation in der Schrift. Schrift ist hier also nichts als ein Festhalten des Erzählten, damit man es immer wieder mal lesen, erzählen kann. Schreiben bleibt also ein schriftliches Erzählen: Schreiben ist die Fixierung eines Sinngehaltes, Lesen alsdann die Wiederentnahme des niedergelegten Sinnes. Lesen und Schreiben ist also das selbstverständlichste von der Welt. Da dieser Weg lange Zeit beihalten wird, konstituiert sich natürlich im Kinde eine ganz bestimmte Haltung: Beim Lesen kommt es ihm darauf an, zu erfahren, was hier in dieser Geschichte geschehen ist; also zu wissen, welches der Inhalt des Gedruckten oder Geschriebenen ist, beim Schreiben einen Gedanken auszudrücken. Ein Lesen, das nicht auf Sinnentnahme eingestellt wäre, kennt das Kind gar nicht. So haben wir die natürliche Haltung,

die das Kind beim Sprechen und Hören einnimmt, nämlich Sinn auszudrücken oder Sinn zu entnehmen, in vollkommenster Weise auf Schreiben und Lesen übertragen. Was diese Haltung aber in literaturpädagogischer Hinsicht auch hinsichtlich der Aufsatzbildung bedeutet, bedarf keiner weiteren Ausführungen. Da dieses Verfahren später dann auch die „technische Seite“ des Lesens — allerdings auf Schleichwegen, für das Kind fast unbemerkt — nahebringt, kann ihr Objekttreue nicht abgesprochen, sondern es muss, weil es so sehr dem Wesen der Sprache gerecht wird, ihr dieses Prädikat in einem Masse zuerkannt werden, wie es keinem anderen Verfahren gegenüber möglich ist.

Zum Abschluss wäre noch ein Wort zu sagen über das Problem: „Persönlichkeit und Freiheit der Methode.“ Verlangt die Ganzheitsmethode nicht ein Aufgeben dieser Freiheit, ist sie darum nicht eine Einengung der Persönlichkeit? Das Wort „Methode“ ist heute nur noch mit Vorsicht zu gebrauchen, hat seine Bedeutung doch einen starken Wandel durchgemacht. Wohl haben wir in unseren Werken das Wort Ganzheitsmethode — und zwar aus historischen Gründen — geprägt, sind uns aber klar bewusst, dass dieser Begriff Methode mit dem heute allgemein verwendeten nicht mehr in Begriffseinheit besteht. Um dem heutigen Sprachgebrauch gerecht zu werden, müssten wir von einem Verfahren der Ganzheit sprechen. Verfahren könnten wir vielleicht am besten vergleichen mit Weg oder besser mit Richtung. Solche Richtungen gibt es im Lesenlernen drei: Die synthetische, die analytisch-synthetische, die Ganzwort- (ganzheitliche) Richtung. Die erste ist kurz zu kennzeichnen: Laut — Lautzusammensetzung — Wort. Die zweite: Wort — sofortiges Zerlegen in Laute, dann sofort Wortzusammensetzung. Die dritte: Wort — organisches Herauswachsenlassen der Elemente. Bis-her wurde wohl fast überall die erste Richtung eingeschlagen. Nun führten natürlich viele Wege in dieser Richtung zum Ziele hin. (Vokalisations-, begriffliche Methode, Phönik, Geste usf.). Es bleibt nun der Persönlichkeit überlassen, einen dieser Wege oder eine Verbindung dieser Wege zu gehen, und hierin und sonst in nichts lag seine Freiheit. Die Richtung war angegeben, in deren Auswahl war er nicht frei. Als Persönlichkeitsmethode kann man also

die Realisierung eines Verfahrens durch eine Persönlichkeit bezeichnen. Anders ausgedrückt: Produkt aus Verfahren und Persönlichkeit ergeben die persönliche Methode. Sie ist gebunden durch die allgemeine Zielrichtung, frei dagegen in der Auswahl der in dieser Richtung verlaufenden Wege. Auch die Ganzheitsmethode zeigt eine solche Richtung an, innerhalb derer es eine

Menge Wege gibt, die zum in der genannten Richtung liegenden Ziel führen. Ja, ich darf behaupten, dass kein anderes Verfahren so sehr der Persönlichkeit Entfaltungsmöglichkeiten bietet und damit Freiheit gewähren kann, als das der Ganzheit. Das kann natürlich nur ermessen, wer beide Wege schon wiederholt gegangen ist.

A. Kern.

## Badeunfall — fahrlässige Tötung?

Am 30. August 1943, einem sonnenreichen Tage, hatte die Lehrerin, Fr. Mathilde Frei in Bazenheid, statt des Turnens eine Badestunde an der Thur angeordnet und dazu auch die Mädchen der 5. und 6. Klasse bestellt. Als die letztern verspätet, erst um 4 Uhr anrückten, gestattete ihnen die Lehrerin nur noch ein kurzes Fussbad an einer sicheren Stelle. Zirka 6 Mädchen gehorchten nicht, zogen sich aus und begaben sich in Kettenbildung in die Thur. Die Lehrerin warnte sie mit Zurufen und Pfeifensignalen wegen einer dort sich befindlichen, gefährlichen Stelle. Einen Augenblick später verloren zwei Mädchen plötzlich den Halt unter den Füßen. Ein des Schwimmens kundiges Mädchen brachte eine mit den Wellen kämpfende Mitschülerin ans Ufer, während die 6.-Klässlerin Alice Schnyder in einer 4—5 m tiefen Flusssenke ertrank. — So lautete der Tatbestand.

Der Fall wurde viel besprochen, einige Zeit später durch das Bezirksamt Altstotzigenburg als Offizialdelikt anhängig gemacht und Anklage gegen die Lehrerin wegen fahrlässiger Tötung erhoben.

Samstag, den 9. Sept. 1944, fand morgens ein Augenschein durch das Bezirksgericht an Ort und Stelle statt, hieran schlossen sich die Verhandlungen. Kollege Walter Koller, Bazenheid, der als guter Schwimmer und Taucher die verunglückte Schülerin ihrem Wassergeiste enthoben hatte, wurde eingangs als Zeuge einvernommen. Der Vater der verunfallten Schülerin deponierte, dass er nicht Ankläger sei, dass er der Auffassung sei, die Lehrerin habe ihre Pflicht getan und solle nicht bestraft werden.

Nach Verlesung der Anklage erhielt Hr. Dr. Bärlocher, ein ehemaliger Schüler der Beklagten, das Wort zur Verteidigung. Er vermochte ein überzeugendes und glaubwürdiges Bild des Vorganges zu geben, nach welchem eine Schuld der Lehre-

rin wegen fahrlässiger Tötung gar nicht in Betracht komme. Eine Rundfrage bei andern Bezirksamtern des Kantons habe ergeben, dass wohl schon da und dort ähnliche Fälle passiert seien, aber es sei entweder nicht geklagt, oder sie seien nach erfolgtem Untersuche ohne gerichtliche Verhandlungen ad acta gelegt worden. Die Haftpflicht der Lehrerschaft könne doch auch nicht übertrieben werden.

In seinem Plädoyer skizzierte der Verteidiger auch die Verantwortung der Schulgemeinde. Dama, am Schlusse der Badesaison, fehlten am Badeplatz jegliche Rettungsgeräte. Diesen Sommer sind die Schulen mit solchen ausgerüstet worden. Da am Unglücksabend niemand an eine Anklage dachte, wurde auch die Obduktion der Leiche unterlassen. Denn schliesslich war auch die Todesursache nicht einwandfrei festgestellt. Die Mädchen hatten vor dem Bade noch Pflaumen gegessen. —

Nach 2½ stündiger Beratung sprach das Bezirksgericht die Lehrerin frei. Gerichts- und Untersuchungskosten werden dem Staate überbunden.

Das „Toggenburger Volksblatt“ in Bazenheid schreibt dazu:

„Dieses Urteil hat in weitesten Kreisen des Dorfes grosse Genugtuung ausgelöst. Wenn eine Lehrerin 30 Jahre lang in einer Ortschaft mit Liebe, religiöser Ueberzeugung, Freude, Opfergeist und Zeitaufgeschlossenheit dem Lehrerberufe obliegt, bis zu 60 Kinder in den ersten beiden Klassen unterrichtet und anleitet, und wenn man die Anhänglichkeit dieser Kinder zu ihrer Lehrerin sieht, nimmt man Anteil an der Erlösung der seelischen Belastung, die ein solcher Prozessfall mit dem Delikt der ‚fahrlässigen Tötung‘ bringen muss.“

Aber auch die Lehrerschaft der Umgebung, ja des ganzen Kantons, auf der ebenfalls der Druck lastete, atmet auf. Nach kant. Vorschriften darf die