

# Pädagogische Wahrhaftigkeit

Autor(en): **Häberlin, Paul**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **7 (1934-1935)**

Heft 10

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851404>

## **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.

langues, – tout a été mis en œuvre pour satisfaire à la lettre de la loi et à son esprit.

La Belgique, comme on sait, présente une combinaison de ce que nous avons appelé le principe suisse et le principe sud-africain. Le territoire du royaume a été découpé en aires linguistiques de trois sortes: ici le pays wallon, là le pays flamand, le reste – et notamment la capitale – zone bilingue. Dans cette dernière zone on applique le principe sud-africain, dans les deux autres le principe suisse.<sup>1)</sup>

On pourrait, croyons-nous, rendre compte de la politique scolaire de tous les États à l'aide de ces deux seuls principes, pourvu que l'on se rappelât que si, en Suisse, en matière scolaire, la *regio* souveraine, c'est la commune, il n'en est pas ainsi ailleurs. Jusqu'en 1918, au retour de l'Alsace à la France, la République française était restée, à cet égard aussi, une et indivisible.

Continuité locale, continuité raciale, il serait vain de chercher à démontrer la supériorité en soi, ou la plus grande légitimité, de l'un ou de l'autre de ces principes. Dans les pays où les tâches scolaires de l'État sont encore en une large mesure assumées par des corporations privées indépendantes de lui (Églises, missions, colonies étrangères etc.), le principe sud-africain est difficilement contesté. C'est le caractère de certains territoires d'être, et d'avoir été de tout temps, polyglottes. D'autre part là où le principe que nous avons appelé suisse est entré dans les mœurs, l'application du principe contraire représenterait une révolution si complète que personne ne saurait sérieusement l'envisager. Encore que dans la ville de Berne, la population de langue française représente à peu près un tiers des habitants, nul n'y demande la création d'une école publique où l'on enseignerait en français, et il n'y a même guère de classes privées auxquelles les parents puissent s'adresser.

Est-ce à dire que ces deux principes soient les seuls possibles et qu'un État nouveau ayant à faire choix d'une politique scolaire, n'ait d'autres possibilités que de prendre pour modèle ou la Suisse ou l'Union Sud-africaine? Je ne le crois pas. Une troisième solution est concevable, et elle est, si je ne me trompe, tout à fait dans la ligne, sinon des racismes et des nationalismes qui triomphent en ce moment, du moins de la marche des institutions libérales qui ont procuré aux États démocratiques la paix confessionnelle. Cette troisième solution consisterait à reconnaître que l'enfant n'appartient en première ligne, ni à son pays (*regio*), ni à sa race (*stirps*), mais à lui-même, et qu'il a le droit d'être instruit dans la langue de son choix.

Evidemment, tant qu'il est mineur, c'est son père ou sa mère qui décident pour lui – comme en matière religieuse, ici encore. On a vu dans l'Afrique du Sud, et en Belgique

<sup>1)</sup> Léon Bauwens. Régime linguistique de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen. Bruxelles 1933.

aussi, des parents demander que leur enfant fût envoyé dans une école où l'enseignement ne se donnait pas dans la langue que l'enfant parlait chez lui. (Il pouvait y avoir à une telle demande plusieurs raisons utilitaires ou patriotiques: procurer à l'enfant dès son jeune âge le bénéfice d'une initiation complète dans une seconde langue, primait aux yeux de ces parents l'avantage de conserver intacte une tradition familiale). Cette requête des parents contredisait les principes posés par la loi; elle a été refusée. On peut se demander si, au point de vue des intérêts supérieurs de l'État, une telle manière de faire est sage. Ce que des recherches expérimentales récentes ont montré, c'est qu'elle ne peut pas se défendre par un désir de protéger les intérêts de l'enfant contre un tort que ses parents risqueraient de lui faire.

Un directeur d'école de la colonie du Cap, M. E. T. Logie a, très exceptionnellement, obtenu la permission d'enfreindre la lettre de la loi sud-africaine et de donner dans son école à des enfants en partie anglais, en partie afrikaans, un enseignement effectivement bilingue: la même leçon était, par exemple, donnée en afrikaans, puis récitée en anglais ou vice-versa; les enfants anglais répondaient mieux le jour où les questions étaient posées en anglais, mais les petits Afrikaans avaient leur revanche la fois suivante. L'expérience s'est poursuivie pendant quatre années. Elle a donné lieu ensuite à un contrôle méthodique fait avec toutes les ressources et toutes les précautions de la pédagogie expérimentale. On a mesuré le rendement des élèves dans leur langue maternelle, dans la seconde langue, en arithmétique (cette branche étant choisie comme épreuve d'intelligence logique) et en géographie (pour voir ce que donnait une branche moins formelle). Des écoles unilingues, anglaises ou afrikaans, ont servi de point de comparaison. Le résultat a été entièrement favorable à la tentative originale et hardie de M. Logie: sur aucun point ses élèves ne se sont trouvés inférieurs à leurs camarades instruits de la façon usuelle, et pour la seconde langue ils ont eu sur tous les autres une avance considérable. Ce bilinguisme des individus n'est-il pas tout à l'avantage d'un État bilingue?

Pour M. Logie, cette expérience peut être considérée comme une preuve de l'extraordinaire importance du facteur affectif. Ici la seconde langue a été présentée par le même maître que la première, avec la volonté arrêtée de ne pas faire de différences entre elles. Les enfants étaient dans les meilleures conditions pour que les récréations qu'ils passaient avec leurs camarades ne les divisassent pas en camps linguistiques, mais au contraire les incitassent à une fraternité de bon aloi, à laquelle leur apprentissage de la seconde langue trouvait son profit.

Mais, nous l'avons dit, les problèmes que soulève le bilinguisme sont trop complexes pour qu'il ne soit pas indispensable de continuer le travail de recherche.

## Pädagogische Wahrhaftigkeit

aus einer Vorlesung „Allgemeine Pädagogik“ von Professor Dr. **Paul Häberlin**, Basel, nach einer vom Dozenten durchgesehenen Nachschrift von Peter Kamm, Netstal

Stellen Sie sich einmal vor, daß Ihre eigene Erziehung in völliger Ehrlichkeit, Offenheit, Wahrhaftigkeit zwischen Ihnen und Ihren Eltern, zwischen Ihnen und Ihren Lehrern

vonstatten gegangen wäre! Glauben Sie nicht, daß Ihr Verhältnis zu Eltern und Lehrern sich unter diesen Umständen total anders gestaltet hätte?

Wahrhaftigkeit ist das A und O der Erziehung. Wahrhaftig ist nur der Erzieher, welcher mit dem Einsatz der ganzen Persönlichkeit in seiner Arbeit steht. Das ist nur dann der Fall, wenn er nichts tut, was seinem innersten Wesen widerspricht, nichts unternimmt, was nicht durch seine volle Überzeugung gedeckt ist. Ein Erzieher, der wahrhaftig sein will, hat sich grundsätzlich von jeglicher Bindung an methodische Leitsätze frei zu halten. Er darf nicht einfach Kunstgriffe und Kniffe übernehmen. Er darf nicht eine fremde Autorität vorschieben, sich hinter Sitten, Regeln, Gewohnheiten, Lehrplänen verkriechen, wenn es gilt, pädagogische Maßnahmen zu rechtfertigen. Was er anordnet, hat er allein zu verantworten. Übernimmt er Vorschriften, so hat er sie so zu handhaben, daß in der Anwendung seine persönliche Überzeugung zum Ausdruck kommt. — Ein Lehrer, zum Beispiel, muß die Zivilcourage aufbringen, den Lehrplan in der Weise zu interpretieren, wie er es für richtig findet. Heute kann man das wagen; wir leben ja nicht in einer Zeit oder in einem Staatswesen, wo man derartige Ketzereien mit dem Tode bestraft. Freilich braucht es auch jetzt noch Mut zu solchem Vorgehen. Aber ein rechter Erzieher *hat* eben den Mut, wahrhaftig zu sein!

Da sagt man mir immer wieder: „Sie haben gut reden. Es ist richtig; man sollte eigentlich so unterrichten, wie man es für richtig hält. Aber wir können nicht: Der Lehrplan, das Klassenziel, der Rektor, die Urteile der Kollegen hindern uns daran.“ — All das ist nicht stichhaltig! Vor derartigen Widerständen kapituliert nur der, welcher nicht wagt, sich selbst zu sein. Ein Erzieher *muß* aber wagen, sich selbst zu sein; sonst kann er nämlich gar nicht erziehen. Erzieher sein heißt doch, sich mit der ganzen Persönlichkeit in seine Aufgabe hineinknien, dem Zögling mit allen Kräften helfen, in seine Lebensaufgabe hineinzuwachsen. Wie soll das möglich sein, wenn nicht in jeder methodischen Maßnahme die ganze Überzeugung des Erziehers steckt? Wahrhaftigkeit ist die notwendige Voraussetzung jedes fruchtbringenden, pädagogischen Verkehrs. Die kleinste Verfälschung, die kleinste Unehrlichkeit trübt das Verhältnis zwischen Erzieher und Kind.

Erinnern Sie sich an diejenigen Lehrer, die Sie wirklich respektierten, vor denen Sie das Gefühl hatten, daß sie Führer waren? Handelte es sich bei ihnen, ganz abgesehen von ihren didaktischen Vorzügen und Mängeln, nicht um *Persönlichkeiten*? Waren es nicht Lehrer, die sich mit der Gänze ihrer Person zur Verfügung stellten? — Ich erinnere mich an methodisch ausgezeichnet begabte Lehrer, bei denen wir eine Menge nützlicher und wissenschaftlicher Dinge lernten — ich bin ihnen jetzt noch dankbar dafür —, deren Unterricht aber trotz aller Vorzüglichkeit erzieherisch wertlos war. Warum? Weil sie sich nicht hergaben, weil sie uns wie eine feindliche Macht gegenüberstanden, weil wir von ihnen als Nummern und nicht als Menschen behandelt wurden. — Ich erinnere mich auch an andere, an Lehrer, die sich hinhalten ließen, durch vom Zaun gerissene Gespräche, die nicht an den Tag bringen sollten, wie schlecht präpariert wir waren, — an schlechte Methodiker, an aufbrausende, jähzornige Köpfe, die wir als *gute* Erzieher schätzten und verehrten. Warum? Einzig deshalb, weil sie mit Leib und Seele bei der Sache waren. Solchen Lehrern verzeiht man alle ihre Fehler.

Das Sich-Hergeben hat natürlich nur dann einen erzieherischen Wert, wenn der Betreffende wirklich eine pädagogische Persönlichkeit ist. Was heißt das? Ein Mensch braucht weder vollkommen noch im vollen Sinn des Wortes erzogen zu sein, um eine pädagogische Persönlichkeit zu heißen. Um diese Bezeichnung zu verdienen, braucht er nur eines zu haben: Sinn und Geschmack für die Bestimmung, die in jedem Menschen lebt, Glaube an den Preismenschen, der auch noch im ärmsten, miserabelsten Kerlchen steckt, das in seine Hand gegeben ist. Nur wo diese Begabung vorhanden ist, findet sich jene große, echt realistische, meinerwegen religiöse Liebe, die nicht nur liebt was gut und schön ist — da fällt einem das Lieben leicht — sondern *alles*, was *da* ist, auch wenn es nur durch seine Existenz gerechtfertigt ist. Nur wo diese Liebe herrscht, kann Hilfe geleistet und damit die Aufgabe der Erziehung erfüllt werden.

Nun ist freilich zu sagen, daß die ideale pädagogische Persönlichkeit nirgends herumläuft. Wir alle, auch wenn wir durchaus der Meinung sind, die Kompetenz zur Erziehung zu haben, auch wenn wir uns alle Tage von neuem schwören, alles zu lieben, was da ist, machen dauernd Fehler, entgleisen, lassen uns hinreißen und abstoßen. Es ist uns Menschen fast unmöglich, uns in anerkennender, liebender Weise der Kreatur zu nähern. — Nun gut, machen wir solche Fehler; aber bleiben wir in der Einstellung zu ihnen pädagogische Persönlichkeiten. Das heißt: Versuchen wir unter keinen Umständen, diese Fehler vor den Kindern zu rechtfertigen; stellen wir eine Entgleisung auf pädagogischem Gebiet nie so dar, als ob sie im Grunde keine sei; beschönigen wir nichts! Nur durch unsere Wahrhaftigkeit machen wir begangene Fehler wieder gut, verhalten wir uns, in aller erzieherischen Untauglichkeit, pädagogisch.

Man sagt, es sei schwer, pädagogische Fehler einzugehen. Das kann ich nicht finden. Schwer fand ich es nur solange, als ich der falschen Meinung war, ein Beispiel unbefleckten, reinen Menschentums repräsentieren zu müssen. Das ist nicht nur unnötig, sondern direkt schädlich, einmal deshalb, weil Untadelhaftigkeit immer erlogen ist und dann auch darum, weil ein solches Beispiel, auch wenn es nicht posiert wäre, den Zögling derart niederdrückte, daß er es auf die Dauer in der Nähe eines solchen Vorbildes gar nicht aushielte. — Als ich den Mut fand, falsche Maßnahmen meinerseits einzugestehen, machte ich die Erfahrung, daß die Kinder ein ungeheures Verständnis für das Fehlermachen haben und geradezu dankbar sind, wenn man ihnen zeigt, daß man kein Herrgott ist. Nach meiner Meinung erzieht *der* Mensch am besten, der am ehrlichsten zu seiner Unvollkommenheit steht, denn er hat das, für das Zustandekommen der pädagogischen Situation unbedingt notwendige, *menschliche* Verhältnis zu den Kindern.

An tausend Beispielen läßt sich dartun, wie raffiniert es die Erwachsenen in der Regel verstehen, Fehler, die sie gemacht haben, zu beschönigen. Kennen Sie die Geschichte vom ungarischen Dorflehrer? — In der Pußta liegt ein Dorf, das einen einzigen, ziemlich abgelegenen Ziehbrunnen besitzt. Eines Tages kommt ein Mädchen, das ausgeschiedt worden ist, um Wasser zu holen, bestürzt zurück und meldet, der Brunnen sei leer. Die ganze Bevölkerung eilt hinaus, um sich zu vergewissern. Auch der Schulmeister ist mit dabei.

Wie alles ratlos um den versiegten Brunnen steht, holt er zu einer langen Erklärung aus. Er bringt das Verschwinden des Wassers mit dem Ausbruch des Krakatau in Beziehung und erzählt auch sonst eine ganze Menge Dinge, die seine Gelehrsamkeit ins rechte Licht rücken. Wie er so mitten im Zuge ist, bemerkt er einen Jungen, der ihn spöttisch anlacht. Angefahren und zur Rede gestellt, wegen dieser Frechheit, nimmt dieser ein Büschel Gras, verstopft damit das Loch, welches er im Kübel entdeckt hat und schöpft fröhlich Wasser. Alles lacht; der Lehrer ist schwer gekränkt in seiner Würde. Wie soll er sich aus der Verlegenheit ziehen? Im letzten Moment kommt ihm der rettende Gedanke. Er schließt seine Ausführungen mit den Worten: „Nun habe ich euch die Sache erklärt; das Loch kommt dann noch dazu!“

Das ist so ein Beispiel, wie es gemacht wird. Den Kindern verbietet man das Lügen strengstens; die Erwachsenen schwindeln vielfach unbekümmert drauf los. Ist es nicht so, daß pädagogisch so viel heißt wie nicht ganz ehrlich? „Es war nur pädagogisch gemeint“, hört man oft als Ausrede; das heißt: Ich habe gelogen. — Schon oft hörte ich Kinder sich über die Unwahrhaftigkeit Erwachsener beklagen. Ein fünfjähriges, allerdings schwer mißhandeltes Kind sagte einmal, als es sich ein Herz gefaßt hatte, zu mir: „Die großen Leute lügen uns immer an.“ Ich konnte nicht einmal sagen, es sei nicht wahr.

Allerdings darf das, was falsch gemacht wurde, nicht in einer Weise zugegeben werden, die den Beigeschmack des devoten Bekenntnisses hat und doch wieder fast wie eine Entschuldigung aussieht, wie es etwa in folgendem Beispiel der Fall ist. — Ein Zögling eines Landerziehungsheimes schrieb seinem Freund auf offener Postkarte: Unser Direktor ist ein Idiot!, trotzdem er wußte, daß sämtliche Post durch dessen Büro ging. Was tat der Direktor angesichts einer derartigen Beleidigung? Er ließ den Jungen zu sich kommen und hielt ihm eine, wie er meinte, echt pädagogische Rede, etwa folgenden Inhalts: Sieh mein Junge, ich weiß ja wohl, daß wir allesamt Fehler machen; ich auch. Schließlich ist ein Direktor auch nur ein Mensch. Es geht nicht an, einen Menschen mit sounegebürlichen Ausdrücken zu beschimpfen; auch dann nicht, wenn er gefehlt hat. Usw. — Es sah beinahe so aus, als wenn der Direktor der Angeschuldigte, der Grünschnabel sein Richter sei. Das Bekenntnis war deshalb unwahrhaftig, weil im Ton des Zugebens eine Art von Eitelkeit durch die Löcher des Mantels der Bescheidenheit schimmerte. — Noch aus einem andern, viel näher liegenden Grunde war die Art des Vorgehens falsch. Der Direktor hätte doch sehen müssen, daß der Junge ein Frechdachs war, der es auf eine Herausforderung abgesehen hatte. Anstatt sich zu entschuldigen, hätte er sagen sollen: Du bist ein frecher Kerl! Wenn du mir etwas auf anständige Weise zu sagen hast, dann komm später wieder. Jetzt marsch, ins Loch! — Damit wäre die Frechheit zurückgewiesen gewesen — das einzig Notwendige in diesem Augenblick.

Alles kommt auf das *Wie* des Zugebens an. Im Augenblick, wo man entdeckt, daß man im Zorn ungerecht gestraft, einen Tadel an die falsche Adresse gerichtet hat — man soll die Kinder zu Wort kommen lassen und ihnen nicht einfach übers Maul fahren — soll man den begangenen Fehler ohne

Sündermiene, mit dem nötigen Humor, gewissermaßen lachend zugeben, damit das Kind merkt, daß man nicht tödlich beleidigt ist, daß man das Fehlermachen als etwas ganz Natürliches ansieht. Wird eine Sündermiene zur Schau getragen, so droht die Gefahr, daß das Kind triumphiert. Das darf nicht sein; der Erwachsene darf sich dem Kind nicht unterordnen. — In derartigen Fällen sprechen wir mit den Kindern am besten wie mit gleichgestellten Kameraden. Sie sind ja uneresgleichen, nur ein bischen weniger alt, ein bischen weniger gewandt, ein bischen weniger erfahren. Das Bekenntnis kann etwa in der Form geschehen: Diesmal hast du mich ertappt; das nächste Mal ertappe ich dich. Noch nie habe ich erlebt, daß ein ehrliches Geständnis nachteilige Folgen gehabt, daß beispielsweise die Autorität deswegen gelitten hätte.

Gefährlich ist nicht das Zugeben, sondern nur das Vertuschen, nicht zuletzt deswegen, weil kein Mensch eine Lüge aussprechen kann, ohne sich aufzuregen. Wer etwas beschönigt, tut es nie ganz ruhig und sachlich. Er gerät sogleich in Affekt, wird böse gegen das Kind, wenn es auch nur den Anschein erweckt, als ob es nicht an das Gehörte glaube. Wer lügt, wird leicht aggressiv, sozusagen nach der Parole: Der Angriff ist die beste Art der Verteidigung. Man behandelt den andern wie einen Hund, um nicht merken zu lassen, daß man sich im Grunde selbst so einschätzt.

Das Fehlerbeschönigen ist nur ein sehr verbreiteter Spezialfall der „pädagogischen Lüge“ überhaupt. Über sie ist schon viel geredet und geschrieben worden. Am häufigsten hört man die Frage: Hat man den Kindern unter allen Umständen die Wahrheit zu sagen? Ich antworte radikal: Ja, unter allen Umständen! Damit dieses unbedingte Ja nicht allzuviel Kopfschütteln erregt, soll die Antwort näher ausgeführt werden.

Mit der Forderung der Wahrhaftigkeit wird vom Erzieher nicht etwa verlangt, jederzeit alles zu sagen, was er weiß. Nicht lügen heißt keineswegs, den Kindern jederzeit alles auf die Nase binden; mit Geschwätzigkeit hat Wahrhaftigkeit nichts zu tun. Es kommt doch alles darauf an, wieviel ein Kind zu wissen verlangt und was es wissen *kann*. Auf Tatbestände, die wohl zum Komplex der gestellten Frage gehören, aber in dieser Frage gar nicht gemeint sind, haben wir gar nicht einzugehen. Wie es falsch ist, dort erziehen zu wollen, wo Erziehung gar nicht nötig ist, so ist es auch taktlos, dort auszuschütten, wo keine Hand aufgehalten wird. — Sogar dann, wenn ein Kind etwas wissen will, heißt wahrhaftig sein noch lange nicht, ihm unter allen Umständen erschöpfende Auskunft geben. Es kann sein, daß wir die Überzeugung gewonnen haben, die volle Wahrheit könne gar nicht verstanden werden — in diesem Fall werden wir die Frage so beantworten, wie sie das Kind versteht; es kann auch vorkommen, daß erschöpfende Auskunft nicht gegeben werden kann, weil sie verfrüht und damit gefährlich erscheint. Ich behaupte, daß wir trotzdem bei der Wahrhaftigkeit bleiben.

Nehmen wir als berühmtes Beispiel die Frage, woher die kleinen Kinder kommen. Sie taucht, zunächst fast durchwegs als Frage nach deren Herkunft und nicht nach der Zeugung, meist im vierten bis fünften Lebensjahre auf. Es wird ganz auf das fragende Kind ankommen — Voraus-

setzung ist natürlich, daß wir es gut kennen —, ob erschöpfende Auskunft am Platze ist oder nicht. — Ich erinnere mich an ein viereinhalb Jahre altes Mädchen, das diese Frage an mich stellte; ich hatte sie erwartet, weil ich sah, daß sich das Kind in der Phantasie viel mit dem Vorgang der Geburt beschäftigte. Ihm gegenüber brauchte ich nicht zu zögern. Ich sagte: „Du bist groß genug, dir kann ich es schon sagen. Das Kind kommt aus dem Schoß der Mutter. Dort wächst es wie ein Same. Wenn es groß genug ist, kommt es zum Vorschein.“ — Da diese Erklärung ohne Ziererei, ohne jene mysteriöse Haltung, die Eltern immer dann einnehmen, wenn sie nicht den Mut haben, etwas gerade heraus zu sagen, gegeben wurde, war ihre Aufnahme sehr sachlich. Die einzige Folge war, daß das Kind, welches gerade auf dem Schoß seiner Mutter saß, die ihr zweites Kind erwartete, herunterrutschte mit den Worten: „Dann will ich dem Schwesterchen nicht weh tun!“ Damit war die Sache erledigt.

Komplizierter ist die Antwort auf Fragen wie, warum nur die verheirateten Frauen Kinder kriegen, oder was der Vater für eine Rolle spiele bei der ganzen Angelegenheit. Die erste Frage, in der schon deutlich das Problem der Zeugung steckt, wurde wieder von einem Mädchen an mich gestellt; es war wohl durch die Beobachtung der Vorgänge bei Tieren angeregt worden. Durch die erregte Art des Fragens verriet es, daß es nicht in der Lage war, eine Erklärung ruhig aufzunehmen. Ich verfuhr nicht wie eine, mir bekannte Mutter, die eine ähnliche Frage ihres Töchterchens mit einer Ohrfeige und dem entrüsteten Ausruf: „Pfui, von so etwas spricht ein anständiges Kind nicht!“ beantwortete, sondern sagte etwa folgendes: „Sieh, ich könnte dir schon Auskunft geben; aber es scheint mir, du würdest die ganze Geschichte noch nicht richtig verstehen. Wir wollen daher noch ein wenig warten. Ich verspreche dir, daß ich dir an deinem zwölften Geburtstag alles sagen werde, was du wissen willst; versprich du mir, daß du bis dahin bei niemand anders Auskunft holen willst.“ Der Bund wurde geschlossen, und das Mädchen hielt Wort. An seinem zwölften Geburtstag kam es zu mir. Auf die Frage, wie es nun stehe, lachte es und erwiderte: „Ich glaube, du brauchst mir nichts mehr zu sagen; ich habe inzwischen allerlei gesehen.“

Die Angst der Erwachsenen, die Wahrheit zu sagen, ist viel zu groß. Die Kinder verstehen das Leben schon recht früh, viel besser, als wir gewöhnlich meinen. Ich kann nicht finden, daß durch die sachliche Beantwortung der Frage, woher die kleinen Kinder kommen, der Staub von den Schmetterlingsflügeln abgewischt werde. Das geschieht nur dort, wo ein Kind, das eine Aufklärung gar nicht wünscht, taktlos und täppisch in unvorbereiteter Situation überrascht wird. Weil diese Gefahr überall dort besteht, wo Massenaufklärung betrieben wird, lehne ich die sexuelle Aufklärung in der Schule ab. Die Aufklärung gehört unter vier Augen.

Also, eine Verhüllung oder Vorenthaltung im pädagogischen Verkehr ist an und für sich keine Unwahrhaftigkeit. Dazu wird sie erst dann, wenn nicht gesagt wird, daß etwas verschwiegen wird. Vertröstet man ein Kind auf die Zukunft, so hat man ihm klar zu sagen, daß man ihm die Wahrheit aus bestimmten Gründen vorenthält. Es soll nicht

glauben, die Wahrheit zu besitzen, wenn dies nicht der Fall ist.

Immerhin muß ich noch darauf hinweisen, daß es einzelne Fälle gibt, wo das Prinzip der Wahrhaftigkeit nicht durchgeführt werden kann. Es gibt Fälle, wo man nicht wahrhaftig sein *darf*, weil die Kinder, nach aller Voraussicht, die Wahrheit einfach nicht ertragen. Der Erzieher ist, einem derart gefährdeten Kind gegenüber genau im gleichen Fall, wie der Arzt, der einem Herzkranken seine wahre Lage verheimlichen muß, weil das Wissen um die wahre Lage wahrscheinlich den unmittelbaren Tod zur Folge hätte. — In meiner ganzen Praxis bin ich nur in zwei Fällen für Unwahrhaftigkeit eingetreten.

Ein Fall lag so: Ein 16jähriges, außerordentlich erregbares, wahrscheinlich pathologisch belastetes Mädchen, das einzige Kind seiner Eltern, hing mit abgöttischer Liebe und Verehrung an seinem Vater. Plötzlich starb dieser an den Folgen einer Geschlechtskrankheit, die er sich früher in außerehelichem Verkehr zugezogen hatte. Die durch den unerwarteten Tod hervorgerufene Erschütterung des Mädchens war furchtbar. Die Mutter wurde mit Fragen nach der Todesursache bestürmt. Sie antwortete ausweichend, indem sie vorgab, sich zuerst beim Arzt erkundigen zu müssen. In der Zwischenzeit kam sie zu mir und fragte mich, was sie tun solle. Es war zu befürchten, daß das Mädchen den durch die Wahrheit hervorgerufenen Schock gar nicht ertragen würde. Es wäre durch die Mitteilung der Tatsache einer unerlaubten, sexuellen Beziehung — die in diesem Alter für die größte Sünde der Welt gehalten wird — bestimmt in eine sehr gefährliche Krise geraten, die voraussichtlich Selbstmord zur Folge gehabt hätte. Es durfte also die Wahrheit nicht erfahren. Da auch eine Vertröstung auf später in diesem Alter nicht mehr möglich war — sie hätte zudem den schon bestehenden Verdacht, daß es sich um etwas Außergewöhnliches handle, auf gefährliche Weise gesteigert — blieb kein anderer Ausweg, als dreist zu lügen. Um die Krise nicht heraufzubeschwören, riet ich der Frau, ihrer Tochter eine falsche, vom Arzt beglaubigte Todesursache anzugeben. Sie mußte eine Unwahrheit sagen und zwar so, als ob es die pure Wahrheit sei. Das ist bekanntlich sehr schwer. Die Mutter mußte sich furchtbar zusammennehmen, um sich nicht zu verraten. Aber sie brachte es fertig. Die Krise war damit abgewehrt. — Ich glaube nicht, daß ein vernünftiger Mensch die Forderung strikter Wahrhaftigkeit auch angesichts dieses Falles aufrecht erhalten würde.

Wird aber durch solche Ausnahmen nicht das Prinzip der Wahrhaftigkeit in der Erziehung in Frage gestellt? Nein, es wird nicht in Frage gestellt, denn überall dort, wo — wie im angeführten Beispiel — wegen mangelnder Erziehbarkeit des Zöglings wahrhaftiges Vorgehen unmöglich gemacht wird, stehen wir nicht mehr in *pädagogischer* Situation, sondern auf dem Boden der *Fürsorge*, die nicht erziehen will, sondern sich damit begnügt, vor Schädigungen zu bewahren. Einzig auf dem Gebiet der Fürsorge ist die „pädagogische Lüge“ unter Umständen gestattet. In der *Erziehung* hat sie keinen Platz. Da gilt die Forderung der Wahrhaftigkeit, natürlich einer Wahrhaftigkeit, die ins Ganze des pädagogischen Verkehrs eingelagert ist, uneingeschränkt und unangefochten.