

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: 18 (1945-1946)

Heft: 4

Artikel: Lügen und Stehlen : als heilpädagogische Aufgabe [Fortsetzung]

Autor: Moor, Paul

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851036>

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: 01.04.2025

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

handeln. Dagegen helfen keine noch so ausgeklügelten Methoden des Schreibunterrichts, und der Streit um Schreibfedern und um die Verwendbarkeit dieser oder jener Buchstabenformen kommt einem angesichts der angeführten Tatsache recht belanglos vor. Denn das Wesentliche an der Schriftreform ist sicherlich weder die Methode noch die Buchstabenform, sondern der Willen, den man in den Unterricht legt.

War denn am Schriftzerfall die Schrift schuld? Oder kann man sie dafür verantwortlich machen, dass eine weit übers Ziel hinaus schießende Schulreform einen zielbewussten Schreibunterricht ablehnte und sogar lächerlich machte? Die Schrift sei durchaus Nebensache; es komme im Aufsatz lediglich auf den Inhalt an. Man lebe ja heute im Zeitalter der Schreibmaschine. Solches musste sich rächen und die Folgen trugen die Schulkinder.

Hätte man auf die alte und in der Folge viel ge-

scholtene Schulschrift nur halb so viel Zeit und Sorgfalt verwendet wie auf die neuen Schriftformen, dann wäre sie bestimmt nie so erneuerungsbedürftig geworden, wie man es haben wollte. Wenn aber die neue Schrift, unter welchem Namen sie auch bestehen mag, vor neuem Zerfall geschützt werden soll, dürfen wir nicht in den bereits einmal gemachten Fehler verfallen. Eine Schrift wird sich nämlich nur dann erhalten, wenn sie stets und bei jeder Gelegenheit sorgfältig geschrieben wird und zwar nicht nur in den Schreibstunden. So dürfte denn das ganze Geheimnis für die Heranbildung guter Schulschriften sein, in allen Fällen, in denen in der Schule geschrieben wird, darauf zu achten, dass gut geschrieben wird. Wie aber soll das in Schulen geschehen können, in denen täglich durch das Diktat die Schrift nicht nur nicht gepflegt, sondern verdorben wird?

Lügen und Stehlen

als heilpädagogische Aufgabe

von Dr. Paul Moor, Leiter des Heilpädagogischen Seminars, Zürich

Liseli

Liseli ging das 7. Jahr zur Schule und war das älteste von fünf Geschwistern. Die Familie lebte auf einem kleinen Gütlein, eine Stunde vom nächsten Nachbarn weg. Man kannte kaum etwas, als die alltägliche harte Arbeit; und man brachte es bei aller Anstrengung zu nichts weiter, als zu einem kärglichen und immer gleichen Essen. Was wunder, dass man schon im vorletzten Schuljahr daran dachte, das Mädchen während der langen Sommerferien in eine Familie zu geben zum Kinderhüten. Damit hatte man einen Esser weniger zu Hause und erst noch Aussichten auf ein paar Franken baren Geldes. Etwas besorgt war man freilich. Denn der Küchenschrank zu Hause, so wenig er enthielt, war nie ganz sicher vor dem Mädchen gewesen. Und im letzten Schulwinter hat es sogar einmal der Arbeitslehrerin Geld aus dem Schulschrank genommen; nur dem geschickten Vorgehen des Lehrers war es zu verdanken, dass Liseli den grössten Teil des Geldes wieder zurückbrachte.

Es ging dann auch wirklich nicht gut an dieser ersten Arbeitsstelle. Schon nach kurzer Zeit brachte Liseli eine Armbanduhr nach Hause. Sie gehöre einem der Kinder; das Kind habe sie ihm geliehen. Auf Drängen der Mutter brachte es sie zurück. Die Uhr ging aber nicht mehr; sie musste repariert werden, und Fr. 10.— wurden von dem kargen Lohn abgezogen. Bald darauf aber kam eine Brosche abhanden. Der Verdacht fiel sofort auf Liseli, das hartnäckig leugnete. Die Mutter holte

das Kind nach Hause und musste gleichzeitig eine Schadenersatzforderung von Fr. 60.— in Empfang nehmen.

Nun wurde ich angefragt, ob man das Kind zur Untersuchung bringen könne und wie manchen Tag die Untersuchung benötige. Ich antwortete, dass meine Untersuchung keine Tatbestandesabklärung sein werde, sondern nur eine Feststellung der Voraussetzungen für eine Umerziehung; und weiter, dass ich dazu nur ein oder zwei Stunden brauche; was ich in dieser Zeit nicht feststellen könne, das würde ich auch in zwei oder drei Tagen nicht herausfinden; sondern dafür bedürfte es dann einer Beobachtung in einem dazu geeigneten Heim, für welche eine Dauer von zwei bis drei Monaten angesetzt werden müsste. — Man kam. Die Sprechstundenuntersuchung genügte. Drei Dinge waren festzustellen: erhöhte affektive Störbarkeit; mässige Intelligenz; Neigung, sich rasch über alles hinwegzusetzen, dem man nicht gewachsen war, d. h. eine Art Unehrllichkeit gegenüber sich selbst.

Man braucht sich nur das Zusammenwirken dieser drei Faktoren vorzustellen, um sowohl die Diebstähle zu begreifen als auch zu erkennen, welchen Weg die Nacherziehung oder Umerziehung einzuschlagen hat. Das Kind wächst in dürftigen Verhältnissen auf. Seine gefühlsmässige Störbarkeit aber lässt es doch auf mancherlei begierig werden, auch wenn es nur Andeutungen davon erlebt und zu Gesicht bekommt. Gleichzeitig aber bleiben die aufgewühlten Wünsche unbefriedigt.

Es muss mit den unbefriedigten Wünschen fertig werden. Das ist ein Stück Arbeit an sich selbst. Bloss passives Erdulden wäre Leiden; dabei bleibt kaum einer stehen. Jeder versucht, darüber hinweg zu kommen. Dabei ist er angewiesen auf seine Intelligenz und seine Phantasie, und zwar auf die gefühlsmässige, nicht die denkende Einsichtsfähigkeit, und auf die gefühlsmässige und nicht die denkende Einbildungskraft. Das aber heisst: Es kommt auf die eigentliche Begabung selbst an; bloss Angeleitetes hilft einem dabei nicht. Gerade diese primäre, noch ganz im Gefühl liegende Intelligenz und Phantasie aber ist bei Liseli mässig, schwach, ausgesprochen unterdurchschnittlich. Seine erhöhte Störbarkeit erforderte eine über dem Durchschnitt liegende Begabung, um mit der Lebensaufgabe fertig zu werden; es hat aber eine zu geringe Kraft zur Verfügung für die Lösung einer erschwerten Aufgabe. Darum scheitert es, spürt auch dies und gewöhnt sich an, der inneren Beunruhigung auszuweichen, indem es einfach die Augen schliesst, einfach nicht hinsieht.

Was also braucht das Kind? — Zunächst sicher Bewahrung vor Situationen, denen es nicht gewachsen ist. Man darf es nicht in eine Arbeitsstelle geben, sondern muss es noch zu Hause behalten. Dann aber auch Vorbereitung darauf, sich später in der gefährlichen Situation doch zu bewähren. Es muss lernen, mit sich selber fertig zu werden. Und das heisst bei seiner geringen Begabung, es muss daran gewöhnt werden, etwas auszuhalten, auf eine Wunschbefriedigung warten zu können, auf etwas verzichten zu können. Es muss lernen, sich selber etwas zuzumuten.

Nach einem Jahr berichtete die Mutter, dass man den Rat befolgt habe, und dass es mit Liseli in der Schule und zu Hause so weit gut gegangen sei. Aber nun näherte sich der Zeitpunkt der Schulentlassung. Und da stelle sich die Frage aufs neue, ob man das Mädchen in eine Lehr- oder Arbeitsstelle geben solle oder nicht. Wenn das Kind sich nur mehr „zur Einfachheit und Genügsamkeit halten“ würde; aber „es ist halt nicht mehr wie früher; von allen Seiten werden die Kinder beeinflusst“. Und die Mutter fährt fort: „Ich erinnere mich noch gut an meine Konfirmandenjahre. Wenn ich irgend zur Gesellschaft wollte, so hat mir meine Mutter gesagt: Ida, du bleibst still daheim. Obwohl es mir manchmal auch schwer ging und meine lieben Eltern nicht recht verstehen konnte, so bin ich heute noch dankbar dafür. Ich durfte am Sonntag in die Kinderlehre und in den Gottesdienst. Die andere Zeit musste ich im Elternhaus zubringen. Darf ich mit meinen Kindern heute noch so reden?“

Diese Worte liessen mich aufhorchen. Sie ziehen sozusagen die letzte Konsequenz aus meinem bisherigen Rat, der nur von Bewahren und von Sich-

Bescheiden- und Verzichtlernen sprach. Ist es wirklich wahr, dass es früher besser ging, dass die Mutter selber nur nicht auf die Abwege geriet, auf welche jetzt ihre Tochter geraten ist, bloss weil es damals hiess: du bleibst daheim, und weil man damals zu gehorchen pflegte? Oder ist es am Ende so, dass dieses Gehorchen damals etwas anderes war und bedeutete als heute? Und dass auch der knappe Befehl: du bleibst daheim, damals etwas ganz anderes, nämlich viel mehr bedeutete als heute, darum, weil dieses Daheim, in dem man bleiben sollte, mehr war, vielleicht sogar so viel war und so viel gab, dass das, was man bekam, das Sollen bei weitem überwog? Nun ging es mir erst auf, was das Kind brauchte. Wenn ich mir nun vorstellte, dass man das Kind nochmals ein Jahr zu Hause behielt mit der Aufgabe, sich erst noch wirklich bewähren zu lernen, so vergass man damit doch ganz und gar, dem Kind einen wirklichen Lebensinhalt zu geben. Die Aufgabe, sich ein Jahr lang gut zu halten, ist kein Lebensinhalt; sie setzt einen voraus. Wo aber haben wir dafür gesorgt, dass ein solcher vorhanden sei? Wir haben bloss gefordert. Bloss Forderungen aber bauen in die Luft, solange das Kind nicht einen Lebensinhalt besitzt, solange es nicht etwas besitzt, was es erfüllt, was es ausfüllt, was sein Leben reich macht und lebenswert. Erst wo wir auf so etwas stossen bei einem Kind, bekommen wir Boden unter die Füsse. Erst an etwas, von dem das Kind im Innersten ergriffen ist, können wir anknüpfen mit unseren Anforderungen. Das aber ist es gerade, was Liseli fehlt, etwas, das sie innerlich derart erfüllt, dass die Befriedigung ihrer Wünsche damit verglichen nebensächlich wird.

Wie aber erreichen wir das? — Das Stichwort „religiöse Erziehung“, das sich hier einstellt, weist da durchaus auf das Richtige hin. Aber damit ist die Aufgabe noch nicht gelöst und der Weg noch lange nicht gefunden. Ob diejenige religiöse Ergriffenheit, die das ganze Leben überstrahlt, durch den bevorstehenden Konfirmandenunterricht geweckt werden kann, wissen wir nicht. Erinnern wir uns darum lieber daran, dass in dieser Hinsicht die Erziehung eine sehr grosse vorbereitende Aufgabe zu lösen hat; denken wir anstatt an die ewige Heimat vorerst ganz bescheiden nur einmal an die irdische Heimat. Besitzt das Kind eine solche Heimat in dem Masse, dass man wirklich von einem Sich-daheim-fühlen sprechen kann? In dem Masse, dass ihm dieses Sich-daheim-fühlen über alles geht, es nie verlässt und es innerlich bindet, derart, dass es davon erfüllt und befriedet wird, und dass diese innere Befriedigung die fehlende Befriedigung aufsteigender Wünsche und Gelüste aufwiegt? — Dafür kann die Mutter sorgen. Wir müssen ihr nur die Augen auftun dafür. Es braucht

dazu so wenig, dass sogar die mit Arbeit überlastete Mutter Zeit genug dafür hat. Sie muss nur, wenn das Kind aus seiner Arbeitsstelle nach Hause kommt an seinem freien Tag, wirklich aufsehen von ihrer Arbeit, diese Arbeit einen Augenblick lang liegen lassen, dem Kind nicht nur eine, sondern beide Hände entgegenstrecken. Vielleicht genügt schon diese Gebärde, wenn das Herz schon zu spröde geworden ist für ein paar einfache Worte: „Schön, dass du gekommen bist. Wie geht's dir? Ich habe oft an dich gedacht.“ Vielleicht aber wagt sie es sogar, ihr Herz noch etwas mehr sprechen zu lassen, etwa am Abend, wenn man trotz der Müdigkeit noch ein paar Augenblicke allein beisammen sässe, schweigend und bloss sich bei der Hand haltend... — Wird die Mutter verstehen, was man meint? Wird sie es können und wird sie es wagen? Wird sie die Möglichkeiten dazu suchen trotz aller Abweisungen, die sie vielleicht erfährt, und ohne aufdringlich zu werden? Oder wird ihr über alledem nur aufgehen, dass ihr dies ja auch fehlt? —

Soviel dürfen wir wohl sagen, dass die Erziehung des lügenden und stehlenden Kindes nicht stehen bleiben darf bei der Erziehung seines Willens, sondern darüber hinausschreiten muss zu einer Pflege des Gemütes, und dass erst darin der Grund gelegt werden kann zu einem Neuaufbau. — Mit dieser Erkenntnis wagen wir uns an das folgende Beispiel heran, das von einem schulentlassenen Mädchen handelt.

Ida

Ida kam mit 14 Jahren wegen fortgesetzter Diebstähle in ein Erziehungsheim und verliess es erst wieder nach 4 1/2 Jahren. Sie sei als Kleinkind nicht auffällig, aber in den ersten Schuljahren trotzig, unausgeglichen und immer mehr darauf aus gewesen, beachtet zu werden. Unter dem Einfluss einer etwas älteren Freundin seien dann im Laufe des 3. bis 6. Schuljahres immer wieder kleinere Unehrlichkeiten und Diebereien vorgekommen. In ihrem 13. Jahr wurden drei rasch nacheinander erfolgte grössere Diebstähle bekannt, welche eine psychiatrische Begutachtung und darauf folgende Einweisung in das Erziehungsheim zur Folge hatten: Mit ihrer Freundin zusammen nahm sie aus einer Geldkassette in der Tischschublade der Lehrerin Fr. 35.—, welchen Betrag die beiden Mädchen untereinander teilten; als die Sache nicht auskam, entwendete Ida bald darauf einer andern Lehrerin aus ihrer Mappe ein Portemonnaie mit Fr. 30.— Inhalt; aber erst als sie auch noch einer Nachbarnsfrau aus ihrer Küche Fr. 100.— entwendet hatte, kamen alle drei Diebstähle aus. Dem Psychiater fiel die kühle, moralisch unbeteiligte Einstellung des Mädchens zu seinen Delikten auf, das hart-

näckige Leugnen bei den Verhören und das Fehlen jedes Anzeichens von Reue oder von tiefer gehenden guten Vorsätzen. Dies sowie eine deutliche Trotzeinstellung gegen die Eltern wurde zunächst auf die Gefühlsoberflächlichkeit und Haltschwäche des Mädchens selber zurückgeführt. Während des etwa viermonatigen Aufenthaltes in der Beobachtungsstation kamen gar keine Diebstähle vor, trotzdem oft Gelegenheit dazu gewesen wäre. Man konnte sich aber des Eindruckes nicht erwehren, dass Ida eben doch noch in hohem Grade davon abhängig sei, ob die Umgebung ihr den nötigen Halt zu geben imstande sei. Sie sei ein „intelligentes, aber innerlich verwahrlostes, gefühlsoberflächliches und haltloses psychopathisches Mädchen, das hauptsächlich aus diesen Eigenschaften heraus zur Begehung von Eigentumsdelikten kam“. Für seine „Beziehungsschwäche sowie sein gelegentlich bizarr anmutendes gefühlsmässiges Benehmen“ fand man keine rechte Erklärung; fast liess es einen „an eine Geisteskrankheit denken“, doch fehlten hierfür bestimmte Anhaltspunkte. —

Diese Rätsel lösten sich, zugleich aber wurde die ganze Schwere der erzieherischen Aufgabe sichtbar, als im Laufe des zweiten Anstaltsjahres das Mädchen begann, aus eigenem Antrieb zwar, aber immer noch zögernd und langsam, Stück um Stück Geständnisse zu machen über ihr früheres Leben. Was man über ihre Diebstähle gewusst hatte, war nur ein verschwindend kleiner Ausschnitt aus dem, was wirklich alles vorgefallen war. Wenn man die schriftlichen Aufzeichnungen liest, die sie gemacht hat, dann fragt man sich unwillkürlich, ob das auch wirklich alles wahr sei, ob sie gross tun wolle mit erfundenen Vergehen oder ob sie übertreibe, weil sie Gefallen habe an der Rolle der reuigen Sünderin. Die Hauptsache aber, aus der heraus sowohl diese früheren Vergehen und Rückfälle im Heim selber als insbesondere auch die Eigenart ihres Verhaltens überhaupt erst verständlich wird, besteht darin, dass Ida als 12jähriges Mädchen, als ein Diebstahl auszukommen drohte, von zu Hause weglief, nachdem sie sich noch rasch beim Coiffeur die Zöpfe hatte abschneiden lassen. Gegen Abend traf sie auf dem Weg über den nächsten Berg mit zwei jungen Männern zusammen, die sie zum Uebernachten einluden, wobei es dann mit dem einen zum Geschlechtsverkehr gekommen war. Der 24jährige Mann beschwichtigte die Bedenken des 12jährigen Mädchens damit, dass es ja noch viel zu jung sei, um Kinder zu bekommen, und also mache es nichts. Für diesen „Geliebten“ oder „Verlobten“, wie Ida ihn nannte, stahl sie nun in der Folgezeit, was sie stehlen konnte. Er forderte sie selber dazu auf, gab an, das Geld zu brauchen, um in seine Heimat zurückkehren zu können, wohin er Ida dann mitnehmen werde. Wohl merkte sie bald,

dass er das Geld nur verbrauchte und sich mit Frauen herumtrieb; aber aufgestört und begehrlieh gemacht genügte es ihr, dass er sie ab und zu auch wieder in irgendein Dancing mitnahm, um ihre Diebstähle fortzusetzen. Das ging so weit, dass sie in den wenigen Fällen, in welchen sie in Verdacht kam und die Polizei bei ihr zu Hause anklopfte, nachts sich zu ihrem Verlobten stahl, die ihm bereits abgelieferte Diebesbeute wieder nach Hause nahm und sie hier sichtbar liegen liess, damit man sie bei ihr fand, nur um keinen Verdacht auf den Geliebten selber fallen zu lassen. Die ganzen Schilderungen, die sie später von diesen Vorgängen gibt, hören sich an wie ein Schundroman; aber Ida hat diesen Roman wirklich erlebt; und in der sexuellen Hörigkeit, in der sie hineingeriet, steht entstellt und beschmutzt eine echte Liebe vor uns. Was sie eigentlich tun wollte für ihren Geliebten, das wäre etwas Schönes und Grosses gewesen, wenn... wenn sie doppelt so alt und der Geliebte ein anständiger Mann gewesen wäre; denn dann hätte sie anderes, auf alle Fälle nichts Gestohlenes, schenken können.

Was geschieht durch die Internierung in Beobachtungsstation und Erziehungsheim? — Zweierlei: Etwas Erlösendes und etwas in die Verzweiflung Treibendes. Dem Mädchen wird zugleich etwas gegeben und etwas genommen. Es wird beschützt vor der weiteren Gefährdung; es wird herausgeholt aus der inneren Beunruhigung durch die Schuld. Und es spürt das, ist dankbar dafür, lebt auf, findet zum erstenmal eine positive Beziehung zu denjenigen Menschen, die ihm als Erzieher entgegen treten. Gleichzeitig wird die Bindung abgedrosselt, aus welcher sein ganzes Sinnen und Trachten, sein Begehren und sein Erlebnishunger, seine Pläne und seine Sehnsucht leben; und es droht zu ersticken. Eben die Kräfte, welche nun jene positiven Ansätze aufgreifen müssten, sind am Verschmachten. — Diese innere Tragödie spiegelt sich ganz deutlich im Verhalten des Mädchens. Es schreibt zum Beispiel in einem Brief an ihre Schwester über die bevorstehenden Bergferien: „... Oh, ich freue mich so fest. Weissst du, alles was an einem haftet, ist in dieser reinen, herrlichen Bergwelt wie weggeblasen; dort oben muss einem wohl und leicht werden. Man kann nicht anders. Am meisten freue ich mich aufs Heuen...“ Gleichzeitig notiert die Heimleiterin: „Sie liest wahllos; verschlingt, was ihr in die Hände kommt. Jede Aufsicht ist ihr lästig. Schauerhafte Unordnung, ganz flüchtig. Gröbste Arbeiten gehen, sonst nichts. Am wohlsten wäre ihr, wenn sie machen könnte, was sie wollte. Die Unordnung sei ihr doch gleich, zu Hause mache es dann die Mutter wieder...“ — Hier haben wir im Verhalten selber sichtbar nebeneinander eine fast überschwengliche Begeisterung für das Neue, Bes-

sere und den alten Schlendrian, mit seiner mutlosen Resignation und seinen beständigen Rückfällen. Macht sie andern etwas vor in diesen immer wiederkehrenden überschwenglichen Briefen? Nein, sie macht sich selber etwas vor. Sie möchte das Bessere; aber schon wenn sie es nur erst wünscht, hat sie schon Angst, weil sie ihre Schwäche und ihre innere Leere spürt, besonders seitdem sie erfahren hat, dass der Geliebte an der Ostfront gefallen ist. Auf diese Botschaft hin hat sie auch erst mit den Geständnissen begonnen. Es ist wie ein Sich-anklammern an das Neue, nachdem das Alte endgültig verloren ist. Aber es ist ein verzweifertes Anklammern, weil zu viel in ihr zerbrochen ist. Sie übertreibt, wenn sie darüber schreibt, weil sie sich aller Kraft beraubt fühlt, und weil sie in jeder alltäglichen Kleinigkeit allzu deutlich spürt, wie ungeheuer gross die Arbeit an sich selber ist, die sie vor sich hat. Und dabei besitzt sie nicht einmal die elementarsten Grundlagen zu diesem Arbeiten selber und hat gleichzeitig mit ihren 14, 15 und 16 Jahren schon alles verloren, was erst als Verheissung vor ihr stehen müsste. Wie soll es gelingen, ihren Blick frei zu machen auf eine neue Verheissung? Jeder Mensch wird hineingeboren in eine Heimat. Mit 14, 15, 16 Jahren aber erwächst er ihr. Pubertät heisst doch nichts anderes, als Aufbruch der Seele zu einer erst verheissenen Erfüllung des Lebens. Sie aber hat diese Erfüllung schon kennen gelernt in einem Alter, in dem sie sie noch gar nicht erfassen konnte. Sie hat sie kennen gelernt in einer Form, die ihr das Tiefste, was ihre Sehnsucht suchte, vorenthielt. Sie ist ihr nicht nur zu früh, nicht nur in einer unwürdigen Form begegnet, sondern auch selber unvorbereitet, ja irregeleitet, mit bereits verwilderten Wünschen. So griff sie mit beschmutzten Händen nach dem Reinsten und zerstörte es vollends. Und nun ist in einem Alter, in welchem die Verheissung erst aufdämmern sollte, erst leise gehahnt werden könnte, die Erfüllung bereits zerstört. Wie soll es uns gelingen, über all diesen Trümmern und zerstörten Möglichkeiten ihren Blick frei zu bekommen, noch einmal, für eine neue Verheissung? Man denkt an das Letzte und Tiefste, was den Menschen in seinem Innersten ergreifen und erfüllen kann, und fragt sich, wie eine religiöse Erziehung aussehen müsste, welche der hier vorliegenden, bei aller erdrückenden Unermesslichkeit doch wundervollen Aufgabe gewachsen sein könnte. Man denkt an eine neue und unentstellte Liebe zu einem ganzen Mann, die in Ehe und Mutterschaft sich erfüllen könnte und fragt sich, was hier „Erziehung zur Ehe“ heissen müsste, und wie sie möglich wäre. Aber man schämt sich zugleich der Vorteiligkeit solcher Einfälle. Denn das sind ja zunächst nur Worte; und wer besitzt und vermag zu

schenken, was bewirken könnte, dass es nicht bloss Worte bleiben? —

Unwillkürlich werden wir durch dieses letzte Beispiel darauf hingelenkt, wo die tiefsten Quellen sind, aus denen wir schöpfen müssen, wenn wir unseren lügenden und stehlenden Kindern wirklich helfen, wenn wir ihren schwachen Halt stützen, ihren verloren gegangenen Halt neu aufbauen wollen. Aber nicht nur in einem solch schweren Fall ist die Erfüllung des Gemütes mit einem echten Lebensinhalt das Entscheidende; sondern in jedem einfachsten und leichtesten Fall von Gelegenheitsvergehen kommt es im Grunde genommen schon auf dasselbe an. Nur dass wir dabei sehr oft das Wichtigste schon vorfinden im Kinde und es bloss darauf zurücklenken müssen, wenn es einmal davon abgeirrt ist. Aber auch das können wir nur, wenn wir diese letzte Wurzel des inneren Haltes kennen und im Einzelfall auch erkennen können.

Wie lernen wir das lügende oder stehlende Kind verstehen?

(Zur Psychologie des Lügens und Stehlens)

Werden Beispiele von lügenden oder stehlenden Kindern erzählt, dann überblicken wir in ihnen immer schon ein grösseres Geschehen, einen ganzen Zusammenhang kindlichen Verhaltens mit seinen Ausgangspunkten, Veranlassungen, bestimmenden und bedingenden Faktoren, mit seinen Folgen, Konsequenzen und Auswirkungen. Und weil wir diesen Ueberblick haben, wird es uns leicht zu sehen, was da erzieherisch geschehen müsste. Der Ueberblick macht es uns eben möglich, das Kind zu verstehen; und aus dem richtigen Verstehen heraus ist der Schritt nicht mehr schwer zum richtigen Helfen.

Wo wir aber nicht nur davon erzählen hören, sondern wo es tatsächlich geschieht, dass wir von einem Kind angelogen oder bestohlen werden, da haben wir zunächst diesen Ueberblick nicht. Denken wir an unseren Uli (Beispiel 1), der zunächst einmal vorgibt, er habe vergessen, seine Aufgaben zu machen, und versetzen wir uns in die Lage des jungen Lehrers. Er kann schlechterdings noch nichts von dem wissen, was wir jetzt wissen, nachdem uns das Beispiel erzählt worden ist; denn all das ist ja noch gar nicht geschehen. Ja, uns selber wird es geradezu schwer, uns in seine Lage zu versetzen, nachdem wir alle Folgen schon kennen. Versuchen wir es trotzdem, dann erkennen wir, wie notwendig es ist für das richtige Verstehen des Kindes, dass man nicht nur sein momentanes Vergehen ins Auge fasst, sondern einen grösseren Be-

reich seines Verhaltens. Das aber müssen wir uns immer wieder vorsagen und vornehmen; denn immer stehen wir in der Gefahr, durch das momentane Vergehen derart in Anspruch genommen zu werden, uns derart darüber aufzuhalten, aufzuregen, zu ärgern, verletzt oder gar beleidigt, vielleicht bloss traurig, vielleicht erschüttert, vielleicht verzweifelt zu sein, dass wir darüber alles andere, was wir vom betreffenden Kind auch noch wissen könnten, vergessen — und damit eben den Ueberblick verlieren, den wir zum Verstehen brauchten, zum Verstehen, das uns erst ein wirkliches Helfen ermöglichte.

Aber nicht nur, dass er mitten drin steht in dem nicht abgeschlossenen, sondern im Gegenteil ja erst beginnenden Geschehen, macht es dem Lehrer unseres ersten Beispiels schwer, zu verstehen, sondern auch der Umstand, dass er jung ist, dass er unerfahren ist. — Dem älteren Lehrer wäre Ähnliches schon wiederholt vorgekommen; seine Erfahrung belehrte ihn darüber, was von dem jetzt Vorliegenden etwa zu halten sein könnte. Auch wo er nicht überblicken könnte, was ja erst noch bevorsteht, könnte er doch Vermutungen darüber haben. — Dies freilich nur, wenn er wirklich Erfahrungen besitzt. Und Erfahrungen besitzt man nicht, wenn man vieles erlebt, sondern nur, wenn man vieles verarbeitet hat, wenn man nachgedacht hat über ähnliche Vorkommnisse, wenn man sie sich zu Herzen genommen hat, wenn man sie festgehalten und bewahrt hat in seinem Herzen, wenn man sich daraus Richtlinien und Vorsätze für das eigene erzieherische Tun abgeleitet hat. — Auch dies also müssen wir uns immer wieder vornehmen, ruhig nachzudenken über unsere Kinder. Zeit haben müssen wir dafür, die Zeit nehmen müssen wir uns dafür. Und wenn die Erziehungsaufgabe besondere Schwierigkeiten an sich hat, mit denen wir nicht auf den ersten Anhieb fertig werden, dann werden wir uns das Ergebnis einer solchen Selbstbesinnung aufschreiben müssen, um es festhalten zu können, um es repetieren zu können, um es lernen zu können. Wenn wir neben der Erziehung der Kinder noch andere Aufgaben haben, werden wir erst recht gelegentlich etwas aufschreiben müssen, um es nicht zu vergessen; und wenn wir eine grössere Zahl von sehr verschiedenartigen Kindern miteinander zu erziehen haben, so kommen wir um solche Aufzeichnungen und Notizen auf keinen Fall herum. Nicht darum handelt es sich, jede Woche zweimal eine Stunde zu schriftstellern; nicht darum handelt es sich, alles was das Kind auf dem Kerbholz hat, für alle Ewigkeit festzuhalten. Sondern einfach darum, sich jede Woche zweimal eine Stunde zu nehmen, die allein der Besinnung über seine Kinder gehört; und dabei von dem, was einen in je fünf Minuten beschäftigt hat, nur

je einen Satz aufs Papier fließen zu lassen. — Wer nie etwas Ähnliches tut, der kann Jahrzehnte lang im Dienst einer Aufgabe gestanden haben, der kann von ihr zermürbt und aufgebraucht worden sein, und hat doch keine Erfahrungen gemacht. Denn noch einmal: Erfahrungen macht nur der, der seine Erlebnisse verarbeitet. Solche Erfahrungen aber brauchen wir, um unsere Kinder verstehen zu können; sie allein können uns den Ueberblick geben auch da, wo das Geschehen mit einem einzelnen Kind erst anhebt.

Noch ein drittes aber lernen wir von unserem jungen Lehrer aus dem ersten Beispiel. Er hat den Uli beim ersten Mal nicht verstanden; aber auch beim zweiten, beim dritten, beim vierten, beim fünften Mal nicht, trotzdem er nun einen gewissen Ueberblick hätte haben können, trotzdem es von Mal zu Mal drastischer und deutlicher zu sehen gewesen wäre. Warum nicht? Weil er seine eigene, unzuweckmässige erzieherische Haltung gleichzeitig festhielt und sie nur steigerte, ohne etwas an ihr zu ändern. So aber ergeht es uns oft. Mit unserem eigenen Erziehen-wollen stehen wir dem Verstehen-können und damit dem wirklichen Helfen-können im Wege. Wir ahnden ein leichtes Vergehen mit einer leichten Massnahme. Hilft das nichts, so verschärfen wir einfach die Massnahme, und tun dies um so mehr, je mehr auch das Vergehen sich verschärft. Wir merken es dabei gar nicht, wie wir uns damit festfahren im einmal eingeschlagenen Weg und uns damit selber blind machen für das, was im Kinde vorgeht. Denn je schärfer unsere Massnahme wird, desto mehr denken wir an sie und desto weniger an das Kind, desto mehr denken wir an das Ziel und desto weniger an den Ausgangspunkt. Statt uns dadurch stutzig machen zu lassen, dass unser Erziehungsmittel nichts nützt, lassen wir, ohne es überhaupt zu bemerken, eine akute Methodengläubigkeit in uns entstehen, die uns fasziniert, so dass wir den Blick für die Wirklichkeit des Kindes vor uns erst recht verlieren. Weil wir mit unserem erzieherischen Wollen selber noch dem Verstehen im Wege stehen können, müssen wir einsehen, dass das erzieherische Wollen oder gar nur die Anwendung von mehr oder weniger erprobten Erziehungsmitteln nicht alles ist, nicht das Einzige sein darf, dass unser erzieherisches Wollen auch einmal wieder zurücktreten und schweigen können muss, dass es warten muss, bis wir das Verstehen gefunden haben, um dann erst aus diesem Verstehen herauszuwachen.

Was also ist nötig, dem Lügen und Stehlen unserer Kinder gegenüber? — Zuerst einmal uns loslösen zu können von unserem eigenen Betroffenen-sein durch das kindliche Vergehen; dazu warten zu können mit dem immer wieder allzu vorwitzigen Eingreifenwollen nach bewährten Mustern; und in

diesem An-sich-halten, und durch es erst möglich geworden, zu suchen nach dem Verstehen des Kindes.

Dieses An-sich-Halten braucht immer wieder eine gewisse Selbstüberwindung des Erziehers; es ist nur möglich als Selbstzucht auf Grund einer unausgesetzten Arbeit an sich selbst. — Ist dieses An-sich-halten-können einmal da, dann ist das Verstehenlernen nicht mehr schwer. Die Methode, wie man es üben kann, ist heute bis zu einem gewissen Grade ausgebildet; sie besteht einfach darin, dass man die wichtigsten Fragestellungen kennt und in jedem Fall wieder anwendet, welche das Suchen nach dem Verstehen einleiten. Es sind dies mindestens vier Fragestellungen, von denen keine entbehrt werden kann, weil jede von ihnen die Aufmerksamkeit des nach Verständnis Suchenden wieder auf einen andern, für die Erziehung wichtigen Tatsachenkreis hinlenkt.

Die erste dieser Fragen ist diejenige nach den Ursachen des kindlichen Lügens oder Stehlens: Warum lügt, warum stiehlt das Kind? — Unter einer Ursache verstehen wir eine Tatsache, welche zwangsläufig eine bestimmte Wirkung nach sich zieht, derart also, dass es unmöglich ist, sich dieser Wirkung zu erwehren. Gibt es das beim kindlichen Lügen und Stehlen? Kann es sein, dass das Kind überhaupt nicht mehr anders konnte als lügen oder stehlen? Ist es möglich, dass das Kind dabei unter einem Zwang steht, dem gegenüber es machtlos und wehrlos ist? — Ja, das ist möglich. Es ist sogar viel häufiger als wir für gewöhnlich annehmen. Zwei Dinge gibt es, welchen das Kind wehrlos erliegt: Der starke Affekt und die Macht der Gewohnheit.

Das Erstere ist in der Regel bekannt; und jeder halbwegs verständige Erzieher lässt das Kind nicht dafür büssen, wenn es in besinnungsloser Angst oder Entsetzen, wenn es in sich selbst vergessender Freude oder im tobenden Uebermut lügt, wohl wissend, dass es die Unwahrheit sagt, aber widerstandslos sich dazu hinreissen lässt. Nicht die Lüge als solche, sondern das Sich-hinreissen-lassen, das Sich-verlieren an die Angst oder an den Uebermut muss dann zum Gegenstand der Erziehung werden.

Weniger bekannt ist das andere; oder besser gesagt: Man kennt es wohl, aber man denkt zu wenig daran. Das Kind handelt und spricht in sehr vielen Situationen nicht aus Ueberzeugung und Ueberlegung, sondern einfach aus Gewohnheit. Es handelt und spricht so, wie es das immer gesehen hat; und vieles macht es nicht besser, weil es vieles nie besser gesehen hat, und weil ihm selber nichts Besseres einfällt. Ein Kind, das in einer Umgebung aufgewachsen ist, in der jeder sagte, was ihm nützte, und nahm, was er konnte, weiss eben von nichts anderem und steht im Banne dieses Verhal-

tens. Noch verhängnisvoller aber als das Vorhandensein der schlechten Gewohnheit ist das Fehlen der guten Gewohnheit. Wenn wir wohlerzogenen Erwachsenen die Wahrheit sagen und uns kein fremdes Eigentum aneignen, so geschieht das in den meisten Fällen einfach aus einer erworbenen guten Gewohnheit heraus; und wir wären recht eingebil-detete Leute, wenn wir glaubten, wir täten es immer aus gutem Willen und hätten darum ein moralisches Verdienst. Das Verdienst haben die, die uns so erzogen haben, die uns gute Vorbilder waren, die vor unseren Augen ein Leben führten, dass wir Lügen und Stehlen nur als unliebsame Störungen kennen lernten. Deshalb ist es uns heute ganz einfach nicht wohl dabei, wenn wir uns noch einmal eine Kleinigkeit haben zu Schulden kommen lassen. Nicht dass das schon eine Gewissensregung zu sein brauchte; sehr oft ist es nur die Unbehaglichkeit des Ungewohnten. Daraus wird ganz klar, dass man noch kein guter Mensch ist, wenn man die gute Gewohnheit hat, die Wahrheit zu sagen und nicht zu stehlen. Aber wie viel leichter ist es doch, unter solchen Umständen ein guter Mensch zu sein! Und wie viel schwerer haben es unsere schwerer-erziehbaren Kinder, die so oft diese gute Gewohnheit einfach nicht besitzen und darum gegenüber jeder Möglichkeit, durch Lügen oder Stehlen einen Vorteil zu ergattern, die volle Kraft ihres Willens einsetzen müssen, eine wirkliche Selbstüberwindung leisten müssen, wo uns die automatisch wirk-same Gewöhnung aller besonderen Anstrengung enthebt.

Auf diese Dinge soll uns die erste Fragestellung führen: Liegt dem Lügen oder Stehlen des Kindes vielleicht eine zwangsläufig wirkende Ursache zu Grunde? —

Etwas weiter führt uns eine zweite Frage, die-jenige nach dem Zweck des kindlichen Lügens oder Stehlens: Wozu lügt das Kind? Wozu stiehlt es? — Es braucht ja nicht immer eine Ur-sache zu sein, der das Kind einfach erliegt. Es kann auch so sein, dass das Kind mit seinem Lügen oder Stehlen eine Absicht verfolgt, dass es damit etwas im Schilde führt, dass es etwas ganz Be-stimmtes damit erreichen will. Wie oft lügen Kin-der, wenn sie etwas Schlimmes angestellt haben, um die Sache zu vertuschen; wie leicht schwindeln sie einem etwas vor, damit man eher auf ihre Wünsche eingehe. Oder sie übertreiben, sie schnei-den auf, sie berichten Dinge, die unmöglich statt-gefunden haben können, damit man sie beachte oder gar bewundere; die Absicht, die Aufmerk-samkeit auf sich zu lenken, Anerkennung zu errin-gen, Geltung zu erlangen steht hinter ihren Unwahr-heiten. Und ebenso steht es mit dem Stehlen. Man braucht bloss darauf zu achten, was ein Kind mit dem Gestohlenen anfängt, um eine ganze Reihe ver-

schiedener Absichten zu erkennen, in deren Dienst das Stehlen steht. Wo alles Gestohlene verschleckt wird, ist es die Naschhaftigkeit, d. h. eine Form des Reiz- und Erlebnishungers, wo alles verschenkt wird das Geltungsbedürfnis, wo alles versteckt wird der wahrscheinlich zu kurz gekommene Wunsch nach etwas Eigenem. Immer führt uns die Frage nach dem Zweck des kindlichen Ver-gehens auf seine natürlichen Antriebe, Wünsche, Begierden, Interessen, und zeigt uns, welche von ihnen sich noch der Botmässigkeit gegenüber dem moralischen Willen entziehen, welche von ihnen das Dienen-müssen noch nicht gelernt haben, bei welchen das Kind auf die unbedenkliche Be-friedigung noch nicht verzichten gelernt hat, an welchen Stellen das Kind noch ein weichliches Be-dauern mit sich selber hat, wenn es sich etwas versagen muss, wo es noch nicht gelernt hat, An-sprüche an sich zu stellen.

Wieder sind Lügen und Stehlen nur Symptome; als solche können sie dem Erzieher zu Finger-zeigen werden, die ihn auf diejenigen Stellen ver-weisen, an welchen eine noch ungelöste und dring-lich gewordene Erziehungsaufgabe vorliegt. Er geht aber an dieser Aufgabe vorbei, wenn er bloss das Lügen oder Stehlen als solches zu „behandeln“ ver-sucht; er trifft die Aufgabe erst, wenn er die An-lässe der Unwahrhaftigkeit und Unehrlichkeit sucht. Und dieses Suchen beginnt eben mit der Frage nach dem Zweck, mit der Frage: Wozu lügt, wozu stiehlt das Kind?

Lügen und Stehlen brauchen aber nicht bloss Symptome zu sein. Sie können auch den Kern des Vergehens ausmachen; sie können selber das un-mittelbare Tatwerden eines „bösen Willens“ sein. Auf diese Seite werden wir geführt durch die dritte Fragestellung, die Frage nach der grundsätz-lichen Haltung, nach der moralischen Entscheidung, die hinter dem Lügen oder Stehlen steht, die Frage: Hat es das Kind vielleicht gar für das in diesem Fall Richtige gehalten, die Unwahrheit zu sagen oder sich fremdes Gut anzu-eignen?

Denken wir nur daran, wie oft eine Lüge oder ein Diebstahl ein Racheakt ist. Rache ist ja nie nur die Durchsetzung eines triebhaften Wunsches, sondern immer auch Sache eines planenden Willens. Immer hält derjenige, der sich rächen will, es auch für richtig, sich zu rächen. Man mag es eine trieb-haft verblendete Richtigkeit nennen, an die er sich dabei hält; trotzdem ist es eben doch eine Art von Richtigkeit, etwas, für das man sich entscheidet, etwas, wofür man nicht nur die Kraft seines Be-gehrens, sondern auch die Kraft seines Willens ein-setzt. Es wird damit einem Ideal gelebt, einem sehr trüben Ideal, aber doch einem Ideal.

Aber sogar gute Ideale können zum Lügen, zum

Unterschlagen; zu Fälschungen, zu Betrügereien, zu Diebstählen führen. Man denke nur an den Jungen, der seinen Kameraden nicht verraten will und der in dem Konflikt, entweder die Treue zu halten und darüber lügen zu müssen, oder die Wahrheit zu sagen und damit den Freund zu verraten, sich für die Unwahrheit entscheidet, weil er sie für das in diesem Fall Richtigere hält — was bei einem Jungen, der nicht so feine Unterscheidungen macht, dann sofort heisst, dass es das Richtige sei. Oder man denke an das, was uns heute von Kindern aus den kriegsführenden Ländern erzählt wird, die es für selbstverständlich, nein, für das einzig Richtige halten, zu stehlen wo sie können, nach Hause zu bringen, was sie unbemerkt erwischen können. Gerade an diesem Beispiel wird es deutlich, dass es nicht genügt, sich über ein solches Ausmass von „Verwahrlosung“ zu entsetzen, dass es falsch und übrigens auch gänzlich aussichtslos wäre, zuerst und vor allem einmal dieses Stehlen abzustellen, bevor man etwas Positives wieder aufbauen kann. Umgekehrt! Wir müssen das Positive, das selbst noch in diesem Stehlen steckt, sehen und erkennen lernen, wir müssen es bejahen und von ihm ausgehen; wir müssen es aufbauen und mit dem Kinde zusammen den Weg erst noch suchen, der von hier aus zu einem Leben führt, in welchem nicht mehr nur die Stillung des Hungers, sondern auch wieder der Aufbau einer Gemeinschaft möglich wird. Hier müssen wir uns vor allem vor Augen halten, dass wir selber nie in so grosser Not gelebt haben, dass diese Kinder mehr vom Leben und von der Lebensnot wissen, als die meisten von uns, dass wir sozusagen erst bei ihnen in die Lehre gehen müssen, bevor wir ihnen etwas helfen können. — Das alles gilt aber, wenn vielleicht auch in abgeschwächtem Masse, auch für die meisten unserer schwererziehbaren Schützlinge.

Erinnern wir uns noch an unser 9. Beispiel, an Ida, die immer wieder gestohlen hat für ihren Geliebten. Sicher stand sie unter einem Zwang, der mächtiger war als ihr guter Wille noch sein konnte, sie, die so früh schon in eine sexuelle Hörigkeit hineingeriet. Sicher waren bei ihr die guten Gewohnheiten zu schwach und wurden darum einfach überrannt durch den Sturm der aufgeregten Affekte. Sicher war es der übermächtige Wunsch, dem Geliebten zu schenken, was sie immer zu verschenken hatte, der zu den Diebstählen führte. Aber ebenso sicher hat im entscheidenden Moment auch jedesmal mitgewirkt, dass sie es für richtiger hielt, für den Geliebten zu stehlen als seine Erwartungen zu enttäuschen. Wiederum ein trübes Ideal, aber ein Ideal; wiederum eine verblendete Richtigkeit, aber eine Richtigkeit. Kennzeichnend dafür, dass wir es mit einer grundsätzlichen Haltung, mit einer moralischen Entscheidung zu tun haben, ist das

Vorhandensein eines innerseelischen Konfliktes. Und dieser Konflikt war da; und er wurde gelöst. Wieder darf man nicht einfach sagen: Er wurde eben in falscher Weise gelöst. Was wäre denn die richtige Lösung gewesen? Nur wer noch gar nicht gespürt hat, um was es dabei alles geht, kann glauben, dass es eine richtige Lösung überhaupt gebe. Eine bessere vielleicht; aber diese bessere Lösung kann nur gefunden werden von demjenigen Guten aus, das auch in der tatsächlich getroffenen mit ihrer Verblendung und ihren Diebstählen schon drin liegt. Und dieses schon vorhandene Gute ist das Jasagen zum Wunder des Reichwerdens dadurch, dass man gibt. So triebhaft trüb die Liebe des Mädchens auch ist, so verzerrt und entstellt zur blossen Hörigkeit, so verunreinigt und vermischt mit blossem Begehren nach Unterhaltung, Vergnügen, Aufregung und Betrieb, so lebt doch das echte Wunder auch in ihr. Und dieses ist es, was es so schwer macht, das Mädchen abzubringen von dem eingefahrenen Geleise. Denn immer spürt es in sich das Echte, auf das es nicht verzichten darf, ohne doch recht zu verstehen und richtig unterscheiden zu können, immer wieder spürt es, dass man ihm viel mehr nehmen will als man ihm dafür zu geben hat. Jawohl, es ist auch zuchtlos und zügellos geworden und lässt sich gehen; und im späteren Verlauf seiner Entwicklung, als der Geliebte tot oder verschollen ist, da verwechselt es wohl auch das Tiefe, das es sucht, mit dem Oberflächlichen, das auch dazu gehörte. Und diese Verwechslung tritt um so leichter ein, als es ja überhaupt nie zu unterscheiden wusste zwischen dem, was blosser Sensation war und dem echten Wunder selbst. Wenn aber die Rückfälle so hartnäckig sind, so rührt das weniger von der Verstrickung in die Triebwünsche, vielmehr aber davon her, dass es für uns so schwer ist, das Positive im Liebeserleben des Kindes zu sehen, zu bejahen, zu nähren, zu pflegen und zum Bestimmenden zu machen in seinem Umgang mit seinen blossen Wünschen und Begehren. Und schwer ist es für uns, weil wir den Weg, den es vor sich hat, nicht selber haben geben müssen, weil wir es leichter hatten, später und reifer an das Problem herankamen, es in milderer Form erlebten, eine bessere Begabung zu seiner Lösung mitbekommen haben und eine glücklichere Veranlagung, und zu alledem noch eine zweckmässigere Vorbereitung durch die Erziehung, die uns zuteil wurde.

Erst die Frage nach der grundsätzlichen Haltung, nach dem vielleicht irrenden aber gut gemeinten Wollen, das hinter dem Lügen oder Stehlen stecken könnte, führt uns zuweilen auf Dinge, die uns verstehen lassen, dass dem Vergehen etwas Gutes zugrunde liegt, dass wir das Vergehen nur überwinden können, wenn wir ansetzen bei dem,

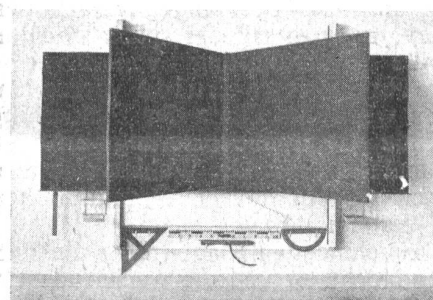
und sei es auch noch so unscheinbaren Guten, das in ihm liegt, dass wir aber nichts erreichen, uns selber die Wege verschütten, solange wir dieses Gute nicht erkannt haben, weil wir dann mit allem, was wir tun, dem Kinde nie mehr geben können, was wir ihm genommen haben.

Eine letzte Frage, die zum Verstehen führen kann, ist die Frage nach der Einsicht des Kindes in den Sinn seines Verhaltens. Weiss es, was Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit bedeuten für das Zusammenleben der Menschen untereinander, für das Bestehenkönnen einer Gemeinschaft, für die Aufrechterhaltung des Vertrauens, ohne welches keine Familie, keine Gemeinde, kein Staat zusammenhält? Und weiss es das so, dass es von dieser Einsicht tief durchdrungen ist, dass sie zu einem Stück gewachsener Gesinnung in ihm geworden ist? —

Schon die Beantwortung der Frage nach der grundsätzlichen Haltung wird aufmerksam machen auf die Entwicklungsstufe des Kindes, und wird eine ganz andere Antwort erhalten je nach seinem Lebensalter. Die Frage nach der Sinneinsicht als eines Momentes der Gesinnung aber ist recht eigentlich die Frage nach der Lebensreife des Kindes. Sie lenkt uns vor allem darauf, dass beim jüngeren Kind sehr schwere Verstösse gegen Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit noch gar nicht besonders schwer wiegen, weil dem Kind gleichsam noch das Organ dafür fehlt, um begreifen zu können, was es eigentlich angestellt hat. Man sieht, wie sehr bis in die ersten Schuljahre hinein allein die Gewöhnung und die sorgsam hütende Pflege der natürlichen Antriebe noch die einzigen Mittel sind, um zur Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit anzuhalten, wie wenig noch Ermahnung und Erklärung

helfen. Ermahnung nützt ja nur da etwas, wo sie das Kind an ein eigenes Wollen erinnern kann, zu dem es schon von sich aus gekommen ist. Aber auch beim Jugendlichen dürfen wir die reifere Einsicht in den Sinn der Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit nicht einfach voraussetzen; auch bei ihm müssen wir erst danach fragen, müssen erst festzustellen versuchen, wie viel oder wie wenig davon da ist, um oft einzusehen, dass wir seine Vergehen eben darin falsch beurteilen, und unsere Massnahmen darin fehlgriffen, als wir ihm eine Lebensreife zutrauten, die wir gerade erst noch aufzubauen haben. Der etwas unintelligente und dazu hochgradig verwöhnte Oskar unseres 3. Beispiels hat diese Reife trotz allem Zureden und Predigen nie erreicht. Die geistesschwache Klara unseres 4. Beispiels kann sie nie erreichen. Während hingegen wieder bei Charles (7. Beispiel) durch eine blosse Aussprache die zurückgehaltene Reifung in Gang gebracht werden kann.

Wandtafeln, Schultische



vorteilhaft und fachgemäß von d. Spezialfabrik

Hunziker Söhne
THALWIL

Schweiz. Spezialfabrik f. Schulmöbel

Gegr. 1880
Tel. (051) 92 09 13

Lassen Sie sich unverbindlich beraten

Kleine Beiträge

Schuljugend und Vereinswesen

Ein brennendes Erziehungsproblem

S. Der Fachausschuss für das Schulkind, wie er seit Jahren im Rahmen des vielseitigen Wirkens des Schweizerischen Caritasverbandes besteht, hielt unter dem Vorsitz von Herrn Dr. Ineichen in Luzern eine aus verschiedenen Teilen der Schweiz gut besuchte Tagung ab. In diesen Konferenzen wird jeweils ein aktuelles Schul- und Erziehungsproblem aufgegriffen und gründlich besprochen, wobei die verschiedenen kantonalen Verhältnisse berücksichtigt und nach Möglichkeit Richtlinien für die allgemeine Anwendung wegleitender Grundsätze herausgearbeitet werden. So wurden in den letzten Jahren die Schularzfrage, die rechtzeitige Erfassung der anormalen Kinder, die Erziehungsberatung, die Durchführung der bewusst auf christlicher Basis stehenden katholischen Ferienkolonien usw. behan-

delt. Man legt dabei in anerkennenswerter Weise jeweils grössten Wert auf eine möglichst umfassende Aussprache, damit die Lösungen der angeschnittenen Probleme in den einzelnen Kantonen diskutiert werden können. Viele wichtige Fragen lassen sich in den Gebirgskantonen nur mit ungleich grösseren Schwierigkeiten lösen, und doch legt der Fachausschuss für das Schulkind nachdrücklich Wert darauf, dass prophylaktische Massnahmen und wertvolle Einrichtungen auch der Jugend in den Gebirgskantonen zugute kommen.

Diesmal stand das vielerorts brennende Problem der „Beanspruchung der Jugend ausserhalb der Schule“ im Mittelpunkt der Verhandlungen. Oberstlt. Alfred Stalder, kantonaler Personalchef, Luzern, hielt den einleitenden, in-