

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:	1 (1928-1929)
Heft:	5
Artikel:	Kind und Lüge
Autor:	Göpfert, Christian
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-852125

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: 04.02.2026

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

Kind und Lüge.

Von Dr. phil. Christian Göpfert, Rüti.

Um einen Einblick in die Motive der Kinderlügen zu gewinnen, liess ich 70 Sekundarschüler (12—16-jährig) schriftlich folgende 3 Fragen beantworten:

1. Unter welchen Umständen hast du einmal gelogen?
2. Warum tatest du es?
3. Was denkst du jetzt darüber?

Ich sagte den Schülern, dass die Niederschriften einer wissenschaftlichen Untersuchung dienen sollten, dass sie keinen Einfluss auf das Zeugnis hätten und dass auf keinen Fall die Belogenen etwas erfahren würden. Um völlige Unbefangenheit zu erreichen, liess ich mir die Antworten ohne Namensnennung abgeben.

Das gesammelte Material ist überraschend reich und gestattet wertvolle Einblicke in das kindliche Denken, Fühlen und Wollen.

Stutzig werden kann man über dem Bekenntnis eines Knaben: „Kleine Lügen, sog. Notlügen, begehe ich oft. Aber ich mache mir nichts daraus. Das sind Alltäglichkeiten auch bei Erwachsenen. Wenn der Gaseinzüger kommt, muss ich ihm sagen, die Mutter sei nicht zu Hause. Wenn die Mutter mich auffordert, für sie Notlügen zu sagen, soll ich nicht das gleiche Recht auch für mich haben?“

Dies Geständnis ist lehrreich. Es weist auf die Schuld der Erwachsenen an den Kinderfehlern hin. „Viele Kinder — sagt ein Mädchen — können das Lügen geradezu von ihren Eltern lernen. Denn oft lügen die Mütter blindlings die Kinder an, indem sie ihnen etwas versprechen, das sie dann doch nicht halten können. Viel besser wäre es, gar nichts zu versprechen.“

Oft werden Kinder zu einer Lüge gezwungen, weil man ihnen die Wahrheit nicht glauben will. Ein ausgezeichnetes Beispiel hiefür gibt ein Knabe: „Ich ging in die 3. Primarklasse. Es war Mittag. Die Schulglocke hatte geläutet. Der Lehrer wollte noch unsere Arbeiten ansehen. Er machte das so: ein Schüler nach dem andern musste ihm die Tafel zeigen und konnte dann heimgehen. Da ich in der hintersten Bank sass, kam die Reihe fast zuletzt an mich. Ich durfte erst gehen, als schon fast alle Mitschüler das Zimmer verlassen hatten. Nun war mein Vater vor der offenen Türe vorbeigegangen. Er hatte mich erblickt und glaubte, dass ich zur Strafe hätte zurückbleiben müssen. Zuhause nahm er mich sofort ins Verhör: Warum hast du zurückbleiben müssen? — Ich habe nicht zurückbleiben müssen. — Doch! — Nein, der Lehrer hat nur noch unsere Arbeiten nachgeschaut. — Nein, du hast zurückbleiben müssen! — Nein. — Du lügst! — Das Verhör wollte kein Ende nehmen. Papa bestand auf seiner Behauptung. Ich weinte. Um dann die peinliche Inquisition abzubrechen, log ich: Ja, ich habe nachsitzen müssen. Zugleich fügte ich noch

einen Grund hinzu. Zur „Strafe“ für mein Lügen bekam ich nur ein wenig Brot. Das war furchtbar. Und doch war ich glücklich, der peinlichen, nicht endenwollenden Fragerei entronnen zu sein.“

Gelegentlich brüsten sich Väter und Lehrer damit, dass man sie noch nie hinter das Licht geführt habe. Obiges Beispiel zeigt, dass man in der Tat jedes Geständnis nach Wunsch aus dem Kinde herauspressen kann. Das Untersuchungsverfahren aber verdient den Namen „pädagogische Folterung“.

Noch in weitern Fällen kann der Erzieher das Lügen seiner Zöglinge verschulden. Am häufigsten wird als Motiv Furcht vor der Strafe erwähnt. Ein Knabe gesteht: „Wenn ich etwas Böses angestellt habe, so leigne ich es dem Vater gegenüber stets ab. Ich muss es tun, weil mich der Vater mit dem Lederriemen so abschwarten würde, dass ich nicht mehr sitzen könnte.“ — In der Schule werden glücklicherweise die Prügelpädagogen seltener. Man hat erkannt, dass Furcht, Angst, Schrecken keine Erziehungsmittel sind. Eine Vertrauensbeziehung zwischen Erzieher und Zögling ist doppelt nötig, wenn es gilt, das Kind zu furchtloser Wahrhaftigkeit zu erziehen. Hier helfen keine Schläge, wohl aber ruhige Beobachtungen. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass alle Strafe aus der Erziehung zu verbannen sei. Erziehung ohne Strafe, ohne Zwang kann es nicht geben. Der Zögling würde nie sich einordnen lernen, sondern sich immer als Mittelpunkt der Welt fühlen und dann notgedrungen irgendwo seinen Kopf einrennen.

Wenn Furcht als Motiv der Lüge erwähnt wird, so ist es nicht immer Furcht vor Schlägen, sondern ebensohäufig Furcht vor Spott, vor Ausgelachtwerden. Ein Knabe erzählt, wie er den Lehrer angelogen habe und fügt hinzu: „Wenn in der Schule etwas gestanden werden soll, so sind die andern Schüler schadenfroh. Sie lachen und spotten drauflos, besonders wenn der Lehrer den Sünder beim Ohr nimmt und ihn mit den Worten: „Da seht den Schlingel“ auf die Schandbank setzt. Dann ist der arme Kerl erbost über den Lehrer und wird das nächste mal sicher lügen. Man fühlt sich halt im Herzen gekränkt, wenn man als schlechter Mensch hingestellt wird.“ Der gleiche Schüler schreibt ferner: „Lügen halte ich natürlich für Unsinn und für Sünde. Aber der Mensch sollte auch so erzogen werden, dass er nicht lügt. Die meisten Lügen könnten sicher durch richtige Erziehung der Jugend verhindert werden.“

Furcht vor Spott ist auch ein Motiv folgender Lüge eines Knaben: „Ich war auf dem Wege zur Schule. Da sprang mir die grosse Döge des Herrn N. entgegen. Ich fürchte diesen Hund sowieso, da man ihm nie ansieht, ob er guter Laune ist oder nicht. Daher ergriff

ich die Flucht. Zu meinen Kameraden gekommen, erzählte ich voll Stolz, wie mich die Dogge angefallen habe, wie ich sie aber mit ein paar wohlgezielten Steinen zum Teufel gejagt habe. Ich redete mich ganz in Eifer hinein und erfand einen ganzen Roman, sodass mich meine Kameraden als einen Kerl, der wunder was geleistet hatte, anstaunten.“ Diesem Aufschneiden liegt ausser der Furcht vor dem Spott noch die Scham vor der eigenen Schwäche und der Wunsch nach Anerkennung der eigenen Person zugrunde. Die Furcht vor Hunden verdeckt der Junge durch die prahlerische Lüge, um sich bewundern zu lassen. Dass gerade die Hauptschwächen üppiger Phantasie rufen, zeigt ein — bei einem andern Anlass abgegebener — Aufsatz eines andern Knaben: „Ich konnte in der Schule nicht singen, weil ich nie die richtige Tonhöhe traf. Als ich dann einmal in der Kirche einen Sänger neben der Orgel singen hörte und sah, wie alle Leute voll Bewunderung zu ihm emporblickten, da stellte ich mir die ganze Zeit ganz lebhaft vor, ich wäre jener Sänger und würde von allen Leuten angestaunt.“

Schadenfreude bewirkte folgende Knabenlüge: „Ich hatte in der Schule dem Lehrer einen Streich gespielt. Als der Lehrer fragte, wer der Täter sei, bezeichnete ich sofort als Schuldigen einen Knaben. Dieser leugnete natürlich. Ich aber bestand fest darauf, dass er schuldig sei. Der Lehrer glaubte mir und verabfolgte dem Missätter 4 Tatzen, 2 für den Streich und 2 für die „Lüge“. Warum ich das getan habe? Einfach deshalb, weil mir der Knabe verhasst war und ich ihm die Tatzen gönnen möchte.“

Noch egoistischere Motive liegen den Lügen im Simulieren zugrunde. Ein Mädchen sagt: „Als ich eine unangenehme Arbeit tun sollte, klagte ich der Mutter, ich hätte fest Zahnweh. Die Mutter glaubte mir und liess mich in die Stube gehen. Dort jammerte ich heuchlerischer Weise, las dann aber, sobald die Mutter fortgegangen war, in einem Buche.“ — Ansätze zu diesem Verhalten finden sich schon beim Kleinkind. Es sieht, dass einem Kranken etwas gutes gebracht wird und simuliert, um auch davon zu erhalten.

Einen Hinweis auf eine andere Lügengruppe, auf die sog. phantastischen Lügen gibt ein Knabe: „Ich war noch in der 4. Primarklasse. Wir spielten in der Pause. Plötzlich sah ich in den Händen von Fritz L. meinen Ball. Ich heulte laut und klagte dem Lehrer, Fritz habe mir den Ball genommen. Fritz beteuerte seine Unschuld und wies einen ganz andern Ball vor. Ich beharrte darauf, dass er in der Pause meinen Ball in den Händen gehabt habe. Der Lehrer glaubte mir und schalt Fritz einen verdorbenen Lügner. Als ich nach Hause kam, fand ich meinen Ball im Spielzimmer, wo er die ganze Zeit über gewesen war. Ich schämte mich, dem Lehrer eine Unwahrheit gesagt zu haben. Aber ich hätte geschworen, bei Fritz tatsächlich meinen Ball gesehen zu haben.“

Hier handelt es sich nicht um eine beabsichtigte Entstellung der Wahrheit; Motiv ist ungenaue Beobachtung.

Ihre Erklärung führt tief in die Psychologie hinein. In einer Wahrnehmung liegt nie ein blosses Abbilden des wahrzunehmenden Gegenstandes vor wie auf der Platte des Photographenapparates. Früher Erlebtes lebt auf und beeinflusst die Wahrnehmung. Bloss Vorgestelltes und tatsächlich Wahrgenommenes fliesst ineinander. Ein solches Ineinanderfliessen ist möglich, da ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Wahrnehmung und Vorstellung gar nicht besteht. Beides sind Kundgebungen unseres geistigen Seins. In den Halluzinationen werden Vorstellungen ganz für Wahrnehmungen gehalten, ohne dass eine objektive Unterlage vorhanden zu sein braucht. Eine scharfe Grenze zwischen gesundem Geisteszustand und Halluzination gibt es aber nicht. Etwas wie eine Halluzination liegt in jeder Vorstellung vor. Dies zeigt sich auch im erwähnten Beispiel. Der Anblick des Balls weckte die Vorstellung des eigenen Balls. Diese Vorstellung war so stark, dass der Knabe tatsächlich den eigenen Ball wahrzunehmen glaubte.

Diese Ueberlegungen lassen eine gesonderte Aussageuntersuchung wünschenswert erscheinen. Ich zeigte 297 Schülern aller Klassen (7—16-jährig) das Bild: „Treue Freunde“ von Kleehaas (Nr. 3464 der Sammlung: Meister der Farbe). Jeder Schüler hatte sich nach einer Betrachtung von 15 Sekunden Dauer über das Bild zu äussern. Das Bild stellt ein Mädchen dar, am Wegrand sitzend. Es betrachtet eine Wucherblume in seinen Händen. Neben dem Kind steht ein Dackel, der aufmerksam zuschaut. — Recht oft wurden aber folgende Angaben gemacht: das Kind arbeitet; es strickt; es näht; es isst ein Stück Brot; es hält ein Stück Zucker in der Hand; es beguckt ein Geldstück; es hat einen weissen Stein in der Hand. Vorsichtiger sind Angaben: es betrachtet vielleicht ein Andenken an seine Mutter; es hält etwas in der Hand, das man nicht erkennen kann; es betrachtet eine Blume oder eine Münze. — Wenn sich der Schüler in die Stimmung des Mädchens hineindenkt, so ist dieses fröhlich oder traurig; es „lacht“ oder „weint“. — Also ganz widersprechende Ansichten.

Diese Angaben erklären sich aus der Tatsache, dass eigenes Erleben sich mit der Wahrnehmung verwebt. Unbewusst trägt der Schüler sein eigenes Leben in das Bild hinein, aus dem es ihm dann als etwas anderes entgegenzuströmen scheint. Mit dem Anblick der Armhaltung konnte sich die Vorstellung des Strickens, des Nähens, des Geldzählens oder des Essens verbinden. Diese Vorstellung konnte die Schüler so beherrschen, dass sie auch den Strickstrumpf, das Tuch und die Nadel, die Münze oder das Stück Brot zu sehen glaubten. — Als ich nach der Uebung einigen Schülern das Bild nochmals zeigte, wollten sie eine solche Täuschung nicht für möglich halten. Ihr Vorstellen war also sehr lebhaft gewesen.

Ferner zeigt sich: jüngere Schüler verfallen dem Fehler, Vorgestelltes und Wahrgenommenes gleichzusetzen häufiger als ältere. Mit Recht macht William Stern darauf aufmerksam, dass Wirklichkeit für jüngere Schü-

ler nicht das Sichtbare und Hörbare, sondern das intensiv Erlebte bedeutet. Jedem Erzieher und jedem Juristen sollte die Tatsache bekannt sein, dass Kinderaussagen in jedem Fall vorsichtig aufzunehmen sind. Wer blindlings auf Zeugenaussagen von Kindern aufbaut, kann schlimme Erfahrungen machen. Der entwickelte Mensch verfällt auf Grund seiner reichen Erfahrung dem genannten Fehler viel seltener. Zwischen dem Geistesleben der Erwachsenen und dem der Kinder besteht ein tiefgreifender Unterschied, der nicht ohne Nachteil unbeachtet bleiben kann.

Solche unrichtige Aussagen, die nicht auf beabsichtigte Entstellung der Wahrheit zurückführbar sind, dürfen gewiss nicht zu tragisch genommen werden. Sie werden mit zunehmender Entwicklung seltener. Beachtenswert ist der Vorschlag Försters (Schule und Charakter) ihnen durch ethische Vertiefung des Unterrichtsstoffes entgegenzutreten, die Kinder ruhig und mit grossem Ernst auf die Bedeutung der zuverlässigen Aussage aufmerksam zu machen und sie für genaue Wiedergabe gesehener oder gehörter Dinge (z. B. im Zeichen- oder Naturkundunterricht) zu interessieren.

Ueberhaupt geht es nicht an, von einer Kinderlüge auf eine innere Verdorbenheit des Kindes zu schliessen. Unsere Ausführungen haben gezeigt, dass der Grund der Kinderlügen oft beim Erzieher selbst, in seinem Vorbild (Notlügen; Versprechungen, die nicht erfüllt werden) oder in seinem verfehlten Strafsystem zu suchen ist. Zu einem grossen Teil beruhen falsche Aussagen auf mangelnder Beobachtung. Setzt man daher im Kinde Wahrhaftigkeit und Beobachtungsschärfe voraus, wie sie selbst viele Erwachsene nicht erreichen, dann steht man ihm zu fern, um es richtig zu beurteilen. Diesem Fernstehen entspringt sicher auch die vielgehörte Klage, dass die Jugend immer verdorbener sei. Selbstverständlich stürmen auf ein Kind unserer Zeit mehr Eindrücke ein als auf ein Kind früherer Zeiten. Dies zeigt sich auch in der Entwicklung des Kindes. Aber ein Grund für eine so pessimistische Ansicht liegt nicht ohne weiteres vor. Und wenn die Klage Berechtigung hätte, so wäre zum mindesten noch zu sagen, dass die Erwachsenen die Erziehung der Jugend in den Händen haben und also eine Schuld am Schlechterwerden der Jugend auf sie fallen würde.

Die Lebensgemeinschafts-Schulbewegung in Deutschland.

Von Univ.-Prof. Dr. Peter Petersen-Jena.

Die beiden Jahrzehnte vor dem Weltkriege sind in Deutschland mit Schulkämpfen ohne Ende angefüllt gewesen. Seit der Dezemberkonferenz vom Jahre 1890, die der junge Kaiser Wilhelm II. berief, weil er aus einem richtigen Jugendinstinkt heraus, die Fehlentwicklung des höheren Schulwesens erkannte, sind Verwaltung und Gesetzgebung nicht zur Ruhe gekommen. Und sie kamen deswegen nicht zur Ruhe, weil es unermüdlich aus den Kreisen der Lehrerschaft aller Schulen nach Reformen rief und drängte. Die Zerrissenheit unseres Schulwesens und sein unorganischer Aufbau, wurden durch die fortgesetzte Flickarbeit nur noch schlimmer und ärger. Wir sind noch heute von einer „Nationalen Einheitsschule“ weit entfernt, und würden bei Annahme eines Reichsvolksschulgesetzes ihr so fern rücken, wie nur denkbar. Mühselig nur setzen sich die Versuche durch, die Kluft zwischen Volksschule und höherer Schule zu überbrücken, und die heute, soziologisch geurteilt, unverantwortlichen Reste einer Standesschule zu beseitigen.

Aber die Reformen jener Jahrzehnte ergriffen nicht nur die Schulorganisation, sondern das gesamte Unterrichtsleben. Fach für Fach kam in Aufruhr, seine Vertreter schlossen sich zu Verbänden zusammen und überdachten es stofflich wie methodisch von neuem: Biologen und Mathematiker, Vertreter künstlerischer und technischer Fächer, die Religionslehrer und Deutschlehrer. Dazu kamen die Bewegungen für die staatsbürgerliche und moralische Erziehung, für Heimatkunde, Handfertig-

tigkeit und Körpererziehung. Das Schlagwort innerhalb der methodischen Besinnung lautete „Arbeitsschule“ in einhalb Dutzend und mehr verschiedenen Fassungen, bis zu solchen, die sich, wie diejenigen Gaudigs und Kerschensteimers, als absolute Gegensätze auffassten.

Die Anregungen flossen aus den Fachwissenschaften, wie sie die Universitäten entwickelt hatten, aus der neueren Psychologie, besonders der experimentellen, aus der neuen Jugendkunde und dem schwedisch-dänischen Sloid, kulturell standen sie unter dem Einfluss der neuen Technik und Wirtschaft.

Was ich hier kurz umriss, das war die Bewegung im öffentlichen staatlichen Schulwesen. Daneben ging die radikalere und fruchtreichere einher, vor allem in den „Deutschen Landerziehungsheimen“ von Hermann Lietz und den „Freien Schulgemeinden“, die sich von ihm absonderen, sowie in Einzelversuchen genialer Erzieherpersönlichkeiten, wie es Johannes Langermann in Remscheid und Berthold Otto in Berlin-Lichterfelde, Eugen von Dühring auf der Steinmühle bei Frankfurt a. M. waren. An diesen Stellen ward vor allem das Mittelproblem allen Schullebens aufgegriffen, nämlich die *Z u c h t*, das *G e m e i n s a c h t s l e b e n*, die Selbsterziehung innerhalb einer bestens geleiteten und unter höchste sittliche Leitsterne gerückten Schulgemeinde. Hier wagte man die Absage gegenüber dem hergebrachten Erziehungsziel und seinem Idealmenschen. Man zeichnete neue Ideale in Worten und Vorbildern. Lietz blickte zurück in die Glanz-