

Zur Kollektiv-Einführungsmethode

Autor(en): **Kobi, Emil**

Objekttyp: **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): **31 (1958-1959)**

Heft 12

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-850982>

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.

Zur Kollektiv-Einfühlungsmethode

Emil Kobi, Zürich

Die «Kollektiv-Einfühlungsmethode, welche Frau Prof. Baumgarten in Nr. 10 dieser Zeitschrift für die moralische Erziehung des Kindes empfiehlt, ist ihrem Wesen nach nicht neu. Bereits F. W. Förster (und vor ihm verschiedene, hauptsächlich französische Moralpädagogen) versuchte, anhand kleiner, aus dem Leben gegriffener Begebenheiten und deren Besprechung in der Klasse, das moralische Handeln der Jugendlichen günstig zu beeinflussen. (Auch ein Teil der religiösen Unterweisung in Kinderlehren und Sonntagsschulen tendiert ja bekanntlich in dieser Richtung). Wie nun die Verfasserin selber bestätigt, «gelang es bisher nicht, die gewünschten Zwecke in vollem Umfange zu erreichen». Auch die oben erwähnte «Methode» hielt also nicht, was man von ihr zeitweilen erwartet hatte.

Der Grund hiefür liegt m. E. darin, daß man (wie auch die Verfasserin des genannten Artikels) von der sokratischen Voraussetzung ausging, daß Tugend Wissen sei und damit nicht mehr das Ganze sah, worum es in der moralischen Erziehung geht. Ja, daß man Sokrates' Begriff des «Wissens» als reines Verstandeswissen auffaßte, wobei doch zu bedenken ist, daß Sokrates nicht «belehren», sondern «gebären helfen» wollte, d. h., die in jedem Menschen vorausgesetzte Tendenz zum Sittlichen freizulegen versuchte.

So zeigte dann die Erfahrung auch immer wieder, daß sowohl «Obrigkeitsmethoden», wie aber auch Besprechungen, Appelle an Vernunft, Einsicht und Mitgefühl wohl Voraussetzungen für das sittliche Handeln sein können, ohne jedoch letzteres zu garantieren. Wie oft müssen wir z. B. in der geschlechtlichen Erziehung erfahren, daß bloße Aufklärung noch lange nicht zur Tugend führt. *Hanselmann* gebraucht in diesem Zusammenhang gerne das Wort «Hinaufklärung» und weist damit auf eine viel größere Aufgabe hin, die nicht mehr auf der Ebene des Wissens liegt.

Tugend ist nicht allein ein Produkt des Verstan-

des, sondern wächst zur Hauptsache auf dem Felde der Gewöhnung. Mit letzterer beginnt ja auch die Erziehung des Kleinkindes, welches noch keine Einsicht in sein Handeln haben kann. «Weit mächtiger als unser absichtsvolles Bemühen um das Kind wirken die alltäglich wiederkehrenden Situationen, deren Art und Weise uns so selbstverständlich wird, daß es uns gar nicht in den Sinn kommt, daß man sich anders verhalten könnte» (*Moor*). Je größer dabei das Vertrauen und je tiefer die Liebe zum Erzieher ist, um so mehr handelt das Kind auch schon um eines andern willen. Das heißt, es löst den Blick von seinem Ich auf ein über ihm Stehendes. Ist dieser über ihm Stehende vorläufig auch nur ein Mensch, eine Autoritätsperson, so wird es dem Kinde bei glücklicher Führung doch gelingen, über diese «Zwischengröße» zur allgemein verbindlichen Norm vorzustoßen. Es geht hier um die bekannte Erziehungsaufgabe des Hinausführens aus bloßer Gewöhnung und Bewahrung zur Bewährung. Daß das Kind das Wagnis der Bewährung und der Selbstüberwindung überhaupt auf sich nimmt, ist stark abhängig vom oben erwähnten Vertrauensverhältnis. «Es ist vielleicht eine der bedeutsamsten Einsichten, auf welche alle Erziehung aufbauen muß, daß das Gute erst Macht gewinnen kann in uns, nachdem wir es zu tun gewagt haben, und daß der Mut zu diesem Wagnis sich erst da einzustellen pflegt, wo wir einen andern Menschen wahrhaft lieben» (*Moor*). Der Blick sollte also weit mehr auf dieses vertrauensvolle Tun-um-eines-andern-willen gerichtet werden, als auf die persönliche Einsicht des Kindes, die — auch durch Anhäufen eines riesigen «kasuistischen Materials» — niemals ausreichen kann zur Bewältigung sämtlicher Lebenssituationen. — Auch der Ansicht der Verfasserin, wonach «bessere Menschenkenntnisse zu besseren sozialen Beziehungen, zum friedlichen Zusammensein» führt, können wir uns leider, angesichts des verbreiteten, oft raffiniert getarnten Mißbrauchs der Kenntnisse über die menschliche Seele, nur sehr bedingt anschließen. In der moralischen Erziehung handelt es sich also im wesentlichen darum, dem

Kinde nach und nach immer mehr Entscheidungsmöglichkeiten zu überlassen, denen es kraft seiner sittlichen Reife jeweils gewachsen sein sollte und an denen es durch das wiederholte Wagnis zur Tat weiter wachsen und reifen kann. Erst in solchen, in den verschiedensten Arten sich wiederholenden realen Situationen, die das Kind direkt zum Handeln auffordern, Schwierigkeiten, die nicht nur in der Vorstellungswelt vorhanden sind, sondern sich ihm als persönliche Aufgabe stellen, reift ein sachliches Wollen. Geduld haben, warten können, auf etwas verzichten müssen, sind Anforderungen des täglichen Lebens, für deren Erfüllung es nicht genügt, daß man sie bespricht oder im Leben anderer Menschen feststellt. Sie wollen in der eigenen Seele erlebt, erlitten, empfunden sein. Hieraus quillt ja dann auch erst der Mut zu weiteren Aufgaben und zugleich die Gewißheit, daß wir mit jeder Erfüllung innerlich reicher werden, daß uns jede Aufgabe somit auch etwas schenkt.

Wir erkennen nun auch deutlich, daß sittliche Reife und Einsichtsfähigkeit nicht identisch sind und sich auch nicht parallel zu einander entwickeln müssen. (Vgl. z. B. *Spranger: Jugendpsychologie*, S. 156 ff.) Aus diesem Grunde scheint es mir sehr fraglich, ob die «Kollektiv-Einfühlungsmethode» geeignet ist, die sittliche Reife eines Kindes zu prüfen. Wir können wahrscheinlich nur das «Wissen», kaum jedoch das «Gewissen» ausloten. Wie sich das Kind in der konkreten Situation verhalten würde, können wir daraus wohl kaum mit Sicherheit voraussagen.

Die Verfasserin nennt ihr Vorgehen «Kollektiv-Einfühlungsmethode», «weil es sich dabei vor allem darum handelt, daß sich die Kinder in eine ihnen berichtete Situation einfühlen müssen . . .» Damit wird Kindern m. E. zuviel zugemutet, da es ihnen auf Grund ihrer relativ geringen inneren Erfahrung wohl kaum gelingt, Fremderlebnisse so adäquat zu erfassen, daß es möglich wäre, mit ihnen eine Art «Psychologie-Unterricht» zu betreiben, indem man die Verhaltensweisen der einzelnen Personen in einer Geschichte zu analysieren und zu deuten versucht. «Das Kind ist kein Psychologe!» (*Hanselmann*). Was im Kinde von einer ansprechenden Geschichte zurückbleibt, ist zur Hauptsache ein ziemlich kompakter Gefühlseindruck. Mit andern Worten: Eine Geschichte wird weit mehr als ein Ganzes empfunden, als daß in ihren einzelnen Teilen (oder Personen) verstanden. In diesem ursprünglichen Ansprechen des Gefühls, das nicht über den Weg der Einsicht, des Verstandes entsteht (z. B.: Ich habe Mitleid, weil . . . oder: aus folgenden Gründen) liegt

der tiefe erzieherische Wert einer ergreifenden Geschichte oder eines lyrischen Gedichts. In einer nachträglichen Besprechung besteht die Gefahr, daß gerade dieses ursprüngliche, unmittelbare Angesprochensein zerredet wird. Ich glaube, daß in solchen Fällen pädagogische Zurückhaltung am Platze wäre. Wir tun mehr, indem wir nichts tun.

Damit wird nicht bestritten, daß ein mit der «Kollektiv-Einfühlungsmethode» «behandelter» Schüler «in vieles Einsicht erhält, was gut und was schlecht, was gerecht und was ungerecht ist». Aber eben: «. . . unter den gleichen Bedingungen der Aufnahme, wie für den sonstigen Lehrstoff», was jedoch, wie wir oben sahen, nicht das Entscheidende sein kann. — Auch wird ein pfiffiger Schüler bald den «Kniff» entdeckt haben, wie man solche «Moralaufgaben» löst, damit dem Lehrer das Resultat gefällt. Kinder sind unglaublich anpassungsfähig und können mit Lippenbekenntnissen etwas vortäuschen, was in Wirklichkeit gar nicht vorhanden ist, oder noch nicht vorhanden sein kann. Wie oft ist dann in solchen Fällen der Lehrer der Durchschaute, der «Getestete».

So sind — soweit Worte gebraucht werden müssen — schlichte Regeln für das Kind wohl weit zuträglicher als breite Diskussionen, in denen gerne zuviel «verstanden» werden will und die dadurch das moralische Urteil oft mehr verwirren als klären. Dies kann soweit führen — wie die Verfasserin selber zeigt — daß zuletzt «nicht der Mörder, sondern der Ermordete schuld ist». Ich finde, mit derartigen verzwickten Problemen dürfen wir ein Kind nicht behelligen. Auch besteht die Gefahr, daß (im Extremfall) die Schuld derart «atomisiert» wird, daß sie am Ende niemand trägt, bzw. sich auf alle verteilt. Auf diese Art stiftet man mehr Unsicherheit als Klarheit.

Zum Schlusse sei betont, daß obige Ausführungen keinesfalls bezweckten, der «Kollektiv-Einfühlungsmethode» jeglichen Sinn abzusprechen. Sie sollten lediglich darlegen, daß damit nur Vorbereitungen getroffen werden können und daß sich die moralische Erziehung nicht darin erschöpfen kann. Um die genannte Methode sinnvoll in die Gesamtheit der erzieherischen Bemühungen um das Kind einbauen zu können, dürfen wir in ihr kein «Allheilmittel» sehen und müssen ihre Grenzen und Fehlerquellen erkennen. — Erinnern wir uns in diesem Zusammenhang auch an ein Wort *Schleiermachers*: «Der Unterricht muß beredt sein, das Leben gesprächig, die Erziehung so wortkarg als möglich!»