

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: 33 (1960-1961)

Heft: 2

Artikel: Ein praktischer Versuch mit der Kollektiv-Einführungsmethode von Prof. Dr. Franziska Baumgarten-Tramer

Autor: Braun, Ernst

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-850480>

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>

Ein praktischer Versuch mit der Kollektiv-Einfühlungsmethode von Prof. Dr. Franziska Baumgarten-Tramer

I

Angeregt durch die Darstellung der Kollektiv-Einfühlungsmethode als Mittel zur moralischen Erziehung in Nr. 10, 31. Jahrgang dieser Zeitschrift und die darauf folgende Diskussion in Nr. 12 zwischen E. Kobi und Frau Prof. Baumgarten verwendete ich die genannte Methode in meiner Abschlußklasse. Manchem mag es vielleicht sonderbar erscheinen, daß ausgerechnet in einer Abschlußklasse die Mehrung des Wissens und der Erkenntnis als Mittel zur moralischen Erziehung angewandt werden soll. Auch wir sind der Meinung, daß gerade bei unseren intellektuell schwächer begabten Schülern durch rechte Gewöhnung in alltäglich wiederkehrenden Situationen eine gewisse Grundhaltung zustande kommen kann, welche ein festes Gerüst abgibt für die charakterliche Entwicklung des Menschen. Allein nur damit kommen wir nicht zum Ziel. Ein Wissen um das, was gut und was schlecht, was gerecht und was ungerecht ist, gehört notwendigerweise dazu. In der Schule läßt sich das kaum anders als durch gemeinsames Beurteilen und Besprechen von konkreten oder vorgegebenen Situationen erreichen, wobei die vorgegebenen Situationen aus naheliegenden Gründen überwiegen. Es ist jedem Lehrer schon genugsam aufgefallen, wie dabei meist einige wenige Schüler die Diskussion beherrschen und wie viele Schüler keinerlei Anstrengung unternehmen, sich einige eigene Gedanken einfallen zu lassen. Dem hilft die Kollektiv-Einfühlungsmethode mit Sicherheit ab. Wir legen jedem Schüler die Beschreibung der Situation vor, und er ist auf sich selber angewiesen, bis er die Antwort schriftlich zurückgibt. Jeder ist so gezwungen, sich mit dem gestellten Problem auseinanderzusetzen. Selbstverständlich wird sich nicht jeder Schüler in jede Situation gleich gut einfühlen können. Die Hauptsache ist, daß er einen Versuch dazu unternimmt und eine persönliche Meinung äußert. Dieser Anstoß zu eigener Denkarbeit, zur persönlichen Auseinandersetzung und zum Nachfühlen einer Situation ist aber nicht das Ganze der Kollektiv-Einfühlungsmethode, es ist gewissermaßen nur die persönliche Vorbereitung des Schülers zur nun folgen-

den Diskussion. Dem Lehrer obliegt der nächste Schritt der Arbeit. Er ordnet die eingegangenen Arbeiten nach den ihm gut scheinenden Kriterien und überlegt sich den «roten Faden» von der schwächsten bis zur besten, von der Arbeit, die nur wenig Einfühlungsvermögen zeigt, bis zu derjenigen, die von einem fortgeschrittenen sozialen Verständnis zeugt. Tags darauf findet erst die Hauptarbeit statt, die gemeinsame Besprechung. Jetzt ist aber jeder daran interessiert. Jeder Schüler wartet mit Spannung, wo seine Arbeit, er kennt sie ganz gut, auch wenn keine Namen genannt werden, wohl einge-reiht wurde, ob andere vielleicht noch bessere Gedanken hatten. Damit ist die rechte Atmosphäre geschaffen, die eine möglichst gleichmäßige Mitarbeit aller Schüler ermöglicht.

Selbstverständlich gibt es dabei Schlaumeier, die bald herausgefunden haben, welche Antworten dem Lehrer gefallen. Im Grunde genommen wollen wir dies ja auch; was nützte alle Belehrung, wenn sich die Schüler nicht eine Lehre daraus zögen? Wir sehen dabei ganz genau, daß wir die Schüler vom Wissen zum Tun bringen müssen — und, daß unser Hans oder Max einer ist, der nicht redet, was er tut und nicht tut, wie er redet, haben wir schon lange beobachtet, die Ergebnisse der Kollektiv-Einfühlungsmethode liefern uns dazu nur ein weiteres Indiz. Die Frage lautet für uns nicht: Kollektiv-Einfühlungsmethode oder eine andere? Wir fragen uns, ob die Kollektiv-Einfühlungsmethode nicht in den Rahmen unserer übrigen Erziehungsmittel passe, sie nicht wertvoll ergänzen könne. Das glauben wir nach Abschluß einer ersten Serie von 7 Arbeiten *bejahen zu dürfen*.

II

Der Versuch wurde mit 24 Schülern (16 Knaben und 8 Mädchen) im Alter von 14 bis 15 Jahren, die eine Abschlußklasse für weniger begabte Schüler besuchen, unternommen. In regelmäßigen einwöchentlichen Abständen wurden ihnen die Arbeiten vorgelegt und nachher ausgewertet. Im folgenden möchten wir einige Ergebnisse aus diesem Versuch zusammengefaßt darlegen.

1. Versuch:

Die Erzählung lautete:

«Die Mutter ist für eine Woche verreist, und das Kind bleibt mit dem Dienstmädchen allein zu Hause zurück. Das Kind streitet sich oft mit dem Dienstmädchen und kann es nicht gut leiden.

Eines Tages geht das Kind ohne Erlaubnis zu einem Kameraden, wobei es eine Straße überqueren muß, was ihm streng verboten ist. Das Dienstmädchen droht dem Kinde, der Mutter nach ihrer Rückkehr alles zu erzählen. Am Tage bevor die Mutter heimkommt, zerbricht das Dienstmädchen eine wertvolle Vase.

Die Mutter, wieder daheim, fragt das Kind und das Dienstmädchen, ob etwas vorgefallen sei.

Was werden die beiden antworten?»

Die Schülerantworten können in drei Gruppen eingeteilt werden. In einer 1. Gruppe (5 Knaben und 5 Mädchen) *schonen sich beide Parteien*. Weder das Dienstmädchen noch das Kind erzählen von dem Vergehen der Gegenseite. Die Antworten lauten z. B.: «Es ist gut gegangen, wir kamen gut miteinander aus.» «Die beiden sagen nein. Das Dienstmädchen darf nichts sagen vom Kind, und das Kind nichts von der Vase. Also dürfen sie nichts sagen, sonst kommt alles aus.»

In Gruppe 2 (6 Knaben und 2 Mädchen) *schonen sich die beiden Parteien nicht*, sondern berichten von dem gegenseitigen Verschulden. «Das Kind erzählt der Mutter, daß das Dienstmädchen die wertvolle Vase zerbrochen hat, und das Dienstmädchen, daß das Kind über die Straße ging, was ihm streng verboten war.»

Kein Schüler kommt auf die Idee, daß die beiden ihre eigne Schuld eingestehen könnten. Hingegen lassen 2 Knaben das Dienstmädchen allein seine Schuld eingestehen. «Das Dienstmädchen wird beides erzählen, daß das Kind ungehorsam war, daß das Dienstmädchen die Vase zerbrochen hat. Das Kind wird nur von der Vase berichten.»

In der gemeinsamen Besprechung wurden zuerst die Arbeiten der Gruppe 1 vorgelegt. Es bedurfte nur eines kleinen Anstoßes, um die Schüler selbst herausfinden zu lassen, daß nicht die gegenseitige Schonung, sondern *Ehrlichkeit der Mutter gegenüber am Platze gewesen wäre*. Die Antworten der Gruppe 2 wurden an dieser Stelle geradezu erwartet, und doch befriedigten sie schlußendlich nicht, der Geruch der Angeberei haftete ihnen zu sehr an. Durch gemeinsames Suchen eines Ausweges wurde das Verständnis für die beiden Arbeiten der dritten Gruppe vorbereitet, wobei die Schüler fanden: «Die Mutter sieht eben die zerbrochene Vase.» «Das Dienstmädchen hat eben mehr Verstand als das Kind.» Die Arbeiten sind damit durchbesprochen, die Schüler halten die Besprechung für beendet, doch das fragende Gesicht des Lehrers weist sie

daraufhin, es könnte wohl noch mehr erreicht werden. So findet sich zum Schluß aus dem Schülerkreis die Antwort, daß das Kind (= wir Schüler) *lernen müßte, sein Verschulden aus eigenem Antrieb einzugestehen*.

2. Versuch:

Die Erzählung:

«In einer Familie gibt es drei ältere Buben und ein zehnjähriges Mädchen, Bethli. Die Eltern der Kinder sind sehr arm und können den Kindern nur einige kleine Spielsachen schenken.

Im Nachbarhaus wohnt eine zweite Familie mit einem ebenfalls zehnjährigen Töchterchen, das Anni heißt. Bethli und Anni gehen in die gleiche Schule und freunden sich schnell an.

Anni bat Bethli, sie zu besuchen und zeigte ihr bei dieser Gelegenheit einen Schrank voll schönster Spielsachen. Bethli war nicht nur entzückt darüber, sondern auch erstaunt: ‚Ich habe noch nie so viele Spielsachen gesehen‘, sagte es ein wenig traurig.

Was wird Anni darauf antworten?»

Diese Arbeit ist vom sozialen Standpunkt aus sehr aufschlußreich. Wir sehen hier deutlich verschiedene Gruppen von Kindern. Bei den einen ist das Bewußtsein der eigenen finanziellen Überlegenheit des reichen Mädchens zu finden. «Wir haben eben mehr Geld als ihr, darum habt ihr auch so wenig Spielsachen und ich so viel.» Anni wird sagen, «sie bekomme halt jedes Jahr solche Spielsachen, darum habe sie so viele.» 6 Knaben haben ihre Antwort in dieser Weise formuliert, während eine Gruppe (1 Knabe und 3 Mädchen) ein wesentliches Moment der Gemeinschaft findet: *das Partizipieren lassen*. «Dann darfst du jeweils zu mir spielen kommen.» Statt der nur gelegentlichen Partizipation tritt in einer weiteren Gruppe das *Beschenkenwollen, die Verleihung eines Dauerbesitzes*: «Du könntest eigentlich ein paar Spielsachen haben, ich habe ja so viele.» «Ich frage die Mutter, ob ich dir ein paar Spielsachen schenken darf.»

Eine bestimmte Schülerin fällt immer wieder dadurch auf, daß sie nicht verallgemeinernd schreibt, sondern die individuell möglichen Verschiedenheiten heraushebt und damit eine reifere Stufe der intellektuellen Tätigkeit offenbart. Ihre Antwort lautet z. B.: «Wenn sie (die reiche Anni) gutherzig ist und Erbarmen findet, wird sie ihrer Freundin sicher mit voller Freude etwas schenken. Oder sie wird auch antworten: ‚Für deine treue Freundschaft werde ich dir gerne etwas geben, wenn ich die Bewilligung meiner Eltern erhalte.‘ Wenn sie ein schlechtes Herz hätte, würde sie sicher der Freundin sehr weh tun, wenn sie sagen würde, was sie schon alles bekommen hätte.» Diese Antwort ist vom sozialen Standpunkt aus hoch zu werten.

3. Versuch:

Die Erzählung:

«Nach einem langen Kriege kam zu einer Königin eine Gruppe von Bauern, deren Haus und Hof durch Bomben zerstört worden war, und bat sie, sie möchte beim König dafür bitten, daß er ihnen Mittel gebe, den Schaden wieder gut zu machen. Der König kam dem Wunsch seiner Frau sofort nach und fragte sie, ob sie nun zufrieden sei.

Was wird ihm die Königin antworten?»

Der überwiegende Teil der Klasse (12 Knaben und 3 Mädchen) faßte sich kurz und antwortete: «Nun bin ich zufrieden über deine Arbeit.» «Nun bin ich zufrieden, ist gut, daß wir den Bauern helfen können.» 2 Knaben und 2 Mädchen setzten eine Einschränkung dazu: «Ja, wenn die Bauern zufrieden sind.» 3 Schüler bezeugen ein besonderes Dankbarkeitsgefühl: «Oh, ich weiß nicht, *wie* ich ihnen (dem König) dankbar sein soll, wird die Königin sagen.» (Kn.). «Sie wäre herzlich froh, wenn sie seinen Untertanen in der Not nun auch einmal beistehen könne. Und wenn es eine hochmütige war, so würde sie Gott ein großes Opfer bringen, wenn sie nun einmal auf ihre Garderobe verzichten würde, um den Armen doch auch ein wenig beizustehen.» (Md.) «Die Königin antwortete vielleicht, sie (die Bauern) wären sehr glücklich. Und die Bauern laden sie vielleicht einmal ein oder geben ihm das vielleicht wieder einmal zurück, mit irgend einem Getreide.» (Md.)

Trotz der eindeutigen Frage wird die Aufmerksamkeit der Kinder, die sich besonders gut in die Situation einfühlen können, auf das Empfinden der Bauern gelenkt. Die zuletzt wiedergegebene Antwort zeigt *ein Gefühl der Verpflichtung im Kind, für eine gute Tat mit einer andern guten Tat zu antworten*. Besonders ergiebig für die gemeinsame Aussprache war der Hinweis einer Schülerin, daß auch die Königin ein Opfer bringen könnte, daß sie persönlich zur Linderung der Not beisteuern könnte. Daran anschließend konnte den Kindern gezeigt werden, die Königin habe vermutlich noch ein weiteres beigefügt: Den Bauern seien nun die Mittel zum Wiederaufrichten der Häuser gegeben worden, aber die Tränen, die sie vergossen, als sie ihre Häuser eingestürzt sahen, könne man ihnen nicht ersetzen. Es ließ sich also sehr schön erarbeiten, daß *neben dem materiellen Schaden ein seelischer möglich und wahrscheinlich ist, den man nicht wieder gut machen kann, und daß man sich aus diesem Grunde besonders hüten muß, jemandem ein Leid zuzufügen*.

Von dieser dritten Arbeit an erwarteten die Schüler den bestimmten Wochentag mit einer gewissen Spannung, und wenn ich dann wirklich mit den bekannten Blättern vor die Klasse trat, war ihnen

anzusehen und zu hören, daß sie sich auf den neuen Versuch freuten. Ebenso erwarteten sie beinahe ungeduldig den Tag der gemeinsamen Auswertung, was deren Wert und Ergebnisse natürlich beträchtlich hob.

4. Versuch:

Die Erzählung:

«Hans und Peter wohnten in demselben Hause, waren sehr gute Schüler derselben Klasse und miteinander innig befreundet. Einmal war es Peter, das anderemal Hans, der als erster der Klasse galt.

An einem schönen Wintertag, während der Weihnachtsferien, machten sie zusammen einen Ausflug, wobei Hans so unglücklich fiel, daß er infolge eines schweren Beinbruches lange Zeit die Schule nicht besuchen konnte. Peter wurde es jetzt nicht schwer, der erste in der Klasse zu sein.

Was wird nun jeder der Knaben denken und fühlen?»

Die Mehrzahl der Antworten bezieht sich auf den *Konkurrenzgedanken*. Der eine Schüler freut sich, daß der andere krank wurde und daher in der Schule nicht mehr als der erste gelten kann, der andere beneidet im stillen die Chancen des Gesunden, der nun keinen Konkurrenten mehr hat. (8 Knaben und 2 Mädchen.) «Hans fühlt sich nicht wohl, jetzt bin ich nicht mehr der gescheitere, aber Peter fühlt sich wohl.» Der Kranke hofft bald gesund zu werden, der Gesunde hofft, daß der Kranke noch lange im Bett liegen müsse. Ein Schüler drückt sich ganz extrem aus: «Peter denkt nicht an seinen verunglückten Freund.»

2 Schüler übersehen das Problem des Wettstreites in den Schulleistungen und erzählen davon, wie die Kameraden den Verunglückten beim Spiel vermissen.

Bei 3 Schülern (2 Knaben, 1 Mädchen) kommt das *Mitleid mit dem Verunglückten zum Ausdruck*, vor allem wird Hans gewünscht, seine Schmerzen möchten bald verschwinden. Noch wertvoller waren die Antworten, wenn aus dem verbalen Mitleid ein *tatsächlicher Beistand wird*: «Sie sind ja gute Freunde, also wird Peter jeden Tag zu Hans gehen und ihm erklären, was sie in der Schule gehabt haben.» In einer weitem Antwort äußert sich ferner ein starker ethischer Sinn, indem der Gesunde keinen Vorteil aus der Lage zieht, und der Verunfallte den Gesunden nicht beneidet. «Hans wird denken, Peter ist ein guter Freund, das macht mir nichts aus, ich vergönne ihm die Klugheit nicht, und Peter wird ihn besuchen und ihn unterrichten.» «Hans drückt Peter den Daumen für die Schule, daß er auch ohne ihn der beste sei. Und Peter denkt, wenn sie vielleicht den Ausflug nicht gemacht hätten, dann würde Hans nicht im Krankenhaus liegen. Inniglich denkt er und fühlt es auch, daß Hans wieder gesund wird.» In diesem Test tritt uns eine Vielheit der

Reaktionen entgegen: Von Egoismus und Rivalität bis hin zur Aufopferung eigener Interessen zu Gunsten des verunglückten Kameraden. Wo die einen aus dem Unfall ihren Nutzen ziehen wollen, streben die andern danach, unter Aufgabe des eigenen Vorteils dem andern zu helfen. Wertvoll für alle Schüler ist deshalb die nachfolgende Besprechung. Immer wieder konnte ich feststellen, wie die Schüler mit den weniger gut empfundenen Antworten ihre Mängel beim Vorlesen der betreffenden Stellen selbst bemerkten und wie ihnen im Laufe der Stunde ein Licht aufging, sie eine Idee bekamen, wie die Frage besser gelöst werden könnte. Die Zahl der guten Antworten stieg beharrlich, die der sozial weniger aufgeschlossenen nahm ab. Dabei ist allerdings zu beachten, daß die Arbeiten nicht immer gleich schwierig waren, so daß die Zunahme nicht gleichmäßig vor sich ging, bei der 4. Arbeit sogar ein Rückschlag eintrat.

| Arbeit Nr. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|
| Zahl der guten Arbeiten | 2 | 15 | 8 | 8 | 13 | 14 | 15 |
| Zahl der mittleren Arbeiten | 1 | 0 | 14 | 3 | 1 | 3 | 5 |
| Zahl der sozial weniger aufgeschlossenen Arbeiten | 16 | 6 | 0 | 10 | 8 | 5 | 1 |

5. Versuch:

Erzählung:

«Fritz und Georg sind zwei arme Bergbauern. Beide haben ein kleines Bauerngut und ein paar Ziegen im Stall. Ihr Leben ist hart und mühselig, oft beklagen sie gemeinsam ihr Schicksal. Seit vielen Jahren sind sie gut befreundet miteinander. Auf einem Jahrmarkt kauft sich Fritz ein Lotterielos und hat großes Glück, indem er den Haupttreffer gewinnt. Über Nacht wird er zu einem reichen Mann.

Was wird jeder der beiden Bauern denken, was wird er fühlen?»

Daß hier in dieser Arbeit der größere Teil der Schüler vom egoistischen Standpunkt abgerückt und nicht nur zum Mitfühlen, sondern sogar zu dem daraus hervorgehenden Handeln (wenigstens in ihren Antworten) gekommen ist, halte ich für eine Folge der Besprechungen über die früheren Arbeiten. Wenn man ihnen diese fünfte hier als erste vorgelegt hätte, wären die Antworten bestimmt anders ausgefallen. So aber ist nur der kleinere Teil der Schüler bei der Nachahmungstendenz stehen geblieben («Der Georg denkt, das nächste Mal kaufe ich auch ein Los, damit ich gleich reich bin wie der andere.») oder äußert ein Benachteiligungsgefühl («Georg hat vielleicht noch einen Zorn über Fritz.»), bei den meisten denkt der Reichgewordene doch daran, dem Armgebliebenen zu helfen: «Fritz wird denken: Mir ist es gar nicht wohl, jahrelang war ich arm, und jetzt habe ich auf einmal soviel

Geld, ich werde Georg auch eine kleine Summe schenken.» «Er denkt, ich bin auch einmal arm gewesen und weiß wie das ist, und schließlich sind wir gute Freunde und werdens also teilen.» «Fritz wird denken: Was will ich mit soviel Geld (die armen Leute sind bescheiden und denken auch an andere). Ich kann Georg gut die Hälfte geben, wenn er das Los gezogen hätte, wäre ich auch froh.»

Ein Schüler geht sogar soweit, daß er die Teilung für selbstverständlich ansieht und gar nicht davon spricht, für ihn steht fest, daß die beiden gemeinsam Pläne machen, wie das Geld am besten angewendet werden könne.

6. Versuch:

Die Erzählung:

«Zwei junge Burschen, Peter (von Beruf Schuster) und Walter (Mechaniker), waren gute Freunde. Peter war sehr arm und mußte seine arme Mutter unterstützen, so daß er sich von seinem Verdienst kaum ernähren konnte. Als die Mutter eines Tages schwer erkrankte, war er genötigt, Geld zu entlehnen. Walter lieh ihm bereitwillig 100 Franken.

Eines Tages bat Walter Peter, er möge ihm schnell ein Paar Schuhe anfertigen, da er in einer Woche einen Ausflug machen müsse. Peter erwiderte, er sei nach der Tagesarbeit sehr müde und müsse dann seine kranke Mutter pflegen. Walter erinnerte ihn aber an das geliehene Geld und fügte hinzu, es sei ihm auch nicht leicht gefallen, Peter so viel Geld zu borgen.

Was wird Peter daraufhin tun?»

Für die Mädchen wurden folgende Abänderungen angebracht: Es handelt sich um Anni und Rösi, zwei Schneiderinnen und um ein Festkleid, das genäht werden sollte.

Die Antworten lauteten:

«Peter ist ein feiger Bursche. Er sagt: ‚Du hättest mir ja kein Geld geben sollen, du dummer Walter.‘» Diese Antwort stellt geradezu eine Verhöhnung des guten Freundes dar. Vermutlich gilt die Bitte hier als abgeschlossen. Eine zweite Gruppe enthält drei Antworten der praktisch veranlagten Knaben: «Er wird ihm die Schuhe anfertigen und es Walter von den 100 Fr. abziehen.» Die Bitte wird also erfüllt, aber die Arbeit wird berechnend von der Schuld abgezogen. 8 Knaben erfüllen die Bitte ohne Vorbehalt («Peter wird dem Walter die Schuhe flicken.»), während zwei Knaben erst das Einverständnis der Mutter einholen wollen. («Peter wird der Mutter sagen, daß ihm Walter 100 Fr. geliehen habe und sie dann fragen, ob er die Schuhe machen dürfe, ob es ihr nichts ausmache.») Sehr wertvoll sind die zwei Antworten, welche die empfundene Verpflichtung ausdrücken, dem Freund beizustehen, aus dem Gedanken heraus, der Freund habe ihm ja seinerzeit auch geholfen. («Peter denkt nach. Er müsse schon auch eine Freude tun an Walter. Er habe ihm auch 100 Fr. geliehen.»)

Die Mädchen empfinden die Zumutung, wegen

des geborgten Geldes dieses Kleid nähen zu müssen härter. 2 erteilen eine Absage («Anni wird sagen, sobald mein Bruder wieder gesund ist, bekommst du die 100 Fr.»). 4 Mädchen finden sich bereit, das Kleid zu nähen, drücken aber auch Unwillen über den verlangten Freundschaftsdienst aus: «Sie wird sich aufopfern und ihr das Kleid nähen, aber auch noch dem kranken Bruder beistehen. So wird sie die Erinnerung los, eine so harte Freundin zu haben und kann getrost ihren Bruder pflegen, der sich sicher Mühe geben wird, daß er der totmüden Anni nicht allzuviel Arbeit bereitet.» Sehr fein empfunden ist bei dieser Antwort, daß der kranke Bruder im Hinblick auf die vermehrte Arbeit der Schwester ihr nicht allzu viel Sorge und Mühe bereiten will.

1 Antwort drückt einfach die *Gefühle der Benachteiligung aus*, die Anni empfinden muß, weil sie nicht zum Tanz eingeladen wurde, und weil sie dazu noch für die Glücklichere ein Kleid nähen soll. Diese Antwort hat uns veranlaßt, durch eine weitere Arbeit Gelegenheit zur Äußerung von Benachteiligungsgefühlen zu geben.

7. Versuch:

Die Erzählung:

«Wir haben in unserer vierten Erzählung von Hans und Peter gehört. Sie unternahmen damals einen Skiausflug, bei dem leider Hans so unglücklich stürzte, daß er ein Bein brach und lange Zeit im Spital liegen mußte.

Nun ist Hans wieder aus dem Spital entlassen. Aber leider wird er nie mehr ganz gesund, das gebrochene Bein wird immer kürzer bleiben, er wird nie mehr Skilaufen können.

Was sagen wohl seine Schulkameraden dazu?

Was denkt er sich selbst?»

In den Antworten kommt zum erstenmal sehr häufig der *Gedanke der Kausalität* zum Ausdruck: «Wenn ich nicht mit Peter gegangen wäre, so wäre mir dies nicht passiert.» Dazu kommen nun eine ganze Reihe von Ausdrücken der *Benachteiligung und Verbitterung*: «Jetzt muß ich aufs Skifahren verzichten.» «Jetzt bin ich sicher hintennach in der Schule.» «Jetzt bin ich nicht mehr der Gescheiteste wie der andere.» «Der Verunfallte denkt, er würde nun von seinen Kameraden im Stich gelassen.» «Jetzt bin ich vielleicht der einzige, der nicht Skifahren kann.»

In einigen Antworten kommt zum Ausdruck, daß der Verunfallte mit dem *Mitleid der Kameraden* rechnet. 10 Schüler drücken in den Aussagen der Schulkameraden des Verunfallten dieses Mitleid aus. Während 6 beim verbalen Mitleid stehen bleiben («Die Schulkameraden denken er sei ein armer Tropf und trösten ihn»), setzen es die andern 4 in eine Tat um: «Dann gehen wir auch nicht mehr, wenn Hans nicht kommen kann.» «Sie sagten, wir

wollen ihn wenigstens in einen Schlitten betten und ihn den Berg hinunter rodeln lassen.»

2 Schüler befassen sich vorwiegend damit, Hans werde sich mit seinem Unglück abfinden, er sei dadurch nicht unterzukriegen: «Hans denkt, ich kann ja gleich gescheit sein, wenn auch ein Bein kürzer ist.» «Ich will mir Mühe geben, um wieder nachzukommen.»

III

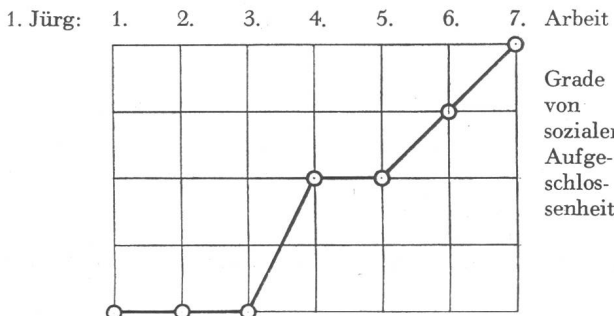
Wir sind nun keinesfalls der Meinung, mit der Durchführung der 7 Arbeiten alles uns zur Verfügung stehende für die moralische Erziehung geleistet zu haben. Erst wenn wir sie in selbem oder ähnlichem Stile weiterführen, wird die Kollektiv-Einführungsmethode ein wertvoller Beitrag für unsere Erziehungsarbeit werden. Im Verlaufe dieser 7 Arbeiten ist aber in Erscheinung getreten, daß diese Methode die Ergebnisse zeitigte, die wir uns davon versprochen hatten. Die Schüler traten gerne auf die schriftlich gestellten Fragen ein und bemühten sich meist eifrig, eine bestmögliche Antwort zu finden. Dadurch, daß die Diskussion durch die Verlesung von Schülerantworten begonnen, und wenn nötig immer wieder neu angespornt werden konnte, brauchte der Lehrer nur sehr wenige Hinweise selbst zu formulieren, die Diskussion gestaltete sich lebendiger und fruchtbarer. Es wäre keine erzieherische Hilfe, die schriftlichen Fragen einfach beantworten zu lassen und nachher nicht zu besprechen. Es wäre ebenso sinnlos, nur gelegentlich eine solche Arbeit durchzuführen. Wer sich entschließt, mit dieser Methode zu arbeiten, muß mit einer bestimmten Regelmäßigkeit solche Arbeiten ausführen lassen. Es hat sich in den Besprechungen, wie auch in der Art der schriftlichen Antworten deutlich gezeigt, daß sich das Interesse und parallel damit die Qualität der Arbeit im Verlaufe der Versuchsserie steigerten. Wir glauben, daß eine optimale Wirkung zu erzielen wäre, wenn im Laufe eines Schuljahres während 2 bis 3 Quartalen je 5 bis 10 Arbeiten durchgeführt und dazwischen die notwendigen Pausen eingeschaltet würden. Auf diese Weise wird bestimmt das Wissen um Recht und Unrecht, um Gut und Böse auf eine den Schülern eindrückliche Art vermehrt. Es braucht in einer Situation, wie den oben dargestellten, nicht nur ein Wissen, um weiterhelfen zu können, es braucht auch Phantasie. Erst wenn ich die notwendige Phantasie habe, fällt mir ein, wie einem Mitmenschen in einer bestimmten Situation zumute ist, wie ihm dementsprechend geholfen werden könnte. Gerade aber das regelmäßige Einfühlen in die Lage eines andern (und die gemeinsame Aussprache darüber) steigert die Kräfte, welche unsere Phantasie spei-

sen. Daß aus all dem erst noch ein Tun werden muß, und daß dieses Tun auch noch auf andere Art eingeleitet werden muß, darüber dürfte sich heute wohl jeder Erzieher im klaren sein.

IV

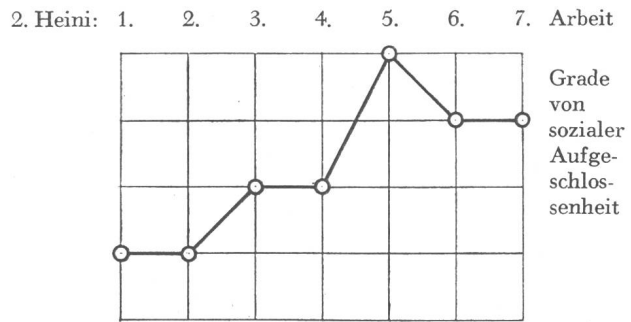
Wie jedes andere Erziehungsmittel ist die Kollektiv-Einfühlungsmethode auch ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zur Beobachtung der Zöglinge. Beobachtung und Erziehung, Erziehung und Beobachtung sollen ja immer gleichzeitig geschehen und sich gegenseitig beeinflussen. Um auf möglichst günstige Art diese Arbeiten als Beobachtungsmittel benutzen zu können, habe ich von jedem Schüler ein Diagramm über seine Antworten angelegt.

Die im folgenden aufgeführten 4 Beispiele mögen zeigen, wie sich die Schlüsse aus den Diagrammen mit unsern übrigen Beobachtungsergebnissen zusammenfügen lassen.

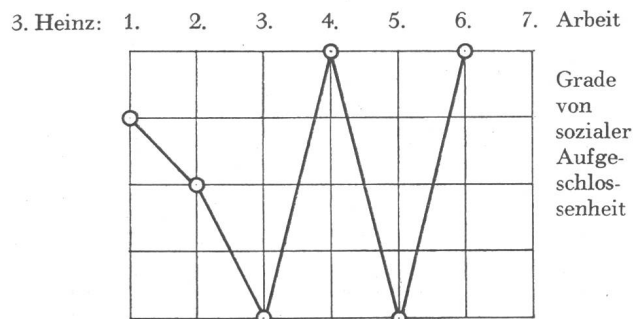


Sehen wir allein diese Kurve an, so täuscht sie uns vor, welche Fortschritte hier vorhanden seien. Ja, es sind Fortschritte da, Jürg hat wieder einmal mehr begriffen, wie er reden muß, daß es den andern Leuten gefällt. Er ist nun einer von denen, die rasch begreifen, welche Antworten der Lehrer gerne hätte, die aber keine Verpflichtung spüren, so zu tun wie sie reden. Wir wissen, daß Mutters Portemonnaie nicht sicher ist vor ihm. Wir erleben täglich, wie er seine Kameraden hinterrücks stupft, plagt, wie er auf Kosten anderer Dummheiten anstellt, wie er nichts zugibt, was man ihm nicht mehrfach beweisen kann, wie er hartnäckig versucht, sauber dazustehen. Die Kurve seiner Antworten zeigt uns deutlich, wie wohl die Fähigkeiten da sind, sich das Wissen um Gut und Böse anzueignen. Weil wir aber erkannt haben, wie wenig ihm dieses Wissen praktisch hilft, kennen wir nun den entscheidenden Punkt genauer, an dem eine fruchtbare Erziehung ansetzen muß.

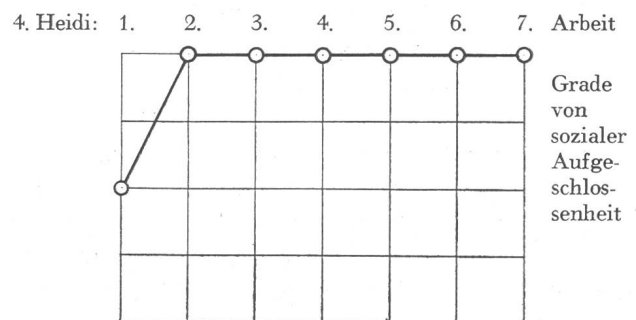
Auch Heinis Kurve steigt, aber langsamer, und sie kann sich nicht auf dem Gipfelpunkt halten, sie fällt wieder etwas zurück. Sie ist das getreue Spie-



gelbild seiner übrigen Arbeitsleistungen. Er begreift nicht so rasch. Das zeigt sich nun auch in diesen Antworten. Wir können dafür, analog seinem übrigen Verhalten, hoffen, daß er von diesem neuen Wissen auch Gebrauch mache, daß er durch das Einfühlen in diese oben genannten Situationen wieder ein kleines Stück für sein Tun gelernt habe.



Das Schwanken dieser Kurve ist nicht bedingt durch verschieden schwere Aufgabenstellung. Sie zeigt uns vielmehr eine psychische Disharmonie auf. Wir wissen, wie Heinz überaus empfindlich und leicht verletzbar ist, man hat beständig den Eindruck, er fühle sich beleidigt. Lobt man ihn, oder gibt man ihm einen Auftrag, der eine besondere Auszeichnung bedeutet, so zeigt er verlegene Freude daran. In seinem Äußern (besonders Frisur) ist er etwas eitel. Es ist für das Verhalten ihm gegenüber äußerst wichtig zu wissen, daß diese beobachteten Reaktionen offenbar aus einer seelischen Unsicherheit heraus bedingt sind.



Heidis Antworten fielen auf durch feines Empfinden. Es war mit seinen Arbeiten das Zugrößlein für die gemeinsamen Besprechungen. Heidi mußte

nicht erst lernen, welche Antworten gefallen, es brachte dies Wissen schon mit und richtet sich in seinem Tun auch danach. Da Heidi bei mündlichen Äußerungen immer gewisse Hemmungen zeigt, war es sehr vorteilhaft, daß es seine Antworten schriftlich abgeben konnte.

V

Wenn wir die Kollektiv-Einfühlungsmethode als Beobachtungsgelegenheit benutzen, so sehen wir

leicht den Vorteil ein, den wir daraus ziehen, daß wir genormte Situationen verwenden. Situationen, zu denen aus allen möglichen Altersstufen eine große Zahl von Antworten bekannt sind, erleichtern selbstverständlich die Beurteilung der uns gerade vorliegenden Arbeiten wesentlich. Es wäre deshalb wünschenswert, wenn im Laufe der nächsten Zeit eine genügende Zahl solcher Arbeiten aus den verschiedensten Klassen zusammengetragen werden könnten.

Dr. Ernst Braun

Die Charta des Kindes

Erklärung der Vereinten Nationen

Der Wortlaut der Erklärung

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen nahm auf ihrer 841. Sitzung am 20. November 1959 die Erklärung der Rechte des Kindes einstimmig an.

Präambel

Da die Völker der Vereinten Nationen in der Satzung ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte und an die Würde und den Wert der menschlichen Person erneut bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen bei größerer Freiheit zu fördern;

Da die Vereinten Nationen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verkündet haben, daß jeder Mensch Anspruch auf alle in dieser Erklärung enthaltenen Rechte und Freiheiten hat ohne irgendeine Unterscheidung, wie etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen;

Da ein Kind in Ermangelung körperlicher und geistiger Reife der besonderen Sicherheit und Pflege vor und nach der Geburt bedarf, einschließlich eines ausreichenden rechtlichen Schutzes;

Da die Notwendigkeit dieser besonderen Sicherheit bereits in der Genfer Erklärung über die Rechte des Kindes vom Jahre 1924 ausgesprochen und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sowie in den Satzungen der Sonderorganisationen und anderen internationalen Organisationen, die sich dem Wohlergehen des Kindes widmen, anerkannt worden ist;

Da die Menschheit dem Kinde ihr Bestes zu geben schuldig ist, verkündet die Generalversammlung folgende Erklärung der Rechte des Kindes, da-

mit es eine glückliche Kindheit hat und sowohl in seinem wie im Interesse der Gesellschaft Nutzen aus den Rechten und Freiheiten zieht, die in ihr ausgesprochen sind, und fordert Eltern, Männer und Frauen als Einzelpersonen, Verbände und Gesellschaften, örtliche Behörden und nationale Regierungen auf, diese Rechte anzuerkennen und sich zu bemühen, ihrer Befolgung durch gesetzgeberische und andere Maßnahmen unter Anwendung nachstehender Grundsätze zunehmend Geltung zu verschaffen:

Grundsatz 1. Das Kind erfreut sich aller in dieser Erklärung enthaltenen Rechte. Ohne jede Ausnahme und ohne Unterscheidung oder Benachteiligung durch Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politische oder sonstige Überzeugung, nationale oder soziale Herkunft, Eigentum, Geburt oder sonstige Umstände, sowohl hinsichtlich seiner selbst wie seiner Familie, hat das Kind auf diese Rechte Anspruch.

Grundsatz 2. Das Kind genießt besonderen Schutz; ihm werden Gelegenheiten und Erleichterungen durch Gesetz und auf andere Weise gegeben, sich gesund und natürlich in Freiheit und Würde körperlich, geistig, moralisch, seelisch und sozial zu entwickeln. Das Beste des Kindes ist für diese Gesetzgebung bestimmend.

Grundsatz 3. Das Kind hat Anspruch auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit von Geburt an.

Grundsatz 4. Das Kind erfreut sich der Wohltaten der sozialen Sicherheit. Es ist berechtigt, in Gesundheit heranzuwachsen und zu reifen; deshalb werden ihm und seiner Mutter besondere Fürsorge und Schutz gewährt, einschließlich angemessener Pflege vor und nach der Geburt. Das Kind hat das Recht auf ausreichende Ernährung, Wohnung, Erholung und ärztliche Betreuung.