Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 28 (1883)

Heft: 34

Anhang: Herbart und seine Schule : vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen : Teil III - IV

Autor: Kuoni, J.

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: 30.07.2025

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

Herbart und seine Schule

vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen.

III. Der erziehende Unterricht.

An die psychologischen Schriften Herbarts reihen sich, wie Herr Kuoni ganz richtig bemerkt, seine pädagogischen Vorlesungen und Vorträge.

Jedermann wird erwarten, Herr Kuoni habe sich, nachdem ihm das Verständnis der erstern gänzlich misslungen, mit um so grösserer Wucht auf das Studium der letzteren geworfen.

Aber weit gefehlt! Herrn Kuoni gegenüber darf man solche vernünftige Voraussetzungen gar nicht machen; man muss auf Überraschungen gefasst sein.

Oder ist es nicht eine Überraschung, wenn Herr Kuoni erklärt: „Ich kenne die pädagogischen Schriften Herbarts nicht und habe auch kein Urteil über sie gehört" — und sie dennoch — kritisirt.

Ein vernünftiger Müller stellt seine Mühle ab, wenn er nichts zu mahlen hat. Kerr Kuoni aber klappert auch dann noch weiter; wahrscheinlich denkt er: das hebt den Kredit, man glaubt doch, ich habe zu mahlen.

Dem pädagogischen System Herbarts, das er nicht kennt und worüber er kein Urteil gehört, wirft er Einseitigkeit vor und die Verdienste Zillers um die Fortbildung der Herbartschen Pädagogik nennt er verächtlich „Dekorationen am Herbartschen Lehrgebäude". Wie kann aber Herr Kuoni wissen, ob die Arbeiten Zillers nur Dekorationen oder aber Erweiterungen des Herbartschen Baues seien, da er weder den Grundplan studirt noch Zillers Leistungen aus eigener Lektüre seiner „Grundlegung zum erziehenden Unterricht" und seiner „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik", sondern nur aus allerlei Urteilen *über* Ziller in Lübens Jahresbericht und Kehrs pädagogischen Blättern kennt?

Es fällt uns nicht ein, dem *Lehrer und Praktiker* Kuoni aus der Unkenntnis jener Werke einen Vorwurf zu machen.

Es ist etwas Leichteres, auf der Universität unter Leitung eines Professors, unter Assistenz von strengen Oberlehrern an einem akademisch-pädagogischen Seminar, überhaupt in wissenschaftlicher Luft, seine Studien zu machen, als im Amte, wo doch die Lehrtätigkeit die Hauptsache sein und bleiben muss, wo man nur sozusagen gelegentlich die Wissenschaft betreiben kann.

Unser Tadel gilt allein dem *Kritiker und pädagogischen Schriftsteller* Kuoni und diesem können wir auch Entschuldigungen wie: „unklare Terminologie", „Menge von Fremdwörtern", „herrliches Deutsch dieser deutschen Schule", nicht gelten lassen.

Es ist wahr, Ziller schrieb keinen gefälligen Stil, aber Herbarts Schriften zeichnen sich geradezu aus durch eine edle, kernige Sprache, die „weder an einer schwerfälligen Terminologie, noch an unverständlichen abstrakten Redewendungen leidet, deren Studium aber allerdings ein unausgesetztes, keine Mühe scheuendes Nachdenken fordert, das nicht zum voreiligen Abschluss der Gedankenreihen hindrängt". (Drobisch).

Es war Ziller auch in erster Linie gar nicht um Verbreitung, sondern vielmehr um Vertiefung seiner Wissenschaft zu tun und darum hielt sich seine Darstellung auch der *Form* nach von den flachen und breiten Lehrbüchern der Pädagogik fern.

Was aber die „barbarische" Terminologie anbetrifft, so ist zu bedenken, dass jede Wissenschaft mit Begriffen operirt, welche durch technische Ausdrücke bezeichnet werden. Wer ein wissenschaftliches Buch irgend einer Art lesen will, muss sich zuvor mit den begrifflichen Bezeichnungen vertraut machen. Einen Grundriss der vergleichenden Anatomie z. B. kann niemand verstehen, dem die naturwissenschaftliche Propädeutik unbekannt ist.

Wie auf dem Gebiete jeder andern Wissenschaft, so verhält sichs auch auf demjenigen der philosophischen Pädagogik; als Wissenschaft kann sie einer Menge technischer Bezeichnungen gar nicht entbehren und sie ist überhaupt keine *leichte* Wissenschaft, denn in ihr sammeln sich alle philosophischen Probleme.

Fordert man aber, dass man auch der Pädagogik eine gemeinverständliche Darstellung geben solle, etwa so, wie in neuerer Zeit die Naturwissenschaften popularisirt worden sind, so ist entgegen zu halten, dass jene populär-wissenschaftliche Schriften nur für *Laien*, nicht aber für Männer von Fach bestimmt sind.

Und so soll es auch auf dem Gebiete der pädagogischen Wissenschaft sein: für den Pädagogen als den Fachmann behalte die Pädagogik eine wissenschaftliche Darstellung.

Es ist auch keine zu grosse Mühe, sich mit der Bedeutung der technischen Ausdrücke vertraut zu machen, man muss nur nicht ernten wollen, bevor man gesäet hat.

Wer aber diese Mühe dennoch scheut, der findet populäre Darstellungen[1] der Herbartschen Pädagogik genug, um Irrtümern zu entgehen, in die Herr Kuoni verfallen ist.

Treten wir nun auf die Kuonische Kritik etwas näher ein, so befremdet uns zunächst, dass er an der „strengen Ausscheidung des erziehenden und nicht erziehenden Unterrichtes" Anstoss nimmt. Er meint, „diese Unterscheidung dürfte wegfallen, oder sie sollte zum mindesten klarer und bestimmter sein".

Nun, wir denken, der Unterschied sei von Ziller in seiner Grundlegung § 2, Seite 11—33, scharf genug gefasst worden; wenn ihn Herr Kuoni nicht ebenso scharf erfasst hat, so ist das nicht Zillers Schuld. Es kommt in jenem Paragraph so wenig Terminologie vor, dass man billig staunen muss, dass Herrn Kuoni die Verwechslung des „nichterziehenden Unterrichtes" mit dem Handarbeitsunterricht passiren konnte.

[1] Z. B. „die Schuljahre" von Dr. Rein, Pickel und Scheller, „die Vorschule zu Herbarts Pädagogik" von Chr. Ufer, und „die Erziehungsschule", eine gekrönte Preisschrift von Dr. Fröhlich (der kein unmittelbarer Schüler weder Herbarts noch Zillers war).

Wir verzichten darauf, ihn aufzuklären.

Es würde zu viel Raum in Anspruch nehmen, den Unterschied in solcher Breite darzustellen, dass auch Herr Kuoni ihn nicht missverstehen könnte; denn Herr Kuoni ist für Missverständnisse in Bezug auf die Herbartsche Pädagogik nicht nur sehr empfänglich, sondern er ist auch sehr zähe im Festhalten derselben.

Wir dürfen diesen Punkt um so eher übergehen, als die Begriffsbestimmung beider Arten des Unterrichtes schon einmal in der „Lehrerzeitung" (1878, Nr. 47—50) gegeben worden ist und dieselbe erfreulicher Weise auch da Eingang gefunden hat, wo die *Namen* Herbart und Ziller noch nicht hoffähig sind.

„Bildung der *sittlichen Einsicht* und der entsprechenden *Willensstärke* sind die aus dem Zwecke sich ergebenden besonderen Aufgaben der Erziehung" heisst es im „Echo"[1], II. Jahrgang, Nr. 1. Und in Nr. 2 heisst es: „Der Erziehungszweck *fordert* einen solchen (einen erziehenden) Unterricht als wesentlichste Bedingung seiner Verwirklichung" (S. 10). „Das *vornehmste* Mittel der Erziehung, der Unterricht, muss darum auf jedes Wissen ganz verzichten, *das nicht in sich den lebensfähigen Keim der Willensbildung enthält*" (S. 11). „Augenscheinlich ist es, dass, wo Wissen und Können nur um ihrer selbst oder ihrer praktischen Nützlichkeit willen erworben werden, die bewusste Anlegung und Pflege sittlicher Grundsätze, überhaupt bestimmter Gesinnung, mangelt, das „Herz" leer ausgeht" (S. 9).

Das ist ja dem Inhalt und der Terminologie nach Herbart-Zillersche Pädagogik!

IV. Die Konzentration des Unterrichtes.

Mit der Lehre vom erziehenden Unterricht hängt aufs innigste zusammen die *Konzentration* des Unterrichtes. Herr Kuoni „kann sich leider über diese Frage nicht mit der Ausführlichkeit aussprechen, die wünschenswert wäre" und die man, fügen wir hinzu, nach dem Titel seiner Arbeit zu erwarten berechtigt ist und wenigstens nachträglich von ihm noch erwartet; denn wofür sich in der Konferenz keine Zeit fand, dafür findet sich in der Lehrerzeitung Raum.

„Es wäre übrigens schon bedeutend schwerer", fügt Herr Kuoni zu unserem nicht geringen Erstaunen hinzu, „da hierüber unter den Herbartianern manches noch nicht abgeklärt ist." Aber so ernst kann diese Selbstbescheidung nicht gemeint sein. Wie sollte es Herrn Kuoni schwer fallen, sich über die Konzentrationsidee auszusprechen, da er sich sogar über Psychologie, Metaphysik und Magie mit spielender Leichtigkeit „ausgesprochen" hat.

Die Meinungsverschiedenheit, welche unter den Herbartianern über diese Frage besteht, brauchte ihm hier sowenig ein Abhaltungsgrund zu sein, als bei der Besprechung der Herbartschen Vorstellungstheorie. Im Gegenteil, hätte Herr Kuoni seiner Tinte statt Schwefelsäure einen andern Saft beigemengt, er hätte vielleicht zur Lösung des Problems etwas beitragen können.

Indes, die Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichtes leugnet Herr Kuoni nicht; ihm liefert der *Sprachunterricht* den Masstab für die Auswahl und Gruppirung des realen Wissensstoffes. Dadurch erhält der Unterricht in der Tat ein bestimmtes Zentrum und eine gewisse Einheit.

Nach der Idee Zillers sollten die sittlich-religiösen Stoffe des Religions-, Geschichts- und Sprachunterrichtes — welche unter dem Namen *„Gesinnungsunterricht"* zusammengefasst werden — den gemeinsamen Beziehungspunkt aller Fächer bilden. Herr Kuoni entscheidet sich für die erste Art der Konzentration, aber leider ohne Angabe der Gründe; wir können uns daher mit ihm vorläufig nicht weiter abgeben; denn das unmotivirte Lob „die Ideen seien gross und schön, wenn auch ihre Ausführung kitzlig" müssen wir als Vertreter der Sache ebenso höflich ablehnen, wie seinen unbegründeten Tadel.

Wir wenden uns daher lieber einer Seite zu, wo die Frage des Unterrichtszentrums mit Gründen behandelt wird. Im II. Jahrgang des „Echo" (Nr. 2, § 6) wird das Problem unter den richtigen Gesichtspunkt gerückt. Der Verfasser geht aus von der Idee des erziehenden Unterrichtes und kommt zu dem Resultate, dass das Zentrum des gesammten Unterrichtes ein solcher Stoff sein müsse, welcher die dem Erziehungsziele entsprechenden Impulse für das Wollen enthalte: ein *Gesinnungsstoff*. Der Gedanke Zillers ist dort auf Seite 12 so klar und deutlich dargelegt, dass wir die Stelle wörtlich zum Abdruck bringen wollen. Sie lautet:

„In welchem Gebiete liegen diejenigen Erkenntnisse, *welche den unmittelbarsten Einfluss auf das Willens- und Tatleben des Menschen ausüben?* Die Fertigkeiten als solche können nicht in Betracht fallen, weil ihr Schwerpunkt in der äussern mechanischen Verrichtung liegt. Das reale Wissen ist allerdings eine wertvolle Voraussetzung des materiellen, indirekt auch des ethischen Lebens; an und für sich enthält es durchaus keinerlei ethische Momente, es ist objektives Sachwissen, das auch ganz andere, als sittliche Impulse vermitteln kann. *Der ethische Bildungsgehalt, welchen vorzugsweise der religiöse, der sprachliche und der geschichtliche Unterricht direkt bieten, ist demnach einzig berufen, den lebendigen und fruchtbaren Mittelpunkt der Volks- und Jugendbildung abzugeben, weil in ihm die unmittelbaren Antriebe des durch Intelligenz und Gefühl bestimmbaren freien Willens liegen und weil nur das sittliche Bewusstsein auch dem objektiven, realen Wissen den wahren Wert für das praktische Leben zu geben vermag.*"

Nach diesen Ausführungen ist man nicht wenig überrascht, dass der Verfasser auf der folgenden Seite den *Sprachunterricht als „den lebendigen Mittelpunkt des Unterichtes und der Erziehung"* betrachtet.

Aber im Gegensatz zu Herrn Kuoni gibt er die Gründe an, die ihn zu dieser Ansicht geführt haben; daher kann man mit ihm disputiren.

Wenn wir den Gedankengang des „Echo" richtig verstanden haben, so soll der zweite Satz eine Präzisirung des ersten sein: dem ethischen Gehalt des Geschichts-, Religions- und Sprachunterrichtes gebührt allerdings eine zentrale Stellung im Unterrichtsganzen, aber innerhalb dieser Trias übernimmt der Sprachunterricht die Führung; folglich fällt ihm auch die Hegemonie über das Ganze zu: denn „beide Bildungsquellen, Religion und Geschichte, würden ohne diese Sprachfähigkeit sofort versiegen — — die Sprache ist die Trägerin religiöser wie geschichtlicher Erkenntnisse, sie ist es nicht minder für das gesammte Wissen. — — In der Sprache sind die Schätze des Menschengeistes niedergelegt — — die Gefühle, Vorstellungen und Gedanken, welche die Unterlage unserer Gesinnung bilden."

Aus der Bedeutung der *Sprache* für die geistige Entwicklung des Menschheit folgert das „Echo" die zentrale Stellung des Sprach*unterrichtes*. Was in dieser Beweisführung zunächst auffällt, ist das vollständige Aufgeben des ursprünglichen Gesichtspunktes. Dort wurden die verschiedenen Gebiete der Erkenntnis auf ihren ethischen Bildungswert geprüft und eines derselben seines Inhaltes wegen von den andern unterschieden: der ethische oder Gesinnungsstoff von den ethisch gleichgültigen Wissensstoffen. Jetzt wird dieser Unterschied wieder fallen gelassen und der Sprache der Vorzug gegeben, nicht wegen ihres ethischen Inhalts, sondern weil sie die *Form* ist, in welcher der ganze Inhalt unseres Geisteslebens — der ethische wie der indifferente — seinen Ausdruck findet. Der

[1] „Das Echo", monatliche Korrespondenz zur Förderung der Lehrerbildung, herausgegeben von Seminardirektor Balsiger in Rorschach.

sachliche Gesichtspunkt weicht einem formalen und das Resultat der ersten Gedankenreihe wird durch die zweite wieder aufgehoben.

Aus dem Parallelismus zwischen Gedanke und Wort können wir nur den Schluss ziehen, dass sachliche und sprachliche Bildung Hand in Hand gehen müssen, dass überall zum Wort der Gedanke, zur Sache die richtige Bezeichnung hinzukommen müsse, dass man folglich im Sprachunterricht nicht in Worten kramen soll, welchen im Kinde die Vorstellung fehlt und dass man in allen Fächern, im Rechnen wie in der Religion, in der Naturgeschichte wie in der Weltgeschichte, auf präzisen und korrekten sprachlichen Ausdruck halte. Das ist alles. Aber dass ein innerer Zusammenhang, eine tiefere Beziehung zwischen Geschichte und Geographie, zwischen Geometrie und Rechnen geschaffen würde, dadurch dass sie alle sich der Sprache bedienen, das vermögen wir nicht einzusehen.

Und um eine innere Verknüpfung handelt es sich doch, *sachliche* Gesichtspunkte müssen entscheiden, wenn wir „den Mittelpunkt bestimmen sollen, auf welchen sich alle Wissensgebiete zu stützen haben" („Echo" a. a. O.).

Noch weniger aber können wir zugeben, dass das, was am angegebenen Orte zu Gunsten der zentralen Stellung der Sprache gesagt worden ist, ohne weiteres auf den Sprach*unterricht* übertragen werde. Wenn von der Sprache behauptet worden ist, dass sie die Trägerin des gesammten Geisteslebens sei, so gilt das keineswegs vom Sprachunterricht. Ob dieser sich zum Zentrum des Unterrichtes eigne, muss nach den vom „Echo" anfänglich aufgestellten und unseres Erachtens einzig richtigen sachlichen Gesichtspunkten entschieden werden. Welches ist der Stoff des Sprachunterrichtes? Wir lesen ein Schulgebet, eine Erzählung von Bertha, der Spinnerin, eine Schilderung der Sahara, eine Beschreibung der Baumwollstaude. Diese vier Lesestücke gehören *stofflich* offenbar zu ebensovielen Disziplinen: Religion, Geschichte, Geographie und Naturkunde. Ebenso verhält es sich mit zahlreichen Aufsatzthematen. Ausser den Gedichten, Lesestücken, Thematen, welche sich in keine dieser Rubriken einreihen lassen, bleibt dem Sprachunterrichte hauptsächlich Eines als sein eigenartiger Stoff: die Lehre von den Formen der Sprache, von der elementaren Grammatik bis zur Rhetorik und Poetik. An gewisse Sprachformen sind alle Darstellungen gebunden, mögen ihre Gegenstände stammen, woher es auch sei.

Dadurch erhält der Sprachunterricht allerdings eine zentrale Stellung: der Schüler soll musterhafte Darstellungen aus allen ihm zugänglichen Gebieten kennen lernen; er soll sich in Darstellungen aus allen ihm zugänglichen Gebieten versuchen, sprachliche Fehler, wo immer sie vorkommen, in Geschichte und Geometrie, im mündlichen oder im schriftlichen Ausdruck, sollen nicht nur an Ort und Stelle korrigirt, sondern auch im Sprachunterricht je nach Bedürfnis einlässlich behandelt werden und zu entsprechenden, ihre künftige Vermeidung bezweckenden Übungen Veranlassung geben. So sollen im Sprachunterricht alle Fäden, welche sich auf das *sprachliche Wissen und Können* des Schülers beziehen, zusammenlaufen und verwoben werden; da soll die Zentralstelle sein für die elementare Sprachwissenschaft. Aber diese sprachlich formale Verknüpfung der Fächer, so notwendig sie auch ist, ist nicht die vom „Echo" geforderte Gruppirung des Unterrichtes um „den ethischen Bildungsgehalt"; in der Grammatik und Stilistik liegen nicht die „unmittelbar auf den Willen wirkenden sittlichen Impulse". Aber, hält man uns entgegen, die Grammatik bildet doch nicht den einzigen, ja, nicht einmal den vornehmsten Gegenstand des Sprachunterrichtes. Geduld! Nur das eine wollen wir zuvor konstatiren: *Die formale Seite des Sprachunterrichtes enthält durchaus keinerlei ethische Momente, sie ist objektives Sachwissen, das auch ganz andere als sittliche Impulse vermitteln kann und die Beziehung auf den Erziehungszweck geht folglich bei diesem Mittelpunkt verloren.*

Und nun zu den übrigen Stoffen! Die „Baumwollstaude", die „Wüste Sahara", *die naturkundlichen und geographischen Lese- und Aufsatzstoffe enthalten an und für sich ebensowenig ethische Momente*, wenn auch nicht geläugnet werden soll, dass man auch da den lieben Gott hereinziehen kann. Aber wo könnte man das nicht. Es bleiben endlich die *geschichtlichen und religiösen Lese- und Aufsatzstoffe* und *diese allein eignen sich für den Gesinnungsunterricht.*

Es ist folglich unrichtig, wenn („Echo" S. 13) vom ganzen Sprachunterricht behauptet wird, was nur von einem Teile desselben gilt, „dass er eine Unterlage für unsere Gesinnung", d. i. für unsere Gemütsrichtung schaffe. Es ist aber auch unrichtig, dem Sprachunterricht allein zuzuschreiben, was auch von Geschichte und Religion gilt, dass er durch seine ethischen Stoffe „die Unterlage für unsere Gesinnung" bilde.

Es ist endlich unrichtig, wenn vom Sprachunterricht behauptet wird, dass er die *Gesinnung schaffenden Faktoren am unmittelbarsten enthalte;* denn ein Gesinnungsstoff wirkt gleich unmittelbar auf das Gemüt, werde er im Religions-, im Geschichts- oder im Sprachunterricht dargeboten.

Somit müssen wir in dieser Streitfrage „Echo" S. 12 contra „Echo" S. 13 uns für die erste These entscheiden: Nicht der Sprachunterricht, sondern „der ethische Bildungsstoff, welchen vorzugsweise der religiöse *und* der sprachliche *und* der geschichtliche Unterrichtstsoff direkt bieten, ist demnach *einzig* berufen, den lebendigen und fruchtbaren Mittelpunkt der Volks- und Jugendbildung abzugeben".

Wir haben die Ausführungen des „Echo" deshalb hereingezogen, weil sie trotz ihres entgegengesetzten Resultates durch den Versuch einer wissenschaftlichen Begründung vorteilhaft von der oberflächlichen Behauptungsdreistigkeit des Herrn Kuoni abstechen und weil wir gerne eine ernsthaftere Diskussion dieser Fragen, als die von Herrn Kuoni begonnene — mit Gründen gegen Gründe — hervorrufen möchten.

Nach der Zillerschen Lehrplantheorie übt der Gesinnungsunterricht einen massgebenden Einfluss auf den übrigen Unterricht aus. An die Behandlung der historischen Ereignisse reiht sich in der Geographie die Betrachtung ihres Schauplatzes, in der Naturkunde die Erörterung und weitere Ausführung der in Geschichte und Geographie berührten physikalischen und naturgeschichtlichen Gegenstände und Verhältnisse; der Sprachunterricht geht aus von mustergültigen Darstellungen der behandelten Stoffe; das Lied versenkt sich in die Gefühle des Helden, des Zuschauers, es besingt geschichtliche Taten und Männer.[1]

Behandelt z. B.[2] der Geschichtsunterricht Wilhelm Tell, so ergibt sich für die Geographie „naturgemäss" die Betrachtung der Heimat Tells, d. i. des Kantons Uri, und des Weges von Chur nach Uri, des Vorderrheintales; für die Naturkunde die Besprechung damaliger und jetzt gebräuchlicher Waffen, und im Anschluss an die Beschäftigung der Bewohner die Beschreibung der Milch und der aus ihr dargestellten Nahrungsmittel (s. Praxis etc. II, 191); für den Gesangunterricht Lieder wie: „Mit dem Pfeil, dem Bogen", „Ich bin vom Berg der Hirtenknab", „Von ferne sei herzlich gegrüsset"; für den Sprachunterricht „Tells Tod" von Uhland und verwandte Stoffe, z. B. „das Lied vom braven Manne", „der Storch zu Luzern", „Johanna Sebus". Schwieriger ist die Anlagerung von Zeichnen und Rechnen. Es dürfte aber nicht allzu schwer halten, aus der Milchwirtschaft passende Übungsaufgaben für das Rechnen, aus der Beschreibung der Waffen wertvolle Gegenstände für das Zeichnen zu gewinnen.

---

[1] Dass aber über den aus dem Gesinnungsstoffe stammenden Impulsen die aus dem Schulleben und der Heimatkunde entspringenden Weisungen nicht übersehen werden, darüber s. Ziller contra Staude und Ackermann, Jahrb. XIII, S. 122.

[2] Nach den „Monatszielen" der Übungsschule in Chur.

So sehr auch solche konkrete Beispiele zur Veranschaulichung allgemeiner Sätze notwendig sein mögen, führen sie doch, aus dem Zusammenhange herausgerissen, leicht zu Missverständnissen. So machen auch vereinzelte Proben der Konzentration gar zu leicht den Eindruck der Gesuchtheit und der Künstelei, und der Gegner verwirft häufig mit der Übertreibung des Prinzips das Prinzip selbst. Daher muss zum vornhinein der Irrtum abgewiesen werden, dass diese Anordnung des Lehrstoffes bis in die kleinsten Unterrichtseinheiten, sozusagen bis in jedes Molekül des Wissens, durchgeführt werden solle. Aber das wird angestrebt, wenn es auch noch in keiner Schule mustergültig durchgeführt ist, dass der Unterricht jedes Jahres, jedes Monats ein einheitliches Ganze mit einem ethischen Stoffe als Mittelpunkt bilde. Und es wird angestrebt, weil die Lehre vom *erziehenden Unterricht* eine wesentliche Vorbedingung des Charakters darin erblickt, dass die Gesinnungsstoffe, in welchen die ethischen Maximen wurzeln, nach allen Seiten zahlreiche Verbindungen eingehen, damit der Depeschenverkehr mit der sittlich-religiösen Vorstellungsgruppe von allen Punkten des Gedankennetzes aus leicht und sicher bewerkstelligt werde.

Das Prinzip der Konzentration wurde voriges Jahr an der kantonalen Lehrerkonferenz in Davos und vergangenen Sommer an der rhätischen Pastoralsynode in Chur von mehreren Seiten anerkannt und warm begrüsst. Man meinte, ein solcher Lehrplan müsste die Bildung geschlossener Charaktere, Männer aus einem Gusse entschieden begünstigen. Man war sich zwar wohl bewusst, dass die Schule nicht der einzige, vielleicht nicht einmal der massgebende Faktor der Charakterbildung sei, aber man glaubte sie doch nicht von der Verpflichtung entbinden zu können, alles zu tun, was derselben förderlich sei.

Dagegen wurden Zweifel laut, ob es möglich sei, bei der vorgeschlagenen konzentrischen Anlagerung der Fächer um den Gesinnungsstoff der heutzutage unabweislichen Forderung eines vielseitigen Wissens zu genügen. Es liegt in der Tat die Befürchtung nahe, dass bei dieser Einrichtung die Fachkenntnisse in mehr als einer Richtung zu kurz kommen könnten. Erstens scheint es, dass an positivem Wissen zu wenig geboten werde. — Herr Kuoni erhebt zwar hinsichtlich des in den Bündner Seminarblättern mitgeteilten Geschichtslehrplanes den entgegengesetzten Vorwurf, leider jedoch, ohne anzugeben, welche Partien wegfallen sollten und warum sie wegfallen sollten — und zweitens wendet man ein, dass die Konzentration des Unterrichtes den systematischen Gang der einzelnen Disziplinen aufhebe und ihren Stoff zerstückele.

Den zweiten Einwand bestätigt ein Blick auf das angeführte Beispiel. Wenn der Fortschritt des historischen Unterrichtes massgebend ist für den Fortschritt der übrigen Fächer, so ist es klar, dass der geographische Unterricht häufig von einem behandelten Kantone nicht zu dem nächst angrenzenden, die Naturkunde von einer Pflanzenfamilie häufig nicht zu der im botanischen Systeme folgenden fortschreiten könne; es wird auch nicht ein naturkundliches System beendet, ehe das nächste in Angriff genommen wird, sondern es werden je nach Bedarf bald botanische, bald zoologische, bald physikalische Stoffe behandelt. Aber aus der abgeänderten Reihenfolge der Stoffe lässt sich keineswegs ein geringeres Quantum derselben folgern, wenn nur dafür gesorgt wird, dass im Laufe der Schulzeit die materielle Vollständigkeit des Fachwissens erreicht werde. Dass die Herbart-Zillersche Schule an eine Verminderung des positiven Wissens nicht denkt, beweisen die „Schuljahre“ von Rein, Pickel und Scheller.

Aber nun die Zerstückelung, dieses sprungweise Fortschreiten in den vom Gesinnungsunterricht abhängigen Fächern! Diese Frage führt auf ein Kapitel, welches zu dem Fundamente der Herbartschen Pädagogik gehört, von deren Kritiker aber mit unbegreiflichem Stillschweigen übergangen worden ist. Wir meinen die Lehre vom *Interesse*.

Auf eine einlässliche Darstellung dieser Materie dürfen wir hier um so eher verzichten, als nach dem Hinweis auf diese Lücke seiner Ausführungen Herr Kuoni gewiss auch dieser Pflicht eines gewissenhaften Kritikers nachkommen wird. Da wir ihn an die abgeleiteten Bächlein der Schüler Zillers nicht führen dürfen, so weisen wir ihn gleich an eine Hauptquelle, „die Grundlegung zum erziehenden Unterricht“, S. 296 und die circa 200 folgenden. Aber einige für das Verständnis der Konzentrationsidee notwendige Bemerkungen müssen wir doch antizipiren.

Das Kind zeigt bekanntlich nicht für alle Unterrichtsgegenstände das nämliche Interesse. Manchen kommt seine natürliche Neigung entgegen, manche sind ihm gleichgültig und werden ihm durch Zwang sogar verhasst. Die Kunst des Unterrichtes besteht daher darin, die natürlichen Neigungen des Kindes zu benutzen und durch zweckmässige Verknüpfung mit deren Gegenständen auch ferner stehende Dinge in den Kreis seiner Interessen zu ziehen.

Nun steht nichts dem kindlichen Gemüte so nahe, als der Mensch und seine Schicksale. Daher die stete Geneigtheit des Kindes, sich „Geschichten“ von Menschen und menschlich gedachten Wesen erzählen zu lassen. Durch die Verknüpfung mit dem Helden der Geschichte rücken aber auch geographische und naturkundliche Stoffe, durch die Anlehnung an diese auch die formalen Fächer in die wärmere Zone seines Interesses. Das ist der psychologische Grund des scheinbaren Zerstückelns.

Bei dieser fragmentarischen Behandlung der peripherischen Fächer darf es aber sein Bewenden nicht haben. *Innerhalb der einzelnen Disziplinen wird das Gewonnene Schritt für Schritt systematisch geordnet*, das heute Gelernte in das Vorjährige eingefügt, bis nach und nach das vollständige System der Geographie, der Naturkunde, der Grammatik entsteht (soweit auf der betreffenden Schulstufe überhaupt von systematischer Vollständigkeit die Rede sein kann). Wir erreichen also dasselbe fachwissenschaftliche Ziel wie der systematische Unterricht; aber der Weg ist ein anderer; das Fortschrittsprinzip des systematischen Ganges ist ein *logisches*: das Begriffsgebäude der Wissenschaft; dasjenige des beschriebenen fragmentarischen Verfahrens ein *psychologisches*: das Interesse. *Die Umformung der systematischen Wissenschaften in psychologisch fortschreitende „Schulwissenschaften“* ist nach Ziller eine *Hauptaufgabe des erziehenden Unterrichtes*.

In der Konzentration und im psychologischen Gange des Unterrichtes ist nun auch die *Lösung der Ueberbürdungsfrage*[1] zu suchen, welche den Herbartianern allerdings mehr ist als „eine Lockspeise für Fische“. Nicht sowohl die Menge des Lernstoffes als seine aggregatische Form, nicht das viele Studiren, sondern das „Oxen“ ist die Hauptursache der Überbürdung. Die Konzentration aber will das Lehrplanaggregat verwandeln in ein die geistige Frische schonendes System harmonischer Tätigkeiten, der psychologische Gang will das nur pflichtgemässe Tragen der Aufgabenlast ersetzen durch ein Lernen, dem die Freudigkeit des Interesses innewohne.

[1] Jahrbuch 1880.

Berichtigung der Druckfehler in der ersten Beilage.

Seite 2, Spalte 2, Zeile 37 von oben *Herr* statt Herrn.
„ 4, „ 2, „ 11 von unten ist *der* nach *und* zu streichen.