

Zeitschrift: Pädagogische Blätter : Organ des Vereins kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz
Herausgeber: Verein kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz
Band: 7 (1900)
Heft: 9

Artikel: Zur Würdigung der herbart-zillerschen Pädagogik [Fortsetzung]
Autor: Junz, F.X.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530029>

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: 31.01.2026

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

Pädagogische Blätter.

Vereinigung

des „Schweiz. Erziehungsfreundes“ und der „Pädagog. Monatschrift“.

O r g a n

des Vereins kath. Lehrer und Schulmänner der Schweiz
und des Schweizerischen kathol. Erziehungsvereins.

Einsiedeln, 1. Mai 1900.

No 9.

7. Jahrgang.

Redaktionskommission:

Die H. H. Seminar Direktoren F. X. Kunz, Hiltirch, Luzern; G. Baumgartner, Zug; Dr. J. Stöbel, Rickenbach, Schwyz; Hochw. G. Leo Benz, Pfarrer, Berg, Kt. St. Gallen; und El. Frei, zum Storch, in Einsiedeln. — Einsendungen und Inserate sind an letzteren, als den Chef-Redaktor zu richten.

Abonnement:

erscheint monatlich 2 mal je den 1. u. 15. des Monats und kostet jährlich für Vereinsmitglieder 4 Fr., für Lehramtskandidaten 8 Fr.; für Nichtmitglieder 5 Fr. Bestellungen bei den Verlegern: Eberle & Rickenbach, Verlagshandlung, Einsiedeln. — Inserate werden die 10-spaltige Petitzeile oder deren Raum mit 30 Centimes (25 Pfennige) berechnet.

Zur Würdigung der Herbart- Biller'schen Pädagogik.

Von F. X. Kunz, Seminardirektor.

(Fortsetzung).

Kulturhistorische Stufen. Gesinnungsstoff.

Nach Biller muß wegen des sittlich-religiösen Erziehungsziels auf jeder Unterrichtsstufe, d. h. in jedem Schuljahre ein sogenannter Gesinnungsstoff als erster und wichtigster Unterrichtsgegenstand behandelt werden. Dieser sittlich-religiöse Stoff muß die religiösen und sittlichen Ideen in konkreter, anschaulicher Form enthalten, also ein geschichtlicher Stoff sein.¹⁾

¹⁾ Der Ausdruck „Gesinnungsstoff“ für Religionslehre ist nicht sonderlich gut gewählt, und es ist auch nicht richtig, ihn gewissermaßen mit der Profangeschichte auf gleiche Linie zu stellen. Die Religionslehre ist allerdings ein gesinnungsbildendes Fach, aber sie ist noch weit mehr als dies: sie ist das Wort Gottes (Joh. 8, 47), sie ist Geist und Leben (Joh. 6, 64), sie ist ein himmlisches, übernatürliches Brot, das die Seele nährt und heiligt zum ewigen Leben (Matth. 4, 4). Der Prophet Jeremias vergleicht das Wort Gottes mit einem Feuer, welches die Herzen läutert, und mit einem Hammer, welcher Felsen zerschmettert (Jeremias 23, 29); Jesaias mit einem kostbaren Regen, welcher das Erdreich der Seele tränkt und befruchtet (Jesaias 55, 10, 11); der Psalmist mit einem Donner, der alles zittern macht, mit einem Lichte, das die Finsternis der Unwissenheit zerstreut, mit einem Arzneimittel, das vor der Sünde be-

Nach welchen Rücksichten hat nun aber die Auswahl dieses Gefinnungstoffes zu geschehen?

Er muß in erster Linie fähig sein, das Interesse des Schülers zu wecken, weil ja dieses das nächste Ziel des Unterrichtes ist. Ein Stoff ist aber nur dann fähig, das Interesse des Kindes dauernd zu erregen, wenn er der betreffenden Entwicklungsstufe desselben entspricht. Ziller ist nun der Meinung, daß die Menschheit bis jetzt acht Kultur- oder Bildungsstufen durchlaufen habe, und daß ebenso jeder Mensch in seiner Kindheit vom 6. bis 14. Jahre acht Entwicklungsstufen durchschreite, die denen der ganzen Menschheit analog seien. Nach diesen Stufen habe sich also die Auswahl des Stoffes zu richten.

Um dem Leser die Möglichkeit zu verschaffen, die verschiedenen Stufen und die damit parallel gehenden Gefinnungstoffe mit einem Blicke zu übersehen, folgt nebenstehend eine tabellarische Zusammenstellung der kultur-historischen Stufen und der ihnen entsprechenden Apperzeptionsstufen des Kindes, sowie der religiösen und profangeschichtlichen Gefinnungstoffe, welche Ziller an dieselben angeschlossen wissen will.

12. Die von Ziller aufgestellten kulturhistorischen Stufen sind ein bloßes Phantasiegebilde und entsprechen in keiner Weise den wirklichen Bildungsperioden der Menschheit. Auch tragen seine Kulturstufen der vorchristlichen Zeit ein darwinisches und diejenigen der christlichen Zeit teils ein konfessionell protestantisches, teils ein deutschnationales Gepräge. Nun wird aber die „wissenschaftliche Pädagogik“ den Katholiken nicht zumuten, die sogenannte Reformation als eine und zwar die höchste Kulturstufe anzunehmen, und von einem schweizerischen Republikaner wird man nicht verlangen können, daß er das neue deutsche Reich für den verkörperten Idealstaat halte. Eine wissenschaftliche Pädagogik muß für jedermann, sei er Katholik oder Protestant, Monarchist oder Republikaner, annehmbar sein.

wahrt (Pf. 28. 35; 118, 105 und 129, 11). Der hl. Paulus vergleicht es mit einem zweischneidigen Schwerte, das Seele und Geist, Mark und Bein schneidet (Hebr. 4, 12) und Jesus selbst vergleicht es mit einem Samen, der, wenn er in gut zubereitete Erde fällt, hundertfältige Frucht bringt (Luk. 8, 8). Solche Wirkungen nun bringt kein anderes Lehrfach hervor, auch nicht der Unterricht in der Profangeschichte. Es besteht also zwischen der Religionslehre und den übrigen Lehrgegenständen ein wesentlicher Unterschied. Wenn die Kinder in der Lehre Jesu unterrichtet werden, so wird ihnen eine himmlische Speise, ein Brot dargereicht, welches Christus aus dem Schoße seines Vaters auf die Welt gebracht hat. Wenn aber die Kinder in den andern Lehrgegenständen unterrichtet werden, so genießen sie eine irdische Speise, ein Brot, das auf dieser Erde gewachsen ist. Es ist daher nicht statthaft, die Religionslehre mit der Profangeschichte so zu sagen in einen Tiegel zu werfen und sie als einen bloßen „Gefinnungsstoff“ zu bezeichnen.

Kulturhistorische Stufen.		Apperzeptionsstufen.		Gefinnungsstoff religiöser profaner.	
1.	Kindheitsperiode der Völker.	1.	Phantasievolles Hineinleben in die kindliche Welt.	1.	12 Märchen von Grimm.
2.	Die Völker in ihrer Emporarbeitung.	2.	Gewachen des Selbstbewußtseins.	2.	Robinson.
3.	Der Patriarchalstaat.	3.	Unterwerfung im einfachsten gesellschaftl. Verband.	3.	Die Geschichte der Patriarchen. Thüringische Sagen.
4.	Die Heldenzeit der Völker.	4.	Bewährung der individuellen Kraft unter Ausschreitungen.	4.	Die Zeit der Richter in Israel. Die Nibelungen.
5.	Der monarchische Staat. (Königtum.)	5.	Unterwerfung unter die irdische Autorität.	5.	Die jüdische Königszeit. Deutsche Könige.
6.	Christi Eintritt in die Welt.	6.	Liebevolle Hingabe an die Autorität Gottes in Christo.	6.	Das Leben Jesu. Reformationsgeschichte.
7.	Durchbringung der Völker durch das Christentum.	7.	Arbeit im Dienste Gottes durch Durchbildung des Gedankenkreises im Sinne der Vollkommenheit und des Wohlwollens.	7.	Apostelgeschichte. Deutsche Befreiungskriege.
8.	Das Gottesreich auf Erden.	8.	Höchste religiös-sittliche Vervollkommenung.	8.	Katechismus. Die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches.

Dr. Rein hat die 4. und 5. Stufe, Richter und Könige, zusammengezogen und dafür dem Leben Jesu 2 Schuljahre, das 5. und 6., zugewiesen, auch den profanen Gefinnungsstoff für das 6., 7. und 8. Schuljahr anders verteilt.

Wir können zwar wohl mit Dr. O. Willmann ¹⁾ in der Bildungsgeschichte der Menschheit acht Perioden unterscheiden, nämlich:

1. Die morgenländische Bildung (Indier, Ägypter, Chaldäer und Perser, Israeliten und Chinesen);
- 2) die griechische Bildung;
- 3) die Bildung bei den Römern;
- 4) die christliche Bildung auf griechisch-römischem Boden;
- 5) die Bildung des Mittelalters, als des Anfangsalters der modernen Völker;
- 6) die Renaissance oder den Humanismus;

¹⁾ Didaktik, Band 1.

7) die Aufklärung und

8) die moderne Bildung.

Aber diese in der Geschichte tatsächlich vorhandenen Bildungsperioden sind ganz andere, als die von Ziller aufgestellten. Noch unsinniger ist die Behauptung, daß ein Kind vom 6. bis 14. Jahre sämtliche Kulturstufen der Menschheit durchlaufe. Es durchschreitet in dieser Zeit eben nur die Entwicklungsperiode des Knaben- und Mädchenalters und weiter nichts.

Es ist deshalb nicht zu verwundern, daß die kulturhistorischen Stufen im Lager der Herbartianer selbst lauten Widerspruch hervorgerufen haben. So äußerte sich Seminardirektor Dr. Credner ¹⁾ in Bremen in einem pädagogischen Vortrage: „Die sogenannten acht Kulturstufen sind ein Dogma der Leipziger, das wir Jenenser niemals unterschrieben haben.“ Oberschulrat Dr. von Sallwürk in Karlsruhe, ein hervorragendes Mitglied der Herbart'schen Schule, sagt in seiner Schrift: „Gefinnungsunterricht und Kulturgeschichte“, ²⁾ in welcher er das gesamte Lehrsystem Zillers einer eingehenden Kritik unterzieht: „Zunächst muß erkannt werden, daß die Forderung, die Stufen der kulturgeschichtlichen Entwicklung müßten von einem Kinde, das mit seinem ganzen Wesen in der Gegenwart wurzelt, durchlebt werden, auf einer höchst oberflächlichen Anschauung von kulturgeschichtlichen Dingen beruht, daß sie aber auch psychologisch nicht zu rechtfertigen und in der Schule Herbart's, welche auf die Analyse der dem Zögling gegenwärtigen Verhältnisse mit Recht so großen Wert legt, geradezu unmöglich ist.“

Dr. Fröhlich, ebenfalls ein Herbartianer, schreibt ³⁾: „Die Idee, daß die Entwicklungsgeschichte des Kindes nur eine abgekürzte Kulturgeschichte sei — schießt weit über das Ziel hinaus. Zwischen beiden Entwicklungen, der des Kindes und der Menschheit, besteht keine Kongruenz, sondern nur ein bloßer Schein von Ähnlichkeit. Denn ein unter unsern Kulturverhältnissen der Gegenwart lebendes Kind unterliegt ganz anderen Existenzbedingungen und ist von ganz andern Verhältnissen umgeben, als die Erwachsenen vor Jahrhunderten und Jahrtausenden. Sicherlich ist es doch pädagogisch weit richtiger, die Kinder sogleich in unsere christlichen Anschauungen, unsere Sitten,

¹⁾ Sammlung pädagogischer Vorträge, I. Band, (Bremen 1886) Seite 37.

²⁾ Bangersalza 1887.

³⁾ Die wissenschaftliche Pädagogik, 6. Aufl. (Wien 1896) S. 207.

und unser sittliches Leben einzuführen und sie allmählich daran zu gewöhnen, als etwa erst an die rohe Moral der Nomaden, welche z. B. noch kein festes Eigentum besaßen, in Vielweiberei lebten, christliches Wohlwollen nicht kannten u. s. w.“

Joh. Fr. Gottlob Közle lehnt teils aus religiösen, teils aus pädagogisch-psychologischen Gründen die Zillerschen Kulturstufentheorie ab. „Die Forderung,“ sagt er u. a. „das Fortschreiten des Lehrstoffs auf dem Lehrplan der Schule nach kulturhistorischen Stufen anzuordnen, hat nur dann Berechtigung, wenn man die biblische Weltanschauung aufgibt und sich der darwinischen anschließt.“ ¹⁾

Auch die Verfasser der „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts“ sind mit den Zillerschen Kultur- und Apperzeptionsstufen in wesentlichen Punkten nicht einverstanden. Die Schwäche des Zillerschen Lehrplans, sagen sie, bestehe darin, daß der Nachweis nicht geleistet worden sei, wie die Entwicklung des Einzelnen und zwar nicht nur nach der sozialen, sondern auch nach der sittlich-religiösen Seite hin, unter Mitwirkung des Unterrichts sich vollziehe. „Er (Ziller) fand in der Heilsgeschichte bestimmte Entwicklungsperioden vor und glaubte nun die Parallelvorgänge hierzu in der Einzelentwicklung wieder zu erkennen. Dem gegenüber ist aber die Frage berechtigt, ob die Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes tatsächlich so verlaufen, wie sie Ziller annimmt, und der Zweifel liegt nahe, ob sie zusammengedrängt in der Zeit vom 9. bis 14. Jahr sich abspielen. Was von Ziller als nacheinanderfolgend und mit der Gesamtentwicklung zusammenstimmend betrachtet wird, stellt sich vielmehr dar als ein Nebeneinander und als ein nicht auf eine bestimmte Stufe Beschränktes. . . Die Aufstellung der Zillerschen Stufen muß also als eine sehr anfechtbare Hypothese erscheinen, mit der die Tatsachen der kindlichen Entwicklung in mehrfacher Beziehung im Widerspruch stehen.“ ²⁾

Dr. Rein und Genossen wollen die Jugend nicht die verschiedenen Kulturstufen der Menschheit, sondern nur die Entwicklungsstadien der eigenen Nation durchleben lassen, jedoch auf abgekürztem Wege und ohne sie in alle Irrgänge derselben einzuführen. An der Hand dieses Entwicklungsganges des eigenen Volkes werde der Zögling auch die Gesamtentwicklung der Menschheit bis zu den verwickelten Verhältnissen der

¹⁾ Közle, die Pädagogische Schule Herbarths und ihre Lehre. Ge-krönte Preisschrift. Gütersloh 1889, S. 163.

²⁾ Rein, Pökel und Scheller. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Das erste Schuljahr. 6. Auflage. Leipzig 1898, S. 29 und 30.

Gegenwart in gedrängter Weise durchlaufen. Der Lehrplan müsse sich aufbauen auf der Grundlage des historischen Prinzips, durch Gruppierung des Stoffes mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung der nationalen Arbeit. Denn der Bildungstoff werde am besten apperzipiert, wenn er in der historischen Folge den Zöglingen dargeboten werde. -- Was den Bildungsinhalt der geschichtlichen Entwicklungsstufen betrifft, so habe die Volksschule denselben mit Ausnahme der biblischen Erzählungen, welche durch die religiöse Entwicklung geboten seien, nur aus dem nationalen Arbeitschaze zu nehmen. Bei der Auswahl der Bildungstoffe müsse die jeweilige Fassungskraft, das jeweilige Interesse des Zöglings und sein Geisteszustand in theoretischer und praktischer Beziehung berücksichtigt werden. ¹⁾

Allein auch bei dieser von Dr. Rein vorgeschlagenen Beschränkung auf den Entwicklungsgang des eigenen Volkes können die kulturhistorischen Stufen nicht das maßgebende und bestimmende Prinzip sein für den Aufbau des Lehrplanes. Der Unterricht hat allerdings das Seinige dazu beizutragen, damit das heranwachsende Geschlecht die Gegenwart begreifen und verstehen lerne, er hat dabei aber von der Umgebung des Kindes auszugehen. Er soll es vom Nähern zum Entferntern führen. Das historisch Frühere ist in der Regel für das Kind auch das Entferntere. Nur wo ein Zurückgreifen auf das Frühere ohne gewaltsamen Sprung möglich ist, indem im Geiste des Schülers schon die nötigen Anknüpfungspunkte dafür vorhanden sind, oder wo die Kenntnis des Frühern notwendig ist zum Verständniß des Späteren, darf der Unterricht diesen Sprung in die Ferne wagen. So liegt z. B. dem kindlichen Gemüte die Zeit der Patriarchen näher als die der Perserkriege oder die Völkerwanderung.

„Das historische Prinzip hat also seine bestimmten festen Grenzen in der Anwendung auf den Unterricht, und es kann nicht ein konstruktives Prinzip für den Lehrplan werden, ohne zu Künstelei und Gewaltthaten aller Art zu verführen.“ ²⁾

Für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes sind in erster Linie die Natur und die Bestimmung des Zöglings maßgebend; jene bedingt hauptsächlich die Methode, diese das Ziel und den Stoff des Unterrichts.

¹⁾ A. a. O. S. 51—54.

²⁾ Toischer, Theoretische Pädagogik, S. 74.

Auswahl des Gefinnungstoffes. Märchen und Robinson.

13. Die von den Zillerianern getroffene Auswahl des Gefinnungstoffes ist eine willkürliche, und, insbesondere für die ersten vier Schuljahre, unpassende, weil sie in verschiedenen Punkten weder der geistigen Entwicklungsstufe der betreffenden Kinder, noch den Anforderungen der religiös-sittlichen Erziehung entspricht. Die Verteilung des gesamten Gefinnungstoffes auf sämtliche Schuljahre führt zur Beseitigung der konzentrischen Kreise und macht die so notwendige Wiederholung und damit eine sichere Einprägung unmöglich.

Die Zillerianer bezeichnen für das erste und zweite Schuljahr, mit Weglassung eines eigentlichen Religionsunterrichtes, 12 Grimmsche Märchen und den Robinson als einzigen Gefinnungstoff, an den sie auch die nötigen religiösen und sittlichen Belehrungen für die Kinder dieser Stufe angeknüpft wissen wollen. Diese Auswahl und Anordnung des Hauptlehrstoffes ist zwar durchaus neu und originell, aber keineswegs gut. Denn wenn auch der Zillersche Grundsatz richtig wäre, daß die Entwicklungsstufen des Kindes vom 6. bis 14. Jahre den Kulturstufen der Menschheit entsprechen müssen, so wäre damit noch nicht bewiesen, daß gerade das epische Märchen und die epische Fabel den Ausgangspunkt für die bezüglichen Belehrungen bilden müssen. Denn weder das Märchen noch die Fabel gehören zu den Urerzeugnissen des menschlichen Geistes; vielmehr sind die ältesten Litteraturprodukte sämtlicher Kulturvölker religiösen Inhalts. — Auch können die bloßen Phantasiebilder der Märchen ebensowenig als die Robinsonade, die erst im 18. Jahrhundert entstanden ist und weit über die gesamten jüdischen Kulturverhältnisse hinausreicht, als vorbereitende Kulturstufen für die erst im 3. Schuljahr folgende Patriarchenzeit betrachtet werden. ¹⁾

Ein anderes Bedenken gegen den Gebrauch der Märchen als Gefinnungstoff besteht darin, daß die Mehrzahl der Kinder auf dieser Altersstufe bereits erkennt, daß die im Märchen geschilderten Verhältnisse der Wirklichkeit nicht entsprechen und darum unwahr sind. Welchen Eindruck werden aber in diesem Falle die sittlichen Forderungen und Lehren, die man aus den Märchen ableitet, auf die Kinder machen!

Die Märchen haben überhaupt, weil dem Gebiete der Poesie angehörend, weniger den Zweck zu belehren — am allerwenigsten in Sachen der Religion — als vielmehr zu ergötzen und die Phantasie zu bilden. „Die Märchen“, sagt Bartels sehr richtig, „wirken nicht moralisch,

¹⁾ Vgl. Grundig, Konzentration des Religionsunterrichtes, in Rehr's „Pädagog. Blättern“, XVII, S. 60–61.

sondern ästhetisch," und sind daher „für die Gewinnung einer sittlich-religiösen Grundlage nicht geeignet. Die meisten der von Ziller ausgewählten Märchen führen Situationen und Handlungen vor, aus denen das Bild des Rechten und Guten nur mittelst des Gegensatzes gewonnen werden kann. . . In dem Märchen „Strohalm, Kohle und Bohne“ lacht die Bohne über den Untergang ihrer beiden Gefährten so sehr, daß ihr der Bauch platzt. Zum Lohn für diese edle Tat wird sie vom mitleidigen Schneider wieder repariert. Welche Moral soll (ferner) in dem Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ liegen? Ist das etwa poetische Gerechtigkeit, daß die alten Tiere von Haus und Hof gejagt werden und die harten, undankbaren Menschen keine Strafe dafür erhalten?“ ¹⁾

Es ist darum ein schwerer, um nicht zu sagen unverantwortlicher pädagogischer Mißgriff, wenn man im ersten Schuljahre den Religionsunterricht, beziehungsweise die biblische Geschichte durch Märchen ersetzen will. Das heißt den Kindern Steine statt Brot reichen. Das christliche Kind, dem in der hl. Taufe die heiligmachende Gnade mit den Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe in das Herz gesenkt worden und dessen ganzes Sein und Denken und Tun im christlichen Familienleben wurzelt, hat das heilige Recht, christlichen Religionsunterricht zu verlangen. „Es fordert von seinem Lehrer Wahrheit; darum soll er es auf das Gebiet der Wahrheit führen. In der Religionsstunde soll das Kind lernen von Anfang an: Der Boden, worauf du stehst, ist heiliges Land! Solchen Boden bietet aber allein die biblische Geschichte.“ (Wagemann.)

Sogenannte „Erbauungsstunden“ oder „Kindergottesdienste“, wie sie Ziller und Rein befürworten, in denen das Leben Jesu, ohne es unterrichtlich zu behandeln, in den den ersten 4 Schuljahren dem Gemüte der Kinder nahe gebracht werden soll, lassen sich nur an den wenigsten Orten einrichten und können zudem ohne die nötige Vorbereitung im Unterricht nicht von nachhaltiger Einwirkung sein, da eben das rechte Verständnis fehlt, das nur der Unterricht bewirken kann.

Der Einwand, daß die biblische Geschichte für das erste und zweite Schuljahr zu schwierig seien, ist, wie jeder erfahrene Schulmann aus der eigenen Unterrichtspraxis weiß, nicht begründet; nur müssen sie auf die richtige Weise ausgewählt und behandelt werden und ihnen ein guter Anschauungsunterricht zur Seite gehen. „Die Psychologie und die Er-

¹⁾ Bartels a. a. O. S. 84.

fahrung lehren," sagt Schöchow, „daß auch die sechs- und siebenjährigen Kinder für die ewigen Heilswahrheiten schon empfänglich sind und ein lebhaftes Interesse für die biblische Geschichte zeigen, daß dieselben also nach Inhalt und Form ein geeignetes Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht auf dieser Stufe sind.“¹⁾ Und Dr. L. Kellner schreibt: „Schon der hl. Augustinus und in neuerer Zeit der fromme Bischof Fenelon haben mit vielen andern nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die erste religiöse Unterweisung historisch sein und mit der biblischen Geschichte beginnen und sich auf diese stützen müsse. Und in der Tat, wenn die weiseften und frömmsten Pädagogen aller Zeiten mit der Absicht zusammentämen, Erzählungen aufzufinden und zu schreiben, welche den Kindern als erste religiöse Nahrung dienen sollten, so würden sie nicht im Stande sein, diesen biblischen Geschichten auch nur annähernd zweckmäßige, geschweige denn bessere an die Seite zu setzen. In und mit den biblischen Erzählungen hat uns Gott selbst eine Reihe von Erzählungen und Tatsachen gegeben, welche durch den Reiz des Wunderbaren, durch ihre hohe Einfalt, durch das Gepräge heiligster Wahrheit fähig sind, das Alter wie die Jugend gleichmäßig anzuziehen und zu belehren.“²⁾

Die Märchen haben allerdings, wie jede andere Dichtgattung, ihren eigentümlichen Wert, insbesondere für die Phantasiebildung; manche enthalten auch einen guten sittlichen Kern. „Das Märchen“, sagt Dr. Kellner, „bietet den Vorteil, wichtige Lebensregeln und Vorbilder früh und unauslöschlich in die zartesten Kinderherzen einzusenken, ohne deshalb allzu lehrhaft zu werden und durch trockene Moral abzuschrecken. Wir müssen es daher billigen, wenn in unsere Lesebücher auch einzelne Märchen aufgenommen werden, und wenn selbst Lehrer ihre Spaziergänge mit der Jugend durch Erzählung solcher argloser Kinder der Phantasie würzen oder zum Schluß eines Unterrichtstages bisweilen die Fleißigen und Gehorsamen durch Mitteilung eines Märchens belohnen.“³⁾

Daß aber die Märchen das Zentrum des gesamten Unterrichts für ein ganzes Schuljahr bilden und sogar den Religionsunterricht ersetzen sollen, muß, wie schon gesagt, als eine pädagogische Verirrung der bedenklichsten Art bezeichnet werden. (Fortsetzung folgt.)

¹⁾ Schöchow, Methodik des Volksschulunterrichtes. 2. Aufl., Gera 1888, citiert bei Anöppel, „Die kulturhistorischen Stufen“, Rempten 1894, Seite 31.

²⁾ Kellner, Pädagog. Mitteilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. II. Band, 2. Aufl. Essen 1858, Seite 107.

³⁾ Kellner, Volksschulkunde, 7. Auflage, Essen 1874, Seite 79.