

Zeitschrift: Pädagogische Blätter : Organ des Vereins kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz
Herausgeber: Verein kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz
Band: 7 (1900)
Heft: 10

Artikel: Zur Würdigung der herbart-zillerschen Pädagogik [Fortsetzung]
Autor: Kunz, F.X.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530873>

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: 12.01.2026

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

Pädagogische Blätter.

Bereinigung

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

Organ

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

Einfiedeln, 15. Mai 1900.

№ 10.

7. Jahrgang.

Redaktionskommission:

Die S. S. Seminardirektoren F. X. Kunz, Hiltirch, Luzern; G. Baumgartner, Zug; Dr. J. Stibel, Nickenbach, Schwyz; Hochw. G. Leo Benz, Pfarrer, Berg, Kt. St. Gallen; und El. Frei, zum Storch in Einfiedeln. — Einsetzungen 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 3 Fr.; für Nichtmitglieder 5 Fr. Bestellungen bei den Verlegern: Eberle & Nickenbach, Verlagshandlung, Einfiedeln. — Inserate werden die 1/2spaltene Petitzeile oder deren Raum mit 30 Centimes (25 Pfennige) berechnet.

Bur Würdigung der Herbart- Billerschen Pädagogik.

Von F. X. Kunz, Seminardirektor.

(Fortsetzung).

Ähnliche Bedenken, wie gegen die Märchen, sind auch gegen die Robinsonade als ausschließlichen Gefinnungsstoff für das 2. Schuljahr geltend zu machen. Vorerst ist dieser kulturgeschichtliche Roman kein einheimisches, nationales, sondern ein ausländisches Erzeugnis. Dann geht Robinson in manchen Punkten über den Anschauungs- und Interessentkreis sieben- und achtjähriger Kinder weit hinaus. Kinder dieses Alters haben noch nicht das nötige Interesse für derartige kulturhistorische Betrachtungen, wie sie Robinson bietet, z. B. über die Entwicklung der einzelnen Berufszweige.

Übrigens halten nur die starren Billerianer, die in den kulturhistorischen Stufen mit allem, was drum und dran hängt, das Heil der Welt erblicken, an Robinson als einzigem Gefinnungsstoff für das zweite Schuljahr fest. Andere, die sich trotz ihrer Hochschätzung Billers die Freiheit des Denkens und die Selbständigkeit des Urteils demselben gegenüber bewahrt haben, sind ganz anderer Ansicht. So sagt z. B. Dr.

Willmann in einer spätern Anmerkung zu den „Pädagogischen Vorträgen“, die er im Jahre 1867 als Lehrer am akademischen Seminar von Ziller in Leipzig gehalten hat: „Ob Robinson wirklich der rechte Zentralstoff des zweiten Schuljahres ist, ist mir fraglich geworden. Er tritt aus der Reihe heraus, ist weder eigentlich klassisch noch national; er entrückt zu früh in exotische (fremde) Gegenden; er macht eine starke Verkürzung und darum Verkümmerung des Originals nötig. Robinson ist als freie Lektüre für Knaben und Mädchen von 10—12 Jahren ganz an seiner Stelle; siebenjährige Kinder wissen noch wenig mit ihm anzufangen. . . . In den beiden ersten Schuljahren ist ein planmäßiger Religionsunterricht unerläßlich.“¹⁾

Damit ist auch schon ausgesprochen, daß die Robinsonade ebenso wenig geeignet ist, im 2. Schuljahr den eigentlichen Religionsunterricht zu ersetzen, wie die Märchen im ersten Schuljahr. Hören wir über Robinson noch das Urteil eines andern Schulmannes. Dr. Bartels schreibt: „Kein Zillerianer wird je im Leben den Beweis dafür erbringen können, daß Kinder auf dieser Altersstufe die apperzipierenden Vorstellungen mitbringen, die zum Verständnis der Robinsonerzählung erforderlich sind. Niemals wird der Beweis erbracht werden können, daß die sittlich-sozialen Ideen, die im Robinson niedergelegt sind, der normalen Entwicklung des kindlichen Geistes entsprechen und kongruent wären einer Stufe in der Entwicklung der gesamten Menschheit und der ihr parallelen Einzelentwicklung. . . . Wenn Herr Ziller sagt: „Wer auf diesen Aufbau des Geistes (durch Robinson) Verzicht leistet, gibt den erziehenden Unterricht, der ohne solchen planmäßigen Unterricht nicht denkbar ist, auf“, so antworte ich ihm: „Hinweg mit solchem Holz, Stroh und Stoppeln, — fort mit Robinson aus dem zweiten Schuljahre, und wenn mit dessen Hinwegfall das ganze Ziller'sche Lehrplansystem in Stücke geht; unsere köstlichen biblischen Geschichten leisten für einen erziehenden Unterricht doch unendlich mehr als ein Abenteuerroman.“²⁾

Hätten die Zillerianer das Märchen und den Robinson dem Sprachunterrichte, wohin sie gehören, zugewiesen und dafür, in Übereinstimmung mit der Lehre und Praxis der Kirche, mit der Erziehungsweise in der christlichen Familie und mit den Vorschriften der meisten staatlichen Schulgesetze, den Religionsunterrichte seine centrale Stellung im Unterrichtsplane gewahrt, so hätten sie damit den größten Stein des Anstoßes

¹⁾ Dr. D. Willmann, Pädag. Vorträge. 3. Aufl., Leipzig 1896, S. 128.

²⁾ Bartels, die Anwendbarkeit u. S. 92.

entfernt, und auch die übrigen Disziplinen würden dadurch frei geworden sein von allen Fesseln, von aller Künstelei. Allein die Rücksicht auf das „System“ ließ dies nicht zu. Zwar behauptet Herr Landmann,¹⁾ der Ausschluß der biblischen Geschichte auf dieser Stufe sei nicht geschehen aus Abneigung gegen dieselbe, auch nicht einem System zu Liebe, sondern aus zwingenden psychologischen Gründen. Allein mit dieser Behauptung steht im offenbaren Widerspruch, was Dr. Rein und Genossen in der Einleitung zum 1. Schuljahre sagen: „Der Aufbau des Unterrichts nach der kulturhistorischen Entwicklung verbietet es uns, etwa einem Vermittlungsvorschlage Folge zu leisten und neben den Märchen eine gute Auswahl biblischer Erzählungen unterrichtlich zu behandeln. Würden wir dies tun, so hätten wir damit die Grundgedanken unseres Lehrplansystems vollständig aufgegeben. Von den neuen didaktischen Wahrheiten wäre daraus nur eine: die Durcharbeitung des Stoffes nach den formalen Stufen in ihrer Reinheit übrig geblieben.“²⁾

Da haben wir's! Also nicht zwingende psychologische Gründe, sondern die Rücksicht auf die vor dem Richterstuhle der geschichtlichen Kritik völlig unhaltbaren kulturhistorischen Stufen hat die Zillerianer strengster Observanz bewogen, mit einem Eifer und einer Zähigkeit, die einer bessern Sache würdig wären, an den Märchen und an Robinson als einzigem Gefinnungsstoff für die ersten zwei Schuljahre festzuhalten und der biblischen Geschichte, dem Worte Gottes, den Zugang zu verschließen.

Doch weiter!

Im 3. Jahrgange soll die Geschichte der Patriarchen, im 4. (nach Rein) die Zeit der Richter und Könige, im 5. und 6. das Leben Jesu, im 7. die Apostelgeschichte und im 8. der Katechismus den religiösen Gefinnungsstoff bilden. Die biblische Urgeschichte, ohne welche weder die Offenbarungen und die Geschichte des Alten, noch die des Neuen Testaments gehörig verstanden werden können und ohne welche die Geschichte der Menschheit überhaupt ein unauflösliches Rätsel ist, hat im Lehrplansystem der Zillerianer keine Stelle gefunden und zwar augenscheinlich wiederum deshalb, weil sie sich bei keiner der acht Kulturstufen ohne Zwang unterbringen ließ. Also auch hier wieder ist dieses unhistorische System maßgebend für die Wahl, bezw. Nicht-Wahl des Stoffes gewesen! Und wenn dann endlich, um von den übrigen

¹⁾ In dem Artikel „Märchenunterricht“, in W. Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, IV. Band, S. 690, Spalte 2, (Langensalza 1897).

²⁾ Rein, Pöckel und Scheiler, das 1. Schuljahr. 6. Aufl., S. 4.

religiösen Gefinnungstoffen zu schweigen, dem Katechismus nur ein einziges Jahr eingeräumt wird, so wird jeder, der vom Katechismusunterricht etwas versteht, diese Bestimmung als eine den Grundsätzen einer rationellen Pädagogik widersprechende und in der Praxis unausführbare bezeichnen. Auch wenn der biblische Geschichtsunterricht auf allen vorhergehenden Stufen dem Katechismus vorgearbeitet hätte, so wäre es durchaus unmöglich, in einem Jahre den ganzen Katechismus auch nur einigermaßen gründlich zu behandeln.

Diesem religiösen Gefinnungstoffe gehen solche aus der Profangeschichte zur Seite, nämlich: im 3. Schuljahre thüringische Sagen, im 4. die Nibelungen, im 5. deutsche Könige, im 6. die Reformationsgeschichte, im 7. die deutschen Befreiungskriege und im 8. die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches.

Hier nur ein Wort über das Nibelungenlied. Dasselbe ist allerdings ein vorzüglicher Stoff für die obern Klassen der Mittelschulen und der Gymnasien; aber in die Volksschule hinein und gar in das 3. oder 4. Schuljahr hinein gehört es nicht. Zehn- und elfjährige Kinder haben noch kein Verständnis und sollen auch keines haben für das Grundthema dieser Dichtung: daß die Liebe zuletzt mit Leiden lohne. Dazu kommt, daß in denselben neben manchen edlen Beispielen von altdeutscher Treue und Tapferkeit, Zucht und Sitte auch Verrat und Untreue, Haß und wilde Rache und zwar in so grellen Farben hervortreten, daß die ausführliche, durch ein ganzes Jahr sich hindurchziehende Darstellung derartiger Szenen und Leidenschaften auf das zarte Gemüt des Kindes einen höchst nachtheiligen Einfluß ausüben muß.

Die Zillerianer verteilen, wie sich aus den vorstehenden Ausführungen ergibt, die verschiedenen Gefinnungstoffe auf sämtliche Schuljahre und lassen jeden nur einmal auftreten. Eine solche Zerreißung und Verzettlung des Stoffes widerspricht allen Regeln einer gesunden Didaktik; denn dadurch werden die konzentrischen Kreise beseitigt und die so wichtige Wiederholung, durch welche allein bleibende Unterrichtserfolge erzielt werden, verunmöglicht. Die sog. immanente, d. h. bloß gelegentliche Wiederholung, wie sie die Zillerianer empfehlen, kann in keinem Falle genügen.

Die konzentrischen Kreise erweisen sich insbesondere auch für den Religionsunterricht als eine Notwendigkeit. Jesus Christus, der Erlöser der Welt, ist der Mittelpunkt und der Schlüssel der Weltgeschichte. Diese centrale Stellung der Person des Heilandes soll nicht erst auf der Oberstufe, sondern schon vom ersten Schuljahre an den Kindern klar vor die Augen treten, und hierzu ist für die Auswahl und Anordnung

der zu behandelnden biblischen Geschichten kein Weg geeigneter, als der der konzentrischen Kreise, wobei schon für die Anfänger etwa 12—15 leichte, grundlegende Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testamente ausgewählt werden, die sich dann von Stufe zu Stufe durch Hinzufügung neuer und schwierigerer Geschichten erweitern, bis endlich nach Absolvierung des letzten bezüglichen Kurses der äußere Ring geschlossen ist, da nun die gesamte Heilsgeschichte in größerer oder geringerer Vollständigkeit überschaut werden kann.

Auf diese Weise wird einerseits die centrale Gestalt des Heilandes auch schon den Kleinern so nahe und vertraut, als es durch den Unterricht möglich ist, und wird anderseits, wenn die Hauptgeschichten des Alten Testaments auch auf der Oberstufe wieder vorkommen, der Übelstand vermieden, „daß“, wie der Herbartianer Dörpfeld sagt, „das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe“,¹⁾ oder ohne die erforderliche Repetition wieder aus dem Gedächtnisse verschwinde. „Denn wenn einzelne Zillerianer mit besonderm Eifer gegen das endlose Repetieren auftraten, wie es ein in konzentrischen Kreisen fortschreitender Lehrgang mit sich bringe, so müssen wir uns noch weit entschiedener gegen eine derartige Vernachlässigung der Repetitionen erklären, wie sie eine strikte Innehaltung der kulturhistorischen Unterrichtsstufen im Gefolge haben muß. Repetitio est mater studiorum — und wird es ewig bleiben.“²⁾

Die Konzentration des Unterrichts.

14. Die Konzentration der Lehrfächer im Sinne der Zillerianer führt zu einem künstlichen, rein äußerlichen Zusammentragen des Unterrichtsstoffes und zu einem Zerreißen des naturgemäßen Aufbaues desselben! Sie bewirkt daher nicht eine Vereinigung und Vertiefung, sondern eine Zersplitterung und Verflachung des Zusammengehörigen. In der Volksschule³⁾ muß daher von einer Konzentration im Sinne Zillers abgesehen werden; alle Lehrgegenstände in derselben müssen vielmehr, damit ihr Zusammenhang

¹⁾ F. W. Dörpfeld, der didaktische Materialismus. 3. Auflage. Gütersloh 1894, S. 61.

²⁾ Grundr., Konzentration des Religionsunterrichtes, in *Rehrs „Pädagog. Blättern“* XVII, 67.

³⁾ Ich füge hier die Beschränkung bei: wenigstens auf der Oberstufe derselben. Auf der Unterstufe werden am besten die Zweigdisziplinen eines Faches miteinander vereinigt, z. B. im Religionsunterricht Gebete, biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenjahr, im sogen. Anschauungsunterrichte Natur und Heimatkunde, im deutschen Unterrichte Sprechen, Schreiben, Lesen und Grammatik u. s. w., weil diese Vereinigung der Auffassungsfähigkeit des noch ungelübten kindlichen Geistes entspricht.

nicht gestört werde, gesondert behandelt werden und stufenmäßig aufsteigen. Eine Konzentration kann in der Volksschule nur in der Weise zur Anwendung kommen, daß die verwandten Lehrgegenstände bei ihrer Darbietung in ungesuchter Weise mit einander in mannigfache Verbindung gebracht werden.“

So lautet eine der fünf Thesen, die im Oktober 1886 die Bundeslehrer-Versammlung des Herzogtums Braunschweig nach Anhörung eines Vortrages von Lehrer Heinemann aus Wolfenbüttel über „die Bedeutung Herbarths für die Volksschule“ einmütig gutgeheißen hat. Ich mache diese These zu der meinigen, weil sie nach meiner Überzeugung in Bezug auf die Konzentration des Unterrichts den naturgemäßen und in der Praxis allein ausführbaren Standpunkt vertritt; nur füge ich derselben die schon früher (in Nr. 3) aufgestellte Forderung hinzu, „daß sämtliche Unterrichtsfächer stets auf die Förderung des obersten Erziehungszweckes, der religiösen und sittlichen Charakterbildung abzielen sollen.“

Der Zillerschen Konzentration liegt ein edler, ja großartiger Gedanke zu Grunde, nämlich: die Verbindung der verschiedenen Lehrgegenstände zu einem organischen Ganzen, um dadurch einen einheitlichen Gedankenkreis zu bilden und durch diesen den Willen und das Leben nach dem vorgestreckten Erziehungsideale zu gestalten. Dieser Gesichtspunkt wird leider in der Praxis viel zu wenig beachtet. „Man stellt“, sagt Dr. Willmann¹⁾ „ganz unbefangene Lehrpläne durch bloßes Zusammenreihen von Lehrgängen her und fertigt Lehrgänge an, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was in der Durchführung neben ihm wird zu stehen kommen und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne. Für den Schüler ist allermeist der Bücherriemen das einzige Band, welches die Lehrfächer zusammenhält.“ Diesem Atomismus, der im Lernbetriebe der niederen wie der höheren Schulen Platz gegriffen hat, wollte Ziller durch seine Konzentration steuern, schoß aber dabei weit über das Ziel hinaus, indem bei strikter Durchführung derselben sämtliche Fächer vollständig dem Gesinnungsstoffe untergeordnet werden müßten und dadurch ihren systematischen Stufengang, ihren organischen Zusammenhang und ihre Selbständigkeit verlieren würden.

Ziller sagt nämlich in seiner „Grundlegung“²⁾: „Für jede Unterrichtsstufe muß ein Gedankenganges und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als

¹⁾ Didaktik II., 204.

²⁾ 2. Aufl., S. 455.

konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden.“ Und im „Leipziger Seminarbuch“¹⁾ schreibt er: „Diesem Grundsätze der Konzentration gemäß gibt es in einer Erziehungsschule (Volksschule, Realschule, Gymnasium) nicht selbständige, in sich abgeschlossene Lehrfächer, wie sie der Fachunterricht kennt.“ Wenn es dann weiter heißt (S. 18): „Trotz der Konzentration muß aber die Trennung der Fächer nach den Hauptgattungen der Unterrichtsgegenstände aufrecht erhalten bleiben, damit die Heterogenität nicht störe, sondern jedes Fach für sich zur höchsten Vollendung gebracht werden könne. Jedes Fach muß sich also seiner eigentümlichen Natur nach entfalten; nur seine systematische Form darf es nicht beibehalten“ — so stehen diese Sätze nicht nur unter sich, sondern auch mit den vorher angeführten in offenbarem Widerspruch. Denn wenn die übrigen Lehrfächer „sich um den Gefinnungstoff als konzentrierenden Mittelpunkt herumlegen“, wenn sie ihre „systematische Form und ihre Selbständigkeit“ aufgeben müssen, so können sie sich unmöglich „ihrer eigentümlichen Natur nach entfalten und zur höchsten Vollendung gebracht“ werden.

Da man sich aus diesen sich widersprechenden Sätzen noch keine klare Vorstellung davon bilden kann, was denn eigentlich Ziller unter Konzentration versteht, so sei hier noch eine einschlägige Stelle aus seiner „Allgemeinen Pädagogik“²⁾ angeführt; sie lautet: „In jeder Erziehungsschule muß vor allem der Erziehungszweck als der Hauptzweck überall vorschweben. Darum müssen die Gefinnungstoffe, die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunkte des ganzen Unterrichtes stehen, die übrigen Schuldisziplinen aber in genauer Unterordnung dazu, und dadurch wird nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen, es wird nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung abgeändert, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichtes verlangt, die an die Stelle der rein logischen treten muß.“³⁾ Wird so das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Konzentration des Unterrichtes, bei welcher die Gefinnungstoffe das Centrum bilden.“

¹⁾ 3. Aufl., Dresden 1886, S. 16 ff.

²⁾ 3. Aufl., Leipzig 1892, S. 157.

³⁾ Aber was unlogisch ist, ist auch unpsychologisch!

Die angeführten Citate aus den Schriften Zillers lassen keinen Zweifel mehr übrig, daß er unter Konzentration des Unterrichts versteht: „Völlige Abhängigkeit aller Unterrichtsfächer von dem Gesinnungsstoffe, sowohl in der Auswahl und im Umfange als auch in der Anordnung und im Fortschreiten ihres Stoffes.“

(Fortsetzung folgt).

Praktische Winke für das Lernen und Lehren der englischen Sprache.

Von Joh. Bapt. Egger, O. S. B., Sarnen.

(Fortsetzung.)

3. Conversation.

Aber da redet man dir ein, wenn du die Grammatik auch noch so sehr beherrschest, wenn du die Sprache auch wissenschaftlich noch so gut verstehst, wenn du auch jedes englische Buch, jede englische Zeitung ohne Anstand lesen kannst, falls du nach England kommst und mit Engländern verkehren mußt, werdest du einfach nicht verstanden.

Das ist wieder eines jener weitverbreiteten Vorurteile gegen die englische Sprache, dem jedenfalls nur sehr bedingte Geltung beizumessen ist. Am ersten Tage meines Aufenthaltes in London suchte ich einen katholischen Priester in seinem Presbytery (Pfarrhaus) auf, den ich vorher weder zu sehen noch zu sprechen Gelegenheit hatte, und conversierte mit ihm mehr als eine Stunde über alle möglichen Dinge. Ich entschuldigte mich anfangs bei ihm, er möge es mir nachsehen, wenn ich seine schöne Muttersprache durch meinen Akzent und meine Aussprache verunstalte und bat ihn, mich ganz beherzt jedesmal zu korrigieren, so oft ich einen Aussprachefehler mache, oder falsch akzentuiere, oder sonst gegen den Sprachgebrauch verstoße. Während der ganzen langen Conversation nun korrigierte er mich auch nicht ein einziges Mal, und als ich am Schlusse bemerkte, er habe es vielleicht nur aus Rücksicht und Nachsicht gegen mich getan, sagte er mir, ich spreche ganz korrekt; würde ich etwas schneller und flüssiger sprechen, so würde man aus mir den Ausländer kaum herausmerken.

Die Schwierigkeit besteht vielmehr darin, daß der Fremde anfangs die Engländer nicht recht versteht, weil sie ihm viel zu schnell und teilweise auch zu leise und gedämpft zu sprechen scheinen. Ja es geht oft Wochen und Monate lang, bis der Ausländer an die eigentümliche