

Zur Würdigung der herbart-zillerschen Pädagogik [Fortsetzung]

Autor(en): **Kunz, F.X.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Pädagogische Blätter : Organ des Vereins kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz**

Band (Jahr): **7 (1900)**

Heft 8

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529307>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Pädagogische Blätter.

Vereinigung

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

Organ

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

Einfiedeln, 15. April 1900.

No. 8.

7. Jahrgang.

Redaktionskommission:

Die H. H. Seminardirektoren F. X. Kunz, Hiltkirch, Luzern; G. Baumgartner, Zug; Dr. J. Stöbel, Rickenbach, Schwyz; Hochw. G. Leo Benz, Pfarrer, Berg, Kt. St. Gallen; und G. 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 Bebramtskandidaten 3 Fr.; für Nichtmitglieder 5 Fr. Bestellungen bei den Verlegern: Gerle & Rickenbach, Verlagshandlung, Einfiedeln. — Inserate werden die gespaltene Petitzeile oder deren Raum mit 30 Centimes (25 Pfennige) berechnet.

Bur Würdigung der Herbart- Billerschen Pädagogik.

Von F. X. Kunz, Seminardirektor.

(Fortsetzung).

Das vielseitige Interesse.

9. Die Weckung eines vielseitigen Interesses durch den Unterricht ist für die Erziehung von großer Bedeutung und daher bei jeder unterrichtlichen Tätigkeit wohl zu beachten. Die Herbart-Billersche Pädagogik hat das Verdienst, die Wichtigkeit des Interesses für Unterricht und Erziehung besonders betont zu haben. Doch muß die Vielseitigkeit des Interesses nicht gerade, wie Herbart fordert, eine gleichschwebende sein, d. h. nicht alle Interessen sind in gleicher Weise, mit gleicher Intensität zu pflegen, sondern ein jedes nach seiner Wichtigkeit für Erziehung und Leben. Die Interessen der Teilnahme verdienen im allgemeinen mehr Berücksichtigung als die Interessen der Erkenntnis, und hinwiederum sind von den Interessen der Teilnahme die religiösen und moralischen die weitaus wichtigsten und erfordern daher die sorgfältigste Pflege.

Herbarts Lehre vom Interesse wurzelt in seinen oben erwähnten psychologischen Anschauungen. In ältern Erziehungslehren (Schwarz, Niemeier u. a.) wird als Zweck des Unterrichts „harmonische Ausbildung aller Kräfte“ bezeichnet. Herbart verwirft das und zwar besonders deswegen, weil „der Ausdruck Kräfte die unrichtige Vorstellung von wesentlich und bestimmt verschiedenen Kräften im menschlichen Geiste zu Grunde legt.“ Als nächstes Ziel des Unterrichts erscheint ihm das vielseitige gleichschwebende Interesse. Denn verschiedene Vermögen der Seele gebe es nicht, aus der mannigfach verflochtenen Masse der Vorstellungen bilde sich der Gedankenkreis, im Gedankenkreise wurzele das Wollen und im Wollen die Sittlichkeit. Aufgabe des Unterrichts sei die richtige Gestaltung des Gedankenkreises und durch diesen die Weckung des Interesses. Unter Interesse versteht Herbart die innige, dauernde Hingabe des Geistes an die Gegenstände des Unterrichts, verbunden mit dem bleibenden Streben, das als richtig Erkannte auch im Leben auszuführen. Er unterscheidet zwei Hauptarten des Interesses, nämlich:

1. Interessen der Erkenntnis: das empirische, spekulative und ästhetische Interesse;
2. Interessen der Teilnahme: das sympathetische, soziale und religiöse Interesse.

Was die Herbartianer mit dem Ausdruck „Interesse“ bezeichnen, das drücken andere Pädagogen durch die Begriffe „Aufmerksamkeit“ und „Gefühl“ aus, indem sie von einem Gefühle für das Wahre (empirisches und spekulatives Interesse), für das sittlich Gute (moralisches Interesse) für das Schöne (ästhetisches Interesse), von einem Mitgefühl (sympathetisches Interesse), einem sozialen und religiösen Gefühle (soziales und religiöses Interesse) sprechen. Da Herbart die Seelenvermögen verwirft und sie als bloße „Klassenbegriffe“ betrachtet, die nichts anderes bezeichnen, als verschiedene Arten von Vorstellungen, so verwarf er auch den Ausdruck „Gefühl“ im gebräuchlichen Sinne und ersetzte ihn durch den Ausdruck „Interesse.“

10. So wichtig indes die Weckung eines vielseitigen Interesses für den Unterricht und durch diesen für die Erziehung ist, so ist doch nicht abzusehen, wie aus der Vielseitigkeit des Interesses notwendig die Tugend als letztes Resultat hervorgehen soll. Diese Ansicht beruht auf der falschen Voraussetzung, daß alles Wollen seinen eigentlichen Sitz in den Vorstellungen und ihrem gegenseitigen Verhältnis habe. Von dieser falschen Anschauung befangen überschätzt die Herbart-Zillersche Pädagogik die erziehende Kraft des

Unterrichts und schreibt ihm eine Art Allmacht zu, welcher jedoch die Tatsachen der Psychologie und der Erfahrung widerstreiten. Wohl üben die Vorstellungen und Überzeugungen einen mächtigen Einfluß auf den Willen aus, aber sie nötigen ihn keineswegs zum Handeln; der Wille kann selbst der klarsten Erkenntnis, der festesten Überzeugung widerstehen. Bekannt ist der Ausspruch des Dichters Ovid: *Video meliora proboque, deteriora sequor*, d. h. ich sehe das Bessere und billige es, aber ich folge dem Schlechtern; und der Apostel bestätigt diese traurige Wahrheit, wenn er schreibt: „Das Wollen liegt zwar bei mir, aber das Vollbringen des Guten finde ich nicht. Denn nicht, was ich will, das Gute, tue ich, sondern was ich nicht will, das Böse, das vollbringe ich.“ Röm. 7, 18 und 19. Der Unterricht allein hat nicht die Kraft, den Menschen zur Sittlichkeit und Tugend zu führen. „Die intellektualistische Auffassung, zu welcher die neuere Pädagogik neigt, erblickt in der Bildung der Einsicht durch Lehre den entscheidenden Schritt zur Tugend; eine Ansicht dagegen, welche Wissen und Gewissen vorsichtiger auseinanderhält, muß der Zucht Gewöhnung, Sittigung ihren unverkürzten Anteil an der Versittlichung wiedergeben.“¹⁾

Die formalen Stufen des Unterrichts.

11. Die Beachtung der „formalen Stufen“ bei der unterrichtlichen Behandlung der einzelnen Lehrstoffe ist psychologisch begründet. Der Lehrer hat sich aber vor dem schablonenhaften Gebrauche derselben, vor allem didaktischen Mechanismus zu hüten; er muß vielmehr je nach der Eigenart eines jeden Unterrichtsstoffes eine völlig freie Anwendung von den einzelnen formalen Stufen machen.

Die Formalstufen sind nichts anderes, als der vollständige, normale Lernprozeß; man könnte sie auch die Stufen der Aneignung nennen. Diesem Lernprozeß muß die Festsetzung der sogenannten methodischen Einheiten vorausgehen. Um nämlich der Fassungskraft der Schüler Rechnung zu tragen, ist es notwendig, daß der Lehrstoff eines Unterrichtsfaches in kleinere Abschnitte zerlegt werde, welche in einer oder in einigen Stunden behandelt werden können. Ziller nennt ein solches kleines Unterrichtsganze eine methodische Einheit. Eine solche ist z. B. in der biblischen Geschichte eine Erzählung, eine Parabel, im Leseunterricht ein Lestück, in der Naturkunde die Behandlung einer Pflanze, eines Tieres, im Gesang die Einübung eines Liedes.

Ein solches kleines Unterrichtsganze soll nun so behandelt werden, daß es völliges geistiges Eigentum des Schülers wird. Damit dieser

¹⁾ D. Willmann, Didaktik, 2. Aufl., Band 2, 22.

Zweck erreicht werde, verlangt die „wissenschaftliche Pädagogik“, daß der Lernprozeß eine Reihe von Stufen durchlaufe, denen Ziller den Namen der formalen Stufen gegeben hat.

Zahl und Bezeichnung der einzelnen Stufen ist etwas verschieden. Herbart unterscheidet deren vier: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Ziller zerlegt die erste Stufe in zwei: Analyse und Synthese und kommt so zu fünf Stufen.

Rein hat dafür deutsche Ausdrücke eingeführt: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung; Vogt nennt die letzte Stufe auch Funktion.

Dörpfeld unterscheidet nur drei Stufen: Anschauen, Denken und Anwenden.¹⁾

Auch der bekannte katholische Pädagoge Dr. O. Willmann, Professor der Philosophie und Pädagogik in Prag, gliedert den Lernprozeß in drei Stufen: das Aufnehmen (durch Zeigen und Darstellen), das Verständnis (durch Erklären und Entwickeln) und die Anwendung (durch Einprägen und Einüben.)²⁾

Die Durcharbeitung der methodischen Einheiten nach den formalen Stufen nennt man die Artikulation des Unterrichts. Dieser geht die Zielangabe oder die Ankündigung des zu behandelnden Pensums voraus.

Nicht jeden Lehrstoff muß man unter allen Umständen alle Formalstufen durchlaufen lassen, sondern nur solche, bei dem es sich um die logische Entwicklung und den geordneten Aufbau des Begrifflichen handelt. Sie finden daher bei einer Menge unterrichtlicher Arbeiten keine Anwendung, so z. B. bei Korrekturen und absichtlichen Repetitionen, bei Beschreibungen, bei der Durcharbeitung eines encyclopädischen Lesestücks oder eines fachwissenschaftlichen Lehrbuches (Katechismus, Lehrstücke der biblischen Geschichte, z. B. die Bergpredigt, Sprüche, Grammatik, Geschichtstabellen u. s. w.), beim Turnen, weil hier mehr physiologische Zwecke verfolgt werden, bei technischen Fertigkeiten und Beschäftigungen, bei Stoffen des darstellenden Unterrichts, bei einem bloßen Anwendungsbeispiel. Man wende überhaupt jede einzelne Stufe nur da an, wo ein Bedürfnis dafür vorliegt und sie ihrem Zweck gemäß angewendet werden muß.

Obwohl von den verschiedenen Teilen des Herbart-Zillerschen Systems die Formalstufen am wenigsten Widerspruch und den meisten Anklang in der Lehrwelt gefunden haben, so konnten sich doch manche

¹⁾ Der didaktische Materialismus, 3. Aufl., (1894) Gütersloh S. 79.

²⁾ Didaktik, 2. Auflage, Bd. 2, S. 244.

und darunter sehr bedeutende Schulmänner für diese methodische „Tretmühle“, wie einige sie nannten, nicht begeistern. So schreibt z. B. der bekannte Schulrat Dr. Rehr: ¹⁾

„Mag mir der Herrgott die Sünde verzeihen — aber ich kann heute noch nicht mit aller Aufrichtigkeit des Herzens sagen, daß ich mich für die Idee der formalen Stufen erwärmen, geschweige denn begeistern könnte. Ich unterschätze ja beim Unterrichte den Wert einer klaren, bestimmten und naturgemäßen Disposition durchaus nicht, sondern bekenne mich ganz und voll zu dem Grundsatz, daß ein Reden ins Blaue hinein, ohne Wert und ohne Ziel, eine der größten Schulmeisteründen ist, die es geben kann. Ebenso brauche ich wohl nicht erst noch besonders zu versichern, daß ich auf anschauliche Einführung, denkende Erfassung und praktische Verwendung stets den größten Wert gelegt habe . . . Nur dagegen muß ich mich verwahren, wenn man jemanden zumuten wollte, alles und jedes nach einer und derselben Schablone zu betreiben. Jeder Lehrer, jedes Kind, jede Schulklasse und jeder Lehrstoff sind eine Individualität für sich und erfordern dementsprechend eine individuelle Behandlung. So wenig es ein Generalrezept für alle Krankheiten gibt, oder so wenig ein gebildeter Mann im Stande sein würde, alle seine Abhandlungen in der Form der Ehre zu schreiben, so wenig würde es mir möglich sein, jede Religionsstunde, jedes Lesestück, jedes Geschichtsbild u. in jeder Schulklasse nach einer und derselben Disposition zu behandeln; und wenn es wirklich jemanden gelänge, mich in die spanischen Stiefel eines alleinseligmachenden Mechanismus einzuschnüren, resp. mich in die Zwangsjacke der fünf formalen Stufen einzuzwängen, dann würde ich angesichts des Verlustes meiner Freiheit nicht allein der langweiligste Lehrer von der Welt sein und nicht allein der Natur meiner Individualität untreu werden, sondern allmählich auch an mir selbst zu Grunde gehen. Ich habe ja wahrhaftig nichts dagegen, wenn andere, je nach der Natur ihrer Individualität, so oder so verfahren; aber das Recht, das ich bereitwillig und gern ändern zuspreche, das möchte ich doch auch mir selbst gewahrt haben, ganz abgesehen davon, daß ich nicht begreifen kann, wo ein Volksschullehrer in seiner Dorfschule die Zeit zu einer so haarspaltenden Behandlung der Unterrichtsstoffe hernehmen soll.“ (Forts. folgt.)

Die Fremdwörter soll man kennen, aber nicht gebrauchen.

Eine Lehrerin stellte in ihrer Klasse eine Probe darüber an, welche orthographischen Bilder von oft gehörten und auch gelesenen Fremdwörtern in der Vorstellung der Kinder existieren. Sie ließ die Wörter: Velociped, Diphteritis und Portemonnaie von ihnen niederschreiben. Von 53 Schülerinnen der Oberklasse hatten 6 das Wort Portemonnaie, 8 das Wort Velociped und 2 das Wort Diphteritis richtig. Die übrigen lieferten nachfolgende Proben ihrer Aufmerksamkeit: Vellosubät, Velosipt, Velosophe, Velousipet, Velicoupeth, Vilosupet, Velucipet, Vilosopet, Velosepe, Velusipe, Velouzipet, Velulusipet; Filosapät, Filizupet, Fillozibeth, Felisopet, Filozupet, Filosipet, Felocipet, Filosipeth, Fillozibet, Felosophet, Filozipet, Fillope, Filocepeth, Felusupeth, Filosubeth, Filosepet; Pselesipet, Pbelusibeth, Pselisipet, Pfilisipet, Pselosupeth. Divtirietis, Divteritis, Dievteritus, Divteridibis, Dipftheritis, Divthiritis, Divtiritis, Divtieritis; Tisteritis, Tivteritus, Tivteritis, Tysteritis, Typftheritis, Tivterithieß, Tipftheritus, Tivtiritis, Tieftherytis. — Das Wort Portemonnaie hatte noch viel mehr Abarten. Hier folgen nur einige: Pottamaneh, Portimanä, Pottmonäh, Portemanne, Portomannäh, Portimereh, Potomanä, Potomoneh, Pottomanäh, Potmaneh, Pattamone, Pordmonä.

¹⁾ In den von ihm redigierten „Pädagogischen Blättern“ Band XIII, S. 545—46 (Gotha 1884).