

Zeitschrift:	Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber:	Schweizerischer Lehrerverein
Band:	28 (1883)
Heft:	35
Anhang:	Herbart und seine Schule : vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen : Teil V -VII
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: 08.02.2026

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

Herbart und seine Schule

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

V. Die Gesinnungsstoffe.

Hat Herr Kuoni die Konzentrationsidee kurz abgetan, so hält er sich um so länger bei den oder über die konzentrirenden Mittelpunkte auf. Er beginnt mit einer Kritik der Märchen und Robinsons. Gleich zu Anfang passirt ihm aber dieselbe Begriffsverwechslung, welche er schon in der Rorschacher Versammlung dokumentirt hat. Herr Kuoni kann Sprach- und Gesinnungsunterricht noch immer nicht unterscheiden, sonst könnte er nicht (S. 241) von „Sprachunterricht, das heisst eigentlich Gesinnungsunterricht“, reden. In Wirklichkeit sind Gesinnungs- und Sprachunterricht ganz verschiedene Dinge und im Zillerschen Lehrplan auch mit besonderen Stunden bedacht.

Im Gesinnungsunterricht der ersten zwei Schuljahre werden die Märchen und wird Robinson, wie Herr Kuoni fordert, erzählt, wenn auch den Kindern gestattet wird, was sie selber erraten können, einzuschalten (das heisst bei Ziller „darstellen-de“ Unterricht). Hernach wird geurteilt, ob das Tun und Lassen der darin handelnden Personen gut und schön gewesen sei oder nicht, und aus diesen Urteilen werden Weisungen für das eigne Handeln abgeleitet, ungefähr so, wie es Herr Kuoni mit der Rüeggischen Erzählung „der Arzt und der Lehrer“ (S. 250) macht. Aber das ist doch nicht Sprachunterricht! Ebensowenig, als das Rechnen und die Naturkunde deshalb, weil sie sich der Sprache bedienen, Sprachunterricht wären. Die oberste Absicht der Märchenerzählung ist nicht, das Kind sprachfertiger und beredter, sondern es *besser* zu machen, sein sittliches Urteil zu bilden, praktische Lehren zu gewinnen, es zur Nachahmung des Guten und zur Vermeidung des Bösen anzuspornen. Daher der Name Gesinnungsunterricht; es ist eine Art Religionsunterricht.

Etwas ganz Anderes ist die Aufgabe der Sprachstunden; da wird lesen und schreiben gelehrt. Aber Lesen und Schreiben hat mit der Gesinnung nichts zu tun; sogar Schelme verstehen mitunter beides vortrefflich. Das Studium der Sprache ist der Zweck des Sprachunterrichtes und man hütet sich sogar, in die Bemerkungen über Haar- und Kernstriche, über grosse Anfangsbuchstaben, Satzzeichen u. dgl. moralische Betrachtungen einzustreuen. Alles zu seiner Zeit!

Ebenso verhält es sich mit der Behandlung naturkundlicher oder heimatkundlicher Stoffe im Gesinnungsunterricht. Herr Kuoni stellt sein Verständnis der Konzentrationsidee in ein bedenkliches Licht, wenn er (S. 242 und 243) meint, der „rostige Kellerschlüssel und der profane Hausschlüssel, Schulstube, Bett, Kleidung etc.“ würden in der Märchenstunde behandelt. Sondern genau so, wie er es (S. 243) fordert, so machen wir es: wir „versparen die Bekanntschaft mit ganz alltäglichen, nützlichen und wichtigen Dingen auf eine andere Stufe“.

Nun kann aber der Sprachunterricht nicht ohne Sprachstoff betrieben werden und diesen muss er irgendwoher nehmen. Er nimmt Normalwörter und Sätzchen aus der Sphäre der Märchen und Robinsons, aber wohlverstanden, nur einzelne Wörter und Sätzchen — was sollte man auch beim ersten Sprachunterricht mit einer ganzen Geschichte anstellen! Der Sprachunterricht ist aber für den Bezug seines Stoffes nicht auf den Gesinnungsunterricht allein angewiesen, er kann und soll ihn auch aus dem gleichzeitigen Unterricht in der sog. Heimatkunde und aus dem Erfahrungskreis des Kindes schöpfen.

Aber dass poetische Stoffe auf irgend einer Schulstufe grammatischen Vivisektionen unterworfen werden sollten — wo hat Ziller so etwas gesagt? Das gerade *Gegenteil* steht Bündner Seminarblätter S. 27. Fast scheint es, als habe Herr Kuoni für die Schonung des Poetischen nur darum eine überflüssige Lanze gebrochen, um seinen anmutigen Witz „von den Läusen im Lockenkopf“ anbringen zu können.

Herr Kuoni kämpft gegen Windmühlen! Er polemisirt gegen das *Lesen* der Märchen und sie werden erzählt. Er polemisirt gegen die Hereinziehung naturkundlicher Betrachtungen in die Märchenerzählung und sie werden streng auseinander gehalten. Er polemisirt gegen die grammatische Zerpflückung derselben und kein Mensch denkt daran. Er polemisirt gegen die Ignorirung der neueren Kinderpoesie und ein Blick in das I. Lesebuch von Rein, Pickel und Scheller muss ihm zeigen, dass auch das ein Hieb in die Luft ist.

Und endlich kommt der alte Einwand wieder, die Märchen und Robinson als Produkte der Phantasie erzeugten phantastische Köpfe. Darum will Herr Kuoni vom Robinson gar nichts wissen und die Märchen teils nur als Nachtisch serviren, teils durch andere ebenfalls poetische Stoffe unschädlich machen. Wie dadurch gegen das Überwuchern der Phantasie etwas gewonnen sein soll, können wir nicht einsehen. Wenn schon die eben skizzierte *unterrichtliche Behandlung* dieser Stoffe den Verstand gefährdet, wie muss es erst dann werden, wenn man es dem *Zufall* überlässt, ob das Kind die ethische Wahrheit aus der poetischen Hülle zu lösen vermöge oder nicht, oder wenn man Produkte der Phantasie durch gleichartige Schöpfungen zu korrigiren vermeint.

Doch wir können uns unmöglich dazu verstehen, die gleichen Dinge so oft zu wiederholen, als Herr Kuoni sie wiederholt, und verweisen daher auf die bezüglichen Ausführungen in den Bündner Seminarblättern und „Praxis etc.“ I, 26, 30 bis 33; II, 143.

So ist es auch mit der Antwort auf die Frage, warum nicht der tägliche Verkehr des Kindes den Gesinnungsstoff der ersten Schuljahre abgeben solle. Wir müssten einfach wiederholen, was in „Praxis etc.“ I, 21 schon einmal gedruckt ist. Wenn übrigens Herr Kuoni die ersten zwei „Schuljahre“ von

Rein, Pickel und Scheller genauer angesehen hätte, so hätte ihm nicht entgehen können, welche *Fülle von Beziehungen zum täglichen Umgang des Kindes* und insbesondere *zur Familie* in den dort behandelten Gesinnungsstoffen enthalten ist.

Herr Kuoni huldigt überhaupt einer eigentümlichen Art wissenschaftlicher Arbeit; er setzt seine Gedanken in die Welt, ohne sich darum zu bekümmern, ob dergleichen auch schon behauptet, und noch viel weniger darum, ob auch schon widerlegt worden sei. Dass Herr Kuoni sich von der Autorität Rousseau's nicht imponiren lässt, ist sehr achtenswert, wenn er es dabei mit Lessing hält: „Mit der *Autorität* des Aristoteles wollte ich bald fertig werden, wenn ich es nur auch mit seinen *Gründen* könnte.“ Das erwartet man aber von einem wissenschaftlichen Angreifer, wenn die Polemik überhaupt ihrem Zwecke entsprechen soll, dass er mit den *Gründen aufräume*, auf die sich die gegnerische Ansicht stützt, und dass er vor allen Dingen Kenntnis habe von dem Stadium, in welches ein Streit bis zu seinem Eingreifen bereits gediehen ist.

Aber diese Mühe erspart sich Herr Kuoni. Seine Beweisführung gegen Rousseau läuft auf folgenden Schluss hinaus: Grosse Männer können irren, Rousseau ist ein grosser Mann; also kann Rousseau irren, und ich brauche mich um seine Meinung nicht zu kümmern.

Über die Patriarchen, Richter, Könige u. s. w. spricht sich Herr Kuoni „noch kürzer“, d. h. gar nicht aus. Er erzählt auch einiges von diesen Stoffen — wenn auch „ohne Reflexion und Kritik“ — und was Herr Kuoni auswählt, das ist gut; das übrige taugt natürlich nichts. Statt aller *sachlichen* Begründung seines Standpunktes wirft er einen Seitenblick auf seinen Erziehungschef, wobei man aber nicht recht weiss, ob er sich mit der Autorität seines Erziehungschefs decken oder sich seines Einflusses auf den Erziehungschef rühmen will. Jedenfalls wird sich der Herr Erziehungschef über den unbeanspruchten Ehrenplatz in der Kuonischen Argumentation fast so geschmeichelt fühlen, wie der Herr Erziehungsrat L. über die Kolportage seines faulen Witzes über die „Ziele“.

Aber bei der Beprechung der Gesinnungsstoffe passirt dem Herrn Kritiker wieder ein bedenklicher Schnitzer. Die Reihe der biblischen Stoffe, meint er, sei die ganze Kulturgeschichte. Aber weiss denn Herr Kuoni nicht, dass neben der heilsgeschichtlichen eine profangeschichtliche Reihe herläuft, dass Ziller den Stoff der Profangeschichte so verteilt wissen will, dass typisch verwandte Perioden, z. B. die jüdische Patriarchen- und Richterzeit und das germanische Heldenzeitalter, das Davidische Zeitalter und Barbarossa (natürlich in gesonderten Stunden für biblische und Weltgeschichte) neben einander behandelt werden?

Allerdings die Nibelungensage hat Herr Kuoni erwähnt. Er hat zwar die Sage mit dem Liede verwechselt. Aber das ändert wahrscheinlich an seinem Urteil wenig: der Stoff ist für die Primarschule zu schwer. Herr Kuoni hat ihn am Seminar nicht verstanden, Herr Kuoni hat Jordan nicht verstanden, und als er endlich Herrn Dekan Meyer gehört, da fing es an in ihm zu — dämmern? Nein, da „ahnte er erst eine Dämmerung“. Welche Bescheidenheit! Welch unbändige Bescheidenheit!

Vorhin hat er den Herrn Erziehungschef gestreichelt, jetzt macht er dem Herrn Stadtschulratspräsidenten einen Kratzfuss; da müsste es allerdings Wunder nehmen, wenn Herr Kuoni nicht auch der Intimus „hochgestellter Persönlichkeiten“ in oder aus Graubünden wäre.

Was aber die Nibelungen betrifft, so meinen wir eben nicht das mittelhochdeutsche Gedicht, sondern eine einfache, schlichte Erzählung in Prosa, wie z. B. die von Thürendorf oder von Rein — die letztere ist für 40 Rp. erhältlich — und wir

wären wirklich neugierig, zu erfahren, welche Partien derselben über dem Horizont des III. Schuljahres liegen.

Aber uns fehlt immer noch der rote Faden, der uns durch das Labyrinth der Gesinnungsstoffe führt. Willkür scheint sie gewählt zu haben, Willkür weist sie zurück. Gibt es denn kein leitendes Prinzip? Allerdings, aber eine klare und präzise Darstellung desselben sucht man in der Lehre vom erziehenden Unterricht nach Herbart-Kuoni vergeblich.

„Eine Ahnung von einer Dämmerung“ scheint Herr Kuoni allerdings zu haben. Das geht aus mehreren Stellen hervor. Unter anderm ist es die nicht ohne rhetorisches Pathos mitgeteilte Probe seines eigenen Unterrichtes, in welcher er zu verstehen gibt, dass es sich im Zillerschen Lehrplan um *Kulturgeschichte* handelt. Er lässt jedoch nicht erkennen, ob er sich mit vereinzelten Betrachtungen dieser Art begnügt oder ob er nach einem einheitlichen Plane verfährt oder zu verfahren auch nur für nötig erachtet.

Aber bedenklich ist die andere Stelle: „Die erste Stufe der Entwicklung des Menschengeistes ist nach Herbart-Ziller die Stufe der Wildheit und des Märchens.“ Die Stufe der Wildheit und des Märchens! Wo in aller Welt behaupten Herbart oder Ziller einen solchen Unsinn? Der Wildheit und des Märchens! Das muss eine kannibalische Urwaldidylle gewesen sein, wenn sich die Wilden bei einem fetten Menschenbraten von den Sternenthalern, vom Marienkind, von der Frau Holle erzählten.

Und doch war gerade bei Zillers Begründung der Märchen der Schlüssel für die ganze Reihe der Gesinnungsstoffe zu finden. Seine Argumentation ist folgende: Dem Gesinnungsstoff muss das *unmittelbare Interesse* des Kindes entgegenkommen. Das geschieht am sichersten, wenn er sich dem Geisteszustand des Kindes anschliesst. Welche Stoffe aber könnten uns grössere Garantie ihrer Geistesverwandtschaft mit dem Kinde bieten, als die poetischen Produkte eines Zeitalters, dessen ganze geistige Physiognomie so sehr derjenigen des Kindes gleicht, dass es um dieser Uebereinstimmung willen die Kindheitsperiode der Völker genannt wird (vgl. das Urteil der Brüder Grimm, „Praxis“ I, 33).

Herr Kuoni leugnet zwar die Verwandtschaft des kindlichen Geisteszustandes mit demjenigen irgend einer Vergangenheit. „Wir haben darüber nicht näher nachzuforschen,“ sagt er, „denn die Annahme ist nach meiner Ansicht durchaus irrig, unsere Kinder sind Kinder unserer Zeit.“

Bei dieser Verkündigung seiner subjektiven Ansicht lässt es Herr Kuoni bewenden, denn mit dem Hinweis auf den angehenden Handwerker und den jungen Bauer wird er doch nicht für den Geisteszustand des *Kindes* etwas beweisen wollen.

Wir sind aber trotzdem so frei, die Sache etwas näher anzusehen, und wir finden dabei Folgendes:

Wenn unsere Kinder lange Kinder unseres Jahrhunderts sind, so sind sie eben doch *Kinder*, und diese sind nicht Kinder ihres Jahrhunderts in dem Sinne, in welchem der Erwachsene ein Kind seines Jahrhunderts ist. „Sieht man nicht die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so gross wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und Verderbnis trug.“ (Herbart, Allg. Päd., Einl.) Und Ziller bezeichnet den Unterschied genauer als den Gegensatz zwischen phantasiemässiger und verstandesmässiger Weltanschauung. Nicht nur dass dem Kinde, auch im „Zeitalter der Elektrizität“, das Verständnis sowohl der Dampfmaschine als der Erfindungen Edisons fehlt, — auch die einfachsten Gegenstände sieht es mit anderen Augen an als der Erwachsene; es deutet und verändert sie mit Hilfe der Phantasie, daher seine Geneigtheit, das Leblose als belebt und menschlich aufzufassen, in „Strohalm, Kohle und Bohne“ drei wirkliche Reisegesellen, in den „7 Geislein“ eine Familie nach Analogie der menschlichen zu erblicken.

Ungefähr das muss vernünftigerweise auch Herr Kuoni meinen, wenn er S. 243 von einem *Traum* der Kinder redet. Er schildert nichts anderes als ihre phantasiemässige Auffassung der „alltäglichen Dinge“.

In diesem Sinne lassen wir das Wort gelten. Das Kind „träumt“. Aber der Erwachsene „träumt“ doch nicht mehr. Herr Kuoni „träumt“ doch nicht. Oder hat er am Ende von Herbart und Ziller nur „geträumt“?

Ähnlich wie mit dem Kinde verhält es sich nun auch mit jenem Zeitalter, welches sich in den Märchen wiederspiegelt. Was dasselbe von dem unsrigen unterscheidet, ist nicht allein der Mangel der Dampfmaschine und des Telephones, sondern vielmehr seine phantasiemässige Betrachtung der Welt, wie sie in den Märchen niedergelegt ist. Aus diesem Grunde redet Ziller von einer Geistesverwandtschaft zwischen dem Kinde und jener Urzeit. Aus diesem Grunde urteilen die Brüder Grimm: „*Die Märchen sind teils durch ihre dussere Verbreitung, teils durch innerstes Wesen dazu bestimmt, den reinen Gedanken einer kindlichen Weltbetrachtung zu fassen.*“

Die Menschheit hat eine lange Entwicklung hinter sich; zwischen der Märchenperiode und dem Zeitalter der Elektrizität liegt eine weite Kluft. Aber jeder Einzelne scheint sie durchlaufen zu müssen. Jedes normale Kind durchlebt die Kindheitsperiode seines Volkes noch einmal, und jedes schliesst seine Entwicklung ab, indem es ein moderner Mensch wird. Anfang und Endpunkt der Entwicklung des Einzelnen stimmen also überein mit Anfang und Ende der Entwicklungsgeschichte seiner Gattung.

Und der Zwischenraum? Wenn er sich auch weder beim Einzelnen noch bei der Gesamtheit in eine bestimmte Anzahl scharf abgegrenzter Stufen zerlegen, wenn sich auch die Congruenz der beiden Entwicklungsreihen im Einzelnen nicht nachweisen lässt, so viel scheint doch sicher:

Früheren Jugendaltern müssen frühere Kulturstufen mehr entsprechen, verständlicher und des unmittelbaren Interesses gewisser sein, als spätere.

Die Vertiefung in je die vorangehende Kulturperiode muss am sichersten das Verständnis der nachfolgenden vorbereiten.

Der Unterricht schliesst sich daher am sichersten der Entwicklung des Kindes an, wenn er der Entwicklungsgeschichte der Menschheit folgt. *Die Entwicklungsgeschichte der werdenden Menschheit sei die Schule des werdenden Menschen!*

Das ist der hohe Gesichtspunkt, aus welchem die Zillersche Auswahl der Gesinnungsstoffe zu beurteilen ist. Es ist der Gedanke Goethes: „die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.“

Kann man nun nachweisen, dass dieser Gedanke falsch oder auch nur unwahrscheinlich sei, so wird die ganze Zillersche Stofftheorie in Frage gestellt. Stimmt man aber dem Prinzip zu, so bleibt immer noch die Möglichkeit offen, dass die vorgeschlagenen Stoffe demselben nicht ganz entsprechen und durch andere ersetzt werden sollten. Darüber muss man sich erklären, wenn Klarheit in die Debatte kommen soll.

Gegen die Märchen erhebt Herr Kuoni keine ernsthaften Einwände, wenn er in ihnen auch die literarischen Denkmäler der menschlichen Wildheit erblickt. Um so schlimmer kommt Robinson weg. Es ist uns aber noch kein Werk namhaft gemacht worden, von welchem sich behaupten liesse, was der Literarhistoriker Hettner über Robinson urteilt: „Wir sehen, wie der Mensch mit innerer Notwendigkeit aus dem ersten rohen Naturzustand zu Bildung und Zivilisation kommt. Kurz, es entrollt sich ein Bild vor uns, so gross und gewaltig, dass wir hier noch einmal die allmäliche und naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechts klar überschauen. Der Robinson ist, wenn dieser Ausdruck erlaubt ist, eine Art Philosophie der

Geschichte . . . , das Beispiel und das Spiegelbild der Menschheit.“ Bogumil Goltz nennt ihn „ein Buch der Bücher“, „eine echte Kinderbibel für alle Zeiten, in denen es Kinder geben wird.“

Und der poetisch feinsinnige Prof. Sutermeister in Bern zählte in einem in Rorschach gehaltenen Vortrage die Eindrücke der Geschichte Robinsons zu seinen lebendigsten und schönsten Jugenderinnerungen.

Und endlich kann man zu seinen Gunsten auch den Erfolg anführen. Die zuverlässigsten Rezessenten der Volks- und Kinderbücher sind das Volk und die Kinder selbst. Seit hundert Jahren ist Robinson das Lieblingsbuch der Kinderwelt aller zivilisierten Nationen. Aber er soll fortan nicht nur auf den Weihnachtstischen der Gebildeten prangen, sondern Gemeingut aller Stände und für die Schuljugend aller Nationen ein geistiges Band werden, wie es für die studirende Homer geworden ist.

Allerdings meint Herr Kuoni, und das ist ein Einwand, den wir nicht übergehen dürfen, nicht der kulturgeschichtliche Gehalt sei für die Jugend das Anziehende des Buches, sondern das Abenteuerleben Robinsons. Setzen wir statt Abenteuerleben die Persönlichkeit und die Schicksale Robinsons, so wollen wir es zugeben. Aber da rächt es sich wieder, dass Herr Kuoni die Lehre vom Interesse überhüpft hat. Darin besteht gerade der didaktische Vorzug der Geschichte Robinsons, dass durch die Persönlichkeit Robinsons die Verhältnisse, in denen er lebte, mit in den Kreis des Interesses gezogen werden. „Das Interesse für kulturgeschichtliche Tatsachen wird wärmer und nachhaltiger werden, wenn es mit der Teilnahme für die Schicksale einer bestimmten Persönlichkeit — und wäre es eine erdichtete, wie Robinson als Repräsentant der Urgeschichte der Menschheit — verknüpft ist.“ (Prof. Vogt in den Erläuterungen zum Jahrbuch 1882, S. 18.)

Und zweitens braucht dem Kinde im zweiten Schuljahr gar nicht zum Bewusstsein zu kommen, dass es Kulturgeschichte treibe. Die Geschichte Robinsons soll für dasselbe weiter nichts sein, als die Geschichte Robinsons. Aber wenn auf einer späteren Stufe die Reflexion hinzukommt, dass Robinson der Repräsentant einer Entwicklungsphase der Menschheit ist, dann wird das lebensvolle Einzelbild ein helles Licht auf das Bild der Gesamtentwicklung werfen.

Und endlich, warum wir mit dem von Hrn. Kuoni vorgeschlagenen Tausch nicht einverstanden sein können. Robinson ist eine Geschichte und was Herr Kuoni vorschlägt, sind Geschichtchen. Wäre Herr Kuoni nicht bei den mathematischen Formeln der Herbartschen Psychologie gestolpert, so wäre er vielleicht auch zu der Erkenntnis gelangt, dass alles Ver einzelte im Geistesleben der Gefahr eines schnellen Unterganges ausgesetzt ist, dass nur zusammenhängende, festgefügte Vorstellungskomplexe die Bedingungen der Dauer und der psychischen Macht in sich tragen, dass „die grosse sittliche Energie der Effekt grosser Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen ist“. (Herbart.)

Es wäre schon viel gewonnen, wenn Robinson, auch ohne Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichtes, in irgend einer Klasse der Volksschule zur Behandlung käme, und es wäre wohl der Mühe wert, wenn die Behörden da, wo die Zwangsjacke des Lesebuchobligatoriums besteht, einzelnen Lehrern zur Anstellung von Versuchen Dispens erteilen wollten.

Wessen Appetit zu einem eingehenderen Studium dieser Materien durch die Kuonische Kritik gereizt worden ist, der findet eine schöne und verständliche Darstellung in einer Abhandlung von Dr. Staude „Die kulturhistorischen Stufen“ (Rein, pädagogische Studien, 1880, 2. Heft; vgl. aber dazu die Kritik von Ziller, Jahrbuch XIII, 116.)

VI. Die Form des Unterrichtes.

Wie man sich auch zum Zillerschen Lehrplansystem verhalten mag — ob man es gänzlich von der Hand weise oder nur die leitende Idee anerkenne, die vorgeschlagenen Gesinnungsstofe dagegen ablehne — so kann man unabhängig davon — und das geschieht sehr oft — die Verdienste Herbarts und Zillers um die Ausbildung der psychologischen Methode Pestalozzis nach Gebühr würdigen und die *formalen Stufen* adoptiren, ja, bei den herrschenden Schulzuständen werden diese vorläufig die einzigen Postulate der Herbart-Zillerschen Pädagogik sein, deren Ausführung ganz allein vom guten Willen des Lehrers abhängt; denn in Bezug auf den Stoff und zum Teil auch auf die Reihenfolge desselben ist der Lehrer an den staatlichen Lehrplan und an die obligatorischen Lehrmittel gebunden, für seine Leistungen ist er dem Schulrat und der Aufsichtsbehörde verantwortlich, aber in Bezug auf die Methode ist er nur an sein *wissenschaftliches* Gewissen gebunden, sie kann nicht befohlen, sie kann nur studirt werden und das kann man doch keinem Lehrer verbieten.

Man kann daher ganz wohl unter dem Druck der Verhältnisse oder weil man als vorsichtiger Praktiker nicht neue Bahnen wandeln will, ehe sie fertig ausgebaut sind, von den Zillerschen Gesinnungsstofen und von der Gruppierung der Unterrichtsfächer um dieselben Umgang nehmen und dennoch die Jahrespensa für jede Klasse und jedes Fach in methodische Einheiten zerlegen und diese nach den formalen Stufen dem Schüler zum bleibenden geistigen Eigentum übermitteln.

Welches sind diese formalen Stufen?

Wissenschaftlich sind sie dargestellt in Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik §§ 23 und 24 und populär im „ersten Schuljahr“ von Rein, Pickel und Scheller S. 25—37.

Auf diese Schriften sei der geneigte Leser hiemit verwiesen, hier müssen wir sie als bekannt voraussetzen und uns mit den kritischen Bemerkungen des Herrn Kuoni befassen. Derselbe begnügt sich, die formalen Stufen nach der deutschen Terminologie von Rein anzuführen, unterlässt es aber, sie auf ihre psychologische Begründung zu prüfen, und der Arbeit von Dr. Just über Pestalozzis Unterrichtsmethode (Jahrbuch XIV d. V. f. w. P.) und der Verhandlungen in Chur über das Verhältnis Herbarts zu Pestalozzi (Bündner Seminarblätter 6) gedenkt er mit keinem Worte und doch lag ihm beides so nahe.

Man darf Herrn Kuoni mit Recht daraus einen Vorwurf machen, denn in jener Arbeit hat Dr. Just die Pestalozzischen Grundgedanken in die wissenschaftliche Schulsprache übersetzt und dabei den Nachweis geleistet, dass die Herbartsche Pädagogik keineswegs, wie Herr Kuoni meint, sich zur kümmerlichen Fristung ihres Daseins an Pestalozzi bloss anlehnt, sondern gerade in Bezug auf die Lehre von den formalen Stufen vollständig auf Pestalozzi fußt.

Auf dieses Verhältnis zwischen Herbart und Pestalozzi hat schon Mager hingewiesen (Päd. Revue 1845, Juliheft S. 138). Dort heisst es: *Der Pestalozzi von dem philosophischen Bewusstsein unserer Zeit erfasst und weiter geführt ist im Herbart zu studiren.*

Den vollen und bisher nicht widerlegten Beweis von der Richtigkeit dieses Wortes hat Dr. Just in jener Arbeit nun erbracht und es ist über dieselbe an der Churer Versammlung in ausführlicher Weise referirt, dabei auch das anerkennende Urteil erwähnt worden, das Herr Prof. Dr. Hunziker über die Justsche Arbeit gefällt hat (Pestalozzi-Blätter IV, 2).

Seitdem hat der Spott über die „fünf Stationen“ merklich abgenommen, denn zu den vorpestalozzischen Pädagogen will man sich doch nicht zählen lassen; man ist jetzt im Gegenteil beflissen, die formalen Stufen als eigenes, von jedem vernünftigen Lehrer längst kultiviertes Gewächs hinzustellen.

So auch Herr Kuoni. Wir wollen darüber nicht streiten. Die Hauptsache ist, dass das „Neue, das nicht gut war“, jetzt als gut anerkannt wird, wenn man es nun auch nicht als neu gelten lassen will. Da aber überall so viel Gewicht auf diesen Punkt gelegt wird, so wäre es ein verdienstliches Werk, wenn Jemand aufdecken wollte, wo die Stufen des naturgemässen Unterrichtsganges so scharf und klar bestimmt worden sind, wie bei Ziller. Man dürfte sich dabei allerdings nicht bloss auf die Praxis berufen, welche schon lange Anschauungen und Begriffe bilde, auch nicht auf Seminarhefte und Lehrbücher der Pädagogik, denn so wenig auch die Namen Herbarts und Zillers in manchen Gegenden bekannt geworden sind, so sind viele ihrer Gedanken ohne die Marke des Autors auf indirektem Wege in weite Kreise gedrungen. Nein, man müsste vielmehr in den Originalwerken der grossen Methodiker Umschau halten und dort die Priorität der Gedanken nachweisen. Übrigens ist es uns nicht um eine „neue“ — wir haben die Bezeichnung nicht aufgebracht — sondern um eine *psychologisch begründete* Methode zu tun, mögen nun die Gründe von gestern datieren oder aus vergangenen Jahrhunderten. (Bündner Seminarblätter S. 15.)

Herr Kuoni hätte nun eigentlich gegen die formalen Stufen nichts einzuwenden, wenn sie nur hier und da und nicht zu oft angewandt würden; wenn man aber ihre Anwendung als eine wissenschaftliche Forderung hinstellt und nicht ganz dem Gutdünken des Lehrers überlässt, so ist das nach Herrn Kuonis Meinung Schablone. Sonderbare Logik!

Entweder ist das Lernen ein psychischer Vorgang, der in streng naturgemässer Weise verlaufen muss und die formalen Stufen entsprechen der wissenschaftlichen Einsicht in die Natur dieses Vorganges, dann muss ihre Anwendung von der Pädagogik gefordert und sie müssen auf unsern Seminarien gelehrt werden — oder aber das Lernen ist ein Prozess, der nicht dem psychischen Mechanismus unterliegt; oder wir haben in den Verlauf dieses psychischen Vorganges nur ungenügende Einsicht; oder endlich die formalen Stufen entsprechen der wissenschaftlichen Einsicht nicht — dann sollen sie gar nicht angewendet werden.

Im ersten Falle aber sind wir an die Gesetze des geistigen Lebens, so weit wir sie kennen, in unserm pädagogischen Wissen ebenso gut gebunden, als der wissenschaftlich gebildete Arzt an die Gesetze des organischen Lebens. Erst an der Grenze unsers psychologischen Wissens beginnt die Freiheit der Willkür, so oder so zu tun.

Soweit aber die seelischen Vorgänge klar und bestimmt festgestellt sind, haben auch die richtig daraus gefolgerten methodischen Vorschriften das Ansehen kategorischer Imperative — da hört die Vermittlungspädagogik auf. (Bündner Seminarblätter S. 53.)

Herr Kuoni freilich hält sich an solche Imperative nicht gebunden; er will „nach seinem persönlichen Gutdünken bald so, bald anders verfahren“, er will „nach seiner Manier glücklich sein und glücklich machen und auch nach seiner Manier — fehlen“. Das klingt ja wie jene Erklärung „eines erfahrenen Praktikers“ an der Konferenz in Somvix (Bündner Seminarblätter S. 13): „Was brauchen wir uns um Methodik zu kümmern; am besten ist's, ein Jeder unterrichte nach seinem Gutdünken.“

Man denke sich mutatis mutandis solche Worte im Munde eines Natur- oder Geschichtsforschers, eines Technikers oder eines Musikers und vor uns steht der Dilettant, oder man lege solche Worte einem Mediziner in den Mund und vor uns steht der Naturarzt, vulgo Kurpfuscher, wie er leibt und lebt, oder man unterschiebe solche Worte einem Theologen und der Kapuziner ist fertig.

Wozu noch Unterricht in Pädagogik und Probelektionen in der Übungsschule an Seminarien, wenn die Kuonische

Forderung gilt, dass man jeden Lehrer nehme wie er ist und jeglichen lasse gewähren, „zu tun, wie er ist und wie er kann“. Da täte man doch besser, die Lehrer direkt von Flur und Feld zum Lehramt zu berufen. Sie wären gewiss unbefangener und ursprünglicher in ihrem Gutdünken, als nach einem dreijährigen Seminarkurs!

Wir wollen von Herrn Kuoni gerne glauben, dass seine Praxis weit besser ist, als seine Theorie, denn diese ist geradezu verderblich.

Es hat in der deutschen Literatur eine Zeit gegeben, wo Jeder sich für ein Genie hielt, wenn er nur alle Schranken durchbrach. Der Ruf nach Genialität wurde der Freibrief für alles Absonderliche und Verschrobene. (Hettner.) Da die Originalität des Talents ein wesentliches Stück des Genies ausmacht, so glaubten seichte Köpfe, dass sie nicht besser zeigen können, sie wären aufblühende Genies, als wenn sie sich vom Schulzwang aller Regeln lossagten und glaubten, man paradise besser auf einem kollerichten Pferde als auf einem Schulpferde (Kant). „Nur kleine Seelen kneien vor der Regel, die grosse Seele kennt sie nicht.“

Die deutsche Literatur ist durch das Studium der Werke der Alten und des grossen Engländer über diese Sturm- und Drangperiode, welche die ganze Arbeit eines Lessings wieder in Frage stellte, glücklich hinausgekommen, auf dem Gebiet der Pädagogik stecken wir noch mitten drin.

Man hält seine ersten besten Morgengedanken über Erziehung und Unterricht für besser als alle Erfahrungen der Mit- und Vorwelt, es ist Mode, Methode nicht zu studiren, sondern aus dem Ärmel zu schütteln.

Wir haben schon einmal gesagt (Praxis I), es sei ein Fluch, wenn jeder Pädagoge ein Original sein wolle, um für ein Genie zu gelten und schon einmal darauf hingewiesen (Bündner Seminarblätter S. 13, 54, 61), es sei durchaus unpestalozzisch, wenn der Lehrer sich von der Pflicht der Vertiefung in die Gesetze der Reproduktion, der Abstraktion, der Apperception des Interesses, des Willens und ihrer Anwendung auf den Unterricht entbinde und meine, jeder sei Genies genug, sich eine eigene gute Methode zu erfinden.

„Der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechts“, sagt Pestalozzi, „ist unwandelbar. Es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, es gibt nur eine gute und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur (unseres Geistes, also auf den psychologischen Gesetzen) ruht. Ich weiss wohl, dass die einzige gute weder in meinen, noch in den Händen irgend eines Menschen ist, aber ich suche mich mit der Kraft, die in meiner Hand liegt, dieser einzigen wahrhaft zu nähern.“ (Wie Gertrud etc., Brief X.)

Wir sind also keine Neuerer, wenn wir uns an die ehrernen Gesetze des Geisteslebens gebunden glauben, wir sind sehr konservative Pädagogen, welche entschlossen sind, in ihrer dem Subjektivismus huldigenden Zeit an den unumstösslichen Prinzipien der alten Meister zähe festzuhalten.

Und darin soll die Gefahr einer Schablonisierung des Unterrichtes liegen?

Freilich können die formalen Stufen zu einer Schablone herabsinken; welche Form kann das nicht, wenn der Geist entflieht? Aber warum sollten sie es? Deshalb, weil sie so klare und bestimmte Imperative geben? Diese sind doch offenbar ein Vorzug und eine Erleichterung, ja, sie enthalten Impulse, welche der Schablonisierung geradezu entgegenwirken.

Die Berücksichtigung der Individualität und der Erfahrungen des Kindes allein schon nötigen den Lehrer, in jedem Kurse und bei jedem Wechsel seines Wirkungskreises seinen Unterricht zu modifizieren. Die Forderung, das Kind überall sich frei aussprechen, sogar in der Geschichte, was es selbst finden

kann, selbst sagen zu lassen, und mit dem Unterricht immer genau da einzusetzen, wo das Wissen des Kindes aufhört, geben dem Unterricht eine Manigfaltigkeit, welche ihn vor einem geistlosen Mechanismus viel mehr bewahrt, als dass sie einem solchem Vorschub leistete. Jedenfalls ist die Gefahr der Schablonisierung da viel grösser, wo man frühzeitig aufhört, objektive, allgemein gültige Normen anzuerkennen, um sich dafür jedes Jahr mehr in seine subjektive Manier zu verlieben.

Und nun die Katechese! Es geht Herrn Kuoni zu Herzen, dass die bösen Herbartianer sie nicht mehr gelten lassen wollen, und er zürnt ihnen, wie etwa ein biederer Urschweizer den Geschichtsforschern, dass sie Tell und die Vögte ins Reich der Sage verwiesen. Aber er richtet sich auf an der zuversichtlichen Hoffnung, „sie werde wohl schwerlich aus der Schule hinausgezillert, denn sie sei nicht nur sokratisch, sie sei auch pestalozzisch“.

Hören wir also das Urteil des Altmeisters Pestalozzi.

„Das Katechisiren“, sagt Pestalozzi (wie Gertrud etc., Brief I, II, VII, zitirt in Dr. Thrändorfs vorzüglicher Kritik der „Kunstkatechese im Religionsunterricht“ [Rein, Studien 1881, I]), „ist an sich selbst nichts, als ein papageiertiges Nachsprechen unverstandener Worte.... Man träumte, aus dem eigentlichen Nichts Wunder hervorzurufen.... man merkte nicht, dass selbst der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben.... Ich bin gar nicht dafür, das Urteil der Kinder über irgend einen Gegenstand vor der Zeit scheinreif zu machen, sondern vielmehr dasselbe so lange als möglich zurückzuhalten, bis sie jeden Gegenstand, über den sie sich äussern sollen, von allen Seiten und unter vielen Umständen ins Auge gefasst und mit den Worten, die das Wesen und die Eigenschaft desselben bezeichnen, unbedingt bekannt seien.... Das Kind ist bei allen Katechisationen teils durch die Schranken des bestimmten Begriffs, über welchen katechisirt wird, teils durch die Form, in welcher katechisirt wird, und endlich noch gar durch die Schranken des Erkenntniskreises des Lehrers, und was noch mehr ist, durch die Schranken der ängstlichen Sorgfalt, dass er nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht werde, gebunden. Welche schrecklichen Schranken für das Kind.“

Und von der Kunst des Sokratisiren sagte der Altmeister, „sie sei durchaus nicht für Lehrer und Kinder der Volksschule. Sokrates hatte Jünglinge und Männer vor sich, die einen Hintergrund von Sprach- und Sachkenntnissen besassen. Sorge Du (Krüsi) nur, dass Deine Schüler diesen Hintergrund erwerben, so werden sich dann die nötigen Fragen über Gehörtes, Gesenes und im Leben Beobachtetes von selbst ergeben. Jegliche Mühe, bei Mangel dieses Hintergrundes durch künstliche Fragen Antworten aus den Kindern zu locken, ist leeres Strohdreschen.“

In die heutige Schulsprache übersetzt wäre also Pestalozzis Urteil über das Sokratisiren und Katechisiren folgendes:

1. Sie üben einen unberechtigten Druck auf den individuellen Gedankengang des kindlichen Geistes aus, indem sie ihm einen im Voraus fertigen Gedankengang des Lehrers aufzwingen.
2. Ein abstrakter Gedankenkreis kann sich in der Kindesseele nur auf Grund reicher Erfahrung aufbauen. Das Sokratisiren und Katechisiren erzeugen daher, indem sie die Begriffe, die auf naturgemäße Weise nicht entstehen können, durch gewandte Fragekunst unterschieben, eine Verfrühung des Urteils und ein Scheinwissen, das schlimmer ist als Nichtwissen.

Zu allem Überfluss wollen wir auch noch das Urteil Benekes anführen, er gilt manchen Leuten vielleicht noch mehr als Pestalozzi.

Beneke sagt (Erziehungs- und Unterrichtslehre II. Band, 2. Aufl. 292 ff.): Die Katechisationen erzeugen den Schein heuristischer Entwicklung ohne die Fähigkeit praktischer Anwendung: sie sind daher schädlich, weil sie zu leichtsinnigen Urteilen über moralische und religiöse Gegenstände führen. Die wahre heuristische Methode dagegen lehrt das Lernen, verschafft lebendig aus den Elementen heraus die volle Überzeugung.

Vielleicht aber denken sich Herr Kuoni und die Herbartianer unter Katechese nicht das nämliche.

Was diese darunter verstehen und verponnen, das hat Herr Musterlehrer Florin in Chur mit aller wünschenswerten Klarheit an zahlreichen Beispielen in seinen „Kritischen Betrachtungen über die katechetische Lehrform“ („Praxis“ 1882. 4) gezeigt und zur Diskussion vorgelegt. Herr Kuoni ist freundlich eingeladen, ihn zu widerlegen.

Da dort die Beispiele gegeben sind, so braucht er solche nicht erst zu erfinden, wie er das einem von uns gegenüber getan hat.

Wir brauchen unsere Freunde im Verein für wissenschaftliche Pädagogik wohl nicht erst zu versichern, dass jenes Beispiel von der Unterwerfung der Sachsen durch Karl d. G. auf S. 250 von Herrn Kuoni völlig entstellt wiedergegeben worden ist. Bei der Diskussion über „Vortrag oder darstellender Unterricht“ hat Herr Seminaridirektor Balsiger sich dahin ausgesprochen: in der Hand des Meisters werde diese Unterrichtsform gute Früchte tragen, für den Durchschnittslehrer aber sei sie wohl zu schwer. Das Beispiel, wie es Herr Kuoni anführt, hätte den Herrn Seminaridirektor Balsiger wohl schwerlich veranlasst, die glückliche Verwendung des darstellenden Unterrichtes nur einem Meister von Fach zuzutrauen.

Und nun noch die Forderung der Zielangabe für jede Lehrstunde. Herr Kuoni erblickt darin eine der „vielen Spitzfindigkeiten der Herbart-Zillerschen Lehrmethode“. Leider begnügt er sich, seine Rezension über die betreffende Abhandlung im I. Heft der „Praxis“, die er in den „St. Galler Blättern“ zum besten gegeben, nochmals abzudrucken, ohne von der Auffertigung derselben durch Bühlmann im II. Heft derselben Zeitschrift (S. 139) Notiz zu nehmen. Wie damals, so geht er auch jetzt an dem Grundgedanken vorbei, dass sich am Ende der Schulzeit gewiss nicht ein gebildeter Wille ergeben könne, wenn man nicht durch alle Schuljahre hindurch darauf abziele, dass jede Lehrstunde nicht nur ein Wissen und eine Fertigkeit erzeuge, sondern auch eine Schule für die Bildung des Willens sei.

Es ist in uns daher der Zweifel aufgestiegen, ob Herr Kuoni die Begründung der Forderung der Zielangabe überhaupt gelesen habe oder ob er nicht, wie mancher Pädagoge, die wissenschaftliche Begründung, womit „die Herbartianer jeden kleinen Schritt, den sie tun, mit sophistischer Feder zu begründen wissen“, einfach zu überspringen pflege.

Zwei neue Gründe führt er indessen doch ins Feld. Er meint, die Angabe des Ziels verstösse gegen die Forderung der Selbsttätigkeit des Schülers. Das ist aber nicht der Fall; denn, wo die Schüler selbst das Ziel angeben können, lässt man sie es auch tun.

Und zweitens glaubt er die Forderung der Zielangabe dadurch lächerlich zu machen, dass er sie durch den „schalkhaften Einfall“ des Herrn Erziehungsrat L. in W. ins Lächerliche zu ziehen sucht: „Wir wollen heute sehen, wie Zacharias und Elisabeth einen Sohn bekommen.“

Ein solches Ziel aber würde auch der ungeschickteste Praktikant nicht aufstellen, aus Gründen, welche einem Herrn Erziehungsrat wohl bekannt sein dürften.

VII. Aehrenlese.

Es erübrigt uns noch, einige Punkte nachzuholen, welche sich in den vorstehenden Überschriften nicht unterbringen liessen.

Herr Kuoni zieht auch die Churer Übungsschule mit in den Bereich seiner Betrachtungen. Aber sowohl seine eigenen Ausführungen als die Zuflüsterungen seines „Hochgestellten“ bedürfen der Berichtigung.

Die Dreiteilung der Übungsschule hängt zusammen mit der methodischen Erwägung, dass den Übungen in einer Gesamtschule die Führung einzelner Klassen vorausgehen müsse und die Reduktion der Schülerzahl mit der Überlegung, dass dem Anfänger kleine Klassen in die Hand gegeben werden müssen. Diese vor zwei Jahren durchgeföhrte Organisation hat auch die volle Billigung der Aufsichtsbehörde erhalten und der erziehungsräthliche Bericht an den Grossen Rat hob rühmend hervor, dass sie die praktische Tätigkeit der Seminaristen gegenüber der früheren Ordnung bedeutend vermehre.

Das Gesuch um Anstellung eines zweiten Musterlehrers ist ebenfalls unabhängig von der Grösse oder Kleinheit des Besuchs der Übungsschule; auch dieses Postulat wurde motivirt durch die Rücksicht auf die praktische Ausbildung der Seminaristen. Wenn die vermehrte praktische Tätigkeit derselben der Aufgabe der Übungsschule, d. i. der Ausbildung einer auf dem klaren Bewusstsein der methodischen Grundsätze beruhenden Lehrfertigkeit, genügen soll — so urteilte man — so muss auch die fachmännische Vorbereitung und Kritik ihres Unterrichtes entsprechend vermehrt werden. Aus diesem Grunde empfahl der Erziehungsrat dem Grossen Rate die Kreirung der Stelle und sein damaliger Vizepräsident, der zufällig Mitglied des Grossen Rates war, erklärte im Schosse der Erziehungsbehörde, dass er vor den Räten für den erziehungsräthlichen Antrag einstehen werde. Dass nun der Grossen Rat, geleitet von einem Schulinspektor, auf dessen Dienste der Erziehungsrat seit zwei Jahren verzichten zu können glaubte, und von einigen Schulmeistern, welche im beseligenden Bewusstsein: „wie haben wir es doch so herrlich weit gebracht!“ eine Verbesserung der Methode der Lehrerbildung zum vornhinein für unmöglich hielten, den Antrag der von ihm selbst eingesetzten pädagogischen Fachbehörde nicht etwa aus finanziellen, sondern aus pädagogischen Gründen ablehnte: darin dürfte wohl weder eine besonders glorreiche Tat des Grossen Rates, noch ein Beleg einer staatsmännischen Selbstbescheidung in reinen Fachfragen und eines normalen Geschäftsganges zu erblicken sein.

Mit der neuen Organisation der Übungsschule bringt Herr Kuoni auch die Zuflüsterung seines „Hochgestellten“, „die Leistungen derselben seien unter aller Kanone“, in Verbindung. Aber damit kann ihre Schlechtigkeit doch auf keinen Fall zusammenhängen, auch wenn es mit dem Urteile des „Hochgestellten“ seine Richtigkeit hätte. Denn der Unterschied zwischen der früheren Organisation und der jetzigen ist nicht der, dass der Unterricht früher vom Musterlehrer erteilt worden und jetzt von den Seminaristen erteilt wird, sondern der, dass die Seminaristen früher nur sporadisch, alle paar Wochen in wechselnden Klassen und Fächern, unterrichteten, während sie jetzt ein halbes Jahr dieselbe Klasse in demselben Fache behalten. Dass aber der Unterricht ein besserer und nicht ein schlechterer werden müsse, wenn die Klasse während eines längeren Zeitraumes denselben Lehrer behält, statt dass jede Stunde ein anderer seine Experimente an ihr mache, das leuchtet doch a priori ein. Wir erlauben uns aber zur Beruhigung des Herrn Kuoni und zu Handen des „Hochgestellten“, dessen Sprachrohr er ist, noch ein aposteriorisches Urteil hinzuzufügen.

Chur, 16. August 1883.

Der Erziehungsrat des Kantons Graubünden
an
Herrn Seminardirektor Wiget in Chur.

Wir haben die Ehre, Ihnen mitzuteilen, dass das Schulinspektorat Plessur-Albula die Leistungen der kantonalen Musterschule im letzten Schulkurs als „sehr gut“ taxirt und dass diese Schule auch auf die zur Schlussprüfung abgeordneten Mitglieder unserer Behörde einen sehr guten Eindruck gemacht hat.

Hochachtungsvollst

Namens des Erziehungsrates,
Der Präsident:

Dr. Kaiser.

Der Aktuar:

D. Donatz.

Auf Seite 234 stellt Herr Kuoni Pestalozzi und Herbart einander gegenüber: *Pestalozzi habe die Welt in der Schulstube bei seinen Kleinen erobert, nicht auf dem Katheder.* Anders Herbart. Dieser sei „nur Hauslehrer“ gewesen und später Professor, daher die Einseitigkeit in dessen System. Herr Kuoni ist Volksschullehrer, aber wir haben in seinen pädagogischen Schriften keine andere Allseitigkeit bis jetzt entdecken können, als eine allseitige Oberflächlichkeit.

„An Pestalozzis grossem Werke auf dem Gebiete des Unterrichtes“, sagt Dr. Just in seiner Untersuchung über Pestalozzis Unterrichtsmethode, „haben wir nach seinem eigenen Urteil Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden. Das Wesentliche besteht in einer Reihe von Gedanken und Ideen über die Gestaltung des Unterrichtes, die, durchaus neu, schöpferisch und von unvergänglichem Werte, Pestalozzi zum Reformator im Unterrichtswesen erheben. Das Unwesentliche dagegen bilden die mancherlei praktischen Versuche und Ausführungen, durch welche Pestalozzi seine Ideen zu verwirklichen suchte.“ Mit diesem Satze erklärt sich Herr Professor Dr. Hunziker, der Gründer des Pestalozzistübbchens in Zürich, ausdrücklich einverstanden (Pest.-Blätter IV, 2, S. 20). Heisst das die Welt in der Schulstube bei seinen Kleinen erobern?

Und Herbart? Herr Kuoni weiss wohl nicht, dass Herbart in Königsberg das *erste akademisch-pädagogische Seminar gründete* und damit eine Idee in die Welt pflanzte, die ganz sicher dereinst allgemein verwirklicht werden muss: die technische Bildung der Lehrer für höhere Schulen an akademisch-pädagogischen Seminarien. Und Ziller erst? Schon in Rorschach ist Herrn Kuoni gesagt worden, dass Zillers Lehre nicht mit dem wohlfeilen Argument von der „grauen Theorie und grünen Praxis“ aus dem Felde geschlagen werden könne.

Seine „Grundlegung“ und seine „Vorlesungen“ sind wie kein anderes Lehrbuch der Pädagogik aus einer „grünen“ d. h. wissenschaftlich geleiteten Praxis hervorgegangen.

Ziller ist zwanzig Jahre lang in seinem Seminar tätig gewesen und hat keine Forderungen gestellt, die er nicht selbst erfüllt hätte. Er war ein vorzüglicher Lehrer, auch der Kleinen, ein feiner Methodiker, und oft kürzten Studenten ihre Ferien ab, um Ziller unterrichten zu sehen, was er in den Universitätsferien gerne zu tun pflegte.

Aber vielleicht meint Herr Kuoni Pestalozzis vorbildliche Erscheinung in der Hingabe an die idealen Bedürfnisse der leidenden Menschheit und seine Aufopferung für die Armen und Waisen. Aber in dieser Beziehung ist kein Gegensatz zwischen Pestalozzi, Herbart und Ziller.

Herbart hat sich schon als Student durch die Fleckenlosigkeit seines Wandels und die Schönheit der Gesinnung ausgezeichnet. Unbeirrt durch die Hindernisse, die ihm die

philosophische Richtung seiner Zeit entgegenstellte, und ohne Rücksicht auf lohnenden Erfolg widmete er sein ganzes Leben und seine gewaltige Denkkraft der Erforschung der Wahrheit.

Mit derselben sittlichen Resignation ist Ziller durchs Leben gegangen, er hat für sich nichts verlangt, sondern seine ganze Person in den Dienst der Idee gestellt: *das Ziel und die Wege des erziehenden Unterrichtes wissenschaftlich ins rechte Licht zu setzen und in die Praxis der Schule überzuführen.* Ein zweiter Pestalozzi in Stanz, hat er sich auch der Verlassenen und Verstoßenen angenommen und in Leipzig eine Bewahranstalt für sittlich gefährdete Knaben gegründet, die ihm zu Ehren nun unter dem Namen „Zillerstift“ fortbesteht.

Durch die ganze Kuonische Arbeit geht die unlautere Tendenz, *Herbart und Ziller als Reaktionäre und Verächter der Volksschule und der Volksschullehrer hinzustellen.* Auf diesen Effekt ist es offenbar abgesehen, wenn er Seite 235 den „eidgenössischen Schulvogt“ mit der Lehre vom erziehenden Unterricht in Zusammenhang bringt.

Was haben die miteinander zu tun? Der erziehende Unterricht ist eine rein pädagogische Frage, der „Schulvogt“ dagegen eine schulpolitische.

Es gibt nun Leute, die für die Pädagogik nur so weit Interesse haben, als sie ihrer Politik dient; wir aber sind von jeher der Meinung gewesen, dass die Vermengung pädagogischer Fragen mit politischen Parteiinteressen noch nie zum Vorteil der Schule ausgeschlagen. Wir sind daher für eine reinliche Sonderung der Gebiete und treten auf diese Kombination nicht ein.

Herr Kuoni erwähnt auch den Herbartschen Vorschlag, den Unterricht im Griechischen mit der Odyssee zu beginnen, um sich darüber lustig zu machen. Da Herr Kuoni weder Griechisch gelehrt noch gelernt hat, so wäre es doch gar zu lächerlich, wenn wir ihm gegenüber in dieser Frage das Urteil einer Autorität wie Mager (Jahrbuch f. w. P. XIV, 77) anführen wollten.

Herr Kuoni stellt am Schlusse seines ersten Artikels S. 235 einige allgemeine Bemerkungen Herbarts über den Elementarunterricht zusammen und ruft dann triumphirend aus: „Wenn ein Primarlehrer mit dieser Unbestimmtheit spräche, würden wir wohl über seine Rede mitleidig die Achseln zucken.“ Nun ja, darin besteht eben der Unterschied zwischen dem kleinen Herbart und dem grossen Kuoni: Herbart bescheidet sich, über Dinge, die er nicht erprobt, nur im Allgemeinen zu sprechen, Herr Kuoni dagegen spricht sich mit der grössten Sicherheit über alles aus, auch über das, „was er nicht studirt und worüber er kein Urteil gehört hat“.

Es wirkt daher geradezu komisch, wenn Herr Kuoni den Herbartianern Unfehlbarkeitsdünkel vorhält. Es erinnert an den Apotheker in Goethes „Hermann und Dorothea“, der im ersten Gesang weidlich über den Leichtsinn und die Neugier der Menschen schimpft und gänzlich übersieht, dass er selber auch mit hinausgelaufen ist zum Dammweg, um den Zug der Vertriebenen zu sehen.

Es ist wahr, der geschlossene Bau der Herbartschen Pädagogik gibt ein Gefühl der Sicherheit und Bestimmtheit im Urteilen über pädagogische Fragen — aber das ist noch kein Unfehlbarkeitsdünkel.

Es ist wahr, in der Hitze des Kampfes sind auch scharfe Ausdrücke nicht verschmäht worden — „aber wenn man auch die ganze bisherige Pädagogik für das erklärt, was sie wirklich ist, nämlich für puren Empirismus: so ist darin noch kein Verwerfungsurteil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer — und die Frauen alle — handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oft und mit vielem Erfolg, lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr grosse Erfindungen sind gemacht worden in Zeiten, welche noch an keine Theorie

dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere.

Es hat darum zu allen Zeiten und auf allen Schulstufen vorzügliche Lehrer gegeben, deren praktische Tätigkeit nicht geleitet war von theoretischer Erkenntnis, sondern von einem feinen, instinktiven Gefühl, und die dabei Vortreffliches geleistet haben.⁴

Das ist von den Herbartianern nie geleugnet worden, wenn sie auch hier und da durch scharfe Urteile den Landfrieden gestört haben mögen.

An Unfehlbarkeitsdunkel ist aber noch kein Herbartianer Herrn Kuoni gleichgekommen.

Er zückt über Männer wie Herbart und Ziller mitleidig die Achseln, den Herren Dörpfeld und Rein hält er vor, dass sie die Welt im allgemeinen so wenig kennen als die Schule im besondern, und den Forderungen einer wissenschaftlichen Pädagogik stellt er kühn seine subjektive Manier gegenüber.

Er zieht Herbarts Psychologie vor sein Forum, ohne sie verstanden zu haben, er urteilt über seine Pädagogik, ohne sie studirt zu haben, er wiederholt alte,rostige Einwendungen, ohne von der Abfertigung seiner Missverständnisse Notiz genommen zu haben, und er stellt in einer Bezirkskonferenz den Antrag, die Bücheranschaffungen erst nach Anhörung seines Vortrages vorzunehmen, in der zuversichtlichen Voraussetzung, es werde hernach niemand mehr ein Gelüste nach Herbart-Zillerscher Literatur verspüren.

Auf einen solchen Kritiker darf man wohl eine Variation seines eigenen Zitates anwenden:

Ich habe Herbart nicht studirt,
Aber ich hab' einen gekannt,
Der hat einen gekannt,
Der hätte ihn beinahe gelesen.

Der Kampf mit einem solchen Gegner war leider eine Notwendigkeit, mit dem „hochgestellten“ Ungenannten wäre er vielleicht eine Ehre.

Immerhin freuen wir uns, dass Herbart mit solcher Oberflächlichkeit angegriffen und nicht etwa empfohlen worden ist.

Fast zu gleicher Zeit wie Herr Kuoni hat sich auch die diesjährige Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen mit der Herbartschen Pädagogik beschäftigt.¹

Aber wie ganz anders lautet dort das Urteil! Es klingt durch alle Voten durch, was der Herausgeber in der Einleitung sagt: „Die Tatsache, dass die rationelle Didaktik nirgends bisher so energisch und systematisch gepflegt worden ist, als von der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule, lässt es geradezu als eine mindestens historische Pflicht erscheinen, die Arbeit derselben nicht länger zu ignoriren, sondern unbefangen zu prüfen.

„Vielleicht ergeht es dann auch andern so, wie einer grossen Zahl der Referenten, dass die Vorurteile schwinden, eine unbefangene Würdigung aber zur Überzeugung führt, dass dieser Didaktik noch ein anderer als nur ein historischer und zeitgeschichtlicher Wert zukommt, dass sie *Momente enthält, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen, dass hier Schätze verborgen sind, die noch nicht genügend bekannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, die gerade in der Gegenwart einen willkommenen Anhalt, eine erwünschte Stütze gewähren.*“

Wenn es uns gelungen ist, in weiteren Kreisen eine „unbefangene Prüfung“ und eine darauf basirende sachliche Diskussion hervorzurufen, ist der Zweck unserer Polemik erreicht.

Theodor und Gustav Wiget.

¹ Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen *Didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerthen?* Separatabdruck der Referate des Direktors Dr. Frick (Halle) und des Direktors Dr. Friedel (Stendal) zu den Verhandlungen der IV. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen. (Berlin 1883).

Druckfehler der letzten Beilage.

S. 1, 1. Sp., Z. 12 v. u. liest: „nur sozusagen“ statt: „sozusagen nur“. S. 1, 2. Sp., Z. 24 v. u. liest: „wissenschaftlichen“ statt: „wissenschaftliche“. S. 3, 1. Sp., Z. 19 v. u. liest: „oder Geometrie“ statt: „und Geometrie“.

Anzeigen.

Offene Lehrstelle.

An der Sekundarschule Grellingen (Bern) ist infolge von Demission des bisherigen Inhabers auf Beginn des Wintersemesters die Lehrstelle für Französisch, Geographie, Geschichte, Schreiben, Gesang und Turnen neu zu besetzen. Musikalische Befähigung unerlässlich, sonst Fächeraustausch vorbehalten. Besoldung Fr. 2500. Anmeldungen sind an den Schulpräsidenten, Herrn Martz, bis zum 5. September zu richten.

Technikum des Kantons Zürich in Winterthur.

Fachschule für Bauhandwerker, Mechaniker, Geometer, Chemiker, für Kunstgewerbe und Handel.

Der Winterkurs 1883/84 beginnt am 1. Oktober mit den II. und IV. Klassen aller Schulen, ausserdem mit dem III. Kurse der Schule für Bauhandwerker. Die Aufnahmsprüfung findet am 29. September statt. Anfragen und Anmeldungen sind an die Direktion zu richten. (O F 1758)

Knaben-Erziehungsanstalt Minerva b. Zug.

Beginn des Schuljahres 1. Oktober. Unterricht in **alten und modernen Sprachen, handelswissenschaftliche Kurse; Vorbereitung auf polytechnische Schulen. Gewissenhafte körperliche Pflege, sittlich-religiöse Erziehung. Familienleben.** Für Prospekte und Auskunft wende man sich gefälligst an den Vorsteher der Anstalt: (O F 1772)

W. Fuchs-Gessler.

Im Druck und Verlag von F. Schulthess in Zürich ist soeben erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben, in Frauenfeld bei J. Huber:

Neues Lehrmittel für den Religionsunterricht in der Volksschule.

Vollständige Ausgabe in einem Bande, umfassend das vierte bis siebente Schuljahr.

Preis 8^o broschirt Fr. 2.

Die Schuljahre sind auch einzeln zu haben, sowie 4 und 5 und 6 und 7 zusammengeheftet.

* Ueber Anlage und leitende Gesichtspunkte dieses Lehrmittels gibt das Vorwort und ein Prospectus auf dem Umschlage Aufschluss.

Im Verlage der Unterzeichneten ist erschienen und durch jede namhafte Buchhandlung zu beziehen:

Der Schweizer-Rekrut.
Leitfaden für Fortbildungsschulen und zur **Vorbereit. f. d. Rekr.-Prüfung** von E. Kälin, Sekundarlehrer. Preis 50 Rp. Orell Füssli & Co. in Zürich.

Schul-Wandtafeln

mit Schieferimitation fabrizire und halte stets in couranter Grösse von 105 cm Höhe und 150 cm Breite auf Lager. Bestellungen von grossen oder kleineren Tafeln werden schnellstens ausgeführt.

Über Solidität und Haltbarkeit der Tafeln ist es mir das beste Zeugnis, dass, wo ich schon solche seit 12 Jahren hingiefert, mir immer wieder nachbestellt wurden. Auch wird meine Schieferimitation bei strengem Gebrauche mit Kreide nicht abgenutzt werden.

J. Heh. Bollinger, Maler in Schaffhausen.

Soeben erschien von besonderem Interesse:

Lehrer-Prüfungs-Arbeiten
unter Benutzung der besten pädagogischen Lehrbücher.

Erstes Heft. Nach welchen Grundsätzen ist der Unterricht in der Muttersprache zu erteilen, dass er sowohl die Verstandestätigkeit des Schülers wecke und fördere, als auch auf die Gemütsbildung desselben heilsamen Einfluss ausübe? Bearbeitet vom Konrektor Rud. Matz. Preis Fr. 1. 10. Die Besorgung übernimmt jede Buchhandlung.

Alfred Hufeland's Verlag in Minden.

Vorrätig in J. Huber's Buchhandlung in Frauenfeld:

Musik-Lexikon

von

Dr. Hugo Riemann,

Lehrer am Konservatorium zu Hamburg.

Theorie und Geschichte der Musik,
die Tonkünstler alter und neuer Zeit mit Angabe ihrer Werke, vollständige Instrumentenkunde.

Zweite Stereotyp-Ausgabe.

18 Lief. à 70 Rp.

— Ein Reallehrer, —

unterrichtend ausser in den Realien in Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Turnen und Musik, sucht Stelle. Eintritt nach Wunsch sofort.

Gefl. Offerten unter M. F. 99 befördert die Exp. d. Bl.

Zu verkaufen event. zu vermieten.

Ein Landsitz mit prachtvoller Aussicht in unmittelbarer Nähe der höheren Lehranstalten Zürichs, ganz besonders geeignet für Einrichtung einer Erziehungsanstalt.

Offerten unter Chiffre O 1842 F an

Orell Füssli & Co.,
(OF 1842 c) Zürich.

Vorrätig in J. Huber's Buchhandlung in Frauenfeld:

Aphorismen

aus

**Dr. Augustin Keller's
pädagog. Schriften.**

Dargestellt
von

H. Herzog.

Preis geb. Fr. 2. 40, broschirt Fr. 1. 80.

Neues Prachtwerk mit ca. 700 Ansichten.

Amerika in Wort und Bild.

Eine Schilderung der Vereinigten Staaten von

Friedrich v. Hellwald.

Zirka 50 Lieferungen à Fr. 1. 35.

Die 1. Lief. zur Ansicht. Prospekte gratis.

J. Huber's Buchh. in Frauenfeld.

Philipp Reclam's Universal-Bibliothek

(billigste u. reichhaltigste Sammlung von Klassiker-Ausgaben), wovon bis jetzt 1800 Bändchen erschienen sind, ist stets vorrätig in

J. Huber's Buchhandlung in Frauenfeld.

PS. Ein detaillierter Prospekt wird von uns gerne gratis mitgeteilt und beliebe man bei Bestellungen nur die Nummer der Bändchen zu bezeichnen. Einzelne Bändchen kosten 30 Cts.

Ein Verzeichnis einer

Auswahl gangbarer Bücher aus verschiedenen Wissenschaften, welche zu den beigesetzten, bedeutend ermässigten Barpreisen auf feste Bestellung zu beziehen sind, wird von J. Huber's Buchhandlung in Frauenfeld gratis abgegeben.

Hiezu eine Extrabeilage: „Herbart und seine Schule vor dem Forum des Herrn J. Kuoni in St. Gallen.“ (Schluss.)