

Darf der Mensch nach den Prinzipien Herbart's erzogen werden?

Eine Kritik.

Von Karl Krings in Aachen.

In der zweiten Hälfte des 18. und am Anfange des 19. Jahrhunderts hatte die pädagogische Wissenschaft in Deutschland einen so gewaltigen Aufschwung genommen, dass selbst die berühmtesten Philosophen der damaligen Zeit von dieser Bewegung nicht unberührt geblieben sind. Bekannt ist, dass Immanuel Kant an der Universität zu Königsberg pädagogische Vorlesungen hielt und eine Schrift „Ueber Pädagogik“ verfasste. Ebenso bekannt ist, dass Gottlieb Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ sich in begeisterten Lobpreisungen Pestalozzis ergeht und der Nationalerziehung im Sinne des Altertums das Wort redet. Am eingehendsten befasste sich unter den Philosophen der Neuzeit mit Pädagogik Johann Friedrich Herbart, der im Jahre 1776 zu Oldenburg geboren wurde und im Jahre 1841 als Professor der Philosophie zu Göttingen starb. Er gehört zu den Philosophen, welche nicht gelegentlich und nur insofern der Pädagogik ihre Aufmerksamkeit zuwendeten, als sie im Bilden ihrer Theorie derselben begegneten, sondern zu denjenigen, welche die Pädagogik ganz eigentlich philosophisch aufgefasst und bearbeitet haben. Die Herbartsche Philosophie unterscheidet sich dadurch von den meisten andern Systemen, dass sie nicht eine Vernunftidee zu ihrem Prinzip macht, sondern, wie die Kantsche, in der kritischen Untersuchung und Bearbeitung der subjektiven Erfahrung ihre Aufgabe sucht. Sie ist gleichfalls Kritizismus, aber mit eigentümlichen, von den Kantschen durchaus abweichenden Resultaten. Sich anschliessend an eleatische, platonische und leibnizsche Ideen hat Herbart ein philosophisches System aufgebaut, das er selbst im Gegensatz zum Idealismus als Realismus bezeichnet. Herbart war ein durchaus lauterer Charakter, in seinem praktischen Leben von tiefer Religiösität, ein scharfsinniger Denker von unermüdlichem

Forschungsgeiste, von grosser Gewissenhaftigkeit und strenger Wissenschaftlichkeit. Sein Einfluss auf die Pädagogik ist ein so nachhaltiger, dass ihm heutzutage noch viele ihre Huldigung nicht versagen können. So sagt z. B. der kaiserlich russische Staatsrat Ludwig Strümpell¹⁾:

„Herbarts Pädagogik ist derjenige Bestandteil seines Systems der Philosophie, der auch jetzt noch einen erheblichen Einfluss auf das Denken und Arbeiten vieler Erzieher und Lehrer und anderer mit dem Schulwesen beschäftigter Personen ausübt und, wie ich hoffe, künftig noch mehr ausüben wird.“

In ein noch glänzenderes Licht rückt Dr. Frick, Direktor der Frankeschen Stiftungen zu Halle a. d. S., die pädagogische Bedeutung Herbarts, indem er sagt:

„Ja, er ist eine Grösse und zwar eine pädagogische Grösse ersten Ranges, der geniale Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik und auch einer religiösen Didaktik, und er wird Ausgangspunkt bleiben und werden für alle, welche den Begriff einer wissenschaftlichen Didaktik erfasst haben oder erfassen wollen . . . Dennoch kommt dieser Didaktik ein anderer als nur ein historischer Wert zu, dennoch enthält sie Momente, denen man einen bleibenden Wert wird zuerkennen müssen; es sind hier Schätze verborgen, die noch nicht genügend erkannt, gehoben, praktisch verwertet scheinen, leitende Gesichtspunkte, welche gerade für die Gegenwart von besonderer Bedeutung zu werden verheissen.“

Wagner, der diese Aeusserung Fricks mitteilt, knüpft daran in seinem Vorwort zu seiner „Vollständigen Darstellung der Lehre Herbarts“ die Mahnung²⁾:

„Möchten sich darum alle Lehrer und Schulmänner recht gründlich in die Herbartschen Ideen vertiefen; denn letztere sind von reformatorischer Bedeutung für unser gesamtes Schul- und Erziehungswesen!“

Es soll nun der Zweck dieser Abhandlung sein, zu untersuchen, ob die obenangeführten Urteile über Herbart ihre Richtigkeit haben, oder, wenn wir uns allgemein fassen, es soll untersucht werden, ob vom Standpunkte des Christentums aus der Mensch nach den Prinzipien Herbarts erzogen werden darf.

Je nach dem Standpunkte, den man zu der inneren Beschaffenheit eines jungen zu erziehenden Menschen einnimmt, hat man die Tätigkeit eines Erziehers vielfach verglichen mit der eines Gärtners und eines bildenden Künstlers. Während die Analogie mit der Tätigkeit des Gärtners in der Seele des Zöglings eine ursprüngliche An-

¹⁾ L. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Aussprüche (Leipzig, Böhme Nachf. 1888) 175.

²⁾ Wagner, Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts⁶ (Langensalza, Gossler 1890), Vorwort.

lage, gleichsam einen Keim, voraussetzt, dessen Pflege die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist, wird diese Voraussetzung durch den Vergleich mit der Tätigkeit eines bildenden Künstlers gezeugnet und die Lebensfähigkeit der Seele, sowie die Anbahnung ihrer Richtung allein äusseren Verhältnissen zugeschrieben. Ein Blick in die Herbart'sche Psychologie zeigt uns, dass Herbart in der Auffassung von der inneren Beschaffenheit des Zöglings den Standpunkt eines bildenden Künstlers einnimmt. „Die Seele,“ sagt Herbart,¹⁾ „hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch etwas zu produzieren; sie weiss nichts von sich selbst, noch von andern Dingen; es liegen ihr auch keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Handelns und Wollens, auch keinerlei entfernte Vorbereitungen hierzu zu Grunde.“ Auf Grund dieses seines Standpunktes sah er sich veranlasst, in der Erziehung sukzessiv zwei Stufen zu unterscheiden, eine niedere Erziehung für die ersten Jahre des Zöglings — die „Kinderregierung“ — und eine höhere Erziehung, welche Sache des „Unterrichts“ und der „Zucht“ ist.

I. Kinderregierung.

Ueber die Kinderregierung spricht sich Herbart näher aus in der „Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ und in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“. Hiernach gehört ihm die Regierung gar nicht unmittelbar zur Erziehung, sondern sie ist ihm nur eine von den Bedingungen derselben; wenn möglich, sollte Regierung und Erziehung in zwei verschiedene Hände gelegt werden. Die Aufgabe der Regierung besteht darin, das „blinde Ungestüm“²⁾ des Knabenalters zu unterwerfen, teils um die menschliche Gesellschaft vor Verletzungen von seiner Seite zu schützen, teils um das Kind selbst vor manchen Gefahren zu bewahren, und endlich darin, den angeblich fehlenden Willen des Kindes durch den des Erziehers zu ersetzen, um ein Gelingen der Erziehung möglich zu machen. Doch folgen wir seinen Ausführungen selbst:

„Vorausgesetzt wird die nötige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen, ohne Verweiblichung und ohne gefährliche Abhärtung“³⁾. Das erste der Regierung der Kinder besteht darin, die

¹⁾ Herbarts sämtliche Werke. Herausg. von G. Hartenstein (Leipzig, Voss 1850—52) V 109.

²⁾ Herbart, Allgemeine Pädagogik (herausg. von Dr. Theodor Fritzsche, Leipzig, Reclam) 35.

³⁾ Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen (herausgegeben von Hermann Wendt, Leipzig, Reclam) 28. § 45.

Kinder zu beschäftigen; „dabei wird noch auf keinen Gewinn für die Geistesbildung gesehen“¹⁾, die Zeit soll ausgefüllt werden, „wenn auch ohne weiteren Zweck, als nur um Unfug zu vermeiden“²⁾, sei es durch körperliche Bewegung, sei es durch andere Beschäftigungen, worunter selbstgewählte den Vorzug verdienen, wenn sie, was freilich bei der Jugend selten ist, ordnungsgemäss zu Ende geführt werden. Den Beschäftigungen schliesst sich die Aufsicht an, und mit ihr ein „mannigfaches Gebieten und Verbieten“³⁾, wobei verschiedene Umstände auf seiten des Erziehers und der Kinder bezüglich der Sicherung des Gehorsams zu berücksichtigen sind. Die Aufsicht muss so eingerichtet sein, dass sie kein Misstrauen zeigt, sonst ist sie ein Uebel. Unter den Massregeln der Regierung ist das erste die Drohung. „Da ferner die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nötig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben“⁴⁾. Ueber die Unfolgsamen muss ein Buch geführt werden. „Die körperlichen Züchtigungen müssen mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden“⁵⁾. Die Grundlagen der ganzen Regierung aber sind Autorität und Liebe, die Herbart jedoch in einem ganz anderen als dem gebräuchlichen Sinne versteht. „Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigentümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken“⁶⁾. — „Aber erworben wird die Autorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes“⁷⁾. „Liebe beruht auf dem Einklang der Empfindungen und auf Gewöhnung“⁸⁾.

Bezüglich der Mittel, welche Herbart bei der Kinderregierung anwendet, ist zunächst zu beanstanden, dass er die Kinder irgendwie, ohne alle Rücksicht auf die Geistesbildung, beschäftigen lässt, nur aus dem einen Grunde, damit sie keinen Unfug treiben. Hierzu bemerkt Mollen in seiner Abhandlung über Herbart⁹⁾:

1) Ebd. 28 § 46.

2) Ebd. § 46.

3) Ebd. 29, § 48.

4) Ebd. 30, § 50.

5) Ebd. 31, § 51.

6) Herbart, Allgemeine Pädagogik 38.

7) Ebd. 38.

8) Ebd. 39.

9) Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (Gotha, Besser 1880) III² 399.

„Es ist unzweifelhaft, dass Kinder wie Erwachsene geleitet und bestimmt werden können durch Mittel, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen. Sinnliche und egoistische Antriebe leisten in dieser Beziehung viel. Wären nun diese Mittel indifferent, so könnte nichts dagegen eingewendet werden. Indessen keine Einwirkung auf die Gemüther, am wenigsten die, welche den Willen bestimmt, kann gleichgültig sein für die Erziehung. Jede Kraft wird durch Uebung verstärkt, jedes Prinzip gewinnt an Zuversicht und Wirksamkeit, wenn es gelten und wirken kann. Wie sollte der Egoismus, wenn wir auf ihn bauen und ihn benutzen, nicht sich verstärken und verhärten?“

Ganz falsch und zur Grundlage einer Erziehung vollständig ungeeignet sind die Begriffe von Autorität und Liebe im Herbartschen Sinne. Autorität beruht nicht auf „geistiger Ueberlegenheit“, sondern auf einem sittlichen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling. Die Grundlage dieses Verhältnisses bildet ein in dem Bewusstsein des Zöglings wirksames Gefühl und eine Ahnung, dass es ein über alle Willkür erhabenes Gesetz gibt, welches seinem Erzieher die Macht und Berechtigung verleiht, das Gute zu belohnen und das Böse zu bestrafen. Die Autorität des Erziehers ist ein Ausfluss der göttlichen Autorität und hat hierin den Grund ihrer Verpflichtung.

Wie die Autorität, so entbehrt auch die Herbartsche „Liebe“ jeder moralischen Grundlage; beide sind nur Zustände, Tätigkeiten, die eine unmittelbare Beziehung zum sittlichen Leben gar nicht haben. Liebe beruht nicht auf dem Einklang der Empfindungen und auf Gewöhnung; die Liebe, die zwischen Lehrer und Zögling bestehen muss, ist die aus der Gottesfurcht hervorquellende Tugend. Nur die christliche Liebe ist die erwärmende und befruchtende Sonne bei dem ganzen Erziehungsgeschäfte; die christliche Liebe flösst dem Lehrer die nötige Teilnahme ein für das Wohl des Kindes und gibt ihm den nötigen pädagogischen Takt in der Anwendung der Zucht-mittel; sie paart Geduld und Sanftmut mit Ernst und väterlicher Strenge, nicht ist sie Schwäche, sondern vernünftiges Wohlwollen für die Rettung des Kindes. Eine solche Liebe wird auch vom Zögling wiedergeliebt werden.

Was Herbart über Drohung und Strafe sagt, ist, vorausgesetzt, dass zwischen Erzieher und Zögling die obenerwähnte sittliche Grundlage besteht, durchaus zu billigen. Drohung und Strafe jedoch werden ohne das Hinzutreten eines sittlichen Elementes, wie dies bei dem Herbartschen Begriffe von Autorität und Liebe der Fall ist, nicht eine Besserung des Zöglings bewirken, sondern dessen Gemüt verderben und Motiven edlerer Art den Zugang versperren.

Gänzlich zu bedauern für die ersten Jahre der erwachenden Vernunft ist das Fehlen jeden religiösen Elementes. Eine wahre, lebendige Religiosität ist die Grundlage für zeitliches und ewiges Glück. Dieselbe muss aber dem jungen Herzen möglichst früh und tief eingepflanzt werden, damit sie für das ganze Leben ihren Einfluss behält¹⁾. „Das Kind soll sein Herz zu Gott wenden beim ersten Erwachen der Vernunft und soll es Gott zugekehrt halten bis zum letzten Atemzuge.“ Denn mit dem Erwachen der Vernunft tritt das Kind in jene Abhängigkeit zu Gott, auf deren Anerkennung die Religion beruht.

Endlich ist es auf Grundlage der Herbartschen Psychologie überhaupt unmöglich, durch Regierung ein sittliches Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling zu begründen, da er ja jede ursprüngliche Anlage und insbesondere den Willen leugnet; ohne ein Wirkenkönnen aber ist ein Wirken, ohne ein Willensvermögen ein Wollen absolut unmöglich. Der junge Zögling kann also gar nicht zu einem für die höhere Erziehung tauglichen Objekte herangebildet werden, er kann nur wie ein Tier — denn diesem gleicht er vollständig — dressiert werden. Ist jedoch in dem jungen Zögling ein Wille vorhanden — und er ist es —, so muss die Sonderung von „Regierung“ und „Erziehung“ fallen, und die Erziehung hat sich sofort des Kindes zu bemächtigen.

II. Die höhere Erziehung.

Doch gehen wir weiter zur höheren Erziehung Herbarts. Geben wir hier der Uebersicht halber vorläufig kurz an, worin der Zweck derselben besteht.

Die Hauptaufgabe der Erziehung in intellektueller Hinsicht ist, „Vielseitigkeit des Interesses“²⁾ zu erwecken und zu erhalten, in moralischer Beziehung „Sittlichkeit“ oder „Ausbildung eines sittlichen Charakters“. Das Mittel zur Erreichung des ersten Zieles ist der „Unterricht“, das zweite wird durch die „Zucht“ erreicht. Vielseitigkeit des Interesses und Ausbildung zur Sittlichkeit verhalten sich zu einander so, dass erstere der letzteren untergeordnet und ein Mittel zur Erreichung der letzteren ist.

¹⁾ Kehrlein-Keller, Handbuch der Erziehung und des Unterrichts¹⁰ (F. Schöningh, Paderborn) 146.

²⁾ Vgl. Umriss pädagog. Vorl. 38, § 62.

1. Vielseitigkeit des Interesses — das höchste Ziel der Erziehung in intellektueller Hinsicht — und der Unterricht als Mittel derselben.

Herbart handelt bei der höheren Erziehung sowohl in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ wie auch in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ an erster Stelle von dem Unterricht, „den er als den eigentlichen Kern der ganzen Erziehung ansieht. Erziehung ohne Unterricht ist ein Unding; der Unterricht, der nicht erzieht, kann ebensowenig anerkannt werden“¹⁾. „Der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen“²⁾. „Der Unterricht hat daher nur den Zweck, zu erziehen“³⁾.

„Der letzte Endzweck des erziehenden Unterrichtes liegt zwar schon im Begriffe der Tugend; allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht besonders gesteckt werden muss, lässt sich durch den Ausdruck »Vielseitigkeit des Interesses angeben«“⁴⁾.

Was versteht Herbart unter Interesse? Lassen wir ihn selbst reden⁵⁾:

„Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Wer Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessiert sich dafür.“

Mit andern Worten, das Interesse bedeutet⁶⁾

„die dauernde Hingabe an Personen und Sachen und das selbsttätige Weiterstreben im Wissen und Können.“

Unter Vielseitigkeit des Interesses versteht Herbart⁷⁾ nicht das Interesse für den mannigfaltig gegliederten Unterrichtsstoff, sondern eine „mannigfaltige geistige Tätigkeit, welche mit der Auffassung des Unterrichtsstoffes verbunden ist.“

Dies sagt er selbst ausdrücklich, dies geht aber auch schon daraus hervor, dass er die Begriffe der „Vertiefung“ und „Besinnung“ und die „formalen Stufen“ aus dem Begriffe der Vielseitigkeit ableitet⁸⁾.

¹⁾ G. A. Hennig, Joh. Friedr. Herbart, nach seinem Leben und seiner pädagog. Bedeutung² (Leipzig, Siegismund & Volkening 1877) 88.

²⁾ Umriss pädag. Vorlesungen (Leipzig, Reclam) 35, § 58.

³⁾ G. A. Hennig. Ebd.

⁴⁾ Umriss pädag. Vorlesungen 38, § 62.

⁵⁾ Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen (Leipzig, Reclam) 38, II. Kap., § 62.

⁶⁾ Jos. Zaunmüller, Kritik des Herbartschen Unterrichtssystems (gedr. im 26. Jahresbericht des Kaiser Franz-Josef-Staatsgymnasiums zu Freistadt in Oberösterreich für das Schuljahr 1896) 4.

⁷⁾ Ebd. 4.

⁸⁾ Herbart, Umriss pädag. Vorlesungen. Kap. 3, 40.

Der Stoff des Unterrichtes¹⁾ muss in seinen Einzelheiten, Begriffen aufgefasst werden, letztere müssen zu einem Gedanken, die Gedanken zu Hauptgedanken verbunden werden, bis man zum Grundgedanken aufsteigt.

Aus dem Begriffe der Vielseitigkeit also abgeleitet und als Bedingungen desselben hingestellt sind die Begriffe der „Vertiefung und Besinnung“. Vertiefung ist die Hingabe an einen Gegenstand, sodass man ihn in seinen Einzelheiten auffasst, welche z. B. beim Lesen die Worte, beim Anschauungsobjekte die Teile sind. Besinnung ist die Zusammenfassung der Einzelheiten, ohne welche die Persönlichkeit des sich Vertiefenden nicht bestehen würde. Aus dem Wechsel der beiden Funktionen „Vertiefung und Besinnung“ entstehen die vier „formalen Stufen“: Klarheit (Auffassung des Einzelnen)²⁾, Assoziation (Verbindung des Einzelnen zu grösseren Reihen), System (Anordnung des Verbundenen) und Methode (richtige Art, die Anordnung zu bilden und zu beurteilen).

Als Bedingung für die Vielseitigkeit des Interesses wird auch die Aufmerksamkeit hingestellt; dieselbe zerfällt in eine „willkürliche und unwillkürliche“³⁾. Die willkürliche Aufmerksamkeit hängt von dem Vorsatz ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen und Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit, in welcher die Vorstellungen des Schülers „freisteigend“⁴⁾ d. h. ohne Nötigung dem Unterrichtsstoffe entgegenkommen.

Im Kap. 5 seines Umrisses pädagogischer Vorlesungen folgen die Hauptklassen des Interesses. Das Wesen des Unterrichts besteht in „Erfahrung und Umgang“⁵⁾, wofür er in der „Allgem. Pädagogik“ die Ausdrücke „Erkenntnis und Teilnahme“⁶⁾ gebraucht. Aus der Erfahrung „kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh“, aus dem Umgang „die Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte“⁷⁾. „Unter Erfahrung versteht er also die Auffassung der Natur, unter Umgang den Verkehr mit

¹⁾ Vgl. Jos. Zaunmüller, Kritik d. Herb. Unterrichtssystems (oben).

²⁾ Umriss pädag. Vorlesungen 41, § 67.

³⁾ Umriss pädag. Vorlesungen 45, § 73.

⁴⁾ Ebd. 46, § 74.

⁵⁾ Umriss pädag. Vorlesungen 23, § 36 und § 85.

⁶⁾ Allgem. Pädagogik 76.

⁷⁾ Ebd. 23, 386.

den Menschen“¹⁾. „Daher unterscheidet man im Unterrichte zwei Hauptrichtungen, die naturwissenschaftliche und die historische“²⁾. „Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische Interesse“³⁾, „worunter die Auffassung des konkreten Anschauungsstoffes zu verstehen ist“⁴⁾. „Bei fortschreitendem Nachdenken über Erfahrungsgegenstände“⁵⁾, d. h. indem die aus den Anschauungen entspringenden Vorstellungen und Begriffe zu höheren Begriffen verarbeitet werden, entsteht das spekulative Interesse. Hierzu kommt noch das ästhetische Interesse, „welches in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale seinen Ursprung hat“⁶⁾.

„Dem Umgange entspricht das sympathetische Interesse“, welches das Verhältnis zu den einzelnen Menschen berücksichtigt⁷⁾. „Beim Nachdenken über grössere Verhältnisse des Umgangs,“ — also in bezug auf ganze Stände — „entsteht das gesellschaftliche Interesse“⁸⁾. „Aus der ruhenden Betrachtung der Dinge und der Schicksale entspringt das religiöse Interesse“⁹⁾.

Die Materie des Unterrichts — er behandelt sie in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ — teilt er in Sache, Form und Zeichen.

In dem 6. Kap. des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ behandelt er die „verschiedenen Gesichtspunkte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts“¹⁰⁾; es ist hier die Rede von den Humaniora und Realien, von den Unterrichtsgegenständen und der Art und Weise der Beschäftigung mit denselben.

Das siebente Kapitel bespricht den Gang des Unterrichtes; derselbe kann 1. bloss darstellend, 2. analytisch und 3. synthetisch sein.

Bei dem bloss darstellenden Unterricht fällt dem Lehrer die Aufgabe zu, „so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube“¹¹⁾.

Der analytische Unterricht lässt die Bestandteile und Merkmale des Unterrichtsobjektes unterscheiden und bietet Stoff für Spekulation und Geschmack.

¹⁾ Zaunmüller, a. a. O. 5.

²⁾ Ebd. 24, § 37.

³⁾ Umriss pädag. Vorlesungen 55, § 83.

⁴⁾ Zaunmüller, a. a. O. 5.

⁵⁾ Umriss pädag. Vorlesungen 55, § 83.

⁶⁾ Ebd. 55, § 83.

⁷⁾ Ebd. 55, § 83.

⁸⁾ Ebd. 55, § 83.

⁹⁾ Ebd.

¹⁰⁾ Ebd. 65, § 95.

¹¹⁾ Allgem. Pädagogik (Reclam) 100.

Beim synthetischen Unterrichte wird ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt.

Doch nun zur Kritik. Herbart sagte: „Der Unterricht hat nur den Zweck, zu erziehen.“

Zunächst kann überhaupt nicht jeder Unterricht, auch wenn er im Herbartschen Sinne vollzogen wird, erziehend genannt werden. Die rein intellektuelle Tätigkeit, die Auffassung des empirischen Unterrichtsmaterials an sich, die Aneignung des Gedächtnisstoffes kann ich nicht erziehend nennen, es sei denn, dass ich einem solchen Unterrichte als Beschäftigung eine sittliche Bedeutung einräume, insofern er dem Müßiggang und dessen verderblichen Folgen vorbeugt, in einem anderen Sinne nicht.

Der bloss erziehende Unterricht Herbarts hat seinen Grund in dessen sehr beschränkender Ansicht von der Möglichkeit, Wahrheit zu erkennen, und diese Ansicht liess ihn zu keiner anderen als bloss relativen Schätzung der intellektuellen Bildung kommen. Indessen unzweifelhaft kommt der wissenschaftlichen oder intellektuellen Bildung auch selbständige Bedeutung zu, so gewiss es ist, dass der Mensch auf das Erkennen der Wahrheit angelegt ist.

Die krasse Unterordnung der Ausbildung der Erkenntnis unter die der Sittlichkeit widerspricht vollständig dem Begriffe des menschlichen Wesens; Erkenntnis und Sittlichkeit sind durchaus koordiniert und unterstützen sich gegenseitig.

Wie verhält es sich nun mit der „Vielseitigkeit des Interesses“, welche Herbart als den näheren Zweck, als den Grundbegriff des Unterrichts hinstellt?

Die Darlegung des Herbartschen Unterrichtssystems zeigte, dass Herbart den Begriff der Aufmerksamkeit als eine Bedingung des Interesses aufstellte. Kleide ich diese Bedingung in einen Satz, so erhalte ich: „Wenn Aufmerksamkeit vorhanden ist, muss auch Interesse da sein“¹⁾. Dies ist aber falsch; denn nur bei der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, d. h. wenn dem Schüler die Vorstellungen „freisteigend“ entgegenkommen, wird sich die Aufmerksamkeit mit Interesse verbinden: bei der willkürlichen Aufmerksamkeit ist dieses jedoch nicht der Fall. Der Lehrer vermag wohl durch Ermahnung, Tadel, Strafe dem Schüler Aufmerksamkeit gewissermassen aufzuzwängen, aber Interesse ist mit dieser durch Druck erzeugten Aufmerksamkeit nicht vorhanden. Es ist also unrichtig, die Aufmerksamkeit als eine

¹⁾ Vgl. Zaanmüller, Kritik des Herbartschen Unterrichtssystems 8.

Bedingung des Interesses aufzufassen. Das Verhältnis ist vielmehr umgekehrt; jedesmal, wenn ich mich interessiere, bin ich auch aufmerksam. Aufmerksamkeit ist also der weitere, Interesse der engere Begriff. Es ist aber auch klar, dass Aufmerksamkeit nicht der Zweck des Unterrichts sein kann. Das Ziel des Unterrichts besteht vielmehr zunächst in der Ausbildung des Intellekts: möglichst vielseitiges Interesse und hierdurch gesteigerte Aufmerksamkeit werden deshalb Bedingung und Mittel sein, jenes Ziel in möglichst hohem Grade zu erreichen. ¹⁾

„Erst in zweiter Linie wirkt der Unterricht auf den Willen ein, indem er diesen bestimmt, das Erkannte auch praktisch zu verwerten, es im Leben zur Anwendung zu bringen. Indessen ist der Unterricht von der Erziehung nicht zu trennen . . . Denn die Erziehung soll den Menschen zu einer solchen geistigen und sittlichen Verfassung ausbilden, dass er die Aufgaben, die ihm das Leben stellt, erfülle. Eine derartige Verfassung setzt aber die Erkenntnis der Wahrheit und der daraus folgenden Pflichten, sowie die zur Erfüllung des irdischen Berufslebens erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten voraus, und diese können nur durch den Unterricht dem Zögling vermittelt werden.“ ²⁾

Gänzlich zu verwerfen und wissenschaftlich unrichtig ist die Einordnung des religiösen Interesses unter die Interessen der Teilnahme und nicht zugleich unter die der Erkenntnis. Durch diesen Umstand wird die Religion von vornherein ihrer zentralen Stellung in der Erziehung beraubt. Die Religion „gehört deshalb nach Herbart nicht für den Erzieher als solchen, sondern für Kirche, Eltern und Theologen“ ³⁾, ein Grundsatz, der vom christlich pädagogischen Standpunkt aus, wie wir später sehen werden, als absurd bezeichnet werden muss.

Wenn wir uns im Vorhergehenden den Prinzipien des Herbart'schen Unterrichtssystems nicht anschliessen konnten, so hat Herbart doch, was die praktische Seite des Unterrichts anbelangt, viel Vortreffliches, ja ganz Neues und von bleibendem Werte, geleistet. Dieses ist seiner feinen Beobachtungsgabe zuzuschreiben und muss durchaus anerkannt werden, wenngleich auch hier, wie dies nicht anders möglich, einige Züge seines Systems durchblicken.

(Schluss folgt.)

¹⁾ Alb. Stöckl, Lehrbuch der Pädagogik ² (Mainz, Kirchheim 1880) 258.

²⁾ Ebd. 258.

³⁾ Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (Gotha, Besser 1876—1880) III ² 383.