

46775h
Nekr H 0108

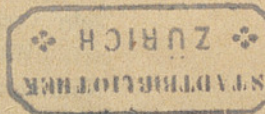


BÜNDNER SEMINAR-BLÄTTER

(Neue Folge.)

Herausgegeben von

Seminardirektor **P. Conrad** in Chur.



IV. Jahrgang.

Nº 1.

November 1897.

Die „Seminar-Blätter“ erscheinen jährlich sechsmal. Preis des Jahrganges für die Schweiz Fr. 2.—, für das Ausland 2 Mk. Abonnements werden angenommen von allen Buchhandlungen des In- und Auslandes, sowie vom Verleger Hugo Richter in Davos.

Inhalt: An die Leser. — Joh. Adam Hug, 7/ — Ueber Wesen und Wert des darstellenden und des entwickelnden ~~Unterrichts~~. — Rezension. — Inserate.

An die Leser.

Die neue Folge der Bündner Seminarblätter beginnt hiermit den 4. Jahrgang. Die drei ersten Jahrgänge haben sich der Gunst der Lehrerschaft und der Geistlichkeit in hohem Grade zu erfreuen gehabt. Das Blättchen erwarb sich inner- und ausserhalb des Kantons einen ausgebreiteten Leserkreis. Dies ermutigt uns, das Unternehmen nach dem gleichen Programm fortzusetzen. Nur in der Art des Erscheinens halten wir eine kleine Aenderung für geboten.

Als wir uns vor drei Jahren zu einer neuen Ausgabe der Seminarblätter entschlossen, einigten wir uns dahin, jährlich 8 Nummern à 1 Bogen erscheinen zu lassen. Es hätte sich diese Einrichtung für kleinere Aufsätze ohne Zweifel auch ganz gut bewährt, nicht aber für grössere, gründliche Arbeiten, deren wir jedes Jahr eine Anzahl veröffentlichen wollten.

Um diese nicht zu sehr verteilen zu müssen, kamen wir jedes Jahr mehrmals in die Lage, den für die einzelne Nummer vorgesehenen Raum bedeutend zu überschreiten. Wir gaben Nummern heraus, die 1½ und 2 Bogen enthielten. Wollten wir aber der einzelnen Nummer eine gewisse Mannigfaltigkeit verleihen und dadurch möglichst vielen Lesern wenigstens etwas bieten, so reichten wir mit diesem Auskunftsmittel nicht einmal aus. Wir waren trotz der grossen Nummern noch gezwungen, längere Arbeiten sogar auf drei Nummern zu verteilen, und das ist bei einem monatlich er-

scheinenden Blatte zu viel. Es wäre dies höchstens bei Artikeln zulässig, bei denen jeder Teil ein vollständiges, abgeschlossenes Ganze bildet, wie z. B. bei den Proben zu einem Reallesebuche. Bei andern Arbeiten geht auf diese Weise der Zusammenhang zu sehr verloren, und die letzten Teile bleiben dann gar oft ungelesen.

Wir haben uns deshalb entschlossen, *regelmässig umfangreichere* Nummern herauszugeben, dafür aber *deren Zahl etwas zu reduzieren*. Die Seminarblätter sollen in Zukunft *in 6 Nummern à 1½ Bogen im Minimum erscheinen*. Die Leser erhalten so statt der ursprünglich geplanten 8 Bogen mindestens 9, wahrscheinlich auch 10 Bogen, also mehr als anfangs vorgesehen war und jedenfalls ungefähr gleich viel, als ihnen, entgegen dem ersten Plane, während der bisherigen Jahre thatsächlich geboten wurde. Dabei bleibt der Preis derselbe.

Wir hoffen, dass diese Aenderung, die wir im Interesse unserer Leser getroffen haben, von diesen auch gebilligt werde. Besonders werden diejenigen Lehrer damit einverstanden sein, die um Ostern ihren Wohnort ändern, was namentlich in Bünden Regel ist. Es gingen infolge dieser Wohnortswechsel jedes Jahr für eine Anzahl Abonnenten die zwei letzten Nummern verloren. Sie wurden der Expedition als unbestellbar zurückgeschickt und später in vielen Fällen von den Abonnenten nicht reklamiert. Das wird in Zukunft auch nicht mehr vorkommen, da die letzte Nummer in der ersten Hälfte April, vor Schluss der Winterschulen, in den Händen der Abonnenten sein soll. Die angegebene Aenderung im Erscheinen des Blättchens empfiehlt sich also auch aus diesem Grunde.

Redaktion und Verlag der Bündner Seminarblätter.

Johann Adam Hug. †

Von C. Wanner-Burckhardt.

In Joh. Ad. Hug haben wir einen der tüchtigsten schweizerischen Kämpen für den erziehenden Unterricht verloren. Den Lesern dieser Blätter ist er durch manchen guten Aufsatz bekannt und einzelnen wohl auch lieb und wert geworden; darum möge uns verstattet sein, der Einladung der verehrl. Redaktion folgend, an dieser Stelle einen Blick dankbaren Gedenkens auf sein Leben und seine Arbeit zu richten.¹⁾

Unser Freund wurde am 19. Sept. 1855 in Buch im schaff-

¹⁾ Ausführlicher ist sein Leben und Wirken dargestellt durch H. Süssli in No. 30 und durch B. in R. in No. 32 des Schweiz. Evang. Schulblattes.

hauserischen Hegau geboren. Dem Bauernstande entstammend, beteiligte er sich früh an der ländlichen Arbeit. Die pädagogische Massregel der Bauern, den Kindern beim Hacken oder Schneiden eines grossen Ackers durch Abgrenzung ihres Arbeitsanteils in kleine »Aeckerlein« Mut und Lust zu machen, blieb ihm aus dieser Zeit in lebhafter Erinnerung, und er hat später oft die Forderung, auch im Unterrichte Teilziele aufzustellen, in einleuchtender Weise mit jener Beobachtung illustriert.

1871 trat er ins evangelische Seminar in Unterstrass ein; hier entwickelten sich seine Gaben aufs beste; er arbeitete mit Eifer und Lust und verlebte vier glückliche Jahre. Zeugnis davon geben seine damals entstandenen Gedichte, deren er ein Heft voll aufbewahrt hat, und von denen manche eine gute poetische Diktion zeigen.

Seine pädagogische Praxis begann Hug im Missionsknabenhaus; aber lieber war ihm die Wirksamkeit in einer Dorfschule, die ihm auch bald in einem Dorfe des Klettgaus beschieden wurde. Da lebte er nur der Schule und seinen stillen Studien. Diese Abgeschlossenheit betremdete manche Dorfbewohner ebenso sehr, als dann bei der Jahresprüfung der unerwartet gute Erfolg der stillen Thätigkeit sie überraschte. Nun aber kam eine entscheidende Wendung, die den stillen Arbeiter aus dem kleinen Dorf in eine grosse Stadt und aus der Elementarschule auf die Universität führte. Dies geschah auf Veranlassung seines Lehrers und väterlichen Freundes, des 8 Tage nach ihm heimgegangenen Seminardirektors Bachofner. Dieser hatte sich schon in den 50er Jahren mit Herbarts Pädagogik bekannt gemacht. Auf einer Studienreise durch Deutschland lernte er Ziller und sein Seminar genauer kennen und freute sich, in Ziller eine so tüchtige evangelische Persönlichkeit zu finden. Er beschloss daher, einzelne seiner frühern Schüler nach Leipzig zu senden, damit sie durch akademisches Studium und durch ihre Beteiligung in Zillers Seminar und in seiner Uebungsschule zu tüchtigen Lehrern für evangelische Seminarien und Gymnasien herangebildet würden. Zunächst nun wurde der stille Dorfschulmeister Hug angefragt, ob ihm eine solche Fortsetzung seiner Studien zusagen würde, und er griff mit Freuden zu.

An der reich ausgestatteten Universität in Leipzig schloss sich unserm Freunde ein ganz neues Leben auf. Sein Spezialfach war die deutsche Sprache und Litteratur, in die er sich mit freudigem Eifer vertiefte, und wobei ihm als Lehrer der geist- und

gemütreiche Rud. Hildebrand am meisten zusagte. Mit gleichem oder wo möglich noch grösserm Eifer aber hörte er auch die philosophischen und pädagogischen Vorlesungen Zillers, wurde Mitglied seines pädagogischen Seminars und übte sich in der Uebungsschule in der praktischen Ausführung der Lehre des grossen Meisters. Er war ganz hingerissen von seiner gewaltigen Persönlichkeit wie von der Grösse und konsequenten Durchführung seines pädagogischen Systems. So kam er nach 2 Jahren (1880) als begeisterter Schüler Zillers von Leipzig zurück, wurde Lehrer des Deutschen und der Methodik im evang. Seminar in Unterstrass und erwies sich bald als ein in seinem Spezialfach, wie in der Zillerschen Pädagogik gut ausgerüsteter Mann.

Bald aber zeigten sich auch scharfe Klippen. Er hielt so sehr bis ins Einzelste hinein fest am System, dass er von vielen Seiten her Widerspruch erfuhr, auch von denen, welche mit dem Wesentlichen der Lehre vom erziehenden Unterrichte durchaus einverstanden waren. Er hat wohl zu wenig berücksichtigt, dass man in einer so ins thatsächliche Leben eingreifenden Kunstpraxis, wie der erziehende Unterricht eine ist, sich nicht so sehr ans System halten kann, wie es in einer philosophischen Theorie dagegen nicht nur möglich, sondern durchaus nötig ist. Seine ihm übrigens zur Ehre reichende Maxime: »Es ist besser, sich an einen Meister anzuschliessen, als selber Methoden finden zu wollen,« sagte in dieser Hinsicht zu viel und zu wenig. Hätte er nur schon im Anfang so, wie später, unsern thatsächlichen Verhältnissen mehr Rechnung getragen, ohne deshalb das Ideal aus dem Auge zu verlieren, so wäre ihm viel Aufregung und Enttäuschung erspart geblieben. Leider hatten auch nicht alle genug guten Willen, sein Auftreten so zu nehmen, wie es gemeint war, und nur wenige wussten dies und jenes seiner jugendlichen Begeisterung zu gute zu halten. Ihm hat solches Uebelnehmen oft weh gethan; denn Gemütsmenschen, wie er, kommen über dergleichen nicht so leicht hinweg.

Sein Unterricht war klar und anregend. Die Seminaristen wusste er mit grossem Geschick in das *Wesen* der Zillerschen Pädagogik einzuführen und für sie zu gewinnen, und viele wurden ihm auch sehr anhänglich. Ebenso verstand er, seinen Schülern die Schätze der deutschen Litteratur nahe zu bringen und lieb zu machen; es kam ihm weniger auf ein litterarhistorisches Wissen als auf ein Eindringen in die Hauptwerke an.

In seinem Thun, Reden und Schreiben war er treu und redlich, ohne Verdeckungen und Hintergedanken. Zu eigentlichen Disputationen und scharfen, kritischen Untersuchungen war er weniger geneigt. Wenn er dennoch hie und da schroff urteilte, so durfte man immerhin seiner Versicherung glauben, dass er nie die Person, sondern immer die Sache meine. Er war gern in gemütlichem Kreise und dem Freunde treu zugethan. Redselig war er nicht und konnte deshalb leicht denen, die ihn nicht kannten, als verschlossen erscheinen; das rührte aber mehr von seiner angeborenen Bescheidenheit und Nüchternheit her, — im Freundeskreise ging ihm Herz und Mund auf, und er brachte dann aus dem Schatze seiner reichen Kenntnisse Neues und Altes hervor. Die wissenschaftliche Arbeit schätzte er sehr, erkannte aber mit praktischem Blick, dass diese nicht für den Volksschullehrer und er nicht für sie ist; er verwarf daher die Hochschulbildung und jede Scheinausrüstung der Lehrer. Grosses Gewicht legte er dagegen auf etwas, das oft zu wenig beherzigt wird. »Der Lehrer muss«, sagte er in der Festschrift des Seminars in Unterstrass, »ein Mann mit heiterm Gemüte sein; er muss ein zuthunliches, freundliches, wohlwollendes und geistig bewegliches Wesen besitzen. Das Herz muss ihm aufgehen, wenn er unter seinen Kindern steht; ... er muss ein Kind sein unter Kindern... Das kann nur ein in seinem Grunde glücklicher Mensch. Glücklich aber ist, wer den Heilandsruf versteht und ihn sich zu Herzen genommen hat: Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken. Nehmet auf euch mein Joch, und lernet von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig, so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen.«

J. A. Hug hatte eine bedeutende Arbeitskraft. Er erteilte den Deutschunterricht in drei Seminarklassen und lehrte Geographie, Methodik und Geschichte der Pädagogik, gab also eine Zeitlang wöchentlich 28 Stunden Seminarunterricht. Mit welchem Eifer er daneben noch für das Verständnis und die weitere Verbreitung der Lehre vom erziehenden Unterricht wirkte, zeigt das nachfolgende Verzeichnis seiner Aufsätze, in welchem dasjenige von Reins Encyclopädie (III. Bd.) zu Grunde gelegt und vervollständigt ist, und welchem erst noch eine grosse Anzahl gewissenhafter Bücherrezensionen beizufügen wäre.

Leider wurde diese rastlose Arbeit nach menschlichem Ermessen zu früh stille gestellt. Eine langsam weiter greifende Blut-

zersetzung trat auf und äusserte sich bald in akuten lokalisierten Krankheiten, bald in einem allgemeinen Schwächezustand. Kein Arzt wusste dem schleichenden Uebel zu begegnen. Anderthalb Jahre lang litt und hoffte der liebe Freund, bis er den Tod herannahen sah, dem er dann auch gefasst und in Gottes Willen ergeben entgegenblickte. Am 7. Juni ist der treue Mann von uns geschieden; er ruhe in Gottes Frieden!

Aufsätze und kleinere Artikel von J. A. Hug sel.:

- A. Histor. Pädagogik.** 1. Tuiscon Ziller, eine biographische Skizze.¹⁾ 1892. 2. Pestalozzi und die Gegenwart.¹⁾ 1896. 3. J. P. Hebel als darstellender Erzähler.²⁾ 1889.
- B. Theoretische Pädagogik.** 1. Lehre vom Unterricht. 1. *Allgemeine Pädagogik und Didaktik.* 4. Ziel und Ziele.¹⁾ 1894. 5. Immanentes Memorieren.³⁾ 1895. 6. Abwechslung.⁴⁾ 7. Akkommodation.⁴⁾ 8. Aufmunterung.⁴⁾ 9. Befangen.⁴⁾ 10. Beherzt.⁴⁾ 11. Behütung.⁴⁾ 12. Einfachheit.³⁾ 13. Empfänglichkeit.⁴⁾ 14. Entbehrung.³⁾ 15. Erholung.⁴⁾ 16. Erstaunen.⁴⁾ 17. Förmlichkeit.⁴⁾ 18. Das Erzählen im Unterrichte.²⁾ 1887. 19. Der Eklektizismus in der Pädagogik.¹⁾ 1885. 20. Das Verhältnis der Pädagogik Zillers zu derjenigen Herbarts.¹⁾ 1886. 21. Hausaufgaben.¹⁾ 1891. 22. Etwas von der Kunst, sich auf den Unterricht vorzubereiten.²⁾ 1891. 23. Von der Aufmerksamkeit.¹⁾ 1895. 24. Einige überflüssige Gedanken zum Unterrichte (üb. Anschauung).¹⁾ 1894. 25. Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule.³⁾ 1895. 26. Der realistische Unterricht nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik.²⁾ 1890. 27. Achtung und Autorität⁵⁾ 1894 und ⁴⁾. 28. Zur Lehrplanfrage.¹⁾ 1895. 29. Die darstellende Form des Unterrichts.¹⁾ 1886. 30. Der darstellende Unterricht.²⁾ 1888. 31. Etwas über das Wiederholen, Ueben und Examinieren.¹⁾ 1894. 32. Repetitio est mater studiorum.¹⁾ 1895. 33. Wiederholen und Vorbereiten.¹⁾ 1895. 34. Abhören.⁴⁾
2. *Specielle Didaktik.* 35. Der Katechismus in der Volksschule.²⁾ 1885. 36. Vom Lesen und Schreiben.¹⁾ 1890. 37. Eine schöne Schrift ist Goldes wert.¹⁾ 1894. 38. Die Aufsatzübungen in der Volksschule.¹⁾ 1886. 39. Die Grammatik in der Volksschule.²⁾ 1884. 40. Der Unterricht im Deutschen am Seminar.¹⁾ 1884. 41. Das Verhältnis der Herbart-Zillerschen Schule zum sogen. Anschauungsunterrichte.²⁾ 1883. 42. Vom Zeichnen.¹⁾ 1893.
- II. Lehre von der Zucht.** 43. Ernst.⁴⁾ 44. Achtung und Autorität ⁴⁾ und ⁵⁾. 1894. 45. Abbitte.⁴⁾ 46. Anerkennung.⁴⁾ 47. Anhänglichkeit.⁴⁾ 48. Dankbarkeit.⁴⁾ 49. Denunziant.⁴⁾ 50. Dulden.⁴⁾ 51. Ehrerbietung.⁴⁾ 52. Ehrlichkeit.⁴⁾ 53. Entschiedenheit.⁴⁾ 54. Sittliche Entschliessung.⁴⁾ 55. Entschuldigung.⁴⁾ 56. Ermahnung.⁴⁾ 57. Sittliche Erwärmung.⁴⁾ 58. Freigebig.⁴⁾ 59. Fürsorge.⁴⁾ 60. Geduld.⁴⁾ 61. Gefälligkeit.⁴⁾ 62. Gemeinsinn.⁴⁾ 63. Gemüths-tiefe.⁴⁾ 64. Offenes Geständnis.⁴⁾ 65. Handeln.⁴⁾ 66. Kinderei.⁴⁾ 67. Kleinigkeit.⁵⁾ 68. Lebendigkeit und Lebhaftigkeit.⁴⁾ 69. Lebensart.⁴⁾ 70.

¹⁾ Schweizer. Evang. Schulblatt. ²⁾ Schweizer. Blätter für erziehenden Unterricht. ³⁾ Bündner Seminarblätter. ⁴⁾ Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik. ⁵⁾ Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten.

Lebensordnung.⁴⁾ 71. Lehrfreudigkeit.⁴⁾ 72. Lenksamkeit.⁴⁾ 73. Liebenswürdigkeit.⁴⁾ 74. Liebhaberei.⁴⁾ 75. Lieblingsbeschäftigung.⁴⁾ 76. Lustigkeit.⁴⁾ 77. Luxus.⁴⁾

C. Praktische Pädagogik. 78. Ueber die berufliche Fortbildung des Lehrers. Zürich, Höhr 1887. 79. Ueber pädagogische Tageslitteratur (Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule 1882). *80.* Von dem, was wir wollen und von dem, was uns hindert. (Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestandes des Evang. Seminars zum weissen Kreuz in Zürich 1894.)

Wesen und Wert des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts.

I.

Als ich vor 20 Jahren mit dem Patent in der linken Rocktasche das Lehrerseminar verliess, kannte ich den darstellenden Unterricht nicht einmal dem Namen nach, obwohl ich einen vollständigen Kursus in der Pädagogik durchgemacht hatte. Erst in den Jahren 80—83 wurde ich in der Zillerschen Seminar-Uebungsschule zu Leipzig in dieses Unterrichtsverfahren eingeführt. Dabei gewann ich bald die Ueberzeugung, dass wir im darstellenden Unterricht unserm Grossmeister der Pädagogik etwas Neues und zugleich etwas Gutes zu verdanken haben. Mancherorts suchte man aber schon damals, wie auch später, jede methodische Lehre Zillers mit dem hohlen Schlagwort abzuweisen: das Gute daran sei nicht neu und das Neue nicht gut. So ging es auch dem darstellenden Unterricht. Es gab zwar wenige, die ihren gänzlichen Mangel an psychologischer Einsicht so offenkundig verraten wollten, dass sie die Berechtigung und den Wert dieser Unterrichtsform in Abrede gestellt hätten. Aber in Anwendung des ersten Teiles jenes beliebten Satzes musste der darstellende Unterricht eben auch ein Verfahren sein, das schon lange allgemein bekannt und vielfach angewendet worden sei. Zum Beweise dafür führte man eine Menge von Aussprüchen an, die sich auf den entwickelnden oder den katechetischen Unterricht beziehen. Dadurch werden darstellender und entwickelnder Unterricht stillschweigend identifiziert, und wenn diese Gleichstellung richtig wäre, so hätten die Herbartianer mit dem darstellenden Unterricht die Pädagogik allerdings bloss um einen neuen Namen bereichert. So ist es aber in Wirklichkeit nur mit Rücksicht auf eine besondere Seite unseres Unterrichtsverfahrens. Jene Identifizierung beweist lediglich, dass ihre Urheber das Wesen des darstellenden Unterrichts nicht kennen, und dass

sie sich vielleicht auch den Begriff des entwickelnden Unterrichts nie völlig klar gemacht haben. Wenn ich es jetzt unternehme, diese beiden Unterrichtsverfahren gegeneinander zu halten, ihr Wesen und ihren Wert abzuwägen, so verfolge ich dabei nicht nur einen theoretischen Zweck, sondern ich möchte mit der Ueberzeugung, dass der darstellende Unterricht, wie ihn die Zillerianer denken, wirklich eine eigenartige und vortreffliche Unterrichtsform sei, das Streben wecken, ihn genauer kennen zu lernen und in der Praxis immer mehr anzuwenden.

1. Der darstellende Unterricht.

Von darstellendem Unterricht spricht zuerst Herbart. Doch verbindet er damit einen Begriff, wonach heute, nach der pädagogischen Theorie zu schliessen, in weiten Kreisen darstellend unterrichtet würde. Gegenwärtig verlangt man nämlich bei der Erzählung der Geschichte, bei der Schilderung naturkundlicher und geographischer Objekte ziemlich allgemein, auch ausserhalb der Zillerschen Schule, eine anschauliche, ausführliche Darstellung. Eine Fülle von Einzelheiten, von konkreten Zügen, sollen dem Bilde Farbe und Leben geben, damit sich die Schüler genaue Vorstellungen aneignen. Genau dasselbe fordert Herbart mit seinem darstellenden Unterricht. Dieser fällt also in der ursprünglichen Herbartschen Auffassung zusammen mit einem lebensvollen, ausmalenden Erzählen oder Beschreiben. In der Allgemeinen Pädagogik Herbarts lesen wir nämlich: »Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: *so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube*«. ¹⁾ Im Umriss ²⁾ spricht er sich darüber noch einlässlicher aus: »Die *bloss darstellende* Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; dennoch ist sie so wirksam, dass sie eine eigene Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Uebung seitens des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dass sie sich *im Erzählen und Beschreiben* üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dass hier vor allem das *Beispiel des Lehrers* vorangehen muss. Zwar ist Ueberfluss an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. *Viva vox docet* . . . Viel sicherer (als das Lesen) ist der *freie Vortrag*

¹⁾ Herbarts Schriften zur Pädagogik, herausgegeben von Hartenstein, I. Teil, II. Abdruck, S. 75.

²⁾ a. a. O. S. 237 ff.

des Lehrers; aber frei muss er sein, um ungestört zu wirken. . . . Der *Vortrag* soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe . . . Ueberdies gewinnt der Lehrer, der *gut erzählt* und *beschreibt*, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler.«

Allerdings versteht Herbart, wie man nach diesen Darlegungen leicht vermuten könnte, unter Vortrag auch kein längere Zeit fortgesetztes und gänzlich ununterbrochenes Erzählen und Beschreiben. Das beweisen folgende Stellen: »Wir setzen nun voraus, der Lehrer habe einen zweckmässigen Vortrag gehalten, *nicht länger, als er für die Schüler passt*, vielleicht *nur wenige Minuten lang*«. ¹⁾ »An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloss passiv machen und ihm eine peinliche Verleugnung der eigenen Beweglichkeit anmuten. Dann muss der zusammenhängende Vortrag das Gemüt durch stets gespannte Erwartungen bewegen, oder, wo er das nicht kann, und bei Kindern ist es oft schwer, *da muss der Vortrag nicht zusammenhängen wollen* oder Unterbrechungen gestatten oder selbst veranlassen«. ²⁾ »Dass ein Unterricht, der den Lehrling stumm macht, wie es ein Kathedervortrag thut, für die frühere Jugend nichts taugt, ist allbekannt«. ³⁾ »Vorzüglich darf er (der mündliche Unterricht) nie ohne unmittelbares Interesse, nie ohne etwelchen Zusammenhang sein, auch in der Regel nicht in fortlaufender Rede, gleich dem akademischen Vortrage, bestehen, sondern er muss die Schüler selbst auffordern mitzusprechen, wodurch auch ihrem zufälligen Gedankengang einige Freiheit gegeben wird.« ⁴⁾

Alle diese Aussprüche zeigen deutlich, dass Herbart die Schüler bei seinem darstellenden Unterricht etwa mitsprechen lassen will. Zugleich bestätigen sie aber auch, was schon oben behauptet wurde, dass das Erzählen und Beschreiben durch den Lehrer das Hauptmittel dieses Unterrichts ist. Er redet ja auch hier von einem wenige Minuten langen *Vortrage*; und die Unterbrechungen, die er fordert, sollen nur den Zweck haben, dem *zufälligen* Gedankengange der Schüler *einige* Freiheit zu geben. Die Zöglinge sollen also wohl etwa ihre Erwartungen über das Folgende,

¹⁾ a. a. O., S. 243.

²⁾ a. a. O., Seite 73.

³⁾ Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik, Ausgabe von Willmann II, S. 392.

⁴⁾ Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz, Ausgabe von Willmann II, S. 27.

ihre Billigung oder Missbilligung über das schon Gehörte, ihre zustimmenden oder abweichenden Ansichten äussern. Diese Beteiligung der Schüler hat also nicht den Zweck, neue Glieder in die aufzufassende Gedankenkette einzufügen; sie soll vielmehr bloss, wie namentlich die 2. und 4. der oben zitierten Stellen beweisen, Aufmerksamkeit und Interesse anregen. Die Erzeugung der Anschauungen, die sich die Schüler aneignen sollen, die Schaffung des neuen Bildes, geschieht beim darstellenden Unterrichte Herbarts einzig durch die lebensvolle Erzählung und Beschreibung, kurz, durch den Vortrag des Lehrers, der allerdings in kurzen Intervallen auch dem Schüler das Wort erteilt.¹⁾ Das dürfen wir namentlich auch daraus schliessen, dass Herbart da, wo er ausführlich über den darstellenden Unterricht spricht, kein anderes Mittel zur Gewinnung des Neuen erwähnt, weder die Frage, noch die Erinnerung an Aehnliches oder Entgegengesetztes, noch den Hinweis auf den kausalen Zusammenhang.

Die Zillersche Schule aber gibt dem Begriffe des darstellenden Unterrichts einen ganz andern Inhalt, freilich erst seit ca. zwei Jahrzehnten. Im Jahre 1869²⁾ empfiehlt Ziller, wenigstens für die Bearbeitung der Märchen, ganz in Uebereinstimmung mit Herbart das Erzählen als die geeignetste Form. Ausdrücklich warnt er hier noch vor einer gesprächsweisen Entwicklung des Stoffes. »Zunächst wiederholtes, ausdrucksvolles Erzählen von seiten des Lehrers, und zwar kein sogenanntes entwickelndes, wie Wangemann es empfahl, wobei der Verlauf der Geschichte gesprächsweise durchgenommen wird«. Den Namen darstellender Unterricht braucht Ziller für diese Art der Bearbeitung allerdings nicht. Dieser tritt bei ihm in der ersten Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, die im Jahre 1876 erschien, zum erstenmal auf, und zwar beschreibt er dort den darstellenden Unterricht in seiner Anwendung auf die Naturkunde also:

»Wo das Ferne und Entlegene wegen seiner Verflechtung mit dem Historischen eine ausführliche Darstellung bei dem naturkundlichen Unterricht erhalten muss, da ist es durch den sogenannten darstellenden Unterricht darzubieten, d. i. es ist aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammenzusetzen.

¹⁾ Vergleiche zu diesem Abschnitt *Gleichmann*, Ueber Herbarts bloss darstellenden Unterricht. Deutsche Blätter von Mann, 1893, Nr. 14 ff.

²⁾ I. Jahrbuch des V. f. w. P. S. 56.

Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zunächst mit dem im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden und ihm bekannten Aehnlichen und Verwandten sorgfältig zusammenzustellen, und *indem man es aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt*, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde.« Leider unterlässt es Ziller hier, auch die äussern Mittel zu bezeichnen, die sich zu dieser Zusammensetzung von Vorstellungen am besten eignen. Soll der Lehrer selbst beschreiben und erzählen, oder soll er die Schüler teilnehmen lassen an der Erzeugung der neuen Anschauungen? Kurz, soll er die monologische oder die dialogische Unterrichtsform anwenden? Wir gehen jedenfalls nicht fehl, wenn wir namentlich aus den durch den Druck hervorgehobenen Stellen schliessen, dass er hier schon die Gesprächsform des darstellenden Unterrichts fordert. Doch sei dem, wie ihm wolle, sicher ist, dass er dies wenige Jahre später thut. In den Materialien zur speziellen Pädagogik schickt er dem Lehrplan für das I. Schuljahr die Bemerkung voraus: »Die im I. Jahrbuch S. 56 im Anschlusse an Herbart empfohlene Form der Erzählung und des Abfragens, das sich an diese anschliessen soll, muss durch die darstellende Form des Unterrichts und durch Totalauffassungen ersetzt werden. Ob die darstellende Form des Unterrichts mit dem sogenannten entwickelnden Erzählen zusammenfällt, ist noch zu untersuchen.« Der Umstand, dass Ziller hier den darstellenden Unterricht zum Erzählen ausdrücklich in Gegensatz bringt, und dass er an die Möglichkeit der Identität zwischen diesem und dem entwickelnden Erzählen denkt, lässt keinen Zweifel mehr übrig, dass bei ihm der Begriff des darstellenden Unterrichts einen wesentlich andern Inhalt hat als bei Herbart. Während sich Herbart darunter ein anschauliches Erzählen und Beschreiben denkt, ist der darstellende Unterricht Zillers ein Unterrichtsgespräch. Später spricht er dies denn auch mit klaren Worten aus: »Bei allem darstellenden Unterricht muss die Form der Unterhaltung gewahrt werden. Das ist das einzig Massgebende«¹⁾. Diese Auffassung des Meisters ist auch auf die Schüler übergegangen. Auch wir denken uns den darstellenden Unterricht als einen Dialog zwischen Lehrer und Schülern.

Es muss aber gleich scharf betont werden, dass weder Ziller, noch seine Jünger jedes unterrichtliche Gespräch als darstellenden

¹⁾ Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch des V. f. v. P.

Unterricht gelten lassen. Dieser ist ihnen nur eine *besondere Form* der Disputationsmethode mit genau begrenztem Anwendungskreise und mehr oder weniger bestimmten innern und äussern Mitteln.

Hinsichtlich der Gegenstände, die darstellend zu behandeln sind, besteht zwischen den Zillerianern und Herbart keinerlei Gegensatz. Herbart lehrt: »Die bloss darstellende Form des Unterrichts ist beschränkt in ihrer Anwendung Sie passt nur auf Gegenstände solcher Art, die gesehen und gehört werden können«¹⁾. Der darstellende Unterricht hat den Zweck, »über den Kreis von Erfahrung und Umgang die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinauszutragen«²⁾. Herbart weist also dem darstellenden Unterricht nur konkrete Gegenstände, Dinge, »die gesehen und gehört werden können,« zu, und davon bloss diejenigen, die über den Kreis der Erfahrung und des Umgangs der Schüler hinausliegen, die der Zögling also selbst nicht sinnlich wahrnehmen kann, weil er räumlich oder zeitlich zu weit davon entfernt ist. Es sind also nach Herbart konkrete Gegenstände, die die Zöglinge noch nie gesehen haben, und die wir auch im Unterricht oder auf Exkursionen etc. ihren Sinnen nicht vorführen können, darstellend zu behandeln. Genau so ist es bei Ziller. Dies geht aus der schon oben zitierten Stelle deutlich hervor.

Auch bei Ziller ist die Anwendung des darstellenden Unterrichts, wie bei Herbart, in der Weise begrenzt, dass weder das Abstrakte, noch dasjenige Konkrete, das die Kinder schon ausserhalb der Schule sinnlich wahrgenommen oder erlebt haben, oder das wir ihnen im Unterricht in natura oder im Modell vorweisen können, darnach zu behandeln sind. Er wird einzig bei fremden, entlegenen konkreten Dingen, die ausserhalb des sinnlichen Horizontes der Kinder liegen, angewendet. Tritt anderswo die dialogische Unterrichtsform auf, z. B. bei der Ableitung einer Regel im Rechnen oder im Sprachunterricht, eines Gesetzes in der Sittenlehre, in der Naturkunde oder bei Behandlung des Haushundes, des Fuchses, der Wiesensalbei etc. auf Grund sinnlicher Anschauung, so sprechen weder Ziller, noch seine Schüler von darstellendem Unterricht.

Der darstellende Unterricht Zillers wendet auch bestimmte innere und äussere Mittel an. Einige Beispiele lassen sie uns

¹⁾ Herbarts Schriften zur Pädagogik, herausgegeben von Hartenstein, S. 237 ff.

²⁾ a. a. O. S. 74.

leicht erkennen. Wenden wir uns zuerst an Ziller selbst. Er behandelt z. B. die Geburt Jesu in folgender Weise¹⁾:

Wo das Christkindlein geboren ist? Nicht in unserm Lande — »also nicht, wo unser König Albert und seine Gemahlin Karola regieren.« Auch nicht, wo unser Kaiser Wilhelm regiert. In einem fernen, fremden Lande, und in einem der Länder, wohin unsere Singvögel ziehen, — wenn es Winter wird, — »in einem sehr warmen Lande.« Da ist das Christkindlein geboren, und die Eltern des Christkindleins — »wohnten auch in diesem Lande.« Der Vater bearbeitete Holz, um Häuser daraus zu bauen; er war also — »ein Zimmermann.« Er musste aber einmal eine Reise mit der Mutter des Christkindleins machen, viel weiter, als wir sie diesen Sommer gemacht haben — »eine weite, weite Reise.« Dabei reisten sie immer, wie wir nach Connewitz gehen oder auf der bayrischen Bahn fahren, also — »nach Mittag«, und zuletzt kamen sie in die Stadt, — »nach der sie gereist waren.« Da wollten sie nun wohl auch übernachten, wie wir es auf unserer Reise gethan haben? »In einem Wirtshause.« Aber in dem ganzen Lande gab es keine Wirtshäuser, — »also auch nicht in der Stadt.« Es wohnten jedoch Leute in der Stadt, — »diese werden wohl die Eltern des Christkindleins aufgenommen haben.« Nein, zu der Stadt waren schon viele andere Leute gereist, und es war nicht eine so grosse Stadt — »wie Leipzig, Dresden, Berlin (wo wir wohnen etc.);« sie war nicht einmal so gross wie die Stadt, in der wir auf unserer Reise gewesen sind — »Taucha an der Parthe — es war eine ganz kleine Stadt.« Deshalb blieb den Eltern des Christkindleins nichts übrig, als an einem andern Orte zu übernachten, der sonst zum Aufenthaltsort für die Schafe bestimmt war — »in einem Stall für die Schafe.« . . . Darin gab es weiter nichts, als was die Schafe nötig haben, wenn sie im Stalle sind — »Stroh, um darauf zu liegen, und niedrige Krippen, worin sie ihre Nahrung finden,« etc.

Aehnlich gestaltet sich bei Ziller die Behandlung profangeschichtlicher Stoffe. So schliesst er an die Grimmsche Sage: warum die Schwaben dem Reiche vorfechten, folgende Besprechung zur Gewinnung neuen historischen Materials²⁾:

Der Held ist der uns schon aus der Zahl der Helden Karls bekannte — »Roland«. Jetzt lässt sich die Ausdehnung von Karls

¹⁾ Materialien, III. Aufl. S. 27 und XIII. Jahrbuch S. 272 ff. Was die Schüler zu sprechen haben, ist hier in Gänsefüsschen gesetzt. Bei Ziller fehlen sie.

²⁾ Materialien S. 68 und XIII. Jahrb. S. 276 ff. Dabei wollte man sich nicht dadurch verirren lassen, dass die Antworten der Schüler an einigen Orten weggelassen sind. Es kommt uns ja hier mehr auf die Winke des Lehrers an als auf diese.

Reich genauer bestimmen: »auch Schwaben gehörte dazu, ja das ganze deutsche Reich.« Schwaben reichte auch nach Bayern hinein — »einer der bayrischen Kreise heisst so« (nach der Karte) Roland ist in einem Thale des Gebirgs gefallen, das (nach der Karte) zwischen zwei Ländern und zwischen zwei Meeren liegt und ein Hochgebirge ist, wie Die Richtung des Gebirgs? Es heisst? Aber gegen wen wurde jener Krieg geführt? Gegen ein Volk, das denselben Glauben hatte wie die Türken — »gegen die Mohammedaner.« Sie kamen aus dem Lande, in welchem Moses viele Jahre umhergezogen war — zu welcher Zeit? Bei welcher Veranlassung? Wie lange? — Aber jene Mohammedaner zogen in umgekehrter Richtung als Moses — »also von Arabien nach Aegypten.« Von da weiter auf dem kürzesten Landwege nach dem Lande, wo der Krieg geführt wurde, — »durch Nord-Afrika.« Und dann? — »übersetzen über« etc.

Diesen Beispielen Zillers mögen noch einige seiner Schüler und Anhänger folgen.

Die Ueberschwemmung des Nils wird durch Göpfert so behandelt:

Lehrer: Im Juli tritt mit dem Nil eine Veränderung ein, wie wir sie bei der Hörsel nach starken und anhaltenden Regengüssen wahrnehmen. Schüler: Im Juli fängt der Nil an zu steigen, und sein Wasser, das vorher klar und durchsichtig war, wird schmutziggelblich. Lehrer: Was ist die Folge davon, wenn das Steigen wochenlang andauert? Schüler: Der Nil tritt über und überschwemmt das Land. Lehrer: Wird das ganze Aegypten überschwemmt? Schüler: (Karte!) Nein, nur das Nilthal und das Delta; das Nilthal ist im Osten und Westen von Höhenzügen begrenzt, die das Wasser aufhalten. Lehrer: Zu der Zeit, wo unsere Michaelisferien anfangen, wann also? Schüler: Ende September. Lehrer: Hat der Nil seinen höchsten Standpunkt erreicht. Welchen Eindruck macht dann wohl das Land? Schüler: Es gleicht einem See. Lehrer: Die Bewohner des Grabenthals (bei Eisenach) freuen sich keineswegs, wenn die Hörsel übertritt; warum nicht? Schüler: Sie haben dann zu befürchten, dass das Wasser in ihre Häuser eindringt und Schaden anrichtet. Lehrer: In Aegypten ist das anders; was kannst du daraus schliessen in Bezug auf die Lage der Städte und Dörfer? Schüler: Die Städte und Dörfer liegen höher als das überschwemmte Land, so dass das Wasser nicht in sie eindringen kann. Lehrer: Diese Bodenerhebungen, auf denen die menschlichen Wohnungen liegen, sind kein Werk der Natur, also? Schüler: Die Menschen

haben sie selbst angelegt, um vor dem Wasser geschützt zu sein. Lehrer: Wenn das Wasser im Oktober wieder fällt, so lässt es etwas zurück, worüber sich die Aegypter sehr freuen. Schüler: Das Wasser lässt fruchtbaren Schlamm zurück. Lehrer: Was kannst du daraus schliessen, dass der Schlamm nicht ins Meer hinausgewälzt wird? Schüler: Der Nil hat in Aegypten ein schwaches Gefälle und fliesst daher ruhig dahin; so kann sich der Schlamm zu Boden setzen etc.

Der Herausgeber dieser Zeitschrift hat im IX. Jahrgang der Schweizerischen Blätter für erziehenden Unterricht einige Beispiele für den darstellenden Unterricht in der Naturgeschichte veröffentlicht. Ich lasse auch daraus noch einige Abschnitte in etwas gekürzter Form folgen:

Lehrer: Die Baumwolle wächst ähnlich, wie wir es jüngst beim Weidenröschen beobachtet haben. Schüler: Die Baumwolle wächst an den Samen der Früchte. . . . Lehrer: Die Früchte selber haben eine andere Grösse und Form als diejenigen des Weidenröschens. Sie gleichen in dieser Hinsicht den Walnüssen. Schüler: Die Früchte der Baumwolle sind länglichrund und ungefähr $3\frac{1}{2}$ cm lang und $2\frac{1}{2}$ cm breit, etwa so lang wie von der Spitze meines Mittelfingers zum zweiten und so breit wie bis in die Mitte zwischen erstem und zweitem Gelenk. Lehrer: Die Farbe gleicht derjenigen der Roskastanie. Schüler: Die Früchte der Baumwolle sind braun. Lehrer: In Bezug auf die übrige Beschaffenheit erinnern uns die Früchte wieder an diejenigen des Weidenröschens. Nur enthalten sie meistens ein Fach weniger. Schüler: Die Baumwollfrüchte sind Kapseln. Diese zeigen meist drei Fächer, in welchen die Samen liegen. Bei der Reife springen sie an der Spitze auf, und man sieht die Wolle herausragen wie beim Weidenröschen Lehrer: Die Baumwollblüte gleicht mit Ausnahme der Farbe und des Randes der Blumenblätter ganz derjenigen der Käsepappel. Schüler: Die Blumenkrone besteht aus 5 Blättern, welche am Grunde ein wenig verwachsen sind und viele Staubgefässe einschliessen. Die Fäden dieser sind ebenfalls verwachsen und bilden eine Röhre, in welcher sich der Stempel befindet. Unter jeder Blüte stehen noch 3 Hüllblätter. Lehrer: Die Farbe der Blumenkrone ist dieselbe wie beim Fingerkraut und beim Schöllkraut. Schüler: Die Blumenkrone ist gelb gefärbt Lehrer: Die Blätter gleichen denen des Bergahorns. Schüler: Die Blätter sind handförmig gelappt. Sie haben 4 Einschnitte,

welche höchstens bis in die Mitte der Spreite reichen, so dass 5 Lappen entstehen.

Im 14. Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins veröffentlichte Reallehrer Giger in Thusis eine Behandlung des Kantons St. Gallen nach darstellender Methode. Ich greife auch daraus noch einige charakteristische Beispiele heraus. Lehrer: Ueber Ragaz hat man einen ähnlichen Aussichtspunkt, wie wir ihn in Thusis im Hohen-Rätien besitzen. Schüler: Es erhebt sich dort ein Felsenkopf. Ein Weg führt hinauf. Droben ist vielleicht eine Burgruine und eine Sommerwirtschaft. Im Sommer gehen die Fremden dorthin, um ins Thal niederblicken zu können. Lehrer: Gut, dieser Aussichtspunkt heisst Wartenstein wie die Ruine, die oben thront. Auch wir wollen hinauf, brauchen aber nicht zu Fuss zu gehen. Wir gelangen so bequem hinauf wie auf den Uetliberg. Schüler: Eine Bahn führt hinauf. . . . Lehrer: An den Hügeln von Ragaz denkt euch die gleiche Pflanze, wie im Garten von Herrn P. im Altdorf. Schüler: Man hat dort Weinberge. . . . Lehrer: Das Städtlein (Sargans) liegt dort, wie Rotenbrunnen, am Berge, der mit dem Feldiser Berge viel Aehnlichkeit hat. Schüler: Die Abhänge sind felsig und kahl; die Kuppe ist bewaldet; zu oberst sind Alpen.

Diese Beispiele können zwar nicht durchweg als Muster des darstellenden Unterrichts gelten. Ich würde, wollte ich darstellend unterrichten, manches anders machen. Sie sind aber doch so, dass sie sich zu unsern Zwecke, zur Gewinnung eines Einblicks in das Wesen dieser Unterrichtsform, recht wohl eignen.

Es zeigt sich darin zunächst, mit welchen *innern* Mitteln der darstellende Unterricht arbeitet. Es sind dies die Vorstellungen, welche die Schüler schon besitzen, Vorstellungen, die sie sich durch Erfahrung und Umgang, also durch eigene sinnliche Wahrnehmung in oder ausser der Schule, oder dann Vorstellungen, die sie sich nach den Worten des Lehrers oder des Buches im Unterricht angeeignet haben, doch natürlich nur auf Grund früher gewonnener sinnlicher Anschauungen. Also das, was schon vorher durch die Thore der Sinne in den Geist der Kinder eingezogen und dort haften geblieben ist, bildet das Material, dessen sich der darstellende Unterricht bedient, um daraus neue geistige Bilder zu erzeugen. Ein flüchtiger Blick auf unsere Beispiele überzeugt uns leicht davon: ein Teil des Königreichs Sachsen und Deutschlands, das Wegziehen der Singvögel bei Beginn des Winters, das Bauen von Häusern, die Arbeiten des Zimmermanns, das Reisen, die Richtung

von Leipzig nach Connewitz, das Uebernachten in einem Wirtshause, die grossen Städte Leipzig, Dresden, Berlin, die kleine Stadt Taucha, ein Schafstall mit Stroh und Krippen (1. Beispiel), Roland als einer der Helden Karls des Grossen, die Ausdehnung des Reiches Karls, ein Hochgebirge, z. B. die Alpen, der Glaube der Türken, das Umherirren Moses' in Arabien nach dem Auszuge aus Aegypten, seine Flucht von hier nach Arabien und Palästina, Nordafrika als Land in der geraden Linie zwischen Aegypten und Spanien (2. Beispiel), die Ueberschwemmungen der Hörsel und die dabei auftretenden Erscheinungen (schmutziges Wasser, Schaden), Beginn der Michaelisferien, Furcht der Leute am Grabenthal, Verschontbleiben höher liegender Häuser, Zurückbleiben von Schlamm nach der Ueberschwemmung, mehr und weniger reissende Flüsse oder Bäche und deren verschiedene Wirkung (3. Beispiel), Samen und Früchte des Weidenröschens, Früchte der Walnuss, Samen der Rosskastanie, Blüten der Malve und des Fingerkrauts, Blätter des Bergahorns (4. Beispiel), Hohen-Rätien, Eisenbahn auf den Uetliberg, Weinreben, Rotenbrunnen, Feldiser Berg (5. Beispiel): das sind die wichtigsten Dinge und Erscheinungen, die hier gebraucht werden, und es sind lauter solche, die die Schüler entweder unmittelbar selbst gesehen oder gehört haben (1., 3., 4. und 5. Beispiel) oder solche, die sie sich im frühern Unterricht auf Grund von Worten mit Hilfe von Vorstellungen ähnlicher selbst gesעהener heimatkundlicher Dinge aneigneten (2. und 5. Beispiel)¹⁾.

In der Benutzung des schon vorhandenen geistigen Inhalts der Schüler beim Unterricht, dem die Gegenstände selbst nicht zur Verfügung stehen, besitzt übrigens der darstellende Unterricht Zillers nichts Eigenartiges. Herbart will sich jedenfalls derselben innern Mittel bedienen. »Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Masse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegenstände zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinaufführen; man kann überhaupt alles dasjenige bloss darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So gibt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es gibt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil

¹⁾ Die Teile der angeführten Beispiele, wo die sinnliche Anschauung direkt gebraucht wird, wie z. B. beim Ablesen des Neuen von der Karte, gehören streng genommen nicht zum darstellenden Unterricht.

sie die Züge der Gegenwart entlehnen.«¹⁾ Auch der darstellende Unterricht Herbarts will also »das Fremde in das Licht von Erfahrung und Umgang stellen.« Und so ist es bei jedem guten Unterricht, dem die sinnlichen Anschauungsmittel fehlen. Der Lehrer mag zusammenhängend erzählen oder beschreiben, er mag dies durch das Buch oder auf Grund von Winken, die er gibt, durch die Schüler selbst thun lassen: in allen Fällen kann ein Verständnis, ein Vorstellen der zu behandelnden Sache nur dadurch erreicht werden, dass die gelesenen oder gehörten Worte im Geiste der Schüler die bezeichneten Vorstellungen auslösen. Diese müssen schon vorhanden und jetzt durch die Wahrnehmung der Wortklänge oder -Bilder bloss reproduziert und zu neuen Anschauungen zusammengesetzt werden. Geschieht dies nicht, so bleibt der Unterricht ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Die Kinder kommen über die Auffassung und das Nachplappern leerer Worte nicht hinaus; denn Worte allein vermögen zwar wohl, Vorstellungen zu reproduzieren, nicht aber neue Elemente von Sachvorstellungen zu erzeugen.

Das spezifische Merkmal des darstellenden Unterrichts Zillers muss also anderswo liegen. Wir finden es, wie schon oben angedeutet wurde, leicht in der Art und Weise, wie der bisherige geistige Besitz der Schüler benutzt wird, in den *äussern* Mitteln, deren er sich bedient, um den erforderlichen Vorstellungen zur Evolution zu verhelfen.

Das gewöhnliche Erzählen und Beschreiben ist in der Wahl der Worte oft gar nicht besonders sorgfältig. Man vergleiche doch die Darstellung in unsern Beispielen mit der Erzählung oder Beschreibung derselben Dinge in dem ersten besten Schulbuch, und es wird einem der gewaltige Unterschied nicht entgehen. Auf die dialogische Form des darstellenden Unterrichts kommt es einstweilen noch gar nicht an. Auch im übrigen sind seine *äussern* Mittel eigenartig. Der Lehrer, der den darstellenden Unterricht nicht kennt, würde in den oben gewählten Beispielen meist so erzählen und beschreiben:

1. Das Christkindlein wurde in einem *fernen* Lande geboren, wo es sehr *warm* ist. Sein Vater war ein *Zimmermann*. Er musste einmal mit der Mutter des Christkindleins eine *weite* Reise machen. Er reiste von seinem Wohnorte Nazareth nach *Süden*, bis er in eine *kleine* Stadt kam, die Bethlehem hiess etc.

¹⁾ Herbarts Schriften zur Pädagogik, herausgegeben von Hartenstein, I. Teil, II. Abdruck S. 74 ff.

2. Der Held Roland fiel in einem Thale der *Pyrenäen*, eines *Hochgebirgs* zwischen Spanien und Frankreich Der Krieg wurde gegen die *Mohammedaner* geführt. Sie kamen aus *Arabien* und zogen durch *Nordafrika* nach Spanien.

3. Im Juli fängt der Nil an zu *steigen*, und sein Wasser, das vorher klar und durchsichtig war, wird schmutzigbraun. Bald tritt er über und *überschwemmt* das Land *Ende September* hat er den höchsten Stand erreicht. Die Bewohner haben aber nicht zu *befürchten*, dass das Wasser in ihre Häuser eindringt; denn — etc.

4. Die Baumwolle wächst an den Samen der Früchte. Diese sind *ringsum mit Wollfäden* besetzt. Die Früchte sind *länglichrund*, ungefähr $3\frac{1}{2}$ cm lang und $2\frac{1}{2}$ cm breit und *braun* gefärbt. Sie bilden *Kapseln* mit meist 3 Fächern etc.

5. Ueber Ragaz erhebt sich ein *steiler Felsenkopf*. Darauf sind eine *Burgruine* und eine *Sommerwirtschaft*. Es ist der Wartenstein, der im Sommer wegen der *schönen Aussicht* häufig besucht wird. Man kann mit einer Eisenbahn hinauffahren etc.

Der Erzählende und Beschreibende bedient sich fast durchweg allgemeiner, zum Teil technischer Ausdrücke. Ein flüchtiger Blick auf die durch den Druck hervorgehobenen Wörter wird jeden davon überzeugen.

Anders der Lehrer, der den darstellenden Unterricht anwendet. Er weist direkt auf konkrete Dinge aus der eigenen sinnlichen Erfahrung oder aus dem frühern Unterricht seiner Schüler hin, und zwar natürlich auf solche, deren geistige Bilder er als Hilfsvorstellungen zur Erzeugung der neuen Anschauungen braucht. Oft thut er dies, indem er *bekannte ähnliche* Gegenstände mit ihren den Schülern geläufigen Namen nennt und gleichzeitig mittheilt, worin sie den fremden, neu kennen zu lernenden gleichen, so wenn er sagt: Joseph und Maria reisten wie wir, wenn wir *nach Connewitz* gehen oder auf der *bayrischen Bahn* fahren. — Karl der Grosse führte Krieg gegen ein Volk, das denselben Glauben hatte wie die Türken. — Im Juli tritt mit dem Nil eine Veränderung ein, wie wir sie bei der *Hörsel* nach starken und anhaltenden Regengüssen wahrnehmen. — Zur Zeit, wenn unsere *Michaelisferien* anfangen, hat der Nil seinen höchsten Standpunkt erreicht. — Die Baumwolle wächst ähnlich, wie wir es jüngst beim *Weidenröschen* beobachtet haben. — In Bezug auf Grösse und Form gleichen die Früchte der Baumwolle den *Walnüssen*. — Ihre Farbe gleicht derjenigen der *Kastanien*, die Blüte der *Malve*, die Blätter denen des

Bergahorns. Ueber Ragaz hat man einen ähnlichen Aussichtspunkt, wie wir ihn in Thusis im *Hohen-Rätien* haben. Wir gelangen so *bequem hinauf wie auf den Uelliberg.* An den Hügeln von Ragaz denkt euch die gleiche Pflanze wie im Garten vom Altdorf; . . . am Berge, der mit dem *Feldiser Berg* viel Aehnlichkeit hat.

Häufig benutzt er in derselben Weise *bekannte kontrastierende* Dinge und Erscheinungen und weist auf diese ebenso bestimmt hin, so in folgenden Fällen: sie mussten eine Reise machen, *viel weiter, als wir sie diesen Sommer gemacht haben.* — Es war *nicht eine so grosse Stadt,* — sie war *nicht einmal so gross wie die Stadt, in der wir auf unserer Reise gewesen sind.* — Jene Mohammedaner zogen in *umgekehrter Richtung als Moses.* — Die Bewohner des Grabenthals freuen sich keineswegs, wenn die Hörsel übertritt . . . In Aegypten ist das *anders.* — Diese Bodenerhebungen, auf denen die menschlichen Wohnungen liegen, *sind kein Werk der Natur*¹⁾.

Ein anderes Mal nennt der Lehrer auch bloss *bestimmte bekannte Eigenschaften und Thätigkeiten* des konkreten neuen Gegenstandes. Er sagt z. B.: in einem der Länder, *wohin unsere Singvögel ziehen,* wenn es Winter wird. — Der Vater *bearbeitet Holz,* um Häuser daraus zu bauen²⁾. — Sie mussten an einem Orte übernachten, der als *Aufenthaltort für die Schafe* bestimmt ist. — Darin gab es weiter nichts, als *was die Schafe nötig haben, wenn sie im Stalle sind.* — Sie kamen aus dem Lande, *in welchem Moses viele Jahre umhergezogen war.* — Das Wasser lässt etwas zurück, *worüber sich die Aegypter sehr freuen.*

Ein weiteres wichtiges Mittel, das verwandte Bekannte zu benutzen, besteht darin, dass man Dinge oder Erscheinungen nennt, die mit den darzustellenden in kausalem Zusammenhang stehen, indem sie Ursache oder Wirkung, Grund oder Folge davon bilden. Denken wir dabei auch an die einschlägigen Winke in unsern Beispielen! Solche sind: Ende September hat der Nil *seinen höchsten Stand* (vorher war von einer Ueberschwemmung die Rede) erreicht; welchen Eindruck macht dann das Land? In Aegypten brauchen die Leute *nicht zu befürchten, dass ihnen das Wasser in die Häuser*

¹⁾ Hier fehlt der bestimmte konkrete Gegenstand. Es sollte etwa noch hinzugefügt werden (für Kinder in Eisenach): wie die *Geissköpfe* oder der *Goldberg.*

²⁾ Fehlt die nähere Bestimmung: wie der Vater unseres Schülers Rost (für Kinder aus der Leipziger Uebungsschule). Es könnte dann auch einfacher heissen: er trieb das gleiche Handwerk wie etc. — Dann gehörte das Beispiel in die I. Reihe.

eindringe. Was kannst du daraus schliessen in Bezug auf die Lage der Städte und Dörfer? — Was kannst du daraus schliessen, dass der Schlamm nicht ins Meer hinausgewälzt wird? —

Das sind die gewöhnlichsten äussern Mittel, deren sich der darstellende Unterricht bedient, um bei den Schülern die geeigneten Vorstellungen ins Bewusstsein zurückzurufen: der Lehrer bezeichnet entweder *bekannte ähnliche* oder *entgegengesetzte* Dinge, oder er nennt *bekannte Eigenschaften oder Thätigkeiten der neuen Gegenstände*, oder er gibt Dinge und Erscheinungen an, die mit den eben kennen zu lernenden *ursächlich zusammenhängen*. Die richtigen Hilfovstellungen werden dann nach den bekannten Gesetzen reproduziert. Oft wirken dabei auch mehrere Reproduktionsgesetze mit.

Das Hauptmittel für die Darstellung von *Körpern* bildet nach unsern Beispielen und auch der Theorie Zillers *der direkte Hinweis auf Aehnliches und Entgegengesetztes*. Erinnern wir nur an die oben zitierte Beschreibung, die Ziller von dem darstellenden Unterricht in der Naturkunde gibt. Er betont darin besonders, dass *jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen* mit dem in der Erfahrung des Zöglings liegenden und ihm bekannten *Aehnlichen und Verwandten* sorgfältig zusammenzustellen und dass es *aus diesem* ausdrücklich *zusammensetzen* sei, und das mit Hülfe des Heimatlichen richtig aufgefasste Fremde und Ferne will er dann wieder benutzen, um anderes noch unbekannte Fremde und Entlegene durch *Vergleichung, Gegensatz* u. s. w. apperzieren zu lassen; so soll die Vorstellung der *Sago- und Rohrpalme* mit Hilfe der im *Gewächshaus* bekannt gewordenen *Palmenarten* gewonnen werden. Hier ist überall nur von der Benutzung *ähnlicher und entgegengesetzter*, also *gleichartiger* heimatkundlicher Vorstellungen die Rede. Die Anwendung kausaler Beziehungen wird nirgends erwähnt. Allerdings kann man sich diese noch in dem »u. s. w.« denken, aber wenn auch, so steht dieses Mittel doch an zweiter Stelle, und hätte ihm Ziller eine hervorragende Bedeutung beigelegt, so würde er es wohl auch ausdrücklich genannt haben. Als Typen dieses darstellenden Unterrichts können meine Beispiele über den Oelbaum, den Kaffeebaum, die Baumwolle, das Zuckerrohr gelten. Ich glaube, das um so eher selbst aussprechen zu dürfen, da auch mein sel. Freund Hug sie als solche bezeichnete und zugleich behauptete, erst durch diese Beispiele zur richtigen Auffassung des darstellenden Unterrichts gekommen zu sein, und da auch Foltz in Reins Encyclopädie der Pädagogik das Bei-

spiel vom Oelbaum benutzt, um das Wesen des darstellenden Unterrichts in seiner Anwendung auf Körper klar zu machen.

Für die Darstellung von *historischen Stoffen* stellt Ziller allerdings ein anderes Mittel in den Vordergrund: der Unterricht geht von dem aus, was der Zögling in Bezug auf den Gegenstand schon weiss, oder es wird eine Reihe von Zügen aus einem Stoffe geschöpft, der mitten hinein versetzt in die geschichtlichen Verhältnisse (Gedicht, Sage, Drama etc.) Hieraus gewinnt der Zögling unter Leitung des Lehrers einzelne geschichtliche Züge, und daraus *schliesst er* auf andere geschichtliche Züge¹⁾. Hier ist also nur von der Benutzung kausaler Beziehungen zum Finden des Neuen die Rede. Da Ziller aber in den oben reproduzierten Beispielen aus der biblischen Geschichte und der Profangeschichte selbst wiederholt direkt an Aehnliches oder Entgegengesetztes in der Heimat erinnert, haben wir das Recht, dies auch als ein Mittel für die historischen Stoffe zu erklären, wenn auch nur als ein sekundäres. Das Ergebnis wäre also dies: der darstellende Unterricht benutzt bei Körpern vorwiegend die Gleichartigkeit, bei Handlungen hauptsächlich die ursächlichen Zusammenhänge der Vorstellungen.

Haben nun auf diese oder jene Weise bei den Schülern die nötigen Reproduktionen stattgefunden, so wäre es für die Klarheit des Vorstellens von keinem grossen Belange mehr, ob der *Lehrer* die Bewusstseinsinhalte der Schüler in Worte übersetzt, oder ob diese es thun. Er dürfte also seinen bezüglichen Hinweisen und Winken ruhig selbst hinzufügen: Joseph zog also nach Süden, — er kam in eine kleine Stadt, — es gab in dieser Stadt keine Wirtshäuser. — Der Nil überschwemmt das Land. Die Früchte der Baumwolle sind braun gefärbt etc. Würde er so verfahren, so hätten wir wohl noch einen darstellenden Unterricht im Sinne Herbarts. Ziller würde dies aber bloss ein anschauliches, ausführliches Erzählen oder Beschreiben nennen. Wirklich findet man denn auch in guten Lehrmitteln die genannten Hinweise beim Erzählen und Beschreiben etwa angewendet, die einen mehr, die andern weniger. Meist treten sie aber so sporadisch auf, dass man sich des Eindrucks nicht erwehren kann, sie verdanken ihr Dasein dem Zufall oder dem glücklichen Instinkt des Verfassers. Doch auch zugegeben, der erzählende und beschreibende Lehrer wende sie mit Bewusstsein und Konsequenz an, so unterrichtet er deshalb nach dem gegenwärtigen (Zillerschen) Sinne des Wortes

¹⁾ Nach den Erläuterungen zum XIII. Jahrbuch des V. f. v P.

doch nicht darstellend. Der neuere darstellende Unterricht hat, wie schon oben bemerkt, noch das wesentliche Merkmal des Dialogs. Der Schüler muss die Vorstellungen, die die Winke des Lehrers bei ihm wachgerufen haben, selbst in Worten ausdrücken. Es wird dies allerdings nicht etwa mit Rücksicht auf die Klarheit des Vorstellens, sondern aus andern Gründen verlangt: einmal gewinnt man nur auf diese Weise die volle Sicherheit, dass die gewünschte Reproduktion wirklich stattgefunden hat. Dann erhöht es auch die Aufmerksamkeit der Schüler, wenn sie wissen, dass sie von Satz zu Satz mithelfen müssen an der Aufrichtung des neuen Gebäudes, und endlich wird auf solche Weise natürlich auch ihre Selbstthätigkeit wesentlich gesteigert.

Nachdem ich auf diese Weise den Begriff des darstellenden Unterrichts »entwickelt« habe, kann ich ihn zum Schlusse also definieren:

Der darstellende Unterricht ist eine dialogische Lehrform für die Behandlung von konkreten Gegenständen, die ausserhalb des sinnlichen Horizontes der Schüler liegen, wobei der Lehrer in ganz bestimmter Weise auf Hilfsvorstellungen hinweist, die auf sinnlicher Anschauung der Kinder beruhen, so dass diese Vorstellungen sicher reproduziert werden, und wobei die Schüler sie dann selbst in Worte umzusetzen und auf den neuen Gegenstand zu übertragen haben.

Rezensionen.

August Ulrich, Beiträge zur bündnerischen Volksbotanik. II. bedeutend vermehrte Auflage. Davos, Hugo Richter, 1897, Preis 1 Fr.

Die sehr verdankenswerte Arbeit von Ulrich erschien zuerst im 36. Jahresbericht der Naturforschenden Gesellschaft des Kantons Graubünden. Seither hat der Verfasser aus fast allen Kantons-teilen reiches Material zur Ergänzung seiner Sammlung erhalten, so dass sie zwar immer noch lange nicht vollständig, aber doch wesentlich reichhaltiger, als in der ersten Auflage, erscheint.

Das Werkchen bietet eine Zusammenstellung von bündnerischen Pflanzendialektnamen und zwar sowohl in deutscher, als auch in romanischer Sprache. Es werden darin im I. Teile die lateinischen Namen in alphabetischer Reihenfolge und unmittelbar daneben jeweilen die entsprechenden volkstümlichen Bezeichnungen aufgeführt. Der II. Teil enthält ein alphabetisches Ver-

zeichnis der Dialektnamen mit den daneben stehenden wissenschaftlichen Namen. Die Beiträge Ulrichs bilden aber keineswegs bloss einen trockenen Katalog. Bei sehr vielen Pflanzen schliessen sich interessante Bemerkungen über Verwendung, über damit zusammenhängenden Aberglauben und einschlägige Volkssagen an. Wir erfahren also nicht nur, wie das Volk die Pflanzen nennt, sondern auch, wie es darüber denkt. Allerdings lässt sich in beiden Richtungen gewiss noch vieles ergänzen, bis das Werkchen den bescheidenen Titel von Beiträgen in den vollen Namen Bündnerische Volksbotanik verwandeln kann. Mögen darum recht viele Freunde der Botanik und des Volkslebens das Werkchen studieren, den Verfasser auf Lücken, die sie darin entdecken, aufmerksam machen und mit Hand anlegen zur Ergänzung und Bereicherung der hübschen Sammlung.

Für Fortbildungsschulen allseitig bewährt!

**Lehrmittel von F. Nager, Lehrer und pädag.
Experte, Altdorf.**

a) Uebungsstoff für Fortbildungsschulen (Lesestücke, Aufsätze, Vaterlandskunde). Neue, dritte, vermehrte Auflage. 218 Seiten. Einzelpreis geb. 80 Rp.

b) Aufgaben im schriftlichen Rechnen bei den Rekrutenprüfungen. 10. Auflage. Einzelpreis 40 Rp.

c) Aufgaben im mündlichen Rechnen bei den Rekrutenprüfungen. 3. Auflage. Einzelpreis 40 Rp.

Verlag der Buchdruckerei Huber in Altdorf.

Zu verkaufen:

Rein, I., IV., V., VI., VII., VIII. Schuljahr.

Jahresbericht des bündn. Lehrervereins. Jahrgang I, II, III, IV, V, VI, IX.

Bündner Seminarblätter, Jahrgang II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX.

Ziller, Grundlegung, gebunden, wie neu, billig.

Auskunft erteilt die Expedition dieses Blattes.

Zu kaufen gesucht:

Von den **schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht** Jahrgang 1890/91 No. 3 und 7 und vom Jahrgang 1889/90 No. 4 und 8, eventuell auch beide Jahrgänge complet.

G. Wiget, Rorschach.

Verlag von Hugo Richter in Davos. — Druck der Richter'schen Buchdruckerei in Davos.

Zentralbibliothek Zürich



ZM04070315

† Joh. Adam Hug, Seminarlehrer. Letzte Woche verschied in Unterstraf, erst 42 Jahre alt, ein Mann, der so still und bescheiden wirkte, daß sein Name eigentlich nie in die Oeffentlichkeit drang. Trotzdem verdient der Verstorbene, daß wir auch hier seiner gedenken. Sein äußerer Lebensgang war überaus einfach, um so reicher entwickelte sich sein geistiges Leben. Geboren in Buch, Kt. Schaffhausen, besuchte er nach Absolvierung der Primar- und Realschulen seiner Heimat das evangelische Seminar in Unterstraf. Als vortrefflicher Lehrer wirkte er mehrere Jahre an der Volksschule seines Heimatkantons. Die Bauern hielten anfangs wenig auf dem, gesellschaftlich zurückgezogenen, ganz seinem Berufe lebenden Lehrer; aber an den Prüfungen waren sie erstaunt, wie die Resultate seines gründlichen Unterrichtes klar zu Tage traten. Innerem Drange folgend, und von befreundeter Seite aufgemuntert und unterstützt, zog der begeisterte Lehrer nach Leipzig und hörte die Vorlesungen über Pädagogik und verwandte Fächer von Professor Tuiscon Ziller, der bekanntlich die Herbart'sche Philosophie und Pädagogik weiter entwickelte, und dem Schulwesen neue Wege wies.

Es muß etwas Eigenartiges gewesen sein um den Einfluß, welchen der philosophisch klar denkende Ziller auf seine jungen und alten Zuhörer ausübte. Nicht war es eine Begeisterung, die auf verschwommenen, wenn auch wirkungsvollen Gefühlen beruht, sondern eine Begeisterung, die in klaren, logisch geschlossenen Gedankenreihen wurzelt. So kam Adam Hug als Seminarlehrer zurück und wirkte lehrend und schreibend im Sinne seines großen Lehrers. Bei Zillers Tode schrieb er: „Es giebt nur einen Ziller“, und das Bild des Lehrern hing immer über seinem Arbeitstisch. Der verstorbene Freund hatte es nicht gern, wenn jeder Lehrer ein Original sein wollte und seinen eigenen Weg ging, bevor er die Wege Größerer geprüft. Es trankte ihn, wenn man an der Zillerschen Erziehungslehre Kritik üben wollte, bevor man die Grundgedanken derselben erfaßt und erprobt hatte. Freilich hielt er die Ideen Herbart's und Ziller's für entwicklungsfähig, aber er wollte keinen von den schon geformten und behauenen Bausteinen wegwerfen, bevor dieselben durch bessere ersetzt würden. Ihm war es vollendete Ueberzeugung, daß unser zerfahrenes Schulwesen nur durch die Herbart-Zillersche Richtung aus dem Sumpfe in geordnete Bahnen zu leiten sei. Schonungslos schrieb er im evangelischen Schulblatte und in den Bündner Seminarblättern gegen die Uebel des heutigen Schulwesens, z. B. gegen den immer noch wuchernden grammatifizierenden Wortunterricht und empfahl einen interessirenden, sprachbildenden Sachunterricht. Es kam ihm lächerlich vor, alte und neue Sprachen zu pflegen und dabei durch minime Stundenzahl und syste-

matistische Grammatik und Poetik den Unterricht in der Muttersprache und in den Sachen der äußeren und inneren Welt zu vernachlässigen, wie dies auf unsern Mittelschulen immer noch geschieht. Auch gegen den Bilderkultus, wie er nachgerade epidemisch wird, für Anschauungen und Sprachunterricht eiferte er durch die Gedankenfülle des geschriebenen Wortes. Die schweizerische Lehrerzeitung nennt ihn nicht umsonst den „besten Vertreter der Herbart-Zillerschen Richtung der Schweiz“. Seine Freunde hofften von ihm noch Großes. Er verschmähte allen Schein, sogar nach dem Dokortitel strebte er nicht, ob schon er denselben leicht hätte erringen können. Als Lehrer und pädagogischer Schriftsteller fühlte er sich glücklich. Er war fast überrascht, als ihm vor einigen Jahren die Seminar direktorenstelle eines ostschweizerischen Seminars angeboten wurde. Nur äußere Umstände verhinderten ein solches Vorrücken, zu dem der Verstorbene wie wenige befähigt war. Vom politischen Getriebe hielt er sich ganz fern. Er konnte nie begreifen, wie man der Schule eine andere als pädagogische Tendenz geben wollte. Das Heil derselben sah er zunächst in einer wissenschaftlich und praktisch begründeten Fachbildung oder Berufsbildung der Lehrer und zwar auf allen Schulstufen. Nicht Naturforscher und Sprachgelehrte, sondern Pädagogen mußten die Lehrenden sein. Die innere Tüchtigkeit des Lehrstandes wollte er vor allem fördern. Seine Weltanschauung war, wie wir aus persönlichem Verkehr wissen, eine echt evangelische, aber von weitherzig philosophischem Geiste getragen. Wenn er hierin auch nicht einmal von allen Gesinnungsgegnossen verstanden wurde, so war doch seine Ueberzeugung in sich selbst klar und geschlossen. Spuren des Göttlichen sah er unter allen Völkern, in allen Zeiten zerstreut; er hielt fest an einer unabhängigen, rein wissenschaftlichen Ethik, wie sie Herbart und Ziller aufbauten, die Kraft zur Verwirklichung der ethischen Ideen sah er und fand er aber in der christlichen Religion. Seine Schüler verlieren an ihm einen väterlichen Freund, das Seminar Unterstraf aber erleidet durch seinen frühen Tod einen unerseßlichen Verlust.