

Vierundvierzigstes Jahrbuch
des Vereins schweizerischer
Gymnasiallehrer.



AARAU,
Druck und Verlag von H. R. Sauerländer & Co.
1916.

Inhalt.

	Seite
1. Bericht über die 53. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer am 9. und 10. Oktober 1915 in Baden:	
Vortrag von Herrn Dr. E. Tièche, Bern: Der Ursprung der Tragödie	1—26
Referat von Herrn Prof. Dr. A. Lombard, Neuchâtel: L'enseignement de l'histoire littéraire dans les Gymnases de la Suisse française	26—40
Referat von Herrn Dr. Steiger, Zürich: Der Unterricht in der Literaturgeschichte, mit Diskussion	40—59
Eröffnungsrede und Jahresbericht des Präsidenten, Herr Büeler, Frauenfeld	59—73
Referat des Herrn Prof. Dr. Croßmann, Zürich: Anregungen zum Problem der nationalen Erziehung	74—85
Referat des Herrn Prof. Dr. Crelier, Biel: L'éducation du sentiment national, mit Diskussion	85—102
2. Mitgliederverzeichnis	104—119
3. Mitteilungen über die Vereinsbibliothek	120—122
4. Bericht über die 18. Sitzung des Vereins schweizerischer Mathematik- lehrer, mit Mitgliederverzeichnis	123—143
5. Bericht über die 5. Versammlung des Vereins schweizerischer Geo- graphielehrer, mit Mitgliederverzeichnis	144—179
6. Bericht über die 4. und 5. Versammlung des Vereins schweizerischer Geschichtslehrer, mit Mitgliederverzeichnis	180—190
7. Übersicht über die Tätigkeit des Vereins schweizerischer Deutsch- lehrer 1912—15, mit Mitgliederverzeichnis	191—194
8. Bericht über die erste Versammlung der Vereinigung schweizerischer Naturwissenschaftslehrer, mit Mitgliederverzeichnis	195—200
9. Bericht über die 19. Jahresversammlung des Schweizerischen Seminar- lehrervereins	201—226



Bericht

über die

dreiundfünfzigste Jahresversammlung des
Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer

am 9. und 10. Oktober 1915 in Baden.

(Im Jahr 1914 hat wegen Ausbruchs des europäischen Krieges und der dadurch bewirkten allgemeinen Depression keine Jahresversammlung stattgefunden.)
An der dreiundfünfzigsten Jahresversammlung nahmen teil außer dem Hauptverein: die Vereine der Mathematiklehrer, Geographielehrer, Seminarlehrer, Deutschlehrer, Geschichtslehrer, Naturwissenschaftslehrer. Eine ansehnliche Anzahl von Herren waren offiziell als Vertreter von Schulbehörden erschienen.

Erste Sitzung

Samstag den 9. Oktober, abends 6 Uhr, im Speisesaal des
Gasthauses zum „Engel“.

1. Der Präsident Prof. G. Büeler, Frauenfeld, begrüßt die zahlreiche Versammlung mit wenigen Worten und erteilt sogleich das Wort Herrn Dr. E. Tüche, Bern, zu seinem Vortrag

Der Ursprung der Tragödie.

Als Nietzsches Versuch über die Geburt der Tragödie erschienen war, der so viel Geistreiches und so viele schwere Irrtümer enthielt, da ergoß der junge Wilamowitz in einem berühmten Pamphlete seinen bitteren Spott über solche „Halluzinationen von dem mutmaßlichen Zustande einer mutmaßlichen Vorstufe zu mutmaßlicher Zeit“. Das war siebzehn Jahre vor der Vollendung des „Herakles“, worin auch er an diese Frage herantrat, mit durchdringendem Scharfblick und sicherer Methode und mit jener klaren wissenschaftlichen Intuition, die den genialen Zug in seinem Schaffen bildet. Was in dem herrlichen zweiten Kapitel

der Einleitung steht, gehört zum geistigen Besitztum jedes Philologen. Es hat uns die endliche Klärung der Begriffe gebracht, den Nebeldunst der modernen Vorurteile weggefegt und hat uns Sinn und Wesen der Tragödie aus ihrer geschichtlichen Stellung verstehen gelehrt. Die mächtige Wirkung der Heldensage auf das Leben der Tragödie, das war der bahnbrechende Grundgedanke. Das Drama ist die junge, noch unverbrauchte Form, deren sich der Geist des Griechenvolkes bemächtigt, um den alten Born der Heldensage zu fassen, der in dem ausgetrockneten Bette des Epos zu versickern drohte. Und Aischylos ist der Demiurg, der diese große Tat vollbringt. Was vor ihm liegt, sind Vorstufen, „die nicht den mindesten Wert haben um ihrer selbst willen und nur deshalb unsere Neugier reizen, weil sie zur Tragödie der Athener führen“. So ungefähr äußert sich Wilamowitz in einer späteren Schrift, und am schärfsten hebt er den Gegensatz zwischen den Vorstufen des Dramas und seiner vollentwickelten Gestalt heraus, wenn er in der Einleitung zum Kyklops schreibt: „Aristoteles sagt uns, daß die Tragödie, der Bocksgesang, lange Zeit eine Sprache behielt, die zum Lachen reizte, und daß sie damals nur ganz kleine Stoffe behandelte. Deshalb mußte Aischylos die Satyrmaske des Chores aufgeben, als er die erhabenen Stoffe der Heldensage aufgriff und das wahrhaft tragische Schauspiel schuf“.

Nun sind es aber gerade jene Vorstufen, die uns heute beschäftigen werden. Denn auf die Fragen der tragischen Technik vermögen nur die Anfangsstadien eine Antwort zu erteilen; die äußere Gestaltung der Tragödie, jene eigenartige Verbindung von dorischem Chor und ionisch-attischem Dialog, das spezifische Kostüm der Schauspieler, die Art der Darstellung, das alles beruht auf historischem Wachstum und läßt sich ohne tieferen Einblick in das voraischyäische Drama nicht erklären. Deshalb ist auch Wilamowitz' Definition der Tragödie keine ästhetische, sondern eine rein geschichtliche, indem lediglich nach der Aufgabe gefragt wird, welche die Dichter lösen wollten, und nach den Anforderungen, die ihr Zeitalter an sie stellte. Dazu gehört ein klarer Begriff von dem, was sich ein Zeitgenosse des Aischylos unter einer Tragödie dachte; und da ist es nun sehr bedeutsam, daß dem neuen Drama der Name Bocksgesang verblieb. Dies wird nur dann verständlich, wenn das neugeschaffene Schauspiel in den großen Zügen noch immer dem Bild entsprach, das ein Athener mit dem Worte *τραγωδία* verband. Darum fällt es nicht ganz leicht, an eine plötzliche Revolution des Dramas zu glauben. Die Kontinuität der Kunstformen im Altertum

widerspricht einer solchen Annahme, auch der religiöse Charakter der Tragödie, der ihr von Anfang an einen konservativen Zug verleihen mußte. Und dann fragt man sich auch, warum Aischylos gerade diese Form erwählte, um den epischen Stoff neu zu gestalten, warum nicht eher das Chorlied, dem schon Stesichoros den Geist der Heldensage eingegeben hatte und das doch gewiß ein würdigeres Gefäß für seine Dichtung war, als der groteske Mummenschanz der hüpfenden Satyrn?

So ergeben sich neben den technischen Fragen noch andere Probleme, und auch diese erfordern ein Zurückgreifen auf die Vorstufen. Es sind Probleme tieferer Art, die unmittelbar den Kern und das innerste Wesen der Tragödie betreffen.

Als sich die Wissenschaft der Neuzeit zum ersten Male mit der tragischen Dichtung der Griechen befaßte, lag freilich ein solches Ziel für sie noch in weiter Ferne. Um die Wende des sechszehnten Jahrhunderts schrieb Casaubonus sein berühmtes Buch *De satyrica Graecorum poësi et Romanorum satyra* und stellte den fundamentalen Unterschied fest zwischen Satyrspiel und römischer Satire. Es war ein epochemachendes Werk, aber an die tieferen Probleme der Tragödie rührte es nicht. Und als Bentley in der „Dissertation“ die Vorgeschichte der Tragödie auf Grund der literarischen Zeugnisse untersuchte, geschah das einzig zu dem Zwecke, in den Briefen des Phalaris einen Anachronismus nachzuweisen. Noch war die Zeit nicht reif für ein geschichtliches Erfassen des attischen Dramas; ihr war die mühselige Arbeit beschieden, sich zum Verständnis der bloßen Texte durchzuringen, und bis auf Gottfried Hermann war es die *ἱερέως* im einzelnen, nicht die *ποιήματα* im großen, die das Tragikerstudium beherrschte. Noch Hermanns Versuch, den Entwicklungsgang der Tragödie zu skizzieren, wie er in seinem Kommentare zur Poetik zu lesen ist, dient höchstens zur Erläuterung der aristotelischen Notizen, aber für die Tragödie als solche lehrt er nichts; und auch was in den *Opuscula* steht, hilft nicht weiter.

Erst Welcker lenkt in neue Bahnen ein. Bei ihm tritt das Stoffliche der Tragödie in den Mittelpunkt der Betrachtung, und ihm war auch die Weite des Gesichtskreises gegeben, welche ihn die entwicklungsgeschichtlichen Probleme in ihrer ganzen Bedeutung erkennen ließ. Wie er den Wandlungen der Götterbegriffe nachgeht, um zu einem historischen Verständnis der griechischen Mythologie durchzudringen, so beschäftigt ihn auch die Frage nach dem Wachstum der Tragödie. Freilich ist es zunächst nur eine einzelne

Gattung des dramatischen Spiels, die er in ihrem Werdegang verfolgt. Im Nachtrag zu der Schrift über die Aeschylische Trilogie 1826 widmet er dem Satyrspiel eine ausführliche Untersuchung, die über den Rahmen ihres engeren Gegenstandes weit hinausgreift. Diese Geschichte des Satyrdramas ist zugleich eine Vorgeschichte der Tragödie überhaupt, und deutlich bricht sich schon hier die Absicht Bahn, das Eigentümliche des reifen Schauspiels aus den Anfangsgründen zu erklären. Aber mit vollem Bewußtsein hat doch erst Wilamowitz dieses Ziel erstrebt. Was zwischen seiner und Welckers Schrift erschienen ist, mag für diese oder jene Einzelfrage noch immer der Beachtung wert sein, aber für das Ganze hat es kaum mehr etwas zu bedeuten. Und so ging denn auch das Jahrhundert zur Neige, ohne daß sich ein ernstlicher Widerspruch gegen die im „Herakles“ gegebene Theorie geltend gemacht hätte. Selbst die Bedenken, die Wilamowitz' Auffassung der athenischen Satyrn hervorrief, trugen höchstens dazu bei, das gewonnene Resultat in einem wesentlichen Punkte vollends zu bestätigen. Wilamowitz hielt die Satyrn des athenischen Spiels für Silene, also Gäule; Konrad Wernicke, Bockschöre und Satyrdrama Hermes 1897, versuchte zu zeigen, daß auch sie in Bocksgestalt aufgetreten seien. Die Bocksnatur der Satyrn schien durch den Namen *σατυρία*, Bocksgesang, gesichert, die Abstammung der Tragödie vom Satyrspiel eine unumstößliche Tatsache. „Diese Aussage des Aristoteles ist ein Grundpfeiler ihrer Geschichte“ schrieb Erich Bethe 1896 in den Prolegomena zur Geschichte des Theaters.

Aber gleich zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts fing man an, sehr heftig an diesem Grundpfeiler zu rütteln, und für den neuen Geist, der im Laufe der letzten Generationen in die Altertumswissenschaft eingezogen war und ihr eine so erfreuliche Weite des Blickes und des Arbeitsfeldes verliehen hatte, ist es höchst bezeichnend, daß der Anstoß nicht von philologischer, sondern von archäologischer Seite kam. Hier war auf dem Gebiete der Komödie mustergültig vorgearbeitet worden. Die Untersuchungen von Poppeleuter und Alfred Körte hatten überraschende Ergebnisse gezeigt, und für die Tragödie ließ sich eine ähnliche Ausbeute erwarten. So ist es wiederum ein Archäologe, der die allgemein verbreitete Annahme, daß das Satyrspiel die dramatische Urform sei, einer erneuten Prüfung unterzieht. Emil Reisch in seiner 1902 erschienenen Schrift „Zur Vorgeschichte der attischen Tragödie“ stellt auf Grund schwerwiegender Argumente die These auf, daß zwischen Satyrn und Silenen nirgends, auch nicht in dorischen

Landen, ein Wesensunterschied bestanden hat, und daß die kostümierten Sänger, die in Athen dem Dionysos zu Ehren tanzten, zu allen Zeiten Gäule gewesen sind. Damit ist mit einem Schlage der peloponnesische Ursprung der Tragödie, an welchem Wilamowitz festgehalten hatte, in Frage gestellt, und *τραγωδία* kann nicht „Gesang der Satyrböcke“ heißen.

In der Tat gibt es für die Bocksgestalt der peloponnesischen Satyrn kein direktes Zeugnis; und ob die Athener jemals ein Spiel von Böcken sahen, ist ebenfalls sehr fraglich. Die attischen Vasen, auf denen Tänzer mit Bocksattributen dargestellt sind, zeigen keine deutliche Beziehung auf das Satyrdrama, und Reischs Annahme, daß es sich hier um Pane handeln könnte, leuchtet ein. Auch die beiden Tragikerstellen, auf die man sich beruft, bieten kaum einen festeren Halt. Den *τρῶγος* in dem Vers des Prometheus *τροπαεῖος* hat Wilamowitz selbst als Silen gedeutet. Und die Stelle des Kyklops, wo die Satyrn über ihre *τρῶγον χλαῖνα* jammern, spricht viel eher gegen die Bocksnatur. Diese „erbärmliche Bockstracht“, die ihnen so widerwärtig ist, war doch sicher nicht ihr eigenes Fell.

Sehr genau unterrichtet sind wir dagegen über das Satyrkostüm des ausgehenden fünften Jahrhunderts. Es war das Silenskostüm. Das ergibt sich mit Bestimmtheit aus der berühmten Neapler Satyramphora und aus den Bonner Vasenscherben, die Margareta Bieber untersucht hat. Aber schon hundert Jahre früher gab man den Silenen in Athen den Satyrmamen; dafür liefert Reisch einen schlagenden Beleg. Und es fehlt auch nicht an Vasen aus der ersten Hälfte des fünften Jahrhunderts mit Szenen, die an das Satyrspiel gemahnen; sie stellen Silene dar und keine Böcke. Ich glaube, wir werden Reisch beistimmen müssen, wenn er schreibt: „Die Kontinuität des Satyrdramas empfiehlt die Annahme, daß dieselben Typen, die im entwickelten Satyrspiel uns begegnen, schon mit den Anfängen des „Satyr-Dithyrambus“ verknüpft waren.“

Man hat sich unlängst bemüht, die Hypothese von der peloponnesischen Herkunft der Tragödie durch sprachliche Kriterien zu stützen. Jedoch die Schlüsse, welche O. Hoffmann im Rheinischen Museum 1914 aus den spärlichen Dorismen des tragischen Dialoges zieht, verfangen nicht. Die großen Tragiker haben mehr als 300 Dramen geliefert, wovon nur 33 ganz erhalten sind. Das setzt den Wert solcher sprachstatistischer Untersuchungen stark herab. Und wenn Hoffmann meint, ein regelloses Hinüberfließen dorischer Chorformen in den Dialog wäre ein in der griechischen Sprachgeschichte unerhörter Vorgang, so ist damit nichts bewiesen. Wir

kennen keine andere literarische Gattung, die wie das Drama ein Nebeneinander zweier verschiedener Dialektformen aufwies, wo also eine solche gegenseitige Beeinflussung überhaupt stattfinden konnte. Überdies besitzen wir zwei Tetrameter des Phrynichos von unverkennbar ionischem Charakter. H. Diels hat sie 1901 im Rheinischen Museum veröffentlicht.

So fehlt es für die Herleitung des Dramas aus einer peloponnesischen Urform und für die Bockshypothese an jeder festen Grundlage. Gewiß trägt der tragische Chor das deutliche Gepräge der Doris, aber dies hängt nicht mit dem Ursprung der Tragödie zusammen, sondern mit der Entstehung der chorischen Lyrik, über die Wilamowitz das letzte Wort gesprochen hat: sie war die Poesie des dorischen Adels, und als sie sich über ganz Griechenland verbreitete, trat sie überall in ihrem dorischen Gewande auf; nicht einmal die späten athenischen Dithyrambendichter, Philoxenos und Timotheos, haben es abgestreift.

Nun entsteht die Frage: Gab es in Athen ein altes Spiel von Silenen mit mimischer Ausgestaltung, an welches die Tragödie anknüpfen konnte? Bezeugen läßt es sich nicht, und Reisch wird richtig urteilen, wenn er schreibt: „Die herrschende Annahme, daß die Satyrn die Urchoreuten seien, die nur im Laufe der Zeit auf das eine Stück zurückgedrängt wurden, schafft nur Schwierigkeiten, da der Übergang zu einem tragischen Choreutenkostüm von jeder andern Tracht aus leichter zu erklären ist als vom Satyrkostüm her.“

Wilamowitz führt die düstere Grundstimmung, die seit Aischylos über der Tragödie ausgebreitet liegt, auf die Heldensage zurück, und dies trifft sicher in weitem Umfange zu. Auch der tiefe Ernst, der die Seele des ersten großen Tragikers erfüllte, hat Anteil daran. Aber diese mächtigen Faktoren genügen nicht, um den ungeheuren, scheinbar so unvermittelten Umschwung zu begründen. Und namentlich bleibt in Wilamowitz' Darstellung ein Punkt un- aufgeklärt, der für unsere Frage von größter Bedeutung ist. Herodot erzählt, die Athener hätten dem Phrynichos eine Buße von tausend Drachmen auferlegt, weil er in seinem „Drama“ vom Fall Milets die Athener durch die Vorführung des Unglücks ihrer Stammesgenossen zu Tränen gerührt habe. Wilamowitz hat die patriotische Kantate des Phrynichos zwar besprochen, aber nur um zu zeigen, daß sie noch überwiegend Chorlied war und des dramatischen Elementes beinahe ganz entbehrte. „An dem Fall Milets ist die von

dem Satyrspiel grell abstechende Stimmung uns auffällig, doch ist zu beherzigen, daß die Athener an dem in unserem Sinne Tragischen selbst Anstoß genommen haben.“ Das ist alles. Aber die *Μελήτρον ἄλοον* bleibt ein Rätsel, wenn wir uns bei dieser Auffassung beruhigen. Das Stück fiel durch, nicht wegen seines tragischen Grundtones, sondern weil sein Inhalt den Athenern peinlich war; so wenigstens berichtet Herodot. Auch an dem spezifischen Genre kann der Mißerfolg nicht gelegen haben, denn etwelche Jahre später nahm Phrynichos die nämliche Spielart mit Glück wieder auf. Die Phoinissen waren auch eine „tragische“ Tragödie. Dort sangen phönikische Frauen — waren es Klageweiber? — den Threnos über die Gefallenen von Salamis. Eines ist sicher: Von der historischen Kantate führt keine Brücke zum Satyrspiel hinüber, aber auch keine zur Heldensage. Und doch muß sie sich irgendwie in den Gang der Entwicklung einfügen lassen, schon deshalb, weil der Einfluß dieser Gattung auf das Schaffen des Aischylos außer Zweifel steht. Wilamowitz hat die Frage nicht aufgeworfen, und hier klafft eine Lücke in seiner Darstellung.

Es ist höchst lehrreich zu beobachten, wie sich Welcker in der Schrift über das Satyrspiel zu dem Problem verhält. Welcker war sich wie kein anderer seiner Zeitgenossen der übermächtigen Wirkung bewußt, die von der Heldensage auf die Tragödie übergegangen war, und trotzdem zieht sich durch seine ganze Abhandlung das sichtliche Bestreben, die Keime der heroischen und im modernen Sinne tragischen Elemente des griechischen Dramas in dessen Vorstufen zu suchen und nicht im Epos. Zwar tritt das Problem nirgends mit voller Schärfe hervor; aber er sondert das Satyrdrama streng von dem ernstesten Schauspiel ab, er verwirft Bentleys Ansicht von dem scherzhaften Charakter der Thespis-
tragödie und liefert sehr beweiskräftige Belege für den würdevollen und heroischen Inhalt dieses Spiels, er führt die ikarische Legende auf ein „stehendes Trauerspiel in mimischem Tanz“ zurück, er bezeichnet die Leiden des Dionysos, des Adrastos, des Ikarios als den Gegenstand der bakchischen Feiern und glaubt, daß dort überall der Komos der Satyrn mit einer Klagefeier verbunden war. Das alles läßt deutlich erkennen, wie sehr sich Welckers Gefühl gegen die Annahme einer plötzlichen und unvermittelten Verwandlung der Tragödie sträubte. Und wenn er dann auf eine damals eben entdeckte unteritalische Vase hinweist, auf welcher Dionysos und Ariadne abgebildet sind, begleitet von Komos in Satyrgestalt und von *Threnoidia* als Bakchantin, so ist auch er schon bei dem

Punkte angelangt, der erst viel später in ein helleres Licht gerückt werden sollte.

Aufgegriffen und scharf formuliert wurde das Problem zuerst von O. Crusius in einer kaum sehr beachteten Rezension, die 1893 in den Preußischen Jahrbüchern erschien. Dort schrieb er: „Westphal hat darauf hingewiesen, daß eine Hauptnummer in dem Aischyleischen Musikdrama der Threnos ist. Diese Klagelieder, an der Leiche oder an einem Grabe vorgetragen, haben oft eine Ausdehnung, die den modernen Leser befremdet; um so einleuchtender ist es, daß Aischylos hier überkommenem Kunstbrauche folgt.“ Dies ist der Ausgangspunkt einer neuen Betrachtungsweise, die seit dem letzten Dezennium mehr und mehr zum Durchbruch gelangt. Die Hauptvertreter der modernen Richtung sind Konrad Theodor Preuß, Albrecht Dieterich, William Ridgeway, Martin Nilsson und Gilbert Murray, lauter Namen, die neue Methoden und eine neue Orientierung erkennen lassen. Maßgebend werden die religionswissenschaftlichen Gesichtspunkte, die anthropologischen und völkerkundlichen, und das Schwergewicht fällt auf die inneren Kriterien, die in den vorhandenen Dramen selbst enthalten sind. Die griechische Tragödie bleibt das Hauptziel der Forschung; aber man greift auch weiter aus und sucht ganz allgemein dem Geheimnis der dramatischen Wirkung auf die Spur zu kommen. Man stellt die Frage: Warum verkleiden sich die Menschen, weshalb der Hang zu mimetischer Betätigung? Auf ethnologische Analogien hatte schon Welker hingewiesen, als er den schwedischen Julubock mit dem griechischen Satyr verglich; und die weitere Verfolgung solcher Parallelen hat zu wichtigen Resultaten geführt. Man hat erkannt, daß der ursprüngliche Sinn mimischer Begehungen in dem sogenannten Analogiezauber liegt, der das Eintreten eines gewünschten Erfolges bezweckt. Ein bestimmter Vorgang, dessen Verwirklichung man herbeisehnt, wird dadurch gewissermaßen antizipiert, daß man ihn dramatisch darstellt; und da ist es auf der primitiven Stufe immer das unmittelbar Erwartete, nie das Vergangene, nie ein beliebiger Einfall, der zur Darstellung kommt. Man schafft Bilder, weil man so die betreffenden dämonischen Mächte zu bannen glaubt; und noch stärker stellt man sich die Zauberwirkung vor, wenn statt der Bilder lebende Menschen in dämonischer Vermummung dramatisch agieren. Oder wie Usener sagt: „Die göttliche Geschichte bildet man nach in der Absicht, sich ihrer segensreichen Wirkung zu versichern.“ Die Verkleidung ist Metamorphose, Ekstasis.

Dies ist die unterste Phase. Sie zeigt uns den Nährboden, in welchem bei allen Völkern die Keime des Dramatischen schlummern. Aber für die griechische Tragödie gestatten diese primitiven Erscheinungen keine direkten Schlüsse; denn der Unterschied zwischen ihnen und dem Drama liegt gerade in dem Hinausgehen über den Zweck der bloßen Zauberhandlung, und von elementaren Zeremonien bis zum ausgebildeten Schauspiel führt ein weiter Weg. Wenige Völker haben ihn betreten, zurückgelegt hat ihn ein einziges, das Griechenvolk. Und hier gilt für das Drama, was Wilamowitz in einem seiner Vorträge für die Geschichte der griechischen Religion ausgesprochen hat: „Bei den Religionen, die geschichtlich bedeutsam geworden sind, kommt es viel weniger auf die Urzustände an, die freilich allerorts ziemlich gleich aussehen, als auf das, was sich daraus entwickelt hat.“ Erst die zweite Phase, das Wachstum des Dramas im Schoße des griechischen Volkstums, ist für das Wesen der Tragödie bedeutsam und entscheidend geworden: was diese aus dem ersten Stadium herübergenommen hat, ist einzig ihr mimetischer Charakter und ihre sakramentale Weihe, die sich nach und nach in eine allgemein religiöse verwandelt. Deshalb mußte der Versuch von Preuß mißlingen, der in den Neuen Jahrbüchern 1906 die Tragödie unmittelbar auf einen dämonischen Ursprung zurückführt und dabei mit mexikanischen Parallelen operiert. Wichtig aber ist auch hier der Grundgedanke, daß die Tragödie nur aus einem ernsten Spiel hervorgegangen sein könne: „Denn wie soll der Mensch auf die Idee, Trauriges zu seiner Erbauung darzustellen, kommen, wenn er nicht durch die Praxis dazu geführt wird?“ Dies leitet zurück zum Threnos, dem Dieterich, Ridgeway und Nilsson eine bedeutende Stelle in der Vorgeschichte des griechischen Dramas zuweisen.

Der Aufsatz über die Entstehung der Tragödie ist Dieterichs letzte Arbeit. Als er 1907 im Archiv für Religionswissenschaft erschien, war der Verfasser von „Mutter Erde“ bereits nicht mehr unter den Lebenden. Die Schrift ist ein schönes Denkmal der Wärme und Begeisterung, die Dieterich für jeden Gegenstand empfand, mit dem er sich befaßte; und sie eröffnet eine neue Perspektive, indem sie den von Crusius geäußerten Gedanken der wissenschaftlichen Geistvoll weiterentwickelt. Es hängt mit der religionsgeschichtlichen Richtung Dieterichs zusammen, daß die religionsgeschichtlichen und folkloristischen Gesichtspunkte besonders stark hervortreten. Die Satyrn sind die „vollen und füllenden Dämonen im allgemeinen“, die in Gestalt von Pferdewesen, aber auch von andern Tieren, wie

solche in den Chören der alten Komödie weiterleben, auch in Gestalt von Böcken das Gefolge höherer Götter bilden. Die Bockstänzer, die auf den Vasen um Pandora, um Phersephassa, um den Totenhermes tanzen, sind die Toten selbst. Am Fest der Seelen, dem alten Dionysosfest der Anthesterien, treiben sie ihr Wesen. Dionysos aber ist der Herr der Seelen, diese sind sein Thiasos; und am Totenfeste, wenn die dionysische Epiphanie im carrus navalis gefeiert wird, begleiten sie den Gott; dort stimmen sie auch die jährlich wiederkehrende Totenklage an, ähnlich den tragischen Chören von Sikyon, und sie bedienen sich dabei jener seltsamen Rythmen, die der Tragödie eigentümlich sind, der Dochmien. So wurden *θρήνοι* und *χοροί* zu festen Bestandteilen des aischyleischen Schauspiels; sie sind der Niederschlag einer einstigen Gesamtnänie der Bürgerschaft an der Totenfeier, und wenn die Heldensage den Inhalt der Tragödie bildet, „so ist dies nur daraus zu erklären, daß das Spiel am Heroenfest erwuchs“. Einen schlagenden Beweis für die Richtigkeit dieser Annahme glaubt Dieterich in der Tatsache zu finden, daß der Threnos auch dann das ganze Stück beherrscht, wenn der Stoff nicht aus der Heldensage stammt. Nur so sind die *Ἡρώσει* verständlich, als ein Threnos der Feinde zu indirekter und dadurch um so wirksamerer Verherrlichung Athens. Und in diesem Zusammenhange wäre nun auch die *Μιλήτων ἄλωσις* des Phrynichos nicht mehr ein Rätsel.

Noch andere Züge der Tragödie deuten auf die Liturgie. Eines ihrer Grundelemente, die künstlerische Konzentration des Fortschrittes, welche wir Peripetie nennen und deren Gesetze schon im ältesten der erhaltenen Aischylosdramen wirksam sind, führt Dieterich auf die eleusinischen Mysterien zurück. Das ist ein neuer und bestrickender Gedanke. In Eleusis war die Peripetie, der Umschlag von Trauer zu Freude, ein wesentlicher Bestandteil der Liturgie. Und Aischylos der Eleusinier hat dieses vornehmste Mittel dramatischer Kunst auf die Tragödie übertragen und formal ausgestaltet, wie er nach Dieterichs Ansicht auch das Schlegelgewand seiner Schauspieler dem sakralen Kostüm der Eleusis-priester nachgebildet hat. Ein wichtiges Kriterium ist endlich das Aition, womit so viele Stücke abschließen. Sie sind die Darstellung einer ursprünglichen Heilstatsache, verknüpft mit der segensbringenden Wirkung eines Herosgrabes, der Stiftung eines Fackellaufes, eines Gerichtshofes, eines religiösen Rituals. Die Verweltlichung geschah durch das Eindringen des peloponnesischen Dithyrambos als eines freien Kunstwerkes in die werdende Liturgie.

Hier schlägt Dieterich die Brücke zu der orthodoxen Anschauung, indem er an der Glaubwürdigkeit der Grammatikernotizen über Arion festhält und den Grundpfeiler des Aristoteles bestehen läßt. Thespis führt den von Böcken aufgeführten Dithyrambos des Arion in Athen ein, mit *λέξις γελου* und *μετροί μῦθοι*; und in Athen erfolgt die *μεταβολή*, indem die Totenklage und die Liturgie, zwei schon vorhandene Elemente des attischen Kultes, mit der Tragödie verwachsen und ihr die religiöse Weihe geben.

Dieterichs Arbeit ist ein Versuch, die neugewonnenen Gesichtspunkte mit den vorhandenen Ergebnissen der Forschung in Einklang zu bringen. Bevor wir uns die Frage vorlegen, ob dieser Kompromiß gelungen ist, wenden wir uns zu W. Ridgeways Buch *The Origin of Tragedy 1910*, das die Brücken zur Tradition des Altertums und der Neuzeit mit großer Kühnheit abbricht und die Tragödie aus einem einzigen und durchaus einheitlichen Ursprung abzuleiten sucht, dem Heroenkult. Ridgeway, „Disney Professor“ für Archäologie und „Brereton Reader in Classics“ an der Universität Cambridge, ist in erster Linie Prähistoriker und Anthropologe: und in seinen Hauptwerken *The Origin of Metallic Currency and Weight Standards*, *The Early Age of Greece*, *The Origin and Influence of the Thoroughbred Horse* sind es hauptsächlich die entwicklungsgeschichtlichen Tatsachen und Probleme, auf die sich sein Interesse konzentriert. Mit reichem Wissen und erstaunlicher Vielseitigkeit verbindet sich bei ihm jener kräftige, jugendliche, bisweilen wohl etwas stürmische Zug, der so oft gerade den Werken englischer Gelehrsamkeit ihr frisches Gepräge verleiht und sie auch weiteren Kreisen nahe bringt. Sein Buch über das Vollblutpferd fand auf naturwissenschaftlicher Seite begeisterten Beifall und wurde geradezu als eines der wichtigsten Kapitel bezeichnet, die seit Darwins Tode zur Frage der Evolutionstheorie beigetragen worden seien. Mit um so größerer Spannung werden wir verfolgen, was der berühmte Gelehrte über die Evolution des Dramas zu sagen hat. Auch hier kommt es ihm hauptsächlich auf die historisch-vergleichende Methode an, — die anthropologische, wie er sie nennt — die er an Stelle der üblichen a priori-Voraussetzungen seiner Studie zu Grunde legen will. Die Beweisführung gliedert sich in drei Reihen. Zunächst wird die literarische Überlieferung des Altertums zu Rate gezogen, dann folgt eine sorgfältige zahlreicher ethnologischer Parallelen und schließlich eine sorgfältige Analyse der vorhandenen griechischen Dramen, die Ridgeway nach den Überresten des ursprünglichen Tragödientypus durchsucht. Diese

Analysen bilden bei weitem den wertvollsten und ergiebigsten Teil der Erörterung. Die ethnologischen Vergleiche dagegen sind zwar an und für sich höchst interessant, aber für das Wesen der Tragödie kaum von größerer Bedeutung als das von Preuß gesammelte Material. Nur die neugriechischen Karnevalsgebräuche halten unsere Aufmerksamkeit fest. Sie scheinen tatsächlich mit der Tragödie in einem gewissen Zusammenhange zu stehen, denn sie sind auf hellenischem Boden erwachsen und beruhen offenbar auf sehr alter Sitte. Ridgeway hält sie für die Urform des Satyr-dramas, das er streng von der Tragödie scheidet. Sicher ist, daß sehr viel Tragisches, im griechischen Sinne Tragisches durch diese Maskeraden hindurchschimmert, und wir werden deshalb auf die sonderbare Erscheinung zurückkommen. Eine auffallende Parallele ist Ridgeway entgangen, das Nō-Drama der Japaner, welches Karl Florenz in seiner Geschichte der japanischen Literatur beschreibt. Dort tritt der Tote in fremder Vermummung auf, erzählt seine Geschichte und verschwindet, um bald darauf in seiner wirklichen Gestalt wieder zu erscheinen. Der Bonze benützt seine Buddhakraft „zu lösen, was gebunden ist“ und gibt dem Toten die ewige Ruhe. Also eine deutliche Beziehung auf den Seelenkult.

Bedenklich ist ferner das eklektische Verfahren, womit Ridgeway die literarische Tradition des Altertums behandelt. Hier stimme ich Maurice Croiset bei, der 1911 im *Journal des Savants* schreibt: „Son hypothèse a dû se former sous l'influence d'une idée générale, antérieure à l'étude des témoignages anciens.“ Aristoteles ist ausgeschaltet, während beispielsweise aus den konfusen Angaben des *Etymologicum Magnum* und des *Pollux* eine komplizierte Entwicklungsgeschichte der *θυμέλη* herausgesponnen wird. In diesem ganzen Abschnitte herrscht soviel *Emendatio* ohne *Recensio*, daß wir ihn als den schwächsten Teil des Buches bezeichnen müssen.

Anders steht es um die Argumente, die Ridgeway in den erhaltenen Tragödien selbst zu finden glaubt. Schon Dieterich hatte auf das „Altarmotiv“ hingewiesen, das in den Hiketiden des Aischylos zum ersten Male auftaucht und dann wie formelhaft weitergeht „als bereitstehendes, bequemes Mittel, die Tragödie auszubauen“. Ridgeway ist solchen Motiven sorgfältig nachgegangen und hat sie als Überreste der Urform der Tragödie gedeutet. Das Grabmotiv, der Kommos, das Aition, auch Geistererscheinungen und Menschenopfer gelten ihm als derartige „survivals“. Die beiden letztgenannten Punkte dürfen wir ohne Bedenken weglassen. Die drei andern dagegen sind wichtig, und auf ihnen beruht denn auch

das Schwergewicht der ganzen Beweisführung. Wiederum ist es das Problem der Persai, dessen Bedeutung klar erkannt wird. Deshalb verlegt Aischylos die Handlung dieses patriotischen Festspiels in die Stadt der Feinde? Die Antwort lautet: weil er sich bewußt war, daß die Tragödie ein düsteres Ethos erfordert, und weil er ein Grabmal in den Mittelpunkt der Aktion stellen wollte. Diesen τάφος des Dareios denkt sich Ridgeway am Platze der von ihm geforderten *θυμίστη* und erblickt darin eine Reminiszenz an das alte Heroengrab der vordionysischen Tragödie. Damit verbindet er eine Stelle der Choephoren, wo die Chorführerin das Grab des Agamemnon als einen Altar bezeichnet, und setzt das Ganze in Beziehung zu dem, was Herodot über die tragischen Chöre von Sikyon berichtet. Dort wurde der Heroenkult zu Ehren des Adrastos von dem neuen Dionysoskulte aufgesogen, und das alte Adrastosgrab verwandelte sich in einen Dionysosaltar, in eine *θυμίστη*. Auch die *ζωνοζωμίαι* der Hiketiden hat diesen Sinn, und bei Sophokles das unsichtbare, aber doch stets gegenwärtige Grab des Oidipus auf dem Kolonos. Und wenn im Ajax das Bestattungsmotiv eine so wichtige Rolle spielt, so erkennt Ridgeway darin ein Merkmal für das lebhafteste Interesse, welches das athenische Volk der Darstellung obligater Begräbnisriten entgegenbrachte. An Beispielen ist kein Mangel. Die Verwendung dieses stehenden Motives fällt namentlich bei Euripides auf, weil er die Tragödie innerlich am radikalsten von ihrer religiösen Wurzel losgelöst hat. Das führt zu folgendem Gedanken: „Wenn es sich ergeben sollte, daß in einer größeren Anzahl euripideischer Stücke die Handlung um ein Grabmal konzentriert ist, oder daß die Verehrung eines Heros oder eine Bestattungszeremonie das Drama beherrscht, so sehen wir uns zu der Folgerung gezwungen, daß eine so enge Verbindung von Totenkult und Tragödie auf einem festen, sehr wichtigen Grundprinzip beruhen muß.“

Ich glaube, daß hier ein richtiger Weg gewiesen ist. Die Methode hat freilich ihre ganz bestimmten Grenzen, und es ist schade, daß Ridgeway sich ihrer nicht immer in genügendem Maße bewußt bleibt. Die Tragödie ist kein organisches, von selbst gewachsenes Gebilde, dessen gesetzmäßige Metamorphose durch eine Art vergleichende Botanik bis zur Urpflanze zurückverfolgt werden könnte. Sie ist das Werk frei schaffender Künstler, die das Naturgesetz durchbrechen, wenn es ihrem Dichtergenius gefällt. Aber mit Euripides hat es doch eine besondere Bewandnis. Schon oft wurde darauf hingewiesen, wie gerne der Dichter der Bakchen in

äußeren Dingen archaisiert. Er zieht das ältere Dialogmaß des Trochäus wieder zu Ehren, er zeigt eine sichtliche Abneigung, den Vers des Dialoges durch Personenwechsel zu brechen, er sträubt sich auch lange gegen das ausgebildete Dreigespräch, das Sophokles im Oidipus mit solcher Meisterschaft beherrscht. Dem Kommos, den die beiden anderen Tragiker mit der Handlung innig zu verschmelzen suchen, weist er seine alte Sonderstellung wieder zu. Und so dürfen wir jedenfalls die Frage aufwerfen, ob nicht auch der starre euripideische Prolog und die *θεοὶ ἄγγελοι* am Schluß als stehende Elemente der alten Tragödie aufzufassen sind. Den Prolog hatte schon Aristoteles auf Thespis zurückgeführt, wenn eine Notiz des Themistios Glauben verdient; und Gilbert Murray, welcher den von Ridgeway betretenen Weg weiter gegangen ist, sieht im Deus ex machina einen Reflex der alten Theophanie und im Prolog die Wiederaufnahme des ursprünglichen, noch ungeschriebenen Einführungswortes, das einst dem Drama voranging. Dieterich vergleicht ihn mit der Prorrhesis des Hierophanten. Merkwürdig ist die Verwendung solcher Motive besonders dann, wenn sie mit der Grundidee des Stückes in keinem inneren Zusammenhange stehen oder dem normalen Gang der Handlung direkt zuwiderlaufen. Der Gedanke liegt nahe, daß eine alte Tradition hier einfach weitergeht, eine Tradition, die freilich ihren wahren Sinn verlor, als das Drama zum freien Spiele wurde. Daß sie sich dennoch behauptet, ist wohl eine der seltsamsten und geheimnisvollsten Erscheinungen im Wesen der Tragödie, und wir fragen unwillkürlich nach dem Zwecke dieses zähen Festhaltens an überkommenem Brauch. Wozu das altertümliche Gefäß, da doch der Wein des kühnen, revolutionären Dichters so neu und überschäumend war? Behielt Euripides die alten Formen bei, weil er dadurch den Weg zurück zum Herzen der Athener finden wollte, die ihn von sich stießen? Sophokles bedurfte eines solchen Mittels nicht. Er fühlte sich innerlich eins mit seinem Volke und war dem Glauben seiner Väter treu geblieben.

Der Kommos und das Aition deuten in die nämliche Richtung. Der Kommos ist bei allen Tragikern reich entwickelt, für das Aition liefert wiederum Euripides die sprechendsten Belege. Wilamowitz hat davor gewarnt, aus einem später *nicht* notwendigen Beiwerk den Schluß zu ziehen, „daß es früher notwendig und kein Beiwerk gewesen sei“. Wie konnte aber Euripides auf die Idee verfallen, im Hippolytos die Stiftungslegende einer troizenischen Heroenfeier zu geben, oder in der Medeia das Aition für die Sühngebräuche am Altar der korinthischen Hera Akraia, oder gar im Rhesos — der ihm

ja neuerdings wieder zugesprochen wird — das Aition für einen thrakischen Lokalkult, lauter Dinge, die das athenische Volk im Grunde nichts angingen? Auch hier gewinnen wir den Eindruck, als ob es dem Dichter in erster Linie auf die formale Seite des Motives angekommen wäre. „Das Drama könnte schließlich doch von der heiligen Geschichte seinen Namen haben, von der Handlung nicht die es darstellt, sondern aus der es hervorgegangen war“ sagt Usener in einer seiner letzten Schriften. Eines jedenfalls ist klar: Wenn die griechischen Liturgien, die wir kennen, nirgends ein freies Spiel aus sich entwickelt haben, so beweist das nicht, daß ein Dromenon unter gewissen Bedingungen nicht doch zum Drama werden kann; nur bedarf es dazu eines äußeren Erregers, der befruchtend auf das Dromenon einwirkt. Ist doch auch das Mysterienspiel des Mittelalters aus der Liturgie hervorgewachsen und hat bis in späte Zeit die Erinnerung an seinen sakramentalen Ursprung bewahrt. Noch am Ende des 15. Jahrhunderts gab man in Chalon-sur-Saône ein kirchliches Drama, um die Pest zu bannen, was lebhaft an die *ludi scenici* bei Livius VII 2 erinnert, die „inter alia coelestis irae placamina“ angeordnet wurden. Das alles geschah freilich zu einer Zeit, da *μῦθαι* und Dialog längst vorhanden waren, und die heiligen Geschichten, die man aufführte, boten selbst schon des Dramatischen genug; man brauchte nur die Rollen zu verteilen, und das Schauspiel war da. Aber eine Analogie ist es doch, und sie zeigt, daß unter bestimmten Einflüssen eine Wandlung vom Dromenon zum Drama sehr wohl denkbar ist.

Diesen Punkt hat Ridgeway nicht genügend aufgeklärt. Man gewinnt kein deutliches Bild von der mimetischen Heroen- und Totenliturgie, die nach seiner Ansicht die Urform der Tragödie war. Woher die *μῦθαι* woher überhaupt das Dramatische in diesen starren Zeremonien? Und wie war es möglich, daß die Tragödie zum Fest des Dionysos gehören konnte, wenn sie ursprünglich mit diesem Gott nichts zu schaffen hatte? Hier ist die wunde Stelle in seiner Theorie. Jeder Versuch, die Tragödie von Dionysos zu trennen und den Totenkult als ihre einzige Quelle hinzustellen, muß an der festen Tatsache scheitern, daß sie mit dem Dionysoskulte unlösbar verwachsen ist. Und sie trägt noch andere Merkmale, die ihre Verbindung mit Dionysos erkennen lassen. Alfred Körte hat in der Basler Festschrift zur 49. Versammlung deutscher Philologen 1907 den Nachweis geliefert, daß der Kothurn, jener weiche, sohlenlose Schafstiefel, den die Vasenmaler des 5. Jahrhunderts so häufig wiedergeben, ein spezifischer Bestandteil

des Dionysoskostümes war. Von diesem dionysischen Kothurn unterschied sich der tragische, den die Schauspieler des Aischylos hatten, einzig durch seine dünne Sohle. Das zeigt Margareta Bieber in ihrer gleichzeitig erschienenen Dissertation über das Dresdner Schauspielerrelief. Also übernahm die Tragödie den Kothurn von Dionysos, und die Annahme, daß dieser Gott der erste tragische Schauspieler war, erhält eine neue Stütze.

Auf keinen Fall dürfen wir das Drama von Dionysos trennen; und wir dürfen es auch nicht von den großen Dionysien ablösen und mit Dieterich den Anthesterien zuweisen. Am Seelenfest der Anthesterien regiert Hermes und nicht Dionysos, und es scheint mir überhaupt sehr fraglich, ob mit dem Totengott Dionysos für die Tragödie irgend etwas anzufangen ist. Gewiß war ja Dionysos auch Herr der Seelen, und er teilt mit dem Gott der Unterwelt manchen bezeichnenden Beinamen. Er heißt *Νυκτέλιος* und *Ἰσοδαίτης*, einmal sogar Hades. Melampus Schwarzfuß und Orpheus der Finstere sind seine Diener, und als *ἥρωες* wird er angerufen in dem *ἕμνος κλητερόος* von Elis. Eines seiner Feste in Delphi trägt den Namen *Ἡρωεῖς* und in andern Städten werden *Ἡρώεα* zu seinen Ehren gefeiert. Aber die großen Dionysien gelten dem Eleuthereus, und der war kein Gott der Toten, sondern ein Herr des Phallos, wenn der Scholiast zu Aristophanes Acharnern richtig überliefert. Auch die Satyrn sind keine Seelenwesen. Eine solche Voraussetzung müßte zu einem ganz absonderlichen Schlusse führen: die Tragödie wäre ein Gesang der Toten, eine Klage der Verstorbenen über sich selbst! Aber im griechischen Threnos sind es die Lebenden, die über die Toten klagen.

Demnach bedarf sowohl Ridgeways als Dieterichs Theorie der Revision, und so hat denn Martin P. Nilsson, der ausgezeichnete nordische Philologe, der besonders auf dem Gebiete der griechischen Heortologie so tüchtiges leistet, die Frage wieder aufgerollt. Seine Abhandlung erschien 1911 in den Neuen Jahrbüchern unter dem Titel: Der Ursprung der Tragödie. Sie gibt einen vortrefflichen Überblick über den ganzen Gegenstand, und ist ebenso sorgfältig in der Zusammenstellung des Materials als besonnen und vorsichtig in der Erwägung der möglichen Resultate. Nilsson stellt drei Hauptprobleme: Weshalb die düstere Grundstimmung der Tragödie? Woher die Zwiespältigkeit ihrer Form? Woher das mimetische Element? Von den tragischen Kommoi ausgehend untersucht er zunächst die Überreste der literarischen Totenklage und gelangt zu einem wichtigen Ergebnis. Wir lernen eine ausgebildete, kon-

ventionelle Kunstform kennen, die genau dieselben Merkmale aufweist wie die Tragödie: Sie ist düster gestimmt, und sie setzt sich zusammen aus lyrischen und epischen Teilen, die streng gesondert nebeneinander herlaufen. Und zwar ist die Totenklage die einzige dichterische Gattung der Griechen, die eine solche Zwiespältigkeit der Form mit der Tragödie gemein hat. Dürfen wir auf einen kausalen Zusammenhang schließen? Beweisen läßt es sich nicht, wie ja überhaupt in solchen vorgeschichtlichen Fragen, wo wir allein auf Rückschlüsse angewiesen sind, von sicheren Beweisen nicht gesprochen werden kann. Nilsson vermutet, daß die berufsmäßigen Aöden, wenn sie für den Mann des Volkes die Totenklage sangen, in ionischen Jamben rezitierten, und daß die kunstgerechten *ἀλέγοι* im Anschluß an die Chorlyrik allmählich dorischen Charakter annahmen. Das bleibt natürlich hypothetisch. Erwiesen aber ist die inhaltliche und formale Ähnlichkeit von Totenklage und Tragödie, und diese Tatsache verleiht den inneren Kriterien, auf die Ridgeway und Dieterich aufmerksam gemacht haben, ein viel größeres Gewicht.

Nun muß das Bindeglied gefunden werden, welches die scheinbar so völlig heterogenen Pole des Dionysos- und des Totenkultes verknüpft. Hier sind zwei Möglichkeiten ins Auge zu fassen: Entweder war die Totenklage ein ursprünglicher Bestandteil der Dionysosliturgie, oder sie drang von außen in diesen Kultus ein. Für die letztere Annahme liefert der Dithyrambos eine Parallele, dessen Geschichte Wilhelm Schmid in einem Tübinger Programm 1901 erörtert hat. Dort lautet das Problem: „Wie kommt es, daß Enkomien auf die Heroen dem Dionysos zu Ehren gesungen wurden, während die Hymnen auf die andern Götter ihren Stoff lediglich aus der Sage der betreffenden Götter selbst schöpfen?“ Schmid löst den Zwiespalt, indem er ihn auf eine gewaltsame Vereinigung von Dionysosdienst und Heroenkult zurückführt. Das geschah zur Zeit der Tyrannis, als Volk und Vornehme einer gemeinsamen Staatsreligion unterworfen wurden, welche die Kulte beider Stände zu einer Einheit verschmolz. Damals schloß Dionysos mit der Basilinna den rituellen Ehebund. So kam es, daß der Dionysoskult die zu Ehren der Heroen gefeierten Begehungen in sich aufnehmen konnte, und in seinem Schoße haben sie sich weiterentfaltet. Das ist der Sinn der tragischen Chöre von Sikyon. Dort wurden die *πάθει* des Adrastos in jährlich wiederkehrender Feier besungen, es waren Totenklagen am Herosgrab. Später wies Kleisthenes diese Chöre dem Dionysos „als ihm gebührend“ zu, *ἀπέδωκεν*. Und etwas ähn-

liches könnte sich in Athen zugetragen haben, als Peisistratos die großen Dionysien stiftete. Wir hören von periodischen hippischen und gymnischen Agonen zu Ehren toter Heroen, und Hesiod rühmt sich — wenn die Stelle Op. 654 echt ist — an den Leichenspielen des Amphidamas von Chalkis mit einem Hymnos den Siegespreis gewonnen zu haben. Das ist ein wichtiger Punkt, denn auch die Tragödie hat agonistische Form. Und nun fragen wir weiter: Wie kommt es, daß Euripides, der Verächter der Heldensage, der Mann, der die tragischen Helden ihrer Heroenwürde entkleidet und zu Alltagsmenschen umgewertet hat, dennoch mit so auffallender Zähigkeit am heroischen Inhalt der Tragödie festhält, ja daß er neue Mythen schafft, wo die alten versagen? Ist es denkbar, daß eine willkürliche und gewaltsame Revolution des Dramas, wie sie Wilamowitz dem Aischylos zuschreibt, so nachhaltige und für das Wesen der Tragödie so entscheidende Folgen nach sich ziehen konnte? Die Heldensage ist der Lebensnerv der Tragödie; als jene starb, ging auch die Tragödie unter. Das deutet auf tiefere Wurzeln, und wir dürfen uns fragen, ob Drama und Heldensage nicht von altersher zusammenhingen; von einander getrennt hat sie das Bewußtsein des athenischen Volkes nie.

Düsterer Ernst, Zwiespältigkeit der Kunstform, periodischer und agonistischer Charakter, alle diese Züge teilt das Drama mit dem Heroenkult; nur das mimetische Element gehört der Tragödie allein. Wo ist sein Ursprung? Diese Frage führt uns zu Dionysos zurück. Überall bei primitiven Völkern hängen die mimetischen Zaubertänze mit der Vegetation zusammen, und gerade Dionysos ist Vegetationsgott. Auf die Rolle, welche der Kampf zwischen Sommer und Winter im Bakchosdienste spielte, hatte schon Otfried Müller hingewiesen. Usener hat sich eingehend damit befaßt in seinem Aufsatz Heilige Handlung, Archiv für Religionswissenschaft 1904. Die Sitte, diesen Naturvorgang durch rituelle Scheinkämpfe dramatisch darzustellen, lebt bis auf den heutigen Tag weiter, und in dem nämlichen Brauche wurzelt wahrscheinlich auch die attische Legende, die später auf das Apaturienfest bezogen wurde, der Kampf des Xanthos und Melanthos, des blonden und des schwarzen Gottes. Der Name des Xanthos taucht in Makedonien wieder auf, ebenfalls in Verbindung mit einem Scheinkampf. Der Sinn des Kampfes ist die Tötung des Vegetationsgottes im Herbst oder sein Sieg im Frühling, und das Vorkommen des Xanthos in Makedonien beweist, daß es sich hier um ein ursprüngliches Element des Dionysoskultes handelt. Dies verleiht den Festgebräuchen, die in

Thrakien, Thessalien und Epirus bis in die neueste Zeit fortleben, eine erhöhte Bedeutung. Merkwürdig ist namentlich der Karneval von Vizye in Thrakien, nicht weit von Tscherkeßkeui. Der Engländer Dawkins wohnte dort vor 9 Jahren einer Zeremonie bei, die er 1906 im Journal of Hellenic Studies beschrieben hat und von der ich hier eine kurze Schilderung gebe. Das Spiel findet statt am Käsemontag, dem letzten Montag vor Fasten. Die Männer, die es aufführen, tragen Bocksfelle über Kopf, Gesicht und Schultern, auch Rehfelle und Fuchspelze, sowie umgebundene Schellen, was auf ursprüngliche Tiervermummung deutet. Auch der Phallos fehlt nicht. Das Drama beginnt mit einem allgemeinen Tanz, auf den eine symbolische Pantomime folgt, welche die Schmiedung einer fiktiven Pflugschar darstellen soll. Dann erscheint ein altes Weib, das etwas wie ein Kind in einem Korbe trägt. Das Kind aber wird plötzlich groß, will essen und trinken und schließlich trägt es sogar einen heftigen Liebesdrang zur Schau. Der Korb, in dem es lag, heißt *λευρί*, das Kind selbst *λευρίτης*. In der darauffolgenden Szene macht einer der vermummten Männer auf ein Mädchen Jagd und läßt sich unter Parodierung der griechischen Hochzeitsgebräuche mit ihr trauen; hierauf wird er von einem anderen Maskierten rücklings erschlagen und stürzt tot zu Boden. Nun hebt die Totenklage an, das Mädchen wirft sich unter lautem Wehgeschrei über den Getöteten, und die übrigen Schauspieler stimmen im Chorus ein. Dann folgt die Bestattung, man parodiert die Totenmesse und bildet einen Leichenzug. Da wacht der Erschlagene plötzlich wieder auf. Noch einmal wird eine Pflugschar geschmiedet, diesmal eine wirkliche, und das Spiel endet mit einer rituellen Pflüngerzeremonie, wobei sich der Zug durch das ganze Dorf bewegt. Das Stück wird am Nachmittag gegeben; am Morgen zieht der *ζῶμος* durch die Gassen. Die Vermummten gehen von Haus zu Haus, klopfen mit dem Phallos an die Türen, betteln um eine Gabe, und die Spässe, welche die Dorfbewohner zu hören und zu sehen bekommen, lassen an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig.

Wilamowitz gibt zu, daß es sich hier um die Austreibung des Winters handeln könnte, aber er glaubt nicht an einen Zusammenhang mit Dionysos und dem Drama, sondern an nordischen (slawischen oder germanischen) Einfluß. Die Erhaltung der Vorstufen der Tragödie durch mehr als zwei Jahrtausende wäre nach seiner Ansicht ein Wunder, und er hält es auch für unerweislich, daß die Griechen des Altertums die Austreibung des Winters überhaupt

gekannt haben. Aber gewisse Indizien geben doch zu denken. Die Worte *ιζνι* und *ιζνιτητ* finden sich nicht in den vulgären Dialektglossaren, sie sind in keiner anderen Gegend heimisch als gerade dort, wo der geschilderte Karneval gebräuchlich ist; wir wissen aber, welche bedeutende Rolle sie im Dionysoskulte gespielt haben. Auch der Phallos, der Komos und die Tierversummung gehören zum Kultus des Vegetationsgottes. Die Fortdauer dieses Kultes bis ins Mittelalter steht außer Zweifel. Es ist Nilsson hoch anzurechnen, daß er diese Tatsache nachgewiesen hat. Er zeigt, wie die dionysischen Gebräuche gerade auf dem Balkan eine letzte Zufluchtsstätte finden. Dort fließen sie mit der spätrömischen Feier der Rosalien zusammen, und da ist es nun außerordentlich bedeutsam, daß in Epirus noch bis auf den heutigen Tag ein Mai-fest diesen Namen trägt. Dort feiert man die Austreibung des Winters mit einem Scheinkampf zwischen Christen und Türken; die Verwandtschaft mit den thrakischen Karnevalsgebräuchen liegt auf der Hand. Und daß sich alte Riten durch Jahrtausende bis in unsere Zeit erhalten können, dafür liefert die Religionswissenschaft Beispiele genug.

Nilsson sieht im Karneval von Vizye das treueste Abbild des dionysischen Dromenons, ein treueres, als das durch Kunst und Dichtung verklärte Mänadentum uns zu geben vermag. Es stellt die rituelle Tötung des Vegetationsgottes dar, und es enthält die Totenklage. Die Liturgie von Eleutherai, welche der Xanthoslegende zu Grunde liegt, und andere Dromena müssen ähnlich ausgesehen haben. Die Klagenden waren die *τρύγοι*, die in Bocksfelle gehüllten Teilnehmer der Orgien. Die mimetische Dionysosliturgie hat die poetischen und heroischen Elemente der Totenklage absorbiert und auf diese Weise die Urform geschaffen, aus welcher die Tragödie hervorging. Das Satyrdrama ist eine Gattung für sich. Es steht nicht am Anfange der Entwicklung, sondern wurde nachträglich von Pratinas aus dem Peloponnes nach Athen verpflanzt und dort den großen Dionysien einverleibt, weil sie das Fest der szenischen Aufführungen waren.

Das sind natürlich keine sichern Resultate. Um solche wird es sich in diesen Dingen auch niemals handeln können, sondern lediglich um einen höheren oder geringeren Grad von Wahrscheinlichkeit; und da läßt sich nicht verkennen, daß Nilssons Theorie eine große Schwierigkeit aus dem Wege räumt, die seine Vorgänger nicht gehoben hatten: sie erklärt die Verbindung von dionysischer *μύμησις* mit düsterer Grundstimmung, indem sie das

Motiv der Totenklage dem ursprünglichen Dionysodromenon zuweist, und sie findet so das Bindeglied, welches die Dionysosliturgie mit dem Heroenkult verknüpft. Aber auf die Verwandlung des starren Dromenons zum freien, dichterischen Drama fällt noch immer kein genügendes Licht. Dieterichs Annahme, daß der dorische Dithyrambos als freies Kunstwerk mit der attischen Liturgie verwachsen sei, hellt das Geheimnis nicht auf. Die Frage wird dadurch nur verschoben, aber nicht gelöst; auch gibt uns Dieterich von diesem freien Dithyrambos keinen deutlichen Begriff. Nilsson glaubt, mit der künstlerischen Form der Totenklage, die dem Dionysos- und Heroenkult gemeinsam war, sei allmählich auch der heroische Inhalt in das Dromenon eingedrungen, zuerst Motive aus dionysischem Kreise, schließlich οὐδὲν πρὸς Διόνυσον. Er hebt die bemerkenswerte Tatsache hervor, daß auch der Threnos die Fähigkeit besaß, sich fremde Stoffe anzueignen, und deutet in diesem Sinne ein solonisches Gesetz, welches am Grabe eines Verstorbenen die Klage über andere Tote untersagt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit einer sukzessiven Erweiterung des ursprünglichen Dromenons, ein Prinzip des Wachstums, das den Keim zum selbständigen Drama in sich trug, aber nur den Keim; denn auch die erweiterte Liturgie konnte ohne starken äußeren Antrieb aus der Sphäre der heiligen Handlung nicht heraustreten.

Der Antrieb muß von einem großen Dichter ausgegangen sein, der sich der künstlerischen Zauberwirkung des dionysischen Maskenspiels auf einmal klar bewußt wurde und nach dem Bilde der geschauten Szenen etwas völlig neues schuf. Vermutlich war die Umwandlung, die sich zunächst vollzog, nur eine innere, und die Umrisse des einstigen Dromenons blieben vorerst bestehen. Nur wenn der Mann des Volkes das neue Spiel noch immer als heilige Handlung empfand, konnte die Liturgie vor dem neuen Drama zurückweichen und schließlich ganz verschwinden. Ihr religiöser Charakter ging zugleich mit ihrem gesamten Wesen in der neu geschaffenen Tragödie auf, und die Ähnlichkeit des Inhalts war schuld daran, daß der Übergang ohne größere Erschütterungen vor sich ging; denn auch das neue Spiel enthielt das πάθος eines Helden mit einer Totenklage wie das alte Dromenon; nur fing man an, diese ursprünglichen Elemente selbständig auszubilden und ihrer einstigen Sphäre zu entziehen.

Aber tiefer blickende Männer mochten den ungeheuren Umschwung klarer erkennen als die große Menge. Vielleicht ist die Thespisanekdote bei Plutarch, die von Solons Entrüstung über das

„frivole“ neue Spiel berichtet, doch mehr als eine bloße Erfindung; denn Plutarchs Gewährsmann für das Leben Solons ist Hermippos der Kallimacheer. Die Anekdote hat nur dann einen Sinn, wenn die Neuerung des Thespis als ein kühner Eingriff in alten geheiligten Brauch aufgefaßt werden konnte. Daß Thespis etwas durchaus neues schuf, daran hat das ganze Altertum geglaubt; die literarhistorische Vulgata macht ihn zum „Erfinder“ der Tragödie, und unter *τραγωδία* hat sie sicher nichts anderes verstanden als die eine Gattung, von der sie allein etwas bestimmtes wissen konnte, das Drama der großen Tragiker. Deshalb deuten auch die Dramentitel, welche sie dem Thespis zuschreibt, auf heroischen Charakter.

Hatte die Tragödie einmal inhaltlich und formal ihre liturgischen Fesseln abgelegt, so standen ihr die Wege offen zu jeder dichterischen Freiheit. Die mimetische Totenklage, die einen Teil des alten Dromenons gebildet hatte, konnte losgelöst und zu einem selbständigen Ganzen ausgestaltet werden, zu einem großen dramatischen Threnos wie der Fall Milets. Oder das Schwergewicht lag auf den *πίδα* des Helden, und es entstand das heroische Schauspiel. Auch das Satyrdrama könnte schließlich aus dem Dromenon hervorgegangen sein, aus dem orgiastischen Tanzlied nämlich, das sich zu einer besonderen Gattung erweiterte. Dann hätten alle Spielarten des attischen Dramas ihre gemeinsame Wurzel in der Liturgie, und auf die rätselhaften Angaben des Aristoteles in der Poetik fiel neues Licht. Er leitet die Tragödie von dem Dithyrambos ab und von etwas, das er *σατυρικόν* nennt. Man hat deshalb diese beiden Begriffe als identisch angesetzt und daraus geschlossen, daß hier von einem ganz besonderen Dithyrambos mit mimetischer Tiermaskierung die Rede sei. Aber Dithyrambos hieß zu Aristoteles' Zeit jedes lyrische Chorlied, namentlich eines mit heroischer Hypothese; und *σατυρικόν* als „Satyrdrama“ zu fassen, ist reine Willkür; es heißt „satyrmäßig, scherzhaft, ausgelassen“. Verstand Aristoteles darunter das alte liturgische Tanzlied der in Tierfelle verummten Männer, unter *ἀδύραμφοι* aber das heroische Element? Dann ist die Kluft zwischen dem, was in der Poetik steht, und den modernen Anschauungen gar nicht so groß, wie Wilamowitz glaubt. Jedenfalls sind die Andeutungen des Aristoteles viel zu skizzenhaft und dunkel, um als Fundament für den Ausbau einer Hypothese dienen zu können.

Begeisterte Aufnahme fand die Theorie der tragischen Urzelle bei Gilbert Murray und seiner Schule. Gilbert Murray, der geist-

volle Oxforder Philologe, dessen herrliche Nachdichtungen der Euripidesdramen das glänzende englische Seitenstück zu Wilamowitz' „Griechischen Tragödien“ bilden, hat 1912 für Jane Harrisons Buch *Themis* einen Exkurs geliefert „on the ritual forms preserved in Greek tragedy“. Wie Dieterich und Ridgeway legt auch er den Nachdruck auf die inneren Kriterien und schält aus den erhaltenen Tragödien den ursprünglichen *Ludus sacer* heraus, in welchem er die liturgische Urform des späteren Dramas erblickt. Euripides steht im Mittelpunkt der Erörterung; der Prolog, die *Anagnorisis*, die *Theophanie*, das *Aition* bilden die Hauptindizien. Den alten *Eniautos-Ritus* stellt sich Murray als ein Vegetationsdromenon vor, dessen Phasen in der ausgebildeten Tragödie deutlich zu Tage treten. Es war ein *Agon*, darstellend den Kampf zwischen Licht und Dunkel, Sommer und Winter, ein Pathos des Vegetationsdaimons, wie es *Adonis*, *Attis*, *Pharmakos*, *Osiris*, *Dionysos*, *Pentheus*, *Orpheus*, *Hippolytos* in unzähligen Varianten zu bestehen haben; es verkörpert den periodischen Tod und die Wiedergeburt der Welt, wobei auch die Wiedergeburt des Volkes hineinspielt, hervorgerufen durch die Rückkehr der Heroen oder toten Vorfahren. Ein *ἄγγελος* meldet das Pathos; ein *Threnos* hebt an beim Hereintragen des Toten, oft verbunden mit einem Ausbruch entgegengesetzter Affekte, Klage über den Untergang des Alten, Triumph über das Aufleben des Neuen; schließlich erfolgt die Wiedererkennung des getöteten Daimons und seine Auferstehung, also *Anagnorisis* und *Theophanie*, das Ganze getragen von der *Peripetie*, die ursprünglich ein Übergang von Schmerz zu Freude gewesen sein muß, die sich aber in der späteren Tragödie, nachdem gewisse Elemente des Heroenkultes und episches Gut eingedrungen waren, in eine Umkehr von Freude zu Schmerz verwandelt. Aus dieser Urform entstanden Satyrspiel und ernstes Drama, und wenn Suidas die Einführung des Satyrdramas dem Pratinas zuschreibt, so ist dies einfach auf die erste schriftliche Konzeption der Gattung zu beziehen. Murray vermutet, das Satyrdrama sei das Spiel der frohen *Anagnorisis* und *Theophanie* gewesen, während die ernste Tragödie wie das dritte Stück der *Septemtrilogie* ursprünglich mit dem *Threnos* abgeschlossen habe; und so führt auch er die gesamte tragische Dichtung der Griechen auf einen einheitlichen Urkern zurück.

Murrays Versuch ist die Fortsetzung und Erfüllung dessen, was Ridgeway vorgeschwebt hatte, die Auffindung der tragischen Urpflanze auf induktivem Wege. Aber die Induktion ist nur scheinbar, oder nur sekundär. In Wirklichkeit glaubt Murray, ein lebendes

Exemplar der Urpflanze zu besitzen, und tritt mit einer ganz bestimmten Vorstellung von diesem Gebilde an die Analyse der Dramen heran. In seinem Urdrama erkennt man auf den ersten Blick das Maskenspiel von Vizye, das er ins Altgriechische umsetzt. Das Gefährliche einer solchen Methode leuchtet ohne weiteres ein. Die Idee einer Urform, von der doch eigentlich erst bewiesen werden muß, daß sie die Urform ist, wird einfach in die vorhandenen Tragödien hineinprojiziert. Das ist *petitio principii*. Immerhin wird man Murray zugeben können, daß eine Reihe der analysierten Dramen das gewünschte Bild in auffallend deutlichen Umrissen zurückwirft.

Die Methode muß vollends versagen, wenn sie auf die Komödie angewendet wird, wie dies Cornford, ein Schüler Murrays, in seinem Buche *The Origin of Attic Comedy* 1914 versucht. Hier ist Aristophanes die einzige Quelle, an Vergleichungspunkten fehlt es ganz. Trotzdem bemüht sich Cornford, aus diesem einzigen Dichter eine Urkomödie herauszukonstruieren, die schließlich mit der Urform der Tragödie zusammenfällt. In der Antithese des „alten Mannes“ und des „jungen Mannes“ sieht er eine Spur des einstigen Kampfes zwischen Winter und Sommer, und wenn in den Ritzern der Demos den Wursthändler *φάρμακος* nennt, so ist das eine Reminiszenz an das Schicksal des Gegners, der im Urdrama vom Heros getötet wird.

„Träume man immerhin, wenn nur das unangetastet bleibt, was gegebene Tatsache ist. Wer daran rüttelt, macht es nicht anders, als wer die überlieferten Buchstaben einer Inschrift ändert, um sie zu ergänzen.“ Mit diesen Worten hat Wilamowitz in seiner Abhandlung über die Spürhunde des Sophokles, *Neue Jahrbücher* 1912, die Versuche beurteilt, „welche die Tragödie gegen Aristoteles erklären wollen“. Er glaubt, das sophokleische Satyrspiel und ein angebliches Zeugnis Solons über die Tragödie des Arion aus dem von Hugo Rabe 1908 veröffentlichten Hermogeneskommentare habe seine früheren Aufstellungen zwar berichtigt, aber im Kerne bekräftigt. In den *Υπερταί* spielt der Silen die Rolle des Chorführers, „der die Jamben für den Chor spricht, ohne von diesem gesondert zu sein, es sei denn, Sang- und Sprechverse stoßen zusammen, wo dann der Chorführer eine besondere Person wird“. Daraus zieht er den Schluß, daß der Silen vom Chore losgelöst und durch besonderes Kostüm ausgezeichnet wurde, als es noch keinen andern Schauspieler gab. Er hält auch an der Bocksnatur der Satyrn fest. Aber er gibt zu, „daß sie eben Satyrn sind, ein

durch die Kunst geschaffenes Mischwesen eigener Art“. Das ist eine Konzession an Reisch. Was aber viel wichtiger ist, er läßt nun auch seinerseits den Einfluß der Totenklage auf die Tragiker gelten. In dieser Hinsicht geht er in seiner griechischen Literaturgeschichte 1912 noch einen Schritt weiter. Dort steht ein Satz, aus dem wir deutlich erschen können, wie stark auch bei ihm der Glaube an ein plötzliches *ἀποσεμνόνεσθαι* der Tragödie erschüttert ist. „Lange vor Thespis — heißt es dort — mögen die Bauern in den Dörfern die Dionysien begangen haben, mit ausgelassenen Tänzen, aber *auch mit Totenklagen* um Ikarios“. Das liegt vor den *μεταβολαί*, und für das Wesen der Tragödie ist es von fundamentaler Bedeutung. Jetzt begreifen wir, weshalb durch Aischylos, als er die vorhandene Tragödie zum großen Drama umschuf, ein ernstes Spiel von dunkler Tonfarbe und herber Stimmung erstand, und wir staunen über die Eingebung des größten aller schöpferischen Geister, daß er mit Seherblick die dichterischen Möglichkeiten erfaßte, die sich in dem spröden Stoff des alten Spieles bargen, und daß er sie mit unvergleichlicher Gestaltungskraft zum freien Kunstwerk auszubauen wußte. Er und kein anderer hat den heroischen Elementen des alten Spieles den lebendigen Odem der Heldensage eingehaucht, er hat der Tragödie ihre menschliche Tiefe verliehen und die noch primitive *μίμηση* zu wahrer dramatischer Wirkung erhoben. Er ist der zweite, größere Dionysos. Aber der unbekannte Mann, der zum ersten Male das starre Dromenon von seiner rituellen Gebundenheit erlöste, war auch ein Dichter, und was er vollbrachte, war die erste schöpferische Tat im Dasein der Tragödie.

Und nun der Name *τραγωδία*. Er vor allem ist ja daran schuld, daß an der Bockshypothese festgehalten wird, und hat sogar zu Etymologien verleitet wie *δειθύραμνος* = *τετροβοβασία* = *τραγωδία*, worüber keine Worte zu verlieren sind. Der *τράγος* in dem Namen ist ohne Zweifel der Bock. Jane Harrisons Erklärung des Wortes *τραγωδία* als Speltgesang stützt sich auf eine spät belegte Bedeutung von *τράγος* und hat nirgends Anklang gefunden. Aber es bleiben noch viele Möglichkeiten übrig, auch wenn man von den hypothetischen Satyrböcken absieht. Der Bock als Preis, wie Bentley in der „Dissertation“ vorschlägt, oder der Bock als Opfertier, was Reisch für möglich hält, oder — was die wahrscheinlichste Deutung ist — der Bock in übertragenem Sinne als *τραγηφόρος*, Mann im Bocksfell. So erklären ihn W. Schmid, Ridgeway und Nilsson. Die Tragödie war ursprünglich der Gesang der *αἰγυροεῖς*, der Ziegen-

männer, von denen Theognis mit aristokratischem Dünkel singt, daß sie „Ziegenhäute an ihren Rippen schaben“; oder sie war das Lied der „θῦρετ“, die sich zum Zeichen ihrer Tierversummung in Felle hüllten und deshalb τράγοι hießen, ähnlich wie es ἱπποί, τῶροι, ἄρτοποι gab.

Noch ein Wort vom Thespiskarren. Auf mehreren schwarzfigurigen Vasen ist Dionysos abgebildet, wie er im Wagenschiff einherzieht, von Silenen umschwärmt. Dieterich und Wilamowitz beziehen diese Szene auf die Tragödie, letzterer sogar auf den alten Thespiskarren, den Horaz besingt. Auf diese Frage gibt nun, wie mir scheint, eine Untersuchung von August Frickenhaus im Archäologischen Jahrbuch 1912 die endgültige Antwort. Die Vasenbilder stellen den Schiffskarrenzug der Dionysien dar, der sich am Tage der großen πομπή vom Dipylon zum Theaterbezirke hinbewegte; er geleitete das alte Bild des Eleuthereus, welches kurz vor dem Feste in einen Tempel außerhalb der Stadt verbracht worden war. Die πομπή feiert den Einzug des Dionysos in Athen; er nimmt seinen Weg durch das Dipylon wie vor Zeiten Eleuthereus, als er von den boiotischen Bergen kam, und er sitzt im Schiffe, weil er in Attika zum Eröffner der Schifffahrt wurde. Mit dem Drama hat der Schiffskarren nichts zu tun. Aber wir bedürfen seiner nicht, um die Zugehörigkeit der Tragödie zu Dionysos zu erweisen; sie ergibt sich aus dem Gange dieser Besprechung wohl mit voller Bestimmtheit. Und wenn der eingeschlagene Weg kein Irrweg ist, so sind wir noch zu einer weiteren Folgerung berechtigt. Wir dürfen schließen, daß am Anfange der Entwicklung ein altes dionysisches Dromenon gestanden hat. Dieses Dromenon, verwoben mit heroischem Einschlag und bereichert durch die lyrisch-epische Totenklage, war der Keim, aus dem zuletzt die Wunderblume der aischyleischen Dichtung emporgestiegen ist.

Eine Diskussion im Anschluß an diesen Vortrag fand nicht statt.

2 Nach dem Nachtessen versammelte man sich im Kurhaus zur Entgegennahme zweier Referate über den Unterricht in der Literaturgeschichte.

Das Wort erhielt zuerst Herr Prof. Dr. *Alfred Lombard*, Neuchâtel.

L'enseignement de l'histoire littéraire dans les Gymnases de la Suisse française.

C'est avec raison sans doute que nos programmes officiels, cantonaux et fédéraux, mettent la „littérature“ au nombre des branches

obligatoires de l'enseignement dans nos gymnases. La culture de l'esprit ne se conçoit pas sans la connaissance des ouvrages de l'esprit. „La lecture de tous les bons livres, a dit Descartes, est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés et même une conversation étudiée, en laquelle ils ne nous découvrent que le meilleur de leurs pensées.“ La littérature, partie de l'histoire, explique comme elle le présent par le passé. Elle est ainsi une analyse, et des éléments qui composent la personnalité humaine, et de ceux dont s'est formée la société.

Je crois devoir cependant, pour n'avoir pas à y revenir, formuler dès maintenant une réserve. Sans même considérer d'autres intérêts que ceux de la culture générale et de la connaissance de la langue maternelle, ce serait une erreur de donner trop de place à l'étude de la littérature aux dépens d'autres disciplines non moins nécessaires, et, en particulier, de la grammaire. Tel est l'avis de M. Lanson, et cette appréciation du plus autorisé des historiens de la littérature française ne sera pas suspecte de partialité.

„L'étude de la grammaire, nous écrivait-il à ce sujet, a été sacrifiée à ce qu'on appelle la „littérature“. Passé la cinquième, on n'étudie plus la grammaire française; avant la cinquième, on l'étudie sans goût, comme une matière obligatoire et ennuyeuse. . . . De là l'impropriété et l'incorrection qui vont croissant. Même des jeunes gens cultivés, qui savent dire ce qu'ils veulent, même des littérateurs de talent, ignorent des usages de la langue que l'on était encore habitué de mon temps à regarder comme des lois inviolables. Nos agrégés de lettres peuvent n'avoir pas ouvert une grammaire française depuis l'âge de treize ans. Des jeunes filles très distinguées, aux examens du professorat féminin, ignorent aussi les éléments de l'analyse et de la terminologie grammaticale. La „crise du français“ serait à demi conjurée par une restauration intelligente des études grammaticales.“

Chez nous aussi ces paroles sont d'actualité. Parmi les élèves des classes supérieures de nos gymnases, et surtout dans les sections „réales“ ou „scientifiques“, il s'en trouve qui dans la connaissance du français, ne semblent pas plus avancés qu'à l'école primaire. Il est clair qu'au lieu de leur enseigner la „littérature“, il vaudrait mieux leur faire continuer purement et simplement les exercices de grammaire, d'orthographe et de rédaction qu'ils ont déjà faits dans les classes inférieures avec si peu de résultats apparents.

Mais nous sommes ici pour examiner les méthodes qu'il convient d'appliquer à l'enseignement de l'histoire littéraire. Contrairement à ce que croit volontiers le public, l'introduction de cette branche dans

les programmes de nos collèges est assez récente. Les écoles d'autrefois ne connaissaient pas d'autre littérature que la rhétorique, la grammaire, et l'étude des auteurs. Et encore s'est-on borné longtemps aux auteurs grecs et latins. C'est sous le consulat seulement, en 1803, que le ministre Fontanes introduisit l'étude des textes français dans les lycées, tout d'abord à titre de comparaison avec les classiques grecs et latins. On demandait aux élèves de comparer Horace et Boileau, Voltaire et Tite Live, etc. . . . Ainsi ceux qui de nos jours demandent que l'enseignement de l'histoire littéraire se limite exclusivement à l'étude des textes, pourraient soutenir qu'ils ne font que revenir à l'ancienne tradition des „humanités“. Mais ce rapprochement ne serait pas une raison. Car, dans l'intervalle, la manière d'envisager et de comprendre les œuvres littéraires a complètement changé. Autrefois on considérait les chefs d'œuvre au point de vue de l'esthétique et de la morale; on les jugeait au nom de principes absolus; on les détachait de leur siècle, et même de leur auteur, pour les grouper par genres, suivant des principes de classement où n'entrait jamais la différence des temps. Et nous ne voyons pas qu'aujourd'hui personne songe à revenir à ces principes. La psychologie et l'histoire nous ont imposé leur exigences. Nous cherchons dans une œuvre l'expression d'une personnalité et d'une société. Tel est le rôle de l'histoire littéraire, qui s'est constituée au XIX^e siècle en une science indépendante, et dont la faveur a été très grande auprès du public cultivé, très épris, à cette époque, de constructions d'ensemble et de vues générales sur l'homme et sur la société. Ce sont des cours publics d'histoire littéraire qui ont fait quelques unes des plus brillantes réputations universitaires du XIX^e siècle: Villemain, Saint Marc Girardin, S^{te} Beuve, Nisard, — Vinet. Puis, le cours d'histoire littéraire a pénétré dans l'enseignement secondaire, en Suisse comme en France — plus encore qu'en France, devons-nous dire, et il serait curieux de rechercher pourquoi. Peut-être parce que nous sommes plus portés que nos voisins vers les développements généraux, moins vers les analyses exactes; peut-être bien aussi parce qu'une certaine confusion a persisté longtemps, dans nos pays romands, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Tandis que sous le nom de gymnases, les deux années supérieures de l'enseignement secondaire restaient détachées des collèges et formaient des établissements distincts, les facultés des sciences et des lettres donnaient encore un enseignement général et décernaient le baccalauréat; cette confusion, historiquement justifiée d'ailleurs, avait pour effet de maintenir dans les gymnases certaines habitudes professorales des Universités. D'ailleurs, n'étaient-ce pas souvent les

mêmes hommes qui enseignaient dans nos gymnases et dans nos „Académies“ ? Bref, tandis qu'en France l'explication des textes français a toujours été en honneur, qu'on l'a considérée comme un exercice essentiel, auquel les professeurs apportaient beaucoup de soin et de méthode, dans la plupart de nos gymnases, il y a vingt ans, elle était assez négligée; on s'en remettait aux élèves du soin de lire pour leur compte les ouvrages dont on leur parlait. La tâche du professeur de littérature consistait à faire un „cours“, dont les élèves remplissaient leurs cahiers, et qui était la matière des examens de fin d'année.

On s'est aperçu que l'enseignement de la littérature, compris de cette façon, ressemblait trop à un exercice de mémoire, alors qu'il doit reposer surtout sur la lecture et la connaissance personnelle des œuvres. Depuis une trentaine d'années, en France, on a pris tout une série de mesures pour supprimer de l'enseignement tout ce qui permettait aux élèves la récitation mécanique — ce qu'on a appelé le „psittacisme“. La réforme a été aussi radicale dans les Facultés des lettres que dans les lycées. Jusqu'en 1907, les candidats à la licence ès lettres étaient interrogés et sur un texte et sur l'histoire de la littérature; depuis 1907 la seule épreuve orale de littérature française est l'explication d'un passage des auteurs du programme; et le sujet du travail écrit est aussi un texte emprunté à ces mêmes auteurs. Dans les lycées, répétons-le, l'importance du cours d'histoire littéraire n'a jamais aussi été grande que chez nous; la „littérature“ n'a même jamais constitué une branche du programme, distincte de la langue française. Avant 1902 le programme de français comprenait pour toutes les classes, outre la composition et la grammaire, une liste d'auteurs à étudier; et en outre, pour les classes de seconde et de rhétorique seulement, une histoire sommaire de la littérature française, à laquelle il était recommandé de ne pas consacrer plus de trente heures. A cela se réduisait le cours de littérature. Et encore ce minimum a-t-il paru dangereux pour les élèves paresseux et pour les maîtres trop éloquents. Les programmes de 1902 ont remplacé le cours par des „lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français“.

Il est certain qu'en Suisse on a fait du chemin dans la même voie, et que la lecture des textes tient de plus en plus de place dans l'enseignement de la littérature. Et pourtant une différence subsiste: en France, le cours de littérature n'existe plus, et les programmes établissent, pour chaque classe, une liste d'auteurs choisis d'après leur difficulté dans toutes les périodes indifféremment. En Suisse, la „littérature“ est restée une branche de nos programmes; dans un cours

de deux ou trois ans, le professeur enseigne l'histoire littéraire, en suivant l'ordre des siècles depuis le moyen âge jusqu'à nos jours; la lecture des textes — œuvres entières ou morceaux choisis — accompagne l'étude de chaque écrivain. L'explication des textes s'intercale donc dans le cours de littérature ou du moins le suit de très près. Ainsi, au Gymnase classique de Lausanne, dans un cours de deux années et de trois heures par semaine, on étudie l'histoire littéraire des origines au XVII^e siècle, puis du XVII^e à nos jours; le programme du lycée de Fribourg porte un cours d'une année et de deux heures par semaine sur les origines et l'époque classique jusqu'à la Révolution, puis, dans la classe supérieure, un cours d'une heure sur le dix-neuvième siècle; au Collège classique de Genève et au Gymnase de Neuchâtel, le cycle est de trois années et de deux heures par semaine. Quant aux sections scientifiques ou „modernes“ le cours y tient ordinairement moins de place, davantage, par contre, les exercices de lecture, d'élocution et de style.

Quel système est le meilleur? Pour mieux les comparer, opposons tout d'abord les deux méthodes dans leurs applications extrêmes et typiques. Nous aurons d'un côté l'ancien cours, dogmatique, académique, professé *ex cathedra*, de l'autre, le système qu'on a résumé dans la formule „tout par les textes“. Nous ne croyons pas que personne se lève pour justifier le cours académique, professé devant des élèves muets, dont le rôle se borne à écrire et qu'on leur dicte et à apprendre ensuite ce qu'ils ont écrit. Ces cours là, nous les avons connus; je sais que même sous cette forme ils pouvaient intéresser beaucoup les élèves et leur donner le goût des choses littéraires; mais enfin je ne crois pas qu'ils s'adaptent aux conditions actuelles et normales de notre enseignement. Ces cours, il faut se le rappeler, supposaient des élèves cultivés, ayant lu déjà d'eux mêmes les œuvres notables de la littérature. Cette supposition, je me permets de le dire, faisait honneur à nos pères; elle nous rappelle que la Suisse romande, comme Rousseau l'a si souvent dit, était un pays très cultivé, où il y avait beaucoup de livres et où la lecture était une passion. Aujourd'hui encore, d'ailleurs, comparés à leurs camarades français, nos élèves se trouvent peut-être dans des conditions un peu plus favorables à la lecture personnelle. En France il y a partout de belles bibliothèques; mais le système du prêt à domicile n'y est pas organisé comme chez nous; et les élèves des lycées, dont un bon nombre d'ailleurs sont des internes, ne peuvent puiser le plus souvent que dans des bibliothèques de classe, forcément restreintes; tandis que les nôtres ont à leur disposition les bibliothèques de nos villes, et peuvent y prendre à peu près tout ce qu'ils veulent.

Ils n'y choisissent pas toujours ce qu'il faudrait ; néanmoins je constate que malgré la décadence des bonnes lettres il se trouve chaque année et dans chaque classe des élèves qui profitent largement et intelligemment de ces facilités. Ceux-là, nous les encouragerons et nous les aiderons. Mais nous devons nous occuper aussi des autres, et obtenir de ceux qui ne les feraient pas spontanément, le minimum de lectures indispensables. Et il ne peut plus être question de supposer connues des élèves les œuvres des grands écrivains. De mon temps déjà, c'eût été une illusion. Je me rappelle l'étonnement de notre professeur, lorsqu'il constatait que nous n'avions pas lu les œuvres qui faisaient le sujet de son cours, que nous n'avions point d'opinion personnelle sur la plupart des grandes questions littéraires, et que nous gardions une prudente neutralité dans la guerre des classiques et des romantiques. Mais les professeurs de ma génération ne s'étonnent plus de rien. Nous savons que c'est à nous qu'il appartient de faire lire les œuvres à nos élèves, et de nous assurer qu'ils les ont lues. Il est par trop affligeant d'entendre des jeunes gens qui n'ont pas lu Musset, décrire consciemment d'après un manuel les émotions que ses vers procurent à ceux qui les lisent. Et dans les Facultés des lettres, ne nous arrive-t-il pas de corriger des dissertations sur la philosophie du XVIII^e siècle ou sur le sentiment de la nature chez les romantiques, dissertations éloquentes, lyriques, dont l'enthousiasme n'est pourtant que l'écho de la voix d'un professeur ou d'un critique, et dont l'auteur serait incapable de citer, à l'appui des théories qu'il répète, aucun passage de Voltaire, de V. Hugo ou de Vigny ?

Cela n'arrivera pas avec la méthode du „tout par les textes“. Plus d'autre leçon de littérature que la lecture et l'explication des textes. Ces textes, les élèves les apprécieront eux mêmes et en caractériseront l'intérêt littéraire ; puis, en les comparant à d'autres, ils constateront à quoi ces textes s'unissent ou s'opposent ; et ils verront se dessiner eux mêmes une évolution littéraire, un chapitre de l'histoire des idées et de la société. Ainsi ils sauront ce qu'il est nécessaire de savoir de l'histoire littéraire — mais avec tout l'avantage d'une connaissance personnelle, directe, vivante, réfléchie, sur un travail de mémoire et une science livresque.

Un tel programme est fort séduisant. Dans les conditions actuelles, peut-il être autre chose qu'un idéal ? Il est permis d'en douter, et il semble bien qu'on ne pourrait essayer de l'appliquer intégralement dans nos gymnases sans s'exposer à des mécomptes aussi graves que ceux auxquels aboutissait l'ancienne méthode. Il en est du „tout par les textes“ comme de tant de formules mises à la mode par le

zèle pédagogique de nos contemporains : la méthode directe, l'enseignement intuitif, etc. . . . La préoccupation louable de respecter la personnalité de l'élève, de favoriser le libre développement de ses facultés, a conduit à une fâcheuse méconnaissance du rôle nécessaire de la mémoire, et, il faut oser écrire ici ce mot impopulaire, de l'autorité. N'a-t-on pas prétendu enseigner les règles de la grammaire par l'usage seul, le professeur faisant remarquer aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement? Pourtant, a dit M. Guerlin de Guer, la majorité des élèves n'appliquent pas les règles, ils les violent d'instinct.*

Ces questions ne se poseraient pas, répétons-le, si nous nous faisons d'un texte littéraire la même idée que nos arrière grands pères. On peut, en effet, analyser un morceau, en marquer les divisions et l'enchaînement, le commenter au point de vue de la syntaxe et de la grammaire, en caractériser les beautés, en dégager un enseignement moral, sans se préoccuper de l'époque où il a été écrit et sans savoir même le nom de son auteur. Dans les classes inférieures, on fait expliquer les fables de La Fontaine à des élèves qui n'ont aucune idée de ce que fut La Fontaine, et sans qu'on cherche à le leur faire comprendre. C'est un exercice qui conserve en soi sa valeur. Mais de nos jours, l'enseignement des lycées et des gymnases, avec raison croyons nous, prétend à plus. La littérature se fait plus historique que jamais. Il s'agit de situer chaque écrivain dans son milieu, de placer chaque œuvre à sa date. Il faut qu'un texte marque une étape et un progrès dans l'histoire de l'esprit humain. „La littérature dit M. Lanson, est, dans la plus noble sens du mot, une vulgarisation de la philosophie; c'est par elle que passent à travers nos sociétés les grands courants philosophiques qui déterminent les progrès ou du moins les changements sociaux.“ Le *Télémaque* est un délicieux roman, où l'on trouvera toujours, en dehors de toute considération historique, d'admirables modèles de style et de narration, mais c'est aussi un traité de politique et une satire du gouvernement de Louis XIV; nous devons l'étudier à ces deux points de vue. Dès lors, des distinctions s'imposent, dans la classe de littérature, entre les œuvres et les écrivains; on ne pourra jamais les étudier et les aborder tous de la même manière; la méthode „par les textes“ sera praticable pour certains, moins pour d'autres, presque impossible pour quelques uns.

Il serait ridicule de dicter aux élèves, ou de leur faire apprendre dans un manuel une page sur le charme d'un poète lyrique. S'il

* Voir l'excellent travail de M. Henri Mercier dans l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* de 1910.

n'est pas complètement dépourvu du sens littéraire, un élève pourra toujours se faire une idée personnelle d'un poète; et il ne sera pas nécessaire pour cela de lui faire lire un volume entier: trente vers de V. Hugo suffiraient à lui faire comprendre, s'ils sont bien choisis, en quoi cette poésie est différente de celle de Malherbe, de Delille, de Lamartine ou de Vigny. Il n'arrivera pas toujours sans aide à exprimer ce qu'il sent. Mais le maître sera là pour l'amener à préciser ses impressions, pour l'obliger, par des questions, à compléter sa propre pensée et à la formuler mieux. La comparaison classique de Racine et de Corneille est de celles qui ne dépassent pas non plus la portée d'un élève d'intelligence moyenne; même s'il l'a déjà trouvée toute faite dans un manuel, ce que nous ne pouvons pas empêcher, il sera fort intéressant et relativement facile de la lui faire vérifier par une lecture, de lui faire expliquer lui même comment les deux génies s'opposent dans la conception même d'une tragédie, dans la conduite de l'action et dans le détail de chaque scène. Ici l'enseignement par les textes donnera tous ses résultats. Mais la difficulté est tout autre avec les écrivains philosophes. Peut-on espérer qu'un choix de citations permettra à un élève de dégager lui même la figure de Bossuet et de la mettre à sa place dans l'histoire de la pensée française? Comment des morceaux choisis pourraient-ils lui faire comprendre Voltaire ou Rousseau? La hardiesse philosophique de l'*Essai sur les mœurs*, ou du discours sur l'*Origine de l'inégalité*, l'originalité du sentiment de la nature dans la *Nouvelle Héloïse*, la portée redoutable du *Contrat social*, n'apparaissent point à l'analyse; le texte même ne les révélera pas à des lecteurs qui n'auront pas certaines notions préalables du milieu et des idées ambiantes, des événements et des mœurs du siècle. Pour reconstituer ces ensembles d'après les témoignages de la littérature du temps, il nous faudrait disposer d'un nombre d'heures que nous n'avons pas; et d'ailleurs cet exercice vaudrait-il la peine qu'il aurait coûté? Je me demande si une leçon sur Voltaire et Rousseau ne sera pas toujours la manière la plus pratique, la plus sûre, la plus rapide, de faire connaître ces écrivains et d'introduire la lecture de l'un ou l'autre de leurs ouvrages.

Pourquoi, après tout, certaines parties tout au moins de l'histoire littéraire ne pourraient-elles pas être enseignées comme on enseigne l'histoire générale ou celle de la philosophie? Le professeur d'histoire n'a pas la prétention d'obliger ses élèves à extraire eux mêmes des chartes et des chroniques l'histoire du moyen âge; le professeur de philosophie ne leur demandera pas non plus d'aller chercher dans les œuvres de Kant la doctrine entière du philosophe. Pourquoi donc,

si l'on admet — et on l'admet — que l'œuvre de Voltaire est un chapitre de l'histoire, et qu'elle mérite à ce titre déjà d'être connue, pourquoi donc serait-il nécessairement absurde de parler à des élèves de Voltaire, ou de leur faire lire quelques pages d'un critique sur Voltaire, et de s'assurer ensuite qu'ils ont compris?

Je me demande aussi ce que deviendraient, avec la méthode du „tout par les textes“ certains écrivains secondaires, dont les œuvres ne se prêtent guère à l'explication en classe, et qui pourtant ne peuvent pas être ignorés. Que fera-t-on, par exemple, des romans du XVII^e siècle? Je ne crois pas que nous puissions demander à nos élèves de lire *l'Astrée* ni le *Grand Cyrus*, ni même des fragments assez étendus de ces ouvrages pour leur donner une idée suffisante de ce qu'ils signifient. Et pourtant, ces romans ne forment-ils pas, dans l'histoire littéraire, un chapitre curieux, qui éclaire tout un aspect de la civilisation française?

Parmi les pédagogues qui paraissent fonder le plus d'espoir sur l'enseignement par les textes, il faut citer en première ligne M. Bezard, auteur de divers travaux sur cette matière et, en particulier, de l'une des conférences organisées en 1909 par le Musée pédagogique sur l'enseignement du français.* Il comprend l'histoire littéraire comme une synthèse de toutes les activités de l'esprit humain; et c'est cette histoire là qu'il prétend enseigner par les textes. Dans les textes mêmes, il suivra avec ses élèves: 1^o l'idée de la science au début du XVII^e siècle; 2^o la définition de l'art d'après le XVII^e siècle; 3^o le progrès de la raison au XVIII^e siècle. Les élèves chercheront et noteront les passages caractéristiques des auteurs, ils collectionneront des fiches, et se trouveront en fin de compte avoir écrit eux-mêmes l'histoire des grandes théories artistiques, sociales ou littéraires. Et je ne prétends pas que tout cela soit absolument chimérique. Je crois qu'une telle méthode, appliquée par un maître doué d'un talent pédagogique exceptionnel, à des sujets d'élite comme il s'en trouve toujours dans les lycées parisiens, peut donner des résultats remarquables. Mais je crois aussi qu'elle dépasse décidément la portée de la plupart des élèves, et qu'au lieu d'être une adaptation de l'histoire littéraire au niveau de l'enseignement secondaire, elle marque au contraire une pénétration des procédés de recherche de l'enseignement supérieur dans l'enseignement moyen. Et je crois aussi qu'à Paris comme en Suisse, il faut se garder avec soin de l'erreur répandue qui consiste à supposer, dans les écoles nouvelles, des élèves de bonne volonté donnant leur maximum d'effort,

* Publié par l'Imprimerie nationale.

tandis qu'on juge si volontiers des écoles anciennes par leurs élèves rétifs et les fruits secs qu'elles ont donnés.

On nous dira que tout cela est une affaire de bon sens et de tact, qu'il ne s'agit point, dans l'enseignement par les textes, d'obliger les élèves à découvrir eux-mêmes toute l'histoire littéraire; qu'on leur met entre les mains des précis et des manuels; que les recueils de morceaux choisis sont accompagnés d'abondantes notices; que le maître est là, que les livres sont là pour leur fournir les renseignements, les dates, les faits qui doivent encadrer leurs lectures. Et je sais en effet que la pratique corrige la théorie, et que par la force même des choses, la nouvelle leçon de littérature ressemble à l'ancienne plus qu'on ne pourrait le croire à lire les programmes et les manifestes pédagogiques. Il arrive que les apparences soient trompeuses, et les titres des livres aussi. L'ouvrage de M. Canat, par exemple, intitulé la *Littérature française par les textes*, n'est pas autre chose qu'un manuel d'histoire littéraire, avec des citations un peu plus longues que celles des manuels récents, mais beaucoup plus courtes qu'elles ne le sont dans les manuels anciens, dans Bonnefon par exemple, qui citait des morceaux entiers.

D'autre part, les volumes de morceaux choisis renferment souvent, sous forme de notices, de véritables traités d'histoire littéraire, contenant beaucoup plus de faits qu'on n'en peut raisonnablement demander à un bachelier. En outre, l'éditeur tient le plus souvent à ce que chaque œuvre notable soit représentée dans le volume par un fragment au moins; il en résulte que certains de ces recueils, que j'ai eus entre les mains, deviennent des mosaïques de menus morceaux; la part de chaque ouvrage se réduit à une page, à une demi page, quelquefois à quelques lignes. Il est évident que si l'élève sait quelque chose de l'ouvrage en question, il le devra à la notice explicative et non à ce texte dérisoire. N'oublions pas enfin, dans les programmes français de 1902, les „lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains“ : il est clair qu'on pourra, qu'on devra, surtout aux approches des examens, donner à cet exercice plus d'importance dans les leçons qu'il n'en tient dans le texte des programmes.

Je me hâte de dire que je ne m'autorise point de toutes ces constatations pour condamner les programmes français comme inconséquents et inapplicables. Nous en concluons au contraire que les maîtres qui ont inspiré ces programmes, que les professeurs de talent qui les appliquent, savent tenir compte des nécessités pratiques de l'enseignement, et, qu'ils n'ont pas poussé jusqu'à l'absurde la logique

du principe de la littérature par les textes. Mais alors — c'est là que je voulais en venir — les gymnases suisses ont-ils eu tort de maintenir le cours de littérature? Puisqu'il y a dans la littérature beaucoup de choses qui sont de l'histoire, et qu'il faut apprendre et enseigner comme de l'histoire, pourquoi ne pas faire de l'ordre historique la base de cet enseignement? Ce procédé établit clairement, d'une façon méthodique, progressive, suivie, les cadres de l'histoire littéraire et la succession des époques; et les professeurs qui savent combien certains élèves ont de peine à retenir les dates essentielles et à ne pas confondre les siècles, ne verront pas là un mince avantage. L'ordre historique épargne aussi les redites et les recommencements, inévitables avec un programme de lectures qui fait revenir, deux ou trois années de suite, les mêmes écrivains et les mêmes époques littéraires. De cette façon, l'analyse des ouvrages s'accompagne toujours des renseignements biographiques et historiques qui en facilitent la compréhension. Le meilleur moment pour analyser une *Provinciale*, sera toujours celui où l'on vient d'étudier la vie de Pascal, de donner quelques détails sur Port Royal, sur la querelle des jésuites et des jansénistes. Les écrivains secondaires se placent tout naturellement autour des écrivains principaux; ils se groupent dans de rapides aperçus, illustrés de citations et de brèves analyses; ainsi ils ne risquent ni de disparaître tout à fait ni de prendre une place hors de proportion avec leur importance, et, toujours étudiés avec les époques dont ils complètent le tableau et précisent le caractère, ils prennent leur significations et leur intérêt. Et si le but de notre enseignement est précisément de peindre les époques, de mettre en rapport les diverses formes de l'activité humaine, de composer avec les œuvres littéraires et artistiques comme avec les événements politiques et les faits sociaux, l'histoire générale de la civilisation et de l'humanité, l'ordre historique n'est-il pas, pour chacun de ces enseignements, le procédé le plus indiqué, le plus capable de marquer l'enchaînement des faits et d'en reconstituer les ensembles? Ne devons-nous pas disposer nos programmes de manière à conduire parallèlement, dans la mesure du possible, l'histoire littéraire et l'histoire générale? Les extraits des mémoires de S^t Simon, qui figurent dans tous les programmes, les oraisons funèbres de Bossuet, sont aussi bien des documents d'histoire que des chefs d'œuvre littéraires; on ne les lira pas à n'importe quel moment, mais seulement lorsque dans une série de leçons, au moyen d'autres lectures, en s'aidant de reproductions de portraits et d'œuvres d'art, les élèves auront pu se faire une idée de la société du XVII^e siècle. Enfin l'étude de l'histoire littéraire par siècles

aura pour effet de délimiter plus nettement le programme de chaque année; l'élève embrassera mieux l'ensemble de son travail; il verra plus clairement ce qu'on est en droit de lui demander; et il y a là un sérieux avantage moral.

Est-il besoin de dire, au surplus, que nous ne songeons point à faire de l'ordre historique un cadre rigide dont il ne soit jamais permis de sortir? Dans l'ensemble, il s'adapte assez heureusement au progrès du développement et des connaissances des élèves. Il n'y a pas d'inconvénient à étudier le moyen âge et le seizième siècle avec les plus jeunes élèves, parcequ'on passe rapidement sur ces périodes, et que là on doit se borner, on fait de lectures, à quelques morceaux choisis; et les auteurs les plus difficiles, ceux qui demandent le plus de maturité, sont bien ceux du XVIII^e et du XIX^e siècle. Mais rien n'empêchera le professeur de faire lire dans la troisième classe, s'il le juge bon, quelques morceaux de La Fontaine ou de Hugo, et de réserver pour la première la lecture de Montaigne.

Mais sous quelle forme donnerons-nous cet enseignement historique de la littérature que nos programmes ont eu raison de maintenir? Ici se pose la question que nous avons effleurée déjà: le professeur doit-il faire un cours ou se servir d'un manuel? J'ai dit déjà que les arguments qu'on invoque contre le cours dans l'enseignement secondaire me paraissent concluants, du moins s'il s'agit de l'ancien cours professé *ex cathedra*, par un maître qui parle toujours seul devant des élèves dont les uns écrivent à perdre haleine, tandis que d'autres sommeillent doucement. J'ajouterai même que la plupart de ces arguments me paraissent valables aussi pour l'enseignement supérieur. Mais ici encore, il y a la manière: la leçon d'après un manuel peut-être un travail tout à fait mécanique et rebutant; tandis que le cours n'est pas nécessairement l'exercice suranné que certains se représentent d'après des souvenirs déjà lointains. Un bon professeur peut donner sous cette forme un enseignement extrêmement vivant; et je comprends très bien ceux de mes collègues qui tiennent au cours, parce qu'il leur permet de développer leurs idées sous une forme personnelle, et parcequ'ils ont expérimenté que la chaleur communicative de la parole vivante est la principale force de leur enseignement.

L'énorme inconvénient du cours, c'est qu'il prend beaucoup trop de temps. Aussi ne vois-je pas la possibilité de le maintenir pour l'histoire générale par exemple. Mais pour l'histoire littéraire, la situation est un peu différente: le cours tel que nous le comprenons n'occupera jamais qu'une partie du temps dont nous disposons; il se réduira à des notions sommaires, qui serviront à introduire, à com-

pléter, à encadrer les textes lus ou expliqués en classe. Dans ces conditions, le cours aura sur le manuel l'avantage de sa mobilité et de sa souplesse. Il s'allongera ou se resserrera suivant le temps dont on dispose et suivant le niveau des élèves; il s'adaptera au programme des lectures, qui ne sont pas les mêmes toutes les années; il précédera la lecture d'un texte pour la préparer; il la suivra pour en résumer les points essentiels. Je me demande si un cours, non pas dicté, mais parlé, interrompu par des digressions, par des lectures, par des questions, par des entretiens, ne serait pas la forme idéale de la collaboration du maître et des élèves. Les expériences que j'ai faites personnellement avec les deux systèmes n'ont pas été très concluantes. Aussi m'a-t-il paru plus sage de ne formuler sur ce point aucune décision de principe, chaque professeur ayant à tenir compte de circonstances particulières.

Une enquête m'a d'ailleurs appris que la plupart de mes collègues des gymnases romands partagent mes idées sur ces divers points; et je suis heureux de pouvoir m'appuyer ici sur leur expérience. „Par notre caractère, m'écrivait Mgr. Jaccoud, directeur du Lycée de Fribourg, nous nous gardons généralement des extrêmes, et nous préférons une méthode mixte.“ Telle est bien effet l'attitude la plus sage devant la question de l'enseignement „par les textes“.

Mais il demeure entendu que la leçon de littérature, quelle que soit la forme qu'on préférera lui donner, n'imposera plus aux élèves un travail mécanique de mémoire, mais un effort personnel et réfléchi, qu'elle développera l'observation et le jugement, qu'elle enseignera à penser. C'est de même un fait acquis que l'importance croissante prise par l'explication des auteurs dans nos leçons de littérature. Par conséquent, nous sommes d'accord pour l'essentiel avec nos voisins de France, et, malgré les divergences que j'ai signalées, nous comprenons bien comme eux l'utilité de ces leçons et les devoirs qui s'imposent de nos jours à ceux qui les donnent.

Il nous resterait à dire ce que doit être l'explication d'un texte. Mais ce sujet a déjà été traité dans de très bons ouvrages: les *Conférences du Musée pédagogique* en 1909; le livre de M. Rudler; et chez nous, l'excellent article de M. H. Mercier dans *l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* de 1911. Je me borne donc à quelques remarques que me suggère mon expérience personnelle.

1^o Réduire le rôle des chrestomathies au minimum indispensable, et autant que possible faire lire des œuvres entières. Les élèves n'aiment pas les volumes de morceaux choisis, et leur préfèrent les jolies éditions à bon marché qui se publient aujourd'hui; c'est leur rendre

service que de leur donner occasion de se les procurer. Ne pas leur imposer non plus, quand elles ne sont pas indispensables, les éditions scolaires, plus riches en notes, mais d'aspect plus rébarbatif. Et quand il s'agit d'écrivains secondaires, apporter soi même les volumes qu'il faut et en lire des fragments; il vaut beaucoup mieux lire aux élèves deux ou trois pages de Perrault, de S^t Evremond, de Fontenelle, que de les faire peiner sur un fragment de vingt lignes.

2^o Indiquer d'avance aux élèves, pas toujours, mais souvent, ce qu'ils devront chercher dans le texte qu'on leur donne à préparer; leur poser quelques questions précises auxquelles ils auront à répondre par écrit ou oralement.

3^o Savoir d'avance quel sera le plan de l'explication; mais sans pour cela fixer rigoureusement l'ordre de tous les points; si l'élève, par bonheur, a une idée et la suit, ne pas l'interrompre aussitôt pour le ramener à la question; éviter que la leçon devienne un simple interrogatoire.

4^o Dans les leçons de littérature, réservées aux classes supérieures, l'explication doit être surtout littéraire et historique; mais le maître ne croira pas pour cela que quelques remarques grammaticales soient inutiles aux élèves. D'ailleurs il y a d'autre leçons de français que la leçon de littérature; dans les exercices de composition, de récitation, d'improvisation, l'étude des textes aura aussi une place. Jusqu'à la fin, en tout cas, il faut maintenir les mêmes exigences pour le travail de l'analyse. On a peine à croire combien nos élèves, et aussi nos étudiants, se tirent mal de cet exercice, qu'ils dédaignent souvent; et rien ne prouve mieux précisément son utilité. A l'Université même il n'est pas rare que l'étudiant, mis en présence d'un texte, se lance dans une brillante dissertation littéraire sur l'écrivain et sur son œuvre, puis reste muet, ou tombe dans de grossières confusions, lorsqu'on lui demande simplement de résumer la page qu'il a sous les yeux. Donc, exiger avant toute chose l'analyse exacte, page par page, point par point; que nos élèves indiquent le lien qui rattache les idées, les transitions, qu'ils ont tant de peine ordinairement à discerner; comprise ainsi, l'étude des maîtres de l'enchaînement oratoire — Bossuet ou Racine par exemple — sera toujours le meilleure exercice de style et de composition. Que les élèves constatent que dans une scène de Molière, de Racine ou de Marivaux, il n'y a rien d'inutile, que les discours des personnages ont toujours un but, une intention avouée ou cachée. Qu'ils trouvent eux-mêmes le sens de chaque réplique, les sentiments qu'elle exprime, l'arrière pensée qu'elle trahit.

5° On ne saurait donner trop d'importance à l'étude historique des textes, à l'analyse qui permet d'y retrouver les idées, les croyances, les modes, les manies d'une époque. A cause de cela même, l'enseignement du professeur devra corriger les disproportions de certains manuels, trop attachés à décrire l'évolution littéraire proprement dite. C'est une injustice et une erreur, croyons-nous, de consacrer un long chapitre à Chénier, dont la gloire est posthume, alors qu'on mentionne à peine Florian, cet auteur si aimé de son temps, en qui se résumant l'art et le goût d'une époque, et qui restera toujours, d'ailleurs, un délicieux écrivain.

6° Tout le monde s'accorde à dire que dans l'enseignement de la littérature par les textes, les lectures complémentaires ont un rôle important. C'est notre devoir évidemment d'encourager à la lecture; mais c'est ici surtout qu'il convient de se méfier de ce qui n'est que façade et trompe l'œil. Car s'il est facile de dresser une liste impressionnante d'ouvrages à lire, il l'est moins de s'assurer qu'ils ont été réellement lus. Donc, distinguer soigneusement les lectures simplement recommandées de celles qui sont obligatoires; indiquer peu de lectures obligatoires, et quand nous en donnons, contrôler toujours les résultats. Ces règles sont un devoir de loyauté envers les élèves; y manquer serait imposer une surcharge injuste aux élèves doués de beaucoup de conscience et de peu de facilité, et qui croient n'avoir jamais assez fait; tandis que les élèves trop habiles ont vite fait de distinguer les apparences et les réalités et de comprendre qu'ils peuvent sans risque se dispenser de tout travail.

Telles sont les observations que j'avais à présenter. Peut-être trouvera-t-on qu'elles manquent de hardiesse. Je sais à quel point un certains public goûte, en matière de pédagogie, les manifestes pleins d'un enthousiasme révolutionnaire, et où, à la satire passionnée des anciennes routines, succède le tableau enchanteur des méthodes nouvelles. Mais je parle à des collègues, qui ont sondé le creux de certaines formules, qui ont mesuré la distance qui sépare la pratique de la théorie, et qui savent que la méthode vaudra surtout ce que vaudra le maître; ceux-là pensent peut-être comme moi que les solutions moyennes ne sont pas toujours les moins raisonnables.

3. Herr Prof. Dr. *Steiger*, Zürich, spricht über dasselbe Thema unter dem Titel:

Der Unterricht in der Literaturgeschichte.

Werte Kollegen! Lassen Sie mich, der Abwechslung halber, einmal mit einem Lebehoch anfangen, statt damit zu schließen. Also: Es leben die Schulmeister, die es nicht sind!

Mit diesem Orakelspruche möchte ich den Eindruck wiedergeben, den mir und gewiß vielen meiner Kollegen vom Deutsch-Unterricht ein Buch hinterlassen hat, um das wir bei der Besprechung unseres heutigen Gegenstandes nicht herumkommen, das ich aber geradezu in den Mittelpunkt stellen möchte, das Buch: *Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung*, von Otto von Greyerz (1914). Da hat man das Gefühl: hier spricht ein Meister der Schule, und doch ein ganz anderer, oder gerade deshalb ein ganz anderer, als was man sonst einen Schulmeister zu nennen pflegt. — Das ist der Gesamteindruck, der nicht erschüttert wird dadurch, daß der Verfasser gelegentlich, z. B. gerade in der Frage des literaturgeschichtlichen Unterrichts, beinahe bis zur pädagogischen Demagogie hinuntersteigt. — Auch ein Meister muß Temperament haben und läßt sich etwa von ihm fortreißen.

Wenn wir nun im Anschlusse an das Buch vom Unterricht in der Geschichte der *deutschen* Literatur sprechen, so kann das in unserm aus Deutsch und Welsch gemischten Kreise nur dann einen Sinn haben, wenn wir dabei das Deutsche als *Muttersprache* auffassen. Was Greyerz oder wir dazu sagen, gilt, insofern es überhaupt gilt, in Genf für die Geschichte der französischen und in Lugano für die der italienischen Literatur. Wir werden uns also, Welsch und Deutsch, über das Grundsätzliche im allgemeinen ganz gut unterhalten können, wir werden nur andere Beispiele beibringen. — Eine andere Frage wäre die nach dem literaturgeschichtlichen Unterricht in den Fremdsprachen, für Bern im Französischen, für Lausanne im Deutschen, für beide Orte im Italienischen, Englischen und in den alten Sprachen. Diese zweite Frage aber möchte ich den Alt- und Neuphilologen überlassen für unsere Diskussion oder für ihre engern Kreise, teils aus Zeitmangel, teils weil, trotz dem schweizerischen Kulturwillen, die Literaturgeschichte im Unterricht der Fremdsprachen eine andere, weniger wichtige Rolle spielen muß als bei der Muttersprache. Dagegen ist doch zu hoffen, daß sich, wenn es sich heute auch nur um eine Einzelfrage eines einzelnen Faches handelt, doch auch Alt- und Neuphilologen und Geschichtslehrer für die Sache interessieren, nicht bloß der häufigen fachlichen „Personal-Unionen“ wegen, sondern weil für uns alle heute die Gefahr groß ist, daß wir uns in unsere Fächer verbohren und die Gesamtbildung der Jugend aus dem Auge verlieren.

In den Lehrplänen der Mittelschulen taucht gewöhnlich in der drittobersten Klasse das Wort Literaturgeschichte auf, hie und da,

z. B. in Zürich, auch eine vorsichtige Umschreibung des Begriffs, anderseits finden wir in unserem Mitgliederverzeichnis etwa noch den Vermerk: Lehrer der Literatur und des Deutschen. Über die Stellung der Literaturgeschichte im Rahmen des gesamten muttersprachlichen Unterrichts zu reden, hat keinen Sinn, bevor man sich über das Verhältnis der Literaturgeschichte zur Literatur ausgesprochen hat. Die Anschauungen über dieses Verhältnis haben auf deutschem Boden ungefähr dieselbe Entwicklung durchlaufen wie auf französischem. Die alte, akademische Katheder-Literaturgeschichte hat auf den Mittelschulen so ziemlich abgewirtschaftet. Die meisten Deutschlehrer haben die Literaturgeschichte der Literatur, der Lektüre untergeordnet.

Die Befreiung von der Vorherrschaft der Literaturgeschichte verdanken wir zunächst Männern wie Raumer, Philipp Wackernagel, Hiecke, Laas und Rudolf Lehmann, der sie eine Hilfswissenschaft nennt, die früher mit Unrecht eine vorherrschende und selbständige Stellung eingenommen habe. Die eigene Lektüre könne nie und nirgends durch literarhistorische Vorträge ersetzt werden. „Für diejenigen Perioden und Werke, die der eigenen Lektüre der Schüler zugänglich sind, bedarf es offenbar überhaupt keiner eigentlichen Literaturgeschichte.“ Das Verhältnis von Literaturgeschichte und Literatur sei auf der Mittelschule im Vergleich zur Hochschule gerade umgekehrt; die richtige Auffassung des einzelnen Werkes sei das Wesentliche, das Verständnis für den geschichtlichen Zusammenhang stehe im Dienste dieses Einzelverständnisses. Für jene Zeiten, bei denen man sich mit Überblicken statt mit Einblicken begnügen müsse, setzt er nur etwa den 8. bis 10. Teil der Gesamtstundenzahl an, also monatlich eine bis zwei Stunden; dazu kämen dann freilich noch die Lebensbilder einiger Dichter, besonders Lessings, Goethes und Schillers, aber auch hier warnt er ausdrücklich vor den Auswüchsen der Schule Wilhelm Scherers.

Lehmans erste Auflage ist 1889, die dritte 1909 erschienen. 1906 hat in Mathias' „Handbuch des deutschen Unterrichts an höhern Schulen“ Paul Goldscheider den Band über „Lesestücke und Schriftwerke“ herausgegeben und gleich anfangs der geschichtlichen Betrachtung Lehmanns gegenüber das Recht einer mehr ästhetischen betont. Sein Grundsatz, den dann auch Greyerz zum seinen macht, heißt (S. 55): Wenn ein bedeutendes Werk nach Inhalt und Form zum geistigen Eigentum geworden ist, so hat der Schüler damit ein Stück *Literaturgeschichte* studiert. Denn darin sind wir ja nunmehr längst alle einig, daß dies *unsere* Literaturgeschichte ist. —

Er scheint also eine zusammenhängende Geschichte der Literatur zu verwerfen, aber auch er, den Greyerz im Gegensatz zu Lehmann den trefflichen Goldscheider nennt, der resolut eigene Wege gehe, will von der Ästhetik aus zur Geschichte vordringen, die er buchstäblich „Abschluß und Krönung“ nennt, und in der praktischen Frage der Anordnung der höhern Lektüre geht er genau wie Lehmann den von Greyerz dann so hart angefochtenen geschichtlichen Gang vom Hildebrandslied über Nibelungen und Walther, Luther und Hans Sachs zu Klopstock und den Klassikern; unter dem Namen Epigonen behandelt er dann Kleist, Grillparzer und Hebbel, und mit gebührender Vorsicht dürfe man dann auch noch Ibsen und Hauptmann — zur Privatlektüre empfehlen und „manches bei passender Gelegenheit berühren“.

Und nun kommt Otto von Greyerz und verlangt wie Goldscheider die vollständige Abschaffung der systematischen Literaturgeschichte und über Goldscheider hinaus die Abschaffung der geschichtlichen Reihenfolge der höhern Lektüre, und das nicht in einem gelegentlichen Schlachtruf, wie wir sie etwa vom Weimarer Kunsterziehungstag oder von einem fröhlichen Anarchisten wie Otto Anthes schon vernommen haben, sondern im würdigen Gewande des „Pädagogiums“, einer „Methodensammlung für Erziehung und Unterricht“, unter Mitwirkung von Professor Dr. Meumann herausgegeben von Professor Dr. Meßmer.

Wie stellen wir uns zu dieser Frage? Auf die Gefahr hin, als Kompromißler und Vertreter der goldenen Mittelmäßigkeit betrachtet zu werden, erkläre ich mich für Lehmann, von dem man übrigens bei Greyerz ein ganz falsches Bild bekommt.

Gewiß, die Literaturgeschichte darf in der Mittelschule keine selbständige Stellung einnehmen und muß eine ganz andere Stellung einnehmen als an der Hochschule. Es ist *grundsätzlich* falsch, über Literatur zu sprechen, die der Schüler nicht kennt und zu deren Lektüre anzuregen auf der Mittelschule keinen Sinn hat: Frau Ava und Ezzo, Sigenot und Willehalm, Lohensteins Ibrahim Bassa und Gottscheds Sterbender Cato u. s. w. Der Hochschul-lehrer kann den Besitz oder die neben der Geschichte hergehende Erwerbung dieser Literaturkenntnisse voraussetzen — oder sollte es können, und er spricht meist zu zukünftigen Fachleuten. Der deutsche Unterricht auf der Mittelschule aber darf nicht bloß ein Miniaturbild des germanistischen Studiums auf der Hochschule sein, mit ein paar lästigen Anhängseln, als da sind Aufsätze und Rezi-

tationen; er ist seiner Natur nach etwas anderes und darf mit dem Hochschulunterricht nur übereinstimmen, insofern seine *eigenen* Zwecke es ihm erlauben.

Diese seine eigenen Zwecke aber erlauben ihm ein gewisses Maß von Literaturgeschichte und die geschichtliche Anordnung der höhern Lektüre. Die Literaturgeschichte hilft dem Schüler vor allem die wertvolle Erkenntnis vermitteln, daß jedes menschliche Werk geschichtlich bedingt ist und im äußern oder innern Leben seines Schöpfers, seines Volkes und seiner Zeit verankert ist. Diese Erkenntnis wollen ja auch Goldscheider und sogar Greyerz vermitteln, nur auf dem umgekehrten Wege: sie wollen alles aus der Dichtung herausholen, oder, wie Goldscheiders Formel lautet: von der Ästhetik ausgehen und zur Geschichte gelangen. Dieses Verfahren ist psychologisch sehr interessant, aber tut man nicht leicht einem Kunstwerk Abbruch, wenn man die geschichtlichen Züge nachträglich aus ihm herausquetscht?, wenn man z. B. aus Götz von Berlichingen das Friederiken-Erlebnis und aus dem Werther das Wezlarer-Erlebnis herausholt? Ist es nicht besser, man gibt zuerst das Erlebnis und dann, was des Dichters „von einer Empfindung volles Herz“ daraus gemacht hat: die Dichtung? Das entspricht dem natürlichen Ablauf der Dinge und verschafft eine lebendige Vorstellung vom Wesen der Kunst als Ausdruck. Natürlich kann der Schüler jedes Kunstwerk auch ohne geschichtliche Einstellung genießen; wenn man ihm aber das geschichtliche Verständnis vermitteln will — und auf der obern Stufe wollen das, wie gesagt, auch Goldscheider und Greyerz — so ist die vorausgehende Einstellung mindestens ebenso berechtigt wie die nachträgliche. — Übrigens: kann man nicht auch bei geschichtlicher Anordnung die geschichtlichen und biographischen Kennzeichen heraussuchen lassen? z. B. aus einem einzigen Gedicht von Lohenstein die Kennzeichen des Schwulstes, aus einem Inhaltsverzeichnis zu Hagedorns Gedichten die der Anakreontik? Und kann man nicht gelegentlich beide Verfahren verbinden? Bei Walthers Wahlstreitgedichten aus dem ersten (ich saz ûf eime steine) mit der Klage über die allgemeine Unsicherheit den Zeitcharakter herausfinden lassen, die Zeit mit Hilfe der Geschichtskennntnisse ins Gedächtnis rufen und auf Grund dieser Vorstellungen dann das zweite lesen (ich hörte ein wasser diezen) mit der Aufforderung zur Einigkeit? Oder: man hat einen Schüler Lessings Philotas zu Hause lesen und in der Stunde erzählen lassen, man nennt das Entstehungsjahr 1759; wir sind also mitten im 7jährigen Kriege, und die Schüler empfinden den Gedanken vom

Tod fürs Vaterland trotz dem antiken Gewande als damals zeitgenössisch, man kann noch eine Stelle anführen aus einem Briefe Friedrichs des Großen, die den ganz besondern Philotasgedanken sozusagen wörtlich ausdrückt, man erzählt ihnen dazu noch von Lessings Aufenthalt in Breslau — werden sie nicht Minna von Barnhelm nach dem Worte Goethes im geschichtlichen und im biographischen Sinne als „die wahrste Ausgeburt des 7jährigen Krieges“ empfinden? Wenn sie aber einmal drin sind, so braucht man an das Zeitliche in den Gestalten (im Offizier, im Unteroffizier, im Glücksritter, in der Dame in Trauer) nur flüchtig zu erinnern und kann sich ganz der Erörterung des zeitlosen Ehrbegriffs hingeben — das wird doch der sittlich-psychologische Gehalt sein in diesem Fall? — Wer wird, auch bei geschichtlicher Anordnung, verlangen, daß der Schüler den Laokoon als bloß geschichtliches Denkmal betrachte — das ist ja gerade das Herrliche an diesem Büchlein, daß man darüber so herrlich zanken kann. Oder: aus Klopstocks Freundschaftsoden, die ich nur aus diesem geschichtlichen Grunde lese, kann man leicht die Tränenseligkeit des aufblühenden Empfindsamsalters feststellen lassen, in Minna rasch daran erinnern, bei den Göttingern die Gräberlyrik betonen und hat so schon einigen Stoff für eine allgemeine Darstellung der Zeit der Empfindsamkeit, dazu kommen einige Proben etwa aus den „Halberstädtischen Liebesbrieflein“ Gleims, den wir doch kaum mehr als Dichter, sondern nur noch als geschichtlichen Gefühlstypus behandeln können; wenn wir dann in Goethes Leben noch von Wezlar gesprochen haben, so dürften die Voraussetzungen zu einem reinern Genusse der „Leiden des jungen Werthers“ gegeben sein, als wenn man diese Dinge aus der scheinbar veralteten Dichtung herausholen und erst ins richtige Licht stellen muß. Oder: wenn wir auf dem geschichtlichen Wege zu jenen Siebzigerjahren gekommen sind, so hat der Schüler wenigstens das Gefühl einer neuern Zeit. Auf diesem Punkte pflege ich, ohne Titel und Verfasser zu nennen, den ersten Auftritt von Klingers Drama „Sturm und Drang“ mit dem kräftigen „heida!“ als erstem Worte vorzulesen, erzähle den Verlauf des Ganzen und lasse mir die Eindrücke wiedergeben. Ein Berner hat mir dabei einmal erklärt: „Das isch es tongers Gstürm!“ — Also nicht bloß die Sache, sondern (wie übrigens auch beim Schwulst) sogar den Namen von Sturm und Drang kann der Schüler selber herausfinden. Wenn er dann aber mit dieser Vorstellung an Götz und Räuber herantritt, so wird er ein richtigeres Bild von dem bekommen, was der Dichter

gewollt und wie es seine Zeit verstanden hat, als wenn er ganz naiv davorsteht.

Man muß sich nur die Literaturgeschichte nicht als einen bösen Landjäger vorstellen, der eine schöne Zigeunerin gefesselt hinter sich herschleppt, sondern als eine freundliche, bescheidene Führerin, wie sie sich ziemt für ein so feines Mädchen aus der Fremde. Die Literaturgeschichte mit der geschichtlichen Anordnung der Lektüre *kann* gewiß den Genuß stören, aber sie muß ihn nicht stören, sie kann ihn fördern.

Die Geschichte ihres Lebens wird man nur bei den bedeutendsten Dichtern geben, neben oder allenfalls nach den Werken, — nicht als Ganzes vorher, denn bevor der Schüler weiß, was der Mensch geleistet hat, kümmert er sich in der Tat nicht stark um ihn —, dann aber bildet es meist selbst wieder ein Kunstwerk, das als Ganzes zu betrachten dem Schüler ein Gewinn ist. Wenn es auch beim beständigen Wechsel von Leben und Werken zunächst etwas verzettelt wird, so ist es nachher rasch zusammengefaßt und macht seinen Eindruck, den der Herbheit bei Lessing, den der schönen Fülle bei Goethe, den der schmerzlichen Tragik bei Schiller.

Und endlich die Literatur als Ganzes. Ist nicht im Zeitalter der Entwicklungslehre die Erkenntnis wertvoll, daß auch in der Kunst alles fließt, daß auch die Dichtung ein Lebendiges ist, das sich entwickeln muß, mit so und so vielen andern Kulturkräften zusammenhängt, steigt und fällt und wieder steigt, ewig wechselnd und doch wohl als Ganzes mit der Menschheit steigend? Ist die Literaturgeschichte nicht eine wertvolle Ergänzung des übrigen geschichtlichen Unterrichts, eine freundliche Begleiterin der politischen Geschichte (denn das ist ja die Schulgeschichte vor allem)? Und wenn der Schüler im einzelnen z. B. sieht, wie Gottsched über seine Zeit hinausgeht, Bodmer über Gottsched, Klopstock über Bodmer, Goethe über Klopstock, ist das nicht eine nützliche Erkenntnis und ein schönes Schauspiel obendrein? Und derlei Dinge kann er selbst beobachten etwa an der Reihe: Hallers Doris, Klopstocks Fanny, Goethes Belinde, oder Hallers Alpen, Klopstocks Zürichsee und Goethes Seelied. Der Lehrer braucht bei alledem keine 10 Minuten zu dozieren ohne sich zu unterbrechen und die Schüler durch eine Frage zur Mitarbeit zu zwingen.

Natürlich darf das *Gerüste* dieses literaturgeschichtlichen Bauwerkes nicht auf dem Sande bloßen Gedächtniswissens beruhen, sondern nur auf der Kenntnis der Hauptwerke. Das sei der Grundsatz. Aber da es das Schicksal bei der deutschen Literatur so

freundlich gewollt hat (inwiefern das bei den andern Literaturen der Fall ist, bleibe dahingestellt), daß diese Haupterscheinungen zeitlich einen so schönen, deutlichen Rhythmus bilden (auf 50 Jahre auf oder ab kommt es ja *uns* nicht an): also 1200, 1500, 1800, warum sollten wir nicht versuchen, von jenem Grundsatz ein wenig abweichend die Lücken auszufüllen und die Zusammenhänge herzustellen? Es läßt sich auch so leicht tun, wenn man sich anlehnt an die Geschichte der übrigen Kultur; man kann so sogar rückwärts gehend die Zahlen 900 und (mit Scherer) 600 feststellen, nur muß man vor der Fortsetzung in die Zukunft warnen. Ist nicht der Übergang vom Minnesang zum Meistersang ein hübsches Beispiel jener heute noch zu beobachtenden volkpsychologischen Erscheinung, daß der Emporkömmling die Formen des Sinkenden nachahmt?, hängen nicht die literarischen Haupterscheinungen des bösen 17. Jahrhunderts, *Simplicissimus* und Kirchenlied, zusammen mit dem politischen Hauptereignis, dem 30jährigen Kriege? Ist es nicht bezeichnend, daß aus diesem sonst so unfruchtbaren Jahrhundert unsere heutige Metrik stammt? Und überall kann man Proben beibringen oder sogar auf solche aufbauen. Immerhin: Je rascher der Schritt von einem Höhepunkt zum andern, desto besser, aber eine Vorstellung der Zwischenzeiten läßt sich mit verhältnismäßig wenig Mitteln erwecken.

Wenn man dann in den obersten drei Klassen auch die Lektüre geschichtlich anordnen will, so kann man das immer noch so machen, daß sie der steigenden Fassungskraft angepaßt ist, nach der sie sich natürlich in erster Linie richten muß. Wenn man dabei zuerst Schiller und dann Goethe nimmt, so richtet das bei gehöriger Vorsicht geschichtlich noch keine Verwirrung an; wo man Shakespeare einschleibt, ist auch keine schwerwiegende Frage, aber *Walther und Nibelungen* kann man ganz gut schon in der dritt-, zum Teil sogar in der viertobersten Klasse lesen (bei uns auch mhd.) und ganz gut vor Luther und Hans Sachs. Den *Simplicissimus* wird man doch lieber nach dem *Walthariliede* nehmen und die Großen des 18. Jahrhunderts nach denen des 12. und 16. Übrigens: wachsen die Schüler auch von Woche zu Woche so stetig und gewaltig, daß bei Lessing, Goethe, Schiller, die in dasselbe Jahr fallen werden, eine ganz stetige Steigerung beobachtet werden müßte? — Aber auch dann kann man sich mit gutem Willen einrichten. Gewiß ist die *Jungfrau von Orleans* leichter als die hamburgische Dramaturgie, obschon sie etwa 30 Jahre jünger ist; aber man kann sie ja schon in den literaturgeschichtslosen unteren Klassen lesen und dafür, um

die Schiller-Lektüre auf der obern Stufe zu vermehren, vielleicht die Briefe über die ästhetische Erziehung einschieben. Wenn man übrigens nach etwas Schwerem zur Abwechslung etwas Leichteres liest, so ist das wohl auch nach Pestalozzi noch kein Verbrechen. Die Klassiker sind auch so reich, daß man fast immer steigen oder auf der Höhe bleiben kann; sogar ins 19. und 20. Jahrhundert hinein lassen sich die Anforderungen steigern, über Hebbel zu Spittlers Prometheus und Hauptmanns Versunkener Glocke, und findet auch im Olympischen Frühling einen würdigen Abschluß.

Dieser geschichtliche Gang erlaubt auch eine natürliche Behandlung unserer Zweigfächer, der Sprachgeschichte und der Metrik. Wir werden heute auch da bescheidener sein, als man früher war, aber die Hauptunterschiede zwischen alt-, mittel- und neuhochdeutsch läßt man die Schüler wieder selber finden, ebenso das Verhältnis unserer Mundart zur Schriftsprache. Mit den Lautverschiebungen braucht der Mittelschüler nicht umgehen zu können; man wird ihm die Sache einmal zeigen, damit er in die Verwandtschaftsverhältnisse der Sprachen besser hineinsieht und auch die Sprache als lebendigen Organismus begreifen lernt, — das genügt, und den Grammatischen Wechsel oder Notkers Anlautgesetz braucht er nicht zu kennen, systematische Grammatik des Mittelhochdeutschen wünscht auch Rudolf Hildebrand nicht, von den Ablautsreihen brauchen wir nur die erste und allenfalls die zweite zu üben. — Etwas Metrik bringt der Bursche aus den untern Klassen mit, gewöhnlich in sehr verworrenem Zustande. Im Zusammenhang mit der Literaturgeschichte und an Hand der Lektüre werden die Kenntnisse etwas geschichtlich gestrahlt, aber nicht stark vermehrt; Jambus und Daktylus dürften die Mittelschüler noch unterscheiden können, aber das Erkennen alkäischer, sapphischer und asklepiadeischer Strophen werden wir im Deutschen nicht mehr verlangen.

Ich glaube also, wir dienen mit der Literaturgeschichte sowohl der Literatur als der Geschichte. Natürlich — aber das gilt ja für alle Fächer — ist die Persönlichkeit des Deutschlehrers wichtiger als seine Methode, und ein guter Lehrer kann ohne Literaturgeschichte und mit schlechter Methode mehr leisten als ein schlechter Lehrer mit Literaturgeschichte und der besten Methode. Solche Erörterungen gelten ja immer nur unter sonst gleichen Umständen. Ich muß an diese Gemeinplätze erinnern, weil man sie im einzelnen Falle doch gern vergißt; und gerade in unserm Falle, wo ein durch seine Persönlichkeit hervorragender und erfolgreicher Kollege eine Methodik geschrieben hat, könnte man leicht Persönlichkeit und

Methode verwechseln, wir sprechen aber heute von seiner Methode. Gerade weil das Buch als Ganzes so wohltätig ist, besonders in den Abschnitten über persönliche Sprachgeschichte, Sprechunterricht und Aufsatz, und gerade weil auch der Abschnitt über Literaturgeschichte, den ich für den schwächsten halte, so geist- und temperamentvoll geschrieben ist und trotz der wie mir scheint unrichtigen Hauptabsicht so viel Richtiges enthält, gerade deshalb müssen wir uns mit dem Buche auseinandersetzen.

Sein grundsätzliches Bedenken, daß geschichtliche Führung der Natur der Jugend *widerspreche*, wiegt wohl nicht so schwer. Wenn die geschichtliche Führung nicht aufdringlich und doch interessant ist, so läßt sie sich der Schüler schon gefallen. In der übrigen Polemik macht es Greyerz ungefähr so: er verfertigt sich einen Bölimann und schlägt ihn dann tot, d. h. er stellt die Lehrer, die noch Literaturgeschichte treiben etwa im Sinne Lehmanns zusammen mit jenen uralten Kathederprofessoren der Mittelschule, die freilich besser getan hätten, gar keine Literaturgeschichte zu geben als jene vielzuviele, und entwirft dann von ihnen folgendes Zerrbild, mit dem wohl die meisten von uns getroffen werden sollen (S. 288): Der Gymnasiallehrer, ganz als Professor sich fühlend, wie er vor seiner Klasse auf- und abwandelt und berauscht von der Fülle seines Wissens und dem leichten Fluß seiner Rede den staunenden Jungen die Bewegung des Humanismus, die Bewegung von Sturm und Drang, die Bewegung der romantischen Schule in „scharfgezeichneten Umrissen“ vordoziert, so pragmatisch überzeugend, so abschließend sicher, so rhetorisch bestechend, und ach, so gänzlich über die Köpfe weg, daß den Schülern jeder Versuch eigenen Denkens vergeht u. s. w.“

Wie beweist Greyerz diesen Mißbrauch des Katheders? Zunächst mit einigen Anekdoten, die typisch sein sollen. An einem Lehrerexamen gibt der Prüfling sehr beredte Auskunft über Emilia Galotti, so daß der prüfende Universitätsprofessor fragt: „Sie haben das Stück gelesen?“ — „Nein“, gestand zögernd der Kandidat. „Nun, das tut auch weiter nichts zur Sache,“ tröstete der Professor und prüfte weiter über Emilia Galotti. — Ein Maturand sollte über das Muspilli Auskunft geben und bemerkte, er habe es nicht gelesen. „Ich frage nicht, ob Sie's gelesen haben.“ Ob er vielleicht über das Hildebrandslied, das er gelesen habe, sprechen dürfe? Nein, Muspilli mußte es sein, ob gelesen oder nicht. — Der Prüfende, fügt Greyerz bei, war freilich jung, und vielleicht ging es ihm umgekehrt: er wußte besser Bescheid über Muspilli als

über das Hildebrandslied. — Und eine andere Prüfung eröffnete ein Hochschulprofessor mit der dringlichen Frage: Wissen Sie, wie viele Kinder Frau von Stein gehabt hat?

Für wen sollen diese drei Anekdoten typisch sein? Für den Deutschlehrer an der Mittelschule? Aber zwei davon betreffen Hochschullehrer und eine einen Anfänger, der natürlich gerade von der Hochschule kam. Für diese Leute mögen sie in der Tat typisch sein, denn der Hochschullehrer, der nicht früher Mittelschullehrer gewesen ist (und selbst *der*) kann natürlich die Aufgaben der Schulen verwechseln, und sein trefflicher Scholar muß es eben auch erst lernen, daß er von seinem Examenwissen zunächst sozusagen gar keinen unmittelbaren Gebrauch machen kann. An seinen Anfängerstreichen ist nicht die Literaturgeschichte schuld, sondern die Hochschule, die ihn für seinen Beruf nicht richtig vorbereitet hat.

Nicht daß unter den hundert Fragen, die wir im Laufe eines Tages stellen, keine anfechtbare oder auch regelrecht dumme wäre. Und etwas verdächtig scheint mir doch, daß man an den sog. Fremdenmaturitäten immer Leute findet, die wohl den Kluge oder einen andern Leitfaden auswendig wissen und über die *Ecbasis captivi* reden können, aber sozusagen nichts gelesen haben. Da die Vorbereitung auf diese Prüfungen eine Industrie geworden ist, auch diese Industrie ihr Angebot natürlich nach der Nachfrage richtet und mit der mehr *literargeschichtlichen* als *literarischen* Vorbereitung ihrer Zöglinge bisher offenbar keine schlechten Geschäfte gemacht hat, so darf man doch annehmen, daß an diesen Prüfungen, die doch zum großen Teil von Mittelschullehrern abgenommen werden, mehr auf Geschichte als auf Literatur geprüft wird — vielleicht nur, weil das etwas leichter ist, *ein Unfug bleibt es doch*.

Verdächtig sei dann aber auch der große Erfolg der Leitfadenspinnerei. Aber zeigt sich nicht gerade in dieser Industrie ein großer Fortschritt, eine starke Abrüstung? Der für die Hand des Studenten so ungemein praktische und für den Gymnasiasten so ungemein überflüssige Kluge und das literaturgeschichtliche Adreßbuch von Hahn-Kreyenberg, um zwei der beliebtesten zu nennen, die beide aus den Sechzigerjahren stammen, enthalten gegen 1000 Dichternamen. In den Neunzigerjahren erschien Klee und setzte in 12 Jahren in 12 Auflagen etwa 50000 Stück ab, er enthält aber nur noch etwa 450 Namen. Und Adolf Vögtlin hat trotz ungünstigen Umständen unter anderm wohl auch darum so rasch eine 2. Auflage erlebt, weil er auf ungefähr demselben Raume nur noch etwa 250 Namen bringt. Übrigens geben alle diese Bücher absichtlich

mehr, als ein Lehrer mit einer Klasse bewältigen kann, damit er eine gewisse Auswahl habe, aber die ältern waren mehr Lexika und brachten viele Namen, die bei keiner Auswahl in Betracht kommen konnten: z. B. Hahn: Emil Rittershaus, Sophie Junghans, Wolrad Kreusler (den Dichter des schönen Liedes: König Wilhelm saß ganz heiter). — Allzutragisch darf man dann die vielen Jahreszahlen nicht nehmen. Kein Leitfadenverfasser wird selbst alle auswendig wissen; aber statt zu sagen: Gottfried Keller wurde ungefähr in der Mitte der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geboren (was zu wissen einem gebildeten Schweizer nicht übel ansteht), sagt er eben doch bequemer: 1819. Genaue Zahlen werden darum auch wir selber mehr nennen als vom Schüler verlangen; an Geburtsjahren genügt mir ein halbes Dutzend, an Geburtstagen die Hälfte davon, die von Luther, Goethe, Schiller, und auch das soll nicht als Notwendigkeit, sondern nur als pietätvoller Luxus betrachtet werden.

Aus rein praktischen Gründen werden wir einen Leitfaden brauchen. Tatsachen müssen eben einfach einmal eingeprägt werden, auch beim klarsten und interessantesten Unterricht. Der Schüler muß die Sache zu Hause durcharbeiten können und wird das nicht tun, wenn der Lehrer sich nicht wenigstens gelegentlich davon vergewissert; wir müssen in der Schule „repetieren“. Den literaturgeschichtlichen Stoff in ein Heft zu diktieren, ist heute ein Diebstahl an Zeit und ein Vergehen gegen den Geschmack. Aber auch das freie Nachschreibenlassen nach dem Vortrage des Lehrers halte ich für nicht viel besser, übrigens auch in andern Fächern und sogar auf der Hochschule nicht. Zu schreiben gibt es höchstens ganz knappe übersichtliche Darstellungen zur Erleichterung des Einprägens, womöglich mit den Schülern gemeinsam aufgestellt. Den Stoff findet der Schüler im Buche, und der Lehrer, dem keines der vorhandenen Bücher paßt, schreibe selbst eins!

An den vorhandenen Lehrbüchern werden aber nicht nur die vielen Namen und Zahlen angefochten, sondern auch die fertigen ästhetischen Urteile. Man kann sich in der Tat fragen, ob ein solches Schulbuch nicht, ähnlich wie für die Geschichte „der Plötz“, einfach in dürren Worten die Tatsachen geben und sich aller Urteile enthalten sollte etwa wie: Schillers Räuber seien ein unreifes Jugendwerk, und den Gedichten der Droste-Hülshoff fehle der zarte romantische Schmelz. — Auch das ist nicht so gefährlich. Der Verfasser eines Leitfadens ist in der Regel ein Mann, den der Primaner wenigstens einmal anhören darf, er kann sich im einzelnen

irren, gewiß, aber Werturteile über Werke, die der Schüler aus eigener Anschauung nicht kennt, wird der Lehrer von ihm nicht verlangen; weicht des Lehrers Ansicht von der des Verfassers ab, so kann er das begründen; hat der Schüler noch seine eigene Meinung, so kann man immer noch darüber reden und entdeckt dabei wahrscheinlich ein paar Mißverständnisse und Vorurteile und wird ihm im andern Falle seine Meinung lassen. Ich glaube nicht, daß die Autorität eines solchen Leitfadendonkels die Selbständigkeit unserer Jugend unterdrücke, sie weiß meistens wohl zu unterscheiden zwischen dem, was sie glauben muß, nämlich Namen, Titel und Zahlen, und dem andern. Diese Bücher sind auch selten in einer so hinreißenden Sprache geschrieben, Schulbücher überhaupt auch nicht so beliebt, daß sie der Schüler nur so zu verschlingen pflegt, und daß sie den Schaden anrichten, den ihnen Greyerz nachsagt. Daß sie geradezu den Zweck verfolgen, den Schüler zu *verhindern*, selber zu lesen und selber zu urteilen, ist eine fast böswillige Unterschiebung; sie wollen wohl die meisten anregen, stellen das aber oft sehr ungeschickt an. Nach Vögtlin zu repetieren ist nicht leicht; aber ich betrachte es gerade als eine gute Übung, wenn der Schüler aus der Sprache eines Dichters über Dichter übersetzen muß in eine gesunde Schulprosa, wenn er auswählen muß zwischen dem, was sich schulmäßig repetieren läßt und was nicht. Wenn ein Leitfaden Unfug stiftet, so ist daran der Lehrer schuld, d. h. wieder der Mangel an Vorbildung.

Daß auf der höhern Stufe die Dichtung nicht bloßer Genuß sein darf, wie die Sentimentalitätspädagogen und die Dichter selbst etwa verlangen, daß man vor Werken der Phantasie den Verstand nicht ausschalten darf, daß der Genuß mit ernster Arbeit verbunden werden müsse, gibt natürlich auch Greyerz zu. Gegenüber Goldscheider ist doch noch zu bemerken, daß es nicht bloß ein geschichtliches, sondern auch ein ästhetisches Kunstgeschwätz und Überdieköpfewegreden gibt, und dieses ist noch gefährlicher. Das geschichtliche Geschwätz ist bloß langweilig, und das wird der Lehrer bald selber merken und einlenken, das ästhetische aber hat gerade für die literarisch bereits hoch- und überkultivierten Feinschmecker, wie es in jeder Klasse einige wenige gibt, einen pikanten Reiz, und der geistige Mittelstand der Klasse wagt dann nicht zu sagen, daß sie es nicht verstehen und den Lehrer nicht auch „fein“ finden.

Recht hat Greyerz damit, daß das Streben nach geschichtlicher Vollständigkeit dem deutschen Unterricht bisher schwer geschadet

habe, und bis wir bei einem richtigen Maße angekommen sind, werden wir jedes Jahr wieder ein paar neue Namen über Bord werfen. Also weg mit Reimar von Zweter und Thomas von Zirkläre, Caniz und Wernicke, Uz, Ramler, Rabener, der Karschin, Lichtwer und Pfeffel. Aber eine Karikatur ist das Bild doch, das sich Greyerz aus Lehmann vom Literaturunterricht zusammenstellt. Man könnte meinen, wir hätten bisher nichts gegeben von Wulfila bis Wedekind als einen dünnen Faden von „flüchtigen Einblicken, gedrängten Übersichten, ungefähren Vorstellungen und wohlgemeinten Hinweisen“. Er vergleicht uns mit jenem schweizerischen Dorfschulmeister, der seine Kinder durch das Landesmuseum trieb und schleppte und dabei rief: Nid luege!

Ich möchte diesen Dorfschulmeister in Schutz nehmen und glaube, er war ein guter Pädagoge. Denn daß er seine Kinder so durch das ganze Museum schleppte, *glaube ich nicht*. Mit etwas gutem Willen wird man es für viel wahrscheinlicher halten, daß der gute Mann seinen Kindern in bewußter kluger Absicht nur einzelne Teile des Museums zeigen wollte, z. B. die Pfahlbautenfunde und den Waffensaal, und nicht die Originalbacksteine von Hägendorf und die Wappentafeln der Zürcher Ratsschreiber seit 1678. Er mußte also einige Räume rascher durchgehen als andere; da aber Kinder bei allem stillstehen können, auch beim unpassendsten, so wird er ihnen einmal zugerufen haben: vorwärts! nid luege! und wurde in diesem Augenblicke beobachtet und — berühmt.

Es liegt mir natürlich nicht bloß an der Ehrenrettung dieses braven Mannes und Kollegen, ich möchte das Bild wieder rückwärts angewendet wissen auf uns, soweit sich das mit einem Bilde tun läßt.

Das ist richtig, daß die Literaturgeschichte einen gewissen Kanon von Schullektüre geschaffen hat und die Masse von Schulausgaben mit kastrierten Texten und fast völlig überflüssigen literaturgeschichtlichen Einleitungen. Auch dieses Übel ist nicht so groß. Gewiß können die Literaturgeschichts-Professoren alle zusammen irren in ihrer Anerkennung, aber das kann der einzelne Lehrer doch mindestens ebenso leicht. Einem bewährten Lehrer wird eine einsichtige Behörde immer etwas Freiheit lassen, und der Vorrat des Kanons ist so unendlich reich und die Zeit so kurz, daß der Lehrer nie zu etwas Wertlosem zu greifen braucht. Übrigens: gerade was Greyerz im Kanon vermißt: Volksbuch, Volksmärchen, Volkslied und Selbstbiographien des 16. Jahrhunderts, die Heimatdichter Gotthelf, Reuter, Rosegger, all das darf man, bei uns wenigstens, heute schon sogar in den literaturgeschichtlich belasteten Klassen

lesen, wenn man's nicht schon in den untern Klassen getan hat. Welcher Lehrer wird sich auch abhalten lassen, die Briefe Goethes und Schillers, der Frau Rath, Luthers Tischreden oder Eckermann zu lesen, wenn er es zu tun wünscht? Die Beweisführung gegen den Kanon mutet manchmal ungemein erkünstelt an. Bei der Auswahl die Jugend stark mitsprechen zu lassen, dürfte im allgemeinen gefährlich sein; sie würde eben nicht bloß den Olympischen Frühling wählen, sondern leicht auf die oft sehr vergänglichen Tagesgrößen hereinfallen, und Flachsmann als Erzieher ginge ihr über Goethes Natürliche Tochter.

Und wie sollen wir die Lektüre denn anordnen? Sein Grundsatz, sagt Greyerz, sei die Abwechslung gewesen. Auch ein Grundsatz! Aber wenn wir näher zusehen, entdecken wir natürlich auch in dieser Abwechslung Planmäßigkeit und, wenigstens bei der Klassenlektüre, auch im freien Landerziehungsheim fast lauter alte Bekannte aus dem bösen Kanon. Er empfiehlt auch z. B. die künstlerischen Darstellungen des Liebesproblems in den Dienst der sittlichen Bildung zu stellen und vom Bürgerlich-Sittlichen des ehelichen Verhältnisses zwischen Stauffacher und Gertrud oder Götz und Elisabeth aufzusteigen, durch das Verhältnis von Hermann und Dorothea hinauf zum heroischen Liebespaar Max Piccolomini und Thekla, oder Friedrich von Homburg und Natalie, und noch höher zu Brutus und Portia und zur übermächtigen Leidenschaft in Grillparzers Medea oder in Romeo und Julia. Aber lenkt man nicht durch diese Anordnung die Aufmerksamkeit auf eine — ich sage natürlich nicht gefährliche, sondern — falsche Bahn? Ist das Verhältnis Stauffacher - Gertrud, Max - Thekla, Brutus - Portia im Drama so wichtig, daß man dieses Drama *darauhin* lesen sollte? Da scheint mir die Persönlichkeit des Dichters doch noch eine geeignetere Einheit zu bilden. Hat übrigens nicht schon Goethe gefunden, daß Schillers Werke zusammengehalten werden durch die Idee der Freiheit und also auch innerlich eine Gruppe bilden?

Solche Gruppen lassen sich übrigens auch herstellen bei geschichtlicher Reihenfolge; man kann ja doch nicht alles in der Klasse lesen, aber vielleicht bei Lessing Nathan, dann bei Goethe Iphigenie und bei Schiller Don Carlos; man kann das gewiß technisch so anordnen, daß sie sich als eine Einheit einprägen. Falsch wäre für unsere Zwecke nur die streng chronologische Anordnung, etwa nach Wilhelm Scherers „Annalen“, also z. B. Emilia Galotti (1772), Götz (1773), Nathan (1779), Räuber (1781), Iphigenie (1787), Don Carlos (1787) u. s. w.

Eine große Gefahr hat ja die geschichtliche Anordnung gewiß: man wird nicht fertig, man kommt nicht durch, man bleibt bei den Klassikern stecken. Aber ist dieses Unheil so groß, wie man, namentlich als Schüler, zu glauben pflegt? Gewiß wollen wir durch immer kräftigere Selbstzucht jedes Jahr etwas weiter zu kommen suchen, ins 19. oder sogar ins 20. Jahrhundert hinein. Aber wenn wir's auch nicht erreichen: wenn wir uns nur sagen können, daß wir keine Zeit verschleudert, daß wir sie nicht zu sehr der Literaturgeschichte, sondern zu sehr der Literatur, nur eben der ältern, gewidmet haben. Die Stunde über Opitzens Poeterey war nicht verloren, denn wir haben damals die Metrik befestigt, und ein Mittelschüler dürfte doch wissen, was ein Sonett ist; die Stunden über Gottsched und die Schweizer waren nicht verloren, denn wir haben uns damals mit diesen Leuten gefragt: Was ist Poesie?, ihr Ursprung?, ihr Zweck?, was ist ein Dichter? — Und dann haben wir ja noch allerlei andere Mittel, den Schüler zur modernen Dichtung zu führen: Aufsätze, Schülervorträge, Rezitationen; Literaturgeschichte und Literatur bieten auch jede Stunde Gelegenheit, auf die neue Zeit hinzuweisen. Schon von Parzival führt eine Linie über Simplizissimus, Wilhelm Meister zum Grünen Heinrich, ja, wenn man will, bis zu Asmus Semper und Peter Camenzind, von der Miß Sara Sampson über Emilia Galotti, Kabale und Liebe zu Maria Magdalena und weiter auf Ibsen und Hauptmann; auf Spitteler hinzuweisen ergibt sich die Gelegenheit häufig. Freilich gibt das die vielen Hinweise, die Greyerz so verächtlich abtut, aber ich zweifle, ob er jenen Schülern in einem ganzen Jahre nur die acht Werke genannt, die er mit ihnen auch gelesen hat. Solche Hinweise sollen Anregungen und Anleitungen sein und sind nur dann wertlos, wenn auf etwas für den Schüler Wertloses hingewiesen wird z. B. auf Christian Weise und Rudolf Weckherlin. Eine besondere Aufgabe der Schule ist es auch, den Schüler zu dem hinzuführen, was er von selbst nicht findet. Den Weg zum mittelhochdeutschen Walther von der Vogelweide oder zu Lessings Erziehung des Menschengeschlechts findet er kaum von selbst, aber wenn er nicht von selbst zu Keller und Meyer kommt, ist er jedenfalls ein Trottel und Banause und bleibt einer, wenn man ihn auch hinführt. — Aber wie gesagt, zu wünschen ist es ja schon, daß man über Weimar hinauskommt; und wenn man z. B. neben der vorzugsweise dramatischen und philosophisch-ästhetischen Lektüre des 18. Jahrhunderts in einer besonderen Wochenstunde einen selbständigen lyrischen Gang durch das 19. macht, an Hand einer Auslese, etwa

von Enderlin-Odermatt oder, wenn man schon da auf geschichtliche Vollständigkeit hält, von Ludin, so hat man nachher den geschichtlichen Faden rasch gezogen.

Daneben ist zu bemerken, daß vor diesen drei obersten Klassen mehrere geschichtslose sind, in denen man übrigens schon etwas vorbauen kann, wie das der treffliche Goldscheider andeutet.

Heutzutage darf man auch für die Literaturgeschichte technische Veranschaulichungsmittel fordern; ich kann aber nur noch hinweisen auf die wichtigsten: Dichterbildnisse, Könneckes nur allzu reichhaltigen und unhandlichen Bilderatlas; Kollege Zollinger hat uns in Zürich einmal gezeigt, wie man den Projektionsapparat in den Dienst der Literaturgeschichte stellt. Nicht ganz unnütz ist vielleicht der Rat, sich einmal davon zu überzeugen, was die Schüler mit den Ortsnamen anzufangen wissen, die wir ihnen sagen müssen: Wartburg, Nürnberg und Weimar, — von Kamenz und Wolfenbüttel gar nicht zu reden! — Zur Belebung des literaturgeschichtlichen Unterrichts wird es beitragen, wenn wir gelegentlich einmal eine literaturgeschichtlich klassische Stätte aufsuchen. Ich habe jüngst einer Klasse im Garten des Bodmerhauses aus Faesis Zürcheridyll die Geschichte der Entstehung von Klopstocks Zürichseeode vorlesen lassen und einmal zum Abschluß einer Reihe von Schüler-vorträgen aus Kellers Novellen und Gedichten eine regelrechte Exkursion nach Glattfelden, ja bis nach Wasserstelnz hinunter gemacht — Hunzikers Monographie war gerade erschienen — und plane schon längst eine literarische Zürichseefahrt auf Huttens, Klopstocks, Goethes und Meyers Spuren auf Au und Ufenau und einen Streifzug durch die Stadt auf Kellers Spuren, vom Kellerstübli im Helmhaus, das die Schüler gar nicht kennen, auf Umwegen zur Öpfelkammer.

Was für allgemeine Forderungen ergeben sich aus der Behandlung unserer Frage?

Vor allem die nach einer bessern beruflichen Vorbildung. Die Hochschule sollte nicht bloß Germanisten, sondern auch Deutschlehrer ausbilden. Die wenigen Ansätze dazu seien dankbar anerkannt. Freilich, jeder Deutschlehrer sollte heute Germanist sein, während nicht jeder Germanist Deutschlehrer wird; die meisten werden es aber doch, und diesen ist nicht bloß Sprache und Kunst anvertraut, sondern auch die Jugend. Wenn diese berufliche Vorbildung im Rahmen des heutigen Studienplans nicht Platz hat und dieser Rahmen sich nicht erweitern läßt, so wird doch, so schade

das wäre, die theoretische Ausbildung etwas zurücktreten müssen zu Gunsten der praktischen.

Zu dieser Forderung kommt noch eine zweite. Wenn wir auch in der Literaturgeschichte eher abrüsten wollen, so sind wir doch nicht im Falle, ein paar Stunden abzugeben (etwa an die Geographie), im Gegenteil, und wenn es sich aus der Literaturgeschichte auch nicht unmittelbar ableiten läßt, so darf ich diese Gelegenheit doch nicht vorübergehen lassen ohne zu erklären, daß bei einer kommenden Mittelschulreform die Muttersprache ihre Ansprüche erhöhen muß. Wir kommen uns mit dieser Forderung durchaus nicht originell vor, wir fühlen uns viel origineller im Streichen und Abrüsten, aber die einzigartige Stellung der Muttersprache im Bildungsorganismus wird niemand leugnen wollen. Wir müssen aber mehr fordern (auf wessen Kosten, ist eine andere Frage) vor allem, um unsere alten Aufgaben besser erfüllen, z. B., wie Kollege Bohnenblust vor zwei Jahren mit Recht gefordert, mehr philosophische Lektüre pflegen zu können. Man sollte auch mit Nichtgriechen Homer und Sophokles lesen können, während freilich den Nichtlateinern nicht viel verloren geht. Shakespeare sollte man auf allen Mittelschulen deutsch lesen, zum Genuß des englischen Textes kommt man doch nicht und kann jene Zeit fürs Englische nützlicher verwenden. — Aber immer stärker drängen sich neue Aufgaben auf: Die vermehrte Pflege der gesprochenen Sprache, etwas, das gerade Greyerz mit Recht betont, also der Vortragskunst, auch der Vorlesekunst, der sorgfältigeren Aussprache, besserer Sprechtechnik u. s. w. Endlich wird gerade die nationale Erziehung wesentlich eine Sache des muttersprachlichen Unterrichtes sein. Die staatsbürgerlichen *Kenntnisse* wird der Geschichtsunterricht vermitteln, die staatsbürgerliche *Gesinnung* erwächst aber in wohl noch reicherm Maße aus der Lektüre nationaler Dichter — wir denken vor allem an Gotthelf und Keller. Natürlich kann ein nationaldenkender Chemielehrer unter Umständen national besser erziehen als ein Deutschlehrer, der über den Martin Salander nur ästhetelt.

Im Sinne der nationalen Erziehung werden wir auch in der Literaturgeschichte das mehr betonen, was wir selbst beigetragen haben zur Literatur unserer Muttersprache, und wir würden bei der Klosterliteratur, bei der großen Minnesängerhandschrift und bei Gottsched weniger lange stehen bleiben, wenn uns diese Dinge nicht als Schweizer näher berührten. Jener Deutschlehrer, der sagte: „Haller hat die Alpen geschrieben — wir gehen weiter!“ hat wohl auf seine Schüler großen Effekt gemacht, aber Haller

und unserm Lande unrecht getan. Wir werden auch aus unserer Dichtung die uns eigentümlichen Züge herauszuarbeiten haben, die Wirklichkeitsfreude, den etwas schulmeisterlichen Zug einerseits (Boners Edelstein, die Moral von der Geschicht im schweizerischen Tannhäuserlied, Pestalozzi, Gotthelf und auch Keller) und andererseits die Unbekümmertheit gegenüber der Schulschablone: Bodmer und Breitinger gegen Gottsched, Spitteler gegen die deutschen Literaturgeschichtsgeheimräte. Aber natürlich immer recht vorsichtig und ja nicht chauvinistisch! In der Sprachgeschichte haben wir das richtige Verhältnis von Mundart und Schriftsprache festzuhalten gegenüber reichsdeutschen Vorurteilen.

Das alles rechtfertigt eine Erhöhung der Stundenzahl für die Muttersprache. Den viel besprochenen Vorschlag Konrad Falkes von der ziffermäßigen Gleichstellung unserer drei Landessprachen, diesen gutgemeinten, aber ausgesprochen dilettantenhaften Vorschlag müssen wir in der deutschen Schweiz durchaus abweisen und erwarten nichts anderes, als daß er in der welschen auch abgewiesen wird. Denn eine schweizerische Muttersprache gibt es nun einmal nicht, drei Muttersprachen aber kann ein Mensch so wenig haben wie drei Mütter, und zum Herzen, ins tiefste Herz hinein dringt eben doch nur die Muttersprache, ob wir den jungen Mann erziehen zum Staatsbürger mit den Worten: Ans Vaterland, ans teure schließ dich an — hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft — oder, was ja kein Widerspruch zu sein braucht, zum Weltbürger mit desselben Dichters Worten: Seid umschlungen, Millionen! Diesen Kuß der ganzen Welt!

Die Diskussion wird eröffnet durch

Dr. *Emanuel Probst*, Basel, der das Thema angeregt hat. Er hat bisher gefunden, die Geschichte der Literatur überwuchere im Unterricht die Betrachtung der Kunstwerke; die Redner hätten zwar von einem modernen Verfahren, tout par les textes, gesprochen; allein der alte Schlendrian, das Auswendiglernen ästhetischer Urteile, das Abfragen nach Abschnitten, herrsche noch vielerorts, wozu der Sprechende drei selbst erlebte Beispiele gibt. Man nehme erst das literarische Werk durch, dann seine realen Grundlagen, zuerst den Werther, dann den Wetzlarer Aufenthalt.

Mr. l'abbé *Delaloye*, Sion, estime que le cours oriente l'élève plus vite que la seule lecture des textes. Certainement la parole vivante du professeur est plus personnelle et plus intéressante que le manuel, mais l'élève se fatigue à prendre des notes. Donc gardons le manuel tout en réservant beaucoup de temps à la lecture. Cependant la simple lecture ne suffit pas: il faut analyser les textes. L'analyse, c'est la pierre de touche de l'enseignement. Il faut demander aux élèves leurs opinions personnelles. Chaque semaine, on leur donnera à lire un livre dont ils auront à rendre compte oralement.

Prof. Dr. *O. v. Greyerz*. Manche Literaturgeschichte erlebt große Auflagen; indes ist der Glaube falsch, daß die Literaturgeschichte der Weg zum Ziel sei. Die notwendige Betrachtungsweise ist die künstlerische. Kunst wendet sich nicht an den pragmatischen Verstand; sie spricht durchs Gefühl. Literaturgeschichten, die bestechen, wie die von *Vögtlin*, sind besonders gefährlich.

Mr. *Lombard*. Pour la Suisse romande, le manuel idéal est encore à faire.

Prof. Dr. *Steiger*. Rein künstlerische Führung, wie sie Prof. O. v. Greyerz verlangt, ist leider wenigen von uns möglich.

Nach Schluß der Diskussion teilt der Präsident mit, daß die Stadt Baden es sich nicht habe nehmen lassen, einen Freitrunck zu bieten. Was an Getränken von 10 Uhr an bestellt wird, ist frei. Von diesem Anerbieten wurde bis nach Mitternacht unter gemüthlichen Gesprächen Gebrauch gemacht.

Zweite Sitzung

Sonntag den 10. Oktober, morgens 8 Uhr, im Kurhaus.

1. Der Vorsitzende, Prof. *Büeler*, Frauenfeld, begrüßt die zahlreiche Versammlung mit folgender Rede, an welche sich der Jahresbericht anschließt.

Gehrte Versammlung!

Werte Kollegen!

In Baden, wo wir uns wieder versammeln, nachdem die letztjährige Tagung ausgefallen war, heiße ich die so zahlreich anwesenden Kollegen und Vertreter der Behörden herzlich willkommen. Bei unserer heutigen Zusammenkunft haben Sie wohl alle ein Gefühl der Dankbarkeit, weil es uns vergönnt ist, wie gewohnt, im Frieden zu tagen, während ringsum fast in ganz Europa der männermordende Krieg tobt. Aber statt einer freudigen Stimmung wird wohl eher ein Gefühl des Mitleids sich offenbaren, wenn wir an die vielen Hunderttausende denken, die bereits gefallen sind, an die unzähligen Kämpfer, die als Krüppel in die Heimat zurückkehren oder an die Millionen Soldaten, die jetzt noch — wer weiß, wie lang — den Gefahren des schrecklichen Krieges ausgesetzt sind. Wir wollen auch einen Augenblick in stiller Teilnahme der Kollegen und der Schüler höheren Lehranstalten gedenken, welche in den uns umgebenden Ländern mit nationaler Begeisterung und todesmutiger Tapferkeit in den Krieg zogen und auf dem Felde der Ehre gefallen sind. Inmitten des Elends, das an vielen Orten herrscht, leben wir unter verhältnismäßig günstigen Verhältnissen. Wir verdanken sie der kräftigen, zielbewußten Leitung unseres Staatswesens durch den h. Bundesrat und unserer Armee, die an unsern Grenzen treue Wache hält.

Geehrte Kollegen! Gewöhnlich pflegt Ihr Präsident in den Eröffnungsworten die neuen Ideen zu erwähnen, die während seiner Tätigkeit als Leiter des Vereins das öffentliche Interesse und dasjenige des Lehrerstandes in Anspruch nahmen. Sie werden es wohl begreiflich finden, wenn ich mir heute eine gewisse Zurückhaltung auferlegen muß, denn das, was im letzten Jahr die Geister beschäftigte, ja manchmal sogar aufregte und berufene und manchmal auch unberufene aber wohlmeinende Streiter auf den Kampfplatz führte, bildet ja gerade den Gegenstand der heutigen Beratungen, und es würde mir nicht anstehen, Ihren Voten vorzugreifen oder durch den Ausdruck meiner persönlichen Meinung die Diskussion zu beeinflussen. Ich möchte nur wenige Punkte berühren, die in losem Zusammenhang mit dem heutigen Thema stehen.

Es ist gelegentlich in letzter Zeit gesagt worden, die Leistungen der Mittelschulen gehen zurück, der Schüler finde sich bei dem großen Lehrstoff, der ihm zugemutet werde, nicht zurecht und er komme eher wissensmüde als wissensdurstig auf die Hochschule. Es ist diese Behauptung bei Besprechung der nationalen Erziehung von einigen Kritikern aufgestellt worden. Es sei mir gestattet nach Jahrzehnte langer Tätigkeit hierüber meine Ansicht mitzuteilen. Es ist richtig, daß sich in unsern Schulen im Laufe der letzten 20 Jahre allmählich ein Wechsel vollzog, der auf die Leistungen einigen Einfluß ausgeübt hat. Der starke Zudrang zu den Mittelschulen brachte uns in den untern Klassen eine zu große Anzahl mittelmäßig oder schwach begabter Schüler, die aus Rücksicht auf die Eltern, manchmal aus zu großer Nachsicht einzelner Lehrer in die mittleren Klassen befördert wurden und schließlich noch das Reifezeugnis erhielten. Wenn Sie die Zahl Ihrer Abiturienten überschauen, finden Sie sicherlich die Belege zu dieser Behauptung, und gerade diese Schüler sind es, welche unsere Leistungen zu sehr beeinträchtigen. Die stetige Rücksichtnahme auf schwachbegabte Schüler bringt naturgemäß einen gewissen Rückgang. Dann hat meiner Ansicht nach der Ansturm gegen den Unterricht in der Grammatik einen nachteiligen Einfluß in den Sprachfächern ausgeübt. Während man früher die formal bildende und logisch schulende Kraft der Grammatik pries, wird sie heute als zu schwer und als unnütz hingestellt. Bei vielen Schülern tritt daher ein gewisses Tasten, ein halbes Wissen an die Stelle der gründlichen Kenntnisse und das in einem Alter, wo das Gedächtnis noch frisch ist und exaktes Wissen teils zur Angewöhnung teils als Vorrat für das spätere Leben verlangt werden muß.

Nachteilig wirkt ferner an manchen Orten die übertriebene Begünstigung des Sports. Wird er mäßig betrieben, so ist er berechtigt, obschon ich systematisches Turnen und Spiel für die Jugend, die im Stadium der Entwicklung ist, für zweckdienlicher halte. Oft wird Herz und Lunge zu viel zugemutet, weil der Lehrer kein Arzt ist und zu wenig Einsicht in die Kräfte der Schüler hat. Gute Muskeln sind allerdings etwas wert, aber im Leben braucht es nebenbei noch einen gutgeschulten Kopf. Gerade auf unserer Stufe sind die Schüler oft zu leidenschaftlich, zu wenig einsichtig und vernachlässigen bei ihrer Lieblingsbeschäftigung die Schularbeit.

Mit der Frage der nationalen Erziehung ist auch die Überbürdungsfrage wieder aufgetaucht. Wenn sie teilweise berechtigt sein soll, so muß ein großer Unterschied bestehen in den Anforderungen der einzelnen Anstalten an die Schüler. An der Kantonschule in Frauenfeld haben wir seit 20 Jahren die Stundenzahl in den obern Klassen eher etwas reduziert; keine neuen Fächer eingeführt und die Maturitätsprüfung durch Ansetzen der Teilprüfungen in den vorhergehenden Klassen erleichtert. Es kann bei uns von einer Überbürdung der Schüler keine Rede sein. Es ist selbstverständlich, daß sie schließlich herzlich gern, unter Jubeln die Schule verlassen, und froh sind, zum eigentlichen Studium überzugehen. Doch das war immer so und wird immer so bleiben; der Drang nach Neuem, nach Veränderung macht sich bei der Jugend ganz besonders fühlbar, aber es wäre verfehlt, daraus auf eine Schulfreudigkeit oder Übermüdung zu schließen. Ich bin überzeugt, daß alle unsere guten Schüler mit einzelnen Vorschlägen, nach welchen eine Art Sekundarschulbildung als allgemeine Bildung genügen sollte, nicht zufrieden wären. Sie wünschen mehr zu wissen und würden eine verfrühte Teilung nach Fächergruppen wohl schon auf der Schule und ganz gewiß später im Leben zu einseitig finden. Glaubt man denn schließlich, die Qualität der zukünftigen Studenten der Hochschulen werde besser werden, wenn wir die Anforderungen hinuntersetzen? Doch ich darf meine Gedanken nicht weiter ausführen, sonst laufe ich Gefahr, der Diskussion vorzugreifen.

Manche finden vielleicht meine Ansichten etwas veraltet, allein sie mögen daran denken, wieviel Ideen in den letzten Jahrzehnten vorgebracht, aber bald wieder als unpraktisch verworfen wurden. Eine neue Theorie taucht auf und mit deutscher Gründlichkeit wird sie auf die Spitze getrieben und die nicht folgen, sind rückständig, bis ein Umschlag der Meinungen eintritt und der gute Mittelweg betreten wird. Ferner gibt es auch Lehrer, die gerne reformieren und reduzieren, aber lieber in den Fächern der Kollegen.

Zum Schlusse möchte ich noch meiner Freude Ausdruck geben, daß die viel umstrittene Frage der nationalen Erziehung von der Körperschaft beraten wird, die am besten imstande ist, ein Urteil abzugeben. Ich hoffe, daß die heutigen Referate und die Diskussion für das weitere Studium der Frage aufklärend wirken und maßgebend sein mögen für die Beschlüsse der Behörden. Mit diesem Wunsch erkläre ich die 53. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer für eröffnet.

Jahresbericht.

Bericht über die Tätigkeit des Vorstandes (Oktober 1913 bis Oktober 1915).

Nachdem die Jahresversammlung in Baden die Vorschläge der Herren Rektor Dr. W. von Wyß und Dr. C. Brandenberger über die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer angenommen hatte, war es die Aufgabe des Vorstandes, sie zur Kenntnis der Behörden zu bringen. In aner kennenswerter Weise verfaßten die Referenten eine ausführliche Begründung der Beschlüsse und unser Vizepräsident, Herr Attinger, besorgte die Übersetzung ins Französische. Am 23. Januar 1914 übersandten wir die „*Resolution des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer betreffend die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer*“, mit Separatabzügen der Referate: 1. den kantonalen Erziehungsdirektionen, 2. den Rektoren der Hochschulen und den Dekanen der philosophischen Fakultäten, 3. den Rektoren der schweizerischen Mittelschulen und 4. den Redaktionen der bedeutendsten Zeitungen. Ferner wurde beschlossen, den Behörden, die sich auf unsere Einladung hin an der Jahresversammlung offiziell vertreten ließen, das Jahrbuch zuzusenden. Aus den Zuschriften der Dekane der philosophischen Fakultäten in Basel und Freiburg und den Erziehungsdirektionen der Kantone Zürich und Waadt ergab sich, daß unsere Beschlüsse Anerkennung fanden und ernsthaft erwogen wurden. Es ist zu hoffen, daß der Krieg und seine Folgen den Bestrebungen der Behörden, unsern Wünschen zu entsprechen, keine Hindernisse bereite.

Erst am 9. Februar 1914 erhielten wir das vom Dezember 1913 datierte Zirkular des bayrischen Komitees betr. die Hellasfahrt 1914 mit der Mitteilung, es seien für die Schweiz 15 Plätze reserviert. Unser Aktuar, Herr Dr. Leisi, übernahm es, die Anmeldungen entgegenzunehmen und den Verkehr mit Herrn Kommerzienrat

O. Mey in Bäumenheim zu vermitteln. Für die große, leider vergebliche Arbeit sind wir unserem Aktuar zu Dank verpflichtet. Herr Dr. Leisi gibt über seine Tätigkeit folgenden Bericht:

Hellasfahrt. Seit 1910 wurden in Deutschland billige Griechenlandfahrten für Gymnasiallehrer und Abiturienten ausgeführt. Der Schöpfer dieser sehr verdienstlichen Einrichtung ist Kommerzienrat Oskar Mey in Bäumenheim bei Donauwörth, Bayern. Als großer Kenner und Freund der klassischen Landschaft fand er es bedauerlich, daß die meisten Philologen an der Mittelschule ihr Leben lang täglich von Hellas sprechen müssen, ohne das Land der Schönheit je selber sehen zu können. Vermittelt einer sehr geschickten Organisation gelang es ihm, sog. Hellasfahrten ins Leben zu rufen, die nur wenig mehr kosteten, als etwa eine Schweizerreise von derselben Dauer. Dabei bot die Einrichtung erst noch den Vorteil, daß neben den interessantesten Orten des griechischen Festlandes auch einige Inseln angelaufen wurden, die der gewöhnliche Reisende nur mit erheblichen Kosten und unter großem Zeitverlust besuchen kann. Das Programm für 1914 enthielt z. B. folgendes Itinerar: Abfahrt von Genua am 20. August, Besuch von Olympia, Delphi, Ithaka, Nauplia, Tiryns, Mykene, Akrokorinth, Athen (3 Tage Aufenthalt), Delos, Knosos, Syrakus und zurück nach Genua, Abfahrt von da mit dem Zug am 5. September. Von Zürich nach Genua und zurück nach Zürich war ein ganz erstaunlich billiger Extrazug vorgesehen. Der niedrige Preis der Reisen (190 bis 280 Mark, je nach Schiffsplatz) kam dadurch zu stande, daß ein eigenes Schiff dafür gechartert wurde, auf dem sämtliche Plätze belegt waren; ferner dadurch, daß immer, selbst in Athen, auf dem Schiffe übernachtet und auch fast immer da gegessen wurde. Die billigern Plätze der III. Klasse waren den Gymnasiasten eingeräumt. Während der Fahrt fanden Vorträge statt, die auf die kommenden Sehenswürdigkeiten vorbereiteten. Bei der Ankunft an den griechischen Hafenplätzen standen Extrazüge bereit; im Programm für 1914 waren solche für die Strecken Katakolo-Olympia und Nauplia-Mykene-Kalamaki vorgesehen.

Diese Reisen, zuerst Bayrische Hellasfahrten genannt und nur für Bayern bestimmt, wurden 1912 allen deutschen Reichsangehörigen unter den Gymnasiallehrern zugänglich gemacht und 1914 auch auf Oesterreicher und Schweizer ausgedehnt. Der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer erhielt von dem Unternehmen Ende 1912 Kenntnis durch einen Artikel in den Basler Nachrichten, der Herrn

Dr. Maag in Biel zum Verfasser hatte. Eine Anfrage beim Reiseleiter ergab damals, daß die Schweizer als Mitreisende willkommen wären und daß die nächste Fahrt 1914 stattfinden sollte. Der Vorstand des V. S. G. machte durch ein eigenes Zirkular die Lehrer der alten Sprachen und der Geschichte auf die Reise aufmerksam und zum Vermittler zwischen Schweizer Teilnehmern und Reiseleitung und als Auskunftsstelle wurde der Aktuar Dr. Leisi bestimmt, der selber die Hellasfahrt mitzumachen gedachte. Der Fahrpreis konnte durch Postcheck kostenlos an die Thurgauische Kantonalbank in Frauenfeld eingezahlt werden und wurde von da durch Check nebst einem Verzeichnis der Einzahlenden und ihrer Schiffsplätze der Sammelstelle, nämlich der Bayrischen Diskontobank in Augsburg, übermittelt. So war alles bereit; die 12 Teilnehmer hatten sich, soweit nötig, Urlaub erbeten und Stellvertreter bestellt; die Reiseleiter hatten die letzten Anweisungen erlassen, worin sogar die Adressen für Radiogramme nicht fehlten — da brach, drei Wochen vor dem Abfahrtstermin, der europäische Krieg aus und machte allen freudigen Erwartungen ein jähes Ende. Im September wurden die einbezahlten Beträge bis auf einen Rest von 10—20 Franken zurückerstattet. Dieser Abzug war zum kleinern Teil durch Ausgaben für Drucksachen, zum größern durch den inzwischen eingetretenen starken Rückgang des Markkurses veranlaßt.

Es sei dem Berichtstatter erlaubt, an diese Tatsachen noch einige Bemerkungen anzuknüpfen. Vor allem wird man, obgleich die Fahrt nicht zu stande gekommen ist, gegenüber dem Organisator, Kommerzienrat Mey, und dessen Mitarbeitern, Prof. Reißinger, Erlangen, und Prof. Schunck, Nürnberg, Gefühle der wärmsten Dankbarkeit hegen dürfen. Denn die Hellasfahrten sind kein geschäftliches Unternehmen, sondern entspringen rein idealen Motiven. Welche ungeheure Arbeit aber die Organisation eines so außerordentlich komplizierten Unternehmens samt dem schriftlichen Verkehr mit etwa 500 Reiset Teilnehmern erheischt, davon kann man sich kaum eine Vorstellung machen.

Leider liegen die Fahrten zeitlich für die Schweizer nicht sehr günstig. Im August und Anfang September haben bei uns die wenigsten Schulen Ferien. Dies war wohl der Grund, weshalb die Anmeldungen unter der erwarteten Zahl blieben. Einzig die städtischen Gymnasien, an denen wegen der Landesausstellung der Unterricht außerordentlichweise eingestellt war, lieferten ein größeres Kontingent von Teilnehmern. So viel uns bekannt wurde, waren die Behörden überall bereit, die Besoldung der Stellvertreter

zu übernehmen, wo solche nötig geworden wären; dagegen wurde uns nur ein einziger Fall bekannt (Stadt St. Gallen), wo ein Reise-stipendium beschlossen war.

Eine zweite Schwierigkeit kam von anderer Seite. Es zeigte sich nämlich bei der Reiseleitung, wie es scheint, vornehmlich bei den beiden fränkischen Herren, eine Abneigung gegen Schweizer französischer Zunge. Schon bei der Zustellung der Zirkulare wurden wir ersucht, wegen Mangels an Platz auf dem Schiffe für diesmal nur die Deutschschweizer zur Teilnahme aufzufordern. Diese Vorschrift war uns begreiflicherweise unangenehm; doch da wir selber nur Gäste bei dem Unternehmen waren, wagten wir es nicht, noch andere Gäste einzuladen, zumal da gegen den Grund der Ablehnung nichts einzuwenden war. Als nun aber die uns angebotenen Plätze (es waren zuerst fünfzehn) nicht einmal alle von deutschschweizerischen Lehrern beansprucht wurden, und zugleich von einigen Herren mit französischen Namen Anmeldungen vorlagen, schlugen wir der Reiseleitung vor, diese welschen Lehrer zuzulassen. Es kam darüber zu einem lebhaften Briefwechsel zwischen Herrn Mey und Dr. Leisi, worin vom schweizerischen Standpunkt aus betont wurde, daß der V. S. G. deutsche und welsche Schweizer ohne Unterschied zu Mitgliedern habe, und daß wir es sehr peinlich empfänden, wenn ein Ausländer eine Schranke zwischen den beiden errichten wollte. Leider nützten diese Vorstellungen nicht viel; es wurde ihnen entgegengehalten, daß das Mitreisen fremdsprachiger Philologen in Deutschland übel aufgenommen würde, da man sogar Landeskinder abweisen müsse. Zugleich wurde die Zahl der für Schweizer bestimmten Plätze auf zwölf herabgesetzt. Als dann auch von dieser Zahl nachträglich noch jemand zurücktrat, wurde das Mitkommen eines waadtländischen Ersatzmannes erlaubt.

Der ganze Zwist hatte schließlich für diesmal nur theoretische Bedeutung, weil die Reise nicht zu stande kam. Doch ist anzunehmen, daß die im übrigen so außerordentlich dankenswerten Hellasfahrten nach dem Kriege wieder aufleben werden. Da aber voraussichtlich die Haltung der Reiseleiter gegenüber den Westschweizern schwerlich freundlicher sein wird, so ergibt sich zu unserm großen Bedauern für den Gymnasiallehrerverein, daß er sich in Zukunft nicht mehr offiziell mit der Sache befassen kann.

Zu der 2. Vorstandssitzung vom 21. Februar 1914 wurden auch die Präsidenten der Fachverbände eingeladen, um gemeinsam das Programm für die Jahresversammlung in Biel aufzustellen.

Auf eine Einladung des Organisationskomitees, uns am I^{er} Congrès international d'Ethnologie et d'Ethnographie à Neuchâtel, 1—5 juin, vertreten zu lassen, ersuchten wir unsern Vizepräsidenten, Herrn Attinger, an den Verhandlungen teilzunehmen.

Die Vorbereitungen für unsere Tagung in Biel waren beendet, als uns der plötzliche Ausbruch des europäischen Krieges überraschte. Die Lage unseres Vaterlandes war im Anfang ganz unsicher; viele Kollegen waren zur Grenzbesetzung aufgeboten und das allgemeine Interesse war von den Kriegseignissen vollständig in Anspruch genommen. Ferner erklärten die Kollegen in Biel, es sei ihnen, in Anbetracht der schlechten Lage der Industrie und den ungünstigen sozialen Verhältnissen, nicht möglich, uns zu empfangen. Unter diesen Umständen beschlossen wir die Jahresversammlung 1914 ausfallen zu lassen. Anfänglich wollten wir das Jahrbuch doch veröffentlichen; später verzichteten wir darauf.

Vom Komitee der Lehrmittelausstellung der Landesausstellung in Bern erhielten wir das 3. Exemplar der einzelnen Werke. Die etwa 700 Bände starke Sammlung wurde zusammen mit den vom Ferienkurs 1911 herrührenden Büchern vorläufig im Dachraum des neuen Gebäudes der höhern Töchterschule in Zürich untergebracht.

In der Sitzung vom 19. Juni beschloß der Vorstand diesen Herbst eine Jahresversammlung nach Baden einzuberufen. Die Kollegen in Biel hatten gewünscht, eine Einladung bis zur Beendigung des Krieges zu verschieben. Wir behielten das letztjährige Programm bei, nur mit dem Unterschied, daß den veränderten Umständen entsprechend, die Diskussion über nationale Erziehung als einziges Thema für die allgemeine Sitzung angesetzt wurde.

Die „Société vaudoise des maîtres secondaires“ fragte uns an, ob wir, im Anschluß an die von den schweizerischen Universitäten geplanten Gefangenen-Fürsorge, uns mit der Milderung der Lage der in Frankreich gefangenen deutschen Professoren und Studenten befassen würden. Wir lehnten ab, weil wir am Schlusse unserer Tätigkeit dem zukünftigen Vorstand die Arbeit nicht überbinden wollten und wir als Vertreter eines schweizerischen Vereins uns nicht ausschließlich mit den deutschen Gefangenen befassen konnten. Der Präsident der Société vaudoise teilte uns nachher mit, sie hätten sich dem lokalen Komitee angeschlossen und ersuchen die Kollegen der übrigen Schweiz das gleiche zu tun.

Die Rechnung für 1914 ergibt bei Fr. 4028.36 Einnahmen und Fr. 1843.94 Ausgaben einen Aktivsaldo von Fr. 2184.45. Die

großen Auslagen für Drucksachen (deutscher und französischer Druck der Resolution über pädagogische Vorbildung, Zirkulare) bewirkten einen Vermögensrückschlag von Fr. 309.71. Die Rechnungsrevisoren, Herrn Dr. Eckinger in Brugg und Herrn Dr. Juzi in Zürich, beantragten die Genehmigung der Rechnung.

Von 1913—1915 wurden folgende Fachverbände angegliedert:

1. Der Verein der Deutschlehrer, 2. die Vereinigung der schweizerischen Naturgeschichtslehrer und 3. der Verein schweizerischer Seminarlehrer. Die Zahl der Fachverbände beläuft sich also auf 7. Es liegt gewiß im Zuge der Zeit, daß Kollegen mit gemeinsamem Arbeitsfeld in separaten Sitzungen sich versammeln, aber es sollte doch immer mehr darauf Rücksicht genommen werden, daß verwandte Fächer auch miteinander beraten und der Behandlung der allgemeinen Fragen die nötige Zeit eingeräumt werde, sonst laufen wir Gefahr, daß wir uns zu sehr zersplittern, im einzelnen Fache aufgehen und die Interessen der Schule als Ganzes übersehen. Ich glaube auch, eine neue Organisation, nach welcher alle Sektionen zu einem Verein verschmolzen werden, darf nicht zu lange verschoben werden.

Von den 524 Mitgliedern des letzten Verzeichnisses sind 14 gestorben, 6 ausgetreten und 1 ins Ausland gezogen; eingetreten sind 18, so daß die jetzige Mitgliederzahl 521 beträgt.

Wie gewohnt, wollen wir der Tätigkeit der verstorbenen Kollegen kurz gedenken.*

Bartholomäus Fricker, geb. in Wittnau 1844, besuchte die Bezirksschule in Zurzach, die Kantonschule in Aarau und studierte in Basel, Heidelberg und Leipzig. Seit 1869 unterrichtete er an der Bezirksschule Baden in Deutsch, Geschichte und den alten Sprachen. Neben der erfolgreichen, von den Schülern ernste Arbeit fordernden Schultätigkeit widmete er sich der Erforschung der Geschichte Badens; bekannt ist sein Werk: *Geschichte der Stadt und Bäder zu Baden*. Ferner bemühte er sich mit Erfolg um die Sammlung lokalgeschichtlicher Altertümer; die jetzt im alten Landvogteischloß aufgestellte Sammlung verdankt zum größten Teil ihm ihre Entstehung. Auch politisch betätigte er sich als Korrespondent der Neuen Zürcher Zeitung. Er starb nach kurzer Krankheit im November 1913.

* *Anmerkung der Redaktion.* Die Zahl der während der beiden letzten Jahre verstorbenen Mitglieder ist so groß, daß wir uns auf ganz kurze biographische Notizen beschränken müssen um den Umfang des Jahrbuches nicht zu sehr auszu dehnen. Wir hoffen, die Herren Kollegen, die dem Präsidenten Nekrologe zur Verfügung gestellt haben, seien mit unserm Vorgehen einverstanden. Für die zur Verfügung gestellten Notizen sprechen wir ihnen unsern besten Dank aus.

Alfred Surber, geb. 1856 in Rüslikon, besuchte das Gymnasium in Zürich und studierte in Zürich, Leipzig und Berlin klassische Philologie. 1880 promovierte er mit einer Abhandlung über „die Meleagersage“. Nachdem er einige Jahre Hilfslehrer am Seminar in Küsnacht und am Gymnasium gewesen war, wurde er 1886 definitiv als Gymnasiallehrer gewählt und bekleidete diese Stellung bis 1903. 1887 veröffentlichte er einen „Beitrag zur Reform der Syntax des lateinischen Infinitivs“; 1888 erschien die von ihm gemeinsam mit seinem Lehrer Heinrich Schweizer-Sidler bearbeitete zweite Auflage von dessen lateinischer Grammatik, ein Werk, das ganz auf sprachvergleichender Grundlage aufgebaut ist. Für die Schule arbeitete er die lateinische Grammatik von Joh. Frei um, die Syntax zusammen mit E. Walder, die dazu gehörigen Übungsbücher mit E. Spillmann. Anfang 1903 wurde er durch schwere Krankheit gezwungen, seine Tätigkeit aufzugeben. Ende 1913 erlöste ihn der Tod von schweren Leiden.

Fritz Fassbender wurde 1870 geboren, durchlief die Schulen St. Gallens und war nachher Lehrling und Angestellter in einem Stickereigeschäft. Er verließ aber die Praxis und arbeitete sich mit großer Energie durch die obern Klassen des Gymnasiums in St. Gallen durch, das er 1892 absolvierte. Er studierte dann in Zürich Chemie und promovierte 1896 mit einer Abhandlung über „die Andersonsche Reaktion“ und über die isomeren Platosoxalsäuren. Zunächst betätigte er sich wieder praktisch in den wissenschaftlichen Laboratorien von chemischen Fabriken in Basel und Lyon. Aber er kehrte wieder zur Universität zurück und arbeitete sich durch die Naturwissenschaften durch; daneben erteilte er Unterricht an der Kantonsschule. 1911 wurde er definitiv an die Handelsschule gewählt. Doch bald erkrankte er schwer und wurde schon im Jahre 1914 der Schule und der Wissenschaft entrissen.

Eduard Singeisen wurde geboren im Jahre 1842 in Fahrnau im Wiesental, besuchte die Schulen in Basel und studierte von 1860 an zunächst Theologie, dann Philologie in Basel und Bonn. Zunächst wirkte er als Hilfslehrer an der Realschule, von 1873 an als Lehrer am Gymnasium, namentlich in den untern Klassen. Durch ein Augenleiden wurde er 1906 zum Rücktritt gezwungen. Der plötzliche Tod seines Sohnes, der ebenfalls Philologie studiert hatte, erschütterte seine Gesundheit und im Januar 1914 schied er aus dem Leben. Seine Tätigkeit beschränkte sich auf die Schule.

Gregor Schwander, geb. 1864 in Rotenburg, besuchte die Schulen in Sarnen und Feldkirch; im Stift Muri-Gries wurde er 1889 zum Priester geweiht. Von 1892 an wirkte er als Lehrer der Philosophie

an der Lehranstalt in Sarnen; von einem kurzen Aufenthalt an der Universität Löwen kehrte er krank zurück und starb 1914. Er zeichnete sich aus durch umfassende Bildung und allseitige Interessen und besaß die Gabe, den philosophischen Lehrstoff den Schülern in faßlicher Form beizubringen. Auch literarisch betätigte er sich auf philosophischem Gebiet.

P. Dr. Beda Anderhalden, geb. 1871 in Sarnen, besuchte dort die Schulen und trat nach der Maturitätsprüfung in das Stift Muri-Gries ein, wo er 1896 zum Priester geweiht wurde. In Freiburg i. d. Schweiz studierte er Mathematik und Physik und promovierte im Jahre 1900 mit einer Abhandlung über die Ätherhypothesen von Descartes bis Fresnel; zu gleicher Zeit begann er seine Lehrtätigkeit in Sarnen. Von 1903—1911 bekleidete er dort die Stelle eines Präfekten. In der Ausübung seiner Lehrtätigkeit wurde er durch körperliche Leiden sehr gehindert. Seine Kenntnisse auf dem Gebiet der Elektrizität veranlaßten, daß er in elektrotechnischen Fragen als Experte beigezogen wurde. In einer Programmarbeit behandelte er die Wasserkraftanlagen in Obwalden, an deren Errichtung er durch seine Tätigkeit als Experte wesentlichen Anteil genommen hatte. Er starb 1914.

Theophil Burckhardt-Biedermann, geb. 1840 zu Gelterkinden, besuchte die dortige Dorfschule, dann das Basler Gymnasium; von 1858 an studierte er klassische Philologie in Basel, wo damals namhafte Lehrer wirkten, hierauf in Bonn und Berlin. 1862 promovierte er in Basel mit einer Abhandlung über Cäcilius Calactinus. Bald fand er seine Lebensstellung als Lehrer am Gymnasium in Basel, wo er in den alten Sprachen und im Deutschen eifrig und erfolgreich unterrichtete. 41 Jahre wirkte er in dieser Stellung; im Jahre 1903 nötigte ihn ein Nervenleiden zum Rücktritt. Vorübergehend genas er wieder, doch war der Tod, der ihn 1914 ereilte, eine Erlösung. — Neben der Wirksamkeit in der Schule ging eine bedeutende wissenschaftliche Tätigkeit einher. 1889 veröffentlichte er eine Geschichte des Basler Gymnasiums zu dessen dritter Säkularfeier; ferner veröffentlichte er Arbeiten über das Reformationszeitalter: Hans Amerbach und seine Familie (1891) und Bonifazius Amerbach und die Reformation (1894). Diese und andere Arbeiten trugen ihm die Würde eines Doktor theologiae h. c. von der Basler Fakultät ein. Andere biographische Arbeiten befaßten sich mit verschiedenen Familiengliedern. Seine Haupttätigkeit galt jedoch der archäologischen Erforschung der Gegend von Basel, namentlich von Augusta Raurica. Eine Schrift über das römische Theater in Augst, veröffentlicht 1882, erkannte zunächst nur einen Umbau; spätere Grabungen erwiesen, daß über ein ältestes

Theater zunächst ein Amphitheater, dann darüber wieder ein Theater errichtete wurde. Ein Bild des politischen und wirtschaftlichen Lebens entwarf er im Jahre 1910 in einer Schrift über Augusta Raurica. Die archäologische Tätigkeit Burckhardts erstreckte sich aber auch auf den Solothurner und Basler Jura; es wurde eine archäologische Karte angelegt und in vielen Publikationen Bericht erstattet über Funde und Untersuchungen. Besonders wichtig sind die Schriften: Römische Kastelle am Oberrhein aus der Zeit Diocletians (1906); die Wohnsitze der Rauriker und die Gründung ihrer Kolonie (1909). Statistik keltischer, römischer, frühgermanischer Altertümer im Kanton Basel. Diese seine Tätigkeit trug ihm die Ernennung zum korrespondierenden Mitglied des kaiserlich deutschen archäologischen Instituts ein. In unserm Verein war er eines der ältesten und eifrigsten Mitglieder.

Edouard Stebler, geb. 1844, durchlief mit Auszeichnung die école industrielle in Chaux-de-Fonds. Am Polytechnikum in Zürich erwarb er sich das Diplom für den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften. 1866 wurde er als Lehrer an der école industrielle angestellt, 1900 wurde seine Stellung durch die Gründung des Gymnasiums auch auf dieses und die höhere Mädchenschule ausgedehnt. In dieser Stellung unterrichtete er während 48 Jahren mit unermüdlichem Eifer und großem Erfolg, und beschäftigte sich daneben mit dem naturwissenschaftlichen Museum und der Bibliothek. Trotz verlockender Rufe zur Universitätslaufbahn blieb er seiner Heimatgemeinde, die ihn mit dem Bürgerrecht beschenkte, und seiner école industrielle treu. 1914 starb er nach längerer Krankheit.

Hans Kaspar Wirz, geb. 1842 in Zürich, durchlief die Schulen seiner Vaterstadt und studierte klassische Philologie und Geschichte. 1864 bestand er die Diplomprüfung und promovierte im gleichen Jahre mit einer Abhandlung über Catilinas und Ciceros Bewerbung um das Consulat im Jahre 63. Dann setzte er seine Studien in Bonn fort und arbeitete ein weiteres Jahr in Paris in den Sammlungen und Bibliotheken, namentlich um eine kritische Ausgabe des Sallust vorzubereiten. 1866 wurde er an die Aargauische Kantonsschule gewählt und wirkte 8 Jahre dort in enger Verbindung mit seinen Kollegen. 1874 wurde er zur Leitung des neugegründeten städtischen Realgymnasiums nach Zürich berufen; nach dessen Aufhebung ging er 1879 an das kantonale Gymnasium über, dessen Rektorat er von 1883—1889 bekleidete. Er unterrichtete vorwiegend an den obern Klassen in den alten Sprachen, als ein Lehrer, der an sich und die Schüler große Anforderungen stellte. Bis zu seinem plötzlichen

Tode im Jahre 1914 übte er seine Lehrtätigkeit mit unveränderter Frische aus. Daneben arbeitete er stets wissenschaftlich weiter; so auf dem Gebiet der Sallustkritik und -Erklärung; bekannt ist seine Sallustausgabe bei Weidmann, andere Arbeiten betrafen Juvenal, Sophokles und zürcherische Lokalgeschichte. Am musikalischen Leben Zürichs nahm er als Präsident des gemischten Chors Anteil. Unsere Versammlungen besuchte er fast regelmäßig, und präsierte diejenige vom Jahr 1884.

Henri Mégroz, geb. 1851, besuchte die Schulen von Lausanne und studierte an der dortigen Akademie. Zum Studium des Deutschen begab er sich nach Bayern und unterrichtete dort im Institut Hacker bei Bayreuth; sodann erwarb er sich in München das Diplom für Französisch und unterrichtete 4 Jahre in Nürnberg. Von 1883 bis 1892 wirkte er an der Lerberschule in Bern, dann als Übersetzer in der bernischen Staatskanzlei. 1898 wurde er vom Regierungsrat des Kantons Waadt zum inspecteur des écoles secondaires ernannt. Er starb 1914.

Fritz Mühlberg, geb. 1840, durchlief die Aarauer Schulen und studierte von 1859 am Polytechnikum in Zürich, hauptsächlich Chemie. Nach kurzer Lehrtätigkeit in Zug wurde er 1862 an die Kantonschule Aarau berufen, wo er bis 1911 als Lehrer der Naturwissenschaften wirkte. Schon in den siebziger Jahren hat er dort Ideen verwirklicht, die später allgemeine Anerkennung und Nachahmung fanden. Er leitete die Schüler vor allem zum selbständigen Beobachten an und wirkte in der Schule und auf Exkursionen ungemein anregend auf die vielen Generationen von Schülern, von denen er sehr viel verlangte, bei denen er aber auch viel Anerkennung fand. Im Gymnasiallehrerverein sprach er 1888 in Baden über „Zweck und Umfang des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium“ und 1906 in Aarau über „Erfahrungen und Ansichten über Schulreisen“. Neben der Schule war er wissenschaftlich unermüdlich tätig. Das naturwissenschaftliche Museum in Aarau ist im wesentlichen sein Werk. Sehr zahlreich sind seine, in verschiedenen Zeitschriften veröffentlichten Arbeiten. Sie betrafen namentlich die geologischen Verhältnisse des Aargaus und der Schweiz. In Anerkennung seiner Verdienste verlieh ihm 1888 die Universität Basel die Würde des Doktor phil. h. c. Im Jahre 1911 trat er von seiner Lehrtätigkeit zurück, um sich ganz der wissenschaftlichen Tätigkeit zu widmen. 1915 erlag der Unermüdliche einer rasch verlaufenden Krankheit.

Heinrich Ganter wurde geboren 1848 in Neustadt im Großherzogtum Baden. Nach dem Besuch der höhern Bürgerschulen in

Freiburg und einer Privatschule in Frankfurt arbeitete er zunächst in einem industriellen Berufe, erfüllte dann seine Militärpflicht und machte den Feldzug 1870/71 als Leutnant mit. Nach vorübergehender Tätigkeit am Realgymnasium in Karlsruhe erst kam er zum Hochschulstudium in Berlin und am eidgenössischen Polytechnikum, wo er sich 1884 das Fachlehrerdiplom für mathematische Fächer erwarb; bald darauf doktorierte er an der Universität Zürich. Bis 1886 war er Hilfslehrer am Gymnasium in Zürich und Assistent am Polytechnikum. In diesem Jahre wurde er als Mathematiklehrer an die Kantonsschule Aarau gewählt, in welcher Stellung er bis zu seinem Tode 1915 wirkte. Seine Bedeutung beruht nicht blos auf seiner Tätigkeit als Mathematiklehrer, sondern vor allem auch auf seinem persönlichen Einfluß. Während 7 Jahren stand er auch dem Kantonsschülerhaus vor.

Franz Mooser, geb. 1851 in Wil, St. Gallen, besuchte das Seminar St. Georgen und studierte nachher am Kollegium Romanum in Rom. Von 1876 bis 1914 wirkte er als Lehrer am Kollegium in Schwyz mit großem Erfolg. Durch den Brand des Kollegiums 1910, bei dem er alle seine Habe eingebüßt hatte, war seine Gesundheit erschüttert worden und 1914 war er gezwungen, von seiner Lehrtätigkeit zurückzutreten; 1915 starb er in Schwyz.

Kaspar Schnorf, geb. 1855 in Meilen, absolvierte das Zürcher Gymnasium und studierte in Zürich Germanistik. Nach einem Jahre Lehrpraxis in England erwarb er sich den Dokortitel mit einer Arbeit über den „mythischen Hintergrund im Gudrunliede und in der Odyssee“. Kurze Zeit war er Hilfslehrer am Gymnasium Zürich, von 1880 bis 1883 Lehrer für Deutsch und Englisch an der Industrieschule Winterthur, von da an Lehrer für Deutsch und Geschichte am Zürcher Gymnasium, bis zu seinem 1915 erfolgten Ende. Er arbeitete das Lesebuch von Lüning und Sartori, sowie die deutsche Schulgrammatik von Frei um und war tätiges Mitglied des deutschschweizerischen Sprachvereins und der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich.

Hermann Lüdemann, geb. 1889 in Bern, entstammte einer deutschen Professorenfamilie, besuchte die dortigen Schulen und studierte klassische Philologie. Nur kurze Zeit gehörte er dem Lehrerstande an; von 1913 bis 15 wirkte er an der Kantonsschule St. Gallen; er erlag einer schweren Krankheit im August 1915.

Hans Preiswerk wurde im Jahre 1853 im Baselland geboren, er besuchte in Basel das untere Gymnasium und nachher die damalige Gewerbeschule. In Basel, München und Berlin studierte er Natur-

wissenschaften, bis ihm in der Brüdergemeinde Gnadenfrei eine Lehrstelle angeboten wurde. 1882 wurde er als Lehrer für Naturgeschichte und Rechnen an das Basler Gymnasium berufen; später unterrichtete er außerdem mit außerordentlichem Geschick im Zeichnen. Er verstand es auch persönlich auf seine Schüler einzuwirken und ihnen nahe zu kommen, besonders bei Gelegenheit von Herbstaufenthalten, die er mit fortgeschrittenen Zeichnern an irgend einem malerischen Orte machte. Er starb nach langer Krankheit im März 1915.

Von unsern auswärtigen Mitgliedern ist *Gustav Uhlig* gestorben, dessen nahe Beziehungen zu unserm Vereine seine Erwähnung an dieser Stelle rechtfertigen. Er wurde geboren 1838 zu Gleiwitz in Ostpreußen, besuchte das Gymnasium in Stettin und studierte in Bonn und Berlin. 1862 promovierte er mit einer Dissertation betitelt: *Emendationum Apollonianarum specimen*; dann habilitierte er sich in Zürich für klassische Philologie und erteilte daneben Unterricht am Gymnasium in Zürich. 1866 wurde er an die Kantonsschule Aarau berufen, setzte aber seine akademische Tätigkeit in Zürich fort, wo er 1869 zum Extraordinarius ernannt wurde. 1872 zum Direktor des Lyzeums in Heidelberg ernannt, blieb er in dieser Stellung bis zu seinem Rücktritt 1899. An der Universität Heidelberg las er über Pädagogik und führte die Studenten in die Praxis ein. Er war ein Hauptverteidiger des humanistischen Gymnasiums, als in den 90er Jahren die bekannten Angriffe erfolgten und gründete mit Gesinnungsgenossen den deutschen Gymnasialverein, dessen Organ das humanistische Gymnasium war. Seine wissenschaftliche Tätigkeit bewegte sich auf dem Gebiet der griechischen Grammatiker; er veröffentlichte 1883 eine Ausgabe des Dionysius Thrax, 1910 eine solche des Apollonius Dyskolos und beteiligte sich an dem Sammelwerk des *Corpus grammaticorum Graecorum*. Er starb 1914. An den Versammlungen unseres Vereins hat er während seiner Schweizer Jahre regelmäßig, und auch später noch öfters teilgenommen.

Werte Kollegen! Einigen von den Verstorbenen war es vergönnt bis ins hohe Alter segensreich zu wirken, andere wurden im besten Mannesalter ihrer Lehrtätigkeit entrissen. Ich bitte Sie, die abgeschiedenen Kollegen im freundlichen Andenken zu bewahren und sich zu ihrer Ehrung von den Sitzen zu erheben.

2. *Vereinsgeschäfte.* Zunächst wird als Hilfsaktuar gewählt Herr Dr. *Fritz Hunziker*, Winterthur, als Stimmzähler die Herren Dr. *Rüegg*, Basel, und Dr. *Stichelberg*, Bern.

Die Jahresrechnung wird, da der Quästor durch schwere Krankheit in der Familie am Erscheinen verhindert ist, durch den Aktuar verlesen. Sie ergibt für

1914/15 folgende Posten: Einnahmen Fr. 2319.—, Ausgaben Fr. 194.80, somit Aktivsaldo Fr. 2124.20. Der letztjährige Saldo betrug Fr. 2184.45, es ist also eine Vermögensverminderung von Fr. 60.25 eingetreten. Auf Antrag der Rechnungsprüfer Prof. Dr. *Juzi*, Zürich und Dr. *Eckinger*, Brugg, wird die Rechnung von der Versammlung genehmigt unter bestem Dank an den Rechnungssteller.

Als Ort der nächsten Jahresversammlung wird wieder *Biel* in Aussicht genommen.

Es folgen die Vorstandswahlen. Nach § 7 der Statuten scheidet der Präsident nach dreijähriger Amtsdauer aus dem Vorstände aus. Herr *Büeler* ist nun sogar 4 Jahre im Amte gewesen, weil letztes Jahr keine Versammlung stattfand. Außer dem Präsidenten tritt Dr. *Brandenberger*, Zürich, zurück. Es ist nicht leicht, einen Präsidenten zu finden. Der Vorstand hätte es gerne gesehen, wenn ein Berner das Amt übernehmen wollte, aber alle in Aussicht genommenen Kandidaten aus der Stadt Bern haben abgelehnt. Endlich einigt sich die Versammlung auf die Wahl von Rektor Dr. *Fritz Schäublin*, Basel; als Aktuar wird Dr. *Wilhelm Altwegg*, Basel, gewählt. Da nunmehr der Vorstand aus fünf klassischen Philologen bestände, so erklärt Dr. *Leisi*, Frauenfeld, ebenfalls seinen Rücktritt, um einer andern Fakultät und einer andern Landesgegend Platz zu machen. Auf seinen Vorschlag wird er ersetzt durch Prof. Dr. *Louis Crelier*, Biel. Bis zum Schluß der Versammlung bleibt noch der alte Vorstand in Funktion. Als neue Rechnungsrevisoren werden gewählt: *Teucher*, Biel und Dr. *Dick*, Basel.

Unter dem Titel „Unvorhergesehenes“ wird ein von Rektor Dr. *Keller*, Winterthur, brieflich eingegangener *Antrag* verlesen:

Dem eidgenössischen Departement des Innern ist das Gesuch zu unterbreiten, es möchte eine der Finsler'schen Arbeit parallel gehende Zusammenstellung der Lehrpläne der schweizerischen Industrieschulen veranlassen, deren Maturität durch Vertrag oder auf Zusehen hin von der eidgenössischen Technischen Hochschule anerkannt wird.

3. Das Wort erhält: Herr Dr. *M. Großmann*, Professor an der eidgenössischen Technischen Hochschule; er spricht über:

Anregungen zum Problem der nationalen Erziehung.

I.

Die große Gleichgewichtsstörung, die der europäische Krieg ausgelöst hat, macht sich auf unserer Friedensinsel auf geistigem Gebiet möglicherweise noch stärker fühlbar als im wirtschaftlichen Leben. Unser Land, seit der großen Tat von 1848 in ruhiger und stetiger Entwicklung, muß nicht nur der äußeren Gefahr die Stirn bieten, muß nicht nur sorgen für die kommenden Tage, sondern wurde auch von einer ernsten inneren Krise heimgesucht und sieht sich vor Aufgaben gestellt, die für seine Zukunft Lebensfragen sind.

Mit Befriedigung dürfen wir feststellen, daß die Tage des Haders zwischen den Eidgenossen zu Ende gehen, daß das mutige Auftreten einzelner und der gute Wille vieler die Gegensätze gemildert haben. Wir besinnen uns auf unsere eigenen Landesinteressen, über die wir uns mit unseren Eidgenossen zu ver-

ständigen suchen. Wir erkennen, daß unser nationales Leben einer Erneuerung und Vertiefung bedarf. Wir betonen mit wachsendem Erfolg, daß wir gemeinsame politische Ideale haben, die höher stehen als Rassenhaß und Rassenkampf. Im Laufe des leidenschaftlichen Streites, der zwischen unseren Nachbarn entbrannt ist, von denen jeder den *echten Ring* zu besitzen behauptet, erinnern wir uns, daß auch wir ein bescheidenes Ringlein haben, etwas altmodisch und zerbrechlich, uns aber teuer als ein altes Erbstück. Wohl haben unsere Nachbarn massivere Kleinodien, mit glänzenderen Edelsteinen, wenn sie auch zur Zeit vornehmlich als Schlagringe Verwendung finden; wir aber hoffen, daß der ansrige einmal die große Mode werde. —

Wir erkennen mit zunehmender Klarheit worin die uns einigenden Ideen bestehen. Es sind die alten republikanischen und demokratischen Grundsätze und Lebensgewohnheiten, die wir den Opfern und der Einsicht unserer Vorfahren verdanken, und an denen wir festhalten wollen, da uns keine äußere Größe Ersatz bieten könnte; es ist die rückhaltlose Gleichberechtigung der Sprachen und der Konfessionen, die wir hochhalten wollen unter dem Zeichen der gegenseitigen Achtung und der brüderlichen Gefühle; es ist die lebendige Vielgestaltigkeit der Stände, die unsern Bundesstaat auszeichnen, und die wir zu erhalten suchen in allen Beziehungen, wo Vielgestaltigkeit ein Vorzug ist; es ist der Glaube an einen lebensfähigen Bund, dessen Stärke wir die Achtung vor unserer Unabhängigkeit verdanken.

Der Nachweis der Durchführbarkeit dieses Staatsgedankens ist unsere Aufgabe inmitten der Völker.

Doch ich habe es ja nicht nötig vor Ihrer Versammlung für den schweizerischen Staatsgedanken zu plädieren; jeder Schweizer, der diesen Namen noch oder schon verdient, stellt ihn höher als alle andern Anhänglichkeitsgefühle.

Aber wir müssen gestehen, daß sich unsere alten Traditionen in den Tagen der Prüfung als verblaßt erwiesen haben. Fremde geistige und wirtschaftliche Einflüsse haben die politischen Überzeugungen weiter Volkskreise umgebogen, meist ohne daß sich die davon Betroffenen dessen bewußt wären. Unsere heterogene Zusammensetzung bedingt, daß diese Entwicklung nach verschiedenen Seiten erfolgt und wir auseinander gekommen sind. Diese Erscheinungen, schon lange vor dem Krieg dem aufmerksamen Beobachter erkennbar, bedrohen die geistige Unabhängigkeit unseres Volkes und bedeuten eine viel größere Gefahr für unsere nationale

Eintracht als die Verschiedenheiten der Sprachen und der Rassen; denn sie untergraben das gegenseitige Verständnis der Eidgenossen.

Weil aber die Ursachen, die zu dieser Entwicklung geführt haben nach dem Krieg weiter bestehen werden, weil sie vielleicht sogar in verstärktem Maß wirken dürften, ergibt sich für jeden, dem die Erhaltung unserer politischen und moralischen Selbständigkeit einer Anstrengung wert ist, die gebieterische Notwendigkeit, zu handeln, bevor es zu spät ist. Unser Staatsgedanke ist eben nicht so einfach und suggestiv, wie derjenige der reinen Nationalitätenstaaten; er besitzt nicht die werbende Kraft wie dieser. Die geistige Assimilation der Fremden, die in stets größerer Zahl unser kleines Land besiedeln, wird umso schwieriger, je mächtiger und blühender ihre alte Heimat vor ihren Augen steht, je weniger lebendig unser eigenes nationales Leben sich offenbart.

Wir haben daher die dringende Aufgabe, den schweizerischen Staatsgedanken im Schweizervolk lebendig zu erhalten, seine geistige Unabhängigkeit zu wahren und das gegenseitige Verständnis der Eidgenossen zu fördern.

Alle Anstrengungen, die dieses Ziel verfolgen, dienen der *nationalen Erziehung*.

Erfreulicherweise hat die lebhaft erörterte Forderung dieser Forderungen eine gewisse Abklärung gebracht. Jene ängstlichen Stimmen, die alle möglichen Interessen bedroht sahen, haben nicht verhindern können, daß sich immer weitere Kreise ernsthaft von der Notwendigkeit einer Erneuerung unseres nationalen Lebens überzeugen. Zu den Bemühungen einzelner, zu den Bestrebungen vaterländischer Vereinigungen, wie der Neuen Helvetischen Gesellschaft, die schon vor dem Krieg die nationale Erziehung als eine ihrer vornehmsten Aufgaben erfaßt hat, tritt die hochehrwürdige Stellungnahme des Ständerates, die aus der Frage der nationalen Erziehung eine öffentliche Angelegenheit gemacht hat.

Aus allen Kundgebungen der letzten Monate geht mit Deutlichkeit die *Vielgestaltigkeit des Problems* hervor, bedingt durch die Vielfältigkeit der zu bekämpfenden Ursachen und Erscheinungen, aber auch die Mannigfaltigkeit der Mittel, die uns bei gutem Willen zur Verfügung stehen.

Da es nicht meine Aufgabe ist, das Problem der nationalen Erziehung in seiner Allgemeinheit zu behandeln, begnüge ich mich damit, zu erklären, daß ich die Nützlichkeit vieler der in Vorschlag gebrachten Mittel durchaus anerkenne. Wir wissen ja alle, daß es verfehlt ist, die Schule für alle Gebrechen der Zeit verantwortlich

zu machen. Wir wissen aber auch, welchen Einfluß sie ausüben kann, und da ich Anregungen zu machen habe, wie der Einfluß der Mittelschule auf den nationalen Geist verstärkt werden könnte, beschränke ich mich heute auf diese Seite des Problems. Ich erlaube mir den Wunsch zu äußern, daß sich auch die Diskussion an diese Arbeitsteilung halten möge.

II.

Es ist meines Wissens bisher von keiner Seite bestritten worden, daß die Mittelschule zur Pflege vaterländischen Geistes beitragen kann, wenn auch ihr oberstes Bildungsziel in anderer Richtung liegt. Wir dürfen uns glücklich schätzen, daß unsere politischen Ideale nahe verwandt sind mit den allgemein-menschlichen Idealen, die keine Landesgrenzen kennen. Auch eine verstärkte Betonung schweizerischer Gedanken wird also nicht im Gegensatz zu diesen höheren Zielen sein. Die Einsicht allerdings in die Notwendigkeit dieser Verstärkung des nationalen Momentes im Unterricht, wird nicht in allen Anwesenden gleich lebendig sein. Man wird betonen, daß die Pflege der Heimatliebe von jeher einen Bestandteil unserer Erziehung ausgemacht hat, daß die ältere Schweizergeschichte die Jugend immer wieder begeistert hat, daß gerade in den letzten Jahrzehnten der soldatische Geist im heranwachsenden Geschlecht mit sichtlichem Erfolg gefördert worden sei. Aber wir haben übersehen, daß für den denkenden Teil der Nation eine vertiefte, opferfähige und unbestechliche Vaterlandsliebe dadurch noch nicht gesichert sei. Die Ereignisse haben uns aufgeklärt. Vom primitiven Heimatsgefühl und dem landläufigen Patriotismus bis zur bewußten Einsicht in unseren schweizerischen Staatsgedanken ist ein Schritt, den wir unserer Jugend erleichtern sollen.

Bevor wir einen Überblick zu gewinnen suchen über die mannigfachen Vorschläge, die im Laufe der letzten Monate als Beiträge zur Lösung dieses Problems gemacht worden sind, müssen wir uns vor allem mit einem Gedanken auseinandersetzen, der von verschiedenen Seiten vorgebracht worden ist. Man sagt mit vollem Recht, daß über allen Maßnahmen organisatorischer Natur, über allen Lehrplänen und Prüfungsreglementen der *Geist der Lehrerschaft* steht, die Gesinnung, in der der Unterricht erteilt wird, namentlich der Unterricht in der Muttersprache, in den andern Landessprachen und in der Geschichte. Die Richtigkeit dieser Feststellung beherrscht die Gegenwart und die Zukunft. Unser Urteil über die heutigen Verhältnisse wird immer subjektiv sein und

keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben dürfen. Sicher ist, daß die Vertiefung, welche unser gesamtes Denken und Fühlen zur Stunde durchmacht, uns zuversichtlich stimmen darf. Auch die Lehren aus dem sich vollziehenden Völkerschicksale werden nicht ohne Einfluß bleiben. Da aber die Gesinnung der künftigen Lehrer doch zu einem großen Teil von der Erziehung abhängen wird, die ihnen heute und morgen geboten wird, so verschieben wir durch diese Feststellung das Problem nur von einer Generation auf die andere. Wesentlich ist, daß wir den Schluß ziehen, daß die Hochschulen, denen die Lehrerbildung obliegt, Verpflichtungen hätten, die sie bisher vernachlässigt haben. Es ist zu hoffen, daß der schweizerische Hochschullehrerverein, dessen Gründung man plant, zur Erkenntnis der nationalen Aufgabe der Hochschulen führen wird.

Diese Einsicht enthebt uns umso weniger der Sorge, weiter zu suchen, als manche oder fast alle der gemachten Vorschläge recht eigentlich bezwecken, dem Lehrer überhaupt die Gelegenheit zu geben, seine nationale Gesinnung auf die Jugend zu übertragen. —

Alle Reformvorschläge, die mir zur Kenntnis gekommen sind, betreffen entweder eine Änderung oder Ergänzung der Unterrichtsmethode und des Lehrstoffes einzelner Fächer, oder eine einschneidendere Revision der Lehrpläne und der Prüfungsreglemente, oder endlich eine Reorganisation der Mittelschule überhaupt.

Es ist ausgeschlossen, alle diese recht zahlreichen Vorschläge hier in Erinnerung zu rufen oder gar kritisch zu besprechen; dazu würde mir auch die Kompetenz mangeln. Ich betrachte vielmehr als meine heutige Aufgabe, *anzuregen, auf welche Weise und in welchem Umfange der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer zu diesen Vorschlägen Stellung nehmen sollte, damit die Ansichten der Lehrerschaft über die wichtigsten dieser Vorschläge den Erziehungsbehörden vorgelegt werden können.*

Werfen wir einen Blick auf die hauptsächlichsten Gedanken, die in der Diskussion, soweit sie nicht nur verneinend war, geäußert worden sind; sie lassen sich in drei Gruppen teilen, die allerdings nicht scharf von einander getrennt werden können.

1. Zahlreich und wertvoll sind die Anregungen die von der Voraussetzung ausgehen, daß sich die stärkere Pflege des schweizerischen Geistes ohne wesentliche Änderung der gegenwärtigen Lehrpläne und Organisationen der Mittelschulen erreichen lasse. Man hat mit Recht betont, daß alle geisteswissenschaftlichen Fächer dem Lehrer ungezwungen Gelegenheit geben, nationalen Geist bei

den Schülern zu entfalten, das Werden unseres Landes und seiner politischen Einrichtungen von den verschiedensten Seiten aus zu beleuchten, das Verhältnis des Bürgers zum Staat zu erläutern. Auch die national-pädagogische Bedeutung anderer Fächer, wie der Geographie, der Naturwissenschaften u. s. w. ist berührt worden.

Man hat besonders hervorgehoben, daß alle diese Anregungen, auf die ich nicht näher eingehen kann, sofort und ohne lange Beratungen verwirklicht werden können, da sie im wesentlichen nur von der Einsicht und dem guten Willen der Lehrerschaft abhängig sind. Auf diesem Standpunkt steht z. B. die Rede von Herrn Erziehungsdirektor Düring im Ständerat anlässlich der Behandlung der Motion Wettstein, sowie der national-pädagogische Kurs katholischer Mittelschullehrer der Schweiz, der gewissermaßen ein erstes Eingehen auf das Programm des Herrn Düring war. Auch einige Schriften aus Gymnasiallehrerkreisen verfechten diese Ansicht.

2. Eine andere Gruppe von Vorschlägen geht einen Schritt weiter, indem sie sich die stärkere Berücksichtigung einzelner, für die nationale Erziehung besonders wichtiger Fächer zum Ziel setzt, oder aber die Einführung neuer Fächer postuliert. Hieher gehört als einschneidendstes Postulat die Anregung von Konrad Falke, die drei Landessprachen in allen schweizerischen Mittelschulen von bundeswegen obligatorisch zu erklären; hieher gehört die von den verschiedensten Seiten erstrebte Einführung eines eigentlichen staatsbürgerlichen Unterrichts, sei es nun als selbständiges Fach, sei es in Verbindung mit der Geschichte; hieher gehören endlich die neuesten Bestrebungen der Geographielehrer, ihr Fach bis zur Maturität durchzuführen, indem sie auf dessen große Bedeutung für die nationale Erziehung hinweisen, eine Bedeutung, die bei der gegenwärtigen Stellung des Faches nicht zur Geltung kommen könne u. s. w.

3. Eine letzte Gruppe von Reformvorschlägen geht von der Erwägung aus, daß der bis anhin ungenügende Einfluß des Unterrichtes auf den nationalen Geist der Schüler nicht nur eine Folge der Vernachlässigung einer zielbewußten nationalen Erziehung sei, sondern auf das Engste mit der Mittelschulfrage überhaupt zusammenhänge. Die Vertreter dieser Ansicht erklären, daß solange die in der heutigen Mittelschule herrschende Zersplitterung in eine wachsende Anzahl von Fächern besteht, solange jedes Fach so viel Stoff als möglich in die Lehrpläne und die Köpfe der Schüler zu bringen sucht, oft weit über das hinausgehend was die anschließenden Hochschulstudien verlangen, solange mit einem Wort die heutigen

oder besser die gestrigen Anschauungen über das Verhältnis von Wissen und Bildung bestehen, von einem wirklichen Erfolg unserer Bestrebungen national-pädagogischer Natur keine Rede wird sein können. Eher könnte durch die weitere Belastung des Pensums, namentlich, wenn sie eine neuerliche Vermehrung des geforderten Wissens bringen sollte, das Übel verschlimmert werden.

Ich habe bei einer früheren Gelegenheit* diese Auffassung ausführlicher vertreten und nachzuweisen gesucht, daß auch die traditionellen Bildungsziele der Schule nur gefördert werden könnten, wenn der Umfang des Unterrichtsstoffes, der sich im Laufe der Jahrzehnte in den Lehrplänen abgelagert hat, einmal einer gründlichen Sichtung unterzogen würde, wenn der Mittelschule die ihr verlorengegangene Konzentration wieder gesichert würde. Ich will mich heute nicht wiederholen, da meine und verwandte Ideen zwar als von unberufener Seite stammend bezeichnet worden sind, eine eingehende sachliche Widerlegung aber bisher nicht erfahren haben. Ich kann dies um so eher tun, als diese grundsätzliche Seite unserer Frage seither von einem berufenen Kenner unseres Schulwesens, Herrn Prof. Th. Vetter, an der Zürcher Schulsynode beredt vertreten worden ist. Auch Herr Dr. Em. Probst hat in seinen Artikeln in der N. Z. Z. (Nr. 901 und 906) die Wichtigkeit dieses Teiles der Frage hervorgehoben.

III.

Welchen Standpunkt soll nun heute der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer einnehmen?

Sollen wir durch Rede und Gegenrede zu entscheiden suchen, auf welchem Wege das Ziel, das wir erstreben, am sichersten zu erreichen wäre? Ich glaube, wir würden uns kaum einigen.

Und doch scheint mir, daß unser Verein ersprießliche Mitarbeit am Werk der nationalen Erziehung leisten könnte, auch wenn wir uns nicht im einzelnen verständigen können. Für bedeutungsvoll halte ich es allerdings, *daß die schweizerischen Gymnasiallehrer vor der Öffentlichkeit die Forderung einer zielbewußten nationalen Erziehung begrüßen und daß sie beschließen, an diesen Bestrebungen mitzuarbeiten.* Über die Art und den Umfang dieser Mitarbeit will ich mich nun in aller Kürze verbreiten, da es sich nur um Anregungen handelt, die andere besser ausführen können.

Ich habe vorhin an die zahlreichen Vorschläge erinnert, welche eine stärkere Betonung des national-schweizerischen Momentes im

* Nationale Forderungen an die schweiz. Mittelschule. Zürich, Rascher & Co.

Unterricht der einzelnen in Betracht kommenden Fächer zum Ziele haben. Ich konstatiere mit Vergnügen, daß die gestrigen Arbeitsprogramme der einzelnen Fachverbände Zeugnis ablegen von dem tätigen Interesse der Fachlehrer an diesen Bestrebungen. Ich bin sicher, daß alle diese Anregungen zur Förderung der nationalen Erziehung beitragen werden, mögen sie nun zu Beschlüssen führen oder nicht. Der Verein als solcher wird kaum Veranlassung finden, zu den einzelnen Anregungen, die ja meist methodischer Natur sein werden, Stellung zu nehmen, es sei denn, daß sie einschneidende Änderungen in den Lehrplänen oder den Prüfungsanforderungen betreffen, wie z. B. die Anträge der Geographielehrer, die nicht ohne Einfluß auf die übrigen Fächer bleiben. Anregungen dieser Art sollten meines Erachtens nicht nur von dem betreffenden Fachverein an die Behörden geleitet werden, sondern von den verwandten Wissenschaften aus, hier z. B. von Seite der Geschichtslehrer, begutachtet werden.

Ein noch zu bestimmendes Organ des gesamten Vereins sollte diese Gutachten sammeln und weiterleiten.

Ich will sofort auf einige weitere Fragen dieser Art hinweisen. Wir alle sind wohl einig, daß den *drei Landessprachen* eine intensivere Pflege an den schweizerischen Mittelschulen gewidmet werden sollte. Es ist die Anregung gemacht worden, ein Obligatorium aller drei Landessprachen einzuführen. Ich weiß, daß maßgebende Persönlichkeiten diese Forderung sehr begründet finden. Ich selbst habe mir, wie wohl viele unter uns, noch kein Urteil bilden können über die Möglichkeit, ja Wünschbarkeit und Wirksamkeit dieses Vorschlages. Da sollten der Neuphilologenverband und der Verein der schweizerischen Deutschlehrer den Behörden ihre Ansicht vorlegen. Gelangen die Fachmänner zur Ablehnung des Vorschlages, so zeitigen ihre Verhandlungen vielleicht leichter realisierbare Vorschläge zur Erhöhung des nationalen Erfolges im Unterricht der drei Landessprachen, die eben doch weniger als *Fremdsprachen* und mehr als der Ausdruck der Kultur unserer Eidgenossen betrachtet werden sollten. Auch die Falkesche Anregung eines *dreisprachigen Lesebuches* verdient von diesen Vereinen besprochen zu werden.

Ebenso wichtig ist das vielumstrittene Problem des sog. *staatsbürgerlichen Unterrichtes*. Weder der Umfang, noch die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes stehen heute klar vor uns. Noch ist nicht ersichtlich, ob es die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes ist, die erwünschte Einsicht in das Wesen und die Bedeutung des

schweizerischen Staatsgedankens zu vermitteln, indem er dessen Werden in organischer Verknüpfung mit der Schweizergeschichte darstellt, oder aber ob besondere Stunden und besonders qualifizierte Lehrkräfte vorzuziehen seien. Wir dürfen uns auch nicht verhehlen, daß hier etwas ganz neues geschaffen werden muß; denn daß es mit der Einsetzung einiger Stunden in den Lehrplan nicht getan ist, zeigen ja die gegenwärtigen Verhältnisse. Es handelt sich eben nur zu einem geringen Teil um *Kenntnisse*, die dieser Unterricht zu vermitteln hätte. Haben wir nicht im Verlaufe der Krisis gesehen, daß es durchaus nicht immer die Schweizer mit mangelhafter Einsicht in unsere Verfassung waren, die am leidenschaftlichsten in fremdem Fahrwasser fuhren? Die in Rede innerhalb und außerhalb der Landesgrenzen fremden Göttern opferten? Ich brauche nur zu erinnern an die heftigen Debatten im Nationalrat, an die unschweizerische Haltung vieler Zeitungsredaktoren, die ein Examen über Staatsbürgerkunde wohl glänzend bestehen würden! Und soll es nicht sogar Offiziere geben, die trotz gediegenen historischen Kenntnissen dem schweizerischen Wesen innerlich entfremdet sind? Auch in diesem Unterricht wird letzten Endes der Erfolg von der Gesinnung des Lehrers abhängen; aber eine Beratung der Fachleute über Umfang und Methode wäre sehr erwünscht. Ohne diese Vorarbeit, die sich auch auf die wichtige Frage der *Lehrmittel* erstrecken sollte, wird den Behörden eine wirkliche Lösung der Frage, und nicht nur eine papierne, kaum möglich sein.

Es ist zu erwarten, daß derartige fachmännische Gutachten Vorschläge zur Revision der Lehrpläne oder der Prüfungsvorschriften zeitigen werden, ähnlich wie wir es bereits bei der Eingabe der Geographielehrer sehen. Damit ist die Frage mehr oder weniger einschneidender gesetzgeberischer Maßnahmen des Bundes und der Kantone aufgerollt, und auch zu diesen Fragen sollte sich der Verein äußern.

Dabei haben wir scharf zu unterscheiden zwischen den *Maturitätsanforderungen*, für welche der Bund im wesentlichen maßgebend ist, und den *Lehrplänen*, die zwar von diesen Anforderungen beeinflusst werden, aber nur insofern ihnen dadurch eine gewisse untere Grenze gesetzt ist, während nach oben die Bäume in den Himmel wachsen können....

Es ist durch Herrn Bundesrat Calonder im Ständerat angedeutet worden, daß eine *Revision der Verordnung betr. den Maturitätsnachweis* der Kandidaten der medizinischen Berufsarten in Aussicht genommen sei. Es ist dringend zu wünschen, daß der Verein

schweizerischer Gymnasiallehrer rechtzeitig seine Ansicht über den Umfang und die Art dieser Revision kundgibt. Bleibt man dabei auf dem Boden der bisherigen Anschauungen über den etwas verschwommenen Begriff der „allgemeinen Bildung“, so wird sich meines Erachtens nur wenig ändern lassen, da sich die gegenwärtigen eidg. Maturitätsanforderungen bewußt in bescheidenen Grenzen halten. Ich habe bei einer früheren Gelegenheit meine Sympathie für Ideen wie diejenigen des Herrn Redaktor Keller ausgesprochen. Ich glaube daß der Jugend mit einer einfachen, aber nahrhaften Kost besser gedient wäre, als mit der heute beliebten allzu reichhaltigen Platte von Hors d'œuvres variés, an der sie sich übersättigt. Aber die Köche versichern mich, daß ich nichts vom Essen verstehe...

Wertvoll wäre es, wenn die Anhänger der Ansicht, daß die heutige Maturitätsverordnung die freie Entwicklung der Gymnasien hindere, den Behörden klar auseinandersetzen würden, worin nach ihrer Ansicht diese Entwicklung bestehen soll. Ich glaube allerdings, daß so lange die Bedürfnisse der medizinischen Berufsarten gesetzlich ausschließlich maßgebend sein werden, sich nur wenig wird erreichen lassen. Die Wiederkehr einer völligen Souveränität der Kantone im höheren Schulwesen aber würde kaum einen Fortschritt bedeuten.

Auch die *Aufnahmebedingungen an die eidg. technische Hochschule* werden vermutlich in Bälde revidiert werden. Auf den Antrag des Herrn Bundesrat Calonder ist eine Kommission aus Dozenten dieser Hochschule eingesetzt worden, welche die Möglichkeiten prüfen soll, die der Anstalt zur Förderung der nationalen Erziehung offenstehen. Neben Vorschlägen die sich auf den Unterricht an der Hochschule selbst beziehen, wird vermutlich die Frage der Aufnahmebedingungen, also eine die Realschulen interessierende Angelegenheit zur Sprache kommen. Der Verein oder einzelne der ihm angegliederten Fachverbände sollten daher rechtzeitig ihre Wünsche äußern.

Zur Frage der Maturitätsprüfungen möchte ich noch eine Anregung ihrer Prüfung unterbreiten. Man sagt, daß die Schüler schon heute die Möglichkeit hätten, sich ihren Fähigkeiten und ihren Neigungen entsprechend auf die Hochschulen vorzubereiten. Trotzdem kommt eine ganze Klasse von Begabungen in keiner der bestehenden Abteilungen zur richtigen Entfaltung. Ich meine die große Anzahl von Schülern, die an den alten Sprachen keinen Gefallen haben oder denen die Fähigkeiten für diese Studien mangeln,

die aber auch in den Realschulen nicht an ihrem Platz sind, weil sie da von den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern erdrückt werden. Da der spätere Bildungsgang dieser Köpfe und die Eigenart ihrer Begabung Ihnen sicher bekannt ist, beschränke ich mich auf diese kurze Andeutung, die vielleicht zur Prüfung der Möglichkeiten führt, die man diesen Jünglingen eröffnen könnte, die durchaus nicht etwa seltene Ausnahmen sind.

So wertvoll ich die Mitarbeit des Vereins an der Revision der Maturitätsanforderungen finden würde, so möchte ich doch hervorheben, daß ich die Bedeutung dieser Revision als sekundär ansehe. Mit Prüfungsvorschriften lassen sich nationale Einsichten nicht erzwingen. Das Hauptproblem scheint mir nach wie vor zu sein:

Wann wird man einsehen, daß die stets zunehmende Ausdehnung des Unterrichtsstoffes die geistige Frische und Ursprünglichkeit der Schüler bedroht und das Heranreifen einer vertieften Bildung erschwert?

Wann wird man ernstlich prüfen, wie man der Mittelschule die Konzentration wieder geben könnte, die ihr verloren gegangen ist, und die der Eigenart der einzelnen Abteilungen angepaßt sein sollte?

Hier scheint mir eine wichtige Aufgabe der *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* zu liegen. Fern sei es von mir, einen Normallehrplan anzuregen; aber die Anregung möchte ich machen, unser Verein möge die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ersuchen, eine Aussprache über die Lehrpläne der schweizerischen Mittelschulen in Aussicht zu nehmen. Sache der einzelnen Erziehungsdirektionen wäre es dann, die ihnen gut-scheinenden Folgerungen aus dieser Aussprache zu ziehen.

Ich fasse meine Vorschläge zusammen in dem Antrag sie möchten folgende Resolution fassen:

Der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer begrüßt die Bestrebungen nach einer wirksamen nationalen Erziehung, deren Ziel die Wahrung der geistigen Unabhängigkeit und die Förderung des gegenseitigen Verständnisses der Eidgenossen ist. Er beschließt an diesen Bestrebungen durch ein Gutachten der Lehrerschaft über die Reformvorschläge mitzuwirken. Dieses soll dem schweizerischen Departement des Innern und den kantonalen Erziehungsdirektionen unterbreitet werden.

Dabei soll es die Meinung haben, daß es dem Vorstand überlassen bleibe, auf welche Anregungen er im einzelnen eingehen will; die Diskussion wird wohl begleitend sein, und vielleicht noch

weitere Anregungen bringen. Ich bin überzeugt, daß ein solches Gutachten der Fachleute wesentlich zur Aufhellung der Frage der nationalen Erziehung beitragen könnte.

Ich habe vor einigen Monaten die Ansicht vertreten, daß es eines Eingreifens des Bundes werde bedürfen, um die Forderungen zu verwirklichen, die mir vorschwebten. Das war vor der Behandlung der Motion Wettstein im Ständerat. Durch die Erheblicherklärung dieser Motion ist sichergestellt, daß eine ernsthafte Erörterung zu erwarten ist. Ob meine damals vorgebrachten Befürchtungen über das Schicksal der Bewegung in den einzelnen Kantonen übertrieben waren, wird die Zukunft lehren. Wenn durch eine überzeugte Mitarbeit der Lehrerschaft und durch ein tätiges Interesse der Erziehungsbehörden unsere Mittelschulen in abschbarer Zeit die Möglichkeit erhalten, zur nationalen Erziehung ihrer Schüler erfolgreicher beizutragen als bisher, so werde ich freudig erklären, daß ich zu schwarz gesehen habe.

Wir dürfen uns freilich auch keinen Illusionen hingeben. Die Aussichten unserer Bemühungen werden zu einem wesentlichen Teil von der politischen Lage nach dem Krieg abhängen. Nur wenn eine gereinigte Atmosphäre nach dem Gewitter herrschen wird, in der auch ein kleiner Staat wie der unsrige frei atmen und leben kann, bleibt uns eine Frist gegönnt. Von den geistigen Führern des Landes wird es abhängen, ob diese Frist genützt wird zur Wahrung und Festigung der geistigen Unabhängigkeit unseres Volkes, oder ob wir den Dingen ihren Lauf lassen, bis wir sie nicht mehr meistern können.

4. Ueber den selben Gegenstand spricht Herr Dr. *Louis Crelier*, Biel, a. o. Professor an der Universität Bern.

L'éducation du sentiment national.

I.

Messieurs et chers Collègues,

Il avait été convenu que la réunion annuelle des Professeurs de gymnase, pour 1914, aurait lieu à Bienne. Nous avons déjà formé le comité local chargé d'organiser la réunion.

A cette occasion je devais, étant donné certaines circonstances régionales sur lesquelles j'aurai à revenir plus tard, vous parler du développement de l'esprit civique dans les établissements d'instruction secondaire.

Les circonstances tragiques de l'été 1914 nous ont empêchés de tenir l'assemblée prévue à Bienne.

Il y a quelques mois, quand notre honorable Président, Mr. le Prof. Büeler, entreprit l'organisation de la séance actuelle et me demanda si j'étais disposé à parler sur le sujet dont il vient d'être question, je lui répondis d'abord négativement.

J'estimais qu'il n'était plus nécessaire de parler patriotisme dans notre réunion. L'admirable exemple fourni par la nation suisse tout entière et par son armée en particulier lors de la mobilisation de 1914, semblait suffisant pour en conclure qu'une telle discussion devenait superflue.

Néanmoins, sur les instances de Mr. Büeler et, considérant que la valeur morale et effective du patriotisme et du civisme de la génération qui fréquente à l'heure actuelle nos établissements d'instruction de tous les degrés, peut encore être fortifiée, j'ai consenti à reprendre le sujet préparé pour l'année dernière.

II.

Avant d'entrer dans le fond de la question, vous me permettrez d'établir aussi bien que possible la signification exacte des mots et des expressions qui vont devenir la base de tout notre débat.

Qu'est-ce que le patriotisme? Qu'entendons nous par le nationalisme et le chauvinisme? Quel sens voulons nous donner à cette expression: Le sentiment national? Y a-t-il une différence entre le patriotisme et le civisme?

Vous admettez avec moi, Messieurs, qu'une définition absolue du patriotisme peut présenter bien des difficultés et donner lieu à de nombreuses objections.

Si vous êtes d'accord, je procéderai par comparaison.

Comme l'amour de l'enfant pour sa mère, le patriotisme est une chose naturelle et sainte. C'est une religion qui n'admet pas de comparaison, ni de discussion. De même que l'amour filial, le patriotisme nous lie au passé par le culte des ancêtres et par l'affection de toutes les vieilles choses qui leur ont été familières. Mais, de même aussi que l'amour maternel, le patriotisme nous lie à l'avenir. Nous voyons dans ceux qui sont plus jeunes que nous, dans nos enfants comme dans les élèves que nous formons, le prolongement de notre vie, la continuation de nos aspirations et la suite indéfinie de nos espérances.

En face de la crise épouvantable qui ébranle le vieux monde sur ses assises et devant les milliers de jeunes hommes qui viennent de tomber glorieusement pour leurs patries respectives oserons-nous dire que le patriotisme peut conduire à des défauts et pourrions-nous

prétendre que l'exaltation de cette vertu peut entraîner à des erreurs ?

Eh bien ! Messieurs, c'est précisément devant cet abîme de destructions et ce torrent de sang que nous devons nous ressaisir et que nous devons dire : Oui, le nationalisme et le chauvinisme qui sont les formes outrées du patriotisme, cessent d'être des qualités pour devenir des erreurs. Oui certes, nous devons aimer notre pays de tout notre cœur, nous devons être prêts à tous les sacrifices, mais nous devons aussi comprendre tous les autres patriotismes. Nous devons rejeter l'exclusivisme. Nous ne devons ni ne pouvons admettre que nous ayons seuls le monopole de cette vertu et que tous ceux qui ne sont pas de notre patrie sont de moindre valeur que nous.

De même que dans une famille, nul frère ne peut prétendre à la possession absolue de l'amour filial, dans l'humanité, nulle société ne peut se présenter comme ayant un patriotisme supérieur à celui des autres.

Le patriotisme est fait d'amour et conduit à la paix et au travail, tandis que le chauvinisme conduit, par la haine, à la guerre et à la dévastation.

Arrivons au sentiment national. A côté de l'amour inné de la patrie, il y a la raison pure. Si nous aimons notre pays, nous devons nous imposer de le connaître, non pas seulement dans son histoire héroïque et dans son admirable géographie descriptive. Nous devons l'aimer et le connaître dans son esprit et dans son cœur.

Son cœur ce sont ses poètes, ses sites éblouissants bien connus et ses petits coin obscurs, cachés, pleins de grâce et de charmes dans lesquels nous aimons à vivre tranquilles. Son cœur, c'est encore la pléiade des hommes de bonne volonté qui se sont sacrifiés à la chose publique, non seulement sur les champs de bataille, mais dans l'arène des assemblées et dans le tourbillon de la vie économique.

L'esprit de la patrie, ce sont les hommes illustres, des lettres, des arts et des sciences dont le nom est inscrit dans les annales du progrès humain. Cet esprit, c'est encore la haute valeur éducative et morale de ses institutions démocratiques ; c'est la liberté dont nous jouissons et l'avenir de prospérité auquel nous pouvons prétendre.

Messieurs et chers Collègues, si nous nous donnons la peine de savoir ces choses, nous voyons alors la valeur de notre patrie, nous comprenons l'orgueil légitime que nous avons, du Bodan au Léman, des Alpes au Jura, de faire tous partie de la même famille suisse, une et indissoluble.

C'est cette connaissance des richesses spirituelles et matérielles de la patrie qui fait naître, chez celui qui la possède, ce sentiment particulier que nous appelons le sentiment national.

Le sentiment national est ainsi le complément rationnel du patriotisme : c'est le patriotisme conscient et éclairé.

Mais cela ne suffit pas encore. Avec le patriotisme conscient et éclairé, ils nous faut encore un patriotisme agissant.

Puisque la patrie a une âme et un cœur, elle vit. Elle vit non seulement de sa grande vie économique que nous devons aussi connaître et à laquelle nous participons tous par l'accomplissement journalier des devoirs de notre profession, mais encore et surtout par le fonctionnement normal de ses institutions politiques.

Nous connaissons bien ces institutions. L'instruction civique s'est heureusement répandue partout, dans toutes les régions du pays et dans toutes les classes de notre société. Nous savons que nous sommes la démocratie pure par excellence et nous savons également que chaque citoyen représente une part de la souveraineté nationale.

Tout ceci est incontestablement exact, mais sommes-nous certains que chaque citoyen se rend bien compte de la part de souveraineté qu'il détient?

L'indifférence d'un trop grand nombre vis-à-vis de la vie politique nous démontre que le patriotisme agissant n'est pas encore le cas général.

Il ne suffit pas d'avoir au fond de son bon cœur de Suisse l'amour inné de la patrie; il ne suffit pas non plus de connaître le cœur et l'esprit de notre pays; pour être un citoyen complet il faut encore prendre part à toutes les manifestations essentielles de notre vie politique.

L'accomplissement des devoirs politiques qui incombent à chaque citoyen, avec un esprit clair et un cœur libre, est certes une belle vertu. Les pères de la démocratie, ceux qui firent les premiers hommes libres, l'avaient appelé le civisme. Nous osons rester à cette expression.

Notre terminologie est maintenant fixée. Nous savons ce qu'on entend par patriotisme et civisme, et nous avons vu comment ces deux vertus peuvent être éclairées par un sentiment national bien éduqué.

III.

En fixant nos idées sur ces trois mots: patriotisme, sentiment national et civisme, nous avons ébauché l'exposé des droits et des devoirs que nous confère notre titre de citoyen suisse.

Les droits sont fort simples:

Vivre libres sur la terre que nous ont léguée nos ancêtres.

Continuer, par notre travail journalier d'améliorer l'avenir de nos enfants, comme nos pères se sont efforcés d'améliorer le nôtre.

Exercer sans entraves les droits souverains remis entre nos mains par la constitution.

Malgré leur apparente simplicité ces droits sont immenses et grandioses.

L'énumération des devoirs est encore plus simple que celle des droits:

En premier lieu, le devoir militaire, pour être à même de conserver les biens sacrés que nous tenons des aïeux.

En second lieu les devoirs civiques. *Vis-à-vis de nos descendants, nous avons la responsabilité de notre héritage économique et politique. Nous devons le leur transmettre encore meilleur que nous l'avons reçu.* C'est la loi du progrès général de l'humanité.

Se désintéresser des affaires publiques, c'est refuser de remplir ce devoir fondamental et sacré.

En troisième lieu, nous devons cultiver en nous mêmes le sentiment national, c'est-à-dire la connaissance de la patrie, car celui qui aime et qui connaît son pays remplira avec plaisir les deux devoirs patriotiques dont nous venons de parler.

IV.

Entrons dans le vif de la question d'aujourd'hui.

Était-il nécessaire en 1914 de discuter chez nous les droits et surtout les devoirs du citoyen? Est-ce que cette nécessité subsiste à l'heure actuelle? Et enfin, si oui, quelles sont les causes qui nous obligent à cette discussion.

A ce sujet, rappelons le beau travail de Mr. le Dr. A. Barth de Schaffouse: *Patriotismus und Schule* dans le „*Politisches Jahrbuch*“ de Hilty en 1913 et le non moins intéressant travail de Mr. Rob. Fath, à Lausanne en 1912: *La culture nationale à l'école.*

Donc notre thèse était en discussion avant 1914.

Nous avons déjà dit et nous le répétons encore: Le peuple suisse dans son ensemble a donné le plus admirable exemple de patriotisme que l'on puisse voir lors de la mobilisation générale de 1914. Néanmoins le sujet reste à l'ordre du jour.

Preuve en est la motion Wettstein aux Chambres fédérales (1915), puis l'activité de la Nouvelle Société Helvétique; remémorons en passant ses assemblées de Zürich le 22 Avril 1915 et de Lucerne le

26 Septembre dernier. C'est à l'assemblée de Zürich, comme vous venez de l'entendre, que Mr. le Prof. Grossmann mon honorable co-rapporteur, a présenté pour la première fois son remarquable travail : *Nationale Forderungen an die schweizerische Mittelschule*, travail qui forme encore le fond du superbe exposé qu'il vient de nous faire.

A côté des auteurs déjà nommés, nous pouvons encore citer le rapport de Mr. le Prof. Zürcher à l'assemblée du parti radical suisse à Bienne en 1913 où la même thèse fit l'objet d'une discussion très nourrie. Pour finir, pensons encore un instant à tous les articles que tous nos grands journaux quotidiens ont écrit là-dessus ces derniers temps.

Il semble donc établi que l'éducation du civisme et le développement du sentiment national dans notre pays laissent encore à désirer et que d'heureuses améliorations peuvent être apportées dans cette direction. Or, c'est au corps enseignant secondaire suisse dans son ensemble, qu'incombera surtout cette nouvelle tâche; c'est assez dire qu'il ne saurait s'en désintéresser et cela suffit pour justifier nos délibérations.

Avant d'examiner les causes du malaise dont nous parlons, arrêtons nous un instant sur les effets existants qui ont amené le diagnostic.

Au point de vue du devoir militaire la situation est excellente. Les refus de servir sont pour ainsi dire inconnus chez nous. L'anti-militarisme est une plante vénéneuse qui fort heureusement n'a pas pris racine dans notre pays. Nous considérons tous le devoir militaire comme une chose naturelle et sacrée.

Il y a une contre partie. Ceux qui dirigent les efforts militaires de nos soldats ne doivent jamais perdre de vue qu'ils ont à faire à un soldat-citoyen. Ils doivent posséder le tact qui caractérise une bonne éducation. Ils doivent avoir leurs hommes en main, prêts à tous les dévouements, non par crainte, mais bien par esprit de patriotique sacrifice.

Si, dans la période douloureuse et difficile que nous traversons, quelques jeunes officiers se sont montrés d'un tact insuffisant et d'une éducation peu distinguée, nous devons par contre reconnaître avec plaisir et avec fierté que nos officiers supérieurs ont fait preuve de la plus parfaite délicatesse vis-à-vis de la population civile. Je ne veux citer que deux faits suffisamment éloquents : La 3^{ème} division et les journées du soldat à Porrentruy, puis le séjour de la 1^{ère} division dans l'Emmenthal.

L'accomplissement des devoirs militaires se fait donc avec entraînement et avec fierté. C'est entendu. Pouvons-nous en dire autant de l'accomplissement des devoirs civiques?

Il n'y a qu'à consulter les statistiques relatives aux votations communales, cantonales et fédérales. Le résultat est franchement défavorable. Une moyenne de 50 % des électeurs s'approchent des urnes. Dans certains cas, c'est à peine si le 10 % des électeurs prennent part au vote.

C'est ici que le mal est intense et qu'il faut chercher à porter remède. Mais comment arriver à vaincre l'indifférence des citoyens qui veulent rester passifs? Ces malheureux abandonnent, sans s'en rendre compte, un des plus beaux et un des plus nobles de leurs droits. Et dire que des générations ont lutté et souffert pour arriver au suffrage universel!

Cette faiblesse du civisme est liée à l'éducation du sentiment national. Nous ne connaissons malheureusement pas assez notre pays. Je ne veux pas parler de l'histoire et de la géographie; ces branches sont couramment enseignées dans toutes les écoles. Nous avons également un bon enseignement de l'instruction civique. La grande majorité des recrues qui se présentent à l'examen scolaire lors du recrutement, obtiennent de bonnes notes pour cette branche.

Mais tout cela est insuffisant; ce que nous ne connaissons pas ou que nous connaissons mal, c'est la vie intellectuelle, scientifique, économique et politique qui nous est propre. Et d'autre part nous nous figurons trop facilement que nous sommes tributaires de nos grands voisins pour tout ce qui concerne les choses de l'esprit.

Nous manquons de confiance en nous mêmes parce que nous ignorons les ressources que nous possédons. Nous devons absolument arriver à renforcer l'éducation du sentiment national. C'est par là que nous vaincrons l'indifférence civique et que nous régènerons notre vie politique.

V.

Si vous le voulez bien, Messieurs, nous allons examiner plus en détail, les causes possibles de cet état de choses.

On a dit que la diversité des races était un obstacle au développement de l'esprit suisse. C'est une erreur. D'abord qu'est-ce qu'une race et quelles sont les causes qui lui impriment ses caractères? Une race est un groupement d'individus qui sont censés provenir d'une origine commune. Une race puise ses caractères dans la terre sur laquelle elle vit, dans l'air qu'elle respire et dans le soleil sous lequel elle se meut.

La communauté de religion n'existe plus dans aucune des nations avancées de l'Europe.

La communauté de langue est un facteur nouveau, d'ordre politique et non ethnique, vieux tout au plus de deux siècles.

Dans ces conditions, et vu la multiplicité des troupeaux humains qui ont traversé notre petit pays dans la suite des âges vous me permettrez de ne pas croire à une question de race chez nous. Malgré les différences de religion, malgré les différences de langues, nous osons affirmer, à la face de tous, qu'il existe véritablement une nation suisse, une et indivisible, dans son passé, dans sa vie présente et dans ses aspirations futures.

Ceux qui voient des antagonismes de races chez nous, ce sont ceux qui ont inventé le prétendu fossé devant nous séparer en deux camps, ceux-là qui auraient intérêt à nous diviser.

Pour nous, Messieurs et chers Collèges, qui depuis nombre d'années venons régulièrement à nos réunions de tous les coins du pays, et dans un sentiment de mutuelle estime, ce soi-disant fossé n'est qu'une absurdité sans nom.

La question de races ou de langues n'a rien à voir dans le débat actuel, c'est ailleurs que nous devons rechercher les causes du mal dont nous parlons.

La vie moderne avec son intense roulement des affaires, ses moyens extraordinairement rapides de communication et son mélange incessant des individus de toutes nations dans le commerce mondial : voilà un des facteurs.

Un autre, c'est l'afflux des étrangers dans notre pays, leur influence et leur exemple. Ils doivent rester passifs dans notre vie politique et leur passivité, mal comprise par beaucoup d'entre nous, fait tâche d'huile et retient l'activité politique de plusieurs de nos concitoyens.

Le troisième, c'est le tourbillon des affaires et son accaparement des citoyens auxquels il ne laisse plus de temps pour la vie civique.

Les trois facteurs dont nous parlons sont liés les uns aux autres. La pénétration commerciale réciproque des diverses nations a entraîné la question des étrangers. Et de l'activité de la vie moderne résulte l'accaparement des citoyens.

L'importance exagérée attachée par nous à l'opinion de nos hôtes étrangers nous a souvent fait perdre le point de vue essentiellement suisse qui aurait du prédominer dans nos affaires. Comme je l'ai dit tout à l'heure, nous n'avons pas assez confiance en nous mêmes car nous ne connaissons pas toutes nos ressources.

Regardons ce qui se passe chez nous pour un très grand nombre de postes importants dans les affaires ou dans l'enseignement supé-

rieur. En vertu de cet adage courant et mal fondé: *Nous n'avons pas, chez nous, les hommes compétents pour ce poste.* nous nous empressons de faire appel à des étrangers pour remplir des fonctions, qui dans l'intérêt même du sentiment national suisse devraient être confiées à des concitoyens de civisme éprouvé.

Jusqu'à maintenant, et pour le plus grand bien de la Confédération, nous avons trouvé chez nous des Conseillers fédéraux éminents. Nous n'avons jamais eu besoin de nous adresser à l'étranger pour trouver des juges fédéraux remarquables ou des officiers supérieurs distingués.

Mais chaque fois qu'une chaire universitaire est vacante il faut recourir à des forces étrangères dont la notoriété n'est pas toujours des plus marquantes.

En songeant que le personnel de certaines de nos Universités compte de 30 à 40 % d'éléments étrangers, nous ne devons pas nous étonner si la culture du sentiment national dans nos écoles moyennes et dans nos écoles populaires est en déficit.

Qui forme les professeurs de l'enseignement secondaire et des écoles normales d'instituteurs?

Ce sont évidemment les professeurs d'université. Or, s'ils sont étrangers, comment voulez-vous qu'ils apprennent à aimer la patrie dans son esprit et dans son cœur à ceux qui devront répéter cet apprentissage aux enfants du peuple?

Puisque nous sommes à parler de la question des professeurs étrangers, nous devons encore en toucher une autre qui lui est intimement liée: celle des assistants.

D'une manière générale nous concevons ces postes d'assistants comme un moyen de premier ordre pour développer nos futurs maîtres de physique et de chimie, ou de sciences naturelles. Nous admettons également qu'ils doivent fournir à nos jeunes savants l'occasion d'essayer leurs recherches et de développer leurs facultés. C'est aussi là que nous croyons voir nos jeunes médecins faire avec succès leurs premiers essais.

Mais qu'arrive-t-il dans la réalité? Très souvent le professeur étranger s'entoure de jeunes gens de son propre pays et ce qui devait revenir naturellement à nos nationaux leur échappe totalement.

Vous me dispenserez, Messieurs, d'une plus grande précision. Regardez et jugez vous mêmes.

Parmi les causes préjudiciables au développement normal du sentiment national suisse, nous venons de nous arrêter un peu longuement peut-être, sur l'influence étrangère dans nos milieux. Mais je

crois qu'en y regardant de plus près nous trouverons aussi des fautes qui nous sont particulières et vis-à-vis desquelles nous pourrions réagir sans difficulté.

Je fais allusion ici au manque trop commun de condescendance envers ceux des confédérés qui ne parlent pas notre langue ou qui ne partagent pas nos idées, au manque de confiance envers nos frères suisses qui doivent s'établir dans un coin du pays autre que le leur. Ce ne sont que des petits détails, mais nous les oublions quand même trop facilement. *Sachons, dans toute discussion rester des concitoyens corrects avec ceux qui représentent des idées opposées aux nôtres.*

Dans le même ordre d'idées, nous avons quelquefois lieu de nous plaindre du bureaucratisme de certaines administrations. Leur manière d'agir porte préjudice à la bonne harmonie qui devrait régner entre toutes les parties du pays.

Ces faits sont heureusement rares, c'est vrai, mais ils sont néanmoins pénibles pour les régions qui doivent les subir.

J'ai la prétention d'être bon Suisse et bon Bernois, mais je suis quand même très attaché à ce petit coin de pays qui est le mien et qu'on appelle le Jura. Nous parlons français et nous faisons partie de l'arrondissement des chemins de fer de Bâle. Au point de vue postal, nous sommes rattachés à l'arrondissement de Neuchâtel. Un très grand nombre de mes concitoyens entrent dans le service des postes et s'y trouvent fort bien. Jamais et dans aucune circonstance le moindre frottement n'est arrivé entre l'administration postale et le public jurassien.

Dans l'administration des chemins de fer, c'est tout autre chose. Les fonctionnaires sont étrangers au pays et à sa langue, et les journaux locaux sont remplis de récriminations contre cette administration. Il y a quelque chose qui ne joue pas et qu'il faut, une fois pour toutes, supprimer définitivement.

Le remède est facile. Qu'on fasse comme pour le service postal et que l'on crée un arrondissement à Neuchâtel. Non seulement cela est possible, mais c'est une nécessité, pour le plus grand bien de de l'esprit suisse et du sentiment national dans cette petite région.

VI.

En voilà assez pour les causes. Recherchons maintenant les moyens de réagir contre ce malaise du civisme et cette faiblesse du sentiment national.

Le civisme, comme le patriotisme, est une vertu. Le patriotisme est une vertu du cœur; il est inné, tandis que le civisme est une

vertu de la raison. Nous ne pouvons donc acquérir une telle vertu que par une suite d'efforts lents et réfléchis.

Nous considérons le civisme comme une résultante du sentiment national. Si nous voulons éveiller cette vertu dans l'esprit de nos jeunes gens nous devons donc la baser sur un développement systématique et bien compris du sentiment national.

Nous avons présenté le sentiment national comme étant une connaissance de la patrie dans sa vie littéraire, artistique, scientifique, économique et politique. Est-il possible maintenant d'acquérir cette connaissance à l'école, à l'école moyenne surtout, et cela de quelle manière?

C'est ici que les avis seront probablement le plus partagés. Faut-il une révision des programmes et doit-on laisser l'initiative de cette révision à la Confédération? Ou bien peut-on se servir des cadres actuels et doit-on se contenter de donner aux divers enseignements cette tendance nationale particulière qui les amèneraient au but désiré?

Messieurs et chers Collègues, nous sommes tous d'accord, je crois, sur le premier point. L'école populaire d'abord et l'école moyenne ensuite doivent contribuer sur une plus large base que par le passé au développement systématique du sentiment national.

Le second point nous donnera davantage à discuter. Avant de demander une réforme plus ou moins conséquente des programmes, réforme toujours difficile à obtenir, examinons un peu ce que l'on pourrait faire avec les programmes actuels et voyons si l'on ne pourrait pas arriver déjà à un résultat très effectif par un emploi mieux approprié des diverses branches enseignées dans nos écoles.

En somme l'éducation du sentiment national dépend de l'histoire, de la géographie, de la littérature, de l'instruction civique et de l'économie politique. Elle est également liée à toutes les sciences dans lesquelles nous avons des nationaux qui se sont avantageusement distingués. Enfin l'éducation du sentiment national peut encore être cultivée dans toutes les courses scolaires, dans toutes les visites d'usines, de musées, d'expositions, en un mot dans toutes les leçons de choses qui sont le complément nécessaire d'un bon enseignement.

Pour mieux faire ressortir notre pensée, nous passerons en revue les thèmes que nous considérons comme aptes à développer le sentiment national et nous verrons dans quels chapitres de l'enseignement primaire ou secondaire nous pourrions les ranger. Ce sera probablement plus commode que d'examiner chaque branche et d'en fixer ce qui pourrait contribuer à ce but.

Nous n'insisterons pas sur l'importance de l'histoire et de la géographie classiques du pays. Mais à côté de l'histoire héroïque de notre première période d'existence, histoire dont les admirables exemples de dévouement sont à la base de nos sentiments patriotiques, nous aimerions voir l'histoire du XIX^{ème} siècle d'une part et d'autre part l'histoire locale occuper une place avantageuse dans cet enseignement. Certains chapitres de l'histoire générale qui nous intéressent moins que ceux là pourraient être écourtés en leur faveur.

L'histoire suisse du XIX^{ème} siècle est en somme l'histoire de nos libertés politiques. Les grands noms qu'elle contient: Stampfli, Waelti, Ruchonnet, pour n'en citer que quelques uns, sont des personnifications vivantes du civisme.

Et l'histoire régionale ou locale, Messieurs, vous conviendrez avec moi qu'elle aussi ne manque pas d'attraits, ni de valeur. C'est par elle que nous apprenons l'histoire des vieilles pierres qui nous entourent, des ruines que nous connaissons bien et des villages dans lesquels ont vécu tous nos ancêtres.

A cette histoire là, nous devons encore demander les noms des patriotes locaux qui ont pratiqué réellement le civisme avec tous ceux que nous connaissons encore. Elle nous rappellera également la mémoire des hommes de courage et d'initiative qui ont fondé nos industries, créé nos chemins de fer et développé nos ressources naturelles.

Le maître qui aura l'honneur d'exposer ces faits simples et locaux aux gymnasiens de sa région devra se placer au dessus et en dehors de l'esprit des partis politiques. Il devra rappeler ensemble les noms des adversaires politiques qui se sont combattus, parce que, les uns comme les autres, ils se sont consacrés à la chose publique, et les uns comme les autres, mais dans des directions différentes, ils ont cru chercher le bien du pays.

Si nous pouvons être fiers de notre histoire suisse, générale ou régionale, nous pouvons être fiers aussi de nos lettres, fiers de nos arts et fiers de nos savants.

Nous ne voudrions en rien déprécier l'œuvre admirable des grands classiques, Corneille, Racine, Schiller ou Gœthe, et nous ne voudrions pas émettre cette prétention ridicule que nous pouvons nous passer des influences littéraires de nos grands voisins. Loin de là notre pensée. Mais je crois que nous osons sans réserve, faire connaître à nos jeunes gens ceux qui ont illustré les lettres de la Suisse romande ou de la Suisse allémanique.

Je ne veux citer que quelques noms pris au hasard: Rambert, Varnery, Duchosal, et chez nos confédérés de langue allemande, Gottfried Keller, Jeremias Gotthelf et Conrad Ferdinand Meyer.

A côté du cours de littérature classique, ne serait-il pas possible, dans notre enseignement secondaire supérieur, de réserver une place à cette pléiade de bons littérateurs qui furent aussi de bons patriotes.

Et les lectures, lectures en classes, lectures à domicile, ne pourraient-elles pas être consacrées davantage à nos auteurs?

J'ignore totalement jusqu'à quel point l'histoire de l'art est rattachée aux belles-lettres ou au dessin. Mais quoi qu'il en soit, elle doit avoir une place, au moins incidente, dans l'enseignement secondaire. Nos classes supérieures ont toutes visité l'un ou l'autre de nos musées de peinture, et nous osons certes faire connaître des noms comme ceux d'Anker, Bœklin ou Giron, pour ne parler que des morts.

Il est hors de doute qu'un jeune homme qui reste en classe jusqu'à 19 ou 20 ans doit connaître ces hautes personnalités nationales dont nous causons.

On pourrait peut-être croire qu'il est moins facile de faire connaître nos savants dans les établissements d'instruction secondaire. Ce serait une erreur. Partout où l'on étudie les sciences naturelles on doit parler des de Saussure, des de Candolle, des Agassiz, des Studer, etc. Même dans les mathématiques, il est facile citer les Bernoulli, Euler et Steiner et de montrer quelle place d'honneur ces grands hommes occupent dans cette science.

Dans l'étude de notre vie économique, ce n'est pas seulement cette branche particulière: l'économie politique, qui doit conduire au but désiré. La géographie prise à un moment donné comme science économique peut rendre d'incalculables services. La connaissance des grandes régions industrielles du pays, leur importance comparée à la production étrangère, l'étude des grandes voies de communication empruntant notre territoire, voilà des thèses qui ont leur place dans nos écoles moyennes.

La leçon de choses sur place, la visite des usines, des expositions et des musées de la Suisse se rattachent à cet enseignement.

La connaissance des grands noms qui ont créé nos industries, nos chemins de fer, des Favre, des Sulzer, des Francillon, etc. complètera les notions précédentes.

Nous pourrions nous étendre bien longuement encore sur toute les choses et tous les hommes qui forment dans leur ensemble l'histoire de la vie moderne de la Suisse. Comme je l'ai déjà dit plusieurs fois dans cet exposé, nous avons vraiment des richesses extraordinaires.

Je ne veux pas abuser de votre patience et je veux m'en tenir à ces indications sommaires.

Pour terminer, je pose encore cette question: N'y aurait-il pas moyen d'illustrer matériellement les notions dont nous parlons, et par là même, de faciliter l'éducation de ce sentiment national qui nous tient tant à cœur?

Je m'empresse de répondre affirmativement. Je vois même plusieurs moyens assez simples d'arriver à ce but.

En premier lieu, le mobilier scolaire ou mieux la partie décorative de ce mobilier. Quand nos classes sont pourvues de bancs, d'un ou deux tableaux noirs et de quelques cartes, nos autorités scolaires considèrent en général leur devoir comme accompli. Et pourtant c'est insuffisant. Les salles de classe et les corridors de nos édifices scolaires devraient être pourvu d'une profusion de tableaux facilitant les divers enseignements.

Au point de vue de l'éducation du sentiment national, les portraits de tous ceux qui nous forment une glorieuse galerie d'ancêtres, devraient être à des places bien visibles. Leur image serait déjà toute une partie de leur histoire. Avec ces portraits nous devrions avoir encore une série de sujets historiques, géographiques et économiques.

Le second moyen de faciliter la tâche dont nous parlons serait une suite d'opuscules de bon goût, mais pas chers et que l'on pourrait répandre non seulement dans les classes, mais encore dans le peuple et contenant chacun, un des points ou un des chapitres dont il vient d'être question. Nous aurions un opuscule pour l'histoire de tel canton ou de telle région, un autre pour la littérature de la Suisse romande, un pour la littérature de la Suisse allémanique, un sur l'histoire des chemins de fer suisses, une monographie de l'industrie horlogère suisse, etc.

Un encouragement dans cette direction provenant de la conférence intercantonale des Directeurs de l'instruction publique par exemple, aurait les plus heureux résultats.

A ce sujet nous nous faisons un devoir de citer les jolies publications de la maison d'édition Zahn à Neuchâtel. Elles ont certainement rendus d'éminents services à la cause du sentiment national et du civisme dans notre pays.

Ces publications sont beaucoup plus conséquentes que celles que nous désirons. Ce sont en général des ouvrages de bibliothèques, tandis que nous voudrions avoir de petits ouvrages populaires qui faciliteraient quand même le travail de l'école.

VII.

Mesdames et Messieurs, j'arrive à mes conclusions. Je ne suis pas partisan d'une réforme complète des programmes pour le moment, car celle-ci nous entrainerait beaucoup plus loin que nous ne voulons aller.

Nous pouvons quand même arriver à un heureux résultat en partant des programmes actuels et en demandant simplement de donner à chaque enseignement un caractère vraiment patriotique par l'introduction de toutes les notions qui peuvent contribuer à l'éducation du sentiment national et au développement du civisme.

Ces notions, je me permets d'en préciser quelques unes:

- 1^o Maintenir et développer l'instruction civique à l'école populaire et dans les cours complémentaires.
- 2^o Donner plus de place à l'histoire politique suisse du XIX^e siècle ainsi qu'à l'histoire locale ou régionale, aussi bien dans l'enseignement primaire supérieur que dans l'enseignement secondaire.
- 3^o Organiser le cours de littérature dans les gymnases et les écoles normales de manière à laisser une place importante à nos littérateurs nationaux.
- 4^o Encourager la lecture des ouvrages de nos écrivains suisses dans tous les degrés de l'enseignement primaire et secondaire.
- 5^o Introduire et rattacher au cours de littérature quelques conférences et quelques courses scolaires sur l'histoire de l'art et en particulier de l'art suisse.
- 6^o Développer l'enseignement de la géographie économique suisse, dans l'enseignement secondaire au moins.
- 7^o Introduire dans les gymnases et les écoles normales un cours hebdomadaire de 1 h. pendant une année, comme suite de la géographie économique, sur l'économie politique orientée principalement pour notre milieu.
- 8^o Rappeler dans l'enseignement scientifique secondaire supérieur, les noms des savants suisses qui ont illustré le pays.
- 9^o Introduire abondamment dans toutes les écoles, les moyens matériels, portraits, sujets spéciaux et vues particulières, pouvant renforcer les notions dont il est question.
- 10^o Favoriser la publication de monographies pour diffuser ces mêmes notions.

La conclusion générale et les détails particuliers auxquels j'arrive n'enlèvent rien à la motion encore plus générale présentée par mon honorable Collègue, Mr. le Prof. Grossmann. Au contraire il vous a

posé un principe, tandis que moi je vous ébauche quelques détails en vue de sa réalisation.

Oui, Messieurs, c'est notre devoir de renforcer l'éducation du sentiment national à l'école, car c'est l'école d'aujourd'hui qui forme les citoyens de demain.

5. *Diskussion.* Sie beginnt mit einem längeren Votum von Prof. Dr. *Schneider*, Zürich, über die Stellung der Geschichte bei der nationalen Erziehung. Die nationale Erziehung ist mehr eine Angelegenheit des Schulgeistes als der Organisation. Eine gewisse vornehm-überlegene und skeptische Geistesverfassung muß weichen. Bei den Lehrern muß nationales Gefühl da sein und als Ausfluß ihrer Persönlichkeit erscheinen; es wirkt nur, wo volle Achtung des Schülers für den Lehrer vorhanden ist. Das Nationalgefühl beruht bei uns auf geschichtlicher Grundlage, da Einheit der Konfession und Gemeinschaft der Sprache fehlen. Die Geschichte fördert den Glauben an den Staat und den Willen für den Staat, indem sie die Gegenwart durch die Vergangenheit erklärt, den Blick für den Zusammenhang von Ursache und Wirkung schärft und dadurch den jungen Bürger befähigt, offenen Auges ins politische Leben zu treten. Der *Staat* ist Hauptgegenstand der Geschichte. Der Lehrer soll zeigen, etwa an den Wohlfahrtseinrichtungen vor und nach 48, wie die Leistungen gestiegen sind, denen gegenüber das Dankbarkeits- und Pflichtgefühl nicht entsprechend gestiegen sind.

Die Schweizergeschichte darf zwar nicht in den Mittelpunkt gestellt werden, obschon sie der Hauptvermittler nationalen Gefühles ist. Es sollte in den beiden ersten Mittelschuljahren für sie ein Unterkurs eingerichtet werden. Dadurch würde die alte Geschichte zu ihrem Vorteil hinaufgerückt. Das Mittelalter sollte verkürzt werden, wofür die neueste Geschichte mehr Zeit erhielte. Überhaupt muß das Fach der Geschichte mehr Zeit bekommen und die Lehrer sollten besser für die neue Aufgabe vorbereitet werden. Ein eigentliches Fach „Staatsbürgerlicher Unterricht“ ist nicht nötig; die Forderung danach ist entsprungen aus dem Schuloptimismus, der in der Schule alles für möglich hält und ihr nicht genug Aufgaben geben kann. Aber der Ruf nach nationaler Erziehung geht nicht nur an die Schule, er geht an alle Kreise und nicht zum mindesten an die Familie.

Dr. *Rütschi*, St. Gallen, spricht im Namen des Geographielehrervereins über die Aufgabe der Geographie. Sie weckt das Zusammengehörigkeitsgefühl. Vertrautheit mit der Scholle lehrt sie lieben. Daher sollte auch die Oberstufe Geographie treiben. Er stellt folgenden Antrag: Der Verein schweizerischer Geographielehrer unterstützt die Bestrebungen des Gymnasiallehrervereins nach vermehrter Förderung der nationalen Erziehung und erwartet, daß, in Anbetracht der Wichtigkeit der Geographie, bei einer allfälligen Ausarbeitung eines Gutachtens der Lehrerschaft über Reformvorschläge, auch eine Vertretung dieses Faches gebührend berücksichtigt wird.

Da die Mittagstunde schon vorbei ist, wird von mehreren Seiten der Ruf nach Beschränkung der Zeit auf zehn oder fünf Minuten für jedes einzelne Votum erhoben.

Dr. *Probst*, Basel, findet die These Großmann zu unbestimmt; er will mehr praktische Ergebnisse und möchte daher nur die beiden ersten Sätze beibehalten; dann schlägt er vor: Die Reform der schweizerischen Mittelschulen muß gerichtet sein 1. auf Konzentration des Unterrichts. 2. auf vermehrten Unterricht in der

neuesten Schweizergeschichte und in der Schweizer-Geographie. 3. auf vermehrten Unterricht in den Landessprachen. 4. auf vermehrte heimische und fremde Literaturgeschichte auf reeller Basis.

Dr. *Rüegg*, Basel. Die Ärzte prügeln sich gegenseitig weil jeder den Kranken besser heilen möchte. Das ist das Schauspiel, das die Vertreter der Fächer hier geben. Die These Großmann ist ein Dietrich in der Hand des eidgenössischen Departements des Innern, womit es anfangen kann, was es will. Besser ist die These Probst; doch sollte sie noch enthalten, daß wir eine Studienkommission einsetzen wollen, die an der nächsten Jahresversammlung Bericht erstattet.

Goumaz, Nyon, préconise un échange des enfants de la Suisse alémanique avec ceux de la Suisse romande. Dans les écoles Vaudoises, on reçoit les enfants de la Suisse orientale sans aucune difficulté, lors même qu'ils ne savent pas encore le français. La même libéralité devrait être pratiquée dans la Suisse alémanique à l'endroit des jeunes Romands. Il faudrait arriver à une équivalence des classes de nos organisations scolaires. De cette façon les enfants suisses glâneront dans les deux cultures; instruits par le maître, ils acquerront, depuis l'âge le plus jeune, un respect profond pour tous les confédérés et les diverses parties du pays se pénétreront mieux l'une l'autre.

Dr. *Tschumi*, Bern, möchte ebenfalls die Sätze von Probst, mit dem Zusatz von der Kommission.

Dr. *Rüst*, Zürich, kann sich den Sätzen von Probst nicht anschließen; denn eine Stundenvermehrung bei den einen bringt bei den andern eine Verminderung mit. Dabei ist zu sagen, daß auch die Kenntnis dessen, was die materielle Kultur schafft, nationale Gesinnung weckt, nicht nur ausschließlich die Geistesfächer.

Rektor Dr. *Barth*, Basel, schlägt folgendes Vorgehen vor: Man solle die Sache an die zunächst interessierten Fachvereine weisen; ihre Gutachten würden binnen einem halben Jahr an einen jetzt zu wählenden Ausschuß gehen, der auch mit den Universitäten in Beziehungen träte und möglichst wenig Mitglieder hätte.

Dr. *Probst*, Basel. Damit wird ein Resultat in weite Ferne gerückt. Aber das Schweizervolk erwartet von uns *jetzt* eine Stellungnahme; *jetzt* muß es vorwärts gehen.

Dr. *Dick*, Basel. Dr. Probst verlangt eine bessere Stellung des Italienischen. Darüber kann man erst schlüssig werden, nachdem die Neuphilologen entschieden haben, ob Italienisch oder Englisch vorzuziehen sei.

Dr. *Miry*, St. Gallen, unterstützt den Gedanken an einen ständigen Arbeitsausschuß, welcher Mittelpunkt aller Bestrebungen nach nationaler Erziehung würde. Der Vorschlag Goumaz wäre von ihm ebenfalls zu prüfen.

Dr. *Vogler*, St. Gallen, findet, es sei noch zu früh, einen Beschluß im Sinne von Probst zu fassen, da noch keine einzige prinzipielle Frage entschieden sei. Den ersten Satz von Großmann können wir annehmen, aber an die Behörden wollen wir noch nicht gelangen.

Rektor P. *Kühne*, Einsiedeln, ist ebenfalls der Meinung, man solle nicht bei einer Oberbehörde anhängig werden; denn ein allgemeines Gesetz paßt nicht auf jede Schule. Wir haben eine ausgeprägte Staatsdevise in drei Worten: Mit Gott, mit Freiheit, fürs Vaterland. Die Freiheit walte auch im Schulwesen. Wenn jeder Lehrer seine Pflicht tut, so ist überhaupt keine Änderung nötig. Er beantragt, eine äußere Änderung an den bestehenden Lehrplänen zu unterlassen.

Dr. *Probst*, Basel, will auch kein Mittelschulgesetz, aber einige bestimmte Normen aufzustellen, sollte schon heute möglich sein.

Prof. Dr. *Vetter*, Zürich, erklärt, ein allgemeiner Beschluß nütze so viel, wie der einer jeden andern Versammlung, nämlich nichts. Etwas Positives sei nötig, Hauptsache sei die Konzentration des Unterrichts.

Es wird Schluß verlangt. Der Präsident stellt fest, daß Anträge von Dr. Probst, Dr. Rüegg, Dr. Barth, P. Kühne vorliegen.

Prof. Dr. *Schulthess*, Bern, macht darauf aufmerksam, daß die Anträge Barth und Rüegg zusammenfallen.

Rektor P. *Kühne*, Einsiedeln, zieht seinen Antrag, daß nichts Besonderes beschlossen werden sollte, zurück.

Rektor Dr. *Finsler*, Bern, konstatiert, daß in der Hauptabstimmung dennoch abgestimmt werden müsse, ob man etwas Neues wolle oder nicht.

Es folgt zuerst eine Eventualabstimmung über die Anträge Probst und Rüegg. Der Antrag Probst wird satzweise vorgenommen. Das Ergebnis ist folgendes:

Der Satz von der Konzentration des Unterrichts wird mit starker, der von der Vermehrung des Unterrichts in Schweizergeschichte und -geographie mit schwacher Mehrheit angenommen; die Sätze vom vermehrten Unterricht in den Landessprachen und in der Literaturgeschichte werden mit Mehrheit verworfen. Dagegen wird die Resolution Rüegg mit großem Mehr angenommen.

In der Hauptabstimmung wird mit großer Mehrheit ein Vorgehen im Sinn der Resolution Rüegg angenommen. Sie erhält folgende definitive Fassung:

Der Verein schweizerischer Gymnasiallehrer begrüsst die Bestrebungen nach einer wirksamen nationalen Erziehung, deren Ziel die Wahrung der nationalen und geistigen Unabhängigkeit und die Förderung des gegenseitigen Verständnisses der Eidgenossen ist. Er beauftragt den Vorstand, einen Ausschuss niederzusetzen, der nach Konsultierung der Fachverbände und mit Berücksichtigung der regionalen Interessen ein Gutachten über Reformvorschläge ausarbeiten und der Jahresversammlung vorlegen soll.

La Société suisse des Professeur du Corps enseignant secondaire approuve et appuie les efforts qui sont faits pour donner à notre jeunesse une éducation vraiment nationale. Celle-ci doit viser à maintenir notre indépendance intellectuelle et à faciliter l'entente des Confédérés entre eux. Le comité est chargé de nommer une commission qui, après avoir consulté nos associations de professeurs spéciaux, et en tenant compte des intérêts régionaux, rédigera un mémoire sur les réformes à opérer dans nos programmes et le soumettra à la prochaine assemblée annuelle de la Société.

Beim Bankett im Kurhaus brachte der zurücktretende Präsident, Prof. *Büeler*, den Toast auf das Vaterland aus. Seit langem ist es uns nicht mehr so stark zum Bewußtsein gekommen, was wir an ihm haben, als jetzt in der Zeit des großen Krieges. Uns Schweizern wird es zukommen, nach dem Krieg die zerrissenen Fäden wieder zusammen zu knüpfen.

Zur allgemeinen Freude trugen 12 Mitglieder des Gemischten Chors Baden unter Leitung von Musikdirektor *Vogler* eine Anzahl Röseligartenlieder vor, sowie

einige sehr urwüchsige Volkslieder, die der Dirigent selber in Kiental notiert hatte, Die Stimmen der Sängerinnen und Sänger waren rein und kräftig.

Herr *Attinger*, Neuchâtel, dankte der Versammlung dafür, daß sie ihn nicht zum Präsidenten gemacht hatte, und widmete zugleich den zurücktretenden Vorstandsmitgliedern, den Herren *Büeler* und *Leisi*, einige Worte warmen Dankes. Nachdem Prof. Dr. *Schulthess*, Bern, noch der Gemeinde Baden und dem Gemischten Chor Baden den Dank der Versammlung ausgesprochen hatte, schloß Prof. Dr. *Steiger* die Reihe der Reden mit einer vorzüglichen humoristischen Parodie, frei nach Schiller: „Die Götter Griechenlands, oder der Altphilologe beim Empfang des diesjährigen Programms“. Bald darauf löste sich die Versammlung auf, um die Nachmittags Schnellzüge zu benützen, oder auch, um in der Nachmittagssonne im herbstlich bunten Baden einen Spaziergang zu machen.

Der zurücktretende Aktuar:

Dr. E. Leisi.

Verzeichnis

der

Mitglieder des schweizerischen Gymnasiallehrervereins.*

(Abgeschlossen den 31. Dezember 1915.)

Die Ortskorrespondenten sind durch beigetzten * bezeichnet.

Herr Rektor Dr. F. Schäublin, Basel, Präsident.
" Dr. G. Attinger, Neuchâtel, Vizepräsident.
" Dr. W. Altwegg, Aktuar.
" Dr. A. Geßner, Aarau, Kassier.
" Dr. L. Crelier, Biel, Beisitzer.

I. Aarau.

1. Frä. A. Blattner, Lehrerin des Englischen und Französischen am Lehrerinnenseminar.
2. Herr David Caminada, Lehrer des Französischen und Italienischen an der Kantonschule.
3. " Dr. Oskar Dill, Lehrer der Geographie an der Kantonschule und der Mathematik am Lehrerinnenseminar.
4. " *Dr. Aug. Gessner, Lehrer der alten Sprachen an der Kantonschule.
5. " Dr. Adolf Hartmann, Lehrer der Chemie an der Kantonschule.
6. " Dr. Alfred Helbling, Lehrer des Deutschen, des Französischen, der Geschichte und der Religion an der Bezirksschule.
7. " Arthur Hirt, Lehrer der Handelsfächer an der Kantonschule.
8. " Dr. Arnold Hirzel, Lehrer der alten Sprachen und des Französischen an der Bezirksschule.
9. " Dr. Hans Käslin, Lehrer des Deutschen an der Kantonschule.
10. " Dr. Theodor Müller, Lehrer der Geschichte an der Kantonschule.
11. " Dr. Hans Otti, Lehrer des technischen Zeichnens, der Physik und der Mathematik an der Kantonschule.
12. " J. Martin Rennhart, Lehrer des Italienischen und Englischen an der Kantonschule.
13. " Fritz Rey, Lehrer des Französischen, Italienischen und Spanischen an der Kantonschule.
14. " Franz Rödelberger, Lehrer der Instrumentalmusik an der Kantonschule.
15. " Dr. Hermann Schneider, Lehrer der alten Sprachen an der Kantonschule.
16. " Dr. Paul Steinmann, Lehrer der Naturgeschichte an der Kantonschule.
17. " Jakob Suter, Lehrer des Deutschen und der Pädagogik am Töchterinstitut und Lehrerinnenseminar, Rektor desselben.
18. " Eduard Truan, Lehrer des Französischen an der Kantonschule.
19. " Dr. Albert Tschopp, Lehrer des Deutschen und Englischen an der Kantonschule.
20. " Dr. August Tuchschnid, Lehrer der Mathematik und Physik, Rektor der Kantonschule.
21. " Dr. Jost Winteler, früher Lehrer der Geschichte am Gymnasium; in Krummenau, Toggenburg.
22. " Sam. Zimmerli, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Lehrerinnenseminar.
23. " Dr. Ernst Zschokke, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonschule, Konrektor.

II. Aigle.

24. Mr. Aug. Genillard, maître de mathématiques, directeur de l'école industrielle.

* Wir bitten die Herren **Ortskorrespondenten** allfällige Irrtümer zu berichtigen und Veränderungen uns mitzuteilen.

Die Redaktion.

III. Altdorf.

25. Herr Dr. P. Bonifacius Huber, Lehrer der Mathematik und Physik am Kollegium.
26. „ Dr. P. Columban Juret, Lehrer des Lateinischen und Griechischen am Kollegium.

IV. Appenzell.

27. Herr P. Herbert Amstad, Lehrer des Deutschen und der Literatur am Kollegium St. Antonius.
28. „ P. Fidelis Klaus, Lehrer der Geschichte am Kollegium St. Antonius.

V. Baden.

29. Herr Erne, Lehrer der Mathematik an der Bezirksschule.
30. „ Jos. Gyr, Lehrer des Deutschen an der Bezirksschule.
31. „ Dr. Arthur Stutz, Lehrer der Mathematik an der Bezirksschule.
32. „ Dr. O. Zürcher, Lehrer für Deutsch, Französisch und Geschichte an der Bezirksschule.

VI. Basel.

33. Herr Dr. Wilhelm Altwegg, Lehrer des Lateinischen und Deutschen am Gymnasium; Theodorsgraben 36.
34. „ Dr. Albert Barth, Lehrer für Geschichte an der Töchterschule, Rektor; Schaffhauser-
rheinweg.
35. „ Dr. G. Beaujon, Lehrer des Französischen an der obern Realschule; Thiersteiner-
allee 62.
36. „ Karl Belart, Lehrer für Deutsch, Geschichte und Französisch an der untern
Realschule; Amselstrasse 43.
37. „ J. Bollinger-Auer, Lehrer für Pädagogik und Methodik an der Töchterschule;
Unt. Rheinweg 162.
38. „ Dr. Wilhelm Brenner, Lehrer der Naturgeschichte und Geographie an der Real-
schule, Grenzacherstr. 71.
39. „ Dr. Berthold Brömmel, Lehrer des Französischen und der Geschichte am
Gymnasium; Austrasse 23.
40. „ Dr. W. Bruckner, Prof. e. o., Lehrer des Griechischen, Lateinischen und Deutschen
am Gymnasium; Kanonengasse 30.
41. „ Edwin Brunner, Lehrer der Mathematik, des Deutschen und Französischen an
der Töchterschule.
42. „ Dr. Emil Bucherer, Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften am
Gymnasium; Jurastrasse 54.
43. „ Dr. Paul Burckhardt, Lehrer des Deutschen, der Geschichte und des Lateinischen
an der Töchterschule; Marschalkenstrasse.
44. „ Dr. Ernst Dick, Lehrer des Englischen an der Töchterschule, Tiersteinerallee 87.
45. „ Dr. Georg Finsler, V. D. M., Lehrer der Religion am Gymnasium; Sonnenweg 16.
46. „ Dr. Robert Flatt, Rektor der obern Realschule; Margaretenstrasse 77.
47. „ Sam. Flury, Lehrer des Englischen an der obern Realschule; Missionsstrasse.
48. „ Dr. H. Frei, Lehrer des Lateinischen und Deutschen am Gymnasium; Bachletten-
strasse 56.
49. Frl. Dr. Julia Gisi, Lehrerin für Naturwissenschaften und Mathematik an der Töchter-
schule; Johannsvorstadt 74.
50. Herr Dr. Karl Grüninger, früher Lehrer am Gymnasium; Hebelstrasse 41.
51. „ Dr. Alfred Hartmann, Lehrer der klassischen Sprachen am Gymnasium; Gundol-
dingerstrasse 119.
52. „ Dr. Ernst Hausknecht, Lehrer des Englischen und Deutschen an der Töchter-
schule; Holbeinstrasse 47.
53. „ Dr. Rudolf Hotz, Lehrer des Lateinischen, der Geschichte und Geographie am
Gymnasium; Schanzenstrasse 27.
54. „ Dr. Ernst Jenny, Lehrer des Deutschen und des Gesangs am Gymnasium,
Rittergasse 33.
55. „ Dr. Ferdin. Kugler, Lehrer an der Sekundarschule; Markkircherstrasse 22.
56. „ *Dr. Rud. Löw, Lehrer der klassischen Sprachen und des Gesangs am Gymnasium;
Mittlere Strasse 135.
57. „ Dr. A. Meier, Lehrer der deutschen Sprache a. d. Töchterschule; Strassburgerallee 25.
58. „ Dr. Theodor Moosherr, Lehrer des Deutschen, der Geschichte und der Pädagogik
an der Töchterschule; Schertlingasse 20.
59. „ Dr. Max Niedermann, Prof. ord. für vergleichende Sprachwissenschaft an der
Universität.

60. Herr Dr. Theodor Plüss, früher Lehrer am Gymnasium; Solothurnerstrasse 51.
 61. „ Dr. Emanuel Probst, Lehrer der klassischen Sprachen am Gymnasium; Sozinstr. 53.
 62. „ Dr. A. Rossat, Lehrer des Französischen an der obern Realschule; Schweizer-
 gasse 10.
 63. „ Dr. Aug. Rüegg, Lehrer der klassischen Sprachen am Gymnasium; Hammerstr. 16.
 64. „ Dr. Emil Schaub, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der obern Realschule;
 Klingelbergstrasse 43.
 65. „ Dr. Fritz Schäublin, Lehrer des Griechischen, Rektor des Gymnasiums; Realpstr. 55.
 66. „ Dr. Felix Stähelin, Lehrer der klassischen Sprachen und der Geschichte am
 Gymnasium; Benkenstr. 15.
 67. „ Dr. E. Tappolet, Prof. ord. für romanische Philologie an der Universität;
 Augustinergasse.
 68. „ Dr. Emil Thommen, Lehrer für Deutsch und Englisch an der obern Realschule;
 Holbeinstr. 57.
 69. „ Dr. Jakob Wackernagel, Prof. ord. für Sprachwissenschaft und klass. Philologie
 an der Universität.
 70. „ Dr. X. Wetterwald, Lehrer für Mathematik an der obern Realschule; Oberwiler-
 strasse 59.
 71. „ Wilhelm Wick, Lehrer der Handelswissenschaften an der Oberrn Realschule;
 Weiherweg 84.
 72. „ v. Zingg, früher Lehrer an der Töchterschule; Tiersteinallee 5.
 73. „ Dr. Werner Zwicky, Lehrer des Französischen am Gymnasium; Augustinergasse 9.

VII. Bellinzona.

74. Herr Dr. Dickenmann, Lehrer des Englischen an der obern kantonalen Handelsschule.

VIII. Bern.

75. Herr Dr. Ernst Bärtschi, Lehrer der Geographie am städtischen Gymnasium; Sulgenau-
 weg 24.
 76. „ Dr. Otto Blaser, Lehrer des Deutschen, Lateinischen und der Geschichte am
 städtischen Gymnasium; Liebefeld 65, Köniz.
 77. „ Dr. Heinr. Dübi, früher Lehrer der alten Sprachen am städtischen Gymnasium;
 Rabentalstr. 49.
 78. „ Dr. Georg Finsler, Lehrer des Griechischen am städtischen Gymnasium, Rektor
 der Litterarschule; Pavillonweg 1a
 79. „ Karl Frey, früher Lehrer am Gymnasium, Weissenbühlweg 29 b.
 80. „ Dr. Fritz Gerber, Lehrer an der städt. Mädchenschule; Dalmaziweg 60.
 81. „ Dr. Otto v. Greyerz, Privatdozent an der Universität Bern.
 82. „ Dr. Jakob Grunder, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am städtischen
 Gymnasium; Wylerstr. 29a.
 83. „ Dr. Ludwig Hirzel, Lehrer für Deutsch am städtisch. Gymnasium; Optingenstr. 18.
 84. „ Dr. Theodor Im Hof, Lehrer des Lateinischen, des Deutschen, der Religion
 und der Geschichte am freien Gymnasium; Seminarstr. 7.
 85. „ Dr. Rudolf Ischer, Lehrer des Deutschen und Lateinischen am städtischen
 Gymnasium; Mittelstr. 60.
 86. „ Dr. Karl Jaberg, Prof. ord. für romanische Philologie an der Universität;
 Muldenstr. 27.
 87. „ Joh. Jakob Künzler, früher Lehrer des Englischen am städtischen Gymnasium,
 Prof. an der Universität; Rainmattstr. 19.
 88. „ Dr. Karl Liechtenhahn, Lehrer der Naturwissenschaften, Mathematik und Geo-
 graphie, am freien Gymnasium; Gartenstr. 7.
 89. „ Hermann Löhner, früher Lehrer des Deutschen am städtischen Gymnasium,
 Florastr. 19.
 90. „ *Dr. Paul Meyer, Lehrer des Lateinischen am städtischen Gymnasium, Rektor
 des Progymnasiums; Papiermühlestr. 9.
 91. „ Dr. Eduard Müller-Hess, Prof. ord. für orientalische Sprachen an der Universität;
 Etfingerstr. 47.
 92. „ Dr. Theodor Nägeli, Lehrer der alten Sprachen und der Religion am freien
 Gymnasium; Daxelhofenstr. 18.
 93. „ Bernhard Niggli, Lehrer des Italienischen am städtischen Gymnasium, Prof. an
 der Universität; Aegertenstr. 59.
 94. „ Dr. Heinr. Preiswerk, Rektor des freien Gymnasiums; Muristr. 72.
 95. „ Dr. E. Renfer, Lehrer des Englischen am Gymnasium, Sulgenauweg 7.
 96. „ Charles de Roche, Lehrer des Französischen am freien Gymnasium; Klaraweg 6.

97. Herr Ernst Schneeberger, Lehrer des Lateinischen am städt. Gymnasium; Beundenfeldstr. 21.
98. „ Dr. Arnold Schrag, Sekundarschulinspektor; Altenberggrain 18.
99. „ Dr. Otto Schultheiß, Prof. ord. der klassischen Philologie an der Universität; Schanzeneckstr. 9.
100. „ Dr. Friedrich Stähli, Lehrer für Mathematik und Geographie am städtischen Gymnasium; Alpenstr. 15.
101. „ Dr. Heinrich Stichelberger, Lehrer des Deutschen am Oberseminar; Neubrückestr. 23.
102. „ Dr. Eduard Töche, Lehrer der alten Sprachen am städtischen Gymnasium; Gartenstr. 7.
103. „ Dr. Gustav Tobler, Prof. ord. der Geschichte an der Universität; Sulgeneckstr. 8.
104. „ Dr. Otto Tschumi, Lehrer für Deutsch und Geschichte am städtischen Gymnasium; Muldenstr. 39.
105. „ Dr. Ferd. Vetter, Prof. ord. der Germanistik an der Universität; alter Aargauerstalden 13.
106. „ Dr. Fritz Von der Mühl, Lehrer der alten Sprachen am freien Gymnasium; Klaraweg 6
107. „ Dr. Omar Weber, Lehrer des Englischen und des Lateinischen am freien Gymnasium; Donnerbühlweg 3a.

IX. Biel.

108. Herr Adolf Aeschbacher, Lehrer für Deutsch, Englisch und Religion am Gymnasium.
109. „ Dr. F. Antenen, Lehrer der Naturgeschichte am Gymnasium.
110. „ G. Christen, Lehrer der Physik und Chemie am Gymnasium.
111. „ Dr. L. Crelier, Lehrer der Mathematik am Technikum, Prof. e. o. an der Universität Bern.
112. „ Dr. Hans Fischer, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Gymnasium.
113. „ *Dr. Albert Maag, Lehrer des Griechischen am Gymnasium.
114. „ Dr. Hans Oppliger, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Gymnasium.
115. „ Dr. Gilbert Sautebin, Lehrer des Französischen und Italienischen am Gymnasium.
116. „ Emil Teucher, Lehrer der Mathematik und der darstell. Geometrie am Gymnasium.
117. „ Traugott Wernly, Lehrer des Lateinischen am Gymnasium.
118. „ J. Wyß, Rektor des Gymnasiums.

X. Brig.

119. Herr Joseph Gattlen, Lehrer am Kollegium.
120. „ Gustav Zimmermann, Lehrer am Kollegium.

XI. Brugg.

121. Herr *Dr. Th. Eckinger, Lehrer der alten Sprachen und des Französischen an der Bezirksschule.
122. „ Jak. Häuptli, Lehrer der Mathematik an der Bezirksschule.
123. „ Dr. S. Heuberger, Lehrer des Deutschen und der Geschichte, Rektor der Bezirksschule.
124. „ Dr. Julius Müller, Lehrer der Naturgeschichte und Geographie an der Bezirksschule.
125. „ Jak. Tobler, Lehrer für Deutsch und moderne Fremdsprachen an der Bezirksschule.

XII. Burgdorf.

126. Herr Dr. Hans Bögli, Lehrer der alten Sprachen und des Hebräischen am Gymnasium.
127. „ K. Grütter, Lehrer der Geschichte, Rektor des Gymnasiums.
128. „ Dr. Arnold Kordt, Lehrer des Deutschen, Lateinischen, Griechischen und der Geschichte am Gymnasium.
129. „ *Dr. Franz Luterbacher, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
130. „ Dr. Josef Luterbacher, Lehrer der Physik und Mathematik am Gymnasium, Privatdozent an der Universität Bern.
131. „ Jean Margot, Lehrer des Französischen am Gymnasium.
132. „ Hermann Merz, Lehrer der Naturwissenschaften und der Chemie am Gymnasium.

XIII. La Chaux-de-Fonds.

133. Mr. le Dr. Léon Cellier, maître de mathématiques et de physique, directeur du gymnase et de l'école supérieure des jeunes filles.

134. Mr. le Dr. Eug. Châtelain, maître de mathématiques au gymnase.
135. „ le Dr. Emile Farny, maître d'histoire au gymnase et à l'école supérieure des jeunes filles.
136. „ James Ginnel, maître de français, de géographie et de pédagogie au gymnase et à l'école supérieure des jeunes filles.
137. „ W. Hirschy, bibliothécaire.
138. „ J. E. Loze, maître d'allemand au gymnase et à l'école supérieure des jeunes filles.
139. Mlle. M. Müller, Dr. phil., maîtresse d'anglais au gymnase et à l'école supérieure des jeunes filles.
140. Mr. Jean-Louis Perrenoud, maître de langues classiques au gymnase.
141. „ Alb. Rossel, maître de français au progymnase.
142. „ Jean-David Stalé, maître d'italien au gymnase; à Coffrane.
143. „ E. Stauffer, professeur de sciences naturelles au gymnase et à l'école supérieure des jeunes filles.
144. „ Alb. Waschmann, maître de langues classiques au gymnase.
145. „ R. Wülser, maître d'allemand au gymnase.

XIV. Chur.

146. Herr Dr. Paul Brunner, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonschule.
147. „ Christ. Bühler, Lehrer der Mathematik an der Kantonschule.
148. „ Dr. G. Ed. Gasser, Lehrer des Italienischen und Französischen an der Kantonschule.
149. „ Ulrich Grand, Lehrer des Französischen und Englischen an der Kantonschule.
150. „ Otto Häusler, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
151. „ *Dr. C. v. Jecklin, Lehrer des Deutschen und Französischen am Gymnasium, Rektor der Kantonschule.
152. „ Conradin Planta, Lehrer für Latein, Griechisch und Deutsch an der Kantonschule.
153. „ Dr. Purtscher, Lehrer der alten Sprachen, der Geschichte und des Deutschen am Gymnasium.
154. „ Jakob Ragaz, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonschule.

XV. Davos.

155. Herr Dr. E. Brugger; Promenade 44.
156. „ Edmund Klein, Lehrer des Lateinischen, Griechischen, Deutschen und der Geschichte am Gymnasium.

XVI. Disentis.

157. Herr Dr. P. Beda Hophan, Lehrer des Lateinischen und Griechischen.

XVII. Einsiedeln.

158. Herr Dr. P. Romuald Banz, Lehrer der klassischen Sprachen am Gymnasium.
159. „ Dr. P. Damian Buck, Lehrer der Naturwissenschaften am Gymnasium.
160. „ P. Sigismund de Courten, Lehrer des Französischen.
161. „ P. F. Kindler, Lehrer der Physik und Chemie.
162. „ *Dr. P. Benno Kühne, Lehrer der Philosophie, Rektor des Gymnasiums u. Lyceums.
163. „ Dr. P. Albert Kuhn, Lehrer der Aesthetik, der Literatur und des Griechischen am Lyceum.
164. „ Dr. P. Ildefons Ledergerber, Lehrer der klassischen Sprachen und des Deutschen am Gymnasium und Lyceum.
165. „ Dr. P. Beat Reiser, Lehrer der Philosophie.
166. „ P. Wilhelm Sidler, früher Lehrer der Physik am Lyceum.
167. „ P. Josef Staub, Lehrer der Geschichte.
168. „ P. Friedrich Ziegler, Lehrer der Geographie, des Englischen u. des Französischen.

XVIII. Engelberg.

169. Herr Dr. P. Augustin Benziger, Lehrer der deutschen und französischen Sprache.
170. „ Dr. P. Sigisbert Cavelti, Lehrer der Philosophie.
171. „ P. Chrysostomus Dahinden, Lehrer der alten Sprachen.
172. „ *P. Frowin Durrer, Rektor des Gymnasiums und Lyceums, Lehrer der Mathematik.
173. „ Dr. P. Bonaventura Egger, Lehrer der Philosophie, der Geschichte und des Englischen.

174. Herr P. Odilo Gwerder, Präfekt, Lehrer der Philosophie und der alten Sprachen.
175. „ Dr. P. Adalbert Häfliger, Präfekt, Lehrer der alten Sprachen.
176. „ Dr. P. Placidus Hartmann, Lehrer der Geologie, Geographie und Mathematik.
177. „ P. Franz Huber, Lehrer der Physik und Mathematik.
178. „ Dr. P. Leodegar Hunkeler, Lehrer des Deutschen und Französischen.
179. „ Dr. P. Konrad Lötscher, Lehrer der Naturwissenschaften.
180. „ P. Paul Wymann, Lehrer der alten Sprachen und des Italienischen.

XIX. Frauenfeld.

181. Herr Joseph Büchi, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
182. „ Gustav Büeler, Lehrer des Französischen und Italienischen am Gymnasium, früher Rektor der Kantonsschule.
183. „ Dr. S. Dannacher, Lehrer der Mathematik an der technischen Abteilung.
184. „ Hans Fenner, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der technischen Abteilung.
185. „ Dr. Th. Greyerz, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Gymnasium.
186. „ Dr. Cl. Heß, Lehrer der Physik an der Kantonsschule.
187. „ Dr. Emil Keller, Lehrer der modernen Sprachen an der Kantonsschule.
188. „ *Dr. Ernst Leisi, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
189. „ Dr. Julius Leumann, Lehrer der alten Sprachen und der Philosophie am Gymnasium, Rektor der Kantonsschule.
190. „ Dr. Karl Matter, Lehrer der Mathematik am Gymnasium.
191. „ Dr. H. Schwarz, Lehrer für Französisch und Englisch an der technischen Abteilung.
192. „ Dr. Reinhold Spiller, Lehrer des Lateinischen, Englischen und Deutschen am Gymnasium.
193. „ Dr. Hcb. Stauffacher, Lehrer für Chemie und naturwissenschaftliche Fächer an der Kantonsschule.

XX. Fribourg.

194. Mr. Antonin Crausaz, maître de français au Collège St-Michel.
195. „ François Ducrest, maître d'histoire au Collège St-Michel.
196. „ le Dr. Alexander Haas.
197. „ le Dr. J. B. Jaccoud, directeur au Collège St-Michel.
198. „ P. Albert Kapper, maître d'allemand au gymnase.
199. „ Léon Richoz, maître de géographie au Collège St-Michel.

XXI. St. Gallen.

200. Herr E. Arbenz, früher Lehrer des Griechischen und Lateinischen am Gymnasium.
201. „ Rud. Bachmann, Lehrer des Deutschen, des Französischen und der Geographie an der Kantonsschule.
202. „ J. Bazzigher, früher Rektor der Kantonsschule in Chur.
203. „ Dr. Bigler, Lehrer der Mathematik an der Kantonsschule.
204. „ Dr. Pl. Bütler, Lehrer der Geschichte an der Kantonsschule.
205. „ Dr. R. David, Lehrer der neuern Sprachen an der Kantonsschule.
206. „ Dr. A. Dick, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium, Rektor der Kantonsschule.
207. „ Dr. Joh. Dierauer, früher Lehrer der Geschichte an der Kantonsschule, Stadtbibliothekar.
208. „ Dr. Marcel Diethelm, Lehrer der Mathematik am Institut Schmid; Dufourstrasse.
209. „ Dr. Adolf Dreyer, Lehrer der Naturgeschichte und Chemie an der merkantilen Abteilung der Kantonsschule.
210. „ *Dr. Joh. Egli, Lehrer der alten Sprachen und des Deutschen am Gymnasium.
211. „ Dr. W. Ehrenzeller, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonsschule.
212. „ F. Gschwind, Lehrer des Französischen und Englischen an der Handelsschule des Kaufm. Vereins.
213. „ Ernst Hausknecht, Lehrer an der Übungsschule des Lehramtskurses.
214. „ Dr. Robert Hoar, Lehrer des Englischen an der Kantonsschule.
215. „ Dr. Kopp, Lehrer der Physik an der Kantonsschule.
216. „ Dr. F. Kreis, Lehrer für alte Sprachen an der Mädchenrealschule, Dozent an der Handelshochschule; Hebelstr. 18.

217. Herr Dr. Chr. Luchsinger, Lehrer des Französischen an der Kantonschule.
 218. „ Dr. Alfred Ladin, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Mädchenrealschule.
 219. „ Dr. Otto Länig, Lehrer des Deutschen und der Geographie an der Kantonschule.
 220. „ Karl Moser, Lehrer für Französisch und Italienisch an der Mädchenrealschule.
 221. „ Dr. W. Müller, Lehrer der Philosophie, der Pädagogik und des Deutschen an der Kantonschule.
 222. „ Dr. W. Nef, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonschule, Dozent der Philosophie an der Handelshochschule.
 223. „ Dr. G. Rüetschi, Lehrer der Geographie und der Mathematik an der Kantonschule.
 224. „ Dr. E. Schenker, Lehrer des Französischen am Gymnasium.
 225. „ Dr. T. Schieß, Stadtarchivar.
 226. „ Ing. Jos. Schmid, Lehrer der Mathematik, darstellenden Geometrie und des technischen Zeichnen an der Kantonschule.
 227. „ Dr. Karl Schneider, Lehrer für alte Sprachen und Deutsch an der Kantonschule.
 228. „ Mich. Schüli, Lehrer der Religion und des Hebräischen an der Kantonschule.
 229. „ Dr. O. Seiler, Lehrer des Englischen und Deutschen an der Kantonschule.
 230. „ Dr. Eduard Steiger, Lehrer der Chemie an der Kantonschule.
 231. „ Dr. Fritz Steinmann, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
 232. „ Dr. Paul Vogler, Lehrer der Naturwissenschaften an der Kantonschule.
 233. „ Dr. Ernst Wanner, Lehrer des Englischen und Französischen an der Kantonschule.
 234. „ J. Wild, Lehrer der Mathematik an der techn. Abteilung der Kantonschule.
 235. „ Dr. Karl Wyss, Lehrer für Latein, Deutsch und Geschichte am Gymnasium.

XXII. Genève.

236. Mr. Dr. Bally, prof. ord. de grammaire comparée à l'université; 97, Boulevard Charles Vogt, Plainpalais.
 237. „ Georges Bertrand, maître de mathématiques au gymnase; Chemin du Guex, Petit Lancy.
 238. „ *Dr. L. Bertrand, maître de mathématiques, directeur du collège St-Antoine; Chemin du Guex, Petit Lancy.
 239. „ Dr. Aug. Bonna, maître de chimie, directeur, doyen de la section technique du gymnase, privat docent d'électrochimie à l'université; 15 Rue Petitot.
 240. „ Emile Duboule, maître au collège; Avenue des Vollandes, Eaux-vives.
 241. „ Fehr, Dr. è. sc., prof. ord. de mathématiques à l'université.
 242. „ Walther Meylan, lic. ès lettres, maître de classe au collège; La Bessermette, Chêne-Bougeries
 243. „ le Dr. André Oltramare, maître de langues antiques au Collège classique; La Pelouse, Avenue des Bosquets.
 244. „ Paul Oltramare, professeur de philologie classique à l'université.
 245. „ W. Rosier, conseiller d'état.
 246. „ Dr. Manfred Schenker, professeur d'allemand au collège; 6 Rue Bonivard.
 247. „ E. Jung, prof. ord. de zoologie à l'université.
 248. „ Zbinden, lic. è. l., privat-docent de phonétique et syntaxe français à l'université, maître de pédagogie au gymnase et à l'école supérieure des jeunes filles; 7 Chemin des Voirons, Grange-Falquet.

XXIII. Glarisegg bei Steckborn.

249. Herr Dr. Max Oettli, Lehrer für Naturkunde und Chemie am Landerziehungsheim.

XXIV. Glarus.

250. Herr Dr. C. Bruckner, Lehrer des Deutschen, der alten Sprachen und der Geschichte an der höhern Stadtschule.
 251. „ *Dr. Eugen Hafter, kantonaler Schulinspektor, früher Rektor der höhern Stadtschule.
 252. „ Dr. O. Hiestand, Lehrer der Naturwissenschaften und Geographie.
 253. „ H. Kesselring, Lehrer des Französischen, Englischen und Deutschen.
 254. „ Dr. Adolf Nabholz, Lehrer der Geschichte und des Deutschen, Rektor der Stadtschule.

XXV. Hauterive (Fribourg).

255. Mr. Arn. Dillier, maître d'allemand et d'histoire à l'école normale.

XXVI. Kreuzlingen.

256. Herr Schuster, Seminardirektor.

XXVII. Küssnacht bei Zürich.

257. Herr Dr. Heinrich Flach, Lehrer der Geschichte am Seminar.
258. „ Ad. Lüthi, Lehrer für Methodik und Pädagogik am Seminar.
259. „ Dr. Oppliger, Lehrer für Naturwissenschaften am Seminar.
260. „ F. R. Scherrer, Lehrer der mathematischen Fächer am Seminar.
261. „ Dr. Edw. Zollinger, Direktor des Seminars.

XXVIII. Lausanne.

262. Mr. Henry Besançon, chef de section au département de l'instruction publique.
263. „ le Dr Ch. Biermann, maître de classe au collège classique cantonal, privat-docent à l'université.
264. „ Georges Bonnard, maître d'anglais au collège et au gymnase classique.
265. „ Deluz, maître de français, d'histoire et de philosophie au collège et au gymnase scientifique; 49 Avenue Bergières.
266. „ Alex. Emery, maître au collège de Cully et à l'École nouvelle de Chailly.
267. „ Jean Fra el, maître de latin au gymnase des jeunes filles.
268. „ Eug. Frey, maître d'allemand à l'école normale.
269. „ A. Freymont, maître de français à l'école normale et d'histoire au gymnase des jeunes filles
270. „ Dr. Léop. Gautier, directeur de l'École Nouvelle de la Suisse romande; Chailly.
271. „ Dr. G. Gilhard, maître d'histoire et de latin au gymnase classique, directeur.
272. „ Louis Græser, maître d'allemand au collège classique.
273. Mlle. F. M. Grand, maîtresse d'allemand à l'école normale.
274. Mr. René Gusan, maître d'histoire et de géographie, directeur de l'École Vinet.
275. „ Dr. J. Hübscher, maître d'allemand et d'anglais au collège et au gymnase scientifiques.
276. „ Dr. Jaccotet, maître au gymnase scientifique, privat-docent à l'université.
277. „ Dr. Paul Jomini, maître de sciences naturelles à l'école normale.
278. „ Dr. Charles Linder, maître de sciences naturelles au gymnase des jeunes filles.
279. Mlle. Julie Masson, maîtresse d'allemand au gymnase des jeunes filles.
280. Mr. Sam. May, maître de mathématiques au collège scientifiques, directeur.
281. „ Henri Miéville, maître d'allemand et de latin à l'École Vinet et l'École Nouvelle; Verdonnet.
282. „ Ed. Payot, maître d'histoire et de géographie, directeur du collège classique.
283. „ Roorda van Eysinga, maître de mathématiques au collège et au gymnase classique.
284. „ J. Savary, directeur des écoles normales.
285. „ Dr. Hans Schacht, maître d'allemand au collège classique et au gymnase cantonal, privat-docent à l'université.
286. „ Edouard Vittoz, directeur de l'École Nouvelle.
287. „ Dr. A. Wellauer, maître de grec au collège classique et au gymnase cantonal, privat-docent à l'université.

XXIX. Le Locle.

288. Mr. Gottlieb Benz, lic. ès. math., maître de mathématiques et de dessin industriel au technicum.
289. „ E. Liaudet, maître de langues modernes à l'école secondaire et à l'école normale.

XXX. Leuggern.

290. Herr F. Vögeli, Lehrer des Deutschen und der alten Sprachen an der Bezirksschule.

XXXI. Luzern.

291. Herr Dr. Hans Bachmann, Lehrer für Naturgeschichte an der Kantonsschule.
292. „ H. Berlinger, Lehrer des Englischen und Italienischen am Gymnasium und Lyceum.
293. „ Dr. Josef Böllenrucker, Lehrer der klassischen Sprachen am Gymnasium.
294. „ Dr. L. Brandstetter, früherer Lehrer der Mathematik am Gymnasium und Lyceum, Erziehungsrat.
295. „ Dr. Renward Brandstetter, Lehrer der deutschen Sprache an der Kantonsschule.

296. Herr Dr. Robert Brünner, Lehrer der Physik an der Kantonschule.
297. „ *J. Businger, Lehrer der Geographie an der Kantonschule.
298. „ Josef Friedr. Degen, Lehrer des Italienischen und Englischen an der Realschule.
299. „ Dr. Sebastian Grüter, Lehrer der Geschichte an der Realschule.
300. „ Sebastian Huwyler, Lehrer des Lateinischen am Gymnasium.
301. „ Dr. Nikolaus Kaufmann, Lehrer der Philosophie am Lyceum.
302. „ Vital Kopp, Lehrer der Mathematik an der Realschule.
303. „ Jakob Kühne, Lehrer der Mathematik an der Realschule, Rektor derselben.
304. „ Dr. Karl Meyer, Lehrer der Geschichte am Gymnasium und Lyceum.
305. „ Robert Moser, Lehrer des Deutschen an der Kantonschule.
306. „ Alois Portmann, Lehrer der Philosophie am Lyceum.
307. „ Emil Ribeaud, Lehrer der Chemie, Rektor des Gymnasiums und Lyceums.
308. „ Dr. Franz Sedgesser, Lehrer der Kirchengeschichte an der theol. Lehranstalt.
309. „ Dr. Alfred Theiler, Lehrer für Naturgeschichte und Physik an der Kantonschule.
310. „ Jakob Wäfler, Lehrer der alten Sprachen und der Religion.

XXXII. St. Maurice.

311. Mr. Tonoli, maître de géographie au collège.
312. „ Camille de Werra, préfet du collège.

XXXIII. Montreux.

313. Mr. Charles Favez, lic. ès. l., maître de langues classiques au collège; les Platanes, Clarens.
314. „ Hierholz, maître de mathématiques au collège.

XXXIV. Münster (Kt. Luzern).

315. Herr Karl Aloys Kopp, Lehrer der Religion, des Deutschen, der alten Sprachen und der Geschichte am Gymnasium.

XXXV. Neuchâtel.

316. Mr. *Dr. Gustave Attinger, maître de langues classiques au gymnase cantonal et au collège classique.
317. „ Louis Baumann, directeur des écoles normales.
318. „ Adolphe Blanc, maître d'histoire suisse et d'instruction civique au gymnase; Peseux.
319. „ Henri Borle, maître de langues anciennes au collège classique.
320. „ Dr. Ch. Burnier, maître de langues classiques au collège, privat-docent à l'université; Tivoli 6, Serrières.
321. „ Dr. Paul Dessoulavy, professeur de grec à l'université.
322. „ Dr. Domeier, professeur d'allemand à l'université et maître de grec au gymnase.
323. „ Dr. Ernst Dubois, maître de français au gymnase, directeur.
324. „ Dr. Jules Le Coultre, professeur de latin à l'université et au gymnase.
325. „ Dr. J. Paris, directeur des écoles secondaires, professeur d'histoire de l'église à l'université.
326. „ E. Quartier la Tente, chef du département de l'instruction publique; ancien directeur des écoles secondaires.
327. „ Dr. H. Rivier, professeur de chimie à l'université et au gymnase.
328. „ Charles Zumbach, maître de langues anciennes au gymnase.

XXXVI. Nyon.

329. Mr. L. Goumaz, professeur de langues anciennes au collège, directeur des écoles.
330. „ Louis Wegmann, maître de langues anciennes.

XXXVII. Oetwil a/S.

331. Herr Dr. Wilh. Keller, Direktor des Landerziehungsheims.

XXXVIII. Olten.

332. Herr E. Allemann, Lehrer der Mathematik und des Französischen an der Bezirksschule.
333. „ *Dr. Häffiger, Lehrer der alten Sprachen an der Bezirksschule.
334. „ Dr. Theodor Stingelin-Pfaendler, Lehrer der Naturgeschichte und Geographie an der Bezirksschule.

XXXIX. Porrentruy.

335. Mr. Otto Bessire, professeur de littérature française au gymnase.
336. „ Dr. Alexandre Favrot, maître de français et de langues anciennes au gymnase.
337. „ Xavier Jobin, maître de mathématiques au gymnase.
338. „ Dr. A. Juillard, maître de langues anciennes au gymnase.
339. „ Fritz Widmer, maître de géographie et d'italien au gymnase.

XL. Rheinfelden.

340. „ Dr. K. Fuchs, Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften an der Bezirksschule.

XLI. Rolle.

341. Mr. Louis Baudin, maître au collège.

XLII. Sarnen.

342. „ P. Leo Baumeler, Lehrer des Lateinischen und Deutschen am Gymnasium, des Deutschen an der Realabteilung.
343. „ *Dr. P. Joh. Bapt. Egger, Lehrer des Griechischen, Englischen und Italienischen am Gymnasium und Lyceum, Rektor der kant. Lehranstalt.
344. „ P. Hieronymus Felderer, Lehrer der Mathematik und Physik am Gymnasium und Lyceum.
345. „ Dr. P. Rupert Hänni, Lehrer des Lateinischen und Französischen.
346. „ Dr. P. Emanuel Scherer, Lehrer der Naturwissenschaften.
347. „ P. Augustin Staub, Lehrer des Lateinischen, Italienischen und der Musik an der kantonalen Lehranstalt.
348. „ P. Philipp Staubli, Lehrer des Französischen am Gymnasium und Lyceum, der Mathematik am Gymnasium und an der Realabteilung.

XLIII. Schaffhausen.

349. Herr Dr. Eug. Aellen, Lehrer für Deutsch, Französisch und Geschichte an der Kantonsschule.
350. „ A. Eggenschwyler, Lehrer der französischen, englischen und italienischen Sprache an der Kantonsschule.
351. „ Dr. Walther Gehrig, Lehrer der neuern Sprachen an der Kantonsschule.
352. „ Dr. Julius Gysel, Lehrer der Mathematik und Physik an der Kantonsschule.
353. „ E. Haug, Lehrer des Deutschen, der Philosophie und des Hebräischen an der Kantonsschule.
354. „ *Dr. Karl Henking, Lehrer der Geschichte und Geographie an der Kantonsschule.
355. „ Eugen Im Hof, Lehrer der Mathematik an der Kantonsschule, Direktor.
356. „ Ernst Kehlhofer, Lehrer für Naturwissenschaften und Mathematik an der Kantonsschule.
357. „ Karl Kirchhofer, Lehrer des Französischen und Englischen an der Kantonsschule.
358. „ Gustav Kugler, Lehrer für Französisch, Arithmetik, Gesang und Musik an der Kantonsschule.
359. „ Dr. R. Lang, Lehrer der alten Sprachen, des Deutschen und der Stenographie an der Kantonsschule.
360. „ Jakob Meister, Lehrer der Naturwissenschaften an der Kantonsschule.
361. „ Dr. J. Richter, Lehrer der alten Sprachen und des Deutschen an der Kantonsschule.
362. „ Dr. G. Schwarz, Lehrer der Mathematik, des Französischen und Englischen an der Kantonsschule, Vizedirektor.
363. „ Dr. Sulzberger, früher in Schiers.
364. „ G. Wanner, Lehrer der alten Sprachen und des Deutschen an der Kantonsschule.

XLIV. Schiers.

365. Herr Dr. Paul Haller, Lehrer für Deutsch, Geschichte und Geographie an der evang. Lehranstalt.
366. „ Jakob Zimmerli, Direktor der Lehranstalt.
367. „ Jakob Zimmerli, Lehrer der alten Sprachen an der Lehranstalt.

XLV. Schinznach.

368. Herr Alfr. Amsler, Lehrer für Deutsch, Französisch und Geschichte an der Bezirksschule, Rektor.

XLVI. Schwyz.

369. Herr Benjamin Boos, Lehrer des Zeichnens.
370. „ Dr. Robert Düggelein, Lehrer der Physik und Mathematik.
371. „ Max Flüeler, Lehrer des Deutschen und der Geschichte.
372. „ Franz Jos. Frank, Lehrer des Deutschen und Lateinischen, Präfekt des Externates.
373. „ Nic. Aug. Giger, Lehrer des Deutschen und Lateinischen, Präfekt des Gymnasiums, II. Abteilung.
374. „ Othmar Hauser, Lehrer der Naturgeschichte.
375. „ Jos. Hofstetter, Lehrer der Chemie und Mathematik.
376. „ Dr. Aloys Huber, Lehrer der Philosophie, Rektor.
377. „ August Hug, Lehrer des Lateinischen und Griechischen.
378. „ Victor Jäggi, Lehrer des Lateinischen und Französischen, Präfekt des Gymnasiums, I. Abteilung.
379. „ Dr. Carl Kündig, Lehrer des Lateinischen und Griechischen.
380. „ Dr. Josef Waldis, Lehrer der alten Sprachen und der Geschichte am Gymnasium.

XLVII. Sion.

381. Mr. J. Delaloye, préfet du collège.
382. „ l'abbé Defago, maître de la 2. littéraire.
383. „ William Haenni, maître de physique, directeur de l'Ecole industrielle supérieure.
384. „ l'abbé Paschond, maître de la 1. littéraire.
385. „ Dr. Jérôme Zimmermann, maître de langues classiques et de religion au collège et au lycée.

XLVIII. Solothurn.

386. Herr Walther von Arx, Lehrer des Deutschen am Gymnasium, Prorektor.
387. „ Dr. Bloch, Lehrer der Naturwissenschaften am Gymnasium.
388. „ Dr. H. Breitenbach, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
389. „ E. Eggenschwiler, Lehrer des Französischen am Gymnasium.
390. „ J. Enz, Lehrer der Mathematik und Physik, Rektor der Kantonschule.
391. „ Dr. Albert Kung, Lehrer für Chemie an der Kantonschule.
392. „ Dr. F. Künzler, Lehrer des Englischen und Italienischen an der Handelsschule.
393. „ Othmar Meyer, Lehrer der neuern Sprachen an der Kantonschule.
394. „ Dr. E. Misteli, Lehrer des Deutschen, des Französischen und der Geschichte an der Kantonschule.
395. „ Rudolf, Lehrer des Englischen am Gymnasium und an der Realschule.
396. „ *Dr. Oskar Schmidt, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium.
397. „ Dr. F. Schwarz, Lehrer des Englischen an der Kantonschule.
398. „ Dr. Hermann Sigg, Lehrer der alten Sprachen an der Kantonschule.
399. „ Dr. Oscar Stampfli, Lehrer der Mathematik an der Realschule.
400. „ P. Richard Stettler, Lektor der Theologie im Kapuzinerkloster.
401. „ Dr. Eugen Tatarinoff, Lehrer der Geschichte und der Philosophie an den oberen Klassen der Kantonschule.
402. „ Georg Vogt, Lehrer des Deutschen und Französischen an der Realschule.
403. „ Dr. Bernhard Wyß, Lehrer des Deutschen an der Realschule.
404. „ Edmund Wyß, Musikdirektor.

XLIX. Stans.

405. Herr P. Alfred Benz, Lehrer der Naturwissenschaft am Kollegium.
406. „ P. Dr. Christoph Favre, Lehrer des Griechischen und Französischen am Kollegium.
407. „ P. Veit Gadiant, Lehrer des Deutschen am Kollegium.
408. „ Dr. P. Adelmhelm Jann, Lehrer der Geschichte am Gymnasium und Lyceum.
409. „ Dr. P. Magnus Künzle, Lehrer der Philosophie und Mathematik am Kollegium.
410. „ P. Theobald Masarey, Lehrer der Literatur und des Französischen am Kollegium.
411. „ P. Sigisbert Regli, Lehrer der klassischen Sprachen am Kollegium.
412. „ P. Friedrich Schefold, Lehrer des Lateinischen und Deutschen am Kollegium.

L. Thun.

413. Herr Dr. Ed. Lauterburg, Lehrer für Sprachen und Turnen am Progymnasium.
414. „ Dr. Wilh. Müller, Lehrer für Naturgeschichte am Progymnasium.
415. „ Dr. Polzer, Lehrer für Deutsch, alte Sprachen und Religion am Progymnasium.
416. „ Dr. Martin Trepp, Lehrer für Deutsch und Geschichte am Progymnasium.
417. „ Alexander Winger, Lehrer der alten Sprachen und der Geschichte; Postfach 374.

LI. Trogen.

418. Herr Arn. Eugster, Lehrer des Deutschen, Lateinischen und Griechischen an der Kantonsschule.
419. „ O. Gentsch, Lehrer der Geographie an der Kantonsschule.
420. „ Dr. F. Hunziker, Lehrer für Französisch und Italienisch an der Kantonsschule.
421. „ Dr. A. Marti, Lehrer der alten Sprachen an der Kantonsschule.
422. „ Dr. A. Nägeli, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonsschule.
423. „ Dr. Rothenberger, Lehrer der Physik und Mathematik an der Kantonsschule.
424. „ Dr. J. Stauber, Lehrer der Mathematik an der Kantonsschule.
425. „ *E. Wildi, Lehrer der Naturwissenschaften, Rektor der Kantonsschule.
426. „ Dr. O. Wohnlich, Lehrer des Deutschen und Englischen an der Kantonsschule.

LII. Vevey.

427. Mr. William Louis Pilet, maître de chant, de géographie et de calligraphie au collège.
428. „ Auguste Reitzel, maître d'allemand au collège.

LIII. Wettingen.

429. Herr Ivo Pfyffer, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Seminar.
430. „ Dr. v. Wartburg, Lehrer des Französischen am Seminar.

LIV. Winterthur.

431. Herr Dr. Oskar von Arx, Lehrer des Deutschen und Französischen am Technikum.
432. „ Dr. Gottfr. Bohnenblust, Lehrer für alte Sprachen am Gymnasium.
433. „ Dr. Adolf Engeli, Lehrer des Lateinischen, Griechischen und Deutschen am Gymnasium.
434. „ Dr. Franz Fankhauser, Lehrer für Französisch und Italienisch am Gymnasium.
435. „ Dr. Paul Fink, Lehrer der modernen Sprachen am Gymnasium und an der Industrieschule.
436. „ Eugen Frey, Lehrer der neuern Sprachen am Gymnasium und an der Industrieschule.
437. „ Otto Fröhlich, Lehrer für Mathematik und Darstellende Geometrie am Gymnasium und an der Industrieschule.
438. „ Dr. Gottlieb Geilinger, Lehrer für Naturwissenschaften an der höhern Stadtschule.
439. „ Dr. Louis Gignoux, Lehrer des Französischen am Gymnasium und an der Industrieschule.
440. „ *Dr. W. Hünerwadel, Lehrer des Deutschen, Lateinischen und der Geschichte am Gymnasium.
441. „ Dr. Robert Keller, Lehrer der Naturgeschichte und Chemie, Rektor des Gymnasiums und der Industrieschule.
442. „ Dr. H. Kreis, Lehrer der Mathematik am Gymnasium.
443. „ J. Ninck, a. Pf., Lehrer des Lateinischen und Deutschen am Gymnasium.
444. „ Dr. Karl Schönfeld, Lehrer für Latein und Geschichte am Gymnasium.
445. „ Dr. Emil Seiler, Lehrer der Mathematik und Physik am Gymnasium und an der Industrieschule.
446. „ Dr. Alfred Ziegler, Lehrer der Geschichte und Geographie am Gymnasium, an der Industrieschule und an der höhern Mädchenschule.

LV. Zug.

447. Herr G. Ab Egg, Lehrer an der Kantonsschule.
448. „ Karl Bütler, Lehrer der Mathematik, Rektor der Kantonsschule.
449. „ Joh. Hug, Lehrer für Französisch und Englisch an der Kantonsschule.
450. „ *H. Al. Keiser, Lehrer der Pädagogik, des Deutschen und der Geschichte am Lehrerseminar, Rektor der Anstalt St. Michael.

451. Herr Dr. Casp. Parpan, Lehrer der alten Sprachen an der Kantonschule.
 452. „ Joh. Rieser, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Kantonschule.
 453. „ Joh. Zürcher, früher Lehrer am Seminar Wettingen.

LVI. Zurzach.

454. Herr Arnold Büchli, Lehrer des Deutschen und der alten Sprachen an der Bezirksschule.

LVII. Zürich.

455. Herr Dr. Aug. Aepli, Lehrer der Geographie und Geologie an der Industrieschule; 6 Kronenstrasse 24.
 456. „ Max Alder, Lehrer der Physik an der höhern Töchterschule, 7 Neptunstr. 44.
 457. „ Dr. Ernst Amberg, Lehrer der Mathematik am Gymnasium, Prorektor; 6 Wasserwerkstr. 13.
 458. „ Hermann Ammann, Sprachlehrer an der Handelsschule des kaufmännischen Vereins; 7 Kapfsteig 43.
 459. „ Dr. Albert Bachmann, Prof. ord. für germanische Philologie an der Universität, Chef-Redaktor des schweiz. Idiotikons; 7 Pestalozzistr. 33.
 460. „ Dr. E. Baebler, Lehrer der Geographie und Naturkunde an der Kantonsschule; 6 Hadlanbstr. 106.
 461. „ Dr. Emil Bär, Lehrer der Geschichte an der höhern Töchterschule; 7 Reinacherstrasse 7.
 462. Frä. E. N. Baragiola, Lehrerin des Italienischen an der höhern Töchterschule; 7 Sonneggstr. 45.
 463. „ Dr. Lina Baumann, Lehrerin für Deutsch und Englisch an der höhern Töchterschule; 7 Reinacherstrasse 3.
 464. Herr Andreas Baumgartner, früher Lehrer des Englischen an der Industrieschule; 7 Hottingerstrasse 19.
 465. „ Dr. Emil Beck, Lehrer der Mathematik am Gymnasium; Schönberggasse 7.
 466. „ Dr. W. Benz, Lehrer der Mathematik an der Industrieschule, 6 Zeppelinstr. 28.
 467. „ Dr. Jakob Berger, Lehrer des Deutschen und der Geschichte am Gymnasium; Höhestasse 21, Zollikon.
 468. „ Theophil Bernet, Lehrer der Handelsfächer an der Handelsschule, Rektor; 7 Klosbachstrasse 73.
 469. „ Dr. Gustav Billeter, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 7 Reinacherstrasse 15.
 470. „ Dr. Hugo Blümner, Prof. ord. der klassischen Philologie und Archäologie an der Universität; 6 Ottikerstrasse 55.
 471. „ Dr. Hermann Bodmer, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Industrieschule; 7 Gemeindestrasse 19.
 472. „ Dr. Hch. Boßhard, Lehrer der Naturwissenschaften am Gymnasium; 7 Hochstrasse 68.
 473. „ Dr. Jakob Boßhart, Lehrer des Französischen am Gymnasium, Rektor; Clavadel.
 474. „ Dr. Paul Bösch, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 6 Blümlialpstr. 11.
 475. „ Dr. Conr. Brandenberger, Lehrer der Mathematik an der Industrieschule, Prorektor, Privatdozent an der technischen Hochschule; 7 Nägelistrasse 3.
 476. „ Dr. Fritz Bützberger, Lehrer der Mathematik an der Industrieschule; 7 Moussonstrasse 14.
 477. „ Dr. A. Debrunner, Lehrer für alte Sprachen und alte Geschichte am Gymnasium; 6 Büchnerstrasse 1.
 478. „ Dr. Leone Donati, Lehrer des Italienischen an der Handelsschule, Privatdocent an der Universität; 1 Winkelwiese 6.
 479. „ Henry Eberli, Lehrer des Englischen und Französischen an der Handelsschule; 1 Schanzenberg 3.
 480. „ Dr. Karl Egli, Lehrer der Chemie an der Kantonschule; 6 Haldenbachstr. 33.
 481. „ Dr. Max Egli, Lehrer der Mathematik am Gymnasium; Herrliberg.
 482. „ Dr. Fritz Enderlin, Lehrer des Deutschen an der höhern Töchterschule; 7 Bergheimstrasse 10.
 483. „ Paul Eppler, Lehrer für Religionskunde und Pädagogik, Direktor des evang. Seminars; 6 Rötelstrasse 50.
 484. „ Dr. Emil Ermatinger, Professor für deutsche Literatur an der technischen Hochschule und der Universität; 7 Plattenstrasse 32.
 485. „ Dr. Ulrich Ernst, Lehrer der Geschichte an der Industrieschule; 8 Ceresstr. 21.
 486. „ Dr. Jakob Escher-Bürkli, früher Lehrer der alten Sprachen am freien Gymnasium; 1 Sihlstrasse 16.

487. Herr Dr. Max Fehr, Lehrer des Französischen und Italienischen am Gymnasium; 7 Merkurstr. 63.
488. „ Dr. Berthold Fenigstein, Lehrer des Französischen und Italienischen an der Fortbildungsschule des kaufmännischen Vereins; 4 Schöntalgasse 21.
489. „ Dr. Karl Fenner, Lehrer der Naturgeschichte und des Turnens am Gymnasium; 7 Freie Strasse 211.
490. „ Dr. Ernst Fiedler, Lehrer der Mathematik an der Industrieschule, Rektor, 7 Englich Viertelstrasse 57.
491. „ Dr. Adolf Frey, Prof. ord. der deutschen Sprache und Literatur an der Universität; 8 Mittelbergstrasse 19.
492. „ Dr. Eugen Geiger, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der Industrieschule; 7 Heliosstr. 8.
493. „ Dr. Karl Göhri, Lehrer des Französischen und Italienischen am Gymnasium; 7 Ritterstrasse 8.
494. „ Dr. G. H. Götz, Institutsvorsteher; 7 Merkurstr. 30.
495. „ Dr. Marcel Großmann, Prof. für Geometrie an der technischen Hochschule; 6 Herrenbergstrasse 1.
496. „ Dr. Eduard Gubler, Lehrer der Mathematik an der höhern Töchterschule; 6 Universitätsstrasse 65.
497. „ Dr. O. Guyer, Lehrer der Naturwissenschaften an der kant. Handelsschule; 7 Pestalozzistr. 33.
498. „ Dr. Walter Hadorn, Lehrer der Geschichte und der alten Sprachen am freien Gymnasium, 8 Dufourstrasse 95.
499. „ Otto Haggenmacher, früher Lehrer des Deutschen an der Industrieschule; 1 Florhofgasse 1.
500. „ Dr. Joh. Häne, Lehrer der Geschichte am Gymnasium und Privatdozent an der techn. Hochschule; 7 Eidmattstrasse 38.
501. „ Dr. Hans Hartmann, Lehrer des Französischen und Italienischen am Gymnasium; 6 Tannenstr. 17.
502. „ Dr. Karl Hauser, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 2 Dreikönigstr. 55.
503. Fräulein Marie Heer, Lehrerin des Französischen und Italienischen an der höhern Töchterschule; 1 Untere Zäune 17.
504. Herr Dr. Jul. Hirsch, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 1 Sihlstr. 95.
505. „ Dr. Hermann Hitzig, Prof. ord. der klassischen Philologie an der Universität, 7 Kasinostrasse 18.
506. „ Dr. Ernst Howald, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium und Privatdozent an der Universität; 7 Bergstr. 98.
507. „ Dr. Robert Huber, Lehrer der Chemie am Gymnasium; 7 Streulistr. 16.
508. „ Dr. Fritz Hunziker, Lehrer des Deutschen an der Kantonsschule; Winterthur, Waldstr. 6.
509. „ Dr. Jak. Jud, Lehrer des Französischen am Gymnasium, Privatdozent an der Universität; 7 Sprensenbühlstrasse 14.
510. „ Dr. Otto Juzi, Prof. ord. für Handelswissenschaften an der Universität; in Küssnacht.
511. „ Dr. Adolf Kägi, früher Prof. ord. für Sanskrit und vergleichende Sprachforschung an der Universität; 2 Stockarstrasse 47.
512. „ Dr. A. Kiefer, Lehrer der mathematischen Fächer am Institut Concordia; 7 Minervastrasse 149.
513. Erl. Ella Kunz, lic. ès lettres, Lehrerin für Französisch und Deutsch an der Pestalozzischule.
514. Herr Dr. Emil Letsch, Lehrer der Geographie am Gymnasium; Guggerstrasse 1028, Zollikon.
515. Herr Dr. Adolf Lüthy, Lehrer der Naturwissenschaften an der höhern Töchterschule, 7 Streulistrasse 35.
516. „ Dr. Otto Markwart, Lehrer der Geschichte am Gymnasium; 1 Selnaustrasse 29.
517. „ Dr. Sam. Merian, Lehrer der alten Sprachen am freien Gymnasium; 1 Strehlgasse 4.
518. „ Dr. Gerold Meyer von Knonau, Prof. ord. der Geschichte an der Universität; 8 Seefeldstrasse 9.
519. „ Dr. Eugen Müller, Lehrer der Geschichte am Gymnasium, 6 Stapferstr. 11.
520. „ Dr. Paul Neuenchwander, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; Zentralstrasse 5, Winterthur.
521. „ Dr. Ernst Neuweiler, Lehrer der Naturwissenschaften am Institut Minerva, 7 Hofstrasse 12.
522. Fräulein Dr. Esther Odermatt, Lehrerin des Deutschen an der höhern Töchterschule; 1 Stadelhoferstrasse 26.

523. Herr Dr. Fr. Oppliger, Lehrer für Physik und Naturgeschichte am Seminar Künsnacht.
524. „ Dr. Rudolf Pestalozzi, Lehrer des Deutschen, Lateinischen und der Geschichte am freien Gymnasium, Privatdozent für Germanistik an der Universität; 1 Schanzenberg.
525. „ Dr. Heinrich Pestalozzi, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 1 Thalacker 35.
526. „ Dr. Wilhelm Pfändler, Lehrer des Englischen an der Industrieschule; 8 Neumünsterstrasse 34.
527. „ Dr. Ernst Rüst, Lehrer der Chemie an der Handelsschule; 6 Hadlaubstr. 106.
528. „ Otto Scherrer, Lehrer der Mathematik am Gymnasium; 7 Streulistr. 3.
529. „ Dr. Gust. Schirmer, Lehrer des Englischen an der höhern Töchterschule; 7 Kreuzstrasse 82.
530. „ Dr. Karl Schmid, Lehrer für Deutsch an der Kantonsschule; 7 Rainstrasse 24.
531. „ Dr. Hans Schneider, Lehrer der Geschichte an der Handelsschule, Prorektor; 7 Eidmattstrasse 33.
532. „ Dr. Hermann Schollenberger, Lehrer des Deutschen an der Industrieschule; 7 Fröbelstrasse 33.
533. „ Dr. Ed. Schwyzer, Redaktor am schweizerdeutschen Idiotikon, Prof. ord. für vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität; 8 Wiesenstr. 12.
534. „ Dr. Ulr. Seiler, Lehrer der Physik am Gymnasium; 7 Pestalozzistr. 29.
535. „ Emil Spillmann, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 1 Untere Zäune 19.
536. „ Dr. Sal. Stadler, früher Rektor der höhern Töchterschule Zürich; Guggital, Zug.
537. „ Dr. Aug. Steiger, Lehrer des Deutschen am Gymnasium; Künsnacht.
538. „ Dr. Heinrich Suter, Lehrer der Mathematik am Gymnasium; Künsnacht.
539. „ Dr. Karl Täuber, Lehrer der fremden Sprachen an der Handelsschule; 6 Vogel-sangstrasse 9.
540. „ Rob. Thuli, gew. Lehrer der alten Sprachen an der Kantonschule St. Gallen; 6 Universitätsstrasse 26.
541. „ Dr. Sinai Tschulock, Privatdozent an der Universität, Institutsleiter; 7 Plattenstrasse.
542. „ *Dr. Paul Usteri, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 7 Englisch Viertelstrasse 20.
543. „ Dr. Theodor Vetter, Prof. ord. der engl. Sprache an der technischen Hochschule; 7 Plattenstrasse 42.
544. „ Dr. Jules Vodoz, Lehrer des Französischen am Gymnasium; 7 Belsitostrasse 12.
545. „ Dr. Adolf Vöglin, Lehrer des Deutschen am Gymnasium; 7 Asylstrasse 70.
546. „ Dr. Peter Von der Mühl, Privatdozent für klassische Philologie an der Universität; 7 Plattenstr. 50.
547. „ Dr. Ernst Walder, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 7 Bergstr. 137.
548. „ Dr. Geo. Walter, Lehrer der alten Sprachen und der Geschichte am freien Gymnasium; 7 Plattenstr. 39.
549. „ Dr. Otto Waser, Privatdozent für klassische Archäologie an der Universität, Redaktor der „Schweiz“; 7 Plattenstr. 66.
550. „ Dr. Leo Wehrli, Lehrer der Naturwissenschaften an der höhern Töchterschule; 7 Hochstrasse 60.
551. „ Dr. Hans Werner, Lehrer der alten Sprachen am Gymnasium; 7 Rosenbühlstr. 31.
552. „ Dr. Hans Wisler, Lehrer des Deutschen und der Geschichte an der höhern Töchterschule; 7 Kapfsteig 41.
553. „ Dr. Wilh. v. Wyß, Lehrer des Lateinischen an der höhern Töchterschule, Rektor; 1 Hirschengraben 4.
554. „ Dr. Max Zollinger, Lehrer des Deutschen am Gymnasium; 7 Unionsstr. 5.
555. „ Dr. Arnold Zuberbühler, Lehrer des Englischen am Gymnasium; 8 Mühlebachstrasse 42.

Auswärtige Mitglieder.

- Herr Rudolf Aeschlimann, Lehrer für Französisch an der Privatoberrrealschule in Wickersdorf bei Saalfeld (Thüringen).
- „ Dr. Bernhard Fehr, ordentl. Professor der englischen Sprache und Literatur an der Technischen Hochschule in Dresden, früher in St. Gallen.
- „ Dr. Freymond, Prof. der roman. Philologie an der Universität Prag, früher in Bern.

- Herr Dr. A. Günthart, in Firma B. G. Teubner, Leipzig; früher Lehrer der Naturwissenschaften an der höhern Töcherschule in Zürich.
- „ Dr. A. Körte, Prof. ord. der klassischen Philologie an der Universität Giessen, früher in Basel.
- „ Dr. Wilhelm Meyer, Prof. ord. der romanischen Philologie an der Universität Bonn, früher in Zürich.
- „ Dr. Heinrich Morf, Prof. ord. für romanische Philologie an der Universität Berlin, früher in Zürich.
- Mgr. Erzbischof R. Netzhammer, Bukarest.
- Herr Dr. Karl Prächter, Prof. ord. für klassische Philologie an der Universität Halle a. S., früher in Bern.
- „ Dr. Schaarschmidt in Chemnitz, früher Direktor des Fridericianums in Davos.
- „ Dr. A. Schlachter, in Eimeldingen, Baden, früher in Bern.
- „ Dr. H. Schöne, Prof. ord. f. klass. Philologie an der Universität Greifswald, früher in Basel.
- „ Dr. Achilles Zschokke, in Neustadt a. d. H., früher in Glarus.
-

Mitteilungen über die Bibliothek

des

Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer.

Verzeichnis der im Jahre 1914 und 1915 erschienenen Programmbeilagen.

Ann. Das Verzeichnis kann nur solche Beilagen berücksichtigen, die der Bibliothek zugesandt wurden. Gemäss Beschluss der Bibliotheks-Kommission sollen die den Jahreshften beizugebenden Verzeichnisse jeweilen die Programme eines und desselben Kalenderjahres umfassen.

Aarau. *Töchterinstitut und Lehrerinnenseminar.*

Schwere, S[iegfr.]. Unser neues Azimutalfernrohr. (41. Jahresber. üb. das Lehrerinnensem. u. Töchterinst. Aarau. 1913/14). Aarau 1914. 8°.

Suter, J[ak.]. Dem Andenken Hch Pestalozzis. Ansprache. SA. (Jahrb. d. schweiz. Ges. f. Schulgesundheitspflege. 14). (41. Jahresber. üb. das Lehrerinnensem. u. Töchterinst. Aarau. 1913/14). Aarau. 1914. 8°.

Bern. *Städtisches Gymnasium.*

Benteli, A[lb.], u. P[aul] Meyer. Bern, städt. Gymnasium; Monographie. 1880—1913/14. Bümpliz 1914. 8°.

Biel. *Gymnasium.*

(Amweg, Charl.). Les Sports tels qu'ils se pratiquent aujourd'hui en Suisse, nuisent-ils à la culture intellectuelle et morale? (Gymn. in Biel, Ber. üb. das Schuljahr 1913/14). Biel 1914. 8°.

Burgdorf. *Gymnasium.*

Kordt, Arn. Ein Beitrag zur Charakteristik v. Ovids Metamorphosen. (Jahresber. üb. das Gymn. Burgdorf. 1914/15). Burgdorf 1915. 8°.

Chur. *Bündnerische Kantonsschule.*

Merz, Karl. Parallellflächen u. Centralfläche eines besond. Ellipsoides u. die Steinersche Fläche. (Pr. d. bündner. Kts.-schule. 1913/14). Chur 1914. 8°.

Einsiedeln. *Lehr- und Erziehungsanstalt Maria-Einsiedeln.*

Banz, Romuald. P. Bernard Benziger O. S. B.; Lebensbild eines Ordensmannes u. Erziehers. Teil I. (Jahresber. der Lehr- u. Erz.-Anst. Maria-Eins. 1912/13). Eins. 1913. 8°.

Kühne, Benno. Die Philosophie am Lyzeum. (Jahresber. der Lehr- u. Erz.-Anst. Maria Eins. 1913/14). Eins. 1914. 8°.

Engelberg. *Gymnasium.*

Heß, Ign. Abt Leodegar Scherer von Engelberg; Gedenkblätter . . . hg. v. P. I. H. [64. Jahresber. üb. die Lehr- u. Erz.-Anst. des Benediktinerstiftes Engelberg. 1914/15]. Luz. 1915. 4°.

Frauenfeld. *Thurgauische Kantonsschule.*

Schüepp, J[ak.]. Neue Beiträge zur schweiz. Münz- u. Währungsgesch. 1700—1900. Teil I: Das Kleingeld. (Pr. der thurgau. Kts.-schule. 1913/14). Frauenf. 1914. 4°.

Greyerz, Theod. Zur Vorgeschichte des gegenwärt. Krieges. (Pr. der thurgau. Kts.-schule. 1914/15). Frauenf. 1915. 4°.

Luzern. *Höhere Lehranstalt.*

Waßmer, J[ak.]. Beiträge zur Antigone-Erklärung. (Jahresber. d. kant. höh. Lehranstalten . . . in Luzern. 1913/14). Luz. 1914. 8°.

Bachmann, H[ans]. Nekrolog über Stadtrat Bernh. Amberg. — L[udw.] Suter: Nekr. üb. Prof. Kd Neumann. — Seb. Grüter: Nekr. üb. Prof. Dav. Huber. (Jahresber. der kant. höh. Lehranstalten . . . in Luzern. 1914/15). Luz. 1915. 8°.

Sarnen. *Kantonale Lehranstalt.*

Haller, Karl Ludw. v. Briefe K. L. v. H's an Dav. Hurter u. Frdr. v. Hurter; hg. v. Emman. Scherer. Teil I, II. (Kant. Lehranst. Sarnen. 1913/14, 1914/15). Sarnen 1914, 15. 8°.

Schaffhausen. *Gymnasium.*

Kelhofer, Ernst. Beiträge zur Pflanzengeographie des Kt. Schaffhausen. Mit 16 Taf. u. 5 Textfig. (Jahresber. der Kts.-schule Schaffh. 1914/15). Schaffh. 1915. 8°.

Sion. *Lycée-College.*

Zimmermann, Jérôme. Essai s. Phist. du collège de Sion. (Tableau des notes de mérite et des prix [du] collège de Sion. 1913/14). Sion 1914. 8°.

Solothurn. *Kantonsschule.*

Misteli, Em. Die italien. Novelle; eine Studie. (Jahresber. der Kts.-schule Soloth. 1913/14). Soloth. 1914. 8°.

Büchi, Herm. Finanzen u. Finanzpolitik Toskanas im Zeitalter der Aufklärung (1737—1790) im Rahmen der Wirtschaftspolitik. (Jahresber. üb. die Kts.-schule v. Soloth. 1914/15). Berl. 1915. 8°.

Winterthur. *Gymnasium u. Industrieschule.*

Keller, Rob. Bericht üb. den 40minutenunterricht am Gymn. u. an der Industrieschule Winterthur. (Ber. üb. das Gymn. u. die Ind.-schule in W'thur. 1913/14). W'thur 1914. 8°.

Bohnenblust, Gfr. Kunst u. Natur. (Ber. üb. das Gymn. u. die Ind.-schule in W'thur. 1914/15). W'thur 1915. 8°.

Zürich. *Kantonsschule.*

Bützberger, F[ritz]. Ueber bizentrische Polygone, Steinersche Kreis- und Kugelreihen u. die Erfindg der Inversion. Teil II. (Pr. der Kts.-schule in Zür. 1914). L. 1914. 8°.

Steiger, Aug. Spittlers Sprachkunst. (Pr. der Kts.-schule in Zür. 1915) Z. Leemann Dr. 1915. 8°.

Zürich. *Höhere Töchterschule.*

Zollinger, Osk. Leopardi als Dichter des Weltschmerzes. Teil III.
(Pr. d. höh. Töcht.-schule der Stadt Zür. 1913/14). Z. Müller, Werder
& Co. 1914. 8°.

Zug. *Kantonale Industrieschule und städtisches Obergymnasium.*

Herzog J. J. Die Pflanzenkunde in Lebensnähe. (Jahresber. d. kant.
Ind.-schule u. städt. Obergymn. in Zug. 1913/14). Zug 1914. 8°.

Rüdisüle, A. Beiträge zur Kenntnis der Arsenvanadinmolybdate.
(Jahresber. d. kant. Ind.-schule u. städt. Gymn. in Zug. 1914/15). Zug
1915. 8°.



18. Sitzung

des Vereins schweizerischer Mathematiklehrer

im neuen Schulhaus in Baden

am 9. Oktober 1915, 2¹/₄ Uhr.

Vorsitz: *Prof. Crelier.*

Sekretär: *E. Teucher.*

Anwesend: ca. 40 Mitglieder.

I. Geschäftliches.

1. Das Protokoll der letzten Sitzung wird genehmigt.
2. Es wird beschlossen, dem wegen Krankheit entschuldigt abwesenden Mitglied Rektor Karl Egli in Luzern die Wünsche der Versammlung auf baldige Genesung zu übermitteln.
3. Präsident Crelier verliest seinen Bericht über die Präsidententätigkeit in der Periode 1912–1915. Derselbe wird den Akten des Vereins beigelegt.
4. Dr. Matter erstattet den Kassabericht. Dieser wird den HH. Kopp, Luzern und Benz, Locle zur Prüfung übergeben. Dem Kassier wird Decharge erteilt.
5. Es wird auf Antrag von Prof. Dumas beschlossen, die das Arbeitsprogramm Brandenberger beschlagenden Thesen erst zu publizieren, wenn das ganze Programm behandelt worden ist. Präsident Crelier hatte vorgeschlagen, die Thesen, soweit sie bereinigt sind, jetzt schon in den kantonalen Schulblättern zu publizieren.
6. Als Präsident für die Amtsdauer 1915–18 wird gewählt Dr. Matter, als neues Mitglied Prof. Brandenberger. Letzterer verdankt namens der Versammlung Herrn Crelier die Leitung des Vereins in der abgelaufenen Amtsperiode.
7. Es wird dem Vorstand überlassen, Ort und Zeit der nächsten Versammlung zu bestimmen.

II. Diskussion der Vorträge Arni, Egli und Lüdlin.

Prof. Egli stellte in der 16. Versammlung folgende Thesen auf:

„Die Chemie verlangt von den Schülern hauptsächlich:

Richtiges Rechnen; Fähigkeit, die Resultate von Rechnungen zu schätzen; Kenntnis der Proportionen und der Proportionalität, Fähigkeit, aus den chemischen Formeln und Gleichungen alle Proportionen herauszulesen und zu berechnen, eventuell mit Hilfe des Rechenschiebers; Rechnen mit Logarithmen; Kenntnis der Mischungsrechnungen, Gleichungen ersten Grades; Verständnis der graphischen Darstellung der Abhängigkeit zweier Größen; ferner noch etwa: Kenntnis der diophantischen Gleichungen, Einsicht in die Änderung der Oberfläche eines Körpers bei der Zerteilung.“

„Alle mathematischen Gebiete, die die Chemie braucht, sind in jedem mathematischen Lehrplan der Mittelschulen enthalten; besondere Kenntnisse werden von den Schülern nicht verlangt und daher stellt die Chemie auch keine besonderen Ansprüche an den Mathematikunterricht.“

„Die Chemie kann auf Wunsch der Mathematik in verschiedenen Gebieten gute und für die Schüler interessante Übungsaufgaben liefern, deren Lösung für beide Fächer nützlich ist.“

„Das geometrische Zeichnen und die darstellende Geometrie können der Mineralogie sehr viel nützen, indem sie besonders solche Formen als Übungsbeispiele behandeln, die auch mineralogisch wichtig sind: Konstruktion von Kristallformen-Kombinationen, Hemiedern und Zwillingen. Übergang der Formen in einander durch Änderung der Parameter etc.“

Diese Thesen wurden ohne Diskussion angenommen.

Direktor Arni vom Technikum in Biel brachte in der Sitzung von 1913 folgende Thesen zur Diskussion:

„Der physikalische *Lehrstoff* hat einen außerordentlich großen Umfang bekommen; seine experimentelle Behandlung fordert die Auflösung in einzelne Probleme. Die Lösung eines dieser Probleme geschieht sachgemäß in den 3 Stufen: Aufstellung, Durchführung, Bewertung und Anwendung.“

„Der schönste und schwerste Teil dieses Verfahrens ist die Bewertung und Anwendung. Die in einer Tabelle zusammengetragenen Beobachtungen und Resultate der Messungen sollen richtig interpretiert, in eine *mathematische Formel* zusammengefaßt und diese in ein *physikalisches Gesetz* übersetzt werden. Die gefundene mathematische Formel dient zur Lösung einschlägiger Aufgaben auf dem Gebiete der Technik.“

„Die *graphische* Darstellung liefert am raschesten eine Uebersicht über den Zusammenhang gemessener Größen, gestattet, ausgleichende Kurven zu ziehen und Beobachtungsfehler auszuschalten.“

„Ein fruchtbringender, experimentell-physikalischen Unterricht der Mittelschulstufe verlangt deshalb vom Schüler folgendes Mindestmaß an mathematischen Kenntnissen:

1. Die Proportion.

$$\frac{l_1}{l_2} = c, \quad \frac{t_1^2}{t_2^2} = c, \quad \frac{l_1}{l_2} = \frac{t_1^2}{t_2^2}; \quad \frac{V p = c}{V_1 p_1 = c}; \quad \frac{V}{V_1} = \frac{p_1}{p}$$

2. Lösung litteraler Gleichungen mit einer und zwei Unbekannten.

$$c = \frac{r n}{t}; \quad t = \frac{r n}{c}; \quad r = \frac{c \cdot t}{n}; \quad n = \frac{c \cdot t}{r}$$

ferner $m_1 (t_1 - t) = m_2 (t_2 - t) \quad t = \frac{m_2 t_2 - m_1 t_1}{m_2 - m_1}$

Graphische Darstellung dieser Gleichungen.“

3. Lösung der Gleichung zweiten Grades mit einer Unbekannten

$$V^2 = 2 gh. \quad t^2 = 4 \cdot x^2 \frac{m}{k}$$

und der Gleichung von der Form $x^n = a$ mit Hilfe der Logarithmen:

$$p_n = p_0 \left(\frac{R + r}{R} \right)^n$$

4. Die geometrischen Gesetze der Aehnlichkeit, die trigonometrischen Funktionen und die trigonometrische Anflösung des Dreiecks. $a : b : c = \sin \alpha : \sin \beta : \sin \gamma$; etc.

5. Gewandtheit im numerischen Rechnen unter Benutzung der Logarithmentafel (4- oder 5stellig), des abgekürzten Rechnungsverfahrens *oder des Rechenschiebers*.

Urteil über die Fehler der Zahlen:

$$(1 + k)^n = 1 + kn: \quad \sqrt{1+k} = 1 + \frac{k}{2}; \quad \sqrt{P_1 P_2} = \frac{P_1 + P_2}{2}$$

(10 cm ist physikalisch von 10,00 cm verschieden).

6. (Eventuell) Entwicklung des Binoms auch mit gebrochenem Exponenten; klare Definition der Derivirten und des Integrals: Lösung numerischer Gleichungen von der Form

$$X + \sin X = \frac{1}{3} x "$$

Diese Thesen wurden angenommen.

Die Thesen von Prof. Lüdin lauten:

„Die Mathematik, die im Physikunterricht auf der Mittelschule Verwendung findet, beschränkt sich bis jetzt auf die elementare Geometrie, die elementare Algebra und die Trigonometrie. In diesen Gebieten sind die Schüler genügend ausgebildet, so daß der Physiker keine besondern Forderungen an den mathematischen Unterricht zu stellen hat. Anders ist es mit der Infinitesimalrechnung, die an mehreren Schulen in den obersten Klassen durchgenommen wird. Es ist zu prüfen, ob es möglich ist, die Infinitesimalbegriffe in den ganzen mathematischen Lehrgang derart einzugliedern, daß auch der Physiklehrer im Unterrichte davon Gebrauch machen kann. Die Infinitesimalbegriffe sind nämlich in der Physik nicht zu entbehren, sie treten uns in den fundamentalsten Begriffen entgegen. Man sucht sie durch approximative Berechnungen zu umgehen und kommt dann zu den sogenannten elementaren Ableitungen, die oft in formaler Hinsicht nicht einwandfrei sind.“

„Im übrigen ist es zu begrüßen, wenn die Mathematiker möglichst viele physikalische Probleme in ihre Übungen aufnehmen; dabei ist es aber wünschenswert, daß auch auf die Dimensionen physikalischer Größen und die verschiedenen Maßsysteme eingetreten wird. Es eignen sich für solche Aufgaben nicht nur die reine Mechanik, sondern alle Gebiete der Physik und da ergeben sich Beispiele für die Arithmetik, die Geometrie, die darstellende Geometrie sowie für das geometrische Zeichen.“

Die Diskussion wurde benutzt von den HH. Schüepp, Huber-Bern, Crelier, Brandenberger, Dumas und Wetterwald.

Namentlich von Prof. Dumas wurde darauf hingewiesen, daß die Thesen von Prof. Lüdin in ihrer Tendenz als im Widerspruch stehend mit den Thesen von Prof. Großmann aufgefaßt werden können, insofern dieselben eine Behandlung der Differential- und Integralrechnung im mathematischen Unterricht zur Voraussetzung haben. Prof. Lüdin gab darauf die Erklärung ab, daß er an eine systematische Behandlung der Differentialrechnung, von der die Thesen von Prof. Großmann (s. S. L. Z. 1914 Nr. 28/29) sprechen, nicht denke. Darauf hin wurden diese Thesen angenommen. Dr. Wetterwald stellte den Antrag, die Prof. Arni, Lüdin und Brandenberger seien einzuladen, in einer gemeinsamen Publikation zu zeigen, wie die infinitesimalen Begriffe im Mittelschulunterricht einzuführen seien, damit sie für den Unterricht in der Physik nutzbringend verwendet werden können. Dieser Antrag wurde angenommen.

Dr. Wetterwald wies in der Diskussion auf eine Arbeit von Prof. Brandenberger hin [„Die Bedeutung der Differential-Integralrechnung für die Naturwissenschaften“, erschienen in der schweiz. pädag. Zeitschrift 1915 Heft 3 und 4], worin der Verfasser versucht, das Wesen der Differentialrechnung ohne den Limesbegriff und ohne Trigonometrie klarzulegen. Der Vorstand des Vereins wird diese Arbeit jedem Mitglied in einem Separatabzug zustellen.

III. Vortrag Prof. Brandenberger.

Prof. Brandenberger referiert über seine

Erfahrungen auf dem Gebiete des abgekürzten Rechnens.

Seinen Ausführungen entnehmen wir folgendes:

Der Unterrichtserfolg ist auf wenig Gebieten ein so geringer wie beim abgekürzten Rechnen. Als Gründe, die diese Erscheinung erklären, bezeichnet der Referent die falsche Stellung des abgekürzten Rechnens in vielen Lehrplänen, die gänzliche Vernachlässigung dieses Kapitels in den obern Klassen, die Einführung unmotivierter Unterschiede zwischen dem gewöhnlichen und dem abgekürzten Verfahren, Unvollständigkeit und Unklarheit in der Auffassung des Problemes und eine gewisse, aus dem Bestreben möglichst wissenschaftlich zu sein, sich ergebende Kompliziertheit der Theorie. Der Referent verlangt, daß das abgekürzte Rechnen an allen Mittelschulen gelehrt und fortwährend benutzt werde. Er entwickelt Sätze zur Bestimmung der Fehlergrenze des Produktes und des Quotienten und ersetzt die „üblichen“ Regeln zur Berechnung des Produktes, des Quotienten und der Quadratwurzel durch die drei folgenden: *Produkt*: Man formt das Produkt so um, daß der Multiplikator mit Einern beginnt und daß der Multiplikand so viele Stellen nach dem Komma hat, wie das Ergebnis haben soll. *Quotient*: Man formt den Quotienten so um, daß der Divisor mit Einern beginnt und daß der Dividend so viele Stellen nach dem Komma hat, wie das Ergebnis haben soll. *Quadratwurzel*: Man ermittelt die Zahl der zu ermittelnden Ziffern (ohne Nullen am Anfang). Die Hälfte — hierin ist ein Versehen in den der Versammlung vorgelegten Leitsätzen zu berichtigen — der nächst größern geraden Zahl gibt an, wieviel Stellen zuerst auf gewöhnlichem Wege zu bestimmen sind; die übrigen findet man durch abgekürzte Division. — Der Vortrag wird in der Schweiz. Päd. Zeitschrift im Drucke erscheinen.

Die *Thesen* von Prof. Brandenberger lauten:

1. Das abgekürzte Rechnen soll an allen Mittelschulen gelehrt und fortwährend geübt werden.
2. Man beschränke sich auf das absolut Notwendige, d. h. auf die Entwicklung der Fähigkeit
 - a) der Bestimmung des Fehlers und der Fehlergrenze von $a \pm b$, $a \cdot b$, $\frac{a}{b}$, \sqrt{a} , wenn a und b oder wenigstens eine der beiden Zahlen unvollständige Zahlen sind;
 - b) der abgekürzten Berechnung des Produktes, des Quotienten und der Quadratwurzel auf eine vorgeschriebene Zahl von Stellen.
3. Eine Behandlung des abgekürzten Rechnens in diesem Umfange setzt die Kenntnis der vier Grundoperationen mit allgemeinen Zahlen voraus und wird also i. a. auf das 15. oder 16. Altersjahr zu verlegen sein.

In der Diskussion, an der sich die HH. Jaccotet, Grand, Schüepp, Huber-Bern, Ehrat, Flatt und Mauderli beteiligten, wurde allseitig die Wichtigkeit der Abschätzung des Fehlers einer Rechnung hervorgehoben, dagegen wurde bezweifelt, ob es notwendig sei, in allen Schulgattungen die Technik des abgekürzten Rechnens zu üben. Die diesen Zweifeln Ausdruck gebenden Abänderungsanträge, Jaccotet und Mercier, wurden jedoch abgelehnt.

IV. Vortrag Prof. Otti.

Prof. Otti in Aarau referiert über das Thema:

Welche Kapitel der heutigen Lehrpläne können gestrichen werden?

Diese Frage bildet das Diskussionsthema B⁴ im Arbeitsprogramm des Vereins, das s. Z. von Professor Brandenberger entwickelt worden ist. Herr Brandenberger war zweifellos damals schon der Meinung, daß die mathematischen Lehrpläne der Schweizerischen Mittelschulen einer Durchsicht im Sinne einer Vereinheitlichung bedürfen, denn seine Frage beantworten heißt nichts mehr und nichts weniger, als einen einheitlichen Lehrplan aufstellen. Auch der Referent ist der Ansicht, daß das in der Tat ein sehr dringendes Bedürfnis ist. Er zeigt aber, daß dessen Verwirklichung zur Zeit noch ganz unmöglich ist, weil die schweiz. Mittelschulen zu verschiedenartig organisiert sind. Schon Prof. Brandenberger hat in seinem ausgezeichneten Bericht über den mathematischen Unterricht an schweizerischen Mittel-

schulen (Heft IV, § 11 der Schweiz. Subkommission der I M U K) gesagt, daß in manchen Dingen wahrhaft chaotische Zustände bestehen. Es schwankt z. B. das Alter, das die Schüler bis zur Maturität erreicht haben nach den verschiedenen Schulen zwischen $17\frac{1}{2}$ und 21 Jahren. Im mathematischen Unterricht macht sich aber ein so bedeutender Altersunterschied besonders stark fühlbar, jedenfalls kann ihm kein einheitliches Programm zugrunde gelegt werden und eine gleichmäßige Vorbereitung auf höhere Studien ist ausgeschlossen. Der Vortragende vertritt die Meinung, daß manche Mittelschulen das Maturitätsalter zu hoch hinaufgeschraubt haben. Dadurch, daß die Hochschulen für die Immatrikulation auf das zurückgelegte 19te Altersjahr, statt wie bisher nur auf das 18te abstellen würden, könnten sie wieder einen gewissen Ausgleich schaffen. Eine solche Maßnahme wäre auch zu empfehlen, um der Schnellbleiche an den vielen Instituten entgegenzuwirken.

Der Wirrwar in der Organisation der Schweiz. Mittelschulen macht auch die Verwendung spezifisch schweizerischer Lehrmittel unmöglich und bringt die Schweiz in eine bedauerliche geistige Abhängigkeit vom Auslande. Eine stärkere Vereinheitlichung würde daher nicht nur die gewünschte gleichmäßige Vorbereitung auf höhere Studien, sondern auch eine Stärkung des nationalen Denkens zur Folge haben.

Der Referent bespricht dann eine Reihe von Kapiteln des mathematischen Lehrstoffs, auf welche man verzichten könnte, obwohl sie heute noch in manchen Schulen einen breiten Raum einnehmen. Dabei hat er vornehmlich die Oberrealschulen im Auge und zwar solche, die ihre Schüler nach dem zurückgelegten 19. Altersjahr zur Hochschule abgehen lassen. Eine besondere Untersuchung für die Literaturgymnasien hält er für notwendig.

Gestrichen dürften werden: Die arithmetischen Reihen höherer Ordnung mit den figurierten Zahlen, die Determinanten, die unbestimmten (diophantischen) Gleichungen und die Kettenbrüche. Alle diese Gebiete haben für den Schüler nur formal bildenden Wert und die vielen Lehrsätze und Formeln belasten das Gedächtnis allzustark. Prof. Otti gibt zwar zu, daß man die Determinanten in der analytischen Geometrie mit Vorteil verwenden könne und daß sich die Kettenbrüche vorzüglich eignen, den Unterschied zwischen rationalen und irrationalen Zahlen klar zu stellen und den Limesbegriff vorzubereiten; die Zeit, welche eine vollständige Theorie dieser Kapitel aber erfordere, stehe jedoch in keinem richtigen Verhältnis zu ihrer Verwendungsmöglichkeit auf dieser Stufe. Auf die

diophantischen Gleichungen könne man allenfalls in einer höheren Klasse noch eintreten, wenn es sich darum handle, eine zusammenfassende Darstellung der Lehre von Gleichungen zu geben.

Auch andere Gebiete könnten bedeutend gekürzt oder ganz weggelassen werden, z. B. sollte man die Schüler mit der kardanischen Formel und den Gleichungen 4ten Grades verschonen. Man soll sich nicht scheuen, alles über Bord zu werfen, was nur das Gedächtnis belastet und zu einem einheitlichen Aufbau eines Lehrplanes nicht nötig ist. Wenn der Funktionsbegriff die ihm gebührende zentrale Stellung einnehmen soll, so ist ein solches Vorgehen absolut erforderlich.

Für ebenso wichtig als das Ausmerzen einiger Spezialitäten hält der Referent die sorgfältige Abgrenzung derjenigen Gebiete, die behandelt werden müssen und zwar nicht nur in quantitativer Richtung, sondern auch in qualitativer, da eine Überbürdung häufig eher durch die qualitative Darbietung stattfindet als durch die Quantität.

Auf jedem Gebiet soll sich der Lehrer vor dem Spezialistentum und vor Spitzfindigkeiten hüten. Es ist z. B. verwerflich, bei den planimetrischen Konstruktionsaufgaben und den entsprechenden trigonometrischen Lösungen alle möglichen entfernt liegenden Stücke heranzuziehen. Wegen des Fehlens eines Algorithmus können dem Durchschnittsschüler solche Aufgaben nicht zugemutet werden. Auch die krausen Verwandlungsaufgaben aus der Potenz- und Wurzellehre sind bedeutend einzuschränken. Französische Lehr- und Schulbücher bringen sehr wenig von diesen Dingen.

Neue Methoden sind im wesentlichen auch auf neue Kapitel anzuwenden. Der Vortragende meint, daß es z. B. ganz unnötig sei, die Potenzreihen zuerst ganz ohne Differentialquotient, dann mit Hilfe des ersten Differentialquotienten und dann noch mit der MacLaurin'schen und Taylor'schen Reihe abzuleiten.

Der mancherorts noch blühende Formelluxus und der Mißbrauch mit siebenstelligen Logarithmentafeln werden im Vortrag ebenfalls angedeutet.

Zum Schluß wünscht der Referent nochmals die Aufstellung von Lehrplänen durch den Verein. Diese könnten freilich für die Vereinsmitglieder nicht verbindlich sein, sie würden aber zweifellos von ihnen ernstlich beachtet und bei Lehrplanrevisionen in ihren Wirkungskreisen zu Rate gezogen. Die freie Unterrichtsgestaltung innerhalb des so gesteckten Rahmens dürfte selbstredend nicht beeinträchtigt werden.

Die vom Referenten aufgestellte These 3, welche die Ausarbeitung mathematischer Normallehrpläne postuliert, wurde von ihm fallen gelassen, da sie schon in der Versammlung von Lausanne zum Beschluß erhoben war.

In der Diskussion wurde von Prof. Crelier darauf hingewiesen, daß die Frage der Weglassung von Lehrgegenständen am Litterar-gymnasium und an der Realschule von verschiedenen Gesichtspunkten aus behandelt werden muß. Insbesondere erfordert die analytische Geometrie an beiden Anstalten eine verschiedene Behandlungsweise.

Im übrigen beteiligen sich an der Diskussion die HH. Bütler, Brandenberger, Mercier, Dumas, Teucher und Flatt.

Die bereinigten und von der Versammlung angenommenen Thesen lauten:

1. Die Vielgestaltigkeit des schweiz. Mittelschulwesens macht zur Zeit eine gleichmäßige Vorbereitung der Schüler auf das Hochschulstudium unmöglich.

Ein ebenmäßiges Bildungsniveau kann nicht erreicht werden durch Vorträge und Anleitungen, welche zeigen, wie dieses oder jenes Kapitel behandelt werden soll, auch nicht durch Vorschriften, die angeben, welche Kapitel der heutigen Lehrpläne gelassen und welche gestrichen werden sollen, solange die großen Unterschiede in der Organisation, insbesondere aber in dem Maturitätsalter, bestehen bleiben.

Eine stärkere Vereinheitlichung unserer Mittelschulen ist daher mit allen Kräften anzustreben. Sie ist auch notwendig zur Stärkung des nationalen Denkens.

2. In den mathematischen Lehrplänen können alle diejenigen Kapitel gestrichen werden, die zu einem einheitlichen und organischen Aufbau des Unterrichts nicht absolut notwendig sind. Dazu dürften gehören: die arithmetischen Reihen höherer Ordnung mit den figurierten Zahlen, die Determinanten, die sogenannten Diophantischen Gleichungen und die Kettenbrüche.

In etwas vorgerückter Stunde hielt Prof. F. R. Scherer in Küsnacht einen Vortrag über die Struktur der Heronschen Dreiecke.

Der Vortragende stellte die Seiten, Höhen, den Flächeninhalt, der Um- und Inkreisradius, sowie die Ankreisradien Heronscher Dreiecke durch vier von einander unabhängige Parameter dar und gelangte durch Zerlegung von gewissen komplexen Zahlen in ihre Primfaktoren dazu, die Winkel dieser Dreiecke aus gewissen Stammwinkeln zusammensetzen. Er wies nach, daß sich jede Dreiecksform mit jedem beliebigen Grad von Genauigkeit durch Heronsche

Dreiecke approximieren läßt und zeigte, daß man jedes primitive Heronsche Dreieck so in ein quadratisches Gitter legen kann, dessen kleinste Quadratseite gleich der Längeneinheit ist, daß die Ecken auf Gitterpunkte fallen. Wegen Mangel an Zeit mußten einige Spezialfälle, wie insbesondere die Dreiecke mit rationalen Winkelhalbierungslinien mit ein paar kurzen Bemerkungen abgetan werden.

Der Sekretär: *E. Teucher.*

Die Anforderungen des Chemieunterrichtes an den Mittelschulen an die mathematischen Kenntnisse der Schüler.

Referat von Dr. *Karl Egli*, Zürich, gehalten am 6. Oktober 1913, in Baden vor dem Verein schweizerischer Mathematiklehrer.

Der Chemieunterricht an der Mittelschule setzt bei den Schülern keine großen und besonderen Kenntnisse voraus und stellt keine besonderen Ansprüche an den Mathematikunterricht.

In erster Linie sollen die Schüler richtig rechnen können. Für fast alle Zwecke genügen die vier ersten Operationen; Potenzieren und Radizieren kommen selten vor. Die Ausdrücke, die ausgerechnet werden sollen, sind sehr einfach. Es soll nachgeschaut werden, ob sich nicht zeitsparende Kürzungen ergeben.

Oft erscheint es zweckmäßig, das Resultat nicht genau ausrechnen, sondern nur sorgfältig in seiner Größenordnung schätzen zu lassen. Wenn die Schüler durch Übung einige Sicherheit darin bekommen, so erlangen sie eine gewisse großzügige Urteilsfähigkeit über die quantitativen Verhältnisse in den verschiedensten Gebieten. Es ist wünschenswert, daß die Mathematik und die andern Fächer, in denen gerechnet wird, sich darin gegenseitig unterstützen.

Ein Gebiet der Mathematik überragt in der Chemie alle andern an Bedeutung ganz gewaltig und kommt weitaus am meisten zur Verwendung, das ist die *Lehre von den Proportionen* und die *Kenntnis der Proportionalität*.

Eines der wichtigsten Gesetze der Chemie ist das *Gesetz der konstanten und multiplen Proportionen*, die millionenfach mit den besten Hilfsmitteln und aller Schärfe bewiesene Tatsache, daß sich die Elemente nur im Verhältnis bestimmter Zahlen, der Atomgewichte, oder nach ganzen Vielfachen dieser Zahlen mit einander chemisch verbinden. Darauf beruht die Möglichkeit, für chemische Verbindungen *Formeln* und für die Vorgänge *Gleichungen* aufzustellen, und die ganze

Stöchiometrie, d. h. die Möglichkeit, die quantitativen Verhältnisse bei chemischen Vorgängen voraus zu berechnen.

Die Stöchiometrie nimmt in der Chemie der Mittelschule eine bedeutende Stellung ein und die Hochschullehrer verlangen mit Recht, daß die Mittelschullehrer sie intensiv und sorgfältig pflegen.

Bei der Einführung in dieses Gebiet muß man den Schülern zuerst klar machen, daß die *Atomgewichte*, mit denen man rechnet, *Verhältniszahlen* sind, die man auf eine willkürliche Einheit ($O = 16$ oder $H = 1$) bezieht und nach Belieben erweitern oder kürzen oder auf eine neue Basis umrechnen kann, wenn nur die neuen Werte den alten *proportional* sind.

Eine Hauptforderung an die Schüler ist das klare *Verständnis der chemischen Formel* einer chemischen Verbindung und der *chemischen Gleichung* für den chemischen Vorgang.

An einem Beispiel möge gezeigt werden, was von den Schülern verlangt wird:

Die Formel der Schwefelsäure ist H_2SO_4 , d. h. die kleinste denkbare Menge Schwefelsäure, eine *Molekel*, besteht aus 2 Atomen Wasserstoff, 1 Atom Schwefel und 4 Atomen Sauerstoff. Jedem Atom, das durch das Symbol ausgedrückt wird, wohnt aber ein bestimmter Massenbegriff inne, eben ein Atomgewicht in irgend einem beliebig gewählten, aber für eine Rechnung natürlich konstantem Maß (gr, kg, t, etc.). Da die Atomgewichte von $H = 1$, $S = 32,1$ und $O = 16$ sind, ergibt sich für die Schwefelsäure:

$$\begin{array}{r} H_2 = 2 \\ S = 32,1 \\ O_4 = 64 \\ \hline H_2 S O_4 = 98,1 \end{array}$$

Die ganze Formel bedeutet ein *Mol* oder *Molekulargewicht*, das ist die Summe der Atomgewichte, hier 98,1 Teile Schwefelsäure. Nun ergeben sich 12 Proportionen: Wasserstoff : Schwefel = 2 : 32,1; Wasserstoff : Sauerstoff = 2 : 64; Wasserstoff : Schwefelsäure = 2 : 98,1; Schwefel : Wasserstoff = 32,1 : 2; etc.

Diese Verhältnisse sind für alle Mengen Schwefelsäure gültig, für die kleinsten und die größten. Man kann nun eine Unmenge von Aufgaben stellen, die zum großen Teil auch praktische Bedeutung haben, z. B.:

Wie viel gr Wasserstoff kann man aus 50 gr Schwefelsäure gewinnen? ($98,1 : 2 = 50 : x$).

Wie viel Schwefelsäure erhält man aus 20 gr Schwefel? ($32,1 : 98,1 = 20 : x$).

Welche Menge Wasserstoff enthält die Menge Schwefelsäure, in der 7 gr Sauerstoff enthalten sind? ($64 : 2 = 7 : x$).

Wie viel % Schwefel enthält die Schwefelsäure? ($98,1 : 32,1 = 100 : x$).

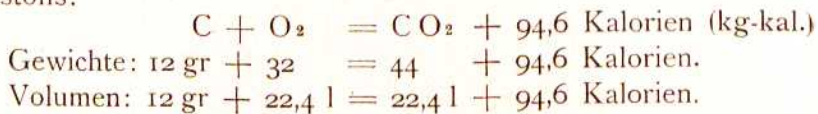
Im Mittelschulunterricht kommen einige Hundert Formeln zur Verwendung; die einfachsten sind etwa FeS, HgO, NaCl, die kompliziertesten CN_2H_4O , $Na_2CaSi_6O_{14}$, $KAlSi_3O_8$. Die Fragestellung ist prinzipiell immer gleich; es handelt sich nur um das Aufstellen der richtigen Proportion.

Wenn die Schüler bei der Behandlung dieses Gebietes den *Rechenschieber* schon kennen, ist ihnen zu zeigen, daß er sich mit Vorteil brauchen läßt, um chemische Proportionen auszurechnen. Die Genauigkeit ist häufig genügend, besonders im Praktikum, da man mit kleinen Zahlen und abgerundeten Atomgewichten rechnet.

Größere Schwierigkeiten machen diese Aufgaben dann, wenn sie, wie es den tatsächlichen Verhältnissen entspricht, etwas komplizierter eingekleidet sind, z. B.:

Aus dem Schwefel von 500 kg Eisenkies FeS_2 , der 7% Verunreinigungen enthält, soll eine 95%ige Schwefelsäure (mit 5% Wasser) gemacht werden; es gehen aber 4% des Schwefels verloren. Wie viel kg Schwefelsäure erhält man?

Nach der Behandlung der chemischen Formel kommt die *chemische Gleichung*. Sie ist der mathematische Ausdruck des chemischen Vorganges. Der Schüler versteht den Vorgang erst dann, wenn er die Gleichung dafür ableiten kann. Die linke Seite bedeutet den Zustand vor dem Vorgang und enthält die Formeln der Ausgangsstoffe, durch das Zeichen + verbunden; die rechte Seite bedeutet den Zustand nach dem Vorgang und enthält die Formeln der Produkte, wieder durch +, das das Nebeneinandervorkommen bedeutet, verbunden. Der thermische Verlauf, dem man jetzt verdienstermaßen viel Wert beilegt, wird auf der rechten Seite ausgedrückt durch Zufügen von $\pm a$ Kalorien, + für den exothermischen, — für den endothermischen Verlauf. Eine Hauptforderung an die Gleichung ist die, daß auf beiden Seiten die Elemente in unveränderter Menge vorkommen, denn es kann kein Atom verloren gehen, oder neu entstehen, oder sich in ein anderes Atom umwandeln (außer bei radioaktiven Vorgängen). Ein einfaches Beispiel, die Verbrennung des Kohlenstoffs:



Jede Formel hat natürlich wieder die oben angegebene Bedeutung. Bei gasförmigen Stoffen, setzt man für jedes Gramm-Molekül 22,4 l, (0°, 760 mm) da gewöhnlich nach dem Volumen, nicht nach dem Gewicht gefragt wird. In dieser Gleichung haben wir 12, resp. 20 Proportionen und daraus ergibt sich eine unerschöpfliche Menge von stöchiometrischen Aufgaben, z. B.:

Wie viel gr Kohlenstoff kann man in 3 l Sauerstoff zu Kohlendioxyd verbrennen? ($22,4 : 12 = 3 : x$) Wie viel Wärme wird frei, wenn 1 l Sauerstoff Kohlenstoff zu CO_2 verbrennt? ($22,4 : 94,6 = 1 : x$)

Oder komplizierter:

In einer Heizeinrichtung sollen stündlich 80000 Kal. durch die Verbrennung von C zu CO_2 erzeugt werden. Der Sauerstoff der Luft ($\frac{4}{5} \text{N} + \frac{1}{5} \text{O}$) werde nur zu 40 % verbraucht. Wie groß muß der Querschnitt des Kanales sein, der die Luft zuführt, wenn die Temperatur der Luft 20° und die Strömungsgeschwindigkeit 1,2 m pro Sekunde ist?

Für *Gleichungen ersten Grades* mit mehreren Unbekannten gibt es in der Chemie sehr schöne Beispiele, aber sie werden meistens erst beim Hochschulstudium im analytischen Praktikum gebraucht.

Gleichungen zweiten und höheren Grades kommen in der elementaren Chemie nicht vor.

Eine interessante Anwendung der *diophantischen Gleichungen* sehr einfacher Form benutzen wir, um die Koeffizienten der Molekeln in komplizierteren Gleichungen zu finden. Diese Methode, die leicht verständlich ist, kann dem Schüler viel unsicheres Hin- und Herprobieren ersparen. Bei den meisten Gleichungen erkennt man die zu wählenden Koeffizienten ohne weiteres, z. B. für das Abbrennen von schwarzem Thermit:



Aber es gibt Fälle, die schwieriger sind:



Man setzt allgemeine algebraische Koeffizienten ein und kann nun so viele Gleichungen aufstellen, als Elemente am Vorgang beteiligt sind, hier vier:

$$\begin{array}{ll} a = e & \text{für das Kupfer} \\ b = 2 d & \text{für den Wasserstoff} \\ b = c + 2 e & \text{für den Stickstoff} \\ 3 b = c + d + 6 e & \text{für den Sauerstoff} \end{array}$$

Meistens erhält man eine oder zwei Gleichungen weniger, als Unbekannte vorhanden sind. Die kleinsten ganzzahligen Werte, die

allen Gleichungen genügen, sind die gesuchten Koeffizienten. Weitere Beispiele:



Mischungsrechnungen kommen öfters vor, aber sie machen den Schülern gewöhnlich keine Schwierigkeiten.

Beim Reinigen von Gefäßen, beim Auswaschen von Niederschlägen, beim sog. Ausschütteln und noch bei anderen häufigen chemischen Operationen ergeben sich nützliche und anregende mathematische Ueberlegungen, die auf *geometrische Progressionen* zurückgehen. Ein Beispiel möge kurz andeuten, um was es sich hier handelt: Ein Gefäß enthalte eine in Wasser lösliche Verunreinigung, deren Menge = 1 gesetzt wird; es soll durch Spülen gereinigt werden. Wir gießen Wasser hinein und verteilen durch Schütteln die Verunreinigung gleichmäßig darin und leeren das Gefäß. Nun ist es aber nicht möglich, alles Wasser auszugießen; die letzte dünne Wasserschicht adhärirt so stark am Glas, daß sie nur sehr langsam abfließt. Wenn man mißt oder wägt, ist man immer wieder überrascht von der großen Menge Flüssigkeit, die noch zurückbleibt. Dieser Rest sei $\frac{1}{a}$ des hineingegossenen Wassers; es enthält $\frac{1}{a}$ der Verunreinigung in sich. Beim zweiten Spülen bleibt wieder $\frac{1}{a}$ zurück und die Verunreinigung reduziert sich auf $(\frac{1}{a})^2$, nach n Spülungen auf $(\frac{1}{a})^n$. Der Wert von $\frac{1}{a}$ ist abhängig von der Art und Größe der Innenfläche des Gefäßes, von der Menge des Spülwassers und von der Zeit, die man zum Ausleeren verwendet (und noch von anderem). Gewöhnlich liegt er zwischen $\frac{1}{100}$ und $\frac{1}{10}$. Nun ergeben sich etwa folgende Fragen an die Schüler:

Wenn ein Gefäß 1 gr Verunreinigung enthält und man bei jedem Spülen $\frac{49}{50}$ ausgießt, wie oft muß man spülen, bis das Gefäß „chemisch rein“ ist, d. h. so rein, daß man mit den besten Methoden, die noch $1 \cdot 10^{-7}$ gr erkennen lassen, nichts mehr findet?

Oder: bis das Gefäß nicht mehr riecht, wenn vorher 1 gr Merkaptan darin war, von dem man noch $2,2 \cdot 10^{-12}$ riechen kann?

Oder: Kann man theoretisch ein Gefäß durch Spülen rein machen? Nein — wenn die Materie bis ins Unendliche teilbar ist; ja — nach der Atom- und Molekulartheorie. Sobald der Wert von $(\frac{1}{a})^n$ auf die Größenordnung einer Molekel herabgesunken ist, wird die nächste

Spülung mit $\frac{a-1}{a}$ Wahrscheinlichkeit absolute Reinheit ergeben.

Weitere Beispiele sind folgende:

1. Ein Ballon aus Glas ist mit Luft gefüllt, die 20,6% Vol Sauerstoff enthält, bei 720 mm Druck. Der Sauerstoff soll bis auf $\frac{1}{100\,000\,000}$ des Volumens entfernt werden. Man pumpt den Ballon mit der Wasserstrahlpumpe aus, die aber nur eine Verdünnung auf 15 mm Druck erlaubt. Dann läßt man Wasserstoff in den Ballon einströmen, so daß er sich wieder bei 720 mm Druck damit füllt. Wie oft muß man das Verfahren wiederholen? Nach welcher Formel nimmt der Sauerstoffgehalt ab? $[\frac{20,6}{100} \cdot (\frac{15}{720})^n]$. n = Anzahl der Auspumpungen.

2. Eine Literflasche enthält 2 gr Schwefelsäure; sie soll durch Spülen mit Wasser so rein gemacht werden, daß höchstens noch $\frac{1}{100\,000}$ gr Säure darin ist. Man gießt Wasser hinein und schüttelt, so daß sich die Säure gleichmäßig im Wasser verteilt. Dann gießt man aus; es bleibt aber je $\frac{1}{60}$ der Flüssigkeit an der Wandung haften. Wie oft muß man spülen? $[2 \cdot (\frac{1}{60})^n = \frac{1}{100\,000}]$; $n = ?$

3. Ein Arzt hat 1 gr eines sehr starken, in Wasser löslichen Giftes. Er möchte davon 10 Portionen von je $\frac{1}{1\,000\,000}$ gr abteilen. Eine feine Wage hat er nicht zur Verfügung, aber ein Maßgefäß von 100 cc und eines zu 10 cc. Wie kann er sich helfen? [1 gr gelöst in 100 cc Wasser, davon 10 cc = $\frac{1}{10}$ gr auf 100 cc verdünnt, davon wieder 10 cc auf 100 cc, etc. In der fünften Verdünnung enthalten die 100 cc = $\frac{1}{100\,000}$ gr, und je 10 cc davon $\frac{1}{1\,000\,000}$ gr].

4. In einem Filter befindet sich ein Niederschlag, der 7 cc Flüssigkeit zurückhält. In dieser sind 0,632 gr einer löslichen Verunreinigung enthalten. Es werden je 20 cc reines Wasser aufgegossen, von denen aber nur 13 cc abfließen. Sie nehmen eine proportionale Menge der Verunreinigung mit. Wie oft muß man den Niederschlag auf diese Weise auswaschen, bis nur noch $\frac{1}{1\,000\,000}$ gr Verunreinigung vorhanden sind? $0,632 \cdot (\frac{7}{20})^n = 0,000\,001$ gr; $n = ?$

5. Eine Flasche enthält 0,125 gr Merkaptan, von dem man noch 2,2 Billionstel gr riecht. Man spült die Flasche mit Wasser: Man gießt je 300 cc Wasser hinein und schüttelt. Beim Ausgießen bleiben je 4 cc Wasser mit der proportionalen Merkaptanmenge zurück. Wie oft muß man spülen, bis die Flasche nicht mehr riecht? $0,125$ gr. $(\frac{4}{300})^n = 2,2 \cdot 10^{-12}$ gr; $n = ?$

6. Bei derselben Aufgabe gießt ein anderer je 500 cc Wasser in die Flasche, leert sie aber weniger sorgfältig; es bleiben je 20 cc Wasser zurück. Wie oft muß dieser spülen? $0,125$ gr $(\frac{20}{500})^n = 2,2 \cdot 10^{-12}$ gr; $n = ?$

7. Ein Mensch ist vergiftet. Sein Körper enthält 0,5 gr des Giftes. In je 6 Stunden wird $\frac{1}{3}$ des noch vorhandenen Giftes ausgeschieden.

In welcher Zeit ist die Giftmenge auf $\frac{1}{1000}$ gr herunter gegangen?
 $0,5 \cdot (\frac{2}{3})^n = 0,001$; $n \cdot 6 =$ Stunden Zeit.

Die Abhängigkeit zweier variablen Größen drücken wir, wie es allgemein üblich ist, auch in der elementaren Chemie häufiger als in Tabellen, durch die *graphische Darstellung* im zweiachsigen rechtwinkligen Koordinatensystem aus. Sie gibt am schnellsten das anschaulichste Bild über die Art der Abhängigkeit. Die Schüler verstehen sie gewöhnlich gut und lernen leicht, die Kurven richtig zu deuten. Diese Kurven entsprechen gewöhnlich nicht einfachen mathematischen Gleichungen. Es gibt aber auch solche, die einfach formulierbare Funktionen darstellen und wir weisen die Schüler besonders darauf hin. Wir haben z. B. $y = kx$ und $y = \frac{k}{x}$, aber auch Funktionen höheren Grades, z. B. $y = kx^2$. Die Schüler werden darauf aufmerksam gemacht, daß Knickungen in den Kurven immer etwas Besonderes anzeigen, z. B. die Umwandlung eines Stoffes in einen andern Stoff. Die Allotropie beim Eisen wurde erst durch die zwei Knickungen in der experimentell ermittelten Abkühlungskurve (Variable: Zeit und Temperatur) sicher erkannt. Das kristallisierte Natriumsulfat $\text{Na}_2\text{SO}_4 \cdot 10\text{H}_2\text{O}$ hat in der Löslichkeitskurve (Variable: Menge der gelösten Substanz und Temperatur) eine scharfe Knickung, weil es bei der Temperatur der Knickung in das wasserfreie Natriumsulfat Na_2SO_4 übergeht, das eine ganz andere Löslichkeitskurve besitzt.

Bei der Behandlung des *periodischen Systems der Elemente* hat man wieder Gelegenheit, verschiedene mathematische Betrachtungen einzuflechten. „Die Eigenschaften der Elemente sind periodische Funktionen der Atomgewichte.“ Wodurch zeichnen sich periodische Funktionen aus? Wie sieht die graphische Darstellung einer solchen aus? etc.

Da viele chemische Vorgänge, wie Lösung, Oxydationen, Reaktionsgeschwindigkeiten u. s. w. von der *Größe der Oberfläche* der Stoffe abhängig sind, ist ein weiteres mathematisches Problem der Chemie der Zusammenhang zwischen dem Volumen, resp. Gewicht und der Oberfläche eines Stoffes. Wie ändert sich die Oberfläche, wenn eine Kugel oder ein Würfel in n gleiche Teile geteilt wird? (Pulverisieren, Mahlen, Zerstäuben). Es ist für den Chemieunterricht von Vorteil, wenn in der Mathematik einige Betrachtungen dieser Art gemacht werden, andererseits können und sollen die Chemiker (und andere Lehrer auch) den Schülern bei jeder Gelegenheit zeigen, daß solche „abstrakte, trockene“ mathematische Gesetze in der Praxis, im täglichen Leben und in der Technik ungeheuer wichtig sein

können und sie können so den Mathematikern wieder einen Dienst leisten.

Einen besonders großen Nutzen können die Geometrie, resp. das Geometrische Zeichnen und die Darstellende Geometrie der Mineralogie, speziell der Kristallographie stiften, ohne ihre eigene Aufgabe zu vergrößern oder zu komplizieren, indem sie so viel als möglich solche Formen als Übungsbeispiele behandeln, die auch als Kristalle vorkommen und im Unterricht auf diese Tatsache hinweisen. Es ließe sich z. B. einmal ein Oktaeder oder Würfel mit abgestumpften Ecken und Kanten zeichnen, als Kombination von Rhombendodekaeder mit Oktaeder und Hexaeder. Sehr wertvoll wäre der Hinweis darauf, wie im Hexakisoktaeder durch Änderung der Parameter $a : na : ma$, n und m von $1 - \infty$ variiert, durch Einsinken gewisser Ecken, *alle tesserale Holoeeder* entstehen. Das Verständnis der Hemiedrie würde sehr erleichtert, wenn die Schüler eine oder besser einige dieser Formen als *Halbflächner* einer anderen Form konstruiert hätten (z. B. Tetraeder-Oktaeder, Pentagondodekaeder-Pyramidenwürfel etc.) Auch gewisse *Zwillingsformen* dürften mathematisch und mineralogisch zugleich interessante Übungsobjekte sein. Die „*Einführung in das Stereometrische Zeichnen*“ von *Holz Müller* enthält viele schöne Kristallographische Beispiele. Weitere geeignete Fälle findet man leicht beim Durchblättern eines *Lehrbuches der Kristallographie*, z. B. von *Groth*.

Die Chemie und Mineralogie kann der Mathematik in verschiedenen Gebieten gute und für die Schüler interessante Übungsbeispiele liefern, deren Lösung für beide Fächer nützlich ist. Es würde damit wohl ja auch die Reformbewegung auf dem Gebiet des mathematischen Unterrichtes unterstützt. Es ist zu wünschen, daß die Vertreter der beiden Fächer zu diesem Zwecke gute Fühlung miteinander haben und daß die Verfasser von Aufgabensammlungen auch noch mehr Aufgaben aus der Chemie und Mineralogie berücksichtigen.

Verzeichnis

der

Mitglieder des Vereins schweizerischer Mathematiklehrer

1915—1916.

1. Herr Arni, Friedrich, Direktor des Technikums, Florastrasse 26, Biel.
2. „ Baatard, Lucien, prof. au Collège, rue de Malagnou 27, Genève.
3. „ Baumann, Max, Sekundarlehrer, Lengnau (Bern).
4. „ Benz, Walter, Dr., Professor an der Industrieschule Zürich, Zeppelinstrasse 28.
5. „ Benz, Gottlieb, Prof. am Technikum, Lœle.
6. „ Berlincourt, A., prof. au progymnase de Neuveville (Berne).
7. „ Bertrand, Georges, prof. au Collège, Petit Lancy, Genève.
8. „ Bessire, Dr. maître à l'École secondaire de Moutiers, (Jura bernois.)
9. „ Bigler, Dr., Prof. der Mathematik am Gymnasium St. Gallen.
10. „ Blanchard, E., Agent de la Bâloise, Museumstrasse, Bienne.
11. „ Bohren, Dr., Privatdozent an der Universität, Daxelhofenstrasse, Bern.
12. „ Brandenberger, C., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Nägelistrasse 3, Zürich.
13. „ Bridler, L., Prof. an der Kantonsschule, Chur.
14. „ Brönnimann, Fr., Prof. an der Kantonsschule, Solothurn.
15. „ Brülisauer, J., Prof., Altdorf.
16. „ Brunner, W., Dr., Prof. an der höhern Töchterschule, Kinkelstrasse 16, Zürich.
17. „ Bucherer, Dr., Lehrer am Gymnasium, Jurastrasse 54, Basel.
18. „ Bugmann, P. Pankratius, Appenzell.
19. „ Bütler, C., Rektor der Kantonsschule, Zug.
20. „ Bützberger, F., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Moussonstr. 14, Zürich.
21. „ Cellier, Léon, Dr., Direktor des Gymnasiums und der Industrieschule, La Chaux-de-Fonds.
22. „ Châtelain, Eugène, Dr., professeur au Gymnase, Parc 32, La Chaux-de-Fonds.
23. „ Chuard, J., Licencié, Valentin 7, Lausanne.
24. „ Courbat, Camille Emile, prof. à l'Ec. sec. des jeunes filles, Avenue de la gare Porrentruy.
25. „ Crelier, L., Dr., Prof. à l'Université de Berne, Directeur-adjoint du Technicum de Bienne, Alpenstrasse 93, Bienne.
26. „ Dannacher, Simon, Dr. Prof. an der Kantonsschule Frauenfeld.
27. „ Defossez, L., Lehrer am Landerziehungsheim Glarisegg bei Steckborn, Thurgau.
28. „ Demolis, Ed., prof., rue Amiel 8, Genève.
29. „ Düggele, Dr., Prof. am Gymnasium, Schwyz.
30. „ Dumas, Gustave, Dr., Prof. à l'Université, Avenue de Mont charmant, Lausanne.
31. „ Durrer, P. Frowin, O. S. B., Rektor des Gymnasiums und des Lyceums, Engelberg.
32. „ Du Pasquier, L. G., Dr., Prof. der Mathematik an der Universität Neuenburg.
33. „ Egli, C., Rektor, Museggstrasse 21, Luzern.
34. „ Egli, Max, Dr., Prof. am Gymnasium, Künnacht (Zürich).
35. „ Ehrat, J., Dr., Prof. am Gymnasium, Winterthur.
36. „ Enz, J., Rektor der Kantonsschule, Solothurn.
37. „ Erni, Gustav, Bezirkslehrer, Baden (Aargau).
38. „ Fehr, H., Dr., prof. à l'Université, route de Florissant 110, Genève.
39. „ Fiedler, E., Prof. Dr., Rektor der Industrieschule, Englisch-Viertelstrasse 57, Zürich.
40. „ Fisch, A., Dr. Seminarlehrer, Wettingen.
41. „ Fischer, Arthur, Dr., Lehrer am freien Gymnasium, Zürich, Klausstr. 19.
42. „ Eivat, Charles, prof. à l'École secondaire et supérieure des jeunes filles et directeur de l'École supérieure de commerce, Rue Général Dufour, Genève.
43. „ Flatt, R., Dr., Rektor der oberen Realschule und Privatdozent an der Universität, Margarethenstrasse 77, Basel.

41. Herr Flückiger, Hans, Dr., Lehrer am städtischen Gymnasium, Effingerstrasse 54, Bern.
45. „ Frauenfelder, G., Dr., Direktionsadjunkt der Gewerbeschule, Vogelsangstrasse, Zürich.
46. „ Fröhlich, Otto, Professor am Gymnasium in Winterthur, äussere Schaffhauserstrasse 19.
47. „ Fuchs, Dr., Karl, Bezirkslehrer, Rheinfelden (Aargau).
48. „ Fueter, H., Dr., Professor an der technischen Hochschule, Karlsruhe.
49. „ Gerlach, R., Dr., Prof. am Seminar Küsnacht (Zürich).
50. „ Graf, J. H., Dr., Prof. an der Hochschule, Wylstrasse, Bern.
51. „ Grand, John, Dr., Bümplitz, Bern.
52. „ Groscurin, Louis, prof. au Technicum, Chemin Carteret 6, Genève.
53. „ Grossmann, M., Dr., Prof. an der technischen Hochschule, Herrenbergstrasse 2, Zürich.
54. „ Gubler, Eduard, Dr., a. Dozent an der Universität Zürich, Avenue mont d'or 21, Lausanne.
55. „ Guerne, E., prof. au progymnase, Delémont.
56. „ Gysel, J., Dr., Professor am Gymnasium, Tannerberg 47, Schaffhausen.
57. „ Haas, Dr., Alexander, prof. au collège cantonal, Fribourg.
58. „ Habicht, C., Dr., Lehrer der Mathematik an der Kantonsschule Schaffhausen.
59. „ Hartmann, Placidus, P., Dr., Engelberg.
60. „ Häuptli, J., Bezirkslehrer, Brugg.
61. „ Heer, B., Prof. an der Kantonsschule, Ackerstrasse 1, St. Gallen.
62. „ Hennenberger, M., Dr., Lehrer an der obern Realschule, Balmenstr. 3, Basel.
63. „ Hess, Ad., Dr., Prof. am Technikum, Brühlbergstrasse 66, Winterthur.
64. „ Hierholtz R., prof. au Collège, Avenue de Belmont, Montreux.
65. „ Hindermann, Ed., Reallehrer, Schützengraben 29, Basel.
66. „ Huber, Bonifatius, P.O.S.B., Dr., Rektor des Kollegiums Karl Borromaeus, Altorf.
67. „ Huber, Franz, P., Engelberg.
68. „ Huber, Paul, Dr., Lehrer an der Stadtschule Glarus.
69. „ Huber, Rud., Dr., Lehrer der Mathematik und Physik am freien Gymnasium, Brunnadernweg 61, Bern.
70. „ Hug, Alb., prof. au Collège St. Michel, Petit Rome, Fribourg.
71. „ Hugl, Dr., Lehrer der Mathematik am Technikum, Burgdorf.
72. „ Jaccard, Ern., prof. au Gymnase de jeunes filles, Castel d'Orient, Avenue du Léman 36, Lausanne.
73. „ Jaccottet, Ch., Dr., prof. au Gymnase scientifique de Lausanne, Lutry.
74. „ Jacquemoud, Henri, Genève, Boulevard helvétique 4.
75. „ Jaquet, E., Lehrer an der Uhrmacherschule Biel.
76. „ Jecklin, L., Dr., Lehrer an der Töcherschule, Basel.
77. „ Im Hof, E., Prof., Direktor der Kantonsschule, Schaffhausen.
78. „ Jobin, Charles, Professeur de l'école cantonale de Porrentruy (Berne).
79. „ Joss, Samuel, Lehrer am freien Gymnasium, Obstbergweg 14, Bern.
80. „ Juillerat, Jules, prof. à l'école normale, Porrentruy.
81. „ Juzzi, O., Dr., Prof. an der Universität, Küsnacht bei Zürich.
82. „ Kägi, F., Dr., Lehrer an der oberen Realschule, Bachlettenstrasse 82, Basel.
83. „ Kiefer, A., Dr., Minervastrasse 149, Zürich.
84. „ Kistler, H., Dr., Lehrer am Technikum, Biel.
85. „ Kollbrunner, Utr., Sekundarlehrer, Rieterstrasse 11, Zürich.
86. „ Kollros, L., Dr., Prof. an der technischen Hochschule, Reinacnerstr., Zürich V.
87. „ Kopp, R., Dr., Prof. an der Kantonsschule, St. Gallen.
88. „ Kopp, Vital., Professor an der oberen Realschule, Luzern, Fluhmattstrasse 36.
89. „ Kreis, Alf., Prof. an der Kantonsschule, Segantinstrasse 89, Chur.
90. „ Kreis, H., Dr., Prof. am Gymnasium, Winterthur.
91. „ Kühne, Jak., Rektor der Realschule, Hirschmattstrasse 25, Luzern.
92. „ Künzli, Magnus, P. Professor, Dr., Stans.
93. „ Krebs, A., Dr., Seminarlehrer in Muristalden, Bubenbergstrasse, Bern.
94. „ Lalive, Aug., prof. au Gymnase et à l'École d'Horlogerie et de Mécanique, La Chaux-de-Fonds.
95. „ Le Grand Roy, Ls. Philippe, prof. au Collège, Chemin Schaub 8, Genève.
96. „ Lièvre-Dumont, Lucien, prof. au Collège, Porrentruy.
97. „ Lüdin, Emil, Dr., Professor an der Kantonsschule, Stolzestrasse 14, Zürich.
98. „ Lüssi, S., Lehrer am freien Gymnasium, Schönleinstrasse, Zürich.
99. „ Matter, K., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Aarau (bis Frühjahr 1916 in Frauenfeld.)

100. Herr Mauderli, Sigmund, Dr., Prof. an der Kantonsschule Solothurn, Leiter der Sternwarte, Privatdozent an der Universität Bern.
101. „ May, Samuel, directeur de l'Ecole industrielle cantonale et prof. au Gymnase scientifique, Clos Valeyres, chemin des Aubepines, Lausanne.
102. „ Menteler, Lehrer der Mathematik an der Gewerbeschule, Gotthelfstrasse 38, Basel.
103. „ Mercier, Paul Ad., prof. au Collège, Chemin des Artichauts 2, Genève.
104. „ Mertenat, prof. de mathématiques, Delémont, Jura bernois.
105. „ Merz, K., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Chur.
106. „ Meyer, Eriedr., Dr., Lehrer am städtischen Gymnasium, Falkenweg 8, Bern.
107. „ Meyer, H., Dr., w. Prof. an der Kantonsschule, Museumstrasse 29, St. Gallen.
108. „ Müller, O., Lehrer am Technikum, Biel, Zentralstrasse.
109. „ Mürnger, F., Dr., Lehrer der Realschule, Eichenstrasse 18, Basel.
110. „ Nicolet, Marc., prof. au Collège latin, Plan Perret 2, Neuchâtel.
111. „ Neuweiler, G., Bezirkslehrer, Olten.
112. „ Norzi, Alb., Dr., Professor am Lyzeum, Lugano.
113. „ Nussbaumer, Charles, Dr., professeur à l'Ecole cantonale, Porrentruy.
114. „ Otti, H., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Aarau.
115. „ Paschard, Maurice, prof. au Gymnase scientifique, Lausanne.
116. „ Pasche, Alf., prof. au Technicum, rue du Belvédère 1, Genève.
117. „ Prêtre, H., prof. de Mathématiques au progymnase, Bienne.
118. „ Raths, Jakob, diplom. Fachlehrer, Sekundarlehrer, Streulistrasse 31, Zürich.
119. „ Reber, Ernest, prof. au Collège, Payerne.
120. „ Renfer, Dr., Adrian, Lehrer der Mathematik am städtischen Gymnasium Bern, Mittelstrasse 59.
121. „ Rieder, Alfred, Lehrer an der unteren Realschule, Neubadstrasse 51, Basel.
122. „ Riethmann, J., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Asylstrasse 66, Zürich.
123. „ Rischatsch, F., Prof., Schwyz.
124. „ Rochat, Oktave, prof. au Gymnase scientifique, Clos Mont, Lausanne.
125. „ Roorda, H., prof. au Gymnase classique, Avenue Just Olivier, Lausanne.
126. „ Rosats, A., prof. à l'école normale, Lausanne.
127. „ Ruckstuhl, E. W., Seminarlehrer, Schwyz.
128. „ Ruefli, Johannes, Seminarlehrer, Sulgenweg 7, Bern.
129. „ Ruegg, A., Lehrer an der Töchterschule, Hammerstrasse 16, Basel.
130. „ Schenkel, J., Seminarlehrer, Frohburgstrasse 52, Zürich.
131. „ Scherrer, F. R., Prof. am Seminar Künnacht (Zürich).
132. „ Scherrer, O., Prof. am Gymnasium Zürich, Streulistrasse 3.
133. „ Schmid, Jos., Prof. an der techn. Abteilung der Kantonsschule St. Gallen, Lindenstrasse 85, St. Fiden.
134. „ Schüepp, H., Dr., Prof. an der Kantonsschule Zürich, Höhestrasse 208, Zollikon bei Zürich.
135. „ Seiler, E., Dr., Prof. am Gymnasium, Winterthur.
136. „ Sperber, J., Dr., Fachlehrer an der Gewerbeschule Zürich, Rigiplatz 1.
137. „ Spycher, Karl, Dr., Lehrer am freien Gymnasium, Zürich, Klausstrasse 19.
138. „ Stähli, Friedrich, Lehrer der Mathematik an der Lit.-Abt. des städtischen Gymnasiums, Marienstrasse 10, Bern.
139. „ Stauber, J., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Trogen.
140. „ Steinmann, Emil, Dr., prof. au Collège et au Technicum, Rue St-Ours, Genève.
141. „ Stiner, G., Dr., Prof. am Technikum, Rundstrasse 13, Winterthur.
142. „ Streit, Dr., A., Lehrer am städtischen Gymnasium, Bern.
143. „ Strüby, A., Prof. an der Kantonsschule, Solothurn.
144. „ Studer, J., Seminarlehrer, Breitenrainplatz 38, Bern.
145. „ Stutz, A., Dr., Rektor der Bezirksschule, Baden.
146. „ Suter, H., Dr., Prof. am Gymnasium, Künnacht (Zürich).
147. „ Tarnutzer, Georg, Dr., Lehranstalt Schiers.
148. „ Teucher, Emil, Lehrer am Obergymnasium in Biel, Nidau bei Biel.
149. „ Teuscher, Hans, Dr., Lehrer am Progymnasium, Schützengasse, Biel.
150. „ Tuchschnid, A., Dr., Rektor der aarg. Kantonsschule, Aarau.
151. „ Ühlinger, Charles, Fachlehrer am Gymnasium und an der Industrieschule, St. Georgeng. 26, Winterthur.
152. „ Vaney, Felix, Avenue Ruchonnet 12, Lausanne.
153. „ Vaterlaus, E., Assistent an der techn. Hochschule, Thalwil.
154. „ Wenk, E., Dr., Lehrer am Institut Erika, Bücherstrasse 15, Zürich.
155. „ Wernly, Gottl., Lehrer der Mathematik am städt. Gymnasium, Bern.
156. „ Weth, Rud., Dr., Lehrer an der oberen Realschule, Marschalkenstrasse 43, Basel.

157. Herr Wetterwald, X., Dr., Lehrer a. d. oberen Realschule, Oberwilerstr. 59, Basei.
158. „ Wild, J., Prof. an der technischen Abteilung der Kantonsschule, Rosenberg-
strasse 70, St. Gallen.
-

Vorstand für 1916:

Präsident: *Matter*, Aarau.
Vizepräsident: *Jaccottet*, Lutry.
Sekretär: *Schüepp*, Zollikon.
Kassier: *Teucher*, Nidau.
Beisitzer: *Brandenberger*, Zürich.

Der Kassier bittet um gefl. Angabe von Änderungen der Adresse.

Protokoll

über die V. Versammlung des Vereins schweizerischer Geographielehrer

(im Auszug)

Samstag, den 9. und Sonntag, den 10. Oktober 1915 in Baden.

I. Geographische Exkursion in das Limmat- und Furttal.

Samstag, den 9. Oktober 1915.

Teilnehmer: 19 Mitglieder, 1 Gast.

Leitung: Herr Dr. A. Aepli, Professor an der Kantonsschule in Zürich.

Der Tradition gemäß wurde auch diesmal mit der Jahresversammlung eine geographische Exkursion verbunden. Der Leiter derselben führte die Geographen von Killwangen über die Limmat nach Würenlos, das Furttal aufwärts bis Hüttikon und von da über den Hüttikerberg, über Öttil und Geroldswil nach Dietikon.

Die durchwanderte Landschaft eignet sich in vorzüglicher Weise für das Studium der Glazialgebilde und der Morphologie des Limmat- und Furttales. Besonders lehrreich sind die zahlreichen Aufschlüsse und die rasch orientierenden Übersichtsbilder von erhöhten Punkten aus. Wie im Modell liegt die Erdmoräne der letzten oder vierten Eiszeit bei Killwangen vor dem Beobachter. Talabwärts dehnt sich die entsprechende ausgedehnte Schotterfläche, das Wéttingerfeld, aus, in welcher die Limmat in stark verkehrsfeindlicher Weise ein tiefes Bett eingeschnitten hat. Großem Interesse begegnete die Parallele, die der Exkursionsleiter zwischen dem Limmattal und dem Furttal entwarf. Den Erdmoränenstadien der vierten Eiszeit, Killwangen, Schlieren und Zürich im Limmattal entsprechen in dem ebenbürtigen Furttale die Moränen von Würenlos, am Katzensee und bei Dübendorf. Das Furttal zeigt heute seine Ebenbürtigkeit allerdings nur noch in seiner Breitenausdehnung; ein größerer Wasserlauf fehlt ihm, sodaß infolge der mangelnden Entwässerung der Talboden stark versumpft ist.

II. Sitzung in Baden : Zimmer Nr. 8 des Bezirksschulgebäudes.

Samstag, den 9. Oktober, abends 7¹/₄ Uhr.

Anwesend: 23 Mitglieder und 3 Gäste.

Vorsitz: Dr. Bärtschi, Bern.

1. *Geschäftliches:* Das Protokoll der letzten Sitzung wird vorgelesen und genehmigt.

a) *Bericht des Vorsitzenden über die Vereinsjahre 1914 und 1915:*

Die letzte Tagung in Baden hatte eine Reihe von Anregungen und Wünschen gebracht, die der Vorstand in ruhiger Arbeit zu verwirklichen hoffte. Schon waren die Vorbereitungen für eine Jahresversammlung in Biel beendet, da brachte der Krieg einen jähen Unterbruch. Drei Vorstandsmitglieder wurden von der Katastrophe im Ausland, in Barcelona, überrascht, wo eben ein internationaler Wirtschaftskurs eröffnet worden war; unter allerlei Schwierigkeiten gelangten sie in die Schweiz zurück. Die Vereinstätigkeit ruhte fürs erste gänzlich. Monatelang standen mehrere Mitglieder des Vorstandes im Militärdienst, und an die Abwicklung des Badener Programms war nicht zu denken; auch die beredteste Eingabe wäre in dieser ersten Zeit größter Unruhe unbeachtet und rettungslos untergegangen. — Andererseits brachte der Krieg doch der geographischen Sache eine unerwartete Förderung. Die kriegerischen Ereignisse und ihre politischen und wirtschaftlichen Wirkungen weckten allenthalben ein lebhaftes *Interesse für geographische Fragen*, und der Ruf nach einer bessern *nationalen Erziehung* war geeignet, die allgemeine Aufmerksamkeit einem Fache zuzuwenden, dessen schönste Aufgabe es sein muß, einen auf Einsicht und Überzeugung gegründeten vaterländischen Sinn zu pflanzen und das Verständnis für die wirtschaftlichen und politischen Grundlagen des Staates zu bilden.

Der Vorstand durfte die sich bietende Gelegenheit nicht vorbeigehen lassen, ohne einem weitem Kreise von Schulmännern und Behörden zu sagen, was ein guter geographischer Unterricht für die Allgemeinbildung und für die nationale Erziehung insbesondere zu tun vermag, und wie er ausgebaut werden muß, damit er seiner Aufgabe gerecht werden kann. Als Grundlage für eine solche Darlegung diente die *Enquête über die Zahl der Unterrichtsstunden in Geographie und Geschichte an schweiz. Mittelschulen*. Die Aufstellung dieser Enquête bedeutete ein überaus mühsames Stück Arbeit. Trotz wiederholter Anfragen sandten manche Schulanstalten keine Angaben. In den eingelaufenen Berichten mußten offenbare

Unrichtigkeiten ausgemerzt, Lücken ausgefüllt werden. Endlich galt es, das ungleichartige Material so zu gruppieren, daß wirklich nur Gleichwertiges und Vergleichbares zusammenkam, und daß die Kolonnen der Durchschnitte und Zusammenzüge ein sprechendes Bild ergaben. Das gelang nicht auf den ersten Wurf, und auch heute noch weist die Tabelle Unvollkommenheiten auf. Es fehlen einzelne Gymnasial- und Realanstalten, von denen trotz aller Bemühungen keine Angaben zu erhalten waren; von den Seminarien und Handelsschulen konnte nur eine Auswahl gegeben werden. Trotz dieser Mängel stellt die Enquête eine Arbeit von bleibendem Werte dar, die nicht verfehlen wird, in maßgebenden Kreisen starken Eindruck zu machen. Das *Begleitwort*, das der Enquête beigegeben wurde, sollte diese in einzelnen Punkten erläutern; es suchte durch eine knappe Darstellung des Wesens, der Methode und der Ziele der modernen Geographie zu beweisen, wie unbefriedigend die heutige Stellung des Faches, gemessen an seinen Aufgaben und an seiner Bedeutung, im Unterrichtsorganismus der Mittelschule immer noch ist; auch sollte die Eingabe bestimmte Vorschläge bringen. Diese decken sich vollkommen mit den Forderungen, die der Verband der schweiz. geographischen Gesellschaften schon vor 22 Jahren aufgestellt hat, und das Zentralkomitee des Verbandes unterstützte denn auch den Schritt des Vereins schweiz. Geographielehrer aus vollster Überzeugung.

Viel wirksamer aber als jede noch so dringende Eingabe ist die persönliche Aufklärungs- und Werbetätigkeit der Vereinsmitglieder. Und Aufklärung tut not, denn es ist eine nicht zu leugnende Tatsache, daß es einer großen Zahl von sonst gebildeten Leuten an *geographischer Bildung* fast völlig fehlt, und daß geographische Bestrebungen daher nicht selten einer verblüffenden Verständnislosigkeit begegnen. Die Art und Weise, wie der Geographieunterricht früher selbst an höhern Mittelschulen erteilt wurde, wo man vielfach die Geographiestunden als Füllstunden jedem beliebigen Lehrer zuteilte, mag da manches erklären.

Ein bedauerliches Mißverständnis scheint mancherorts durch die eben erwähnte Eingabe hervorgerufen worden zu sein. Aus dem Umstande, daß in der Enquête Geographie- und Geschichtsstunden zusammengestellt wurden, haben manche Kollegen den Schluß gezogen, die Geographie möchte den Besitzstand der Geschichte schmälern. Dieser Schluß ist völlig falsch. Die Eingabe sagt deutlich, warum die Zusammenstellung der beiden Fächer erfolgte, und es dürfte genügen, nochmals auf die Schlußsätze des Zirkulars

an die Rektorate schweiz. Mittelschulen hinzuweisen, um die geäußerten Bedenken zu zerstreuen. Von dem Momente an, da die Geographie den Wunsch nach Gleichstellung mit dem Nachbarfache ausspricht, hat sie doch wirklich kein Interesse daran, den Besitzstand dieses Vergleichsfaches geschmälert zu sehen. Der Vorstand des Vereins schweiz. Geographielehrer legt Gewicht darauf, dies ausdrücklich zu erklären und zugleich den Wunsch nach einem freundschaftlichen Verhältnis und einem verständnisvollen Zusammenarbeiten der beiden Vereine zu äußern. Viel wäre gewonnen, wenn die angehenden Geographie- und Geschichtslehrer viel mehr, als es z. Z. geschieht, *beide Fächer* studierten. Mit einem Schlage würden dann auch mancherlei oberflächliche Urteile verschwinden, die das gute Verhältnis zwischen den beiden Vereinen zu trüben drohen. Die Anbahnung eines bessern gegenseitigen Verständnisses ist vor allem in der Frage der *nationalen Erziehung* geboten; da ist der Boden, auf dem sich Historiker und Geographen finden müssen. Geographie und Geschichte ergänzen sich hier so glücklich, daß die Einführung eines eigenen neuen Faches überflüssig erscheint, wenn diese Fächer Hand in Hand, unter innigster Fühlungnahme, arbeiten. Einer großen, vaterländischen Frage gegenüber müssen kleinliche Eifersüchteleien verschwinden. Nichts wäre lächerlicher, nichts verächtlicher, als wenn ein Fach in der nationalen Erziehung eine Art Monopolstellung erstreben und die Mitarbeit eines andern, statt sie zu begrüßen und zu fördern, ausschalten wollte. Der Vorsitzende des Vereins schweiz. Geographielehrer hat bei der Leitung des Geschichtslehrervereins eine gemeinsame Sitzung der beiden Vorstände angeregt, um darüber zu beraten, wie ein engeres Zusammengehen — namentlich im vaterländischen Unterricht — anzubahnen wäre. Im Interesse der Sache ist zu hoffen, daß die Anregung auf fruchtbaren Boden fällt. —

Der *Mitgliederbestand* wies in den verflossenen zwei Jahren keine großen Schwankungen auf. Der Verein erlitt einen schmerzlichen Verlust durch den Hinscheid des Herrn Prof. Zobrist in Pruntrut, dessen charakteristische Erscheinung und dessen temperamentvolles Eintreten für die geographische Sache allen Mitgliedern unvergeßlich bleiben werden. Trotzdem die schwere Kriegezeit der Gewinnung neuer Mitglieder nicht förderlich war, hat doch der Verein einen kleinen Zuwachs zu verzeichnen. Manche Geographen stehen aber dem Verbande noch fern. Sie alle sollten noch gewonnen werden; denn je größer der Kreis ist, der gibt und empfängt, desto vollkommener kann das *Vereinsprogramm* — Hebung

des Faches in wissenschaftlicher und methodischer Hinsicht — durchgeführt werden. Wohl hat der Verein schon ein schönes Stück Arbeit geleistet, doch sehr vieles bleibt noch zu tun. Nachdem die Anstrengungen für die Besserstellung des Faches an den Gymnasien und Realanstalten mit der jüngsten Eingabe an die Schulbehörden zu einem vorläufigen Abschluß gekommen sind, sollen nun auch die Verhältnisse an den Seminarien und Handelsschulen, Bezirks- und Sekundarschulen ins Auge gefaßt werden. Bereits hat für die nächste Versammlung Herr Direktor Junod ein Referat über die Stellung der Geographie an den schweizerischen Handels- und Verkehrsschulen in Aussicht gestellt. Weiter will die Atlas- und Lehrbuchfrage einmal gründlich besprochen sein. Eine Sammelstelle für Diapositive soll geschaffen werden. Außerdem prüft der Vorstand z. Z. die Möglichkeit, ein periodisches Organ zu schaffen, ein bibliographisches Hilfsmittel zum Beispiel, das die Geographielehrer auf Neuerscheinungen in Geographie und Nachbardisziplinen kritisch hinzuweisen hätte. Das Arbeitsprinzip im Geographieunterricht und die Schülerwanderungen sollen in einer der nächsten Sitzungen zur Sprache kommen. Von mehreren Seiten wurde schon der Wunsch geäußert, die so anregenden Exkursionen des Vereins möchten zu eigentlichen Studienreisen ausgestaltet werden. So wartet also noch eine Reihe von Aufgaben der Lösung. Möchten recht viele neue Mitglieder sich an der Arbeit beteiligen!

b) *Rechnungsabnahme*: Auf den Vorschlag von Herrn Spreng, Bern, der die Rechnung geprüft und in bester Ordnung gefunden hat, wird dieselbe genehmigt und verdankt.

2. *Vortrag von Herrn Prof. Dr. Rütschi, St. Gallen*:

Geographie und nationale Erziehung.

Nicht Unterschiede in Sprache, Rasse, Religion, Kulturstufe und Parteipolitik haben den jetzigen Weltkrieg verursacht, sondern die Sorge um koloniale und weltwirtschaftliche Besitzstände. Es ist also ein „Kampf um den geographischen Raum“. Diese Feststellung ist wichtig, weil sie einen Fingerzeig dafür gibt, daß von der geographischen Wissenschaft nicht nur bedeutsame Erklärungen für die Ursachen der heutigen Weltkatastrophe, sondern auch für die Lebensäußerungen des Staates überhaupt zu erwarten sind. Fragen wir uns, wie erfaßt die Geographie das Wesen des Staates und welche Wege bieten sich dem Geographieunterricht, um dem jungen Bürger das Verständnis für die Grundlagen und die Auf-

gaben des Staates zu erschließen, ihn zur Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten heranzuziehen und seinem ganzen Fühlen und Denken eine nationale Richtung zu geben.

Unter „Staat“ versteht der Referent jede Vereinigung von Menschen, ohne Rücksicht auf einheitliche Abstammung und Sprache, welche — getrieben von innerer Notwendigkeit und unter zielbewußter Leitung — durch denkwürdige historische Prozesse sich ein bestimmt begrenztes Gebiet als Eigentum erworben hat.

Das physische Naturbild des Staates, dieser eigenartigen Verbindung eines Volkes mit seinem Naturgebiet, zu untersuchen, die anthropogeographischen Verhältnisse zu erklären und die vielfachen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Natur und Mensch zu analysieren, sind ureigene Aufgaben der Geographie. Der geographische Unterricht seinerseits vermittelt die Fähigkeit, diese Aufgaben lösen zu können, er gibt also dem jungen Staatsbürger das Rüstzeug mit auf den Weg, die wirtschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten seines Landes erkennen, die politischen Aufgaben des Staates verstehen und die Schönheiten seines Vaterlandes genießen zu können. Mit diesen Fähigkeiten ausgerüstet wird der junge Mann, wenn er ins Leben hinaustritt, bleibendes Interesse am Staate und seinen wirtschaftlichen, politischen Aufgaben haben.

Der Geographieunterricht beginnt mit der Heimatkunde. Sie macht den Schüler bekannt mit den heimatlichen Verhältnissen; aus eigener Anschauung lernt er die natürlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse seiner Heimat kennen. Er wird eingeführt in die kleinste politische Einheit des Staates, in das Gemeindewesen. Häufige Exkursionen sollen die Grundlage dieses Unterrichts bilden. Die Heimatkunde ist von besonderer Wichtigkeit, einmal weil sie die Grundlage aller weitem geographischen Betrachtung bildet, andererseits, weil sie in hohem Maße geeignet ist, den Heimatsinn und die Heimatliebe zu wecken.

Jede weitere länderkundliche Behandlung, diejenige der weitem Heimat, des Vaterlandes, der Nachbarstaaten, der mit der Heimat in Beziehung stehenden außereuropäischen Gebiete, muß eng an die Heimatkunde anschließen. Mit den Elementen der engern Heimat soll das Bild der fremden Länder gezeichnet werden. Stets sollen die staatlichen Verhältnisse, politische wie wirtschaftliche, insofern sie für die Schweiz wichtig sind, besondere Berücksichtigung finden.

Eine große Bedeutung liegt in der geographischen Methode, die auseinanderstrebenden Einzelstoffe der andern Fächer in räumlicher Beziehung zu einem Gesamtbilde zusammenzufassen. Das

von den andern Fächern bereitgestellte Material wird unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt zu einer Einheit verarbeitet. Dadurch wird der Blick für das Ganze geschärft, vor allem der Blick für die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen Natur und Mensch in der Heimat, im Vaterlande, in den Nachbarstaaten, in fremden Gebieten. Die Eigenart der geographischen Methode bildet auch das Verständnis für die sozialen und wirtschaftlichen Gruppen und Schichten des Volkes, deren geographische und namentlich wirtschaftsgeographische Grundlagen dargelegt werden. Ihre große Bedeutung erhält die Geographie für die Erziehung der jungen Staatsbürger aber auch dadurch, daß sie an denjenigen Schulen, die kein besonderes Fach „Volkswirtschaftslehre“ eingeführt haben, die einzige Disziplin ist, die fortlaufende wirtschaftliche Belehrungen bietet. Und die wirtschaftlichen Interessen der Staaten beeinflussen heute mehr denn je die politischen Vorgänge. Politische Schulung ist also undenkbar, wo ein Fach vernachlässigt wird, das über die wirtschaftlichen Grundlagen unterrichtet. Weiter ist die Geographie das einzige Fach, das in das Kartenverständnis einführt. Die Fähigkeit aber, sich auf irgend einer Karte, nicht nur auf den eigenen Landeskarten, sondern auch auf denjenigen der Nachbarländer rasch zurecht zu finden, gehört heute unbedingt zur militärischen Ausbildung unserer zukünftigen Wehrmänner.

Die Ausführungen zeigen, daß der Geographie auf Grund der Kenntnisse und der Fähigkeiten, die sie vermittelt, ein erster Platz in der nationalen Erziehung und im staatsbürgerlichen Unterricht eingeräumt werden muß. Sie kann die gefährliche Einseitigkeit, die der Ausbildung der jungen Staatsbürger droht, verhindern.

Der Referent faßt die Bedeutung der Geographie für die nationale Erziehung in folgenden Leitsätzen zusammen:

1. Die Geographie als Unterrichtsfach fördert nicht nur die allgemeine Bildung, sondern sie hat eine grundlegende Bedeutung und einen wesentlichen Anteil bei der nationalen Erziehung.
2. Die Heimatkunde und die Landeskunde bieten mit ihrem Unterrichtsstoff nicht nur vielfache Gelegenheit, wichtige geographische Erscheinungen aus unserm Nationalstaatsorganismus schildernd und auf ihre Ursachen und Wirkungen prüfend zu behandeln, sondern sie können im Sinne der Stärkung und Kräftigung des Nationalgedankens erziehend wirken.

3. Im Mittelpunkt der länderkundlichen Darstellung steht die engere Heimat und die gesamte Schweiz, die bei Behandlung fremder Gebiete, sowohl rein äußerlich (in bezug auf Lage, Größe, orographische, hydrographische und anthropogeographische Erscheinungen unseres Landes) als auch innerlich (in bezug auf Ursache und Wirkungen aller geographischen Erscheinungen, namentlich natürliche Hilfsquellen und wirtschaftliche Lage) ständig vergleichend herbeizuziehen sind.
4. Die allseitig vergleichende Behandlung des länderkundlichen Stoffes kann einen gründlichen und tiefen Eindruck von der Bedeutung unseres Landes vermitteln; sie sucht wirtschaftliche und politische Gegensätze aufzuheben und so allmählich und sicher das nationale Bewußtsein zu wecken und zu stärken.

Die Diskussion ergibt Zustimmung der Versammlung zu den Ausführungen und Leitsätzen des Referenten, der beauftragt wird an der zweiten Sitzung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer folgende Resolution einzureichen: Der Verein schweizerischer Geographielehrer unterstützt die Bestrebungen des schweizerischen Gymnasiallehrervereins nach vermehrter Förderung der nationalen Erziehung und erwartet, daß, in Anbetracht der Wichtigkeit der Geographie, bei einer allfälligen Ausarbeitung eines Gutachtens der Lehrerschaft über die Reformvorschläge, auch eine Vertretung dieses Faches gebührend berücksichtigt wird.

3. *Vortrag von Herrn Dr. Biermann, Docent an der Universität Lausanne:* Der vorgerückten Zeit halber konnte der Vortrag nicht mehr angehört werden. Er soll daher unverkürzt den Mitgliedern des Vereins im Protokoll zugestellt werden:

Géographie des villes suisses.

Tandis que les études de géographie urbaine se multiplient dans les pays qui nous entourent, signées de noms illustres comme Oberhummer (Vienne), Partsch (Leipzig), Levainville (Paris), Blanchard (Grenoble), et beaucoup d'autres, elles restent très rares en Suisse, et fragmentaires. L'étude de Hotz, sur *La situation de Bâle (Basels Lage)*,¹ très fouillée, très documentée, porte presque exclusivement, comme son titre l'indique, sur les faits physiques d'intérêt général qui ont influé sur l'histoire et déterminé le dévelop-

¹ *Dr. Rud. Hotz. Basels Lage und ihr Einfluß auf die Entwicklung und der Geschichte der Stadt. Wissenschaftliche Beilage zum Bericht über das Gymnasium. Schuljahr 1893—94. 28 S. Basel 1894.*

pement de Bâle. L'article de *Girardin* sur *Fribourg et son site*,² également de grande valeur, n'analyse que les éléments topographiques qui ont localisé Fribourg à son emplacement actuel et dont la ville a dû tenir compte dans son accroissement. Il peut sembler téméraire d'asseoir une étude géographique générale des villes suisses sur un si petit nombre de travaux de première main. Aussi ne prétendons-nous pas faire la synthèse de résultats déjà reconnus. Nous aimerions au contraire provoquer de nouvelles monographies en montrant l'intérêt qui s'attache à l'étude des villes. Cet intérêt est multiple, et les faits qu'envisage la géographie urbaine très variés. Certes une ville est avant tout un fait de circulation, mais une fois constituée, elle devient un fait de peuplement, puis détermine des faits de culture et d'élevage. Nous nous réservons de traiter ces divers points de vue pour l'une de nos villes suisses. Quant à l'étude d'ensemble entreprise aujourd'hui, nous nous contenterons de parler de la *situation géographique* (*Lage* de Ratzel) et du *site topographique* (*Sitz*).³

I. La situation géographique.

La Suisse a toujours eu une forte proportion de villes. D'après César, les Helvètes, qui n'occupaient ni les Alpes, ni les régions au-delà de la Limmat, avaient 12 villes. Le moyen-âge nous a laissé un grand nombre de villes aujourd'hui déchuës, autrefois prospères, comme *Rue* et *Wiedlisbach*, *Kaiserstuhl* et *Greifensee*. Il serait facile maintenant d'en compter une soixantaine, plus ou moins actives, plus ou moins peuplées, cependant en augmentation constante d'habitants.

La civilisation romaine a sans doute contribué à cette floraison de vie urbaine. Bon nombre de villes suisses, et non des moindres, remontent à l'époque romaine. Les parties de la Suisse où les Romains se sont le plus fortement assis, le Valais et la Suisse occidentale, ont une plus forte proportion de villes. La vie urbaine semble aussi attachée à la culture de la vigne qui nous est venue également d'Italie. Le Valais, les bords des lacs Léman, de Neuchâtel, de Bienne, de Morat, où le climat permet la maturité du raisin, possèdent de nombreuses petites villes. Toutefois les Romains, dont on connaît l'habileté à construire des routes et à leur choisir

² *Paul Girardin*. Fribourg et son site géographique. Etude de géographie urbaine. Bulletin de la Société Neuchâteloise de géographie, tome XX. 1909—1910, p. 117—128.

³ Conf. à ce sujet: *Paul Girardin*. Rôle des conditions topographiques dans le développement des villes suisses. Compte-rendu des travaux du 9^e Congrès international de géographie, 3^e vol. p. 158—161. Genève 1911.

des tracés judicieux, n'ont fait que mettre en lumière les avantages de la position géographique.

La Suisse a une excellente situation géographique. Elle fait partie de l'Europe centrale. Si l'on fait abstraction de la Russie, qui, d'après Hettner, doit être considérée au point de vue physique aussi bien qu'au point de vue humain comme une demi-Asie, la Suisse se trouve au centre de l'Europe. Les États qui nous entourent n'ont pas toujours eu la même composition et la même étendue, la Suisse, n'en a pas moins toujours été dans la zone de contact entre l'Allemagne et l'Italie, elle a toujours appartenu à cette lignée d'États-tampons, héritiers de la Lotharingie, placés entre les pays germaniques et les pays romans. Il semble que la nature montagneuse de la Suisse soit défavorable à un transit régulier et actif. En revanche, en accentuant les contrastes entre les pays du nord et ceux du sud, les Alpes surexcitent leurs relations commerciales et économiques. Les Alpes délimitent deux mondes distincts, le monde méditerranéen et le monde septentrional. Le monde méditerranéen fut le berceau de la civilisation européenne; l'Italie, siège de la papauté, a gardé après la chute de l'empire romain un prestige incontestable; la Méditerranée est devenue par le percement de l'isthme de Suez, un des grands passages du monde. L'attraction des pays du midi s'est fait sentir par dessus les Alpes.

Le système alpin décrit au nord de l'Italie un arc de cercle dont la convexité est tournée en dehors, vers le nord. C'est au centre, c.à d. en Suisse, que l'effort tectonique a donné lieu au plus grand nombre de complications; on y distingue, en allant du sud au nord, successivement un arc cristallin, de hautes cimes, formées de terrain archéen depuis la base jusqu'au sommet, puis un pli synclinal, accusé par une large bande de sédiments, et que marquent les vallées longitudinales du Rhône et du Rhin, puis un chapelet de hautes chaînes sédimentaires, au milieu desquelles on voit apparaître par places des noyaux archéens faisant saillie, puis une zone déprimée, celle de la mollasse ou du Plateau, comprise entre les dernières dislocations des Préalpes et les effondrements des lacs d'une part, les ondulations du Jura de l'autre.⁴ Les Alpes proprement dites sont grâce à leur hauteur exposées à une érosion intense, dont les effets sont d'autant plus sensibles qu'elle est multiple: érosion subaérienne, érosion fluviale, érosion glaciaire, et qu'elle opère sur des roches désorganisées et affaiblies par les actions tectoniques: plissements, charriages, laminages. Débitées dans tous

⁴ *A. de Lapparent. Leçons de géographie physique, p. 485 - 493.*

les sens par des vallées, des gorges, des ravins, des cirques, des déchiquetures des arêtes, les Alpes centrales se laissent facilement pénétrer et même franchir. Nulle part les communications par dessus la montagne ne sont plus faciles. Sept ou huit cols s'offrent pour passer au-delà des monts. Le Grand St-Bernard, fréquenté surtout par les voyageurs, pour qui saint Bernard de Menthon construisit son hospice, et le Simplon, route préférée du commerce avec la Lombardie, mènent dans la vallée du Rhône; le Gries et l'Albrun conduisent au Grimsel par où on descend dans la vallée de l'Aar; le St-Gothard fait passer directement dans la vallée de la Reuss; le Lukmanier ouvre la vallée du Rhin antérieur, le Bernardin et le Splügen celle du Rhin postérieur, le Septimer et le Julier celle d'Oberhalbstein. Resserrées dans des vallées profondes où leur tracé est étroitement déterminé, ces routes, et d'autres encore débouchent enfin sur le Plateau, où le relief est plus favorable à la formation d'un réseau de circulation.

Le Plateau n'est pas complètement plat; à part une chute brusque sur la cuvette du Léman, l'ouest est disposé en paliers étagés coupés par les profonds ravins des cours d'eau; l'est est couvert des ondulations d'anciennes moraines et de roches en place épargnées par les glaciers quaternaires. L'altitude est la plus élevée au voisinage des Alpes, au sud, où sont quelques sommets assez hauts et des massifs étendus; au pied du Jura s'allonge une dépression dont une partie est occupée par des lacs, le reste par une grande plaine. Cette dépression est parcourue par une rivière dans le sens longitudinal, tandis que ses affluents ont généralement un cours transversal. La circulation se heurte à ces rivières, ainsi qu'aux alignements du relief. Elle rencontre cependant moins de difficultés que dans le Jura.

Le Jura offre cette particularité que les vallées y sont essentiellement longitudinales, sans être nécessairement dans le prolongement les unes des autres; elles ne communiquent pas toujours, et quand elles le font, c'est par des cluses étroites et à peine accessibles. Malgré l'altitude moyenne peu élevée de la chaîne, les cols sont rares et les passages défectueux, de telle sorte que, comme dans les Alpes, les routes sont étroitement limitées à quelques vallées transversales ou à des coupures entre deux vallées voisines.

Enfin, au-delà du Jura, la Suisse possède encore l'entrée de la grande plaine rhénane, qu'a préparée l'effondrement de la voûte dont subsistent encore les pieds-droits, les Vosges et la Forêt-Noire. L'effondrement alsacien a son pendant dans l'effondrement bour-

guignon, tous les deux ayant été déterminés par le heurt des plis du Jura en mouvement contre les massifs primitifs qui ont résisté à la façon de boucliers : Massif Central, Morvan, plateau de Langres à l'ouest, massif schisteux rhénan au nord. L'un et l'autre communiquent par la porte de Bourgogne ou trouée de Belfort, seuil de 1000 m seulement plus élevé que la vallée du Rhin. Par cette route ont passé de tout temps les peuples et les armées, les expéditions pacifiques et militaires. Elle laisse de côté, il est vrai, la Suisse, et Mulhouse, qui la commande, n'est plus une ville suisse. Cependant elle entre pour une bonne part dans la prospérité de *Bâle*.⁵ Bâle est situé un peu en arrière de la plaine, il est moins sur le passage des hordes dévastatrices, il s'adosse aux premières chaînes du Jura, il a cherché un appui de l'autre côté des monts, chez les Confédérés. Bâle est cependant à un carrefour important : le Rhin y décrit un coude qui ouvre aux communications une voie orientée ouest-est. Comment cette route, resserrée entre les contreforts du Jura et ceux de la Forêt-Noire, passe nécessairement par Bâle, rien ne le prouve mieux que les difficultés rencontrées dans la ligne militaire allemande Huningue-Lörrach-Säckingen qui évite le territoire suisse. Malgré les rapides de Laufenbourg, le Rhin a été utilisé comme voie navigable au moyen-âge et l'on projette aujourd'hui de lui rendre son importance d'autrefois moyennant quelques travaux. Pourtant cette route de l'est est moins fréquentée que celles du sud, qui prolongent la direction alsacienne. Le Jura présente à la dépression rhénane un front ininterrompu et impénétrable, malgré son peu d'élévation. Pas de cols, ni de vallées transversales. Il faut tourner l'obstacle par Porrentruy ou par Bâle. A Bâle aboutit la Birse qui, de gorge en val et de combe en cluse, conduit au sud jusqu'à Pierre-Pertuis, défilé naturel ouvrant la porte de la vallée de la Suze. A 10 km en amont de Bâle débouche l'Ergolz, dont deux affluents, les Frenken, ont leur source au Haut et au Bas Hauenstein, parmi les passages les plus faciles et les plus courts du Jura. Ils mènent l'un vers Soleure, l'autre vers la Suisse centrale et le Gothard. Enfin plus loin encore est l'embouchure de la Sisseln, venue du Bötzbërg, col le plus bas (574 m) du Jura. Toutes ces routes naturelles rayonnent de Bâle comme les branches d'un éventail. Bâle est ainsi une ville-carrefour. C'est aussi une ville-frontière. Par sa situation à l'entrée de la plaine d'Alsace, physiquement si différente de la Suisse ; plus encore par sa position sur la frontière politique, qui en fait une

⁵ *Hotsz*, Basels Lage.

importante place d'échange. Par le fait que depuis trente ans, la majeure partie du commerce de la Suisse se fait avec l'Allemagne, Bâle a vu sa population plus que doubler : 61 737 hab. rés. en 1880 ; 132 276 en 1910. La navigation sur le Rhin qu'on a réussi à pousser jusqu'à Bâle, contribue au transit. Aucune autre ville sur la frontière allemande n'a la même importance ; *Rheinfelden*, *Laujenburg*, *Kaiserstuhl*, *Eglisau* ne sont que des têtes de pont de valeur toute locale. Au nord du Rhin se trouve en effet la Forêt-Noire qui constitue un puissant obstacle aux communications, comme le prouvent les travaux d'art, ponts, tunnels hélicoïdaux, lacets, qu'a exigés la ligne de la vallée de la Wutach, en dehors du territoire suisse. *Schaffhouse* est mieux placé, car exactement au nord de cette ville, entre les derniers contreforts de la Forêt-Noire et les premières assises du Jura de Souabe, s'ouvre la route de Stuttgart ; la route de la rive droite du Rhin par le Klettgau, en coupant le grand coude du Rhin, aboutit aussi à Schaffhouse, où se termine d'autre part, en amont de la chute, la navigation du Haut-Rhin.

A l'ouest de Bâle, la position de *Porrentruy*, qui couvre également une route à travers le Jura, est moins favorable, car cette ville est déjà trop en retrait du col de Valdieu et trop engagée dans la montagne. *Delémont* doit à son large vallon de tenir un des seuls carrefours du Jura, où se rencontrent les routes de Bâle, de Porrentruy et de Bienne. A part *St-Ursanne* qui compte à peine 1000 hab. (exactement 999), le Jura ne compte pas d'autre ville routière, preuve la meilleure des difficultés des communications à travers ses vallées. En revanche, leur débouché sur le Plateau est presque toujours marqué par une ville.

Genève est loin d'avoir une position aussi avantageuse que Bâle, il reste en dedans des frontières naturelles de la Suisse, Bâle est au-delà ; le Rhône non seulement n'est pas navigable, non seulement son cours est coupé d'obstacles : perte, etc. qu'il sera très difficile d'écarter, mais encore sa vallée n'est qu'une gorge étroite, où les routes ont de la peine à s'accrocher et qu'elles finissent par abandonner ; le Jura a ses sommités les plus élevées dans le voisinage et les cols y ont une altitude supérieure aux sommets mêmes du Jura bâlois. Une seule rivière conflue près de Genève, c'est l'Arve qui lui amène la clientèle de toute la Haute-Savoie ; mais l'Arve a sa source dans les plus hautes montagnes de l'Europe, et sa vallée finit en cul-de-sac. Au lieu donc de l'espace largement ouvert de la plaine rhénane, c'est ici l'encerclement. Et Genève ne serait qu'une simple ville de pont (*ex eo oppido pons ad Helvetios*

pertinet, Caes. I. VI. 3) si cet encerclement lui-même ne devenait son salut. Le Jura n'est au fond qu'une branche des Alpes dont il se rapproche toujours plus vers le sud; il finit par se confondre avec elles, au point qu'il est difficile d'en fixer exactement l'origine; les uns le font commencer dès Chambéry, les autres plus au sud encore, dans le Vercors; d'autres voient dans le mont Vuache, qui borde l'horizon de Genève du côté de l'ouest, l'anneau de transition entre les chaînes jurassiennes et les chaînes alpines. Quoi qu'il en soit, le Plateau suisse s'arrête aux environs de Genève et c'est l'accès de ce côté-là dont cette ville tient la clef. Quelque difficile que soit d'ailleurs la route à travers les cluses étroites du Jura, elle mène au sillon rhodanien, qui est déjà la porte ouverte sur la Méditerranée; et Marseille n'est pas sans doute le port de mer le plus rapproché de nous — Gênes est de moitié plus près —, mais il est plus facile à atteindre que celui-ci, par une seule traversée de montagnes, sans travaux d'art exceptionnels. De même que Bâle est la porte de la Suisse vers le nord, Genève l'est vers le sud; si celle-ci n'a pas l'importance de celle-là, ce n'est pas seulement à cause de sa position, c'est à cause de l'activité commerciale bien moins intense que manifestent nos voisins de l'ouest et du sud. Les recensements donnent Genève (aggl.) comme la ville la plus peuplée de la Suisse jusqu'en 1880.⁶

1870	population de fait	population de fait	population de fait
Genève-ville	46783 hab.	Zurich-ville	21199 hab.
Eaux-Vives et Plainpalais	14703	9 communes suburbaines	34696
Genève-agglomération	61486	Zurich-agglomération	55895
1880		Bâle-ville	44834 hab.
Genève-ville	50043	2 communes suburbaines	18277
Agglomération	68320	Agglomération	75956
1888	population domiciliée	population domiciliée	population domiciliée
Genève-ville	52043	Zurich-ville	27644
2 communes suburbaines	19764	9 communes suburbaines	62444
Agglomération	71807	Agglomération	90088
1900		Bâle-ville	69809
Genève et 4 communes suburbaines	104796	Petit-Huningue	1322
1910		Agglomération	71131
Genève et 4 communes suburbaines	123153	Zurich y compris 11 anciennes communes suburbaines	150703
		Bâle y compris Petit-Huningue	109161
		Bâle y compris Petit-Huningue	132276
		11 anciennes communes suburbaines	190733

En 1888, supérieur encore de bien peu à Bâle, il est devancé par Zurich. En 1900, il est mis au 3e rang. Ainsi nos villes frontières sont en quelque sorte fonction de la vie économique des pays étrangers.

De Genève il faut aller jusqu'à la vallée de l'Orbe pour trouver un col du Jura aisément franchissable; car les cols de la Faucille, de St-Cergues, du Marchairuz et du Molendruz sont tous supérieurs à 1000 m. Le col de Jougne, en revanche, s'abaisse à 900 m environ. La petite ville d'Orbe en garde l'entrée, dans une excellente position; mais prétéritée par les chemins de fer, elle ne s'est développée que récemment; elle s'est vu supplanter par Yverdon dont sa situation à l'extrémité d'un lac fait un carrefour. Entre Boudry et Neuchâtel s'ouvre une seconde Trouée (ou Trou) de Bourgogne par le Val de Travers et le col des Verrières (933 m), qui a effectivement servi aux relations avec la Franche-Comté et la Bourgogne. La grand'route de France évite les gorges de l'Areuse, où ne circule qu'un sentier, en se tenant à une grande hauteur sur la rive gauche; de Rochefort, elle s'abaisse lentement et rejoint à Neuchâtel la route du bord du lac, la vy d'Etraz. Les avantages du site sont venus préciser le point de rencontre. D'autres routes à travers la montagne, d'importance moindre, la route de la Tourne, celle du Val de Ruz, contribuent à faire de Neuchâtel un carrefour. Bienne est placé à l'entrée de la percée suivante, celle de la Suze. A 15 km en amont, le tunnel naturel de Pierre-Pertuis fait passer de la vallée de la Suze à celle de la Birse, que suivent les routes de Porrentruy et de Bâle. Tout le trafic de la Suisse occidentale avec la plaine rhénane passe donc par Bienne; il utilise pour y arriver soit la route de la dépression subjurassienne par Yverdon, Neuchâtel et la rive occidentale des lacs, soit d'autres routes du Plateau. A l'est de Bienne, on entre dans la grande vallée de l'Aar, si longtemps exposée à ses débordements et à ses dévastations; les villes ne sont plus tant conditionnées par les passages du Jura que par la traversée de la terrible rivière; ce ne sont plus des clefs de défilés, ce sont des têtes de pont: telles sont Aarberg et Buren, puis Soleure et Wangen, plus loin Aarbourg, Olten, Aarau et Brougg. C'est la topographie, plus que la géographie, qui précise l'emplacement de ces ponts: en général c'est un promontoire rocheux qui vient rétrécir le cours de la rivière et offre aux piles du pont une base solide; c'est, en revanche, la géographie qui donne les raisons de l'avance prise par telle de ces villes. Soleure, la plus importante, est déterminée par le confluent de la Grande-Emme. L'obstacle mol-

lassique du Bucheggberg, en la protégeant des crues de l'Emme, y concentre également toutes les routes qui sillonnent le Plateau plus au sud. Ce qui étonne, c'est que le confluent de la Reuss et de la Limmat avec l'Aar et l'entrée de la dernière cluse de l'Aar à travers le Jura ne soient commandés par aucune ville importante, que l'antique castrum de Vindonissa n'ait pas été remplacé; il y a là un point stratégique de tout premier ordre et un carrefour multiple: routes de la Suisse orientale par la Limmat, de la Suisse centrale par la Reuss, de la Suisse occidentale par l'Aar supérieure, route d'Allemagne par la percée de l'Aar ou par le col du Bötzbürg. Cette lacune souligne la valeur de l'élément humain dans la géographie. Il y a bien eu non loin de là une place forte, le château de Habsbourg, berceau de la puissante famille de ce nom; et l'on peut croire que la possession du confluent fit une part de leur fortune naissante. Mais la conquête de l'Argovie par les Confédérés en 1415 mit fin à leur domination dans cette partie de la Suisse. Leurs anciens domaines devinrent pays sujets jusqu'en 1798. Or on a remarqué⁷ qu'aucune des grandes villes suisses ne se trouve dans les anciens baillages, sauf Lausanne; encore le Pays de Vaud eut-il la bonne fortune d'être réuni sous un seul maître; l'Argovie fut divisée entre quatre ou cinq juridictions: l'Argovie bernoise, le Freiamt, le Kelleramt, le comté de Baden, le Frickthal; l'émiettement ajouta ses effets à ceux de l'asservissement politique. L'émancipation a produit lentement ses fruits: Aarau, devenu chef-lieu du nouveau canton d'Argovie, a presque doublé de population dans les 50 dernières années; Brougg, tête de pont sur l'Aar au voisinage immédiat de l'ancien Vindonissa, a presque triplé; Baden sur la Limmat, a eu un accroissement égal; les autres villes d'Argovie n'ont en revanche guère crû de plus d'un tiers ou d'une moitié.⁸

Une partie du gain d'Aarau doit être attribuée à sa position de chef-lieu de canton, une autre à l'importance de ses casernes. Brougg est également une place d'armes. Quant à Baden, il a

⁷ Dr. Hermann Walser. Die Schweiz. Ein Begleitwort zur Eidgenössischen Schulwandkarte. 132 S. in 8. 4. Auflage. Bern 1914.

	population de fait			population domiciliee		
	1860	1870	1880	1888	1900	1910
Aarau	5952	5449	5944	6699	7831	9593
Zofingue	3671	3916	4465	4450	4591	4975
Baden avec Ennetbaden	3427	3940	4293	4454	7047	9626
Lenzbourg	2069	2502	2731	2457	2588	3175
Brougg avec Altenbourg	1350	1554	1637	1745	2638	3665

été connu déjà à l'époque romaine pour ses eaux thermales et pour ses établissements de bains — les Grands Bains à Baden même, les Petits Bains à Ennetbaden —, encore aujourd'hui les plus fréquentés de la Suisse. Mais il tient en même temps la clef du défilé de la Limmat à travers le dernier chaînon du Jura, la Lägern. Enfin le rétrécissement du cours de la rivière, en accélérant le courant, a doté Baden d'une importante source de forces hydro-électriques, qui a attiré l'industrie.

Tandis que dans la montagne, les routes sont confinées aux vallées et aux cols, et que les villes routières sont fixées aux confluents ou aux débouchés, le Plateau est, par définition, partout favorable à la circulation qui n'est plus strictement déterminée. Cependant les rivières introduisent un élément organisateur; elles ne sont pas partout franchissables, certains points seulement se prêtent à l'établissement de gués ou à la construction de ponts; de tous côtés les routes y convergent pour traverser l'obstacle. Les ponts sont donc précédés de carrefours. Cela suffit pour donner vie à une ville. *Moudon*, *Payerne*, sur la Broye, *Laupen* sur la Sarine. *Aarberg*, *Buren*, sur l'Aar sont des villes de pont.

Deux routes du Plateau l'emportent en importance sur les autres: ce sont celles qui courent en bordure, au pied du Jura et au pied des Alpes; elles évitent à la fois le relief accidenté de la montagne et les terrains peu consistants de la plaine; elles servent de traits d'union entre les populations montagnardes et celles de la plaine. D'ailleurs, au sortir de la montagne, les rivières sont souvent plus étroites et exigent moins de travaux d'art. Neuchâtel, Bienne et Soleure sont placés sur la route subjurassienne, Fribourg, Berne, Berthoud sur celle des Alpes. *Fribourg* et *Berne* ont une situation exactement pareille, dans un méandre encaissé de la Sarine ou de l'Aar; on attribue cette similitude au fait que ces villes sont l'une et l'autre fondation des Zähringen; en réalité il existait déjà sur ces emplacements, quand les ducs Berthold intervinrent, des villes ou bourgs d'origine ancienne, la basse ville ici, là le bourg de la Nydeck, dont la raison d'être était le passage de la rivière. „Dans tout méandre, la convexité est en pente douce, façonnée par la descente de la rivière au cours des temps;“⁹ la concavité forme en revanche un à pic, mais il est facile, dans la succession des méandres, de profiter de l'alternance des rives convexes. La vieille ville de Fri-

⁹ *Girardin*, Fribourg, p. 118.

bourg „a dû être d'abord une ville de gué, circonstance qui s'explique ici par l'alluvionnement à la convexité du méandre.“¹⁰ Le bourg de la Nydeck semble avoir au contraire dès l'abord surveillé un pont. Les deux villes soeurs eurent d'ailleurs des destinées très diverses. Fribourg n'a (1910) que 20 293 habitants, Berne en a 85 651. Sans doute l'indépendance presque complète dont jouit immédiatement Berne, bâtie sur terre d'empire, lui permit de prendre un essor plus rapide; mais cette ville était aussi bien mieux placée que sa rivale. Elle est à peu près à égale distance, des rives du Léman à l'Argovie, des deux extrémités de la partie tabulaire du Plateau suisse; en face, à 27 km au nord-ouest, à Bienne, s'ouvre la cluse qui livre passage à la route de Bâle; en arrière, les deux vallées de la Gurbe et de l'Aar, séparées par le Belpberg, mènent à *Thoune*, où se réunissent comme les branches d'un éventail presque toutes les vallées de l'Oberland. L'une d'elles, le Hasli, remonte jusqu'au Grimsel, voisin du Gries par où se continue la traversée vers l'Italie. Bienne, Berne, Thoune jalonnent donc une des grandes routes transversales de la Suisse; Bienne et Berne sont en même temps sur les routes longitudinales; ce sont des villes-carrefours.

Au-delà de la Wigger, le Plateau change d'aspect: déjà les monts de l'Emmental et le massif du Napf ont apporté de sérieuses entraves à la circulation; maintenant nous entrons dans le domaine des anciens glaciers de la Reuss et de la Linth qui, venus du sud-est, ont imprimé cette direction à toutes les formes du relief. Des vallées nombreuses et larges courent parallèlement, séparées par des collines mollassiques; le tout est revêtu d'un épais manteau de glaciaire; des remparts morainiques coupent parfois ces vallées, barrent de petits lacs, dévient les cours d'eau. De petites villes marquent quelques routes de second ordre, qui se glissent entre les collines: *Huttwyl*, *Willisau* sont sur le pourtour du Napf, *Sempach* et *Sursee* gardent les extrémités d'un lac, *Zojingue* et *Lenzbourg* s'appuient d'un côté sur la mollasse et de l'autre sur les avant-monts du Jura.

Lucerne fut la première à s'aggréger à la Confédération primitive; par la voie du lac, elle communique facilement avec les trois petits cantons. Du côté de terre, elle n'est pas moins bien partagée; au sud-ouest, la vallée de l'Emme, l'Entlebouch, qui contourne le Napf par le sud et ouvre une voie vers Berne; au nord-est la vallée inférieure de la Reuss; au nord-ouest trois larges vallées, celles de

¹⁰ *Girardin*, Fribourg, p. 122.

la Wigger, de la Suhr et de l'Aa, qui mènent à divers points de la vallée de l'Aar. Marché des Waldstetten, Lucerne est devenu ensuite leur intermédiaire commercial naturel avec le Plateau; enfin il est monté au rôle de ville directrice, de Vorort politique, une sorte de capitale de la Suisse primitive; il en est d'ailleurs la seule grande ville, *Zoug* n'ayant que 8000 hab. (8096 en 1910, Lucerne 39 339).

Zurich est, comme Lucerne, la ville du Gothard; son entrée dans la Confédération (1351) n'est que de 19 ans postérieure à celle de Lucerne et en a fait le 5^e canton. Sa position a certaines ressemblances avec celle de Lucerne: à l'extrémité d'un lac où se réunissent les routes des deux rives: ville de pont par conséquent; au confluent de deux vallées: vallée de l'émissaire du lac et vallée d'un grand affluent: ville de carrefour aussi. Mais la vallée de la Sihl n'a pas l'importance de celle de l'Emme; étroite et tortueuse, elle court parallèlement au lac de Zurich dont elle n'est séparée que par un rempart de moraines; en revanche la vallée de la Limmat est la plus orientale de celles qui aboutissent à l'Aar; elle en continue grossièrement la direction ouest-est, et sert aux communications dans le sens longitudinal; enfin Zurich est beaucoup moins engagé dans les Alpes que Lucerne; c'est une ville du Plateau; tandis que Lucerne a fait corps avec les trois cantons primitifs, Zurich en a été indépendant, il a fait sa politique à part, quelquefois opposée à celle des Confédérés (guerre de Zurich en 1443); tandis que Lucerne se contentait d'être le marché des petits cantons, Zurich se préoccupait d'améliorer ses relations par routes; c'est le désir de communiquer plus librement avec l'Italie par Coire et les passages des Grisons qui le fit intervenir dans la guerre de la succession du Toggenbourg. Zurich est spécialement une ville de routes: routes d'Italie par le Gothard ou les Grisons, route d'Autriche par la vallée de la Linth, la Seez et le Rheintal; routes d'Allemagne par le lac de Constance, Schaffhouse ou Bâle; route de l'ouest par l'Aar. Grâce à ses routes, Zurich semble presque une ville-frontière, du moins si on considère sa population étrangère, qui est proportionnellement égale à celle de Schaffhouse et de peu inférieure

	¹¹ 1910 population totale	colonie étrangère	colonie allemande	colonie française	colonie italienne
Zurich	190 733	64 387 33 %	40 711	741	10 486
Bâle	132 276	50 003 37 %	41 304	1 574	4 548
Genève	123 153	51 740 42 %	5 932	27 770	13 151
Schaffhouse	18 101	6 139 33 %	4 613	43	1 011
Lugano	12 961	6 542 50 %	273	32	6 033

à celle de Bâle.¹¹ Et en même temps, de par sa position à presque égale distance entre Olten et Romanshorn, les deux extrémités du pays de collines de la Suisse orientale, Zurich se trouve jouer en Suisse un rôle de premier rang, comparable à celui de Berne dans la Suisse occidentale. Zurich, Berne, Lucerne, voilà les trois centres de gravité de notre vie nationale suisse.

A l'est de Zurich, les villes se font plus rares ; la plupart sont des villes routières. *Winterthur* est à un noeud secondaire : là la Töss débouche d'une vallée étroite et sinueuse, tandis qu'une sorte de vallée morte, qui est peut-être une ancienne vallée de la Thour, conduit en aval vers le Rhin, en amont vers la Thour actuelle, à Wyl et à Bischofzell. Wyl et *Frauenfeld* sont aux deux contacts de la Thour avec la vallée de la Murg, par où elle a passé à l'époque préglaciaire. *Rapperswyl*, *Uznach*, *Walenstadt*, *Sargans* jalonnent la route du Rheintal. Avec *Maienfeld*, on entre dans les Alpes.

Dans toutes les Alpes grisonnes, si riches en passages faciles, il n'y a qu'une ville qui compte, *Coire*, au noeud du Schanfigg avec la vallée du Rhin, non loin des confluent du Prättigau et du Domleschg. En cet endroit, la vallée du Rhin est particulièrement large et le cône de déjection de la Plessur met la ville à l'abri des inondations. Cette circonstance favorable ne se rencontre pas dans les autres vallées, étroites, escarpées, coupées de gorges, dominées par de hautes montagnes ; les terrains sont ébouleux, glissants, peu stables ; les schistes lustrés ou schistes grisons sont fortement représentés ; ce sont en général des roches argilo-calcaires ou même purement argileuses, souvent métamorphisées ; ils offrent beaucoup de prise à l'érosion : de profonds ravins dits Tobel déchirent partout le flanc des vallées. La Haute-Engadine seule, qui est, probablement à la suite d'une décapitation, une région d'accumulation, se prêterait mieux à l'établissement d'une ville, si ce n'était son altitude très élevée : 1800 m. Le Valais fournit une contre-épreuve : la vallée du Rhône, façonnée par un puissant glacier, est large ; les torrents y déversent leurs déjections qui rompent le cours du fleuve et provoquent des colmatages ; partout des plaines, plus ou moins desséchées. La grande route qui descend de la Furka, passe successivement devant les vallées tributaires ; la plupart de ces confluent sont marqués par un bourg ou une ville : *Brigue*, au pied du Simplon, *Martigny*, au point de départ de la route du Grand St-Bernard, *Sion*, à égale distance entre les deux, à l'abri de ses rochers ; *St-Maurice*, clef du Valais, position militaire de grande valeur. A *Villeneuve*, la plaine du Rhône se termine au lac

Léman. Les murailles abruptes du Haut-Lac ont fait longtemps préférer la voie du lac à la voie de terre, malcommode et parfois même dangereuse. Ce n'est qu'à *Lausanne* que cessent les plissements alpins (anticlinal de la mollasse), que les hauteurs s'éloignent du rivage, que la côte d'érosion fait place à une côte d'accumulation. En même temps le Plateau s'abaisse et devient accessible ; la vallée de la Venoge ouvre vers le nord une avenue que la cluse de la Sarraz met en communication avec Orbe ; la rive occidentale du lac conduit à Genève. Carrefour important entre les Alpes et le Jura, Lausanne est encore une ville routière.

Au sud des Alpes, la Suisse ne possède que de hautes vallées ; les villes, *Bellinzone*, *Locarno*, *Lugano* sont au débouché des principales dans des plaines lacustres. Locarno et Lugano, très voisines de la frontière, ont une forte proportion d'étrangers (43 et 50 %).

Il se confirme donc, pour la plus grande partie des villes suisses, qu'elles sont conditionnées par une position naturelle favorable aux communications à longue distance.¹² Villes de pont ou villes de carrefour, ce sont des villes de route. Leur grandeur même est dans une certaine proportion avec l'importance de la route. Cependant la route n'est pas qu'un fait physique ; l'homme intervient pour l'améliorer ; il modifie par là même la valeur d'une situation urbaine. La construction des chemins de fer a amené de profondes perturbations dans l'existence des villes. Celles que le rail touchait en ont reçu d'ordinaire une impulsion considérable. *Romanshorn* n'était qu'un village de 1817 paysans et pêcheurs en 1860, lors de l'ouverture du chemin de fer Zurich-Romanshorn ; c'est maintenant une ville en accroissement rapide (6007 hab. en 1910), et à laquelle les localités voisines (St. Gall) désirent se rattacher directement. Dans les mêmes cinquante dernières années, *Olten*, devenu une des plus grands bifurcations de la Suisse, a passé de 2301 à 9337 habitants. Le classement des lignes a toutefois introduit des variations dans le coefficient d'accroissement. Les localités de la rive droite du lac de Zurich, que ne desservent que des trains locaux, ont moins augmenté (15 118 hab. en 1860, 19 529 en 1910), que celles de la rive gauche (18 747 hab. en 1860, 32 571 en 1910) où passent les express du Gothard et de l'Arlberg. *Morat*, sur la ligne de la Broye, qui est une ligne d'intérêt secondaire, n'a plus son importance

¹² *Dr. Walser*. Stand und Aufgabe der Siedlungsgeographie der Schweiz. 43. Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. p. 155—174. Aarau 1913. (p. 159).

d'autrefois, alors qu'elle était une des étapes de la route Genève-Berne (diminution de 200 hab. de 1860 à 1910). Aussi cherche-t-on à se placer sur un passage international. *Lausanne*, le canton de Vaud, celui du Valais ont uni leurs efforts pour prolonger la ligne de la vallée du Rhône jusqu'à Sion, puis jusqu'à Brigue, puis par le percement du tunnel du Simplon jusqu'en Italie; le développement qui en est résulté se marque nettement par l'augmentation de la colonie italienne; le tunnel du Mont d'Or complète l'oeuvre. *Zurich* communiquait avec le Gothard par la ligne d'Alstetten-Gothkreuz-Lucerne; le détour par Lucerne a été d'abord supprimé par la ligne de la rive droite du lac de Zoug, dont a bénéficié la ville de Zoug; le détour imposé par l'Albis a été ensuite évité par le percement des deux tunnels de la Sihl; grâce à quoi *Zurich* est relié maintenant directement au Gothard. *Saint-Gall*, ainsi qu'*Hérisau*, étaient complètement en dehors des grandes routes: la ligne Toggenbourg-lac de Constance les a rattachés d'un côté à Romanshorn, de l'autre au Gothard, à grand renfort de travaux d'art: tunnel du Bruggwald, viaduc sur la Sitter (90m), rampes de Hérisau et de Brunnadern, tunnel de la Wasserfluh, tunnel du Ricken (8604m). Il ne manque plus qu'un accord avec les C. F. F. pour que cette voie de communication toute artificielle donne à St-Gall les avantages d'une bonne situation naturelle, *Berne* a travaillé dans le même sens. Le tunnel du Loetschberg est le premier des Alpes qui ne passe pas sous un col naturel, et les rampes d'accès de 27⁰/₀₀ ne sont possibles que pour la traction électrique. De même, le tunnel de Moutier-Granges, qui vient d'être livré à la circulation (1er octobre 1915) ne double pas de passage du Jura, mais pénètre sous deux chaînes et une vallée. Grâce à ces travaux, *Berne* se trouve sur une ligne internationale de premier ordre. *Bienne* est en revanche préterité; déjà la directe Neuchâtel-Berne avait coupé le détour par Bienne, nécessité par l'état du Grand Marais avant la correction des eaux du Jura; dans la course à la ligne droite, il sera mis de côté dans un temps plus ou moins lointain par un raccourci Longeau-Buren-Munchenbuchsee; il sera dépossédé des avantages de la position naturelle. *Soleure* s'est mis en communication par son tunnel du Weissenstein avec les lignes du Jura; mais la ligne Soleure-Schönbuhl, devant la résistance des Bernois, n'est qu'à voie étroite, c'est-à-dire que Soleure doit renoncer à être sur une des avenues de Loetschberg. En somme, si les progrès de la technique, les artifices des tarifs ou des horaires modifient les valeurs relatives des situations naturelles, ces modifi-

cations ont pour résultat de renforcer les avantages des villes les plus favorisées de la nature, Berne, Bâle, Zurich, en atténuant ceux des villes qui le sont moins : Genève, Soleure, Lucerne, St-Gall.

Saint-Gall est le meilleur exemple d'une ville qui n'a pas été créée par une route ; car le moine qui lui a donné son nom a recherché avant tout la solitude. C'est la renommée de sa sainteté et de son amour du prochain qui fit de sa cellule un lieu de pèlerinage très fréquenté. Les domaines acquis par le couvent enrichi réclamaient des colons qui s'établirent dans le voisinage ; à ceux-ci s'ajoutèrent ceux qui tiraient profit du va-et-vient des pèlerins et voyageurs de tout rang : aubergistes, artisans, etc. Jusqu'en 1798 où le monastère fut supprimé, le développement de St-Gall est en étroit rapport avec celui du couvent. L'industrie textile, particulièrement l'industrie du coton et celle de la broderie expliquent dès lors l'accroissement territorial de la ville et l'augmentation de sa population. *La Chaux-de-Fonds* et *le Locle* sont également des villes d'industrie. Placés dans une de ces hautes vallées du Jura que l'érosion souterraine a privées d'une issue naturelle, ils n'ont pu s'unir à la plaine qu'à travers les tunnels du Cul-des-Roches, des Loges, du Mont Sagne et des Convers. Longtemps considérés comme des villages, parce que l'horlogerie, pratiquée à domicile, n'empêchait pas les ouvriers de vaquer, pendant la bonne saison, aux soins de leurs champs et de leur bétail, ils sont devenus des villes par la transformation opérée dans l'organisation du travail et la création d'usines travaillant toute l'année. Ils sont situés à une altitude bien supérieure à celle de toutes les autres villes suisses, à 926 et 990 m au-dessus du niveau de la mer, ce qui exclut toute voie de circulation d'intérêt général. Les crises industrielles ont la plus lourde répercussion sur leur prospérité ; ils accusent entre les recensements de 1900 et de 1910 la plus faible augmentation de population.

Si l'on admet le terme d'industrie des hôtels, Vevey, Montreux, Interlaken, Davos, St-Moritz sont des villes industrielles. *Vevey* et *Montreux* doivent leur existence à leur lac et à leur cadre de montagnes qui leur assurent un climat doux et tranquille. Il s'y est ajouté, il est vrai, l'avantage de border la route internationale du Simplon, dont tous les trains s'y arrêtent. *Davos* (1550 m) et *St.-Moritz* (1800 m env.) sont des stations d'altitude, jouissant d'un climat sec, d'un air tonique et de l'inversion de la température en hiver. *Interlaken* est au pied même des hautes montagnes de l'Oberland, qui lui font une ceinture de glaciers et de neiges

persistantes. Les lignes ferrées qui rayonnent de ces villes ne doivent pas faire illusion ; elles sont d'intérêt exclusivement local, comme l'indiquent les procédés d'exploitation à portée restreinte : voie étroite, crémaillère, funiculaires.

Les villes minières sont également indépendantes des routes ; elles sont attachées aux gisements du sous-sol. La Suisse n'en possède pas, à vrai dire, mais seulement des villes d'eaux minérales et thermales dont la plus importante est *Baden* ; elles ne sont d'ailleurs ouvertes qu'une partie de l'année. Les salines des vallées du Rhône et du Rhin ne donnent pas lieu à de grandes agglomérations. Les ressources en houille blanche sont capables d'attirer en un point, pour leur utilisation, des fabriques et usines : tel est le cas à Neuhausen (Schaffhouse), Chippis, Gampel, Martigny ; cependant la facilité du transport de la force électrique à distance entrave le développement de ces villes industrielles.

En l'absence de richesses minières qui fixeraient l'industrie, celle-ci s'est établie dans les villes de routes. Les voies ferrées permettent d'y amener à bas prix les matières premières et d'emmener les produits manufacturés. La position des villes routières en a été fortifiée d'autant.

II. Le site topographique.

Si les villes suisses sont en général bien placées au point de vue des communications générales, le site qu'elles ont choisi est rarement favorable au développement d'une grande ville. La Suisse s'est trouvée être une zone de contact entre les peuples du nord et ceux du sud ; elle a été envahie par les uns, reprise par les autres. A part l'époque de la domination romaine (58 av. — 395 env. ap. J. C.), l'insécurité fut de règle jusqu'aux temps modernes. Les villes durent tenir compte de ces circonstances lors de leur fondation ; elles se sont organisées pour la défense.

Les positions défensives ne manquent pas dans notre pays accidenté. Les unes proviennent de l'érosion, les autres de l'accumulation ; les unes sont dues à l'activité glaciaire, les autres à l'activité fluviale ; il y en a de vivantes, d'autres de mortes ; quelquefois elles sont simples, le plus souvent elles sont complexes et formées de plusieurs éléments, enchevêtrés ou juxtaposés.

Les „Inselberg“ mis en évidence par les glaciers sont en général de dimensions trop modestes pour recevoir une ville entière ; *Sion* cependant, à ses débuts, était tout entière sur les collines

rocheuses que dominant la cathédrale de Valère et les ruines du château de Tourbillon; les collines de la Soie et de Montorge, plus éloignées, contribuaient aussi à sa défense. *Saillon*, aujourd'hui bourgade déchue, tient encore en entier sur son rocher fortifié. *La Bâtiâz* et *St.-Triphon* ne portaient en revanche que des châteaux-forts, où la population des localités voisines venait se réfugier en cas de danger. Dans la vallée de la Sarine, le mamelon que couronnent la ville et le château de *Gruyère* semble avoir été isolé de la même manière. La colline du château St.-Michel ou château d'Uri, à *Bellinzone*, est aussi un Inselberg.

Les moraines superficielles, sans être plus larges, sont d'ordinaire plus allongées: la partie principale de *Lausanne*, le Bourg, avec St.-François qui est le centre actuel des affaires, et Montbenon, est sur une moraine latérale du glacier quaternaire du Rhône. *Zurich* a son berceau au Lindenhof, qui est une partie d'un grand rempart morainique, formant sur la rive gauche, le substratum du quartier de l'Enge, sur la rive droite, la colline qu'escalade la Kirchgasse et qui porte la Hohe Promenade. Ce rempart ayant été coupé en deux par la Limmat, le Lindenhof n'était plus à fortifier que d'un seul côté.

Les buttes isolées par les cours d'eau portent un certain nombre de villes ou parties de villes du Plateau. *Lausanne* occupe à la Cité une butte allongée entre les profonds ravins de la Louve et du Flon et nettement délimitée à sa naissance par un isthme resserré entre les deux ruisseaux. Cette butte, où s'élève la cathédrale Notre-Dame, a été la résidence de l'évêque, seigneur de la ville; elle a été la première entourée de murailles, et flanquée successivement de trois châteaux: l'Evêché, le château St-Maire et le château de Menthon. C'est également dans la mollasse qu'est taillé le promontoire que baignent la Broye et son affluent la Mérine à leur confluent et qui porte la partie la plus ancienne de *Moudon*, le Bourg, avec les châteaux de Carouge et de Rochefort. La petite ville déchue de *Rue* est bâtie sur un éperon mollassique détaché du Plateau par un petit affluent de la Broye. *Romont* est, sauf le quartier de la gare, posé sur une butte de forme arrondie qui lui a donné son nom.

La disposition longitudinale des chaînes du Jura donne lieu à des sites quelque peu différents: le cas qui se présente le plus souvent est celui d'un crêt ou colline qu'un cours d'eau longe quelque temps avant de le franchir. A *Orbe*, la rivière décrit une boucle autour de la colline qui porte la petite ville. A *Neuchâtel*, la

colline du Château, berceau de la ville, était entourée de deux côtés par le Seyon (avant la correction), d'un troisième par le lac. *Porrentruy* est placé en revanche dans le sens transversal, le long d'une cluse de l'Allaine.

Fribourg et *Berne* tirent la force de leur position du méandre encaissé. L'Aar et la Sarine y coulent au fond de cañons à parois très escarpées, souvent verticales, telles qu'en permet la mollasse compacte. La hauteur des falaises atteint entre 50 et 100 m. La rivière constitue donc là un obstacle sérieux. En outre elle serpente de côté et d'autre, enfermant entre ses boucles des presqu'îles plus ou moins régulières. Les petits affluents „qui ont rassemblé leurs filets d'eau dans les cuvettes du Plateau, s'encaissent brusquement à l'approche du cañon, à cause de la proximité d'un niveau de base très déprimé et finissent par un ravin, profond parfois, comme ceux de Pérolles, de 80 m.“¹³ A Berne, deux de ces ravins (en all. Graben) coupaient la presqu'île à sa base; on utilisa ce fossé naturel, qui devint la limite de la ville du côté de l'ouest, à l'endroit où l'on trouve aujourd'hui encore la Grabenpromenade.¹⁴ *Berthoud* offre une disposition analogue, à la différence que le cañon est beaucoup plus large, que l'Emme n'y occupe qu'un lit mineur, et qu'elle débouche dans la plaine aussitôt après la traversée de la ville; son château est de 60 m au-dessus de l'Emme; les parois de la rive droite, la rive concave, sont plus élevées encore et abruptes.

A *Bâle*,¹⁵ la surface dans laquelle le Birsig a taillé son profond ravin est la terrasse inférieure que le Rhin a formée de ses alluvions; ce sont des graviers et des sables, souvent agglomérés en poudingue. Le cycle d'érosion a donc succédé à une phase d'accumulation, probablement à la suite des affaissements de la région alsacienne. *Soleure* et *Aarau* sont bâtis sur des contreforts rocheux des chaînes du Jura, que le remblayage de la vallée de l'Aar n'a pas réussi à noyer. Des ruisseaux descendus du Jura achèvent, à *Soleure*, de délimiter l'éminence.

Les formes d'accumulation fluviale ont eu moins de valeur, au point de vue défensif, parce qu'elles sont en général très peu accusées; il faut faire exception pour les alluvions anciennes déposées à *Genève* par l'Arve dans le Rhône, à sa sortie du Léman,

¹³ *Girardin*, Fribourg, p. 119.

¹⁴ *Frédéric de Mulinen*. Histoire de Berne. 1191—1891. Ecrite en commémoration du sept centième anniversaire de la fondation de la ville de Berne. in 8. Berne. 1891, p. 8.

¹⁵ *Hotz*, Basels Lage, p. 10.

à une époque où celui-ci avait son niveau supérieur d'une trentaine de mètres à ce qu'il est actuellement; une fois le lac baissé, l'Arve commença à s'encaisser, formant de beaux méandres, à parois, il est vrai, ébouleuses, et elle laissa sur sa droite des dépôts, renforcés par la sédimentation lacustre. C'est sur ces alluvions qu'est bâtie la Cité de Genève, et toute la vieille ville, de relief accidenté.

A défaut de valeur militaire, les cônes de déjection ont souvent l'avantage de mettre les établissements humains à l'abri des inondations du plat pays, et c'est sans doute ce qui a déterminé le choix du site de *Coire*, où la Cour (Curia = Hof) est à l'altitude de 623 m, tandis que la gare est à celle de 594 m. Dans le Valais, *Brigue*, *Sion*, *Martigny* sont sur des cônes de déjection.¹⁶ Ceux qui portent les deux premières de ces villes ont une pente suffisante (2° 16' et 2° 18'); celui de la Drance, qui est un des plus gros affluents du Rhône, est en revanche très aplati (pente 0° 35'), et Martigny n'a pas été de longtemps dans une sécurité suffisante. Aussi, après un brillant passé, cette ville fut-elle abandonnée lors des grandes invasions (vers 580) et le siège de l'évêché fut transporté à Sion.

Les villes de pont ont une protection: c'est la rivière même dont elles commandent le passage. Sur les fleuves impétueux, Rhône, Rhin, Aar, Tessin, la violence du courant et la largeur du lit constituent de sérieux obstacles. C'est pourquoi on a choisi de préférence pour passer le cours d'eau le point de sortie d'un lac où le courant n'a pas encore repris toute sa force, et les rétrécissements dus à des éperons rocheux barrant la vallée. En somme les fleuves suisses sont, en dehors de ces points spéciaux, très pauvres en ponts; ainsi de Constance à Bâle, le Rhin n'était franchi (en 1894) que par 14 ponts sur une distance de 167,5 km, et encore un certain nombre, les ponts de chemin de fer, sont-ils de construction récente et n'ont par suite eu aucune influence sur la position des villes.

Au débouché d'un lac, il arrive souvent que la protection soit doublée par une seconde rivière; ainsi à *Genève*, l'Arve; à *Zurich*, la Sihl; à *Lucerne*, le Krienbach; ou bien par un second bras de la rivière, comme à *Thoune*, où l'Aar forme une petite île. La rive du lac complète la défense. A Zurich, il a été possible de conduire

¹⁶ L. Horwitz. Contribution à l'étude des cônes de déjections dans la vallée du Rhône (entre le glacier du Rhône et le lac Léman). Bulletin de la Société vaudoise des sciences naturelles. 5^e S. Vol. XLVII. Juin 1911. n° 173, p. 215—330. (p. 323—326).

du lac à la Sihl un fossé qui fermait complètement l'enceinte. A Genève, les alluvions de l'Arve, qui correspondent à un ancien niveau du Léman, surélevé de 30 m, fournissaient un point d'appui suffisant. *Bienna* s'adosse également à la pente, et protège son front par la Suze. C'est aussi la position de *Lugano* entre les hauteurs de Massagno et le thalweg du Cassarate, ou bien celle de *Locarno* sur le flanc du delta de la Maggia, tandis qu'*Yverdon*, placé comme les deux villes tessinoises près de la tête du lac, était protégé par les bras que la Thièle et le Buron détachent dans la plaine.

Pour la construction des ponts, on utilise d'ailleurs très souvent un confluent ; le tributaire ouvre en effet dans la berge de la rivière maîtresse une entaille, par laquelle on a accès à la rive. A *Bâle*, c'est le profond ravin du Birsig, qui a permis de corriger la différence d'altitude entre le Grand Bâle, bâti sur la rive concave, et le Petit Bâle, sur la rive convexe. Le vieux pont du Rhin, construit vers 1225, était horizontal, tandis que le pont Wettstein, qui est de 1879, a une pente régulière de 2,67 % de la gauche vers la droite. A *Schaffhouse*, le Rhin reçoit le Gerberbach qui coule entre la colline d'Emmersberg où est le Munot, et celle de Steig ; la petite plaine marécageuse de cet affluent s'avance dans le Rhin dont elle rétrécit le lit. A *Fribourg*, le confluent du Gotteron n'a pas été sans influence sur la praticabilité du gué de la Sarine, car les alluvions de ce torrent créent en face des atterrissements de la rive convexe de l'Auge une plaine où prendre pied sur la rive concave en falaise.

Le problème des ponts se pose non seulement dans les villes de pont, mais dans les villes à ravins, une fois que leur développement a fait sauter les anciens cadres. Les ravins sont tout aussi difficiles à franchir que les grosses rivières. Au début, on s'est contenté de franchir le cours d'eau sur un petit pont, auquel on accédait de chaque côté par une pente abrupte. A *Fribourg*,¹⁷ cette descente et cette remontée étaient de juste 100 m pour lesquels il fallait combien de chevaux de renfort : „d'abord la descente de la rue de Lausanne qui conduit de 618 m aux Places à 592 m au Tilleul ; puis le raidillon de Grandfontaine surnommé le cimetière des chevaux, puis trois traversées de la Sarine : la première au pont St. Jean, la deuxième au pont du Milieu, la troisième au pont couvert, enfin la remontée de l'ancienne route de Berne s'élevant de 542 m au Pont à 622 m à Bellevue“. Aussi le roulage, au début du XIXe siècle,

¹⁷ *Girardin*, Fribourg p. 123—125.

délaissait-il Fribourg „au profit de la route de la Broye, par Moudon, Payerne, Avenches, Morat, route de plaine qui reproduit le tracé de la voie romaine.“ A *Berne*,¹⁸ il fallait descendre d'abord la rue de la Justice, puis le Stalden (il y a aussi un Stalden à Fribourg; Stalden = côte) pour arriver à l'Unterthorbrücke, à 35—40 m au-dessous du niveau du Plateau. De l'autre côté on remontait par un chemin taillé dans la berge concave, jusqu'au XVIIIe siècle où fut construite la route de l'Aargauerstalden. A *Lausanne*, le Pont principal sur le Flon mène à la rue St-François, qui a 15 % de déclivité, le Petit Pont à la rue de la Cheneau-de-Bourg, aussi escarpée, le pont de Pépinet à la rue Pépinet (10,5 % de pente). Toutes ces rues sont actuellement fermées à la circulation générale des voitures. A *Orbe*, pour prendre un exemple plus petit, le vieux Pont de pierre (455 m), menait, d'un côté par la rampe de St.-Eloi, de l'autre par celle du Moulinet, au niveau du Plateau qui est à plus de 500 m d'altitude sur la route de Croy, à 483 m sur la place du Marché, au centre de la ville. C'est presque simultanément qu'avec l'extension du gros roulage, au commencement du XIXe siècle, on a trouvé une solution plus heureuse, la traversée non seulement de la rivière, mais aussi du ravin, à niveau, ou presque, des quartiers supérieurs. Le Grand Pont d'*Orbe*, haut de 30 m et long de 83 m, est des années 1826 à 1830. Le Grand Pont ou pont Pichard à *Lausanne*, haut primitivement de 25 m et long de 180 m, date de 1839—1844. Le pont de la Nydeck, à *Berne*, qui domine l'Aar de 26 m et a une longueur de 150 m, commencé en 1841, fut ouvert en 1844. Tous les trois sont en pierre et ont été considérés en leur temps comme des travaux d'art remarquables. A *Fribourg*, où le fossé de la Sarine est plus profond, plus abrupt et plus large à la fois, le système adopté fut celui du Pont suspendu, d'abord employé sur le Rhône entre Lyon et la mer; le Grand Pont de Fribourg a 246 m de longueur et une hauteur de 44 m; il a été lancé de 1832 à 1835. Cette construction, des plus audacieuses pour l'époque, a été impuissante cependant à „faire naître un quartier à droite de la Sarine“.¹⁹ Seul le pont rigide en fer ou en pierre, comme les deux ponts postérieurs du Kirchenfeld et du Grenier, à *Berne*, les deux ponts de Chauderon et Bessières, à *Lausanne*, peut suffire au roulage actuel qui a augmenté à la fois en quantité et en poids.

¹⁸ *Mulinen*, *Berne* p. 124—125.

¹⁹ *Girardin*, *Rôle des conditions topographiques* p. 161.

Les ravins plus petits ont été comblés, après qu'on eût vouté le cours d'eau. C'est ainsi qu'à *Lausanne*, la Louve et le Flon sont complètement invisibles pendant toute la traversée de la ville. Des places considérables ont été gagnées par ce comblement, qui atteint par endroits, à la Riponne et à la place du Tunnel, une épaisseur d'une vingtaine de mètres; commencé en même temps que le Grand Pont, il se poursuit maintenant vers l'aval. *Fribourg* a comblé les rios des Pilettes et de Pérolles sur lesquels passe l'avenue de Pérolles; à *Berne*, on en a fait autant des ravins qui coupaient la presqu'île, soit devant la Tour de l'Horloge, soit devant celle des Prisons. *Sion* a caché la Sionne sous la rue du Grand Pont. A *Soleure*, c'est le Busletenbach, à *Bâle*, c'est le Birsig pendant sa traversée de la vieille ville; à *St-Gall*, c'est la Steinach et son affluent l'Irrenbach. Le Muhlebach à *Coire*, le Stadtbach à *Aarau*, également recouverts, sont des dérivations artificielles, créées autrefois pour des besoins industriels ou militaires. A *Neuchâtel*, l'opération a été plus importante: le Seyon, dont les crues étaient dangereuses, a été déplacé; par un percement sous la colline du Château, on a rectifié et raccourci son cours; son ancien lit, libéré, a été comblé et utilisé par la construction.

Ponts monumentaux et comblements sont récents et n'ont pas tenu compte des vieux quartiers d'en haut ou d'en bas. Il a fallu les relier cependant aux quartiers neufs, aux quartiers des affaires et de la grande circulation. On résolut ce problème de la jonction des quartiers de trois manières: pour les voitures, on construisit des avenues à grand développement, comme les avenues du Théâtre, de Georgette et de la Gare, à *Lausanne*, ou à zigzags, comme la route de la Basse-Ville, à *Fribourg*; pour les piétons, il y a des escaliers, des séries de degrés, les Degrés de Poule, à *Genève*, les Escaliers-du-Marché, ceux des Grandes et des Petites Roches, à *Lausanne*, ceux du Collège et du Stalden, à *Fribourg*; enfin les funiculaires, qui sont les seules voies ferrées possibles sur les fortes pentes: Ligne St-Pierre-Neuveville, à *Fribourg*, Marzilibahn, à *Berne*, ou même les ascenseurs: ascenseur Gare-du-Flon — Grand Pont, à *Lausanne*, ascenseur de la terrasse du Münster, à *Berne*.

A la suite du développement que leur valait la sécurité retrouvée et assurée, les villes sont sorties des presqu'îles où elles étaient enfermées, elles sont descendues des buttes sur lesquelles elles étaient perchées, elles ont quitté l'abri où elles étaient nées; elles se sont étendues.

Les villes riveraines des lacs ont gagné de ce côté. Elles ont profité des deltas et des plaines d'atterrissement des rivières et des torrents. Sur le lac de Neuchâtel, *Neuchâtel* occupe les deltas des deux émissaires du Val de Ruz, le souterrain : la Serrière, le superficiel : le Seyon ; celui-ci était le plus travailleur et son delta était si vivant que la fixité d'une agglomération humaine ne pouvait s'en accommoder ; le torrent a été chassé de son lit dont la ville est restée en possession paisible, en faisant épouser à ses rues la disposition en éventail (Rues du Seyon, des Moulins, des Bercles qui s'embranchent sur la rue de l'Ecluse). Elle a d'ailleurs continué l'œuvre du Seyon par des atterrissements artificiels, places et quais jetés surtout sur la flanc gauche du delta. Delta et quais forment la ville basse. Sur le lac Léman, *Vevey* et *Montreux* sont des villes de deltas également, Vevey sur celui de la Veveysse, Montreux, qui s'allonge démesurément, sur ceux de la Baye de Clarens, de la Baye de Montreux et de la Veraye. Tous ces torrents ont été corrigés et canalisés pour mettre les villes à l'abri de leurs dévastations. Là aussi ont été faits des emprises sur le lac, mais vu la profondeur de l'eau, elles n'ont pas toutes été maintenues : 104 m du quai Perdonnet, à Vevey, se sont effondrés le 11 mai 1877 et n'ont pas été rétablis. A Vevey, on distingue, à la gare, une seconde terrasse lacustre, supérieure de 10 m à l'actuelle, et à l'église de St.-Martin une terrasse de 30 m d'élévation. Ces deux terrasses correspondent à des niveaux primitifs du lac. On les retrouve à *Lausanne*, où elles portent successivement, d'en haut vers le bas, la Croix d'Ouchy, le Petit Ouchy et Ouchy. Lausanne ayant son centre à plusieurs km du lac, ces quartiers n'ont pas encore beaucoup d'importance ; cependant on a déjà construit un quai qui empiète de 29 m sur le lac. A *Genève*, la terrasse la plus ancienne, constituée par les apports de l'Arve, a barré le cours à ce fleuve lorsque le niveau du lac a baissé ; les atterrissements naturels sont dus au ruissellement superficiel agissant sur des masses très meubles ; de nombreux quais ont été construits, sur les deux rives, grâce à la profondeur minime de la rade. *Lucerne* a bénéficié pour son extension des dépôts effectués par le Krienbach entre le pied du Güttsch et la pointe de Tribschen ; c'est là que se bâtit presque toute la nouvelle ville ; sur la rive droite, ce sont surtout des quais artificiels, qui portent de grands hôtels. A *Zurich*, à part le delta du Zurichhorn, construit par le Wehrenbach, la voirie municipale a contribué le plus à rétrécir le lac par les splendides quais de Seefeld, de l'Uto, des Alpes et des Mythen.

Il a été facile à *Zurich* de relier les quartiers du lac à ceux

de la plaine d'alluvions fluviales. La moraine qui sépare le lac de la Sihl, déjà trouée en un point par la Limmat, l'a été successivement à d'autres pour les besoins de la circulation urbaine. Finalement, il n'en reste, sur la rive gauche, que des fragments: le Lindenhof (alt. 431 m), le Jardin Botanique (431 m), la butte sous laquelle le chemin de fer de la rive gauche passe en tunnel. L'obstacle écarté, la ville s'est répandue rapidement au-delà de la Sihl, dans la vallée dont la Limmat n'occupe que le bord droit. Elle est déjà de ce côté à une distance de plus de 3 km de son point de départ. A *Lucerne*, la Reuss rencontre, à peine sortie du lac, un anticlinal de la mollasse, qui s'est marqué par un rétrécissement de sa vallée. Sur la rive gauche, la moins resserrée, il n'y a place, sur 2½ km de distance, que pour une seule rue. Emmenbrücke, de l'autre côté du défilé, est ainsi bien détaché de la ville. A *Genève*, la terrasse d'alluvions a vu sa hauteur relative s'accroître considérablement par l'abaissement du niveau du lac; mais la tranchée qu'y a creusée le Rhône n'a que quelques centaines de mètres de longueur; il a été possible de tourner l'obstacle. Mais il se répète au delà des atterrissements de la Jonction: le Rhône s'est en effet profondément encaissé dans les alluvions quaternaires, qui bordent ses rives de hautes falaises. Le développement de Genève dans cette direction est donc limité.

Partout les alluvions fluviales ont offert à l'extension des villes les terrains les plus propices. *Schaffhouse* a débuté dans la petite plaine du Gerberbach. *Baden* a répandu ses nouveaux quartiers sur la haute terrasse que la Limmat a déposée derrière le chaînon du Geissberg. *Bâle* est tout entier sur la basse terrasse du Rhin, où le ravin du Birsig constitue le seul obstacle. *Bienne* a profité du dessèchement de la plaine de l'Aar pour s'y établir. *Thoune* franchit l'Aar pour occuper les graviers de l'ancienne Kander. *Coire* descend de son cône de déjection vers la plaine du Rhin. Le Valais possède probablement la ville la plus plate de la Suisse, *Martigny*, sur le delta de la Dranse dans l'ancien lac valaisan. *Berne* est peut-être la seule ville qui ait trouvé sur le Plateau des conditions d'épanouissement aussi favorables.

Cependant, ces facilités n'ont pas empêché beaucoup de villes de monter à l'assaut des collines voisines. *Genève* lance les quartiers de la Servette et des Grottes sur les hauteurs de la rive droite. *Fribourg* s'étend du côté du Gambach qui est incliné, comme du côté de Péroles qui est plat. *Lucerne* monte sur toutes les collines d'alentour: Reckenbühl, Gütisch, Allenwinden, Wesemlin, Dreilinden.

Zurich a de nombreux quartiers, de Hottingen à Unterstrass, étagés sur les hauteurs du Zurichberg. *Schaffhouse* grimpe sur l'Emmersberg et sur les terrasses du Steig. Les Carrières (Steingruben) au-dessus de *Soleure*, se bâtissent jusqu'à la limite de la commune de Rüttenen. *Winterthour* prolonge ses rues de la plaine de l'Eulach où est la vieille ville, jusque sur les pentes du Lindberg.

A *Lausanne*, les quartiers sont étagés sur le versant du Léman et sur les pentes de la moraine de Bourg; c'est une ville de côte, dont les altitudes extrêmes sont 380m à Ouchy, au bord du lac, 580m à la Caserne, au haut de la Pontaise, sur la première plateforme du Plateau. *Neuchâtel* couvre de ses nouvelles constructions le pied du Chaumont. La *Chaux-de-Fonds* et le *Locle*, tout en donnant la préférence au thalweg de la vallée, alignent aussi leurs rues sur les deux versants; *St.-Gall* qui a un site identique au fond d'un vallon et une forme également allongée, déborde de préférence sur le Rosenberg, plus ensoleillé.

Par suite, il y a peu de villes à qui ne se pose pas le problème de la jonction de quartiers d'altitude diverse; et la solution a été la même que dans les villes à ravins. Longues avenues en ligne brisée pour le roulage: à *Genève*, route de St.-Georges, vers le plateau du Bois de la Bâtie; rues de l'Aubépine, de la Roseraie et M. Servet, entre Carouge et le plateau de Champel; — à *Lucerne*, Zinggendorstr. - Adligenswilerstr. - Hitzlisbergstr., entre le lac et les Dreilinden; — Steingrubenstr. à *Soleure*; — à *Zurich*, les avenues en zigzags du quartier du Righi: Righistr., Germaniastr., ou des pentes du Dolder: Sonnenbergstr. — à *St.-Gall*, les zigzags de la Greifenstr. et de la Tigerbergstr., sur le Rosenberg; — à *Coire*, la Schanfiggerstr. entre le Graben et le Hof. Pour les piétons, des escaliers: à *St.-Gall*, la Grünbergstreppe, la Schösslittreppe, la Telltreppe, vers le Rosenberg — à *Baden*, l'escalier derrière l'Hôtel de Ville — à la *Chaux-de-Fonds*, les escaliers de la rue des Armes Réunies et de la rue de Pouillerel — à *Lausanne*, les innombrables escaliers, de la Borde et de la Barre, de Derrière-Bourg et de la Grotte, du Grand Pont, du Grand Chêne et de Bel-Air. Enfin, comme moyen de transport, le funiculaire: Lausanne-Ouchy et Lausanne-Signal, Ecluse-Plan (Neuchâtel), le Gütsch (Lucerne), Polytechnikum, Rigi viertel, Dolder, à Zurich, Mühleck (St.-Gall).

Ce ne sont encore là que des solutions de fortune. L'industrie et le commerce ne s'en sont pas accommodés. Les gros charrois, la circulation constante et rapide, les raccordements aux voies ferrées sont impossibles sur les pentes; les terrains y exigent des travaux

d'aménagement préliminaires, qui les rendent trop coûteux pour l'extension des usines; les transports des grosses pièces de machines y sont dangereux. Aussi constate-t-on un départ entre les quartiers industriels et les quartiers locatifs. Les premiers se confinent dans les terrains plats: à *Genève*, dans la plaine d'alluvionnement de la Jonction et sur le plateau de St.-Jean, au niveau de la gare; à *Lausanne*, sur la place de comblement du ravin du Flon; à *Neuchâtel*, au bord du lac; à *Fribourg*, sur le plateau de Pérolles; à *Lucerne*, dans la plaine qui s'étend vers Kriens; à *Zurich*, sur la terrasse fluvio-glaciaire; à *Winterthur*, dans la direction de la Töss; à *Schaffhouse*, le long du Rhin; à *Bâle*, sur la rive convexe et le cône de la Wiese. *La Chaux-de-Fonds* et *St-Gall* sont plutôt des villes de comptoirs que de fabriques, les marchandises y sont précieuses sous un petit volume; les terrains plats sont moins indispensables.

Les quartiers locatifs s'établissent sur les collines, où l'étagement des maisons procure un ensoleillement plus étendu. Les rues plus étroites suffisent à la circulation des piétons. Des jardins les séparent, plantés d'arbres, taches de verdure dans la ville sombre. Les grandes Ecoles, les Universités, les Instituts scientifiques, dont la Suisse possède un si grand nombre eu égard à sa population, sont de préférence dans les mêmes quartiers: l'Ecole Cantonale à *Coire*, près du Hof; l'Université, l'Ecole Polytechnique, l'Ecole Cantonale, sur les flancs du *Zurichberg*, ainsi qu'un des asiles d'aliénés; l'Université de *Berne*, sur les Grands Remparts; le collège St.-Michel, le Lycée et les anciennes facultés de l'Université, à *Fribourg*, au haut du Bourg; l'Université à la Cité de *Lausanne*; l'antique collège St.-Antoine à la Cité de *Genève*. Ainsi les villes s'étendent dans deux directions différentes: sur les collines et dans la plaine, et le problème de la jonction des quartiers d'altitude différente se représente à chaque phase du développement.

4. *Sammelstelle für Diapositive*: Herr Dr. Rüst, Prof. an der Handelsschule in Zürich, hatte als Leiter einer ähnlichen Institution die Freundlichkeit, die Mitglieder darüber zu orientieren, wie ein Anschluß des Geographielehrervereins möglich wäre. Die endgültige Erledigung dieser Frage wird einer Kommission, bestehend aus den HH. Prof. Dr. Äppli, Prof. Dr. Letsch und Prof. Ritter, Zürich, übertragen.

Der Aktuar: *Dr. E. Baebler*.

Verzeichnis

der

Mitglieder des Vereins schweizerischer Geographielehrer 1915/16.

1. Herr Ab-Egg, Gottfried, Lehrer an der Kantonsschule, Zug.
2. „ Aeppli, A., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Kronenstr. 24, Zürich 6.
3. „ Antenen, F., Dr., Lehrer am Gymnasium, Biel.
4. „ Baebler, E., Dr., Lehrer an der Kantonsschule, Hadlaubstr. 106, Zürich 6.
5. „ Bärtschi, E., Dr., Lehrer am städtischen Gymnasium, Sulgenauweg 24, Bern.
6. „ Baumberger, E., Dr., Pflürtergasse 33, Basel.
7. „ Baumer, Karl, obere Realschule, Mittlere Strasse 131, Basel.
8. „ Becker, F., Prof. an der eidg. techn. Hochschule, Voltastr., Zürich 7.
9. „ Bieri, Oskar, Dr., Sekundarlehrer, Steinauweg 16, Bern.
10. „ Biermann, Ch., Dr., Privatdozent an der Universität, Le Mont s/Lausanne.
11. „ Billwiler, R., Dr., Lehrer an der Kantonsschule, Plattenstr. 34, Zürich 7.
12. „ Borle, Henri, prof., Collège, Neuchâtel.
13. „ Braun, G., Dr., Prof., Universität, Hardstr. 105, Basel.
14. „ Brun, J., Dr., Seminarlehrer, Hitzkirch.
15. „ Businger, Jos., Prof. an der Kantonsschule, Kasimir Pfyfferstrasse 20, Luzern.
16. „ Dill, O., Dr., Lehrer an der Kantonsschule, Aarau.
17. „ Eberle, P. Flavius, Kollegium, Appenzeli.
18. „ Ehrler, Ant., Sekundarlehrer, Maihofstr. 1, Luzern.
19. „ Flückiger, Otto, Dr., Prof. an der höhern Töchterschule, Hadlaubstr. 70, Zürich 6.
20. „ Forrer, N., Lehrer an der Sekundarschule, Fliederstr. 16, Zürich 6.
21. „ Frauenfelder, Dieth., Lehrer an der Kantonsschule, Hagenbuchstr. 20, St. Gallen.
22. „ Frey, Heinr., Dr., Kartograph, Beaumont 2, Bern.
23. „ Frey, Oskar, Dr., Lehrer an der Töchterschule, Gotthelfstrasse 32, Basel.
24. „ Früh, J., Dr., Prof. an der eidg. techn. Hochschule, Freie Strasse 6, Zürich 7.
25. „ Fuchs, K., Dr., Lehrer an der Bezirksschule, Rheinfelden.
26. „ Geilinger, Gottlieb, Dr., Lehrer am Gymnasium, Lagerhausstr. 3, Winterthur.
27. „ Gentsch, O., Lehrer an der Kantonsschule, Trogen.
28. „ Ginnel, James, Lehrer am Gymnasium, Rue Fritz Courvoisier 15, La Chaux-de-Fonds.
29. „ Götz, Hans, Dr., Rektor, Menziken.
30. „ Götzinger, W., Dr., Prof. am Technikum, Rundstr. 15, Winterthur.
31. „ Guyer, O., Dr., Lehrer an der Handelsschule, Zürich.
32. „ Hartmann, Dr. P. Placidus, Prof., Stiftsschule Engelberg.
33. „ Henking, K., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Schaffhausen.
34. „ Holliger, W., Dr., Seminarlehrer, Wettingen.
35. „ Hool, Th., Lehrer am Lehrerinnenseminar, Hirschmattstr. 31, Luzern.
36. „ Hotz-Linder, R., Dr., Schanzenstr. 27, Basel.
37. „ Hugentobler, P. Disiderius, Prof., Kollegium St. Fidelis, Stans.
38. „ Jaccard, A. Henri, Prof. à l'écol. supér. de commerce, Belles Roches B, Lausanne.
39. „ Jenny, Fr., Dr., Lehrer an der obern Realschule, Basel.
40. „ Inhelder, A., Dr., Dufourstr. 72, St. Gallen.
41. „ Isler, F., Lehrer an der Kantonsschule, Frauenfeld.
42. „ Knapp, Charles, Prof. à l'Université, Quai du Mont Blanc 2, Neuchâtel.
43. „ Krieg, Wilhelm, Prof. am Kollegium Maria-Hilf, Schwyz.
44. „ Künzli, E., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Solothurn.
45. „ Leibundgut, Fr., Lehrer am Gymnasium, Alpenstr. 57, Biel.
46. „ Letsch, E., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Guggerstr. 1028, Zollikon (Zürich).
47. „ Liechtenhan, Karl, Dr., Lehrer am freien Gymnasium, Gartenstr. 7, Bern.
48. „ Leutenegger, H., Dr., Seminarlehrer, Kreuzlingen.
49. „ Meier, Jos., Dr., Mittelschule, Willisau.
50. „ Meyer, Rud., Prof. am Gymnasium, Pestalozzistr. 46., Burgdorf.

51. Herr Meyer, Morand, Professor, Altorf.
52. „ Meylau, L., Collège scientifique, Jolimont, Lausanne.
53. „ Michel, Gaston, Dr., Prof. au Lycée, Villa Eglantine, Gambach-Fribourg.
54. „ Mugglin, Eug., Prof. an der Handelsschule, Luzern.
55. „ Nußbaum, Fr., Dr., Privatdozent, Universität, Münchenbuchsee, Bern.
56. „ Perrin, M., prof., école supér. de commerce, Avenue Riant Mont, Hauteville A, Lausanne
57. „ Probst, René, Dr., Gymnasiallehrer, Länggafstr., Bern.
58. „ Richoz, Léon, Prof. au collège, St. Michel, Fribourg.
59. „ Ritter, Ulrich, Prof. an der höhern Töchterschule, Bergheimstr. 6, Zürich 7.
60. „ Rouffy, Th., prof., école super. de commerce, Avenue de Morges 31, Lausanne.
61. „ Rütschi, G., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Georgenstr. 69, St. Gallen.
62. „ Rüsche, Paul, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Gerechtigkeitsgasse 29, Zürich 1.
63. „ Sahli, Jakob, Prof. am Technikum, Biel.
64. „ Schmid-Lehner, Em., Schützengasse 73a, Biel.
65. „ Schmidt, Peter Heinrich, Dr., Prof. an der Handelshochschule, St. Gallen.
66. „ Schumacher, Anton, Sek.-Lehrer, Blumenweg 8, Luzern.
67. „ Schwere S., Dr., Lehrer am Seminar, Aarau.
68. „ Spreng, A., Lehrer an der Töchterhandelsschule, Kasernenstraße 46, Bern.
69. „ Staub, Joh., Dr., Seminarlehrer, Fluhmattstrasse 18, Luzern.
70. „ Stoll, O., Dr., Prof. an der Universität, Klosbachstr. 75, Zürich 7.
71. „ Tonoli, Franz, Collège, St. Maurice.
72. „ Troxler, Jost, Prof. an der Realschule, Villenstr. 14, Luzern.
73. „ Walter, Paul, Sekundarlehrer, Turnerstr. 35, Zürich 6.
74. „ Walser, Hermann, Dr., Prof. an der Universität, Bern.
75. „ Wegelin, H., Lehrer an der Kantonsschule, Frauenfeld.
76. „ Wehrli, Hans, Dr., Prof. an der Universität, Kurhausstr. 11, Zürich 7.
77. „ Wetter, Ernst, Dr., Lehrer an der Handelsschule, Merkurstr. 54, Zürich 7.
78. „ Ziegler, Friedr., Prof., Einsiedeln.
79. „ Zollinger, E., Dr., Prof., Seminardirektor, Küsnacht, Zürich.

Vorstand pro 1915—1916.

- Präsident: Prof. Dr. *E. Bärtschi*, Bern.
Vizepräsident: Dr. *Ch. Biermann*, Dozent an der Universität Lausanne.
Aktuar: Dr. *E. Baebler*, Zürich.
Quästor: Prof. Dr. *A. Appli*, Zürich.
Beisitzer: Prof. Dr. *G. Rütschi*, St. Gallen.

Neue Mitglieder, Adressenänderungen und Korrekturen gefl. dem Quästor mitteilen

Verein schweizerischer Geschichtslehrer.

Enquête und Vorschläge zur Stellung des Geschichtsunterrichts an den schweizerischen Mittelschulen.

Emil Schaub, Basel, faßt das Referat, das er am 28. Juni 1914 an der dritten Versammlung des V. S. Ge. in Olten hielt, mit nachträglicher Änderung in einzelnen Punkten folgendermaßen zusammen:

Zur Untersuchung dieser Frage standen die Berichte von 58 Schulanstalten zur Verfügung, die 35 Gymnasien, 5 Realgymnasien, 29 Real- und Industrieschulen, 21 Handelsschulen, 3 Mädchenfortbildungsschulen und 19 Lehrerseminare einschließen.

1. Das Stoffgebiet:

Behandelt wurden an:

	Gymnas.	Realsch.	Handelssch.	Seminaren
Altertum einfach	14	6	5	—
Altertum doppelt	21	5	—	—
Schweizergesch. gesondert	17	10	1	8
Schweizergesch. zusammen mit der Weltgeschichte	18	1	7	3

Vorschläge: In Gymnasien und Realschulen könnte auf der Oberstufe das Altertum zu Gunsten der Neuzeit zurücktreten, damit für die starken Anforderungen in bezug auf die neueste Geschichte und den staatsbürgerlichen Unterricht Raum geschaffen wird. Dagegen ließe sich die Schweizergeschichte doppelt behandeln: in einem Vorkurs der beiden ersten Jahre zusammen mit der allgemeinen Geschichte und auf der Oberstufe in einem besondern Kurs.

In den 4- und 5-klassigen Handelsschulen, die auch auf Hochschulstudien vorbereiten, soll bei entsprechender Stundenzahl auch die alte und mittlere Geschichte berücksichtigt werden.

In allen Schulen muß der Schweizergeschichte im besondern mindestens ein Jahreskurs zugewiesen werden. Die Stundenzahl hat auch für den bürgerkundlichen Unterricht *innerhalb* der Schweizergeschichte Raum zu bieten.

2. Anzahl der Stunden.

Diese ist an den verschiedenen Anstalten den größten Schwankungen unterworfen. Sie beträgt

an Gymnasien	} von 6 ¹ / ₂ bis 6 Jahren	{	11 bis 19	Jahresstunden
an Realgymnasien			10 bis 17 ¹ / ₂	"
an Realschulen			14 bis 17 ¹ / ₂	"
an Handelsschulen	von 5 Jahren		11	"
"	"	"	4 ¹ / ₂ Jahren	11 ¹ / ₂
"	"	"	4 Jahren	2 bis 8
"	"	"	3 "	0 bis 6 + 2 fak.
an Lehrerseminarien	von 5 Jahren		13 bis 15	"
"	"	"	4 "	6 bis 12
"	"	"	3 "	3 bis 6
an Fortbildungsklassen	} von 4 Jahren	{	9	Jahresstunden
von Mädchenschulen			" 3 "	6

Vorschläge: Der Reichtum des Stoffes, seine Vermittlung an Hand von Quellenbüchern, die stärkere Berücksichtigung der Schweizergeschichte und der damit verbundenen Bürgerkunde rufen einer einheitlichen Ordnung der Pensen und vermehrten Stundenzahlen an zahlreichen schweizerischen Mittelschulen. Ein Vorschlag wäre:

Gymnasien	18—19 Jahresstunden	} bei 6—6 ¹ / ₂ -jährigem Kurs.
Realgymnasien u.		
Realschulen	17—17 ¹ / ₂ "	
Handelsschulen	} 9, 12, 15 Jahresstunden bei 3-, 4-, 5-jährigem Kurs.	
Seminare		

3. Verbindung der Geschichte mit anderen Fächern.

An 6 von den 58 in Betracht gezogenen Anstalten hat der Geschichtslehrer nur in seinem Fach zu unterrichten. An allen übrigen Schulen ist die Geschichte mit andern Fächern verbunden, am häufigsten mit Latein, Griechisch, Deutsch oder Französisch (letztere beiden als Muttersprachen). Diese Vereinigung ist keineswegs zu verwerfen. Dagegen sollte die Verbindung der Geschichte mit Fächern, die mit ihr in keinem innern Zusammenhang stehen (Zoologie, Turnen, Algebra u. s. w.), vermieden werden.

4. Ausbildung der Geschichtslehrer.

Es ist für den Unterricht in der Geschichte vom Lehrer das akademische Studium vorauszusetzen, wie für andere Disziplinen, damit nicht Lehrer zum Geschichtsunterricht zugelassen werden, die sich nie mit historischen Studien befaßt haben. Auch ist der Methodik des Geschichtsunterrichts ebenso viel Wert beizumessen, wie der Methodik der andern Fächer.

Protokoll

(im Auszug).

IV. Versammlung des Vereins schweizerischer Geschichtslehrer.

Sonntag, den 16. Mai 1915, vorm. 10^{1/2} Uhr,
im Hotel „Aarhof“ in Olten.

Vorsitz: *Schneider*, Zürich.

I. *Geschäftliches*: Die Versammlung genehmigte die Vereinbarung zwischen den leitenden Organen des V. S. Ge. und der Redaktion des *Anzeigers für schweizerische Geschichte*, wonach dieser für kleinere Artikel und kürzere geschichtspädagogische Aufsätze zu unserem Verbandsorgan wird und auf der zweiten Seite des Titelblattes eine entsprechende Aufschrift trägt.

II. Der größte Teil der Tagung war dem gehaltvollen Vortrag von *A. Barth* (Basel), „*Der Geschichtsunterricht an den schweizerischen Mittelschulen*“* und der anschließenden Diskussion gewidmet. Der Referent stellte sich die Aufgabe, zu untersuchen, welche Rolle der Geschichtsunterricht nach Aufgaben und Zielen in der Gesamtheit der Erziehungsarbeit spielen sollte und könne, vor allem an den so verschiedenartigen Mittelschulen. Wichtiger als die Stoffmassen, die bei den Maturitätsprüfungen gewußt werden müssen, sind ihm die jungen Menschen, die zu bilden sind. Wie sollen die Menschen beschaffen sein, die diesen Unterricht genossen haben? Der Referent zeigte einleitend, daß man von einem eigentlichen Geschichtsunterricht erst seit dem 16. und 17. Jahrhundert reden kann. Damals diente er aber nur zur Dekoration allgemeiner Bildung und vor allem apologetisch-konfessionellen Zwecken. Im 18. Jahrhundert wurde der Wert der Geschichte als Erzieherin des Einzelmenschen, bald mehr nach der intellektuellen, bald mehr nach der moralischen Seite hin

* Das Referat erschien im Wortlaut in der Schweizerischen pädagogischen Zeitschrift, XXV. Jahrgang, Doppelheft III und IV vom 15. September 1915, und wurde den Mitgliedern als Separatabdruck zugestellt.

betont, doch so, daß man immer nur an das Individuum dachte. In neuerer Zeit gilt der Geschichtsunterricht als ein Mittel, um Verständnis und verständiges Verhalten gegenüber dem Staat zu wecken.

Wenn man heute nach dem Ziel des Geschichtsunterrichts an den schweizerischen Mittelschulen fragt, darf man nicht vergessen, daß wir bei allem Betonen der schweizerischen Eigenart doch auch Menschen sind. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts haben wir außer auf der nationalen auch auf der humanen Seite zu suchen. Auch dann, wenn unsere Nachbarn darin gerade heute fast eine Charakterlosigkeit sehen wollen. Vergessen wir dies nicht in einer Zeit, wo man von Geschichtslehrer eine einseitig nationale Betrachtung verlangen möchte.

Die erste Aufgabe, die uns vorliegt, ist die allgemein-menschliche, in unsern jungen Leuten eine dauernde Freude an der Welt der Vergangenheit zu wecken und die Zusammenhänge mit dem Heimatboden zu festigen. Das Wecken des Interesses ist das Wichtigste. Es kann verschiedene Formen annehmen; vor allem soll man den Schüler entdecken lassen, z. B. beim Betrachten von Bildern, durch Quellenlektüre, die über eine illustrative Verwendung der Quellen hinausgehen soll und doch kein historisches Hochschulseminar zu kopieren braucht. Die zweite Aufgabe besteht in der Förderung eines wirklich kritischen Sinnes gegenüber Tradition und Schlagworten, mit Klärung des Blickes für den Unterschied zwischen groß und klein, zwischen echt und unecht. Wenn es sich oft auch nur um Lösungsversuche handelt, ist doch die Erkenntnis, eine Frage sei schwierig zu beantworten, wertvoller als eine scheinbare saubere Lösung. Die Erziehung zum kritischen Sinn läßt nicht nur das Kleine sehen, sondern schärft auch den Blick für das, was größer ist als wir selbst. Sie führt zu einer „Heldenverehrung“ dessen, was über das Alltägliche hinausgewachsen ist, nicht nur großer Menschen, sondern auch der Werke der bildenden Kunst, der Schöpferkraft einer Revolution. Gewiß kann der Geschichtsunterricht keine Weltanschauung geben, aber er kann die Elemente einer Weltanschauung vermitteln. Die dritte Aufgabe geht besonders die *schweizerischen* Geschichtslehrer an. Sie besteht in der Vertiefung der Einsicht in die Beziehung des einzelnen zum Staat und in der Stärkung des Pflichtgefühls gegenüber dem Ideal unseres demokratischen Volksstaats. Der Geschichtsunterricht liefert damit einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung. Doch soll der Unterricht in Schweizergeschichte auf der Oberstufe, so ausführlich er sein darf, nicht von dem in allgemeiner Geschichte getrennt werden, mögen auch unsere Nachbarstaaten ihre Landes-

geschichte isoliert behandeln. Wir sind zu klein und zudem aus drei Völkersplittern gebildet. Ferner soll der Geschichtsunterricht an der Gegenwart orientiert und vor allem der Geschichte des 19. Jahrhunderts ein breiter Raum gewährt werden, der Zeit vom Wiener Kongreß an ein volles Jahr. Weg dafür mit dem Vollständigkeitswahn; verbreiten wir kritisches historisches Denken!

Den sehr beifällig aufgenommenen Ausführungen folgte eine rege *Diskussion* im Sinne der Zustimmung zu den Leitsätzen des Referenten. Über Einzelheiten waren die Meinungen geteilt. So sprachen sich verschiedene Diskussionsredner für eine isolierte Behandlung der Schweizergeschichte am Schlusse der Mittelschuljahre aus. Eine besondere Aufgabe des Geschichtslehrers liege zudem darin, den Menschen als Einheit zu zeigen, nicht zerrissen in einen politischen, kunstfähigen, wirtschaftenden Menschen. Doch konnten bei der knappen Zeit nicht alle Probleme in freier Aussprache gefördert werden, so daß der Verein bei seiner nächsten Versammlung im Herbst 1915 noch einmal eine Diskussion über die aufgeworfenen und eine Reihe von andern wichtigen Fragen eröffnen wird.

Schluß der Verhandlungen 2¹⁰ Uhr.

Der Aktuar: *Dr. Gottfried Guggenbühl.*

V. Versammlung des Vereins schweizerischer Geschichtslehrer.

Samstag, den 9. Oktober 1915, nachmittags 5 Uhr,
im Gasthaus zur „Wage“ in Baden.

Nach Erledigung eines geschäftlichen Traktandums hielt unter dem Vorsitz des Vizepräsidenten *Hünerwadel*, Winterthur, *Schneider*, Zürich, ein wohldurchdachtes und tiefeschürfendes Referat über „*Nationale Erziehung und Geschichte*“, das, wie der stellvertretende Vorsitzende in seinem Dankesworte sagte, das Dringliche und Verpflichtende der Resultate gerade durch die schlichte Art des Aufbaus zum Bewußtsein brachte*.

Der Vortragende zeigte, wie unser Volk infolge einseitig materieller Interessen, wegen der zunehmenden internationalen Gestaltung vieler Lebensgebiete und durch die Scheidung in drei Sprachgruppen

* Der Vortrag erschien in der „Neuen Zürcher Zeitung“ vom 19. u. 20. Oktober 1915, No. 1392 und 1398, und ist den Mitgliedern als Separatabdruck zugestellt worden.

einer starken nationalen Gesinnung vielfach entfremdet worden ist. Auch die Mittelschule trägt Schuld daran. Eine gewisse weltbürgerliche Gesinnung macht sich in ihr geltend, das nationale Interesse kam zu kurz. Hier muß die Reform einsetzen, die in erster Linie eine Frage des Schulgeistes und nicht der Schulorganisation ist. Von nationaler Gesinnung müssen alle Lehrer erfüllt sein, und alle Fächer haben sich nach Möglichkeit an der Aufgabe zu beteiligen; ein besonderes Fach „Staatsbürgerlicher Unterricht“ wird damit überflüssig. Die Hauptarbeit an der nationalen Erziehung fällt nach allgemeiner Ansicht aber dem Geschichtsunterricht zu, da die nationale Gesinnung bei unserer Dreisprachigkeit und Rassenspaltung vor allem in geschichtlichen Grundlagen wurzelt.

Die Geschichte zeigt die Eigenart unseres Staates und weckt dadurch den Glauben an seine Berechtigung in Gegenwart und Zukunft; sie zeigt, aus welchen Quellen in schweren Tagen Mut und Kraft zu schöpfen sind; sie predigt die Pflicht, das väterliche Erbe zu wahren; sie spornt den Willen an, sich einzusetzen für das Vaterland; sie deckt aber auch die Schwächen unseres nationalen Lebens auf und bewahrt damit den Nationalismus vor nationaler Überhebung. Die Geschichte hat aber nicht nur Gesinnungen zu wecken, sie soll auch befähigen, Gesinnungen zu betätigen, dadurch, daß sie das Verständnis für die Gegenwart fördert, deren Erscheinungen in ihren Kausalzusammenhängen auch Gegenstand des geschichtlichen Unterrichts sein müssen. Besonders wichtig ist der Geschichtsunterricht für die staatsbürgerliche Erziehung und die politische Bildung. Wer unsere Geschichte kennt, wird die Freiheit, die Demokratie, nicht als etwas von vornherein Gegebenes, die Zwecke und die Organisation des Staates nicht als etwas Selbstverständliches hinnehmen. An zahlreichen Beispielen zeigt sie, wie unverständiger Gebrauch der Rechte und gewissenlose Pflichtvernachlässigung der Bürger den Staat entkräften und vernichten können. So vermittelt der Geschichtsunterricht nicht nur politisches Wissen; er weckt und stärkt auch das politische Gewissen.

Selbstverständlich kommt als Stoff des Geschichtsunterrichts für die nationale Erziehung vorab die Schweizergeschichte in Betracht; doch wird ein Land von solcher Kleinheit, das zudem ein Vereinigungszentrum dreier Kulturen und ein Schnittpunkt des internationalen Verkehrs ist, die Geschichte der großen Kulturvölker nicht vernachlässigen dürfen. Am besten wird die Schweizergeschichte im Rahmen der allgemeinen Geschichte dargestellt. An Mittelschulen mit mindestens $6\frac{1}{2}$ Jahren ist statt des Unterrichts in alter Geschichte ein zweijähriger

Unterricht in Schweizergeschichte mit Berücksichtigung der allgemeinen Geschichte zu empfehlen. Der Unterricht in Schweizergeschichte in den obern Klassen könnte dafür tiefer schürfen, und die alte Geschichte würde, um zwei Jahre hinaufgeschoben, fruchtbarer, müßte aber von anekdotischen Einzelheiten absehen und die Behandlung der Sagen dem Unterricht in der Muttersprache überlassen. Eine umfassende Darstellung ist der neueren und neuesten Geschichte zu widmen. Immer, wo es angeht, soll auf die Gegenwart hingewiesen werden und der gesamte Geschichtsunterricht mit einer Art staatsbürgerlichen Kurses als Vorbereitung zum Übertritt ins bürgerliche Leben schließen.

Begreiflicher Weise kann der Geschichtsunterricht die ihm auferlegten Aufgaben nur erfüllen, wenn er den nötigen Raum, die für den Ausbau nötige Zeit erhält, und wenn seine Lehrer noch mehr als bisher nach der staats- und wirtschaftswissenschaftlichen Seite hin vorgebildet werden, wenn nicht allein die Schule, sondern alle Lebenskreise, vorab auch die Familie, im Bewußtsein gemeinsamer Verantwortung die Arbeit an der nationalen Erziehung auf sich nehmen.

Den zweiten Vortrag über „*Allgemeine und Schweizergeschichte*“, das heißt über ihr gegenseitiges Verhältnis im Unterricht auf der Mittelschulstufe hielt in temperamentvoller Weise *Karl Meyer* vom Gymnasium und Lyzeum in Luzern. Vor allem verlangte er, die schweizerischen Geschichtslehrer sollten sich im Unterricht in allgemeiner Geschichte vor der Übernahme einseitiger, ausländisch-nationalistischer Betrachtungsweise hüten und sowohl bei der Stoffauswahl wie im Werturteil dem allgemein-menschlichen und dem schweizerischen Standpunkt Geltung verschaffen. Doch kann die Schweizergeschichte ihrerseits nicht genug universalgeschichtlich beleuchtet werden. Empfehlenswert ist eine gleichzeitige Behandlung der allgemeinen mit der schweizerischen Geschichte, so daß nach einem universalhistorischen Abschnitt, zum Beispiel dem der Gegenreformation, das entsprechende schweizergeschichtliche Thema folgt. Vorzuziehen ist auf den sieben- und achtklassigen Gymnasien eine zweimalige Behandlung der Geschichte, das erste Mal auf der Unter-, dann auf der Oberstufe. Das Hauptgewicht liegt naturgemäß auf der Oberstufe, wo die ganze allgemeine und Schweizergeschichte in vertieftem Maße durchgearbeitet werden soll, nicht ausgenommen die griechische Geschichte, die viele Parallelen zu vaterländischen Geschehnissen aufweist und erst jetzt gründlich verstanden werden kann. Damit dieser Stoff auf die Oberstufe bewältigt und geistig verarbeitet werden kann, ist der Geschichte in den drei obersten Klassen eine Mindestzahl von drei bis vier Wochenstunden einzuräumen.

Beide Referate ernteten den Beifall der Versammlung und zeitigten eine ungemein lebhaftige *Diskussion*, meist im Sinne der Zustimmung zu den Ausführungen des Referenten. Einhellig war man in der Forderung einer erheblich größern Stundenzahl für die Behandlung der neueren und neuesten Geschichte und der staatsbürgerlichen Fragen; ebenso einhellig sprach man sich gegen den staatsbürgerlichen Unterricht als selbständiges Fach aus und war der Meinung, die Geschichte könne in Verbindung mit andern Fächern die Aufgabe der nationalen Erziehung lösen; immerhin hätten die Universitäten für eine tiefere staats- und wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung des künftigen Geschichtslehrers mehr als bisher besorgt zu sein.

Schluß der Verhandlungen 8¹⁵ Uhr.

Der Aktuar: *Dr. Gottfried Guggenbühl.*

Verzeichnis

der

Mitglieder des Vereins schweizerischer Geschichtslehrer für 1915.

1. Herr Bächtold, Hermann, Dr., Prof. an der Universität, Basel, Heinrichgasse 6.
2. „ Bär, Emil, Dr., Prof. an der Höheren Töchtterschule, Zürich, Reinacherstr. 7.
3. „ Barth, A., Dr., Rektor der Höheren Töchtterschule, Basel.
4. „ Baumann, Rudolf, Dr., Sekundarlehrer, Zürich, Seefeldstr. 110.
5. „ Bruckner, Karl, Dr., Lehrer an der Höheren Stadtschule, Glarus.
6. „ Brun, Karl, Dr., Zürich, Zollikerstr. 106.
7. „ Brunner, Emil, Dr., Sekundarlehrer, Zürich, Auf der Mauer 15.
8. „ Brunner, Paul, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Chur.
9. „ Büchi, Hermann, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Solothurn.
10. „ Büchi, Joseph, Prof. an der Kantonsschule, Frauenfeld.
11. „ Burekhardt, Paul, Dr., Lehrer an der Höheren Töchtterschule, Basel, Marschalkenstr. 53.
12. „ Burri, Adolf, Dr., Lehrer am Gymnasium, Bern, Spitalackerstr. 55.
13. „ Bütler, P., Dr., Prof. an der Kantonsschule, St. Fiden b. St. Gallen.
14. „ Camenisch, Karl, Dr., Lehrer an der Oberrealschule, Basel, Marschalkenstr. 50.
15. „ Castella, Gaston, Dr., Prof. am Kolleg St. Michael, Freiburg.
16. „ Diebold, Paul, Prof., Rickenbach b. Schwyz.
17. „ Dierauer, Johannes, Prof. Dr., St. Gallen.
18. „ Dürr, Emil, Dr., Privatdozent an der Universität, Basel, Marschalkenstr. 53.
19. „ Egger, Bonaventura, Dr. P., Prof. am Stift Engelberg, Obwalden.
20. „ Ehrenzeller, Wilhelm, Dr., Prof. an der Kantonsschule, St. Gallen, Notkerstrasse 13.
21. „ Eppenberger, Hermann, Dr., Lehrer an der Höheren Töchtterschule, Basel, Oberwilerstr. 58.
22. „ Ernst, Ulrich, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Zürich, Ceresstr. 21.
23. „ Feller, Richard, Dr., Lehrer am städtischen Lehrerinnenseminar und Privatdozent an der Universität, Bern, Berchtoldstr. 45.
24. „ Fenner, Hans, Prof. an der Kantonsschule, Frauenfeld.
25. „ Finsler, Georg, D. Dr., Lehrer am Gymnasium, Basel, Sonnenweg 16.
26. „ Fischer, Hans, Dr., Lehrer am Gymnasium, Biel.
27. „ Flach, Heinrich, Prof. Dr., Vizedirektor des Kant. Lehrerseminars, Küssnacht-Zürich.
28. „ Elisch, P., Dr., Wynigen (Bern).
29. Fräulein Flühmann, E., Lehrerin am Seminar, Aarau, Gartenstrasse.
30. Herr Eritschi, Friedrich, Nationalrat, Erziehungsrat, Zürich, Pestalozzianum.
31. „ Gagliardi, Ernst, Dr., Privatdozent an der Universität Zürich, Oerlikon.
32. „ Geiger, Eugen, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Zürich, Arterstr. 28.
33. „ Geiger, Paul, Dr., Bezirkslehrer, Baden, Parkstr. 12.
34. „ Gilliard, Charles, Dr., prof. au Gymnase classique, Lausanne.
35. Fräulein Göttisheim, R., Lehrerin an der Höheren Töchtterschule, Basel, Missionstr. 57.
36. Herr v. Greyerz, Th., Lehrer der Geschichte am Gymnasium, Frauenfeld.
37. „ Grunder, Jakob, Dr., Lehrer am Gymnasium, Bern, Wylerstr. 29 a.
38. „ Grüter, Seb., Dr., Prof. an der Oberrealschule, Luzern.
39. „ Grüter, K., Rektor des Gymnasiums, Burgdorf.
40. „ Guggenbühl, Gottfried, Dr., Lehrer an der Kantonsschule Zürich, Küssnacht.
41. „ Guisan, René, Directeur de l'Ecole Vinet, Lausanne, rue du midi.
42. „ Gut, Theodor, Redaktor, Stäfa (Zürich).
43. „ Hadorn, Walther, Dr., Lehrer am Freien Gymnasium, Zürich, Dufourstr. 95.
44. „ Häne, Johannes, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Privatdozent an der Eidgen. technischen Hochschule, Zürich 7, Eidmattstr. 38.

45. Herr Hegi, Friedrich, Dr., Staatsarchivar, Privatdozent an der Universität, Zürich, Ebelstr. 7.
46. " Helbling, Alfred, Dr., Bezirkslehrer, Aarau.
47. Fräulein Heman, A., Lehrerin an der Höheren Töchterschule, Basel, Mittlere Straße 61.
48. Herr Heuberger, S. Dr., Rektor der Bezirksschule, Brugg.
49. " Holzach, F., Dr., Inspektor der Knabenprimarschule, Basel, Neubadstr. 5.
50. Fräulein Humbel, Frida, Dr., Lehrerin am Seminar, Aarau.
51. Herr Hünerwadel, Waltherr, Dr., Prof. am Gymnasium, Winterthur, Brauerstr. 40.
52. " Hunziker, Fritz, Dr., Gymnasiallehrer, Zürich, Kapfstraße 9.
53. " Jann, Adelhelm, Dr. P., Professor, Stans.
54. " Karmin, Otto, Privatdozent an der Universität, Chêne près Genève.
55. " Klaus, Fidelis, P., Prof. am Kollegium, Appenzell.
56. " Kreis, Hans, Dr., Sekundarlehrer, Zürich, Minervastr. 128.
57. " Lehmann, Hans, Dr., Direktor des Schweizerischen Landesmuseums, Zürich, Turnerstr. 34.
58. " Leutenegger, Albert, Dr., Lehrer am Seminar, Kreuzlingen.
59. " Mantel, Alfred, Dr., Sekundarlehrer, Zürich, Dufourstr. 154.
60. " Markwart, Otto, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Zürich, Selnastr. 29.
61. " Matzig, Rudolf, Lehrer an der Höheren Töchterschule, Basel, Oberwilerstr. 59.
62. " Matzinger, Albert, Dr., Lehrer an der Oberealschule, Basel, Leonhardgraben 40.
63. " Meyer, Karl, Dr., Prof. am Gymnasium und Lyzeum, Luzern.
64. " Meyer von Knonau, Gerold, D. Dr., Prof. an der Universität, Zürich, Seefeldstrasse 9.
65. " Müller, Eugen, Dr., Lehrer an der Kantonsschule, Zürich, Stapferstr. 11.
66. " Müller, Theodor, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Aarau.
67. " Nabholz, Adolf, Dr., Rektor der Höheren Stadtschule, Glarus.
68. " Nabholz, Hans, Dr., I. Staatsarchivar, Privatdozent an der Universität Zürich, Zollikon.
69. " Nägeli, A., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Trogen.
70. " Oechsl, Wilhelm, Dr., Prof. an der Eidg. techn. Hochschule und an der Universität, Zürich, Gloriatr. 76.
71. " Pfister, Alexander, Dr., Lehrer an der Höheren Töchterschule, Basel, Byfangweg 24.
72. " Pfyffer, J., Lehrer am Seminar, Wettingen.
73. " Pieth, F., Dr., Prof. an der Kantonsschule, Chur.
74. " Preiswerk, E., Dr., Lehrer am Gymnasium, Basel, Angensteinerstr. 20.
75. " Regli, Meinrad, P., Prof. an der Kantonsschule, Altdorf.
76. " Reverchon, Isaac, prof. au Gymnase, Genève, 10 Avenue de Florissant.
77. " Rieser, J., Prof. an der Kantonsschule, Zug.
78. " Rüttsche, Paul, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Zürich, Gerechtigkeitsgasse 29.
79. " Schaub, Emil, Dr., Lehrer an der Oberrealschule, Basel, Klingelbergstr. 43.
80. Fräulein Schaub, Emilie, Lehrerin an der Höheren Töchterschule, Basel, Bachlettenstr. 43.
81. Fräulein Schaub, Julie, Lehrerin an der Höheren Töchterschule, Basel, Bachlettenstr. 43.
82. Herr Schneider, Hans, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Prorektor der Kant. Handelsschule, Zürich 7, Eidmattstr. 33.
83. " Schneider, J., Dr., Prof. an der Universität, Basel, Sonnenweg 15.
84. " Schweizer, Paul, Dr., Prof. an der Universität, Zürich, Neptunstr. 76.
85. " Seitz, Dr., prof. à l'Université de Genève.
86. " Stähelin, Felix, Dr., Privatdozent an der Universität, Basel, Benkenstr. 15.
87. " Stauber, Emil, Dr., Lehrer, Zürich-Wollishofen, Rainstrasse.
88. " Steiner, Gustav, Dr., Lehrer an der Oberrealschule, Bottmingen-Basel.
89. " Stern, Alfred, Dr., Prof. an der Eidg. techn. Hochschule, Zürich, Englischviertelstr. 58.
90. " Stoye, Oskar, Dr., Zürich 7, Wethlistr. 6.
91. " Sutermeister, Werner, Dr., Lehrer am Gymnasium, Bern, Seftigenstr. 6.
92. " Thévenaz, prof. au Collège, Genève, Avenue des Vollandes.
93. " Tobler, Gustav, Dr., Prof. an der Universität, Bern, Sulgeneckstr. 8.
94. " Trepp, Martin, Dr., Lehrer am Progymnasium, Thun.
95. " Troxler, Joseph, Rektor des Progymnasiums, Münster (Luzern).
96. " Tschumi, O., Dr., Lehrer am Gymnasium, Bern, Neubruckstr. 25 b.
97. " Utzinger, Waltherr, Dr., Rektor der Mädchenrealschule, Schaffhausen.
98. " Vischer, Fritz, Dr., Privatdozent an der Universität, Basel, Lange Gasse 8.
99. " Weiss, E., Dr., Lehrer an der Höheren Töchterschule, Basel, Realpstr. 74.

100. Herr Weiss, Otto, Dr., Gymnasiallehrer, Winterthur.
101. „ Wirz, Hans Georg, Dr., Bern, Kirchenfeldstr. 38a.
102. „ Wöhrlich, Oskar, Dr., Prof. an der Kantonsschule, Trogen.
103. „ Wyss, M., Sekundarschule Manegg, Zürich-Wollishofen, Bellariastr. 64.
104. „ Zesiger, A., Dr., Bern, Marktgasse 6.
105. „ Ziegler, Alfred, Dr., Prof. am Gymnasium, Winterthur, Heiligbergstr. 24.
106. „ Zimmerli, Lehrer am Seminar, Aarau.

Vorstand für 1913—1916.

Prof. Dr. *Hans Schneider*, Präsident.

Prof. Dr. *Walther Hünerwadel*, Vizepräsident.

Dr. *Gottfried Guggenbühl*, Aktuar.

Dr. *Emil Schaub*, Quästor.

Dr. *Adolf Burri*, Beisitzer.

Der Aktuar bittet um Angabe von Änderungen der Adresse.

Verein schweizerischer Deutschlehrer.

Übersicht über die Tätigkeit des Vereins unter seinem ersten Vorstände 1912–15.

(Protokollauszug).

I. Versammlung der Deutschlehrer, den 8. Juni 1912, im Roten Haus in Brugg.

Der von den Herren Dr. Steiger, Zürich, und Dr. Suter, Küsnacht, Ende Februar ergangenen Einladung leisteten über 40 Kollegen und Kolleginnen Folge. Dr. Steiger legte die Notwendigkeit und die Zwecke eines schweizerischen Deutschlehrerverbandes dar, worauf die Versammlung einstimmig die Gründung beschloß. Für die Ausarbeitung der Satzungen und für die weitere Leitung des Vereins wurde ein dreigliedriger Vorstand gewählt:

Dr. *A. Steiger*, Zürich, Vorsitzender;

Dr. *H. Wissler*, Zürich, Kassenwart;

Frl. Dr. *C. Streiff*, Aarau, Schriftführerin.

Hierauf hielt Herr Dr. O. von Greyerz einen Vortrag über: „Die Aufsatzplage vom Standpunkt des Schülers und des Lehrers“, der eine lange Diskussion anregte.

II. Versammlung des V. S. D. L., den 5. und 6. Oktober 1913, in Baden.

Sonntag, den 5. Oktober, nachmittags 5 Uhr, wurden in der Geschäftssitzung im Bezirksschulhaus der Anschluß an den schweizerischen Gymnasiallehrerverein beschlossen und die Satzungen beraten und angenommen. Diese lauten:

Satzungen des Vereins schweizerischer Deutschlehrer.

1. Der Verein schweizerischer Deutschlehrer (V. S. D. L.) hat den Zweck, die Sache des deutschen Unterrichts, insbesondere an den höhern Mittelschulen der Schweiz, zu fördern durch gemeinsame Besprechung wissenschaftlicher und methodischer Fragen, durch Vermittlung persönlicher Anregung und andere geeignete Mittel.

2. Der Verein hält jährlich eine Versammlung ab, an der in der Regel eine wissenschaftliche und eine praktische Frage behandelt werden sollen. Diese Versammlung fällt in der Regel zeitlich und örtlich mit der Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer zusammen, mit dem hierüber eine Vereinbarung getroffen wird. Über den Druck der Vorträge und Verhandlungen wird von Fall zu Fall entschieden.

3. Der Vorstand besteht aus dem Vorsitzenden, dem Kassenswart und dem Schriftführer, die auf drei Jahre gewählt werden. Der Vorsitzende ist als solcher nicht wieder wählbar. Er und ein anderes Vorstandsmitglied müssen am selben Orte wohnen.

4. Die Höhe des Jahresbeitrages wird je nach Bedürfnis von der Jahresversammlung festgesetzt.

Montag den 6. Oktober, vormittags 8 Uhr, hielt im Kurhaus in der Sitzung des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins Herr Dr. G. Bohnenblust einen Vortrag über: „Die philosophische Lektüre am Gymnasium“. (Siehe das 43. Jahreshft.)

Um 11 Uhr desselben Vormittags versammelten sich die Deutschlehrer nochmals, um einen Vortrag anzuhören von Herrn Dr. Abegg, Küsnacht, über: „Sprache und Weltanschauung.“

III. Versammlung des V. S. D. L.,

den 9. Oktober 1915, im Kurhaus in Baden.

Abends halb 6 Uhr wurde mit einer kurzen Geschäftssitzung begonnen: Bericht des Vorsitzenden über die Tätigkeit des Vorstandes. Rechnungsablage. Neuwahl des Vorstandes. Sodann folgte ein Vortrag von Herrn Prof. Dr. Bachmann, Zürich, über: „Schweizerdeutsche Sprachprobleme.“

Nach kurzer Essenspause trat der Schweizerische Gymnasiallehrerverein am gleichen Orte zu einer Sitzung zusammen, in der die Herren Prof. Dr. Lombard, Neuenburg, und Prof. Dr. Steiger, Zürich, über das Thema: „Der Unterricht in der Literaturgeschichte“ Vorträge hielten. (Siehe S. 26 dieses Heftes).

Verzeichnis

der Mitglieder des Vereins schweizerischer Deutschlehrer.

8. Oktober 1915.

1. Herr Dr. Emil Abegg, Seminar Küssnacht.
2. „ Dr. Eugen Aellen, Kantonsschule Schaffhausen.
3. „ Dr. Wilhelm Altwegg, Gymnasium Basel.
4. „ Alfred Amsler, Bezirksschule Schinznach.
5. „ Walthers v. Arx, Gymnasium Solothurn.
6. „ Dr. Oskar v. Arx, Technikum Winterthur.
7. „ Prof. Dr. Albert Bachmann, Universität Zürich.
8. „ Dr. Albert Barth, Höhere Töchterschule Basel.
9. Frä. Dr. Lina Baumann, Höhere Töchterschule Zürich.
10. Herr W. Belart, Realschule Basel.
11. „ Dr. Jakob, Berger, Gymnasium Zürich.
12. „ Dr. Otto Blaser, Städtisches Gymnasium Bern.
13. „ Dr. Gottfried Bohnenblust, Gymnasium Winterthur.
14. „ Dr. Renward Brandstetter, Kantonsschule Luzern.
15. „ Prof. Dr. Wilhelm Bruckner, Gymnasium Basel.
16. „ Dr. Paul Brunner, Kantonsschule Chur.
17. „ Arnold Büchli, Bezirksschule Zurzach.
18. „ Dr. Fritz Enderlin, höhere Töchterschule Zürich.
19. „ Arnold Eugster, Kantonsschule Trogen.
20. „ Adolf Fritschi, Bezirksschule Brittnau.
21. „ P. Veit Gadiant, Gymnasium Stans.
22. Frau Dr. Götz-Azzolini, Privatschule Zürich, Merkurstr.
23. Herr Dr. Otto v. Greyerz, Universität Bern.
24. „ Dr. Theodor v. Greyerz, Kantonsschule Frauenfeld.
25. „ Josef Gyr, Bezirksschule Baden.
26. „ Dr. A. Helbling, Bezirksschule Aarau.
27. „ Reinhard Hess, Höhere Töchterschule Zürich.
28. „ Dr. Arnold Hirzel, Bezirksschule Aarau.
29. „ Dr. Ludwig Hirzel, städtisches Gymnasium Bern.
30. Frä. K. Hotz, Privatschule in Zürich, Bellariastr. 78.
31. Herr Dr. Walthers Hünenwadel, Gymnasium Winterthur.
32. „ Dr. Fritz Hunziker, Gymnasium Winterthur.
33. „ Dr. Rudolf Ischer, städtisches Gymnasium Bern.
34. „ Dr. Hans Käslin, Kantonsschule Aarau.
35. „ Dr. Eduard Lauterburg, Progymnasium Thun.
36. „ Dr. Alfred Ludin, Mädchenrealschule St. Gallen.
37. „ Dr. A. Meier, Höhere Töchterschule Basel.
38. „ Dr. Walthers Müller, Kantonsschule St. Gallen.
39. Frä. Dr. Esther Odermatt, Höhere Töchterschule Zürich.
40. Herr Dr. Rudolf Pestalozzi, Freies Gymnasium Zürich.
41. „ Ivo Pfyffer, Seminar Wettingen.
42. „ Josef Reinhart, Kantonsschule Solothurn.
43. „ Dr. Hans Schacht, Gymnasium Lausanne.
44. „ Dr. Emil Schaub, Obere Realschule Basel.
45. „ Dr. Karl Schmid, Kantonsschule Zürich.
46. „ Dr. Oskar Schmidt, Kantonsschule Solothurn.
47. „ Dr. Reinhold Spiller, Gymnasium Frauenfeld.
48. „ Dr. August Steiger, Gymnasium Zürich.
49. „ Dr. Heinrich Stickelberger, Oberseminar Bern.
50. Frä. Dr. Katharina Streiff, Bezirksschule Aarau.

51. Herr Dr. Paul Suter, Seminar Küsnacht.
52. " Dr. Albert Tschopp, Kantonschule Aarau.
53. " Dr. Adolf Vöggtlin, Gymnasium Zürich.
54. " Dr. Hans Wißler, Höhere Töchterschule Zürich.
55. " R. Wülser, Gymnasium La Chaux-de-Fonds.
56. " Samuel Zimmerli, Lehrerinnenseminar Aarau.
57. " Dr. Max Zollinger, Kantonschule Zürich
-

Vorstand für 1915—18.

Vorsitzender: Dr. *O. von Greyerz*, Bern.
Kassenwart: Dr. *H. Stichelberger*, Bern.
Schriftführer: Dr. *O. Blaser*, Bern.

Protokoll

über die erste Versammlung der Vereinigung schweizerischer Naturwissenschaftslehrer.

Samstag, den 9. Oktober 1915, in Baden.

I. Führung und geologische Orientierung im Quellengebiet von Baden. Vormittags 10¹/₂ bis gegen 1 Uhr.

Leiter: Dr. M. Mühlberg, Aarau.

Teilnehmer: 25.

Im Badener Tagsatzungssaale gab der Leiter zunächst eine klare Orientierung über Verlauf und Bau der Lägernantiklinale, die in ihrem von der Limmat geschaffenen, von den widerstandsfähigen Malm-schichten umsäumten Erosionskessel frühzeitig die natürlichen Vorbedingungen zu einer menschlichen Siedelung größeren Stils schuf. Geologische Profile, Karten und Reliefs dienten zur Erläuterung. Nach diesen einleitenden Bemerkungen ging Dr. Mühlberg ein auf die wichtigsten geschichtlichen Daten, die physikalisch-chemische Beschaffenheit und die noch problematische Herkunft der heißen Quellen Badens, wobei auch die sehr interessanten Grundwasser-verhältnisse berührt wurden, die auf den Verlauf eines frühern Limmat-bettes zurückzuführen sind. Daran schloß sich die Besichtigung der Verenhofquelle, der Quelle „Kessel“ im Hotel Bären und der schönen, geschichtlich interessanten Schwanenquelle.

II. Sitzung im Physikzimmer des neuen Bezirksschulgebäudes.

Nachmittags 2¹/₄ Uhr.

Anwesend: 30 Mitglieder.

Vorsitz: Dr. W. Brenner, Basel.

1. *Bericht des Präsidenten.* Der Gedanke eines Zusammenschlusses der Naturwissenschaftslehrer tauchte zuerst an der Badener Tagung des schweizerischen Gymnasiallehrervereins 1913 auf. Er führte durch die Initiative der Herren Prof. Dr. E. Kelhofer in Schaffhausen und Prof. Dr. P. Steinmann in Aarau zu einer Vorbesprechung am 22. Februar 1914, der am 10. Mai desselben Jahres unter zahlreicher Beteiligung aus allen Teilen der Schweiz die Gründungsversammlung

in Aarau folgte. Referate über Zweck und Ziel der Vereinigung von Prof. Steinmann und über die Gründung eines Korrespondenzblattes von Dr. M. Oettli in Glarisegg orientierten die Anwesenden über die Gedanken der Initianten und fanden freudige Zustimmung. Leider mußte wegen des Kriegsausbruchs die Jahresversammlung in Biel, für die eine reiche Traktandenliste vorgesehen war, unterbleiben. Auch die Herausgabe des Korrespondenzblattes war unter den unsichern Zeitverhältnissen noch nicht möglich.

2. *Korrespondenzblatt.* Nach einem eingehenden Referat von Dr. O. Frey in Basel, der auf Grund eines Vertragsentwurfes mit der Firma Sutter & Cie. in Bern verschiedene Voranschläge aufstellte, und nach längerer Diskussion, in der allgemein die Wünschbarkeit des Unternehmens aufs Neue betont wurde, wird einstimmig beschlossen:

Zur Ermöglichung der baldigen Herausgabe des Blattes im Umfange von 8 Seiten monatlich soll die Autorenentschädigung zunächst auf 5 Rp. pro Druckzeile reduziert werden.

Der Vorstand soll durch Subventionsgesuche bei Privaten, kantonalen Behörden und Gesellschaften die finanzielle Grundlage zu sichern trachten; erst wenn dies geschehen, soll mit der Herausgabe begonnen werden.

Der Vorsitzende teilt mit, daß sich die Herren Dr. M. Oettli, Glarisegg und Dr. E. Rüst, Zürich, bereit erklärt haben, die Redaktion zu übernehmen, der erstere für den biologischen, der letztere für den exaktwissenschaftlichen Teil. Er schlägt die Herren zur Wahl vor, welche einstimmig erfolgt.

3. *Kassabericht und Jahresbeitrag.* Wegen unerwarteter Abwesenheit des Kassiers im Militärdienst kann der Kassabericht nicht abgenommen werden.

Es wird beschlossen, pro 1915 noch einen Jahresbeitrag von 2 Fr., im März 1916 einen solchen von 4 Fr. zu erheben, in der Annahme, daß dann das Korrespondenzblatt erscheinen würde und dessen Abonnement laut Statuten im Betrag inbegriffen ist.

4. *Vereinbarung mit dem Verein schweizerischer Gymnasiallehrer.* Dieselbe wird verlesen und genehmigt. Die Pflichten der Vereinigung dem V. S. G. gegenüber bestehen darnach hauptsächlich in der Erfüllung gewisser Bedingungen für die Abhaltung der Sitzungen der Jahresversammlung, und ihre Rechte in der Aufnahme und teilweisen Kostendeckung des Jahresberichtes durch diesen Verein.

5. *Der propädeutische Unterricht in den Naturwissenschaften an unsern Mitteschulen.* Einleitendes Referat von Prof. Dr. R. Huber, Kantonsschule Zürich.

Der Vortragende schildert die derzeitigen Verhältnisse am kantonalen Gymnasium in Zürich. An dieser Anstalt ist der propädeutische Unterricht auf der Unterstufe herausgewachsen aus der im Jahre 1883 für die Nichtgriechen eingeführten „Naturlehre in experimenteller Behandlung“ und dient heute in erster Linie der Vorbereitung der Biologie auf der Oberstufe. Ein durch die beiden ersten Gymnasialjahre sich hinziehender zweistündiger Unterricht vermittelt den Schülern in elementarer Weise jene Kenntnisse in Botanik, Zoologie, Bodenkunde, Physik und Chemie, die von den Lehrern der höhern Gymnasialklassen bei der Behandlung biologischer Fragen vorausgesetzt werden müssen. Damit diese propädeutische Einführung in die Naturwissenschaften ihr Ziel möglichst gut erreiche, hat die Vereinigung der Naturgeschichtslehrer an der Kantonsschule diesen Unterricht im letzten Jahr erneut besprochen und im Einverständnis mit den Vertretern der Physik und Chemie eine Reihe von Leitsätzen aufgestellt, die für seine weitere Entwicklung in Zürich wegleitend sein sollen. Sie wurden vom Vortragenden veröffentlicht in einer Arbeit: „Der vorbereitende Unterricht in der Naturkunde am untern Gymnasium in Zürich“, erschienen in der schweizerischen pädagogischen Zeitschrift, Jahrgang 1914.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Kelhofer, Schaffhausen; Vogler, St. Gallen; Egli, Zürich; Frey, Basel; Bachmann, Luzern; Steinmann, Aarau; Rüst, Zürich und Brenner, Basel. Im allgemeinen ist man von der Wünschbarkeit eines propädeutischen Unterrichts überzeugt, wenn auch die Ansichten über dessen Art auseinandergehen. Prof. Vogler glaubt, daß die physikalisch-chemischen Vorkenntnisse für den biologischen Unterricht ohne besondere Propädeutik von Fall zu Fall vermittelt werden können.

6. *Zur Methodik des Kapitels: Insektenbiologie.* Demonstrationen von Prof. Dr. P. Steinmann, Kantonsschule Aarau.

Der Vortragende schildert zunächst die verschiedenen möglichen Behandlungsweisen, die der Stoff zuläßt und zeigt an Hand einer klaren Disposition, wie das Thema durch rein biologische Gesichtspunkte bestimmt und gegliedert werden könnte. Er gibt darauf Kenntnis von seinen wertvollen praktischen Erfahrungen im insektenbiologischen Unterricht. Auf seinen Exkursionen stellt er seine Schüler vor die mannigfaltigen Geheimnisse und Probleme der Insektenwelt, durch die dieselben in verschiedenster Weise zu freiwilligen, selbständigen Arbeiten angereizt werden. Die einzelnen Schülerarbeiten dienen dann für die Klassen, aus denen sie hervorgegangen sind, als geeignetstes Demonstrationsmaterial, das viel instruktiver und inhalts-

reicher und von viel nachhaltigerer Wirkung ist als die schönste und teuerste Modellsammlung und Schaukästchenausstellung. Der Vortragende demonstriert mehrere solcher Schülerarbeiten (Darstellung der vollständigen Metamorphose von *Perla grandis*, Beispiele von Mimikry und Schutzfärbung, Konvergenzbildungen an Extremitäten, Tagebuch über Zuchtergebnisse der Stabheuschrecke etc.), ferner eine größere Anzahl mehr oder weniger guter, gekaufter Schaukästchen, Modelle, Bilder und Tafelwerke.

In der Diskussion erweitern und ergänzen namentlich die Herren Prof. Dr. P. Vogler und Dr. M. Oettli das Gesagte. Jener betont, wie sehr die Behandlung des Stoffes von der persönlichen Veranlagung des Lehrers abhängt, der eine ist von Natur mehr Sammler, der andere mehr Theoretiker. Dieser entwirft einige reizende Bildchen aus dem Landeserziehungsheim Glarisegg, mit denen er zeigt, wie er mit seinen Buben bei Belauschung und Beobachtung der Natur manch' Geheimnis aus dem Leben der Insekten ergründet. Das Landeserziehungsheim arbeitet hier eben unter unvergleichlich günstigeren Bedingungen als die Stadtschule.

Schluß der Sitzung 7 Uhr.

Der Aktuar: *Dr. Walter Bigler*, Basel.

Verzeichnis

der

Mitglieder der Vereinigung schweizerischer Naturwissenschaftslehrer.

November 1915.

1. Herr Alder, Max, Prof., höhere Töchterschule, Neptunstr. 44, Zürich.
2. " Ammann, Dr., Rektor, Bezirksschule Frick (Aargau).
3. " Ammann, O., Bezirksschule Schinznach (Aargau).
4. " Bachmann, H., Dr. Prof., Kantonsschule, Brambergstr. 5 a, Luzern.
5. " Baebler, Emil, Dr. Prof., Kantonsschule Zürich.
6. " Baumer, Karl, Realschule, Mittlere Strasse 131, Basel.
7. " Bigler, Walter, Dr., Realschule, Bärschwilerstr. 26, Basel.
8. " Binz-Müller, Aug., Dr., Realschule, Gundeldingerstr. 175, Basel.
9. " Blanc, Henri, Dr. Prof., Universität, Avenue des alpes 6, Lausanne.
10. " Bloch, J., Dr., Prof., Kantonsschule Solothurn.
11. " Bloch, L., Dr., Bezirksschule, Grenchen (Solothurn).
12. " Bosshard, Heinr., Dr. Prof., Kantonsschule Zürich.
13. " Brenner, Wilhelm, Dr., Realschule, Grenzacherstr. 71, Basel.
14. " Brunies, Stephan, Dr., Realschule, Oberalpstr. 11, Basel.
15. " Brutschy, A., Dr., Bezirksschule Seon (Aargau).
16. " Bucherer, Emil, Dr., Gymnasium, Jurastr. 54, Basel.
17. " Buck, Damian, P., O. S. B. Einsiedeln (Schwyz).
18. " Burekhardt, Gottl., Dr., Töchterschule, Grellingerstr. 55, Basel.
19. " von Burg, G., Bezirksschule Olten (Solothurn).
20. " Christen, G., Gymnasium, Plänkestr. 13, Biel.
21. Frä. Christoffel, Marguerite, Töchterschule, Hebelstr. 93, Basel.
22. Herr Disler, C., Dr., Bezirksschule, Rheinfelden (Aargau).
23. " Egli, Karl, Dr. Prof., Kantonsschule, Haldenbachstr. 33, Zürich.
24. " Frey, H., Dr., Seminar Küsnacht (Zürich).
25. " Frey, Oskar, Dr., Töchterschule, Gotthelfstr. 32, Basel.
26. " Fröhlich, Herm., Dr., Realschule, Lenzgasse 50, Basel.
27. " Fuchs, Karl, Dr., Bezirksschule Rheinfelden (Aargau).
28. " Gehring, K., Realschule, Sandweg 2, Schaffhausen.
29. " Geilinger, G., Dr., Gymnasium, Lagerhausstr. 3, Winterthur.
30. " Gentinetta, Maurus, P., O. S. B., Kantonsschule Sarnen (Obwalden).
31. Frä. Gisi, Julie, Dr., Töchterschule Basel.
32. Herr Goetz-Azzolini, G. H., Dr., Sekundarschule, Wytikonstr. 64, Zürich.
33. " Güntert, A., Bezirksschule Lenzburg (Aargau).
34. " Guyer, O., Dr., Pestalozzistr. 33, Zürich.
35. " Gyr, Leo, Sekundarschule, Dürrenast b. Thun.
36. " Härri, H., Bezirksschule Kaiserstuhl (Aargau).
37. " Hartmann, Ad., Dr. Prof., Kantonsschule Aarau.
38. " Hauenstein, E., Dr., Bezirksschule Aarau.
39. " Heitz, A., Sempacherstr. 49, Basel.
40. " Hescheler, K., Dr. Prof., Universität, Zoolog. Institut, Zürich.
41. " Hiestand, Oskar, Dr., höhere Stadtschule Glarus.
42. " Hofmänner, B., Dr., Postfach 4796, Zürich.
43. " Holliger, W., Dr., Seminar Wettingen (Aargau).
44. " Huber, M., Dr., Technikum Burgdorf.
45. " Huber, Robert, Dr. Prof., Kantonsschule (Gymnasium), Streulistr. 16, Zürich.
46. " Hugentobler, Arnold, Sekundarschule Wigoltingen (Thurgau).
47. Frä. Jäger, B., Bezirksschule Menziken (Aargau).

48. Herr Juge, Marc, Dr., Rue Pierre Fatio 14, Genève.
49. " Kaeser, Robert, Bezirksschule Messen (Solothurn).
50. " Kasser, Walter, Sekundarschule Spiez (Bern).
51. " Kelhofer, Ernst, Dr. Prof., Kantonschule Schaffhausen.
52. " Kleiber, Otto, Dr., Sekundarschule Riehen (Baselstadt).
53. " Laager, Joh., Sekundarschule Grabs (St. Gallen).
54. " Lüthi, E., Sekundarschule Wimmis (Bern).
55. " Lüthy, A., Dr., höhere Töcherschule, Streulistr. 35, Zürich.
56. " Marty, Prof., Brig (Wallis).
57. " Meier, J., Sekundarschule Dübendorf (Zürich).
58. " Meli, Th., Sekundarschule Sargans (St. Gallen).
59. " Menth, A., Mittelschule Münchenstein (Baselland).
60. " Mühlberg, Max, Dr., Aarau.
61. " Oettli, Max, Dr., Landeserziehungsheim Glarisegg b. Steckborn (Thurgau).
62. " Oppliger, F., Dr., Seminar Küsnacht (Zürich).
63. " Reichlin, F., Bezirksschule Laufenburg (Aargau).
64. " Reusser, Fr., Ecole secondaire, Tavannes (Bern).
65. " Riggerbach, Emanuel, Dr., Realschule, Starenstr. 2, Basel.
66. " Rinoldi, Arturo, Prof. Scuola tecnica cantonale, Bellinzona (Tessin).
67. " Rohner, J., Sekundarschule Erlenbach (Bern).
68. " Rongger, Niklaus, Dr., Gymnasium, Wattenwylweg 1, Bern.
69. " Rüst, Ernst, Dr. Prof., Kantonsschule, Hadlaubstr. 106, Zürich.
70. " Sauer, Eugen, Bezirksschule, Hägendorf (Solothurn).
71. " Schinz, Hans, Dr. Prof., Universität, Seefeldstr. 12, Zürich.
72. " Schips, Martin, Dr., Kollegium Schwyz.
73. " Schneider, C., Sekundarschule Langenthal (Bern).
74. " Schneider-Burckhardt, Felix, Dr., Realschule Basel, Dornach (Solothurn).
75. " Schröter, C., Dr. Prof., Universität, Merkurstr. 70, Zürich.
76. " Schweizer, Adolf, Bezirksschule Böckten (Baselland).
77. " Schweri, S., Dr., Lehrerinnenseminar Aarau.
78. " Seiler, J., Dr. Prof., Kantonsschule, Storchengasse 110, Chur.
79. " Siegrist, Rud., Dr., Bezirksschule Aarau.
80. " Steiger, Dr. Prof., Kantonsschule St. Gallen.
81. " Steiner-Baltzer, Dr., Knabensekundarschule, Rabbentalstr. 51, Bern.
82. " Steinmann, Emile, Dr. Prof., Rue Saint-Ours 6, Genève.
83. " Steinmann, Paul, Dr. Prof., Kantonsschule Aarau.
84. " Stieger, A., Dr., Weinbergstr. 84, Zürich.
85. " Stingelin, Th., Dr., Bezirksschule Olten (Solothurn).
86. " Tarnuzzer, Chr., Dr., Kantonsschule Chur.
87. Frä. Ternetz, Charlotte, Dr., Sekundarschule, Feldbergstr. 118, Basel.
88. Herr Tuchs Schmid, A., Dr., Rektor, Kantonsschule Aarau.
89. " Thut, W., Bezirksschule Lenzburg (Aargau).
90. " Villeneuve, E., Ecole secondaire, Tavannes (Bern).
91. " Viollier, Raoul, Dr. Prof., Höhere kanton Handelsschule Bellinzona (Tessin).
92. " Vogler, Paul, Dr. Prof., Kantonsschule St. Gallen.
93. " Wehrli, Leo, Dr. Prof., Höhere Töcherschule, Hochstr. 60, Zürich.
94. " Wehrli, Th., Sekundarschule Müllheim (Thurgau).
95. " Wettstein, E., Dr. Prof., Industrieschule, Zürichbergstr. 58, Zürich.
96. " Wildi, E., Rektor, Trogen (Appenzel A.-Rh.).
97. " Witschi, Emil, Dr., Realchule, Turnerstr., Basel.
98. " Witschi, Hans, Sekundarschule Interlaken (Bern).
99. " Zeller, R., Dr., Gymnasium, Klarastr., Bern.
100. " Ziegler, Otto, Sekundarschule Eschlikon (Thurgau).
101. " Zsckokke, Fr., Dr. Prof., Universität, Missionstr. Basel.
102. " Zürcher, J., Dr., Rektor, Gymnasium, Haldenweg 1, Bern.
103. " Zwahlen, E. Gottl., Sekundarschule Gstaad (Bern).

XIX. Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrer-Vereins

Samstag den 9. Oktober in Baden.

I. Über die Bildung der Volksschullehrer in Russland.

W. Arnold, Seminarlehrer, Zug.

Hochgeehrte Versammlung!

Zweifellos gibt es noch viele Fragen und Probleme, die im Interessenkreis unseres Vereins liegen und unsere Heimat berühren. Sie alle rufen mehr oder weniger dringend einer Erörterung und Untersuchung.

Trotzdem wage ich es, Ihnen heute über ein Thema etwas zu sagen, das uns nicht so nahe berührt. Ich will Ihnen berichten über die Volksschullehrerbildung in Rußland. Der Stoff kann uns immerhin interessieren. Erstens handelt es sich um eine Frage, die mit unserm Berufsleben in direkter Verbindung steht. Zweitens dürften die Ausführungen doch über ein Gebiet Aufschlüsse bringen, das nicht allzubekannt ist. Drittens stehen heute Rußland und seine Zustände im Vordergrund des Interesses und viertens kann uns endlich die Bildung des russischen Studenten doch auch nicht ganz gleichgültig sein, da viele von ihnen an unsern Hoch- und Mittelschulen studieren. Vielleicht wird letzteres nach dem Kriege in noch verstärkterem Maße der Fall sein. Diese Gründe ermutigen mich, mit dem genannten Thema vor Sie, verehrte Herren Kollegen, hinzutreten.

Zuerst werde ich eine kleine Skizze entwerfen über den Entwicklungsgang der russischen Volksschullehrerbildung. Dann bespreche ich kurz die Organisation und den wissenschaftlichen Betrieb der bezüglichen Anstalten. Zum Schlusse lege ich Ihnen einige statistische Angaben vor aus dem Jahre 1897. (Spätere konnte ich leider des Krieges wegen nicht erhalten.)

Ich wählte den Titel: Über die Bildung der Volksschullehrer in Rußland, weil es mir unter den gegenwärtigen Verhältnissen schlechter-

dings unmöglich war, alle Quellen so zu benutzen, daß ich die Frage rest- und lückenlos hätte lösen können. Meine Arbeit will daher in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit machen.

Das meiste meiner Darbietungen habe ich während drei Jahren in Rußland selber gesammelt. Im übrigen benutzte ich die am Schlusse angeführten Quellen.

I.

Das Studium des Werdens einer Sache eröffnet uns das Verständnis des Gewordenen. Damit ist ein gedrängter Rückblick auf die Geschichte der russischen Lehrerbildungsanstalten begründet.

Im Jahre 1861 zerbrach man in Rußland die Ketten der Leibeigenschaft. Dies bewirkte das Erwachen des Bildungsbedürfnisses unter dem Volke, vorerst in den Städten, dann aber auch auf dem Lande. Freilich bestanden schon bis anhin seit längerer Zeit sog. Kronschulen und seit dem zehnten Jahrhundert die Parochialschulen. Von den Lehrern an diesen Schulen wurden Zeugnisse verlangt über ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und über ihre Sittlichkeit. Der Volksschullehrer mußte einen Kreisschulkursus vollendet oder ein Examen in gewissen Fächern abgelegt haben. Das waren die Forderungen des Gesetzes. Sie wurden aber vielfach nicht beachtet. Der Bericht über die Tätigkeit des Ministeriums der Volksaufklärung von 1865 sagt: „Anderseits blieb das Gesetz über Nichtzulassung solcher zum Unterrichten unberechtigten Personen in der Praxis gänzlich außer Acht. Nicht nur in Dörfern, sondern auch in Städten beschäftigten und beschäftigten sich noch damit gegenwärtig Personen, welche die vom Gesetze geforderten Zeugnisse nicht besitzen. (Verabschiedete Soldaten, Schreiber etc.)“ Aus diesem Grunde wurden die Bedingungen für das Recht des Lehrens an den Volksschulen im Reglement von 1864 bedeutend ermäßigt. Der oben angezogene Bericht sagt darüber: „Zur Erteilung des Lese- und Schreibunterrichtes in einem Privathaus ist keine besondere Erlaubnis nötig, noch sind Zeugnisse erforderlich. In Volksschulen dagegen können alle Personen unterrichten, die, nach Vorweisung eines Zeugnisses über ihre sittliche Führung und Zuverlässigkeit, ausgestellt von Personen, die dem Kreisschulrat bekannt sind, von letzterem zu dem Beruf eines Lehrers oder einer Lehrerin die Genehmigung erhalten haben.“

Aber die Notwendigkeit einer rationellen Ausbildung der Volksschullehrer wurde doch betont und dabei auf Westeuropa hingewiesen. Lokale Versuche zur Heranbildung von Elementarlehrern wurden schon gemacht im Jahre 1820 in St. Petersburg. (Im Anschlusse an das Gymnasium). Nach zwei Jahren ging der Versuch wieder ein.

Im Jahre 1838 richtete man zu demselben Zwecke am pädagogischen Hauptinstitute in St. Petersburg eine Abteilung für Volksschullehrer ein. Nach zehn Jahren ging auch diese wieder ein. Von größerem Erfolge begleitet war das im Jahre 1828 in Dorpat für die Ostseeprovinzen gegründete Lehrerseminar. Bis 1864 hatte dasselbe 175 Lehrer ausgebildet und wohlthätig auf das Schulwesen seines Einflußkreises eingewirkt.

Gestützt gerade auf die guten Erfahrungen in Dorpat wurde im „Gelehrten Comite“ (eine der Oberschulverwaltung beigegebene Commission) im Jahre 1860 ein Schulplan für Lehrerseminarien ausgearbeitet. In den Jahren 1862 und 1863 entsandte man zum Studium dieser Fragen Pädagogen nach Deutschland und in die Schweiz. Aus diesen Studien und den Diskussionen über die Frage bildeten sich nach und nach drei Richtungen heraus.

Die erste befürwortete eigentliche, für sich bestehende Lehrerbildungsinstitute. Die zweite Richtung wollte an Gymnasien und Kreisschulen pädagogische Kurse angliedern. Die dritte Strömung vertrat die Ansicht, Lehrer so heranzubilden, indem die Kandidaten einfach einem guten Lehrer zur praktischen Einführung unterstellt werden sollen.

Auf diese Untersuchungen hin gründete die Regierung im Jahre 1862 ein Lehrerseminar in Finnland, 1864 mehrere im Königreich Polen und am 25. Juni 1864 eines im Flecken Molodetschno im Gouvernement Wilna. An letzterem Orte diente das Seminar in erster Linie der Russifikation Polens und Litauens. Im Berichte über die Tätigkeit des Ministers der Volksaufklärung vom Jahre 1865 lesen wir hierüber: „Dieses Seminar besteht, vom Direktor an bis auf die Zöglinge bloß aus Personen orthodox-griechisch-russischer Konfession, und es erhalten in demselben die künftigen Volkslehrer eine vom Geiste russischer Nationalität getragene und den Prinzipien der Rechtgläubigkeit angemessene Erziehung.“ Die Anstalt hatte Platz für 60 Kronstipendiaten. Für das übrige Rußland entstand ein Lehrerseminar in einem der nordwestlichen Gouvernements des Reiches. Im April 1862 wurde an der Universität des hl. Wladimir in Kiew eine temporäre pädagogische Schule errichtet. In andern Lehrbezirken warf man Geldsummen zur Ausbildung von Lehrern aus. In den Lehrbezirken Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow und Odessa eröffnete man versuchsweise pädagogische Kurse. (Allerhöchster Befehl vom 23. März 1865). Es fanden sich jedoch wenige Aspiranten für diese Kurse, weil der Gehalt eines Primarlehrers sehr ungenügend und seine Stellung sehr wenig geachtet war.

Nachdem der mehrfach erwähnte Bericht auf die Maßnahmen für die Lehrerbildung in andern Ländern, besonders auch in der Schweiz hingewiesen hat, schließt er mit den Worten: „Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch die Lehrerseminarien, zu deren Errichtung weit mehr fertiges Material vorhanden ist, als solches am Anfang dieses Jahrhunderts in bezug auf die Gymnasien der Fall war, sich allmählich vervollkommen und Nutzen bringen werden.“

Der Einfluß der genannten Seminarien machte sich aber nur sehr langsam geltend. Im Berichte über den Zustand des Unterrichtswesens im Jahre 1871 an den russischen Kaiser schrieb der Minister für Volksaufklärung: „Berücksichtigt man noch außerdem, daß alle Elementarschulen, mit Ausnahme einer vergleichsweise kleinen Anzahl, auf der niederen Stufe einfacher mechanischer Lese- und Schreibschulen stehen, die weder auf die Schüler noch auf die Gesellschaft, aus der sie hervorgehen, irgendwelchen erzieherischen Einfluß haben, so kann man nicht anders als zu dem traurigen Schlusse kommen, daß unsere Volksschule im allgemeinen sich noch in den Kinderschuhen befindet und verständiger, liebeich ihr zugewandter Bemühungen der Regierung und der Gesellschaft in höchstem Grad bedarf, um sich auf die gebührende Stufe einer allgemeinbildenden, sichere Kenntnisse mitteilenden und die intellektuellen und moralischen Kräfte der Schüler entwickelnden Elementarschule zu erheben.“

Damit dieses Ziel eher erreicht werden könne, richtete das Ministerium ein vermehrtes Augenmerk auf die Ausbildung der Volksschullehrer. Man errichtete im Jahre 1871 zehn neue Seminarien und genehmigte die Gründung von weitem acht. Die zwölf pädagogischen Kurse, die an den Kreisschulen der Stammgouvernements Rußlands bis anhin bestanden, wurden durch fünf eigentliche Lehrerseminarien ersetzt. Bald darauf wurden fünf weitere aus staatlichen Mitteln hinzugefügt. (7. Dezember 1871). Im gleichen Jahre eröffnete man im Zartum Polen zwei selbständige Lehrerbildungsanstalten.

So war am 1. Januar 1872 die Gesamtzahl der russischen Lehrerseminarien auf 25 gestiegen. Die Errichtung weiterer Lehrerschulen nahm man in Aussicht. Aber alle diese Maßnahmen genügten bei weitem nicht. „Es wäre überflüssig, wollte man nachweisen, daß die oben angegebene Zahl von Lehrerseminarien und -Schulen für die Befriedigung des vollen Bedürfnisses eines so ausgedehnten Reiches, wie unser Vaterland ist, nicht als hinreichend betrachtet werden könne. Darum wurden im Jahre 1871 notgedrungen auch andere, weniger vollkommene Wege zur Bildung von Volksschullehrern eingeschlagen. Diesem Zwecke dienten auf Kosten der Landschaften unterhaltene

pädagogische Ergänzungskurse an vier Kreisschulen und einem Gymnasium, desgleichen auf Kosten der Landschaften die Bildung von Lehramtskandidaten in acht Kreisschulen und einem geistlichen Seminar, und von Lehramtskandidatinnen an einem weiblichen Progymnasium.“ (Bericht über den Zustand des Unterrichtswesens im Jahre 1871 an den Kaiser.)

In den nun folgenden Jahren vermehrte sich die Zahl der Lehrerbildungsanstalten ziemlich langsam. Im Jahre 1894 gab es in ganz Rußland deren 52.

II.

Bevor ich auf die Organisation der russischen Anstalten zur Heranbildung von Volksschullehrern eingehe, muß ich noch eine Bemerkung vorausschicken, über die Organisation der Schulverwaltungen im allgemeinen.

An der Spitze des gesamten Schulwesens steht das Ministerium der Volksaufklärung. Ihm sind alle jene Schulen unterstellt, die nicht entweder andern Ministerien (z. B. demjenigen der Finanzen, des Militärs, der Marine) oder dem hl. Synode untergeordnet sind. Vom Ministerium der Volksaufklärung gehen alle schulischen Erlasse aus. Es besorgt auch den Großteil der Lehrerernennungen. So ist im Schul- und Unterrichtswesen eine absolute Zentralisation gewahrt. Diese oberste Instanz für Volksaufklärung hat das europäische Rußland in elf Lehrbezirke eingeteilt. Es sind die von Petersburg, Moskau, Kasan, Orenburg, Charkow, Odessa, Kiew, Wilna, Warschau Riga und Kaukasus. Ein solcher Lehrbezirk kann drei bis elf Gouvernements umschließen. An seiner Spitze steht der Kurator, der zweithöchste Unterrichtsbeamte im Gesamtorganismus der russischen Schulverwaltung. Diesem Kurator unterstehen in jedem Lehrbezirke direkt die Anstalten zur Heranbildung von Volksschullehrern, ähnlich wie die Gymnasien und Realschulen.

Man kann in Rußland vier Einrichtungen unterscheiden, die dem nämlichen Zwecke dienen wie unsere Seminarier. Da sind einmal die pädagogischen Kurse. Sie gliedern sich unmittelbar an die Volksschulen an und dauern ein oder zwei Jahre. Zum bessern Verständnis sei hinzugefügt, daß die Volksschulen meistens (96⁰/₁₀₀ aller Volksschulen) einklassig sind und drei Jahre zu acht Monaten dauern. Somit hat ein Absolvent der pädagogischen Kurse im ganzen vier bis fünf Jahre Schulen besucht. Solche Lehrer werden in erster Linie an ländlichen Schulen angestellt.

Ähnlich den pädagogischen Kursen sind die sogenannten Normal-schulen. Sie dienen in erster Linie zur Heranbildung von Lehrern

an städtischen Volksschulen. Im Jahre 1897 gab es deren neun. Zu diesen Normalschulen werden die Absolventen der städtischen Schulen zugelassen. Sie umfassen nach dem Reglement vom 31. Mai 1872 sechs Jahre und können ein-, zwei-, drei- und mehrklassig sein. Die Studienzeit an den Normalschulen dauert drei Jahre. Somit besuchte ein Lehrer aus dieser Bildungsanstalt während neun Jahren Schulen.

Nun folgen die eigentlichen Seminarier. Die jungen Leute, welche in solche eintreten wollen, müssen mit Erfolg die Kurse der zweiklassigen ländlichen Schulen besucht haben. Die letzteren umfassen fünf Jahre. Die Seminarstudien dauern drei oder vier Jahre. Ein Seminarabsolvent hat demnach acht oder neun Jahr Schulen besucht. Einige Seminarier besitzen eine Präparandenklasse.

Endlich können solche, die an höhern Unterrichtsanstalten (Gymnasien und Realschulen) ihre Studien beendet und eine Probelektion abgelegt haben, Lehrer werden. Es wird denselben ein Diplom ausgehändigt.

An der Spitze der Lehrerbildungsanstalten steht ein Direktor. Er wird vom Kurator des betreffenden Lehrbezirkes gewählt und muß vom Minister für Volksaufklärung bestätigt werden. Er hat die gleichen Rechte und Pflichten, wie der Direktor eines Gymnasiums. „Als Vorsteher der Lehranstalt ist er für die gute Einrichtung derselben in jeder Beziehung verantwortlich und alle in ihr Dienenden ohne Ausnahme sind ihm untergeordnet. Seine Hauptaufgabe besteht in der Beaufsichtigung des Lehrganges und der Erziehung. Der Direktor hat für die äußere Ordnung, den materiellen Wohlstand der ihm anvertrauten Lehranstalt und für die genaue Erfüllung des Gesetzes in derselben zu sorgen. Er ist Vorsitzender der Lehrerkonferenz und des Wirtschaftskomitees, beurteilt die Lehrer seiner Anstalt gegenüber dem Kurator, stellt sie zur Belohnung vor, aber auch zur Entlassung aus dem Dienst.“ (Dr. A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Seite 564.) Dem Direktor zur Seite steht der Inspektor. In Abwesenheit des Direktors übernimmt er dessen Obliegenheiten. Ihm ist in erster Linie die Disziplin der Schüler unterstellt. Er nimmt somit eine ähnliche Stellung ein wie in unsern Internaten der Präfekt. Seine Stelle ist meistens eine Übergangsstufe vom Lehrer zum Direktor.

Die Lehrer an Seminarier sind wie die an allen russischen Schulen fast rechtlos. Zum großen Teil hängen sie vom Direktor, ganz aber vom Kurator ab. Der letztere kann nach dem persönlichen Gutachten sie aus dem Dienste entlassen oder aus einer Anstalt in eine andere versetzen. Manchmal wird ihnen vorher nicht einmal Anzeige von

den Veränderungen gemacht. Unter sich sind sie alle gleichgestellt, ob jung oder alt, tüchtig oder untüchtig.

Über die Besoldungsverhältnisse konnte ich leider keine genauen Angaben erhalten. Sie sind aber im allgemeinen ähnlich denen der Lehrer an den Mittelschulen. Dr. Baumeister gibt in seinem oben angeführten Handbuch folgende Zahlen an: „Die Besoldung wird nach der wöchentlichen Stundenzahl berechnet und zwar beziehen Anfänger für 12 Stunden 750 Rubel jährlich, für alle übrigen Stunden je 60 Rubel. Wenn ein Lehrer z. B. wöchentlich 18 Stunden gibt, so bezieht er $750 \text{ plus } 360 = 1110 \text{ Rubel} = 2941.50 \text{ Franken}$. Es ist aber wohl zu beachten, daß unter den russischen Lebensverhältnissen ein Rubel gleich einem Franken zu setzen ist. „Im allgemeinen ist die Lage des Lehrpersonals eine unerfreuliche. Die meisten Lehrer suchen eine Erleichterung darin, daß sie Pensionäre halten, wo sie solche finden oder Privatstunden geben, was auch nicht überall möglich ist.“ (Dr. Baumeister.)

III.

Nach dem, was wir über die Organisation soeben gehört haben, ist es klar, daß der wissenschaftliche Stand der Lehrerbildungsanstalten in Rußland noch vieles zu wünschen übrig läßt. Wir können selbstredend in einen Vergleich mit unsern Verhältnissen nicht eintreten, da die Vorbedingungen der beiden Vergleichsglieder zu verschieden sind.

Als Mindestforderung wurde aufgestellt, „daß der Lehrerkandidat mindestens ein Maß von Kenntnissen besitzen muß, welches den Zielen der einfachen Volksschule entspricht und daß er eine zufriedenstellende Lektion in russischer Sprache und im Rechnen ablegen kann.“ (Johannes Katsch, Überblick über den Stand des Schulwesens in Rußland, Sächsische Schulzeitung, 1903, No. 30 Seite 460.)

An den Normalschulen und an den pädagogischen Kursen gilt folgender Lehrplan:

Fächer	Wochenstunden		
	1. K.	2. K.	3. K.
Religion	2	2	1
Russische Sprache und Kirchenslawisch	5	5	2
Arithmetik und Algebra	5	4	2
Geometrie	2	2	1
Geschichte	3	2	1
Geographie	2	2	1
Naturgeschichte	4	5	1
Zeichnen, Schönschreiben	5	4	1
Pädagogik, Didaktik	—	2	2

Das Kirchenslawisch ist eine von der russischen Umgangssprache ziemlich verschiedene Sprache und bietet dem Lernenden bedeutende Schwierigkeiten. Auffallend ist in diesem Stundenplan das Verhältnis der Stundenzahlen zwischen Zeichnen und Kalligraphie einerseits und den pädagogischen Fächern anderseits.

Der Unterricht an den Seminarien zerfällt in folgende Fächer:

	Wochenstunden		
	1. K.	2. K.	3. K.
Religion	4	3	2
Russische Sprache	4	4	2
Kirchenslawisch	2	1	1
Arithmetik	4	3	2
Geometrie	1	2	2
Geschichte	2	3	2
Geographie	3	2	2
Naturgeschichte	2	3	3
Schönschreiben, Zeichnen	5	4	3
Pädagogik	—	2	3
Turnen	2	2	2
Gesang	2	2	2
Praktische Beschäftigung	—	—	6
	31	31	32

An den Seminarien wird demnach ausgedehnterer Unterricht erteilt in Religion und Sprache als in den pädagogischen Kursen und den Normalschulen. Auch ist in ihnen den praktisch beruflichen Übungen mehr Zeit eingeräumt als in den andern Lehrerbildungsanstalten. Ebenfalls in diesem Lehrplan fällt auf, wie wenig Stunden für die pädagogischen Fächer reserviert sind.

Was die Gymnasien anbetrifft, nach deren erfolgreichem Absolvieren in Rußland durch eine Probelektion das Lehrdiplom erlangt werden kann, so ist von ihnen zu sagen, daß sie mit unsern gleichnamigen Anstalten kaum in Konkurrenz treten können. Im Jahre 1905 wurde ihr Lehrplan reformiert. Dabei schaffte man das Griechische ganz ab und reduzierte den Lehrstoff im Lateinischen zur Hälfte. An die Stelle des Abgeschafften trat nichts neues.

Über die Lehr- und Lernweise an den Lehrerbildungsanstalten gilt im großen und ganzen das gleiche, was Alexander Eliasberg in seinem Artikel: Gymnasium und Universität in Rußland (Süddeutsche Monatshefte, Juli 1915, Seite 565) schrieb: „Die überwiegende Mehrzahl der Schüler wird aber mit diesem aufs Minimum reduzierten Lehrstoff nicht fertig. Das beruht natürlich nicht auf der Unfähigkeit

der Schüler, sondern auf folgenden zwei Ursachen. Erstens ist der ganze Lehrbetrieb so verkehrt wie möglich. In der Stunde selbst wird absolut nichts gelernt. Sie ist ausschließlich damit angefüllt, daß drei bis sechs Schüler die aufgebene und zu Hause vorbereitete Lektion hersagen müssen. Zum Schlusse der Stunde heißt es dann: „fürs nächstemal bereitet ihr den nächsten Paragraphen vor“. Der aufgerufene Schüler bekommt für sein jedesmaliges Auftreten eine Zensur. Am Schlusse des Quartals wird aus diesen Zensuren das Mittel gezogen und in das Quartalnotenblatt gesetzt. Je nach dem Gegenstand hat der Schüler nur zwei bis zehnmal im Quartal seine Aufgaben herzusagen. Bei einzelnen Gegenständen, wie z. B. Geschichte und Physik kommt jeder Schüler nur ein- höchstens zweimal im Quartal dran. Wir brauchten also nur so lange die Aufgaben vorzubereiten, bis wir einmal dran kamen, dann konnten wir mehrere Wochen lang feiern. Jeder Lehrer hatte eine Reihenfolge, in der die Schüler im Laufe eines Quartales antreten mußten. Die einfachste war natürlich die alphabetische. Bei den meisten Lehrern konnte jeder Schüler im voraus berechnen, wann er an die Reihe kommt und folglich die Lektion vorbereiten muß. Selbstverständlich resultierten aus diesem System höchst lückenhafte Kenntnisse.

Der schlimmste Krebschaden des russischen Schulbetriebes ist aber die übergroße Zahl von schulfreien Tagen. Das russische Schuljahr dauert von Ende August bis Ende April. Der Mai ist den Prüfungen gewidmet. Die Sommerferien dauern durchschnittlich drei Monate. Außerdem gibt es Weihnachtsferien (zwei Wochen), Osterferien (zwei Wochen) und Butterwochenferien (zehn Tage). Dann fallen nach dem russischen Kalender auf jeden Monat etwa drei kirchliche Feiertage. Schließlich gibt es noch die sogenannten Zarentage: Geburts- und Namenstag des Zaren, der Zarin, der Zarinmutter und des Thronfolgers; außerdem Tag der Thronbesteigung und der Krönungstag des regierenden Kaisers. Es gibt also insgesamt zehn Zahrentage, die sämtliche schulfrei sind. Nach Abzug aller Ferien-, Sonn- und Feiertage bleiben im Jahr nur 130—140 Schultage! Es ist ein Wunder, daß selbst der minimale Lehrstoff der russischen Mittelschule bei diesen permanenten Ferien bewältigt werden kann. Meistens wird er auch gar nicht bewältigt. Als Kuriosum will ich noch bemerken, daß in den neunziger Jahren das Ministerium für Volksaufklärung zur Überzeugung kam, daß an den russischen Schulen zu viel gelernt wird, und die Einführung eines zweiten Sonntags in der Woche (er sollte, wenn ich nicht irre, auf den Donnerstag fallen) erwog. Aus irgend einem Grunde drang aber das Projekt nicht durch.“

IV.

Im folgenden gebe ich Ihnen einige statistische Daten über die russischen Anstalten zur Heranbildung von Volksschulehrern aus dem Jahre 1897. Leider standen mir jüngere Angaben über dieses Gebiet nicht zur Verfügung.

I. Pädagogische Institute.

	Kosten	Jahr der Gründung	Schüler	Profess.
St. Petersburg	47,040	1872	65	12
Moskau	32,531	1872	58	13
Kasan	27,185	1876	36	12
Orenburg	—	1878/94	—	—
Belgorod	26,940	1876	41	12
Tambow	25,459	1870/72	143	8
Theodosia	27,200	1874	34	12
Gluchow	28,750	1874	53	13
Wilna	26,485	1875	34	13
Wilna (jüdisch)	33,143	1873	64	15
Tiflis	35,014	1882	91	12

Seminarien und Normalschulen.

St. Petersburger Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Gatschine	1871	7	80	16,810
Pskow	1873	8	74	20,787
Totemsk	1872	7	81	18,468
Tschernowetsk	1875	7	48	15,410
<i>Normalschulen:</i>				
Petersburg	1872	23	63 (m) 89 (f)	36,362

Moskauer Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Alferow	1872	7	71	16,910
Karatchef	1872	7	50	16,810
Kirjatsk	1878	7	61	16,810
Moskau (für Mädchen)	1866/70	17	77	21,440
Nowinsk	1871	7	55	16,810
Nowotorjewsk	1875	7	59	14,810
Poliwanow	1874	7	80	17,285
Riagan	1869/74	9	71	22,581
<i>Normalschulen:</i>				
Twer (für Mädchen)	1870	15	168	24,488

Kasaner Kreis.

<i>Seminarien:</i>		J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Wolsk		1875	7	78	16,810
Kasan		1872	13	143	37,960
Poretsk		1872	8	87	17,610
<i>Normalschulen:</i>					
Kasan		1876	10	30	17,420
Kasan (für Mädchen)		1871	17	86	14,865
Samara		1872	12	193	19,465
Simbirsk		1877	7	134	10,940

Orenburger Kreis.

<i>Seminarien:</i>		J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Blagoweschtschensk		1876	11	53	16,210
<i>Normalschulen:</i>					
Birsk		1882	12	33	15,955
Orenburg		1880	11	35	18,255

Odessaer Kreis.

<i>Seminarien:</i>		J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Bairamtsche		1872	8	63	20,457
Preslow		1875	7	86	18,366
Nowoburg		1874	7	86	16,810
Cherson		1872	9	83	16,994
<i>Normalschulen:</i>					
Simpheropol		1872	9	36	17,660

Charkower Kreis.

<i>Seminarien:</i>		J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Woltchansk		1874	7	56	16,950
Woroneje		1875	7	68	16,810
Kursk		1890	11	70	25,548
Nowotscherkask		1877	7	74	21,182
Pensa		1874	7	26	16,210

Kiower Kreis.

<i>Seminarien:</i>		J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Korotyschef		1869/71	7	105	16,363
Dederkal		1875	7	41	14,964

Wilnaer Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Molodetschno	1864	7	101	19,122
Nesweje	1875	7	88	17,120
Polotsk (Jesuiten = 1820)	1872	7	96	18,247
Poneweje	1872	7	94	14,049
Swislotsche	1876	7	101	17,015

Rigaer Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Walki	1894	9	—	18,320
Goldingen	1870	9	122	25,985
Dorpat	1828	9	88	22,762

Warschauer Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Andrejewo	1872	8	66	10,085
Bielsk	1872	7	68	11,210
Warschau	1873	11	65	10,190
Wawer	1872	9	73	10,081
Wymiysline	1872	7	84	10,105
Lentschytsa	1872	8	78	10,111
Solets	1872	8	72	10,025
Siennitza	1872	8	64	9,985
Kulm	1872	8	52	11,185

Kaukasischer Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Geri	1876	17	93	52,165
Kubansk	1871	9	75	28,413
Kutais	1881	8	81	28,852
Eriwan	1881	10	52	28,350

Sibirischer Kreis.

<i>Seminarien:</i>	J. d. Grd.	Lehrer	Schüler	Kosten
Omsk	1872	7	68	17,110
Irkutsk	1872	10	68	39,460
Krasnojarsk	1873	7	35	18,310
Taschkent	1879	9	54	32,036

Die Seminarien in Rußland im Jahre 1897.

Lehrbezirk:	Anstalten	Lehrer	Schüler
Petersburg	4	29	283
Moskau	8	68	524
Kasan	3	28	308
Orenburg	1	11	53
Charkow	5	39	294
Odessa	4	29	310
Kiew	2	14	146
Wilna	5	35	480
Warschau	9	74	622
Riga	3	27	210
Kaukasien	4	44	271
Sibirien	4	33	225
Total	52	431	3734

Die Normalschulen Rußlands im Jahre 1897.

Lehrbezirk:	Anstalten	Lehrer	Schüler
Petersburg	1	23	152
Moskau	1	15	168
Kasan	4	46	443
Orenburg	2	23	68
Odessa	1	9	36
Total	9	116	867

Zusammenstellung der Anstalten zur Heranbildung von Volksschullehrern in Rußland im Jahre 1897.

	Anstalten	Lehrer	Schüler
Pädagogische Institute	11	122	619
Seminarien	52	431	3734
Normalschulen	9	116	867
Total	72	669	5220

Die Anzahl der Seminargründungen von 1864—1897 in Rußland,

1864	1	1871	3	1875	7	1879	1
1866	1	1872	19	1876	3	1881	2
1869	2	1873	3	1877	1	1890	1
1870	1	1874	4	1878	2	1894	1

An die in dieser Statistik vorgelegten Zahlen ließen sich interessante Bemerkungen knüpfen. Vergleichen wir z. B. den Stand des Lehrerseminarwesens im Jahre 1897 zwischen der Schweiz und Rußland. Das Reich des weißen Zaren hatte im genannten Jahre ungefähr eine Bevölkerung von 30,000,000 Seelen. Auf diese dreißig Millionen Einwohner entfielen also 52 eigentliche, offizielle Seminarien. Das macht ein Seminar auf eine Bevölkerungszahl von rund 577,000 Köpfen. In der Schweiz entfielen im Jahre 1897 auf rund 3,700,000 Einwohner, 30 eigentliche, staatliche Seminarien. Das macht auf 123,333 Einwohner ein Lehrerseminar. Das „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1896“ von Dr. A. Huber gibt im genannten Jahre für 411 Lehrkräften und 2453 Studierenden an. Für Rußland lauten für 1897 die respektiven Zahlen: 72 — 669 — 5220.

Auffallend ist es, daß in den russischen Lehrerbildungsanstalten verhältnismäßig wenig Studierende sind in Anbetracht der großen Bezirke, die sie mit Lehrern zu versorgen hatten.

Es waren deshalb auch jährlich 10% der Lehrerstellen vakant. Die pädagogischen Anstalten lieferten nur ein Viertel des Bedarfs an Lehrern. Der übrige Teil wurde von Gymnasien, Mädchenschulen, kirchlichen Lehranstalten usw. gestellt. Diese letztgenannten Schulen entließen jährlich gegen 9000 Schüler, von denen die meisten sich dem Lehrerberufe zuwandten.

Verehrte Herren Kollegen, aus dem vorgelegten Material können wir unter Berücksichtigung der eigenartigen Umstände immerhin einen fortschrittlichen Willen in der Seminarschulbewegung in Rußland feststellen. Dieser Bewegung nach Vorwärts stellten sich eben oft Schwierigkeiten in den Weg, von denen wir bei uns wenig wissen. Vorerst mußte in der Gesamtheit des Volkes einmal das Bildungsbedürfnis geweckt werden. Wir würden uns irren, wenn wir die geistige Bewegung der russischen Studentenschaft an unsern Hochschulen als Maßstab für das russische Bildungsbedürfnis annehmen wollten. Man rühmt den genannten Studierenden Wissensdrang und Arbeitsfreudigkeit nach. Wir dürfen aber nicht übersehen, daß diese Studentenschaft einen sehr kleinen Bruchteil der Gesamtbevölkerung ausmacht. Neunzig Prozent der letzteren sind Bauern. Und diese hatten bis 1861 kein Interesse für Bildung. Seit der Aufhebung der Leibeigenschaft mußte demnach erst der Bildungstrieb im russischen Volke geweckt werden. Das ist wohl die tiefstliegende Ursache, daß die Entwicklung der Volksschullehrerbildung eine langsame war. Dazu kamen da und dort eigenartige politische Verhältnisse und nicht zu-

letzt bildete eine gewisse Beamtenschaft dem Fortschreiten der Bildung und der Volksaufklärung überhaupt ein großes Hindernis.

* * *

Zu meinem Vortrage benützte ich folgende Quellen:

1. Übersicht über die Tätigkeit des russisch-kaiserlichen Ministeriums der Volksaufklärung in den Jahren 1862, 1863 und 1864. St. Petersburg 1865.
2. L'instruction primaire en Russie, Jos. Stankiewicz. Freiburg 1900.
3. Rußland von Innen. Süddeutsche Monatshefte. Juli 1915.
4. Dr. A. Baumeister: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre an höheren Schulen.
5. Sächsische Schulzeitung. 1903, No. 30 und 31.
6. Statistique de l'enseignement primaire en Russie. St. Petersbourg 1900.
7. La Russie à la fin du XIXe Siècle. Paris, Dupont 1900.
8. Aperçu de l'enseignement superieur en Russie. Paris 1900.
9. Bericht an Seine Majestät den Kaiser über den Zusand des Unterrichtswesens im Jahre 1871. St. Petersburg, 1873.

II. Protokoll.

I. Am 9. Oktober 1915 hielt der Schweizerische Seminarlehrerverein im Bezirksschulgebäude in Baden die ordentliche Jahresversammlung ab. Um fünf Uhr nachmittags eröffnete der Präsident die Tagung, zu der 26 Mitglieder erschienen waren. Er begrüßte die Anwesenden mit warmen Worten. Nach einem kurzen Rückblick auf die-letztjährige schöne und lehrreiche Zusammenkunft in Bern erweckte er mit knappen Worten die Erinnerung an die Schreckenstat von Serajewo wieder in uns auf. Er schilderte, wie die dröhnenden Ereignisse bald darauf sich überstürzten und wie der Brand des Weltkrieges immer mehr um sich fraß. Die mächtigen Störungen in den Nachbarländern zitterten auch bei uns nach. Besonders empfindlich wurde dies in den Schulen mit militärpflichtigen Zöglingen wahrgenommen. Aber trotzdem können wir nicht dankbar genug sein, daß die Vorsehung, die Klugheit der Behörden und die Bereitschaft der Armee uns bis heute vor dem Kriege bewahrt hat. Nachdem der Präsident noch mit wenigen Strichen unsere große Aufgabe, dem Vaterlande eifrige und pflichtbewußte Volkserzieher heranzubilden, gezeichnet hatte, erklärte er die Versammlung als eröffnet.

Leider traten im verflossenen Jahre mehrere Mitglieder aus. Es sind die Herren: Wydler Heinrich, Brugg — Dr. P. Barth, Basel — R. Meier, Basel — Von Arx Ferdinand, Solothurn — Briod Ulysse,

deutschen Sprachgebiet der Schweiz. (Verkaufsstellen des Vereins zur Verbreitung guter Schriften, Schulhäuser, Kioske etc.).

2. mit Herausgebern von billigen Jugendschriftensammlungen (Dürerbund, Schaffstein — Köln) in Verbindung zu treten, um ihnen Vorschläge zu machen zur Herausgabe von Jugendschriften schweizerischer Autoren als Einzelhefte ihrer Sammlungen,

3. mit der Neuen Helvetischen Gesellschaft in Verbindung zu treten, um mitzuwirken an den von ihr redigierten Sonntagsblättern zu schweizerischen Zeitungen, in dem Sinne, daß passende Jugendlektüre vorgeschlagen wird und die in Form von Separatabdrücken aus den Sonntagsblättern erscheinenden Jugendschriften herausgegeben werden. Namens der Kommission, der Referent: Dr. Schneider.

Der Präsident dankte der Kommission und fragte die Versammlung an, ob sie einverstanden sei, daß wir zur Realisierung der Kommissionsanträge an den Vorstand des Schweizerischen Lehrervereins gelangen. Die Versammlung stimmte zu.

8. Unter dem Traktandum „Allfälliges“ bat der Präsident um Vorschläge oder Anregungen für das nächste Vortragsthema. Herr Seminardirektor Dr. Schneider schlug vor, einmal dem Thema: „Wie kann das Seminar an der innern Förderung des Fortbildungsschulwesens arbeiten?“ näher zu treten. Der Vorsitzende verdankt die Anregung.

9. Um 7 $\frac{1}{2}$ Uhr schloß Herr Rektor Keiser unter herzlichem Dank an die Teilnehmer die Versammlung.

III. Kommissionsbericht, die Erstellung eines Lehrmittels der Methodik betreffend.

An der Jahresversammlung des schweizerischen Seminarlehrervereins in Zug, 18. Oktober 1913, erstattete ich den letzten Bericht über die Tätigkeit der Kommission, die mit der Ausarbeitung eines Lehrmittels für Pädagogik beauftragt worden war. Ich machte schon damals auf die großen Schwierigkeiten, die sich der Ausführung der Arbeit entgegenstellten aufmerksam. Trotzdem erklärte sich die Kommission bereit, noch weiter die Hand ans Werk zu legen. Es fehlte noch eine Bearbeitung der Methodik des Geschichts- und des Deutschunterrichtes für die obere Stufe. Eine Methodik des Geschichtsunterrichtes hatte Herr Dr. Ernst Schneider in Bern in Aussicht gestellt; Bezüglich der Methodik des Sprachunterrichts wandte ich mich an mehrere Mitglieder des Vereins mit dem höflichen Ersuchen, diese Arbeit zu übernehmen. Ich hatte aber leider keinen Erfolg. Wenn

ich es daher unterlassen habe, noch andere Mitglieder in dieser Angelegenheit zu begrüßen, so möchte ich bitten, das zu entschuldigen; die verschiedenen Ablehnungen wirkten eben nicht ermutigend zu weiterer Umschau. Die ablehnende Haltung wurde motiviert zum Teil mit Überladung durch anderweitige Arbeiten, zum Teil aber durch Gründe, die in der Sache selbst liegen. Es wurde geltend gemacht, daß man sich heute, wie in vielen andern Dingen, so auch in methodischen Fragen in einem Stadium der Entwicklung, der Umgestaltung, der Umwertung methodischer und pädagogischer Anschauungen befinde, und daß es kaum möglich wäre, ein Lehrmittel zu schaffen, das den Anforderungen, die der heutige Stand der psychologischen Forschung und der logischen Durchdringung der Lehrstoffe erheischt, genügen könnte. Man wies auch darauf hin, daß bereits von deutschen Schulmännern verfaßte Lehrbücher der Methodik vorliegen, die sich eines guten Klanges erfreuen, so daß es einer Kommission schwer fallen dürfte, aus der Zusammenarbeit verschiedener Kräfte ein Werk zu schaffen, das jenen deutschen überlegen wäre. Es wurde auch auf die Ziele deutscher Reformpädagogen hingewiesen, und zwar in dem Sinne, daß ein Lehrmittel der Methodik diese Reformbewegung berücksichtigen müsse.

Gegenüber diesen Forderungen vertrete ich nun die Ansicht, daß es unmöglich wäre, in einem kleinen und gedrängt gefaßten Lehrmittel, wie es wiederholt ausdrücklich gewünscht wurde, die mannigfaltigen Strömungen, die gegenwärtig das Gebiet der Unterrichtslehre und der Unterrichtskunst durchfluten, so darzustellen, daß junge Leute, die erst in die Grundlagen der Methodik eingeführt werden müssen, daraus Nutzen ziehen könnten. Das Lehrmittel muß, wenn es nicht allzu umfangreich und zu teuer werden soll, sich auf die Darlegung der wichtigsten methodischen Grundsätze beschränken und kann deshalb den verschiedenen Fragen, die die Gegenwart aufgerollt hat, keine weitgehende Berücksichtigung schenken. Haben wir schon die früheren Diskussionen sowohl innerhalb der Kommission als auch 1912 an der Versammlung in Olten gezeigt, wie die Anschauungen in bezug auf die Anforderungen an ein zu erstellendes Lehrmittel auseinander gehen, so wurde mir das bei den Bemühungen, weitere Mitarbeiter zu gewinnen, noch deutlicher zum Bewußtsein gebracht, so daß mein Entschluß, alle Kraft auf die Durchführung des begonnenen Werkes zu verwenden, ins Schwanken geraten ist.

Von einer Seite wurde schon in einer Kommissionssitzung betont, ein Lehrmittel der Methodik sei gar kein Bedürfnis; dieser Auffassung wurde später noch in einer besondern Zuschrift Ausdruck gegeben.

Von anderer Seite wurde wenig Hoffnung gemacht, daß das Lehrmittel an dem Seminar, in dem der betreffende Kollege wirkt, eingeführt würde; ein Umstand, der auch nicht aufmunternd wirken kann. Fasse ich zusammen, so muß ich folgendes feststellen:

1. Die Anforderungen, die von den verschiedenen Kollegen an ein Lehrmittel der Methodik gestellt wurden, weichen sehr von einander ab. Methodikunterricht wird bestritten.
2. Die Notwendigkeit eines gedruckten Lehrmittels für den Methodikunterricht wird bestritten.
3. Es ist nach getanen Äußerungen vorzusehen, daß ein Lehrmittel, wenn es auch erstellt werden könnte, nicht an allen deutsch-schweizerischen Seminarien eingeführt würde.

Angesichts dieser Umstände konnte ich den Mut nicht mehr finden, weitere Schritte zur Förderung der geplanten Arbeit zu unternehmen. Ich gab daher unter dem 12. April 1915 den Mitgliedern der Kommission Kenntnis von der Sachlage und fügte bei, daß man unter diesen Umständen von einer Weiterführung der Arbeit wohl absehen müsse. Die Mitglieder pflichteten meiner Auffassung bei; daher stelle ich im Namen der Kommission den Antrag, es sei von der Erstellung eines Lehrmittels für den Methodikunterricht abzusehen und die Kommission sei von der ihr übertragenen Arbeit zu entbinden und daher aufzulösen.

Ich bedaure diesen Ausgang, namentlich auch im Hinblick auf die schon geleistete Arbeit. Ich hoffe aber, es werde sich in nicht allzuferner Zeit eine jüngere Kraft finden, die aus eigenem Antrieb sich an die Aufgabe macht, für schweizerische Lehrerseminare ein Lehrbuch der Methodik zu schaffen, das das gute Alte mit dem erprobten Neuen in organischer Verbindung darbieten wird. Bis jetzt hat diese Aufgabe noch keiner unserer Schulreformer, auch in Deutschland nicht, gelöst. Und wenn man etwa auf das dreibändige Werk von Itschner oder auf die pädagogischen Präludien von Gaudig hinweist, so muß ich einwenden, daß die beiden Werke weit davon entfernt sind, das zu bieten, was unserm Lehramtskandidaten dienen könnte. Das erstere ist viel zu breitspurig angelegt und behandelt Fragen, die wohl zur Beleuchtung der betreffenden Fachwissenschaft dienen, aber mit methodischer Anleitung, wie ein Seminarist sie braucht, nichts zu tun haben, während das andere die Probleme, die in einem Seminar besprochen werden müssen, viel zu allgemein und unbestimmt faßt. Dagegen bieten beide Werke dem Lehrer, der schon etwas erlebt und erfahren hat, wertvolle Belehrung und mannigfache Anregung. —

Zum Schlusse erübrigt mir noch, den verschiedenen Herren Kollegen, die bei der Arbeit mitgewirkt haben, für ihre Leistungen und Mühen den besten Dank auszusprechen.

Basel, 6. Oktober 1915.

Dr. X. Wetterwald.

IV. Statuten des schweizerischen Seminarlehrervereins.

- § 1. Der schweizerische Seminarlehrerverein bezweckt:
- a) seinen Mitgliedern wissenschaftliche und methodische Anregungen zu geben, sowie unter ihnen die Kollegialität zu stärken.
 - b) die Heranbildung der Volksschullehrer allseitig zu fördern.
- § 2. Zu diesem Zwecke hält er in der Regel alljährlich eine Versammlung ab. Das Protokoll über die Verhandlungen, sowie die Referate sind den Mitgliedern gedruckt zuzustellen.
- § 3. Zur Leitung der Geschäfte wird von der Versammlung auf die Dauer von drei Jahren ein Vorstand gewählt, bestehend aus Präsident, Vizepräsident, der zugleich das Amt des Quästors versieht und Aktuar. Zur Prüfung der Rechnung bezeichnet die Versammlung alljährlich zwei Rechnungsrevisoren.
- § 4. Der Verein gliedert sich auf Grund eines Vertrages als selbständig organisierter Verein dem Verband des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer an.
Der Eintritt in den V. S. G. steht den Mitgliedern frei. (Jahresbeitrag 2 Fr.)
- § 5. Ort und Zeit der Versammlung wird vom V. S. G. bestimmt. Hält es der Vorstand des S. S. V. aus besondern Gründen für angezeigt, so kann er eine getrennte Tagung beschließen.
- § 6. Bei gemeinsamer Tagung wird die Tagesordnung von den beiden Vorständen festgesetzt.
- § 7. Drucksachen und Archivalien werden nach einem Vertrage dem Pestalozzianum in Zürich zur Verwahrung übergeben.
- § 8. Für Bestreitung der Auslagen ist ein Jahresbeitrag von 1 Fr. erhoben. Nach Bedürfnis kann er verdoppelt werden.
- § 9. Der Austritt aus dem Verein muß dem Präsidenten schriftlich angezeigt werden. Für das laufende Jahr ist der Betrag jedenfalls noch zu entrichten.
- § 10. Eine Änderung der Statuten erfolgt nach Beschluß der Jahresversammlung. Der Vorstand hat die Abänderungsvorschläge den Mitgliedern vor der nächsten Jahresversammlung zuzustellen.
-

Verzeichnis

der Mitglieder des Vereins schweizerischer Seminarlehrer.

Oktober 1915.

A. Kanton Aargau.

1. Lehrerinnenseminar Aarau.

1. Frä. Blattner, Anna, Aarau (Französisch, Englisch).
2. Herr Bolliger, Gotthold, Aarau (Schreiben).
3. „ Dr. Dill, Oskar, Aarau (Mathematik).
4. Frä. Flühmann, Elisabeth, Aarau (Geschichte, Italienisch, Religionslehre inkl. Kirchengeschichte, Kunstgeschichte).
5. „ Dr. Humbel, Frieda, Aarau (Geschichte, Religionslehre, Kunstgeschichte, Italienisch).
6. Herr Kutschera Eugen, Aarau bezw. Altstetten bei Zürich (Gesang- und Musiktheorie, Klavier- und Harmoniumspiel).
7. „ Dr. Schmuziger, Friedrich, Aargau (Hygiene).
8. „ Dr. Schwere Siegfried, Aarau (Geographie, Naturkunde, Stenographie).
9. „ Suter, Jakob, Rektor, Aarau (Latein, Pädagogik inkl. Lehrübungen).
10. „ Weibel, Adolf, Aarau (Kunstzeichnen).
11. „ Zimmerli, Samuel, Aarau (Deutsch, Geschichte).

2. Lehrerseminar Wettingen.

12. Herr Dr. Fisch, Adolf, Wettingen (Mathematik, Physik).
13. „ Fricker, Karl, Turnlehrer, Aarau (Turnen).
14. „ Herzog, Joh. Adolf, Direktor, Wettingen (Deutsch, Pädagogik, Volkswirtschaftslehre).
15. „ Dr. Holliger, Wilhelm, Wettingen (Naturkunde, Geographie).
16. „ Hunziker, Fritz, Wettingen (Uebungsschule, Methodik).
17. „ Pfyffer, Ivo, Wettingen (Geschichte, Deutsch, Latein, Volkswirtschaftslehre).
18. „ Ryffel, Jakob, Seminar Wettingen (Musik).
19. „ Steimer, Eugen, Zeichenlehrer, Aarau (Zeichnen).

B. Kanton Basel.

1. Töcherschule.

20. Herr Dr. Baumberger, E., Pfirtergasse 33 (Naturwissenschaft, Geographie).
21. „ Boepple, Paul, Mittlere Strasse 61 (Singen).
22. „ Bollinger-Auer, J. J., Unterer Rheinweg 132 (Pädagogik, Turnen, Singen).
23. „ Bächtiger, A., Rotbergerstrasse 4 (Violine).
24. „ Christoffel, H., Hebelstrasse 93 (Deutsch, Geschichte, Religion).
25. „ Dr. Dick, E., Thiersteinallee 87 (Englisch).
26. „ Dr. Eppenberger, H., Oberwilerstrasse 58 (Schreiben).
27. „ Dr. Hallauer, R., Byfangweg 17 (Deutsch).
28. „ Dr. Hausknecht, E., Holbeinstrasse 47 (Englisch, Latein).
29. „ Matthey, Hubert, Schanzenstrasse 22 (Französisch).
30. „ Dr. Moosher, Th., Schertlinggasse 20 (Deutsch, Geschichte, Pädagogik, Religion).
31. „ Dr. Roches, P., Bernoullistrasse 22 (Französisch).
32. „ Rorschach, E., Thiersteinallee 9 (Zeichnen).
33. „ Ruegg, A., Hammerstrasse 16 (Mathematik).
34. „ Zingg, E., Thiersteinallee 5 (pensioniert).

2. Fachkurse.

35. Herr D. Dr. Finsler, G., Sonnenweg 16 (Religion).
36. „ Heinimann, K., Uebungsleiter, Wielandp. 4.

37. Herr Dr. Heman, Fr., Professor, Sommergasse 48 (Pädagogik, Psychologie).
38. „ Dr. Thommen, E., Holbeinstrasse 57 (Deutsch).
39. „ Frei, August, Rütimeyerstrasse 7 (Turnen).
40. „ Dr. Wetterwald, Xaver, Oberwilerstrasse 59 (Methodik und Leitung der Schulpraxis).

C. Kanton Bern.

1. Seminar Bern-Hofwil.

a) Oberseminar Bern und Gesamtanstalt Bern-Hofwil.

41. Herr Andres, Hans J., Pfarrer, Jägerweg 9, Bern (Religion).
42. „ Dr. Brugger, Hans, Meisenweg 18, Bern (Geschichte, Geographie).
43. „ Prohaska, Emil, Bühlstrasse 29, Bern (Zeichnen).
44. „ Dr. Rossé, Charles, Daxelhoferstrasse 18G, Bern (Französisch).
45. „ Dr. Schneider, Ernst, Direktor, Länggasse 68, Bern (Pädagogik).
46. „ Dr. Stichelberger, Heinrich, Neubrückstrasse 23, Bern (Deutsch, dasselbe Fach am Seminar Hindelbank).

b) Unterseminar Hofwil.

47. Herr Arni, Hans, Pfarrer, Münchenbuchsee (Religion).
48. „ Holzer Eduard, Seminarlehrer, Hofwil (Deutsch, Französisch).
49. „ Staufer, Hans, Vorsteher, Hofwil (Naturgeschichte).

2. Städtische Mädchenschule und Lehrerinnenseminar Bern.

50. Herr Balsiger, Eduard, Direktor, Schosshalde, Höbeweg 18, Bern (Pädagogik, Geschichte).
51. „ Bögli, Fritz, Monbijoustrasse 9, Bern (Französisch).
52. „ Dr. Feller, Richard, Berchtoldstrasse 43, Bern (Geschichte, Deutsch).
53. Frl. Dr. Graf, Emma, Laupenstrasse 53, Bern (Deutsch, Geschichte).
54. Herr Reist, Alfred, Werdtweg 7, Bern (Schreiben).
55. „ Rennefahrt, Wilhelm, Marzili, Moosweg 9, Bern (Musik).
56. „ Rüeli, Johann, Sulgenauweg 10, Bern (pensioniert).
57. „ Ryser, Emil, Pfarrer, Falkenhöheweg 9, Bern (Religion).
58. „ Schwab, Hermann, Monbijoustrasse 67, Bern (Naturkunde).
59. „ Studer, Jakob, Breitenrainplatz 38, Bern (Mathematik).

3. Neue Mädchenschule Bern.

60. Herr Dr. Bäschlin, Konrad, Nägelligasse 2, Bern (Deutsch, Geschichte).
61. „ Dähler, Walter, Direktor, Brunnmattstrasse 76, Bern (Religion, Pädagogik).
62. „ Marti, Friedrich, Breitenrainplatz 38 c, Bern (Mathematik, Naturkunde).

4. Lehrerinnenseminar in Hindelbank.

63. Herr Grütter, Walter, Pfarrer, Direktor, Hindelbank (Pädagogik, Religion, Geschichte).
64. Frl. Minder, Martha, Arbeitslehrerin, Burgdorf (Handarbeit).
65. Herr Moser, Rudolf, Hindelbank (Methodik, Mathematik, Naturkunde, Schreiben, Gesang, Klavier).
66. Frl. Schaffer, Margaretha, Falkenweg 9, Bern (Französisch, Geographie, Turnen).

5. Freies evangelisches Seminar Muristalden, Bern.

67. Herr Dr. Burri, Fritz, Hausvater, Muristrasse 8, Bern (Geographie, Geschichte).
68. „ Dr. Fluri, Adolf, Steigerweg 22, Bern (Französisch, Papparbeiten).
69. „ Geissbühler, Joh. Fr., Vorsteher der Musterschule Muristalden 10, Bern (Methodik, Praktikum).
70. „ Dr. Gerber, Eduard, Gutenbergstrasse 5, Bern (Mathematik, Naturgeschichte, Buchhaltung).
71. „ Howald Johann, Muristrasse 8 d, Bern (Deutsch, Geschichte).
72. „ Joss, Christian, Muristrasse 5, Bern (Musik, Gesang).
73. „ Dr. Krebs Arnold Bubenbergstrasse 3, Bern (Mathematik, Naturlehre).
74. „ Strasser Walter, Pfarrer, Direktor, Muristrasse 8, Bern (Pädagogik, Religion).

6. Ecole normale des Institutrices du Jura Bernois à Delémont.

75. Mr. Duvoisin, Henri, directeur, Delémont (pédagogie, français, mathématiques).
76. „ Grogg, Théophile, Delémont (religion, allemand, géographie, sciences naturelles, musique, gymnastique).

7. *Ecole normale des Instituteurs du Jura Bernois à Porrentruy.*
 77. Mr. Dr. Aeppli, Auguste, médecin, Porrentruy (hygiène).
 78. " Bourquin, Jules, Porrentruy (sciences naturelles, comptabilité, cosmographie).
 79. " Fridelance, François, Porrentruy (école d'application).
 80. " Germiquet, Edouard, Porrentruy (langue française, histoire).
 81. " Kohler, Adrien, Porrentruy (histoire religieuse).
 82. " Marchand, Marcel, directeur, Porrentruy (pédagogie, composition, sténographie).
 83. " Schneitter, Arthur, Porrentruy (agriculture).
 84. " Villemin, Henri, Porrentruy (école d'application).

D. Kanton Freiburg.

- Ecole normale à Hauterive.*
 85. Mr. Berset M., Hauterive (pédagogie).

E. Kanton St. Gallen.

- Lehrerseminar Marienberg bei Rorschach.*
 86. Herr Gmür, G., Rorschach (Methodik, Übungsschule).
 87. " Dr. Inhelder, A., Rorschach (Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Schreiben).
 88. " Dr. Messmer, Oskar, Rorschach (Deutsch, Pädagogik).
 89. " Morger, J. V., Direktor, Rorschach (Mathematik, geometrisches Zeichnen).

F. Kanton Genf.

- Section pédagogique du Collège.*
 90. Mr. Rosier, William, chef du département de l'instruction publique, Genève.
 91. " Zbinden, Louis, doyen de la section pédagogique, chemin des Voirons, Grange-Falquet, Genève.

G. Kanton Graubünden.

- 1. Lehrerseminar und Kantonsschule in Chur.*
 92. Herr Bazzigher, Joh., Rektor, Chur (Geschichte, Griechisch).
 93. " Bühler, Chr., Chur (Mathematik, Klavier, Orgel).
 94. " Cadotsch, J. B., Chur (Rechnen, Geometrie, Schreiben).
 95. " Dr. Capeder, E., Chur (Maturgeschichte, Geographie).
 96. " Christ, E., Chur (Instrumentalmusik, Gesang).
 97. " Conrad, P., Direktor, Chur (Pädagogik, Deutsch).
 98. " Florin, A., Chur (Deutsch, Rechnen).
 99. " Gartmann, Joh. B., Chur (Methodik Übungsschule).
 100. " Grand, U., Chur (Französisch, Englisch).
 101. " Jenny, H., Chur (Freihandzeichnen).
 102. " Dr. Pieth, E., Chur (Deutsch, Geschichte).

2. Freies Lehrerseminar in Schiers.

103. Herr Dr. Fischer, Hans, Schiers (Deutsch, Geschichte, Geographie).
 104. " Schläpfer J. Rudolf, Schiers (Naturkunde).
 105. " Dr. Spycher Karl, Schiers (Mathematik).
 106. " Zimmerli, Jakob, Direktor, Schiers (Psychologie, Didaktik, Pädagogik, Religion).

H. Kanton Luzern

- 1. Lehrerseminar in Hitzkirch.*
 107. Herr Dr. Brun Joseph, Hitzkirch (Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte).
 108. " Fischer, Vinzenz, Hitzkirch (Deutsch, Französisch, Geschichte).
 109. " Heller Friedrich, Hitzkirch (Deutsch, Methodik, Rechnen, Buchführung, Schreiben, Freihandzeichnen, Landwirtschaft).
 110. " Rogger, L., Direktor, Hitzkirch (Religion, Pädagogik).
 111. " Wyss, Franz, Ingenieur, Hitzkirch (Mathematik, technisches Zeichnen, Astronomie).

2. Städtisches Lehrerinnenseminar in Luzern.

112. Herr Breidenstein, Wilhelm, Habsburgerstrasse 14, Luzern (Deutsch).
 113. " Dr. Bucher-Meyer, Jakob, a. Seminardirektor, Pfistergasse 15, Luzern.

114. Herr Egli, Karl, Rektor der Sekundarschule, der Höheren Töchterschule, des Lehrerinnenseminars, Museggstrasse 21, Luzern (Mathematik).
115. Frä. Grossbach, Luise, Fluhmattstrasse 36, Luzern (Handarbeit).
116. Herr Hool, Theodor, Hirschmattstrasse 26, Luzern (Zoologie, Botanik, Geographie).
117. „ Marx, Felix, Brambergstrasse 16 a, Luzern (Zeichnen).
118. „ Misslin, Franz, Geissmattstrasse 9, Luzern (Französisch).
119. „ Schilliger, Josef, Museggstrasse 33, Luzern (Pädagogik, Methodik, Geschichte).
120. „ Dr. Staub, Johann, Fluhmattstrasse 18, Luzern (Physik, Chemie).
121. Frä. Stocker, Sophie, Taubenhausstrasse 23, Luzern (Englisch).

I. Kanton Neuenburg.

Ecole normale cantonale.

122. Mr. Knapp, Charles, Quai du Mont Blanc 2, Neuchâtel (géographie, histoire, instruction civique).

K. Kanton Schaffhausen.

Kantonsschule.

123. Herr Dr. Barth, Albert, Rosenberquartier, Schaffhausen (Pädagogische Fächer, Geschichte, Deutsch).

L. Kanton Schwyz.

Lehrerseminar in Rickenbach.

124. Herr Flüeler, Oswald, Rickenbach (Deutsch).
125. „ Lienert, Rudolf, Luzern (Freihandzeichnen, technisches Zeichnen).
126. „ Dr. Motschi, Eduard, Rickenbach (Naturgeschichte, Chemie, Geographie).
127. „ Ruckstuhl, Ernst Wilhelm, Rickenbach (Mathematik, Französisch, Physik).
128. „ Diebolder, Paul, ehem. Direktor und Prof. der pädagog. Fächer, des Deutschen und der Geschichte.

M. Kanton Solothurn.

Solothurner Kantonsschule.

(Abteilung: Lehrerbildungsanstalt.)

129. Herr v. Arx, Walter, Steingrube, Solothurn (Deutsch).
130. „ Eggenschwiler, Ferdinand, Zuchwil (Lehrübung).
131. „ Gunzinger, Peter, Abteilungsvorsteher der Lehrerbildungsanstalt der Kantonsschule, Steingrube 324, Solothurn (Lehrverfahren und kantonale Schulkunde; Entwicklungs-, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Erziehungsgeschichte).
132. „ Reinhart, Josef, Solothurn (Deutsch).
133. „ Dr. Wyss, Bernhard, Baselstrasse, Solothurn (Deutsch).
134. „ Wyss, Edmund, Kronenplatz, Solothurn) Gesang, Klavier, Orgel).

N. Kanton Thurgau.

Lehrerseminar Kreuzlingen.

135. Herr Brauchli, J., Kreuzlingen, Uebungslehrer.
136. „ Decker, Wilhelm, Kreuzlingen (Klavier, Violine, Orgel, Gesang, Musiktheorie).
137. „ Eberli, Johannes, Kirchstrasse 171, Kreuzlingen (Naturkunde, Mathematik, technisches Zeichnen).
138. „ Dr. Leutenegger, Albert, Kreuzlingen (Geschichte, Geographie).
139. „ Schuster, Eduard, Direktor, Kreuzlingen (Pädagogik, Religion).

O. Kanton Waadt.

Ecole normale à Lausanne.

140. Mr. Jayet, Lucien, Les Pléiades, Lausanne (école d'application).
141. „ Savary, J., directeur des écoles normales, Lausanne.
142. „ Troyon, Charles, Square de Georgette, Lausanne (chant).

P. Kanton Zug.

Lehrerseminar zu St. Michael in Zug.

143. Herr Arnold, Walter, Zug (Methodik, Geschichte der Pädagogik).
144. „ Hartmann, Jakob, Zug (Mathematik, Buchhaltung, technisches Zeichnen, Kalligraphie).

145. Herr Heimgartner, Jos., Zug (Zeichnen, Geschichte, Kunstgeschichte).
146. „ Keiser, Heinrich Alois, Rektor des Pensionates und des Lehrerseminars, Zug
(Psychologie, Pädagogik, Deutsche Literatur).
147. „ Schupp, Ed., Zug (Französisch).

Q. Kanton Zürich.

1. Lehrerseminar in Küsnacht.

148. Herr Bresin, Otto, Küsnacht (Uebungsschule).
149. „ Dr. Flach, Heinrich, Küsnacht (Geschichte).
150. „ Dr. Flury, Theodor, Küsnacht (Französisch).
151. „ Dr. Frey, Hans, Küsnacht (Chemie, Geologie, Anthropologie).
152. „ Dr. Gerlach, Rudolf, Küsnacht (Mathematik).
153. „ Dr. Hubschmid, J. Ulrich, Küsnacht (Französisch, Italienisch, Latein).
154. „ Linder, August, Küsnacht (Gesang, Klavier).
155. „ Lüthi, Adolf, Küsnacht (Pädagogik, Methodik).
156. „ Neumann, Gottfried, Küsnacht (Zeichnen).
157. „ Dr. Oppliger, Fritz, Küsnacht (Botanik, Zoologie, Physik).
158. „ Scherrer, F. Robert, Küsnacht (Mathematik).
159. „ Schletty, Hermann, Küsnacht (Violine, Klavier).
160. „ Dr. Suter, Paul, Küsnacht (Deutsch).
161. „ Dr. Zollinger, Edwin, Direktor, Küsnacht (Geographie).

2. Freies evangelisches Lehrerseminar Unterstrass.

162. Herr Delpy, V., Spyristrasse 39, Zürich (Musiktheorie, Violine, Orchester).
163. „ Eppler, Paul, Direktor, Seminar, Zürich (Religion, Pädagogik, Psychologie).
164. „ Mäder, R., Sonneggstrasse 56, Zürich (Klavier, Orgel, Gesang).
165. „ Dr. Raillard, J., Rötelstrasse 69, Zürich (Deutsch, Geschichte).
166. „ Schenkel, J., Frohburgstrasse 52, Zürich (Mathematik, geometrisches Zeichnen,
mathematische Geographie).
167. „ Dr. Steiner, H., Sonneggstrasse 60, Zürich (Naturwissenschaften, Geographie).
168. „ Süssli, H., Schwingerstrasse 7, Zürich (Methodik, methodische Uebungen).
169. „ Wiesmann, F., Seminarstrasse 42, Zürich (Französisch, Geschichte).

3. Städtisches Lehrerinnenseminar.

170. Herr Dr. Bär, Emil, Reinacherstrasse 7, Zürich 7 (Geschichte).
171. Frl. Benz, Emilie, Biberlinstrasse 4, Zürich 7 (Uebungsschule).
172. Herr Dr. Gubler, Eduard, Universitätsstrasse 65, Zürich 6 (Mathematik).
173. „ Dr. Klinke, Willibald, Kapfstrasse 9, Zürich 7 (Pädagogik).
174. „ Dr. Morel, Louis, Hochstrasse 63, Zürich 6 (Französisch).
175. „ Dr. Schirmer, Gustav, Kreuzstrasse 82, Zürich 8 (Englisch).
176. „ Segenreich, Albert, Büchnerstrasse 7, Zürich 6 (Zeichnen).
177. „ Dr. Stadler, Salomon, früher Rektor der Höhern Töcherschule, Guggital, Zug
(Naturwissenschaften).
178. „ Dr. Wissler, Hans, Merkurstrasse 56, Zürich 7 (Deutsch).
179. „ Dr. von Wyss, Wilhelm, Rektor der Höhern Töchter-
schule, Hirschengraben 4, Zürich 1.

