

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 28 (1941)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Philologie und Philosophie am Lyzeum [Fortsetzung]  
**Autor:** Löhrer, Robert  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-525302>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 16.02.2026

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

warnt die Beutetiere. All diese Einrichtungen finden wir am Aasgeier nicht, da er ja keine beweglichen Ziele anfliegt.

Spricht man noch von den eigentlichen Falken: Turmfalk, Baumfalk oder Wanderfalk, dann weist man darauf hin, dass auch dort wieder spezielle Einrichtungen vorhanden sind, welche den jeweiligen Lebensgewohnheiten beste Dienste leisten können.

Dasselbe gilt natürlich von den Eulen, deren zierlich aufrichtbare Ohrfederchen zwar ohne Bedeutung für das Gehör sind, aber doch vielleicht eine Luxusbildung darstellen, wie die Geweih der Hirsche, deren Wirkung einen Schreckcharakter in sich trägt.

Anders deutet man den dichten Federkranz am Kopf der Schleiereule, dessen tonauffangende Wirkung ohne Zweifel ist.

Bei den eigentlichen Aasgeiern bedeutet der nackte Kopf und Hals wohl eine Anpassung an den Aasgenuss. Die Federn würden vielfach mehr verdorbenes Blut mitnehmen von der Mahlzeit, als die nackte Haut. Wenn der Kopf sich in das Aas versenkt, dann wird ja notwendigerweise der Hals in Berührung mit dem Körper des faulenden Tieres kommen.

In Form einer übersichtlichen Tabelle lassen sich diese Eigenschaften der drei Haupttypen unserer Raubvögel zusammenfassen:

#### Falken

Schnabel: Wachshaut, gekrümmmt



Füsse : Sichelkrallen



Gefieder: Dicht, kräftig,

#### Eulen

kurz, gekrümmmt



Locker, weich

#### Geier

lang, gekrümmmt



Dicht, kräftig

Augen : Halbfrontal



Frontal



Seitlich



Nahrungserwerb:  
Tagraubvögel

Nachtraubvögel

Aasfresser

Hans Weber.

## Mittelschule

### Philologie und Philosophie am Lyzeum\*

Nun noch kurz ein Wort zur Stoffbehandlung! Ich beschränke mich auf

einige Anregungen hinsichtlich der Methode im altsprachlichen Unterricht; das meiste wird sich aber mutatis mutandis auch auf die übrigen Sprachen anwenden lassen.

\* Siehe Nr. 1.

Lesen Sie indessen für die Methodik des höhern Deutschunterrichtes die schon einmal erwähnten „Bemerkungen zum Literaturunterricht“ von P. Rafael Häne nach, die eine Fülle wertvoller Ratschläge vermitteln.

Den alten Sprachen (wie übrigens auch den modernen!) steht an der Oberstufe ein Minimum von Zeit zur Verfügung. Darüber jammern hilft nichts; es gilt, aus der Not eine Tugend zu machen. Da muss die Arbeitsschule einspringen. Statt langer theoretischer Erwägungen möchte ich Ihnen einfach zeigen, wie ich mir helfe. Ich beginne im Herbstsemester z. B. mit der Behandlung einer griechischen Tragödie. Gleich in einer der ersten Stunden lege ich der Klasse einen Arbeitsplan vor, d. h. eine Auswahl von 25 bis 30 Themen zum Lesestoff. Dieses Jahr habe ich für die „Antigone“ u. a. folgende Aufgaben gegeben: Gibt der Prolog die nötige Exposition? — Inwiefern entwickelt sich die Handlung aus dem Charakter der Hauptpersonen? — Mittel zur Erreichung dramatischer Wirkung. — Die tragische Ironie. — Die drei Einheiten in der Geschichte des Dramas und in unserm Drama. — Der Dichter in seinem Werk. — Totengebräuche in der „Antigone“. — Tragische Wirkung des Stückes. — Das Verhältnis von Schuld und Sühne. — Christliches und Heidnisches in unserem Stück. — Ethischer Gehalt. — Innerer und äusserer Aufbau unserer Tragödie. — Das Künstlerische in der „Antigone“. — Stellung des Chores. — Antikes und modernes Drama. — Staatsrechtliche Ideen in der „Antigone“. — Sentenzen. — Das Liebesmotiv. — Grundidee und ihre Auswirkung im Stück. — Charakteristik der Nebenfiguren und ihre typische Behandlung bei Sophokles, usf. Sie finden einen ähnlichen Plan in meinem Artikel „Arbeitsunterricht in der alt-sprachlichen Lektüre“.

Jeder Schüler schreibt sich nun das eine und andere ihm zusagende Thema auf ein Blatt. Anhand dieser Wünsche und unter tunlichster Berücksichtigung der Fähigkeiten

der einzelnen Schüler übernimmt dann der Lehrer die Verteilung der Arbeiten und bestimmt gleichzeitig den Ablieferungstermin. Natürlich wird er in den meisten Fällen auch mit Rat und Literatur aushelfen müssen. Die abgegebenen Aufsätze werden schliesslich korrigiert und in ihren wesentlichen Ergebnissen mit der Klasse besprochen.

Die Vorteile dieses Systems liegen auf der Hand: Der Stoff wird nach der historischen, ästhetischen und ethischen Seite gründlich durchgepflegt, und zwar unter lebhafter Beteiligung der Schüler. Das Interesse ist von Anfang an wach, da jeder sein Spezialgartchen zu bepflanzen hat und beim Ueersetzen beständig aufpassen muss, dass ihm nichts entgeht. In der Schule wird viel gefragt und disputiert, zu Hause aber fleissig nach allem gefahndet, was mit dem Problem zusammenhängt.

Sie fragen: Wird nicht auf diese Weise die Behandlung eines und desselben Stückes zu lange hingezogen und damit den jungen Leuten der Verleidet erweckt? Gewiss soll man sich hüten, ein Kunstwerk zu sehr zu zerplücken. Aber die Arbeitsmethode ist doch bei den alten und modernen Sprachen eine durchaus verschiedene. Da wir den Jungen keine Ueersetzung gestatten, kann ich ohnehin durchschnittlich nur ungefähr eine Seite aufgeben. Das Tempo wird also schon durch den Charakter der Fremdsprache, zumal der schwierigen griechischen Fremdsprache, gegenüber der deutschen, französischen und selbst lateinischen Lektüre stark gemässigt. Ich gewinne aber viel Zeit dadurch, dass ich auf dieser Stufe im allgemeinen auf das ermüdende Treppauf Treppab der Formenabfragerei verzichte. Ich habe die Ansicht, dass die Kenntnis seltener vorkommenden unregelmässigen Formen nicht unbedingt zum Reifeausweis gehört — ob die Schüler diese einige Wochen vor oder nach der Matura vergessen, scheint mir ziemlich gleichgültig zu sein. Das Wesentliche aber aus der Grammatik, vor

allem aus der Syntax, muss sitzen und wird unbarmherzig verlangt. Wenn die Lehrer der vorhergehenden Stufe ihre Pflicht getan, ist das auch durchaus erreichbar. Von Zeit zu Zeit lasse ich wieder einige Seiten aus Kägis Uebungstabellen repetieren, oder ich nehme ein Stück Syntax auf vertiefter Grundlage durch; ein Musterbeispiel solcher Grammatikbehandlung finden Sie im Artikel von Prof. von Tunk, „Die griechische hypothetische Periode“. Den grössern Teil der besonders schwierigen Chorlieder lese ich in schöner Uebersetzung vor und bespreche sie sofort in der Schule. Leichtere Partien werden prima vista und möglichst geläufig erledigt. Meist unterbreche ich auch die Tragikerlektüre, um einige Wochen bei einem leichtern christlichen Autor zu verweilen. Dazu kommen die häufigen Prima vista-Stücke aus der Chrestomathie, die für gewöhnlich philosophisch wenig befrachtet sind. So gibt es Abwechslung im Betrieb, und der Schüler freut sich der Bekanntschaft mit Autoren, die nicht auf dem Kanon stehen.

Dass man auch das Prinzip der Konzentration, der Querverbindung der Fächer, sich zu Nutzen machen wird, liegt auf der Hand. Gerade wenn eine Lektüre uns solange und so intensiv beschäftigt, wie etwa eine griechische Tragödie, ist es wertvoll, in der Stoffwahl wie in der Stoffbehandlung sich mit den Kollegen ins Einvernehmen zu setzen, um ein Kunstwerk von möglichst vielen Seiten her zu beleuchten. Anregungen hierfür finden sie in den Artikeln von P. J. B. Egger (vom Griechischen her gesehen!) und P. Rafael Häne (vom Deutschen her gesehen); unübertrefflich und geradezu unerschöpflich ist nach dieser Richtung wiederum Wiegand, der zudem in seinem Bildanhang auch nach der Kunstgeschichte hin frappante Linien zieht. Gelegentliche Wiederholungen können nur von Vorteil sein, zumal der Gesichtspunkt ja immer wechselt. Gewisse Grundideen müssen sowieso bei jeder Gelegenheit ins Gedächtnis zurück-

gerufen werden. Ich habe meine Schüler z. B. daran gewöhnt, bei jedem Zusammentreffen mit bestimmten philosophischen Richtungen mir sofort in einem Schlagwort deren Charakterisierung zu nennen, z. B. das ‚oudeis hekon poneros‘ für den ethischen Intellektualismus des Sokrates, das ‚panton metron hanthropos‘ für die sophistische Aufklärung, das ‚ton hetto logon kraitto poiein‘ für den sophistischen Formalismus, das ‚panta einai hosa pasi phainetai‘ für den sophistischen Relativismus, das ‚quidquid verum est, meum est‘ für den Elektizismus, oder zur Charakterisierung der „Theologie“ des Sophokles: ‚Wenn Götter Böses tun, so ist's nichts Böses‘, zum Unterschied von jener des Euripides: ‚Wenn Götter Böses tun, sind's keine Götter‘ usf.

Dass unsere Akademien der philosophischen Durchdringung, speziell des Deutschunterrichts, grosse Dienste leisten können, habe ich als langjähriger Leiter solcher Arbeitsgemeinschaften immer wieder erfahren. Welche Bedeutung dem systematischen Wortwettkampf für die Schulung des Denkens zukommt, haben schon die Alten wohl gewusst. Auf dem Wege der Disputation führte Sokrates seine Schüler zur Bildung klarer Begriffe; in Dialogform verfassten Plato und Cicero ihre philosophischen Werke; bei Griechen und Römern wurde die Begriffslehre (wir sagen heute Logik) kurzweg Dialektik (= Unterredungskunst) genannt. Auch in der mittelalterlichen Scholastik erfreute die Disputation sich des grössten Ansehens. Die Akademien nun bieten besonders reiche Gelegenheit zu dieser Art geistiger Auseinandersetzung, sei es, dass die Mitglieder zu einem Vortrag kritisch Stellung nehmen, sei es, dass sie sich über einen strittigen Gegenstand in regelrechter Debatte messen. Der Leiter der Arbeitsgemeinschaft wird den Gang der Diskussion unaufdringlich überwachen und dafür besorgt sein, dass der Redefreit nicht in leeres Wortgeplätscher oder gar in ein hitziges persönliches Gefecht

ausartet. Anderseits wird er nicht zu ängstlich wehren, wenn im Eifer des Disputs einmal eine gewagte Meinung oder allzu freie Aeusserung laut wird. „Wer die Jugend nicht reden lässt, versteht sie nicht“ hat P. Gutzwiller einmal geschrieben. Das gilt vor allem von der Freizügigkeit hinsichtlich der Wahl der zu behandelnden Themen. Wer alles Unbequeme oder irgendwie Heikle von der Debatte ausschliessen möchte, dem kann passieren, was Seneca sagt, „ut isti de domino loquantur, quibus coram domino loqui non licet“ (ep. 47 ad Luc.). Schliesslich wächst der jugendliche Geist mit den geckten Zielen, und meistens wird einer gefährlichen Ansicht der Stachel genommen, sobald sie erst einmal offen ausgesprochen und vom Diskussionsleiter in kluger, leidenschaftsloser Weise richtig gestellt werden konnte. Freilich wird der letztere sich in allen wichtigeren Tagesfragen auf dem Laufenden halten und darum auch der Tagespresse seine beständige Aufmerksamkeit schenken müssen. Aber er wird sich für seine Mühe reichlich belohnt fühlen, wenn er sieht, wie die Jungen im Urteil immer sicherer werden und mit welch ritterlichem Idealismus sie sich für Recht und Wahrheit einsetzen. — Das eben Gesagte gilt natürlich auch vom Meinungsaustausch in der Schule.

Zum Schluss noch eine Bemerkung zur *Stellungnahme fremden Weltanschauungen gegenüber!* Regel sei hier das ‚fortiter in re, suaviter in modo!‘ Hüten wir uns vor Uebertreibung und höhnischer Bitterkeit! Auch in der Apologetik bleiben Wahrheit und Liebe das höchste Gesetz! Dazu kommt, dass das ‚jurare in verba magistri‘ bei unsren jungen Leuten trotz des so selbstbewusst zur Schau getragenen hyperkritischen Gehabens im Grunde doch viel stärker wurzelt, als wir oft meinen. Ein unbesonnenes, einseitiges Verdikt über einen Schriftsteller oder eine Literaturperiode kann daher leicht für ein ganzes Leben schädlich nachwirken. Wir wollen uns nicht

scheuen, auch das Gute am Gegner und den richtigen Kerngedanken in einer verkehrten Zeitströmung ehrlich hervorzuheben. Bei der Behandlung *antiker* Schriftsteller wird man sich vor einem doppelten Extrem in acht nehmen müssen: Auf der einen Seite vor dem schwächeren Verwischen der grundlegenden Unterschiede zwischen heidnischer und christlicher Religion, auf der andern Seite vor der hochmütigen und unrechten Art, die Tugenden der Heiden einfach als glänzende Laster abzutun. Man wird zeigen, wie auch die genialsten Philosophen des Altertums in vielfacher Hinsicht weniger von Gott wussten als ein Kind, das im Lichte der Offenbarung steht; man wird aber auch darauf hinweisen, dass grosse Teile unseres christianisierten Abendlandes durch Gottlosigkeit und Gottfeindlichkeit tief unter das immerhin gläubige und betende Heidentum zurückgesunken sind. So wird die Beschäftigung mit der antiken und modernen Literatur für unsere Schüler in Wahrheit zu einem ‚paidagogos eis Christon‘, zugleich aber auch zu einer eindrucksvollen Veranschaulichung und Verteidigung der Grundsätze, die die *philosophia perennis* ihnen bietet.

Ich bin am Schluss meiner Ausführungen. Ich wiederhole mein Postulat: Philosophische Durchdringung der Sprachfächer an der Oberstufe des Gymnasiums! Aber — ich möchte das kräftig betont haben — diese philosophische Vertiefung hat ihre Grenzen: der eigentliche Sprachunterricht muss die *Hauptsache* bleiben, die ästhetische Schulung und die Vermittlung des notwendigen stofflichen Wissens dürfen über der Philosophie nicht bagatellisiert werden. Und noch etwas: *Unusquisque proprium donum habet ex deo:* Jeder Lehrer hat seine Anlage, sein Charisma, möchte ich sagen; jede Klasse hat ihr Eigengesicht. Beides darf und soll berücksichtigt werden. Eines aber wollen wir nie vergessen: Jede Schulstunde gewissenhaft hineinzubauen in den Wunder-

dom christlicher, katholischer Jugenderziehung!

Engelberg.

Dr. P. Robert Löhner.

Literatur-Verzeichnis.

Es handelt sich bei der hier zusammengestellten Literatur meist um Artikel, die in der „Mittelschule“ (M. Sch.) oder „Schweizer Schule“ (Schw. Sch.) erschienen sind. Sie sind leicht erreichbar, aus der Praxis heraus geschrieben und berücksichtigen unsere Verhältnisse. Auf Vollständigkeit macht dieses Verzeichnis ebenso wenig Anspruch wie das Referat selber.)

A. Alte Sprachen.

1. Egger, P. Joh. Bapt.: Ueber die Lektüre der griech. Klassiker, M. Sch., 1915, S. 12 ff, 20 ff (Ethischer Gehalt der gr. Tragödie; im besondern ausführliche Gegenüberstellung der „Iphigenie“ von Goethe und Euripides).
2. Egger, P. Joh. Bapt.: Verzeichnis seiner Veröffentlichungen (darunter seine Studien zu „Phaedon“, „Antigone“, „Medea“, „König Oedipus“, „Aias“, „Eutyphron“, alle äusserst anregend für philos. Vertiefung der Lektüre). M. Sch. 1925, S. 53 ff.
3. Hänni, P. Rupert: Humanistische und realistische Bildung, M. Sch. 1915, S. 49 ff, 65 ff, 81 ff (Allseitige Beleuchtung d. humanistischen Bildung).
- 3a. Hänni, P. Rupert: Schutz- und Trutzwaffen zur Erhaltung des hum. Gymnasiums i. d. Neuzeit. M. Sch. 1921, S. 41 ff, 49 ff (Die Kenntnis der antiken Philosophie unerlässlich zum Verständnis der mod. Ideen auf allen Geistesgebieten).
- 3b. Hänni, P. Rupert: Das antike Humanitätideal. M. Sch. 1925, S. 44 ff.
4. Lusser, P. Carl Borr.: Gymnasium und Realschule, M. Sch. 1923, S. 4 ff, 11 ff (S. 12 interessante Gegenüberstellung von Mathematik und Philologie in ihrem Verhältnis zur universellen Bildung).
5. Keseling, Paul: Seneca saepe noster, M. Sch. 1932, S. 13 f, 21 f; 1933, S. 23 ff (Senecas Ethik neben das Evangelium gestellt).
6. Tunk, Ed. von: Die griechische hypothetische Periode, M. Sch. 1926, S. 57 ff.
7. Löhner, P. Robert: Arbeitsunterricht in der alt-griechischen Lektüre, M. Sch. 1933, S. 13 f.
8. Banz, P. Romuald: Kurze römische Literaturgeschichte. Benziger, 1939.
9. Weise, Osk.: Charakteristik der lat. Sprache. 4. Aufl. Teubner, 1920. (Ausserordentlich praktische Studie über Sprache und Volkscharakter der Römer; für Mittelschulen berechnet.)

10. Nestle, Wilh.: Griechische Religiosität, Sammlung Göschen Nr. 1032 und 1066. (Das beste Werk kleinern Umfanges über diesen Gegenstand.)
11. Dittrich, Otmar: Geschichte der Ethik, Leipzig, Felix Meiner. Bis jetzt 4 Bände. 1. Bd.: Altertum bis zum Hellenismus 1926. RM. 17.50. (Wir haben leider noch keine katholische Geschichte der Ethik; Dittrich vertritt die positive prot. Auffassung. Der mir bekannte erste Band ist ausgezeichnet und leistet grosse Dienste.)

Christl. Autoren im altsprachlichen Unterricht.

12. Scheuber, Jos.: Lektüre der Evangelien an unseren Mittelschulen, M. Sch. 1918, S. 81 ff (Positive Begründung der Lektüre).
13. Banz, P. Romuald: Christliche Klassiker? M. Sch. 1921, S. 2 ff (Einschränkungen und Wegleitung).
14. Bertram, Walter: Das Johannesevangelium auf der Oberstufe, Schwann, Düsseldorf, 1929. 63 S. (Gediegen, schulpraktisch).

B. Muttersprache:

15. Häne, P. Raphael: Bemerkungen zum Literaturunterricht, M. Sch. 1932, S. 29 f, 33 ff (Vorzügl. meth. Wegweisung).
16. Signer, P. Leutfried: Literatargeschichte im Unterricht, M. Sch. 1926, S. 33 ff, 43 ff (Methoden der literarischen Geschichtsschreibung; im zweiten Teil wertvolle Richtlinien für den Unterricht).
17. Steffen, Konrad: Zur Krisis der Weltanschauung in der neuern deutschen Literatur (Glänzende Schilderung der stufenweisen Gottentfremdung in der neuern deutschen Literatur). Schw. Sch. 1936, S. 705 ff, 745 ff.
18. Banz, P. Romuald: Schillers klassische Ideendichtung, M. Sch. 1926, S. 57 ff (Klare, lehfassliche Zusammenstellung für die Schule).
19. Zollinger, Max: Das literarische Verständnis des Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie. Zürich, Orell Füssli, 1926 (Tüchtige Einführung für den Lehrer).
20. Walzel, Osk.: Geistesströmungen des 19. Jahrhunderts. 57 S. Quelle & Meyer, Leipzig, 1924. (Zeigt den Zusammenhang religiöser, philosophischer, historischer, künstlerischer, soziologischer und politischer Strömungen im Ganzen einer gegebenen Zeitkultur.)
21. Weise, Osk.: Unsere Muttersprache. Teubner, Leipzig, 10. Auflage, 1925 (Deutsches Gegenstück zu Nr. 9; gleich warm zu empfehlen).

22. Signer-Würth: Deutsche Literaturgeschichte (2. Auflage im Erscheinen begriffen).
23. Wiegand, Julius: Geschichte der deutschen Dichtung nach Gedanken, Stoffen und Formen, in Längs- und Querschnitten. Mit Bilderanhang. Schaffstein, Köln, 1922. 728 und 36 Seiten. Halbleinen RM. 22.—.

C. Französisch:

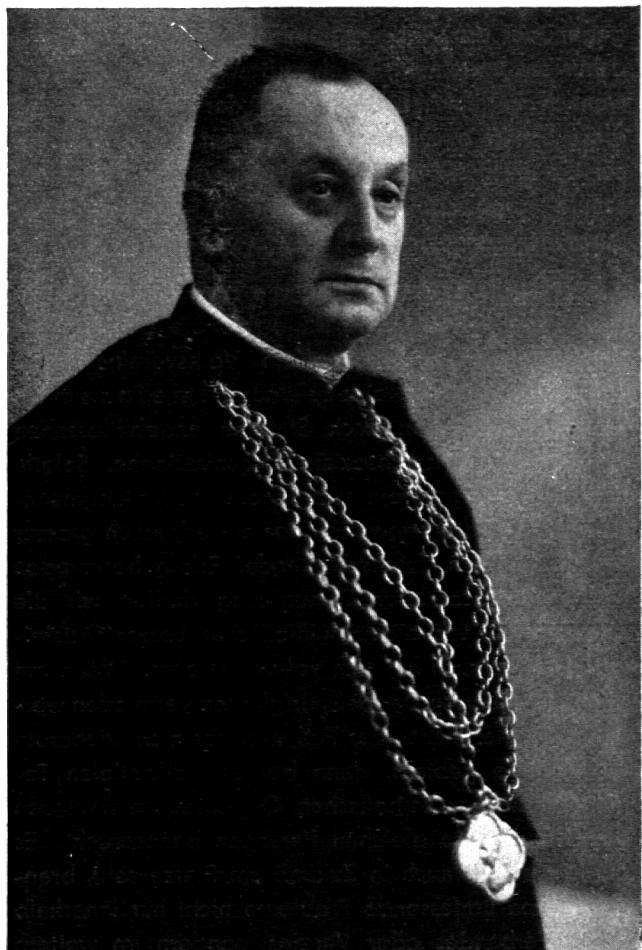
24. Hänni, P. Rupert: Der Einfluss der französischen Literatur auf das deutsche Geistesleben. M. Sch. 1917, S. 49 ff, 65 ff, 81 ff (Englisch und Französisch verglichen in ihrem Bildungswert. Nachweis des starken Einflusses der franz. Philosophie auf die deutschen Dichter).
25. Huber, Anton: Methodisches zum Passé défini und Imparfait. M. Sch. 1928, S. 58 ff (Muster vertiefter Grammatikerklärung).
26. Schenker, Ed.: Ueber bildenden Unterricht in der französischen Formenlehre. M. Sch. 1915

(Vorbildl. Einführung in grammat. Arbeitsunterricht).

Allgemeines:

27. Zur Frage der Mittelschulreform. Herausgegeben vom Ehrenmitglieder-Verband des Schw. St. V., Immensee 1936. Zu unserer Frage sind zu vergleichen die Beiträge von Emmenegger, Rohner, Banz und Kälin).
28. Zollinger, Max: Hochschulreife. Zürich, Niehans Verlag 1930. (Vgl. vor allem die Kapitel: Die Sprache als Grundkraft gymnasialer Bildung, S. 56 ff; Rangordnung der Fächer, S. 141 ff.)
29. Richtlinien für die Lehrpläne der höhern Schulen Preussens, Weidmann, Berlin 1927.
30. Lambeck, G.: Philosophische Propädeutik im Anschluss an Probleme der Einzelwissenschaften. 236 S. Teubner, Berlin 1919 (Weltanschaulich verschiedener Richtung; als Stoffsammlung sehr bedeutend).

## Umschau



Mgr. Prof. Dr. E. Dévaud (Phot. Rast) als Rektor der Universität Fribourg 1936/37.

### Zum 65. Geburtstag von Monsignore Prof. Dr. E. Dévaud

Am 17. Mai begeht Prof. Dévaud, Ordinarius für Pädagogik an der Universität Fribourg, seinen 65. Geburtstag.

Geboren 1876 in Villaz St-Pierre bei Romont, absolvierte er seine Gymnasialstudien in Fribourg und Einsiedeln, trat hernach ins Priesterseminar der Diözese Fribourg ein und wurde 1901 zum Priester geweiht. Nach Studien an den Universitäten Fribourg, Löwen, Paris, Jena und Halle promovierte er zum Dr. phil. 1905 mit der These „L'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique“; war Schulinspektor der Stadt Fribourg von 1906—10; a. o. Professor an der Universität Fribourg 1910 und o. Professor 1918; von 1923—31 war er neben seiner Lehrtätigkeit an der Universität Direktor des Lehrerseminars zu Hauterive; 1936/37 amtete er als Rektor der Universität Fribourg.

Von seinen zahlreichen Publikationen erwähnen wir: *L'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire*, 1909. *La lecture intelligente à l'école*, 1914. *La formation du caractère*, 1923. *La pédagogie scolaire en Russie soviétique*, 1932. *Pour une école active selon l'ordre chré-*