

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 10 (1988)

Heft: 1

Artikel: Das schweizerische Landerziehungsheim : von der staatlichen Schulreform zu den privaten Institutionen

Autor: Grunder, Hans-Ulrich

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786312>

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: 19.01.2026

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

Das schweizerische Landerziehungsheim Von der staatlichen Schulreform zu den privaten Institutionen

Hans-Ulrich Grunder

Die Geschichte der Pädagogik in der Schweiz im 20. Jahrhundert ist noch nicht geschrieben worden. Insbesondere fehlt eine Darstellung der reformpädagogischen Bemühungen in unserem Land um die Jahrhundertwende.

Der folgende Aufsatz zielt darauf ab, die schweizerischen Landerziehungsheime und deren Position im Gefüge einer "reformpädagogischen Bewegung" in Europa zu situieren. Anhand von drei Beispielen wird das pädagogische Selbstverständnis der Landerziehungsheime beschrieben und gezeigt, weshalb sich die privaten Institutionen als Alternative zur staatlichen Schule verstehen. Einleitend werden die "reformpädagogische Bewegung" in Europa und die Argumente der Schulkritiker in der Schweiz genauer betrachtet.

Ein zentrales Motiv zur Gründung eigener privater Schulen war für die Initianten der deutschen Landerziehungsheime die sich Ende des letzten Jahrhunderts prononciert äussernde Schulkritik. Da die lange schon geforderte staatliche Schulreform in den Augen der "Reformpädagogen" ausgeblieben war - oder doch nur ansatzweise durchgezogen wurde -, gründeten etwa Lietz, Geheeb oder Wyneken in Deutschland, Demolins in Frankreich oder Reddie und Badley schon ab 1889 in England Internate, die sie selber zu Modellen einer künftigen Schule erklärten. Obschon die Landerziehungsheime - wenige an der Zahl, besucht von einem prozentual kleinen Schüleranteil - kaum eine quantitative Bedeutung erhalten sollten, sind sie seit dem Beginn ihrer Existenz (und trotz aller Kritik an ihrer elitären Konzeption) als pädagogische und didaktische Anreger der Staatsschulen gedeutet worden. Einige wie etwa die Odenwaldschule Paul Geheeb's rechtfertigten diese Interpretation.

Wenn von Landerziehungsheimen gesprochen wird, dann beschränkt sich die Darstellung meist auf die deutschen Institutionen, bezieht sich allenfalls auf

deren englische Vorbilder und widmet sich vielleicht noch einigen französischen Internaten (vgl. Scheibe, 1969, S. 111 ff., Roehrs, 1980, S. 101 ff.). Um das schweizerische Landerziehungsheim geht es in dieser Arbeit.

Zwei Vorbermerkungen seien an den Anfang gestellt :

- Vergleichbare Gesamtdarstellungen der reformpädagogischen Bewegung, wie sie die oben erwähnten Autoren bieten, gibt es für die Schweiz nicht. Welches ist - so lässt sich fragen - die Relevanz reformpädagogischer Initiativen in der Eidgenossenschaft ?
- Die von Scheibe, Röhrs und anderen vorgenommene Einteilung in "*reformpädagogische Bewegungen*", d.h. in Kunsterziehungs- Landerziehungsheim- und Jugendbewegung, in Arbeitsschullinitiativen, wissenschaftlich geleitete Bildungsreform und in sozialpädagogische Impulse (Roehrs, 1980, S. 68 ; so etwa auch Nohl, 1935, ähnlich Scheibe, 1969), ist auf die Schweiz kaum anwendbar, da weder die Jugend- noch die Bewegung "*Vom Kinde aus*" derart ausgeprägt waren, als dass man überhaupt von "*Bewegung*" sprechen könnte. Bezüglich der Landerziehungs-heime, ihrer jeweiligen Ausprägung und ihrer Entwicklung gibt es aber einiges zu sagen (vgl. Grunder, 1987). Leider ist die Geschichte der Reformpädagogik in der Schweiz noch nicht aufgearbeitet, so dass - insbesondere für die Erforschung der Landerziehungsheime - Quellen studiert werden müssen. Die Archive der Heime liegen in den Staatsarchiven der Kantone oder als Nachlässe bei den Nachfahren der Gründer.

Auch schweizeirische Heime - dies sei vorweggenommen - verstehen sich als Modelle einer neuen Erziehung und mögliche Prototypen einer neuen Schule. Auch für sie ist die staatliche Schule erstarrt und kann deshalb den Auftrag, Menschen zu bilden, nicht erfüllen. Wie ihre deutschen Kollegen, versuchen die Schweizer Landerziehungsheimgründer der ersten Dekade unseres Jahrhunderts die "*private Erziehungs- und Schulreform*".

Damit bewegen sie sich weg von der staatlichen Schule, oft bis hin zu einem etwas pointiert wirkenden Privatismus.

1. Die reformpädagogische Bewegung

Dem Wortsinn folgend ist unter "*Reformpädagogik*" (Veränderung im Sinn von Verbesserung pädagogischer Lehre und Praxis) jede Reform zu verstehen. In der pädagogischen Fachsprache wird mit "*Reformpädagogik*"

jene pädagogische Bewegung bezeichnet, die in Deutschland, aber auch im übrigen Europa, in den USA, Russland und Indien zwischen 1890 und 1933, eine progressive Rolle spielte (vgl. die Definitionen : Ferrière, 1922, Nohl, 1935, Scheibe, 1969, Wulf, 1976).

Dass die reformpädagogische Bewegung im Lauf der Zeit den Charakter einer Weltbewegung erhielt, ist offensichtlich : Montessori, Geheeb, Dewey, Ferrière, Lietz, Tobler, Decroly, Freinet und andere unterhalten persönliche Kontakte, Freinet, Lietz, Claparède, Washburne, Rotten und Neill unternehmen Studienreisen oder organisieren Tagungen für die Vertreter der *"neuen Erziehung"*. Zeitschriften werden ediert (etwa *"Pour l'Ere Nouvelle"*) und der *"New Education Fellowship"* bietet neben anderen Organisationen Gelegenheit zu internationalem Gespräch. Als Ziele der Bewegung werden immer wieder genannt - und diese Ziele streben auch die Landerziehungsheime an -: geistige Mündigkeit des Menschen, Einsicht in die Grenzen der Lernschule, Menschenbildung, Ueberwinden der Trennung zwischen Schule und Leben, Fördern von Interesse, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, Lernen durch praktische Erfahrung, Überwinden des Spezialistentums und eine Veränderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

Gerade diese Postulate - so etliche Landerziehungsheimpädagogen - könne die staatliche Schule auch in Zukunft nicht erfüllen. Hier stelle sich den Landerziehungsheimen eine konkrete Aufgabe.

Obschon sich die meisten Reformpädagogen einer ungenauen und manchmal verschwommenen Begrifflichkeit bedienen, erregen sie mit ihren Forderungen Aufsehen. Dies macht mit die Einschätzung der Reformpädagogik als einer fruchtbaren Epoche aus : Reformpädagogik ist das Brennglas, worin pädagogische Ideen aus Jahrhunderten fokussiert sind. Die Landerziehungsheime befinden sich im Zentrum dieses Brennglases, indem sie sozialpädagogische, didaktische, schulorganisatorische und -politische Probleme angehen und zu lösen versuchen, die damals virulent sind.

2. Kultur- und Schulkritik in der Schweiz

Von einer philosophisch ausgerichteten kulturkritischen Grundstimmung, wie sie in Deutschland durch die Schriften von Nietzsche (1966), Paul de Lagarde (1892) und August Julius Langbehn (1922) befördert und konkretisiert worden ist, kann man in der Schweiz der Jahrhundertwende kaum sprechen. Ein vergleichbarer Vorstoss, genährt von der Kritik am Bestehenden - an politischen und gesellschaftlichen Zuständen, an falscher

pädagogischer Praxis und veralteter Lebensform - ist für die Schweiz nur schwer (und möglicherweise nur mittels präziser Einzelstudien) nachzuweisen. Wohl gab es eine Jugendbewegung (Matter, 1914, Gretor, 1918), Zeitschriften wurden herausgegeben (z.B. der "Wandervogel" zwischen 1909 und 1955, vgl. Baumann, 1966), es gab sozialistische Jugendorganisationen (Münzenberg, 1916, Herzog, 1927), aber der schweizerischen Jugendbewegung kann nicht ein solches Gewicht beigemessen werden wie der deutschen (Laqueur, 1962, Baumann, 1966) ; zu den Gründen vgl. Metraux, 1942, S. 401). Als bedeutend ausgeprägter präsentiert sich in der Schweiz die Diskussion um die Arbeitsschule. Sie spitzte sich zu nach einem Vortrag von Kerschensteiner vor Zürcher Lehrern anlässlich der Pestalozzifeier. Vom Zürcher Sozialdemokraten Robert Seide wurde Kerschensteiner des Plagiats bezüglich des Begriffs "*Arbeitsschule*" bezichtigt (Seidel, 1908). In der Folge entspann sich in der Schweiz ein Streit um Vor- und Nachteile der Arbeitsschule (vgl. auch Ferrière, 1928). Von der am Schulwesen geäußerten Kritik, aber auch von den "*Arbeitsschulpädagogen*"- insbesondere in der Schweiz auch von der "*Genfer Schule*" um Ferrière, Claparède und Bovet, profitieren die Landerziehungsheime. 1898 besucht z.B. Ferrière die "*Ecoles nouvelles à la campagne*", wie die Landerziehungsheime auch genannt werden, und wirkt als Volontär bei Lietz in Haubinda. Schon 1899 hatte der junge Ferrière das "*Bureau International des Ecoles Nouvelles*" (B.I.E.N.) gegründet, dessen einziger Mitarbeiter und Direktor er war. Er schuf damit eine zentrale Dokumentationstelle für alle Initiativen, die die "*Education nouvelle*", die "*Ecole active*" praktizierten. Im Gründungsjahr des B.I.E.N. existierten gerade vier Landerziehungsheime, die dies betraf, 1912 sollten es schon über hundert in ganz Europa sein. 1925 geht das B.I.E.N. im neugegründeten, von Bovet und Ferrière geleiteten "*Bureau International d'Education*" (B.I.E.) auf (vgl. Grunder, 1986).

3. Die Schweizer Landerziehungsheime

Wie oben nur angedeutet werden konnte, ist die Bewegung der Landerziehungsheime aus den schul- und gesellschaftskritischen Impulsen des ausgehenden 19. Jahrhunderts herausgewachsen. Aus Platzgründen sei darauf verzichtet, die tieferliegenden historischen Wurzeln der "*Pädagogischen Provinz*" freizulegen (vgl. die entsprechenden Werke von und über Vittorino da Feltre, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Goethe, Basedow, Fichte u.a.). Allen Landerziehungsheimen ist eigen, dass sie auf dem Weg der inneren Schulreform als Internat auf dem Land, mittels einer ganzheitlichen, natürlichen und kulturbewussten Erziehung - als

Schulgemeinde - einen kulturläuternden Impetus und eine fortschrittliche Schulpolitik initiieren wollen. Für Ferrière ist eine *"Ecole nouvelle à la campagne"* ein familiäres Internat auf dem Land, wo die Erfahrung des Kindes Ausgangspunkt jeder intellektuellen Erziehung ist. Ferrière weist in seiner Charakteristik weiter auf eine moralische Erziehung in praktischer Absicht sowie auf die Existenz relativer Autonomie der Schüler hin (Ferrière, 1948, S. 22). Für einen anderen Schweizer Beobachter der Landerziehungsheimbewegung sind diese Reformschulen *"Erziehungsschulen (...) ausserhalb der Städte, wo Kinder (meist wohlhabender Eltern) eine rationelle Erziehung erhalten und einen allseitigen, harmonischen, zeitgemässen Unterricht unter Anwendung moderner Methoden"* (F. Grunder, 1916, S. 8).

Um die Jahrhundertwende werden in der Schweiz die folgenden Heime gegründet :

1899	Institut Grü nau	Looser	Wabern	Bern
1902	Schloss Glarisegg	Frei/Zuberbühler	Steckborn	Thurgau
1906	Schloss Kefikon	Bach	Islikon	Thurgau
1907	Hof Oberkirch	Tobler	Kaltbrunn	St. Gallen
1907	Ecole Nouvelle de la Suisse Romande	Vittoz	Chailly	Waadt
1908	La Châtaigneraie	Schwartz	Coppet	Waadt

Nach 1910 kommen die Ecole-Foyer (Waadt), die Ecole Nouvelle (Waadt) und der Schlosshof Hallwil (Aarau) dazu.

Um drei Heime der *"ersten Generation"* soll es im folgenden gehen : Um das "Institut Grü nau", "Schloss Glarisegg" und "Hof Oberkirch".

3.1. Grü nau

Der 1839 im Toggenburg geborene A. Looser eröffnet 1867 im heutigen Vorort von Bern das *"Institut Grü nau"* mit zwei internen und fünf externen Zöglingen. Looser nimmt 25 weitere Schüler auf, die zu einem Viertel aus Frankreich, England und Italien, zur Hälfte aus der Schweiz stammen. Der Rest kommt aus verschiedenen Ländern der Welt. Looser vertritt keine besonderen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Den Lehrern lässt er in dieser Beziehung gern grösstmögliche Freiheit, wenn nur das staatlich geforderte Pensum eingehalten wird. Er leitet sein Institut nach seinem

gesunden Menschenverstand - wie er selber sagt - und mit väterlicher Strenge, ohne sich mit pädagogischen Zeitfragen näher auseinanderzusetzen. *"Mit der Zeit mag es dadurch etwas an geistiger Reife und neuen Impulsen gefehlt haben"* (Tobler, 1944, S. 205). Doch das *"Institut Grünau"* enthält bereits einige Charakteristika des späteren Landerziehungsheims.

1896 - und hier beginnt die Geschichte des Landerziehungsheims - folgt der Sohn Loosers, H. Looser, anfänglich als Mitarbeiter, ab 1899 als Leiter, seinem Vater. H. Looser hatte in England das Entstehen von Abbotsholme und Bedales, und in Deutschland die Konzeption von Ilsenburg verfolgt. Looser hatte mit Lietz persönlichen Kontakt gehabt und dessen Schriften *"eingehend studiert"* (ebda. S. 206). 1896 besucht Lietz per Rad die Grünau, mit seinen Schülern von der Pariser Weltausstellung herkommend (Grünau-Echo, 1900, S. 12).

Die Schülerzahl der Grünau steigt allmählich auf vierzig, das Haus wird ausgebaut, der Unterricht erfolgt in kleinen Klassen, Handfertigkeitkurse werden eingeführt und der Tagesablauf - wie der untenstehende Vergleich zeigt - ähnelt demjenigen anderer Landerziehungsheime.

Radtouren, Tennis, Wandern, Cricket - letzteres von Looser aus England mitgebracht - nehmen einen grossen Teil der Freizeit von Lehrern und Schülern ein. Obschon die Schüler im häuslichen Bereich weiterhin Ämter innehaben, kann *"von einer Selbstverwaltung nicht gesprochen werden"* (Tobler, 1944, S. 206). Hinzuweisen bleibt auf das in England damals in ähnlichen Institutionen übliche Präfektensystem (vgl. Reddie, 1900), das Looser einführt. Im Sinne einer Aussprache werden im etwa alle zwei Wochen tagenden Parlament Schulfragen und andere Probleme allgemeinen Interesses besprochen. Der Leiter äussert sich zu den sozialen Beziehungen im Heim : *"Das Schönste aber in unserer Arbeit ist, dass wir unsere Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch ausserhalb derselben um uns haben ; denn dort beginnt unsere liebste und auch segensreichste Arbeit ; dort verschwindet äusserlich wenigstens der Unterschied zwischen Lehrer und Schüler ; dort ist man nur Mensch zu Mensch, womöglich Freund zu Freund"* (Looser, zit. nach Tobler, 1944, S. 207).

Grünau		Ilseburg	
7	Aufstehen	7	Aufstehen
7.30	Morgenandacht	7.15	Frühstück
7.40	Frühstück	7.45 - 8	1. Unterrichtsstunde
8.15 - 9	1. Unterrichtsstunde	8.30 - 9	Zimmer ordnen
9 - 9.45	2. Unterrichtsstunde	9 - 9.45	2. Unterrichtsstunde
9.45 - 10.30	3. Unterrichtsstunde	9.45 - 10.15	Dauerlauf
10.30 - 11	Freizeit. Vormittagsbrot	10.15 - 11	3. Unterrichtsstunde
11 - 11.45	4. Unterrichtsstunde	11 - 11.15	2. Frühstück
11.45 - 12.30	5. Unterrichtsstunde	11.15 - 12	4. Unterrichtsstunde
12.45 - 1.30	Mittagessen	12.10 - 12.50	Zeichnen, Gesang
1.30 - 2	Freizeit ; ev. Umkleiden	1 - 2	Mittagessen
2 - 4.30	Schlittenfahren, Schlittschuhlaufen, Spiel im Freien, Spaziergänge ; bei ungünstiger Witterung : Besuch der Berner Sehenswürdigkeiten, Schach und andere Spiele ; ev. Handfertigkeit	2 - 4	Praktisches Arbeiten Zeichnen, Turnen, Spiel
4.30	ev. Umkleiden ; Vesper	4.15 - 5	Nachmittagsimbiss
4.45 - 5.30	Freizeit	5 - 6.15	Wissenschaftliche Arbeitsstunde
5.30 - 6.15	6. Unterrichtsstunde	6.30	Abendessen
6.15 - 7	7. Unterrichtsstunde	6.30 - 7.15	Frei, Spiel
7.15	Abendessen	7.30	Tagesabschluss, Kapelle
8.15 - 9	Studienzeit, Briefschreiben, Turnen im Verein	8.	Zu Bett
9	Abendandacht		
9.15	Zu Bett		

Aus dem Grünau-Echo, der von H. Looser 1897 gegründeten Instituts-Zeitung, geht hervor, dass die Grünau im Grund sowohl von der historischen Entwicklung als auch von der systematischen Betrachtung her als Landerziehungsheim einzustufen ist (vgl. dazu die *"Anforderungen an Landerziehungsheime"* : Ferrière, 1915). Diese Behauptung sei anhand einiger Hinweise illustriert : In *didaktischer Hinsicht* hebt H. Looser die

Vorteile kleiner Klassen hervor (Grünau-Echo, 1903, S. 6). Schon ab 1898 war der Unterricht nach seinen Ideen so gestaltet worden, dass "wir an vier Nachmittagen bis um halb sechs Uhr unsere Zeit mit Spielen oder Märschen im Freien ausfüllen können" (Grünau-Echo, 1898). Wie zu A. Loosers Zeiten wird nur zwischen 8 und 12.30 Uhr unterrichtet : Fünf Lektionen zu 45 Minuten finden Platz. Stolz kann Looser 1903 auf die Erfolge seiner Schüler bei Uebertritten in weiterführende Schulen hinweisen (Grünau-Echo, 1903, S. 7). Letztlich zielt aber der Unterricht nicht in erster Linie darauf ab, Prüfungen zu bestehen, sondern die Freude der Schüler am Lernen zu wecken. *In sozialer Hinsicht* erleben Schüler und Lehrer - neben dem bereits erwähnten Parlament - die gemeinsamen Unternehmungen wie Reisen, Theater-, Konzert- und Ausstellungsbesuche, Fussballturniere und das tägliche Zusammenleben in einer international gemischten Schülerschar (vgl. Grünau-Echo, 1898, 1903, 1912). *In hygienischer Hinsicht* wird der Körperpflege besondere Aufmerksamkeit geschenkt, verschiedene moderne Sportarten ziehen in den Tagesplan ein (Radfahren, Tennis, Cricket, Fussball, Schlagball), die Schüler werden bewusst an die freie Natur *und* das kulturelle Leben herangeführt, wobei die vorörtliche Lage des Instituts ausgenützt wird.

3.2. Schloss Glarisegg

1902 gründen W. Frei (1872-1904) und W. Zuberbühler (1872-1942) das Landerziehungsheim Schloss Glarisegg bei Steckborn als Privatschule, welche Knaben vom zehnten Lebensjahr an aufnimmt, um ihnen nach den Grundsätzen, wie sie im publizierten "*Schulprogramm*" erörtert werden, eine harmonische Erziehung zu vermitteln. Im ersten Jahresbericht stellen die Gründer zur Zielvorstellung, in welcher die Entwicklung des Charakters und der körperlichen Kraft und Gewandtheit zusammen gesehen werden mit der wissenschaftlichen und künstlerischen Bildung, fest : "*In unserer Schule sollte im Gegensatz zu dem landläufig einseitigen Unterrichtsbetrieb die Erziehung an erster Stelle kommen*" (Frei/Zuberbühler, 1902/1903, S.1).

Im zweiten Jahr beherbergt das Internat schon 43 Schüler, wovon acht Ausländer sind, und sieben Lehrer. Die Aufnahme von Mädchen wird diskutiert.

Der Gründung Glariseggs geht ein intensiver Gedankenaustausch zwischen Frei und Zuberbühler voraus (vgl. Staatsarchiv Frauenfeld; Briefwechsel), worin sich die beiden Lehrer ihre Erlebnisse mit Lietz und Reddie, ihre

Erfahrungen in den Landerziehungsheimen und ihre Pläne mitteilen. Das Landerziehungsheim Glarisegg schliesst sich denn auch in den Augen seiner Gründer einer Reihe von "*Erziehungsschulen*" an, deren gemeinsames Vorbild Reddies Abbotsholme (Reddie, 1900 ; dazu auch die Dissertation von Frei, 1902) und Lietz' Ilseburg und Haubinda sind.

Der Rückbezug auf die Schule in Abbotsholme und auf die deutschen Landerziehungsheime ist nicht zufällig, war doch Frei nach der Ausbildung zum Lehrer, dem Studium der Theologie und dreijähriger Lehrtätigkeit am Pensionat Wigets in Trogen während eineinhalb Jahren Mitarbeiter von Lietz gewesen (Lietz, 1901, S.1). Auch Zuberbühler lehrte in Ilseburg. Beide Schweizer übersiedeln 1901 mit Lietz nach Haubinda, 1902 folgt Zuberbühler seinem Freund nach Glarisegg. Schon 1899 hatte Zuberbühler mit Lietz und einigen Ilseburger Schülern Reddie in England besucht, was ihn im Entschluss, ein eigenes Internat zusammen mit Frei zu eröffnen, bestärkte.

Nachdem in einem Exkurs zur Geschichte der Landerziehungsheime Abbotsholme und die Lietzschen Initiativen behandelt worden sind, kommen Frei/Zuberbühler im *Schulprogramm* auf ihr Projekt zu sprechen. In drei Abschnitten (die physische Erziehung ; der wissenschaftliche Unterricht ; Kunst, Religion, Moral) umreissen sie ihre Idee einer Erziehung auf dem Land. Bei genauer Durchsicht dieses "*Schulprogramms*" fällt die Ähnlichkeit mit den Grundsätzen von Lietz (vgl. Lietz o.J.) auf. Auch der für Glarisegg vorgesehene Tagesplan weicht nur wenig von demjenigen in Haubinda ab.

Die Erziehung auf Schloss Glarisegg beruht letztlich auf denselben Grundlagen wie die Erziehung in allen Landerziehungsheimen : Im Mittelpunkt stehen Selbsttätigkeit, Leben in freier Natur, bewusste Ernährung, ausgeprägtes Gewicht der sittlichen Erziehung und erziehender Unterricht, Öffnung der Schule nach aussen, Verbinden des Unterrichts mit den Interessen der Schüler, Erziehung zur Verantwortung und aktiver Teilnahme am Schulleben (vgl. Frei, 1902). Aus dem Lehrplan Glariseggs geht hervor, dass auch in diesem Internat die Unterrichtsstunden der traditionellen Fächer auf den Morgen beschränkt sein sollen. An den Nachmittagen werden Stenographie, Schönschrift, Feldmessen, experimentelle Chemie und Chorgesang unterrichtet. Für Schüler, die sich auf höhere Schulen vorbereiten wollen, besteht ein zusätzliches Freifächerangebot. Im übrigen sind die Nachmittage aber der praktischen Arbeit in Werkstatt, Garten, Feld, dem Turnen und Spiel, den Vorbereitungen zum Unterricht und dem Abfassen schriftlicher Arbeiten gewidmet. Glarisegg verfügt im ersten Schuljahr - gemäss "*Schulprogramm*" - über Primar-, Real- und

Gymnasialabteilungen (Frei/ Zuberbühler, 1902/1903, S.4). Zuberbühler geht (für alle Schulstufen) ausdrücklich von einem *Arbeitsschulkonzept* aus: "Auch die körperliche Arbeit, der wir in unserem Tagewerk einen breiten Raum gewähren, steht wesentlich im Dienste der sittlichen Bildung" (Frei/Zuberbühler, 1902, S. 75).

Im Gründungsjahr konnte hingegen etwa von einem "streng methodischen Aufbau des Lehrplans noch keine Rede sein. Die (...) Schwierigkeiten der Klassenorganisation", so die beiden Leiter, "das allmähliche Anwachsen von vier auf einunddreissig Schüler, die Einstellung und Einführung neuer Lehrkräfte usw. liessen es nicht zu. Auf der anderen Seite war jedoch die kleine Schülerzahl in jeder Klasse für Lernende und Lehrer ein grosser Vorteil, so dass man auf allen Gebieten mit Intensität arbeiten konnte" (Frei/Zuberbühler, 1903/1904, S. 7).

Die Schülerzahlen erhöhen sich bis zum Beginn des 1. Weltkriegs stetig : Sie erreichen 1913 45 Schweizer und 15 Ausländer. In späteren Jahren pendelt sich die Zahl bei ungefähr 35 Schweizern und 10 Ausländern ein. Erst 1924 ist das Heim mit 62 Zöglingen wieder voll besetzt. Bis 1927 bleibt Glarisegg im Besitz Zuberbühlers, dann geht es auf A. Wartenweiler über, der es siebzehn Jahre lang führt. 1935 übernimmt eine Aktiengesellschaft aus Alt-Glariseggern die Schule. 1961 wird der Name geändert : Das ehemalige Landerziehungsheim wird zum "*Gymnasium Schloss Glarisegg*", da sich das Internat allmählich zur Maturitätsschule entwickelt hatte.

Dass Glarisegg nach den Lietzschen Landerziehungsheimen geschaffen worden ist, wird in verschiedenen Beiträgen zur Geschichte des Heims ausgeführt. Hingegen sei es - dank der Persönlichkeit Zuberbühlers - eigene Wege gegangen und habe dadurch eine ausgesprochen schweizerische Prägung erhalten. Unter anderen typisch helvetischen Wesenszügen Glariseggs ist insbesondere das Neben- und Miteinander von Angehörigen verschiedener Sprachen, Rassen und Religionen hervorzuheben.

3.3. Hof Oberkirch

"Ein ausgezeichnetes S.L.E.H. (Schweizer Landerziehungsheim ; HUG) befindet sich in Hof Oberkirch bei Kaltbrunn im Kanton St. Gallen, fern von der störenden Landstrasse in saftigen Wiesen gelegen, an sonnenreicher Halde" (F. Grunder, 1916, S. 87). 1899, eben zurückgekehrt aus England, wo er an der Bishops Stratford Grammar School als Sekundarlehrer unterrichtet hatte, wird H. Tobler Leiter eines Schülerhauses in St. Gallen.

Allmählich reift sein Entschluss zur Gründung eines Landerziehungsheims. Neugründungen von Frei/Zuberbühler (1902 : Glarisegg), Bach (1906 : Kefikon) und Reddies Abbotshome, vielleicht ein allerdings nicht aktenkundiger Besuch bei Lietz in Ilseburg, mögen neben seiner praktischen Tätigkeit im Schülerhaus Anregungen gegeben haben. Für 30 000 Franken erstet Tobler 1906 das frühere Pfarrhaus auf Hof Oberkirch, und noch im selben Jahr verfasst er einen Prospekt (Schulprogramm, 1906), worin er die Gründung des neuen Landerziehungsheims anzeigt : "Man sehe aber in welch gleichgültigem, ja dumpfen Geiste das Schuljoch vielfach ertragen wird (...). Die Verantwortlichkeit für diese Übelstände kann jedoch nicht einfach den Lehrern und Behörden zugeschrieben werden, es trifft diese daher auch kein Vorwurf, denn die heutige Schule hat sich, wie jede gesellschaftliche Einrichtung, aus ganz bestimmten Anschauungen und Verhältnissen heraus entwickelt" (Schulprogramm, 1906).

Über die Ziele seiner Schule sagt Tobler : "Es strebt zunächst nach *allgemeinen Erziehungszielen*, d.h. es will den ihm anvertrauten Knaben Gelegenheit und Anleitung geben, zu Männern heranzuwachsen, die als tüchtige Berufsleute, Bürger und Väter, die Verhältnisse unserer Zeit verstehen und an der Lösung ihrer Aufgabe nach Kräften mitarbeiten. Im besonderen übernimmt es die Ausbildung von Knaben von den oberen Klassen der Primarschule an bis zu den höheren Klassen des Gymnasiums einerseits und der Technischen und Handelsschulen andererseits" (ebda.). Das Landerziehungsheim nimmt Zöglinge zwischen dem 11. und 15. Altersjahr auf und führt sie je nach ihrer individuellen Veranlagung und den Wünschen der Eltern den angestrebten Zielen zu. In Hof Oberkirch gibt es keinen 40-Minutenbetrieb und keine mundfertigen Lernportionen für die Schüler. Der Leiter habe erkannt, wie er sagt, dass eine Zersplitterung auf drei Fächer pro Vormittag ein Irrtum sei. Ab 1914 wird in Hof Oberkirch noch stärker konzentriert : Wochenweise sind für dieselbe Klasse nur *zwei* Fächer pro Vormittag angesetzt. So ergeben sich für ein Fach vierteljährlich vier Blocks von je einem halben Morgen. In der Dezemberausgabe der Hof-Zeitung skizziert Tobler die Konzentration im Unterricht : "Statt die Fachstunden und damit das Interesse an einer bestimmten Materie auseinander zu reissen, gilt es beide zu konzentrieren und dadurch für den Schüler - auch für den schwachen - eine Vertiefung in den Stoff, für den Lehrer eine Vertiefung in den Schüler zu ermöglichen. (...) Die Arbeit und das abendliche Studium in jedem Trimester müssen so etwa 300 mal weniger als nach dem System der Kurzstunde gewechselt werden" (Tobler, 1914, S. 4). Im ersten Prospekt zeigt Tobler weiter sein *Konzept einer Lebens- und Bildungsschule*, seine Ideen zur körperlichen Erziehung, zur Hand-, Garten- und Werkstattarbeit und zur Frage der

Abstinenz sowie zur religiösen und sittlichen Bildung. "So wird er (der Schüler ; HUG) zum *sozialen Fühlen, Denken und Handeln* angeleitet und damit auch jenen grossen Vorbildern aus allen Zeiten der Geschichte nahegebracht, die nicht nur doziert, sondern auch durch ihr Beispiel gezeigt haben, was der Einzelne für sich und für andere erreichen kann" (Schulprogramm, 1906). Nach Erläuterungen zur Gemütsbildung (hier werden religiöser Unterricht und allabendliche Kapelle erwähnt), zum Kunstunterricht und zum Reisen folgen Angaben über die geographische Lage des Heims, die Mahlzeiten, die Ausrüstung und Referenzen einiger St. Galler Persönlichkeiten. Bei genauer Durchsicht des Schulprogramms aus dem Jahr 1906 fällt wiederum die Ähnlichkeit mit den *"Grundsätzen und Einrichtungen"* für die deutschen Landerziehungsheime Lietz' auf. Toblers Konzeption geht allerdings weder so stark in die Einzelheiten, wie dies bei Lietz der Fall ist, noch sind die Ziele ähnlich exakt ausformuliert. Tobler *verzichtet überdies ebenso auf eine kulturkritische Begründung der alternativen Schule*, wie dies Lietz tut (vgl. Lietz, 1897), wie auf eine nationalistische Zielsetzung, wenn er im Schulprogramm hauptsächlich von den unbefriedigenden Verhältnissen im damaligen Betrieb der staatlichen Schulen ausgeht.

Im Gegensatz zu Badleys 1893 gegründeter Bedales School und der 1911 von Geheeb eröffneten Odenwaldschule ist das Landerziehungsheim *Hof Oberkirch nicht koedukativ* geführt. Dazu Schwarzenbach : "Tobler hätte gerne auch Mädchen aufgenommen. In einem Rundschreiben an die Eltern suchte er deren Stellungnahme zu dieser Frage zu erfahren : 'teilen wir diesen mit, dass wir beabsichtigen, auf kommenden Frühling im alten Haus eine Mädchen-Abteilung zu schaffen, insofern von ihnen keine schwerwiegenden Einwände erhoben würden. Schickt uns in Zukunft nicht nur Buben, schickt uns auch jüngere Mädchen'" (Tobler, 1904).

Ähnlich wie den anderen Landerziehungsheimgründern ist Tobler die Lage in der freien Natur ein zentrales Anliegen. Weiter stellt er - wie Lietz, Geheeb, Reddie u.a. - das Kind als Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen in den Mittelpunkt. Daneben findet sich innerhalb der Zielsetzungen des Landerziehungsheims ein durchaus schulpraktisches Reformelement, wie es der ganzen Landerziehungsheimbewegung eigen gewesen ist, wenn Tobler anmerkt : "Die Erziehung der Einzelnen zu körperlich und geistig tüchtigen Menschen ist unsere Haupttätigkeit, daneben läuft das bewusste Bestreben, durch Beobachtungen und Versuche nach und nach eine Arbeits-Organisation und eine Lebensgemeinschaft zu schaffen, die allgemeine Schulreform beeinflussen und fördern könnten. Die L.-E.-H. haben die moralische Verpflichtung, pädagogische Laboratorien sein zu wollen, neue

Wege und Möglichkeiten zu weisen, Pionierarbeit zu leisten für die schwerfälligeren Staatsschulen" (Tobler, 1917, S. 5). Soziale Erziehung äussert sich darum auch *in der Tat, im Handeln*. In Hof Oberkirch ist jede Klasse für sich organisiert. Sie hat darüberhinaus einen Lehrer als Klassenvater, der ein "wohlwollendes Patriarchat" (Ferrière, 1921, S. 73) entstehen lässt. Für die europäischen Landerziehungsheime so wichtige Anliegen wie *Schulgemeinde* (Hilker, 1924, S. 103), *Präfekten-* (Reddie, 1900) oder *Familiensystem* (Hilker, 1924, S. 103) fehlen in Toblers Internat. In Hof Oberkirch wird aber Wert auf eine ausgeglichene Erziehung des Körpers und der Hand gelegt : Turnen, Spiel, Wandern, Reisen, Garten- und Handarbeit, körperliche Messungen, Luftbäder, Abstinenz und gesunde Ernährung sind wichtige Erziehungsmittel.

Wie stark verbunden sich Tobler der Bewegung der "*neuen Schule*" gemäss Ferrière fühlte, zeigt der Schlusssatz einer Arbeit in der Zeitschrift "Pour l'Ere Nouvelle" : "L'école doit créer des occasions d'agir, la main doit faire ce que dit la bouche. Traduit en langue pédagogique, cela signifie que dans le domaine de l'éducation morale, nous devons reconnaître aussi le principe de l'Ecole active" (Tobler, 1923, S. 81).

Am 13. Mai 1907 beginnt der Unterricht mit vier Schülern und fünf Lehrern. Im Sommer wird eine Reise in die Innerschweiz mit Zelt und Handwägelchen unternommen. Schon bald kommen sieben Schüler dazu. Bis 1909 steigt die Schülerzahl auf 30, 1910 sind es schon 39 und 1911 50 Zöglinge im Alter von sieben bis siebzehn Jahren, die entweder auf das Berufsleben oder auf den Uebertritt in höhere Schulen vorbereitet werden. 1908 gibt E. Zollinger, Seminardirektor, zuhanden der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft einen "*aner kennenden Bericht*" (Schwarzenbach, o.J., S. 40) über Hof Oberkirch ab. Tobler besucht 1911 die Ecole des Roches (vgl. Demolins, 1898, 1899) in Frankreich, etwas später Geheeb's Odenwaldschule (vgl. Schaefer u.a., 1971). 1914 wird die erste Nummer der Hof-Zeitung gedruckt. Im selben Jahr führt Hof Oberkirch eine Primarabteilung (6.-12. Jahr), zwei Sekundar- und mehrere höhere Klassen, "die im allgemeinen den Anforderungen der öffentlichen Lehranstalten entsprechen trotz einer weitgehenden Lehr- und Stofffreiheit der einzelnen Lehrer" (Tobler, 1914, S. 11).

Im Verlauf der Entwicklung zur heutigen Privatschule (80 interne, 35 externe Schüler, Primar-, Sekundar-, Handels- und Realschule) spielen die Krisenjahre 1914-1918, Toblers Beschäftigung mit der Wiener Schulreform 1921, seine Krankheit (Depression, Herzbeschwerden), die Gründung einer Genossenschaft als Trägerin der Schule (1928), die

Diskussion um den Ausbau zur Maturitätsschule, die Verbindungen zu Hamburger Gemeinschaftsschulen, zu Bedales und die Umwandlung der Genossenschaft in eine Aktiengesellschaft (1942) ehemaliger Schüler, eine Rolle. Ab 1931 verhindert Toblers Darmleiden seine Arbeit im hohen Masse. Der Gründer und Leiter des Landerziehungsheims Hof Oberkirch stirbt am 5. Januar 1933.

Als wichtigstes Ergebnis des pädagogischen Denkens Hermann Toblers muss die in Hof Oberkirch praktizierte Idee des *Gestaltungsunterrichts* gelten. "Als Gestaltungsunterricht bezeichnete er seine auf dem Arbeitsprinzip fussende, nach natürlichen Interessensphären (centres d'intérêts) gegliederte und in Einzel- und Gruppenarbeit aufgeteilte Arbeitsweise der Sekundarstufe" (Kleinert & al., 1952, S. 453 ; vgl. auch Senn, 1933, S. 199).

Der Ansatz 'statt Stoff vermitteln - Stoff bewältigen' zu lassen, ist ein Ausgangspunkt, der ab 1926 den Unterricht in der Sekundarstufe und den Oberklassen der Primarschule kennzeichnet. Der Begriff '*Gestaltungsunterricht*' weist dabei auf ein Doppeltes hin : Einerseits - so Tobler - gestaltet der Schüler Material, andererseits formt der Widerstand des Materials den Schüler geistig und seelisch. Ausgehend von einer Handlung des Schülers (z.B. dem Formen eines Tonstückes) erschliessen sich je nach Alter und Interesse der Kinder eine Reihe Gebiete (Naturkunde, Geschichte, Geographie, z.B.), Wissenskreise also, die jeweils wieder mit praktischen Arbeiten verbunden werden können. Für Tobler insbesondere bedeutet Gestaltungsunterricht *die* didaktische Abgrenzung von der Staatsschule : "Diesen Unterricht heissen wir auf Hof Oberkirch GESTALTUNGS-UNTERRICHT. Das Problem wird gestaltet, auch das Ich und die Umwelt. Das dynamische darin hebt den Unterschied zur bisherigen statischen Schule hervor, in der man sitzend Wissen aufnahm" (Tobler, 1929, S. 83).

Zentral dabei ist, dass der Lehrer weder einen Weg vorschreibt, noch Misserfolge zu verhindern sucht. "Der Lehrer hilft das Problem stellen und erklären und ist dem Schüler Berater in allen praktischen und theoretischen Fragen. Das Buch als Lehrbuch existiert nicht ; an seine Stelle treten wirkliche Fachbücher und Nachschlagewerke" (Senn, 1933, S. 201). In diesen Jahren behandelte Themata sind etwa "Vom Webrahmen zum Webstuhl", "Milch und Milchprodukte" oder "Masse und Messen".

Tobler glaubt, auf diese Weise liesse sich ein grosser Teil des Wissens erwerben. Hingegen verkennt er nicht, dass Fremdsprachen oder Mathematik nicht leicht in ein derartiges Konzept einzufügen sind. Darum

beschränkt er wohl den Gestaltungsunterricht auf die Dauer von jeweils zwei Wochen, während denen die Schüler täglich etwa fünf Stunden arbeiten. Zu Beginn des Trimesters kündigt Tobler - ähnlich Geheeb's in der Odenwaldschule - die im Gestaltungsunterricht zu behandelnden Themen an, die dann durch die Schülergruppen oder von einzelnen angegangen werden. Gestaltungsunterricht ist aber eigentlicher Kern der Bildungsarbeit Toblers, umso mehr in ihm handwerkliche, sprachliche und fachspezifische Fähigkeiten erworben werden können. Konsequenter sei er überdies von den Interessen der Schüler bestimmt, steht der Isolierung der Fächer und deren wissenschaftlich-logischem Aufbau entgegen, wurzelt in der praktischen Arbeit, berücksichtigt die Intuition der Teilnehmer, greift in der Themenwahl oft Fragestellungen phylogenetisch auf (z.B.: "vom Fell zum Schuh") und individualisiert (vgl. ebda., S. 201/202).

Als positiv am Gestaltungsunterricht bezeichnen ehemalige Schüler (vgl. Schwarzenbach o.J., S. 68 ff.) den sozialen Aspekt, das Zusammengehen von manueller und geistiger Arbeit, die Förderung vielseitiger Entwicklung, als negativ etwa das Zukurzkommen von Erkennen, Wissen und Denken. Ein zeitgenössischer Beobachter beurteilt die in Hof Oberkirch erprobte Unterrichtsform als durchaus positiv, wenn er schreibt : "Die jungen Knaben verfertigen da zur Illustration früherer Kulturepochen primitive Webstühle, Backöfen usw., wobei sie von Rohmaterial bis zum endgültigen Ergebnis alles selbst besorgen, was sie interessiert und ihnen die Augen öffnet. Es ist dies wieder das Prinzip des Amerikaner DEWEY : Learning by doing (F. Grunder, 1916, S. 89).

Inwiefern die im Hof praktizierte Unterrichtsform neu ist, sei dahingestellt. Elemente der damals diskutierten Konzepte (Projekt, Gesamtunterricht, ganzheitliche Methoden) sind unverkennbar ersichtlich. Der Bezug auf Selbsttätigkeit, interessengeleitetes und soziales Lernen, die Gewichtung ganzheitlichen und fächerübergreifenden Schaffens reihen die Ideen Toblers in die in der reformpädagogischen Zeit erprobten ein. Interessant ist allerdings das Faktum, dass sowohl Idee als auch Praxis des Gestaltungsunterrichts keine ausgeprägte Fortsetzung kennen. Sicher : Vor allem in den Grundschulen werden auch noch heute ähnliche Konzepte verfolgt, aber als eigenständige Unterrichtsform hat sich der Gestaltungsunterricht nicht etablieren können. Hier wäre allerdings weitere Forschungsarbeit im Sinn der Ergründung einer Wirkungsgeschichte didaktischer Formen zu leisten.

Eine weitreichende Bewegung weg von den staatlichen Institutionen und hin zu den privaten Schulen ist in der Schweiz zu Beginn des Jahrhunderts auch

mit den Landerziehungsheimen nicht festzustellen. Dafür ist ihre Zahl zu klein (vgl. Grunder, 1987) und ihre pädagogische Relevanz nicht gross genug. Immerhin lassen sich die schweizerischen Landerziehungsheime rückblickend als Anreger der staatlichen Schulen deuten, - mit anderen, auch ausländischen Institutionen zusammen - als potentiell *verunsicherndes Korrektiv* zu einer mehr oder weniger erstarrten Pädagogik und Didaktik. Inwiefern eine solche Interpretation zutreffen mag, müsste eine bis anhin noch nicht bestehende Wirkungsgeschichte reformpädagogischer Ideen und Projekte in der Schweiz erhellen.

Literatur

- BAUMAN, F. Der Schweizer Wandervogel, Aarau, 1966.
DEMOLINS, E. A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ? Paris, 1898.
DEMOLINS, E. L'éducation nouvelle, Paris, 1899.
FERRIERE, A. L'école nouvelle type, in : L'éducation en Suisse, Genf, 1915.
FERRIERE, A. Les écoles nouvelles à la campagne, in : Pour l'Ere Nouvelle, Juli, Paris, 1922.
FERRIERE, A. Tatschule, Weimar, 1928.
FERRIERE, A. L'école active à travers l'Europe, Paris, 1948.
FREI, W. Landerziehungsheime, Leipzig, 1902.
FREI, W. et ZUBERBÜHLER, W. Schweizerisches Landerziehungsheim Glarisegg. Jahresberichte 1902/ 1903 ; 1903/1904, Glarisegg 1902 ff.
GRETOR, G. Jugendbewegung und Jugendburg, Zürich, 1918.
GRUENAU-ECHO, Periodikum des Institut Grünau, Bern, 1897 ff.
GRUNDER, F. Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Leipzig, 1916.
GRUNDER, H.U. Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer "Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz" im 20. Jahrhundert. Frankfurt, a.M., 1986.
GRUNDER, H.U. Das schweizerische Landerziehungsheim, Diss. phil., Frankfurt, a.M., 1987.
HERZOG, J. Zwanzig Jahre Arbeiterjugendbewegung in der Schweiz, Zürich, 1927.
HILKER, F. Deutsche Schulversuche, Berlin, 1924.
KLEINERT, Hrsg. Lexikon der Pädagogik, Bern, 1952.
LAGARDE, P. (de) Deutsche Schriften, 3. Abdruck, Göttingen, 1892.

- LANGBEHN, A.J. Rembrandt als Erzieher, 72.-76. Auflage, Leipzig, 1922.
- LAQUEUR, W. Die deutsche Jugendbewegung, Köln, 1962.
- LIETZ, H. Grundsätze und Einrichtungen. o.J., o.O.
- LIETZ, H. Emlohstobba, Berlin, 1897.
- LIETZ, H. Mitteilungen aus den deutschen Landerziehungsheimen. Das dritte Jahr, Leipzig, 1901.
- MATTER, C. Freie Jugend. Vom schweizerischen Wandervogel, Aarau, 1914.
- METRAUX Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten, Zürich, 1942 (Selbstverlag).
- MÜNZENBERG, 1916.
- NIETZSCHE, F. Unzeitgemässe Betrachtungen, in : Werke in drei Bänden, hrsg. von K. Schlechta, München, 1966;
- NOHL, H. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie Frankfurt, a.M., 1935.
- REDDIE, C. Abbotsholme, London, 1900.
- ROEHRS, H. Die Reformpädagogik, Hannover, 1980.
- SCHAEFER, W. Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel, Frankfurt, 1971.
- SCHEIBE, W. Die Reformpädagogische Bewegung, Weinheim, 1969.
- SCHULPROGRAMM Das Landerziehungsheim auf dem Hof Oberkirch bei Uznach. St. Gallen, 1906.
- SCHWARZENBACH, F. Privatschule Hof Oberkirch, Zürich o.J.
- SEIDEL, R. Die Schule der Zukunft : eine Arbeitsschule, Zürich, 1908.
- SENN, A. Der Gestaltungsunterricht, in : Schweizerische Lehrerzeitung, 7. Jg., 1933, Nr 18.
- STAATSARCHIV FRAUENFELD Briefwechsel zwischen Frei und Zuberbühler. 1896 ff.
- TOBLER, E. Instituts-Erziehung, Aarau, 1944.
- TOBLER, H. Briefe an Zuberbühler, Staatsarchiv, Frauenfeld, 1904.
- TOBLER, H. Der Elterntag, in : Hof-Zeitung, Hof Oberkirch, 1914.
- TOBLER, H. Zehn Schuljahre, in : Hof-Zeitung, Hof Oberkirch, 1917.
- TOBLER, H. Ecole du livre ou l'école de l'entraide. in : Pour l'Ere Nouvelle, Paris, August, 1928.
- TOBLER, H. Das Werden einer neuen Schule. in : Schulpraxis, Monatsschrift des bernischen Lehrervereins, Bern, Juli, 1929.
- WULF, C. Wörterbuch der Erziehung, 2. Auflage, München, 1976.

From governmental school reform to private initiatives : The Swiss "new school"

Summary

The History of Education in 20th century Switzerland has not been written yet. Particularly one misses a description of the endeavours of the "Reformpädagogik" in Switzerland after the turn of the century.

The following text aims at one aspect : At the Swiss "New Schools" and their position in the whole of the "Progressive Education" movement in Europe. Three examples will show the pedagogic ideas of the "New Schools". At the beginning the "Progressive Education" movement in Europe and the arguments of the school critics are looked at.

De la réforme scolaire gouvernementale aux initiatives privées : Les "écoles nouvelles" en Suisse

Résumé

L'Histoire de la pédagogie en Suisse du 20ème siècle n'a pas encore été écrite. Particulièrement on regrette l'absence d'une description des efforts du mouvement de la "Reformpädagogik" après la fin du siècle.

Le texte suivant ne peut s'occuper que d'un petit aspect : des "écoles nouvelles" et de leur position dans l'ensemble de la "Reformpädagogik" en Europe. En citant trois exemples, il veut indiquer la position des "Ecoles nouvelles à la campagne" et leur idée d'être une alternative aux écoles traditionnelles. En introduction, on présente le mouvement de la "Reformpädagogik" en Europe en général et les arguments des critiques de l'école en Suisse.